

Studien + Berichte | 37A

EQUITY – DISKRIMINIERUNG UND CHANCENGERECHTIGKEIT IM BILDUNGSWESEN

Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus

Andrea Haenni Hoti (Hrsg.) | Bern 2015



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

EQUITY – DISKRIMINIERUNG UND CHANCENGERECHTIGKEIT IM BILDUNGSWESEN

Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus

Andrea Haenni Hoti (Hrsg.) | Bern 2015

**Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten
Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer
Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.**



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Autorinnen und Autoren:

Andrea Haenni Hoti (Hrsg.) | Franz Baeriswyl | Alois Buholzer | Doris Edelmann | Miryam Eser Davolio | Rosita Fibbi | Christian Imdorf | Elke-Nicole Kappus | Edina Krompàk | Hanni Löttscher | Elena Makarova | Christian Nidegger | Tarek Naguib | Diana Sahrai | Albert Scherr | Marianne Schüpbach | Anne Soussi | Bernard Wicht (Schlusswort)

Redaktion:

Regina Bühlmann

Illustrationen:

Rudolf Lambert

Konzeptionelle und inhaltliche Begleitung:

Kommission Bildung und Migration (KBM) der EDK

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Titel der französischen Ausgabe:

Équité – discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale

Zu beziehen bei:

Generalsekretariat EDK, Haus der Kantone, Speichergasse 6, Postfach, 3000 Bern 7

© 2015, Generalsekretariat EDK

Druck:

Ediprim SA, Biel

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	5
Hans Ambühl	
EINLEITUNG	7
Andrea Haenni Hoti	
1. EQUITY: BEGRIFFSBESTIMMUNG UND GRUNDSATZFRAGEN FÜR SCHULE UND BILDUNG	9
Elke-Nicole Kappus	
2. DER RECHTLICHE SCHUTZ VOR ETHNISCH-KULTURELLER DISKRIMINIERUNG IM BILDUNGSBEREICH – ILLUSTRIRT AM BEISPIEL EINES ENTSCHEIDS FÜR DEN ÜBERTRITT IN DIE SEKUNDARSCHULE I	27
Tarek Naguib	
3. STÄRKUNG DER CHANCENGERECHTIGKEIT DURCH FRÜHE FÖRDERUNG	42
Doris Edelmann	
4. CHANCENGERECHTIGKEIT UND DISKRIMINIERUNG IM RAHMEN VON SONDRSCHULUNGEN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT MIGRATIONS HinterGRUND	51
Diana Sahrai	
5. RÜCKSTELLUNGEN VOM SCHULBESUCH UND KLASSENWIEDERHOLUNGEN: MIT DEM FOKUS AUF DER CHANCENGERECHTIGKEIT	65
Marianne Schüpbach	
6. CHANCENGERECHTIGKEIT UND DISKRIMINIERUNG BEIM ÜBERTRITT IN DIE SEKUNDARSTUFE I: SCHULISCHE SELEKTIONSMODELLE IM VERGLEICH	73
Franz Baeriswyl	
7. CHANCENGERECHTIGKEIT UND DISKRIMINIERUNG BEIM ÜBERTRITT IN DIE BERUFS AUSBILDUNG	83
Christian Imdorf & Albert Scherr	
8. CHANCENGERECHTIGKEIT UND DER UMGANG MIT KULTURELLER VIELFALT IN DER SCHULE	90
Andrea Haenni Hoti	
9. WAHrgENOMMENE DISKRIMINIERUNG ALS RISIKOFAKTOR FÜR HIDDEN-DROPOUT VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT MIGRATIONS HinterGRUND	101
Elena Makarova	
10. CHANCENGERECHTE LEISTUNGSBEURTEILUNG IM UNTERRICHT	109
Alois Buholzer & Hanni Lötcher	

11. CHANCENGERECHTIGKEIT DURCH SPRACHLICHE BILDUNG VON MEHRSPRACHIGEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT MIGRATIONS HinterGRUND	118
Edina Krompàk	
12. BEZIEHUNGEN EINER PLURALISTISCHEN SCHULE ZU DEN ELTERN: FÜR EINE ANGEMESSENE MITWIRKUNG DER ELTERN	127
Rosita Fibbi	
13. QUALITÄTSENTWICKLUNG IN SOZIAL BENACHTEILIGTEN SCHULEN	135
Christian Nidegger & Anne Soussi	
14. ANTIDISKRIMINIERUNGSPÄDAGOGIK UND ANTIRASSISTISCHE BILDUNG IN DER SCHULE	143
Miryam Eser Davolio	
VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEITRÄGE	151
SCHLUSSWORT: TAGUNGSRÉSULTATE	153
Bernard Wicht	

VORWORT

Man muss es immer wieder betonen: Mehr als ein Viertel aller Kinder, welche in der Schweiz die obligatorische Schule besuchen, hat einen Migrationshintergrund. Die Frage, ob unser Bildungssystem in der Lage ist, auch diesen Kindern – vor allem, wenn ihre Familien einen eher niedrigen sozioökonomischen Status haben – eine qualitativ hochwertige chancengerechte Bildung zu bieten, ist deshalb eine äusserst wichtige. Deshalb ist *Equity* – neben *Effektivität* und *Effizienz* – in den Bildungsberichten Schweiz ein zentrales Kriterium für die Beschreibung unseres Bildungssystems vom Kindergarten bis zur Tertiärstufe. Und aus demselben Grund begrüssen wir es sehr, dass die EDK-Kommission Bildung und Migration diese Thematik für die diesjährige Ausgabe ihrer traditionellen CONVEGNO-Tagung aufgegriffen hat. Die wissenschaftlichen Beiträge, welche unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti, Pädagogische Hochschule Luzern, und unter der Mitarbeit von Frau Regina Bühlmann, Generalsekretariat EDK, als Diskussionsgrundlage für die Tagung erarbeitet wurden und nun in teilweise leicht überarbeiteter Form publiziert werden, bieten ein breites Panorama der verschiedenen Fragestellungen im Zusammenhang mit Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft. Wie u. a. die PISA-Erhebungen der OECD zeigen, hat die öffentliche Schule in der Schweiz in den letzten Jahren beachtliche Fortschritte gemacht. Die Arbeiten an einer möglichst chancengerechten Schule sind indes nie abgeschlossen und die Herausforderungen an die schulischen Akteure nehmen eher noch zu; aber die bisherigen Entwicklungen stimmen positiv und bestätigen unseres Erachtens auch, dass die Bildungsreformen der letzten Jahre grundsätzlich in die richtige Richtung weisen.

Hans Ambühl

Generalsekretär EDK

EINLEITUNG

Andrea Haenni Hoti

Vor nunmehr zwanzig Jahren fand der englische Begriff *Equity*, der hier mit Chancengerechtigkeit übersetzt wird, Eingang in die international vergleichende Bildungsforschung: Im Jahr 1995 avancierte *Equity* im Programm «Indicators of Education System (INES)» der OECD, das zum Ziel hatte, empirisch überprüfbare und international vergleichbare Bildungsindikatoren zu entwickeln, zu einem Thema von vorrangiger Bedeutung (vgl. Kapitel 1 in diesem Bericht). Darauf folgten die gross angelegten Vergleichsstudien der OECD über die Effektivität ihrer Bildungssysteme, welche Fragen betreffend den Verletzungen des *Equity*-Prinzips aufwarfen. So wurde beispielsweise der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft und des Migrationshintergrunds auf die Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern untersucht, der sich insbesondere in segmentierten und auf Selektion ausgerichteten Bildungssystemen manifestiert. Nebst der internationalen Bildungsforschung befasst sich seit 2006 auch der alle vier Jahre publizierte «Bildungsbericht Schweiz» der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), welcher vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Auftrag gegeben wird, mit dem Thema der Bildungs(un)gerechtigkeit. Nach zwei Jahrzehnten international vergleichender Bildungsforschung über diese Thematik scheint der Zeitpunkt daher günstig gewählt, danach zu fragen, wie der Erkenntnisstand in Sachen *Equity* ist und was im Rahmen der bildungspolitischen und schulpraktischen Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse mit Blick auf eine chancengerechtere Schule zu leisten wäre. Ausgangspunkt bilden dabei folgende zwei Fragestellungen: Wie ist es um die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen bestellt? Auf welche Weise werden insbesondere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien im Bildungswesen benachteiligt? Der

hier vorliegende Grundlagenbericht fokussiert auf die Dimensionen soziale Herkunft und Migrationshintergrund und beleuchtet sowohl strukturelle und institutionelle als auch interpersonelle Aspekte der Diskriminierung.

Der Bericht enthält insgesamt vierzehn Beiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich mit verschiedenen, miteinander verknüpften Facetten dieser Thematik auseinandergesetzt haben. Er ist so aufgebaut, dass zu Beginn die begrifflichen Grundlagen zur *Equity*-Debatte und die rechtlichen Grundlagen zur Diskriminierungsproblematik dargelegt werden. Anschliessend wird der Forschungsstand zur Wirksamkeit früher Bildung und zu den Folgen schulischer Selektion (im Rahmen von Schuleintritten, Klassenwiederholungen, Sonderbeschulungen, Übertritten in die Sekundarstufe I und in die Berufsausbildung) präsentiert. Nachfolgend werden empirische Erkenntnisse über den schulischen Umgang mit soziokultureller Pluralität erörtert, wobei die Themen kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Diskriminierungserfahrungen und chancengerechte Leistungsbeurteilung behandelt werden. Den Abschluss bilden wissenschaftliche Beiträge zur Elternmitwirkung, zur Qualitätsentwicklung in der Schule sowie zur Antidiskriminierungspädagogik, die – wie alle Beiträge – Einsichten dazu liefern, wie eine chancengerechte, da faire und inklusive Schule der Zukunft gestaltet werden kann.

Es sei vorweggenommen, dass der Bericht «Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen: Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus» zwei zentrale bildungspolitische Diskussionsthemen erkennen lässt. Zum einen wird die aktuelle Ausgestaltung der Selektionsfunktion der Schule zunehmend in Frage gestellt, da die (frühe) schulische Selektion bzw. Aussonderung von Schülerinnen und Schülern in offensichtlichem Widerspruch zur Idee der Inklusion steht. Zum anderen zeigt sich,

dass die Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen davon abhängt, wie weit soziokulturelle Vielfalt in der Schule Anerkennung findet und in welchem Mass die Institution Schule in der Lage ist, diversitätsbewusst mit Differenz und Gemeinsamkeit umzugehen und Vielfalt als Ressource zu nutzen. In diesem Sinn können die beiden folgenden Zitate von Leon R. Tsvasman¹ auf den Schulkontext angewandt und entsprechend interpretiert werden:

«Gerechtigkeit lebt vom Differenzieren,
nicht vom Vergleichen.»

«Den gewaltigen Unterschied zwischen
Differenzieren und Diskriminierung macht die
Intelligenz der Praxis.»

1 Deutsch-russischer Aphoristiker und Medienphilosoph, geboren 1968.

1 EQUITY: BEGRIFFSBESTIMMUNG UND GRUNDSATZFRAGEN FÜR SCHULE UND BILDUNG

Elke-Nicole Kappus

Einen Eintrag in den Duden hat das Wort (noch) nicht gefunden, im Bildungskontext spielt *Equity* jedoch auch im deutschen Sprachraum eine zunehmend wichtige Rolle. Bisweilen wird der Begriff als Synonym, manchmal in Abgrenzung zu *Equality* verwendet. Häufig wird er gleichbedeutend mit Chancengerechtigkeit gebraucht, manchmal als Erweiterung dieses Konzepts. Als Begriff bzw. Konzept scheint *Equity* auf den ersten Blick schwer fassbar zu sein. Wie lässt sich der Begriff nun in die Auseinandersetzung um Chancengleichheit und Gerechtigkeit einordnen? Wird er benutzt, damit es eine sprachliche Anpassung an die englischen, französischen bzw. italienischen Begriffe *equity*, *équité* bzw. *equità* gibt? Oder steht *Equity* für eine neue Herangehensweise an den Umgang mit Chancengleichheit und/oder -gerechtigkeit?

Im vorliegenden Beitrag soll der Entwicklung, der Bedeutung und dem Gebrauch des Begriffs im Bildungskontext und dabei vornehmlich dem Transfer vom englischen in den deutschen Sprachgebrauch nachgegangen werden. Eine genaue(re) Positionierung des Begriffs, so die Grundprämisse dieses Artikels, ist eine wichtige Voraussetzung, um einerseits den Diskurs rund um *Equity* im Bildungskontext konstruktiv weiterzuentwickeln, andererseits jedoch auch, um die Zielsetzungen von *Equity* «vor Ort» in den Bildungsinstitutionen umsetzen zu können.

1.1 Zur Karriere des Equity-Begriffs im Bildungskontext

Wer sich auf die Suche nach dem *Equity*-Begriff im Bildungskontext begibt, stößt ab den 1960er-Jahren in englischsprachigen Publikationen der Bildungsökonomie (z. B. Hanushek, 1968; Egerton, 1969) vereinzelt auf ihn. Seit den 1970er-Jahren findet sich der Terminus zunehmend in Dokumenten und Studien internationaler Institutionen. Nun wird *Equity* – häufig ohne den Begriff präzise zu definieren – in Verbindung mit Gender, Bildung und Entwicklung gebracht. Als wichtige Träger des Begriffs können zwei Institutionen gelten: einerseits das International Institute for Educational Planning (IIEP) der UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), das mit anfänglicher Unterstützung der Weltbank und der Ford Foundation 1963 in Paris gegründet wurde, andererseits das ebenfalls in Paris ansässige, 1968 von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) gegründete Centre for Educational Research and Innovation (CERI), welches 1987 das «Indicators of Education Systems Programme (INES)» lancierte. 1990 erscheint der Begriff in der von der UNESCO, der UNICEF (United Nations Children's Fund) und der Weltbank lancierten «World Declaration on Education for all».¹ 1995 wurde *Equity* zu einem der fünf prioritären Zukunftsthemen des internationalen INES-Projekts bestimmt. Nun, vor nunmehr 20 Jahren, nahm die Karriere des Begriffs in der internationalen Bildungsforschung ihren Lauf: 1997 wurde die Studie «Education and Equity in

1 Artikel III der «World Declaration on Education for all» fordert 1995 den globalen Zugang und die Promotion von *Equity* in der Bildung (universalizing access and promoting equity). Siehe <http://www.unesco.org/education/wef/en-conf/Jomtien%20Declaration%20eng.shtm> (Stand 9.1.2015). Siehe auch World Bank, 2005.

OECD Countries» veröffentlicht (OECD, 1997), im September 2000 präsentierte die thematische Ad-hoc-Arbeitsgruppe erste Ergebnisse ihrer Arbeit an der Generalversammlung der OECD/INES, 2001 wurde die European Group of Research on Equity of the Educational System (GERESE) gegründet, im selben Jahr erschienen die Ergebnisse der Ad-hoc-Arbeitsgruppe im Band «In Pursuit of Equity in Education» (Hutmacher, Cochrane & Bottani, 2001), in der das Konzept klar hergeleitet und erklärt wird. Seit 2002 hat der Begriff in der OECD-Publikation «Education at a Glance» (OECD, 2002)² einen festen Platz. 2003 erschien der Abschlussbericht der GERESE zu «Equity im Europäischen Bildungssystem», in dem ein Set von Indikatoren vorgestellt wurde, mit dem *Equity* in den Schulsystemen für den Vergleich erfasst werden kann (GERESE, 2003).

Als treibende Kraft hinter der Verbreitung des *Equity*-Begriffs im Bildungsbereich kann somit – neben weiteren internationalen Akteuren wie der Weltbank und der UNESCO – massgeblich die OECD gelten, die in den letzten Jahrzehnten «durch ihre koordinierende Kraft und ihre Kapazität zur Meinungsbildung» (Weymann & Martens, 2005, 69) zu einer wichtigen Referenz für die Bildungsplanung wurde (vgl. Jakobi, 2007, 172). Als solches gilt der *Equity*-Begriff als Produkt der «Globalisierung»³ (Robertson, 1998): Einerseits wurde er über die internationale Debatte rund um Bildungsökonomie, -monitoring und -steuerung in die Schweiz hineingetragen; andererseits spielte diese von Anfang an eine wichtige Rolle bei der Definition und Ausarbeitung des Konzepts.⁴ Obschon sich das Konzept im Kontext globaler Prozesse entwickelt, muss es zugleich vor Ort stets

neu den lokalen Gegebenheiten angepasst werden, um passend, wirksam und konkret umsetzbar zu sein.

1.1.1 Equity im Bildungskontext – zwischen menschenrechtlichem Engagement und marktorientierter Steuerung

Die OECD zeigt seit ihrer Gründung 1961 Interesse an Bildungsthemen: Bildung wurde und wird als wichtiges, wenn nicht gar notwendiges Mittel gesehen, um die Ziele der Organisation – nachhaltiges Wirtschaftswachstum, Finanzstabilität sowie die Verbesserung des Lebensstandards in allen Mitgliedsländern – zu erreichen. Ein Blick in aktuelle Publikationen zeigt, dass «Bildung für alle» sowohl was den Zugang zur Bildung als auch was die «ausgewogene Verteilung von Bildungsabschlüssen und der Kompetenzen in der Gesellschaft» betrifft, als unerlässliche Grundlagen für eine funktionierende, integrierte und wohlhabende Gesellschaft und auch für erfolgreiche und selbstverantwortliche Individuen verstanden wird (OECD, 2014, 15).⁵ Wenn viele Menschen ausgeschlossen sind von den Vorteilen, «die höher qualifizierten Teilen der Bevölkerung erwachsen», dann «können die langfristigen Kosten für die Gesellschaft – im Gesundheitswesen, durch Arbeitslosigkeit und in Fragen der Sicherheit, um nur einige zu nennen – bedrohliche Ausmasse annehmen» (ebd., 16). «Bildung für alle», so lässt sich der Grundtenor der OECD-Publikationen skizzieren, ist die Basis gesellschaftlicher Stabilität sowie wirtschaftlichen Wachstums.⁶ Somit ist sie Teil des übergeordneten Ziels der Organi-

2 Die Publikation präsentiert seit 1992 «den Konsens der Fachwelt (...), wie sich der derzeitige Stand der Bildung international am besten messen lässt» (OECD, 2000).

3 Robertson bezeichnet mit diesem Neologismus das Zusammenspiel von «Globalisierung» und «Lokalisierung».

4 So etwa durch die Unterstützung der Ad-hoc-Arbeitsgruppe durch das Bundesamt für Statistik sowie durch die Mitwirkung u. a. von Norberto Bottani, Direktor des Service de la Recherche en Education des Departements für Erziehung des Kantons Genf (Hutmacher et al., 2001). Auch nahm die Schweiz an den thematischen Länderexamen (*thematic review*) der OECD zu *Equity in Education* teil (Coradi Vellacott & Wolter, 2005b)

5 Vergleicht man die Publikationen der vergangenen Jahre, so lässt sich allerdings eine Interessenverschiebung vom Thema «Zugang zu Bildung» hin zu «Verteilung von Bildungsabschlüssen» erkennen (vgl. Castelli, Ragazzo & Crescentini, 2012).

6 Dass die OECD mit diesem Blick nicht allein ist, bestätigt z. B. auch die Pressemeldung der Europäischen Kommission zur Präsentation von «Bildung auf einen Blick 2014». Die OECD-Erkenntnisse, so heisst es hier,

sation, die gemäss ihrem Slogan eine «bessere Politik für ein besseres Leben» anstrebt (OECD – Berlin Center⁷).

Aufgrund ihrer Markt- und Wirtschaftsorientierung wird das Engagement der OECD im Bildungsbereich häufig (auch) als Versuch gesehen, die «kostenbezogene Effizienz und leistungsbezogene Effektivität im Bildungssystem» durch eine «stärker markt- und wettbewerbsregulierte Verteilung öffentlicher Bildungsgüter» zu erhöhen (Emmerich & Hormel, 2013, 8). Kritisiert wird die «Ökonomisierung der Bildungspolitik» sowie die Instrumentalisierung der Bildung für ausschliesslich ökonomische Zwecke (Sellar & Lingard in Boyum, 2014, 857). Rizvi und Lingard beanstanden, dass *Equity* innerhalb der OECD auf eine rein marktorientierte Bedeutung reduziert und einzig als «Mittel zur Entwicklung von Humankapital»⁸ verstanden werde: «Equity has become separated from traditional ideas of social justice and re-articulated as formal access to education and participation in markets» (Boyum, 2014, ebd.). Die Einführung des *Equity*-Begriffs erscheint aus dieser Perspektive einzig als Legitimationsdiskurs, hinter dem die endgültige Abkehr von Gleichheitsidealen steht (Emmerich & Hormel, 2013, 8 f.). Andere Autorinnen und Autoren, wie etwa Chapman und Aspin (2013), sehen das Engagement der OECD in Fragen der *Equity* als Versuch, die rein ökonomische Perspektive auf Bildung durch soziale Anliegen zu ergänzen oder auszugleichen (Boyum, 2014, 857). Wo «Bildung für alle» als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe für Individuen und als Grundlage

gesellschaftlicher Stabilität gilt, erscheinen die Interessen der Wirtschaft und die Forderung nach Chancengleichheit und -gerechtigkeit nicht notwendigerweise als Widerspruch (vgl. auch Wood, Levinson & Postlethwaite, 2011).

Wenn Wirtschaft und Chancengleichheit bzw. -gerechtigkeit als Antagonismen gesehen werden, irritiert der *Equity*-Begriff, der in beiden Bedeutungsfeldern benutzt wird.⁹ In einer Entweder-oder-Logik erscheint er am einen oder am anderen Ort «falsch» zu sein. Eine Sowohl-als-auch-Perspektive erlaubt es dagegen, den Begriff in seiner Bedeutungsbreite jenseits ideologischer Zuschreibungen zu skizzieren. Das Wissen um verschiedene Bedeutungen und Implikationen, die mit der Art und Weise einhergehen, wie über *Equity* gesprochen wird, kann dabei als Grundlage bei der Positionierung in der «*Equity*-Landschaft» (Grubb, 2009, 139 ff.) dienen.

1.2 Zur Bedeutung von *Equity* – eine Spurensuche

In einem englischsprachigen Glossareintrag der OECD von 1997 wird *Equity* noch als Synonym von *Equality* beschrieben. Allerdings, so betont der Autor David Istance, könne *Equity* als ein offeneres Konzept bzw. als ein «entschärfter Begriff» verstanden werden, der sich flexibler interpretieren liesse als *Equality*. Somit könne er in Zeiten, «when progressive and egalitarian ideologies have lost considerable ground against more laissez-faire and market-oriented ones», als poli-

«bestätigen die Bedeutung von Investitionen in die Bildung für Wachstum und Beschäftigung in der EU sowie für mehr Inklusion in den Gesellschaften Europas in der Zukunft» (Europäische Kommission, 2014). Ähnliche Argumentationen, nämlich dass der Zugang und die Verteilung von Bildung eine Grundlage für Wohlstand und Sicherheit für Individuen und Gemeinschaften sei, finden sich auch bei weiteren internationalen Akteuren wie beispielsweise der UNESCO, der UNICEF und der Weltbank.

7 Siehe <http://www.oecd.org/berlin/> (Stand 9.2.2015).

8 Eigene Übersetzung.

9 Wer den *Equity*-Begriff in englischen Wörterbüchern nachschlägt, stösst ebenfalls auf die beiden Bedeutungsfelder von Wirtschaft und Gerechtigkeit. Auf der einen Seite verweist der Begriff auf die Rechtsgeschichte, in der *Equity* im Sinne von «Billigkeit» Regeln bezeichnet, die in Ergänzung zum bestehenden Recht den Ausgleich von Härten ermöglicht (siehe auch Koops & Zwolve, 2013; Maitland in Zweigert & Kötz, 1996). Auf der anderen Seite erscheint *Equity* in den Bereichen Betriebswirtschaft und Kapitalmarkt. Die Übersetzungsplattform Leo bietet z. B. 15 Übersetzungsvorschläge an, von denen sich 11 auf den Finanzbereich beziehen (vgl. Leo-Online Wörterbuch, 2014).

tisch akzeptabel gelten (OECD, 1997, 122). *Equity* steht in den folgenden OECD-Publikationen in groben Zügen dafür, dass «allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Herkunft Zugang zu qualitativ hochwertigen Bildungsressourcen und Lernmöglichkeiten geboten wird» (vgl. OECD, 2014a, 13). Ein Mangel an *Equity*¹⁰ lässt sich dann konstatieren, wenn «sich beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund eines Schülers auf seine Leistungen auswirkt» (ebd.). In diesem Sinne bezeichnet *Equity* ein Konzept, das sich gegen die Benachteiligung und Diskriminierung von Menschen auf Grund ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen bzw. aufgrund verschiedener sozialer Kategorisierungen wie sozialer Herkunft, Gender und Nationalität u. a. einsetzt. Spätestens seit 2007 wird *Equity* in den Publikationen der OECD durch den Einbezug zweier weiterer Dimensionen näher eingegrenzt: Die Dimension der Fairness¹¹ unterstreicht, dass persönliche und soziale Merkmale keinen Hinderungsgrund für schulischen Erfolg darstellen sollen. Die zweite Dimension betrifft die Inklusion, die in den OECD-Publikationen als schulischer Mindeststandard beschrieben wird, der für alle Schülerinnen und Schüler gewährleistet sein soll¹² (OECD, 2007; vgl. SKBF, 2014, 18); so soll z. B. jede und jeder lesen und schreiben sowie einfache Rechenaufgaben lösen können (Field, Kuczera & Pont, 2007, 11). Das Ziel aller *Equity*-Massnahmen ist die Reduktion und/oder die Überwindung eines feststellbaren Mangels an *Equity*, also die Ver-

minderung und/oder Beseitigung «unfairer» und «nicht inklusiver» Ungleichheiten hinsichtlich Zugang und Verteilung von Bildungschancen und -abschlüssen.

Kaum jemand, so betonen Dietrich, Heinrichs und Thieme (2013, 19), würde wohl bestreiten, dass die Gewährleistung einer von der sozialen Herkunft unabhängigen Grundbildung ein wichtiger Bestandteil oder auch eine Grundlage für eine chancengerechte Bildung sei. Strittig sei allerdings, inwieweit Bildungsgerechtigkeit (oder *educational equity*) «allein daran im doppelten Wortsinn bemessen werden kann», d. h. ob der Nachweis für den Zugang zu Bildungschancen und die Verteilung von Bildungsabschlüssen ein ausreichender Beweis für *Equity* und/oder Bildungsgerechtigkeit darstellt (ebd.). Mit dieser Kritik am *Equity*-Konzept der OECD greifen die Autoren zugleich den zweiten Bedeutungsstrang auf, der ebenfalls im Glossar von 1997 aufgeführt ist: *Equity*, so heisst es hier, könne nämlich auch als ein Konzept verstanden werden, das weit über das Assessment von Gleichheit und Differenz hinausgehe: «It is a concept», so Istance, «founded on the comparison of the imperfections of worldly arrangements against the principles that should guide and improve them» (OECD, 1997, 122). So verstanden, betont der Autor, sei *Equity* keinesfalls ein «entschärfter Begriff» – sein «politischer Radikalismus» hinge jedoch massgeblich von «der substantiellen Interpretation

10 Levin verweist im Hinblick auf die begriffliche Unschärfe des Terminus darauf, dass *Equity* zwar schwer zu definieren sei, fügt aber an, dass man ihr Fehlen jederzeit erkennen könne (vgl. Levin, 2003, 5). Die Formulierung «Mangel an *Equity*» stammt von Giesinger (im Druck).

11 Im «Pädagogischen Lexikon» von 1970 wird Fairness wie folgt definiert: «Das Wort bezeichnet (...) ein gerechtes, ehrliches grossherziges Verhalten im täglichen Leben. Fair ist, der einen zufälligen Vorteil nicht ausnutzt, allen die gleiche Chance zubilligt, wer ohne Neid und Ressentiments verlieren und ohne Überheblichkeit gewinnen kann, wer den Unterlegenen schont, der nicht nachträgt und auf unerlaubte Mittel im Wettbewerb (...) verzichtet. (...). Auch von Lehrern ist F. gerade gegenüber den Schwachen, Gehemmtten und geistig oder körperlich Benachteiligten zu fordern» (Horney, 1970, in Arnold, 1999, 18).

12 Damit vertritt die OECD einen «engen» Inklusionsbegriff, der sich deutlich von jenem der UNESCO unterscheidet. Letzterer definiert Inklusion als «ein(en) Prozess der Ausrichtung und Berücksichtigung der Vielfalt von Bedürfnissen aller Lernenden durch die Erweiterung von Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Gemeinschaften, sowie der Reduktion von Exklusion in und von Bildung. Sie umfasst Änderungen und Modifikationen von Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien, mit der allgemeinen Vision, alle Kinder in einer bestimmten Altersspanne einzuschliessen und mit der Überzeugung, dass es in der Verantwortung des allgemeinen Schulsystems liegt, alle Kinder zu unterrichten» (UNESCO, 2005, eigene Übersetzung). Diese Definition der UNESCO entspricht eher dem Inklusionsverständnis einer inklusiven Pädagogik (vgl. z. B. Buholzer & Kummer, 2010; Kappus & Kummer, 2015).

von Fairness und Gerechtigkeit» ab, die ihm zu Grunde liege, sowie von «der Interpretation und den Inhalten, welche dem Begriff der *Equity* in der Praxis» zugeschrieben würden (ebd.).¹³ Wenn verschiedene Personen über *Equity* sprechen, so die Konsequenz, ist noch lange nicht gesagt, dass sie dasselbe damit meinen. Auch Istance bescheinigt, dass der Begriff mehrheitlich als «catch-all label» benutzt wird und nur selten «in a more precise way» (ebd.).¹⁴ In einer späteren Publikation weist Istance (Healy & Istance, 2001, 197) die Kritik einer mangelnden Begriffsschärfe (vgl. Unterhalter, 2009, 416; Grubb, 2009, 134 u. a.) jedoch als ein eher philosophisches oder soziologisches Problem zurück: Für die Bestimmung politischer Initiativen oder statistischer Messgrößen und -instrumente sei eine weitere Begriffsschärfung «weitgehend irrelevant» (Healy & Istance, 2001, 197). Für die Umsetzung konkreter Massnahmen in der Praxis hat die mangelnde Begriffsschärfe jedoch eindeutige Implikationen. Daher soll in der Folge dennoch versucht werden, die Diskussion rund um *Equity* genauer zu fassen, indem einerseits die Beziehung zu *Equality* genauer betrachtet wird, andererseits die Debatten rund um *Equity* im Kontext von Gerechtigkeitstheorien genauer angeschaut werden.

1.2.1 *Equity* und *Equality*

Während die Begriffe *Equity* und *Equality* in der englischsprachigen Literatur häufig immer noch synonym oder in unklarer Abgrenzung voneinander verwendet werden, sehen andere Autorinnen und Autoren (Hutmacher et al., 2001, 7 ff.; Berthold & Leichsenring, 2012; Emmerich & Hormel, 2013) eine klare Unterscheidung zwischen den beiden Begriffen und den dahinter liegenden Konzepten. Vertreter der *Equity*-Ansätze verstehen *Equity* als eine (notwendige) Weiterentwicklung von *Equality* (z. B. Berthold & Leichsenring, 2012), während

Equity von Kritikern als klarer Rückschritt begriffen wird (z. B. Emmerich & Hormel, 2013). Es gilt also zunächst, die Unterschiede zwischen *Equity* und *Equality* genauer zu fassen und – in einem weiteren Schritt – mit den Unterschieden, die im deutschsprachigen Raum zwischen Chancengleichheit und -gerechtigkeit diskutiert werden, zu vergleichen.

Während *Equality* dem Prinzip der Gleichheit verbunden ist, orientiert sich *Equity* – neben dem Prinzip der Inklusion – an der Fairness. Nach Levin bezeichnet *Equity* nicht «Gleichheit in dem Sinne, dass jeder gleich ist oder die gleichen Ergebnisse erreicht»¹⁵, zumal beides in pluralistischen Gesellschaften ein sowohl unerreichbares als auch unerwünschtes Ziel darstellt (Levin, 2003, 5). Vielmehr geht es darum, einen gerechten bzw. fairen und inklusiven Umgang mit Menschen und Gruppen zu sichern, die per se «divers» sind. In gewissem Sinne kann *Equity* somit als Versuch verstanden werden, Gleichheit bzw. Gerechtigkeit im Kontext grundlegender Diversität zu konzeptualisieren und umzusetzen (Castelli et al., 2012; vgl. GERESE, 2003, 11).

Wenn Vielfalt und Ungleichheit als Ausgangslage moderner Gesellschaften verstanden werden, ergeben sich nach Hutmacher «zunehmend Fragen, wie die Bildungssysteme mit den Unterschieden und Ungleichheiten von Lernenden und/oder Studierenden umgehen (...). Ignorieren, bestätigen, verstärken oder reduzieren Bildungssysteme bestehende Unterschiede und Ungleichheiten? Und wie präsentieren sich verschiedene Gesellschaften im Vergleich?»¹⁶ (Hutmacher, 2001, 12). Diese Fragen sollen gemäss dem Autor auch mit Blick auf die zunehmende Rechenschaftspflicht der Bildungsinstitutionen durch internationale Bildungsmonitorings und -evaluationen eine Antwort finden. Keine Antworten, so unterstreicht Hutmacher, kann das Bildungsmonitoring dage-

13 Eigene Übersetzung.

14 Der Hinweis auf sowie die Kritik an der Unschärfe des Begriffs zieht sich durch die Suche nach seiner Bedeutung. Dietrich, Heinrich & Thieme bezeichnen *Equity* als ein «fuzzy concept» (2013, 12 f.), Unterhalter kritisiert die unklare Abgrenzung etwa zu *Equality* (vgl. Unterhalter, 2009, 416).

15 Eigene Übersetzung.

16 Eigene Übersetzung.

gen auf die Fragen geben, welche Unterschiede und Ungleichheiten fair oder unfair sind, welche Formen der Gleichheit durch *Equity*-Massnahmen hergestellt werden sollen bzw. welche Ungleichheiten tolerierbar sind (Hutmacher, 2001, 10 f.). Genau hier beginnt die Kritik an der aktuellen Verwendung des *Equity*-Begriffs im Bildungsmonitoring: *Equity* stellt der Vorstellung einer «absoluten» Gleichheit (*Equality*) die Idee eines kontext- und diversitätssensiblen (und daher relativen) Ausgleichs bestehender Ungleichheiten entgegen. Solange jedoch Kriterien und Massstab nicht benannt sind, die zwischen fairen und unfairen, gerechten und ungerechten Formen der Ungleichheit unterscheiden, kann diese Unterscheidung selbst parteiisch oder unfair sein. Die Orientierung der Bildungspolitik am Konzept der *Equity* kann dann die Abkehr von den «fairen Zielen» der Chancen- und Bildungsgleichheit bedeuten (vgl. Emmerich & Hormel in Schrittmesser & Wischer, 2013, 5). Andere Autoren – und hier zeigt sich erneut die oben skizzierte Doppeldeutigkeit des Begriffs als entweder «entschärftes» oder «radikales» Konzept – sehen das Ziel von *Equity*-Massnahmen in der Überwindung von «unfairen Ungleichheiten», welche durch unfaire Massnahmen, Programme, Praktiken oder Situationen¹⁷ entstehen. Aus dieser Perspektive erscheint *Equity* als «Prozess, *Equality* als Ziel»¹⁸ bzw. *Equity* als die «normativ geprägte Antwort auf die Frage (...), welche Art von Gleichheit erreicht werden soll» (SKBF, 2006, 25).

Equity-Ansätze stehen oder fallen mit der jeweiligen Interpretation und der normativen Rahmung, welche den Tatbestand sowie gegebenenfalls den Ausgleich «unfairer Ungleichheiten» definiert und steuert. Tatsächlich besteht in der Theorie ein breiter Konsens darüber, dass sich *Equity* an Theorien sozialer Gerechtigkeit orientieren muss (Hutmacher et al., 2001; GERESE, 2003, 11 f. u. a.; Unterhalter, 2009; Bertelsmann Stiftung, 2014), um Massnahmen definieren und konkrete Antworten auf Fragen zu erhalten, die sich in Bildungsinstitutionen in Hinblick auf eine zuneh-

mend heterogene Schülerschaft ergeben: Was bedeutet *Equity* in Bezug auf unterschiedliche Gruppen? Wie lässt sich ein fairer und inklusiver Unterricht für alle Lernenden gestalten, also für Migranten und Migrantinnen, für Mädchen/Frauen und Jungen/Männer, für Lernende/Studierende mit unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergründen, mit und ohne Behinderungen und Beeinträchtigungen? Ist es z. B. «fair», Lernende, die der Schulsprache nicht mächtig sind, von den Noten zu befreien? Sollen sie zusätzliche Förderung in der Schulsprache erhalten? Soll diese integriert oder separiert stattfinden? Ist es im Sinne der *Equity*, diese Lernenden (zumindest vorübergehend) in der Erstsprache zu unterrichten? Was bedeuten «Mindeststandards» für unterschiedliche Gruppen von Lernenden? Wann wirken sie im Sinne von *Equity*, wann gegen deren Ziele? Solche Fragen, die sich sowohl aus pädagogischer als auch aus bildungspolitischer Sicht formulieren lassen, können nur beantwortet werden, wenn die normativen Fragen nach Vorstellungen und Bedingungen der Gerechtigkeit und nach der Form der angestrebten Gleichheit definiert sind. Im Rahmen einer Analyse von OECD-Dokumenten stellt Boyum allerdings fest, dass diese zwar auf «quite demanding conceptions of fairness» zurückgriffen, welche jedoch «in isolation from social justice in general» definiert würden (Boyum, 2014, 858). Wo in der Praxis Massnahmen konzipiert und umgesetzt werden sollen, um Bildungsungleichheiten zu überwinden sowie Chancengerechtigkeit herzustellen, muss die Definition von *Equity* entsprechend in Ergänzung zu den Vorlagen des internationalen Bildungsmonitorings der OECD auf Basis politisch formulierter Rahmen und pädagogischer Ausrichtungen erfolgen.

1.2.2 Equity und Formen der (Bildungs-)Gerechtigkeit

Die Hinwendung zum Gerechtigkeitsdiskurs kann sowohl als Absage an das Ideal der Gleichheit gelten – oder als Eingeständnis, dass die Vorstellung

17 Siehe «The glossary of education reform», *Equity*: <http://edglossary.org/equity/> (Stand 9.2.2015).

18 Eigene Übersetzung.

von Gleichheit die soziale Wirklichkeit moderner, wettbewerbsorientierter und pluralistischer Gesellschaften nur ungenügend zu beschreiben und abzubilden vermag. Nach Grubb fällt der Wandel von der (Bildungs-)Gleichheit zur Gerechtigkeit in den USA in die Zeit der zunehmenden Spezialisierung der Berufsbildung. Sobald Schulen den Auftrag erhielten, Menschen für spezifische Berufe auszubilden, Jungen zu Geschäftsmännern, Metallarbeitern oder Elektrikern und Mädchen zu Lehrerinnen oder Sekretärinnen, «a uniform education was irrelevant and inefficient, and ultimately inequitable as well» (Grubb, 2009, 134). Menschen sollten in spezifischen Ausbildungen mit spezifischem Wissen ausgestattet werden, das ihren unterschiedlichen Berufszielen angepasst war. Grubb erinnert daran, dass diese Form der «Chancengerechtigkeit» im Namen der Spezialisierung mit einer frühen Selektion¹⁹ und einer impliziten Zuweisung vorgezeichneter Bildungswege für Jungen und Mädchen sowie für Unter-, Mittel- und Oberschichtskinder einherging. Er unterstreicht, dass solche Differenzierungen «(...) do not seem equitable now, but (...) they did seem equitable a century ago» (ebd., 135).²⁰

Nach Grubb war der Wandel von der Chancengleichheit zur -gerechtigkeit von einer Stärkung des meritokratischen Ideals begleitet. Unabhängig vom familiären, sozioökonomischen, ethnischen etc. Hintergrund sollte jeder und jede die Möglichkeit haben, den eigenen Weg zu gehen und erfolgreich zu sein. Gemäss diesem Ideal, das nach Grubb direkt an die Haltungen und Gerechtigkeitsvorstellungen einer protestantischen Ethik anknüpft (Grubb, 2009, 135), haben alle, denen die gleichen Möglichkeiten zustehen (z. B. Zugang zu Bildung), die Selbstverantwortung, et-

was aus diesen Möglichkeiten zu machen, ganz nach dem Motto «Intelligence and effort make up merit» (Young, 1958, in Heise, 2010, 28). Die Vorstellung eines meritokratischen Bildungssystems stellt sich gegen die Bevorteilung bestehender Eliten und steht für soziale Öffnung und Mobilität. Sie setzt jedoch die Freiheit und Fähigkeit des Einzelnen voraus, Chancen und Möglichkeiten nutzen zu können, und zwar unabhängig von sozialer Zugehörigkeit, Gender, ethno-nationaler Herkunft etc. Diese Grundprämisse des meritokratischen Ideals kommt allerdings in Bedrängnis, wenn sich soziale Ungleichheit trotz des Versprechens einer sozialen Mobilität durch Bildung im Kontext der Bildungsexpansion reproduziert: Zahlreiche Studien von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (1971) bis PISA (OECD, 2000) zeigen, dass Gender, soziale Herkunft, ethno-nationale Zugehörigkeit bzw. Migration (sowie «Rasse» in den anglophonen Ländern) einen massgeblichen Einfluss auf Bildungserfolge haben und dass sich individuelle Leistungen nicht von «Sozialisationshintergründen, Sprachkompetenzen oder Sozialverhalten» trennen lassen (Emmerich & Hormel, 2013, 12; vgl. Rawls, 1971; Stojanov, 2011; Deissner, 2013 u. a.). Entsprechend gilt es, diese Faktoren und Hintergründe bei der Herstellung fairer und inklusiver Bildungssysteme und Lernumgebungen zu berücksichtigen.

Wo die individuelle Leistung Einzelner keine ausreichende Erklärung für Bildungsungleichheit darstellt, Chancengleichheit jedoch noch immer als gesellschaftliches Ideal gilt, kann *Equity* als ein Versuch gesehen werden, dem vorherrschenden Paradigma der Meritokratie im Bildungswesen Alternativen entgegenzusetzen (vgl. Hutmacher et al., 2001, 4 ff.): Neben dem Individuum

19 Das bedeutet, dass Massnahmen, die in der heutigen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit kritisch beurteilt werden (wie etwa die frühe Selektion), damals als Massnahmen zur Etablierung der Bildungsgerechtigkeit galten; dies wiederum verweist auf den «relativen» bzw. zeit- und kontextabhängigen Charakter der Gerechtigkeitsvorstellungen.

20 Den Wandel von der Chancengleichheit zur -gerechtigkeit verortet Grubb im 19. und 20. Jahrhundert, also zeitgleich mit dem Paradigmenwechsel von politischen zu wirtschafts- und beschäftigungsorientierten Bildungsidealen (Grubb, 2009, 134 f.). Grubb weist darauf hin, dass «Gleichheit» in den USA stets eher mit politischen Rechten (Persönlichkeitsrechte, Bürgerrechte, Wahlrecht) als mit wirtschaftlichen Rechten verknüpft war. Das einzige Gleichheitsideal, das sich in der Wirtschaft habe durchsetzen können, sei jenes der «Chancengleichheit» gewesen. Dieses stand jedoch nie für eine absolute Gleichheit, sondern für das Recht auf die Chance, unabhängig von der sozialen Herkunft am gesellschaftlichen Wettbewerb um soziale Positionen teilnehmen zu können.

werden nun auch dessen soziale Kontexte und Hintergründe berücksichtigt; in Ergänzung zum Zugang (*access*) wird jetzt auch die Verteilung (*distribution*) von Bildung an Angehörige verschiedener sozialer Gruppen als Indiz für Chancengerechtigkeit bzw. -ungerechtigkeit beachtet. Als prominenter Vertreter einer solchen Verteilungsgerechtigkeit, auf die sich das *Equity*-Konzept der OECD bezieht, wird immer wieder auf John Rawls verwiesen.²¹ Amartya Sen und Martha Nussbaum geben allerdings zu bedenken, dass es bei Bildung nicht primär um die Verteilung «öffentlicher Güter» gehe (Sen, 2009 und Nussbaum, 2006, in Stojanov, 2011, 17 f.) und dass die Prämissen einer Verteilungsgerechtigkeit somit nur unzureichend auf den Bildungskontext übertragen werden könnten. Vielmehr ginge es im Bildungskontext um die Entwicklung von «capabilities», d. h. von Fähigkeiten, welche Individuen zur Teilhabe an der Gesellschaft befähigten. Bildungsinstitutionen haben aus dieser Perspektive den Auftrag, Menschen Räume und Möglichkeiten zu eröffnen, damit sie ihre Potentiale und Ressourcen für die Teilhabe an der Gesellschaft (inkl. Arbeitsmarkt) entwickeln können.²² Ein solcher Befähigungsansatz verweist wiederum auf das Prinzip der Anerkennungsgerechtigkeit, wie es den Theorien eines Axel Honneth zugrunde liegt, gemäss denen Anerkennung die Grundlage sowohl «gerechter» sozialer Beziehungen als auch der Ausbildung individueller Autonomie und Selbstverwirklichung darstellt²³, wobei diese als eigentliches Fundament aller Bildungsprozesse gelten können. Stojanov und Giesinger vertreten im Rückblick auf diese Ansätze die These, dass «Bildungsgerechtigkeit nicht primär als Verteilungs-, sondern als Anerkennungsgerechtigkeit aufzufassen ist», welche auch «die normative Infrastruktur jener Sozialbeziehungen erfasst, die die Entwicklung

der Subjektautonomie aller Educanden ermöglichen» (Stojanov, 2011, 10). Der Zugang zur Bildung und die Verteilung der Bildungsabschlüsse erscheinen aus diesen Perspektiven als Indikatoren nicht auszureichen, um Aussagen über den Zustand von *Equity* im Bildungssystem zu erlauben und Grundlagen für die Bildungspolitik zu formulieren.

Equity im Bildungskontext kann sich somit an ganz unterschiedlichen Formen und Vorstellungen von Gerechtigkeit orientieren und ist dabei weder auf das Konzept der Meritokratie noch auf jenes der Verteilungsgerechtigkeit begrenzt. In der grundsätzlichen Anerkennung von Diversitätsansätzen lässt sich *Equity* sowohl von der Idee der *Equality* als auch von der Chancengleichheit unterscheiden und als Synonym für Chancengerechtigkeit verstehen. Andererseits kann der *Equity*-Begriff als Einladung verstanden werden, den Zusammenhang von Chancengerechtigkeit und Meritokratie kritisch zu hinterfragen. Wo *Equity* unabhängig oder gar in Abgrenzung vom meritokratischen Prinzip gedacht wird, stellt sich zugleich die Frage, wer – wenn nicht das Individuum selbst – die Verantwortung einerseits für die Herstellung von Ungleichheit und andererseits für deren Überwindung trägt. «Reflecting on Equity», so betonen Castelli et al., «means focussing on the issues of social segregation, racism, gender or status discrimination or on other forms of potential discrimination» (Castelli et al., 2012, 2244). Aus dieser Perspektive betrachtet steht die Auseinandersetzung um soziale Gerechtigkeit im eigentlichen Zentrum des *Equity*-Konzepts. In einer Analyse verschiedener OECD-Dokumente kommt Boyum allerdings zum Schluss, dass «(the) OECD explicitly operates with a loose idea of equal opportunity, compatible with even a merely formal

21 Bezüglich der Kritik an einer strikten Verkürzung der Rawls'schen Theorien im Rahmen des *Equity*-Diskurses der OECD siehe auch Giesinger, 2011; Stojanov, 2011; Boyum, 2014.

22 Wobei in einer radikalen Auslegung solcher *capability*-Ansätze durchaus auch der Anspruch formuliert werden könnte, dass sich etwa die Qualifikationen und Selektionsstrukturen den Ressourcen und Potentialen von Klientengruppen anpassen müssen – indem z. B. Erstsprachen in den Schulen qualifiziert werden und somit als nachgewiesene Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt eingesetzt werden könnten (vgl. Kappus, 2013; Knappik & Dirim, 2012).

23 Bezüglich einer detaillierteren Darstellung der verschiedenen Gerechtigkeitstheorien vgl. Stojanov, 2011; Giesinger, 2011 und im Druck; Bertelsmann Stiftung, 2014; Baros & Otto, 2008 und 2010.

equality, but implicitly with a meritocratic variant of fair equality of opportunity» (Boyum, 2014, 865). Vor diesem Hintergrund soll in der Folge der Gebrauch und die Rolle des *Equity*-Begriffs vornehmlich im deutschsprachigen Schweizer Bildungsbericht genauer betrachtet werden, bevor Rückschlüsse auf die Praxis gezogen werden.

1.3 Equity im Bildungsbericht Schweiz

In den Schweizer Bildungsberichten erscheint *Equity* seit dem Pilotbericht 2006 neben Effektivität und Effizienz als eines der drei ausgewählten Kriterien zur Beschreibung des Bildungssystems.²⁴ Im Pilotbericht weisen die Autorinnen und Autoren darauf hin, dass eine einheitliche Übersetzungspraxis des Begriffs im Deutschen zwar fehle, dass aber Chancengleichheit sowie Chancengerechtigkeit als die am häufigsten verwendeten Übersetzungen gelten könnten. Im Bericht selbst werden ausschliesslich die Begriffe Chancengerechtigkeit und *Equity* benutzt²⁵, «(...) insbesondere, um Missverständnisse, die sich aus der Nähe der Begriffe <Gleichheit> und <Chancengleichheit> ergeben, zu vermeiden» (SKBF, 2006, 25). Die Bildungsberichte 2010 und 2014 verwenden den englischen Begriff *Equity* «als Umschreibung von Chancengerechtigkeit» (SKBF, 2010, 32; 2014, 19). Der «international gebräuchliche Begriff» wird dabei dem Begriff Chancengleichheit vorgezogen, «weil letzterer nach einer langen ideologisch geprägten bildungs- und sozialpolitischen Debatte in den letzten Jahren nicht nur positiv besetzt ist» (SKBF, 2010, 32; 2014, 19).

Im Bildungsbericht 2014 wird *Equity* als ein wichtiges politisches Ziel genannt (SKBF, 2014, 19), auf eine Differenzierung zwischen *Equity* und *Equality* wird in allen Berichten konsequent verzichtet.

Um die Bedeutungsbreite des Begriffs *Equity* einzuschränken, orientieren sich die Autorinnen und Autoren des Bildungsberichts in allen drei Ausgaben an den Definitionen des OECD-Examens «Equity in Education» (vgl. Coradi Vellacott & Wolter, 2004; vgl. 2005). Dort wird *Equity* wie folgt beschrieben: «Equity im Bildungswesen entspricht einer Lernumgebung, in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, die auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen basieren. Diese Lernumgebung ermöglicht Frauen und Männern aller Nationalitäten und sozioökonomischer Hintergründe, Fähigkeiten zu entwickeln, welche nötig sind, um als produktive mündige Bürger am öffentlichen Leben teilzunehmen. Sie eröffnet ökonomische und soziale Chancen unabhängig von Geschlecht, Nationalität oder sozialem Status» (Coradi Vellacott & Wolter, 2005a, zit. in SKBF, 2014, 19).

In Übereinstimmung mit der Definition der OECD wird auf Fairness und Inklusion als die zwei relevanten Dimensionen von *Equity* verwiesen (ebd.). Im Pilotbericht 2006 sowie im Bildungsbericht 2010 wird explizit auf die Schwierigkeit aufmerksam gemacht, die sich dadurch ergibt, «dass nicht klar definiert ist, welches Gerechtigkeitsverständnis dem Ziel der *Equity* zugrunde gelegt wird und welche Massnahmen in folgedessen Pri-

24 *Equity* wird in allen Bildungsberichten (SKBF 2006, 2010, 2014) in Bezug auf drei soziale Kriterien analysiert: die soziale Herkunft, den Migrationshintergrund und das Geschlecht. Weitere Diversitätsaspekte, wie etwa die in der Pädagogik im Kontext der Inklusion stark diskutierte Behinderung/Beeinträchtigung, werden im Bildungsbericht (noch) nicht behandelt.

25 Bei der Übersetzung des Länderberichts Schweiz (*Thematic Review*) wurde 2005 noch ausschliesslich der deutsche Begriff Chancengerechtigkeit verwendet (Coradi Vellacott & Wolter, 2005b).

26 Erwähnt werden: «Equality of access»; «Equality of opportunity»; «Equality of treatment»; «Equality of achievement» und «Equality of social actualisation» (SKGB, 2014, 19). Im OECD-Bericht zu «Diversity, Inclusion and Equity» (OECD, 2003, 11) erscheinen darüber hinaus als weitere Dimensionen bzw. Konzeptionen von *Equity*: «... equity in terms of learning environment or equality of means» (siehe auch Demeuse & Baye, 2001, 70) sowie «equity in using the results of education». In «Education at a Glance» (2011) erscheint «equity in compensatory measures for resources». Ozmusul (2013, 1723 f.) nennt als weitere Dimensionen: «Learning equity; school resource equity; digital equity». Castelli et al. (2012, 2246) verweisen u. a. auf «equity as equal results» etc.

orität erhalten» (SKBF, 2010, 33; vgl. SKBF, 2006, 26). Im Bericht von 2014 findet sich kein Hinweis auf das beschriebene Problem. Vielmehr verweisen die Autorinnen und Autoren auf eine Auswahl verschiedener Prinzipien («Equality of access, of opportunity, of treatment, of achievement» und «of social actualisation») und auf damit verbundene pädagogische Ideen (SKBF, 2014, 19; vgl. auch Demeuse & Baye, 2001, 70 f.), welche den unterschiedlichen Konzeptionen von *Equity*²⁶ zu Grunde liegen. Eine Präferenz wird dabei nicht genannt – zumal der Bildungsbericht als Grundlage für politische Entscheide einer gewissen Neutralität verpflichtet ist.

Während im Pilotbericht sowie im Bildungsbericht 2010 verschiedene mögliche Gründe und Faktoren für die Verletzung der Chancengerechtigkeit (bzw. *Equity*) genannt werden, wie etwa institutionelle, ökonomische, soziale und kulturelle Einflüsse oder auch motivationale Faktoren²⁷ (SKBF, 2010, 33), legt der Bildungsbericht 2014 keine Ausführungen zu möglichen Gründen und Ursachen vor. Vielmehr konstatieren die Autorinnen und Autoren, dass eine «weitgehende Einigkeit» darüber herrsche, dass es «Fähigkeiten und Talente der Lernenden sein sollen, (die) über ihre individuellen Bildungserfolge entscheiden»²⁸ (SKBF, 2014, 19).

Die «Verteilung der sozialen Gruppen und Geschlechter auf die verschiedenen Ausbildungsgänge und Ausbildungsniveaus» wird als der «wohl wichtigste Indikator zur Messung der Chancengerechtigkeit» bezeichnet (SKBF, 2014, 20). Zugleich unterstreichen die Autorinnen und Au-

toren, dass ungleiche Verteilungen nicht in jedem Fall eine Verletzung des *Equity*-Prinzips darstellen, «da sie grundsätzlich auch auf rational gefällten Entscheidungen gründen – und somit von Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierungen unabhängig sein können» (ebd.). Diese Aussage legt nahe, dass Fairness durch rational gefällte Entscheidungen sichergestellt werden kann bzw. dass rationale Entscheidungen das *Equity*-Prinzip nicht verletzen können.

Insgesamt spiegeln die Schweizer Bildungsberichte weitgehend den Wortgebrauch und die Konzepte der OECD. Anders als etwa der «Chancenspiegel» der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung, 2014), der explizit auf die Gerechtigkeitstheorien von Rawls, Sen und Honneth verweist und versucht, diese konzeptionell zu berücksichtigen²⁹, findet sich im Bildungsbericht 2014 kein Verweis auf den Gerechtigkeitsbegriff. Dennoch lassen sich in Übereinstimmung mit den Dokumenten der OECD die Präsenz meritokratischer Prämissen und die Präferenz einer Verteilungsgerechtigkeit ableiten. In diesem Sinne liefert der Bildungsbericht für Bildungspolitik und -monitoring wichtige Daten und Analysen zu statistisch feststellbaren Bildungsunterschieden unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen (Gender, soziale Herkunft, Migrationshintergrund). Er bietet jedoch Schulen, Lehrpersonen und anderen Akteuren der Bildungsorganisationen keinen gerechtigkeitstheoretisch verankerten Handlungs- und/oder Orientierungsrahmen, um Mängel hinsichtlich der Chancengerechtigkeit bzw. *Equity* in Schweizerischen Bildungsinstitutionen zu beheben – auch weil dies nicht die Auf-

27 Als mögliche institutionelle Faktoren werden «ungenügende vor- und nebenschulische Betreuungsangebote, ein früh selektives Schulsystem oder das Herbeiziehen leistungsfremder Kriterien bei der Verteilung von Noten oder der Zuweisung zu Bildungsstufen» genannt (SKBF, 2010, 35). Als mögliche ökonomische Faktoren werden z. B. «Kosten für Gymnasium-/Studienbesuch, Nachhilfeunterricht u. a.» erwähnt (SKBF, 2010, 35). Als mögliche soziale und kulturelle Einflüsse werden z. B. «stereotypische Erwartungen, welche sich u. a. in Berufswahl, der Notengebung oder im Selbstvertrauen niederschlagen können» (SKBF, 2010, 35) und als mögliche motivationale Faktoren z. B. «Unterschiede in den elterlichen Bildungsaspirationen, (die) zu ungleichen Bildungsentscheidungen führen» aufgeführt (SKBF, 2010, 35).

28 Diese Formulierung lässt sich einerseits als Anlehnung an das meritokratische Ideal, andererseits als Absage an ein soziales *tracking* verstehen, gemäss dem die soziale Herkunft, Gender, Migrationshintergrund etc. die schulische Performanz sowie den Bildungserfolg nicht zuletzt durch Zuschreibung und institutionelle Zuweisungen entscheidend prägen.

29 Zur Kritik der Verwendung der Gerechtigkeitstheorien im Chancenspiegel siehe Giesinger, im Druck.

gabe eines Bildungsberichts ist. Diese Aufgabe besteht vielmehr darin, Grundlagen für bildungspolitische Entscheide zu schaffen. In der Folge sollen konkrete Rückschlüsse und Hinweise formuliert werden, die sich aus den bislang genannten Darstellungen zum *Equity*-Konzept für die Praxis herleiten lassen.

1.4 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Bei der Suche nach der Bedeutung des *Equity*-Begriffs ergaben sich folgende Punkte, die für Bildungspolitik und Schulpraxis relevant erscheinen:

1. *Equity* ist ein «fuzzy concept». ³⁰ Um dieses in seiner Bedeutungsbreite zu erfassen, braucht es eine «dichte Beschreibung», ähnlich wie Clifford Geertz sie für die Beschreibung komplexer sozialer Phänomene vorgeschlagen hat (Geertz, 1973). In diesem Sinne gilt es, die Sicht auf *Equity* aus einer Entweder-oder-Perspektive (z. B. marktorientierte Steuerung versus menschenrechtliches Engagement; Verteilung versus Anerkennung) zu Gunsten einer Sowohl-als-auch-Perspektive zu erweitern. Auch die Kritik an den «engen» Konzeptionen der OECD verweist darauf, dass es ein umfangreicheres Bild von *Equity* zu zeichnen gilt, das neben der Verteilungsgerechtigkeit auch «andere» Perspektiven berücksichtigt ³¹, und dabei neben den Zielsetzungen und Interessen des internationalen und lokalen Bildungsmonitorings auch jene der Bildungspolitik und der schulischen Praxis miteinbezieht
2. Ebenfalls in die Richtung eines Sowohl-als-auch argumentiert Unterhalter (2009), die

vorschlägt, die Polarisierung rund um *Equity* zu Gunsten einer horizontalen Differenzierung aufzuheben: ³² Die Autorin leitet in ihrer historisch linguistischen Betrachtung zum *Equity*-Begriff drei Ebenen ab: *Equity* von unten, von oben sowie aus der Mitte. Der Versuch, Chancengleichheit – deren Vorhandensein unbestritten ist – zu verringern und/oder zu überwinden, benötigt gemäss der Autorin Monitoring und verbindliche Kennzahlen (Mitte). Notwendig sind aber auch klare gesetzliche Vorgaben und Richtlinien «von oben», die bestimmen, welche Form der Gleichheit und Gerechtigkeit angestrebt und verwirklicht werden soll. Umgesetzt werden kann *Equity* oder Chancengerechtigkeit nur von «unten» – in den Schulen, von Schulleitungen und Lehrpersonen unter der Voraussetzung adäquater Rahmenbedingungen. Wo Bildungsmonitoring aus «der Mitte» zwischen Praxis und Politik agiert, muss auch der Dialog zwischen Praxis, Bildungspolitik und Bildungsmonitoring sichergestellt sein. Die Zusammenarbeit der diversen Akteure sowie der verschiedenen Ebenen setzt einen Austausch sowie einen minimalen Konsens über den Wert von *Equity* und über die Bedeutung von Fairness und Inklusion für das konkrete Setting bzw. für die verschiedenen Ebenen voraus.

3. In den vergangenen Jahrzehnten entwickelten sich in der Pädagogik verschiedene Richtungen, die sich den Anliegen von *Equity* widmen, also der Sicherung der Chancengerechtigkeit unter den Bedingungen grundlegender Heterogenität, so z. B. die Pädagogik der Vielfalt, die inklusive Pädagogik ebenso wie die Gender- oder die (kritische) interkulturelle Pädagogik (sowie weitere Ausrichtungen der Pädagogik

30 Dietrich, Heinrich & Thieme verweisen zurecht darauf, dass dies auf nahezu alle Begrifflichkeiten der Sozialwissenschaften zutrifft. Die Kategorie der Bildungsgerechtigkeit ist gemäss diesen Autoren jedoch durch ein «besonderes Mass bzw. eine Steigerung jener Uneindeutigkeit» charakterisiert, weil sich sowohl für die Kategorie der Bildung als auch für jene der Gerechtigkeit jeweils «vielfältige Deutungsmöglichkeiten finden» (2013, 12 f.).

31 Dieser Hinweis ist keinesfalls als Kritik an der Arbeit der OECD oder an den Bildungsberichten gedacht: Die Autorinnen und Autoren dieser Berichte haben schliesslich begonnen, das Bild zu malen, das es nun von anderen Akteuren aufzugreifen und zu vervollständigen gilt.

32 Tatsächlich lässt sich eine solche Polarisierung auch bei der Lektüre der OECD-Berichte nicht aufrechterhalten. Vielmehr lässt sich hier eine gewisse Konvergenz der Positionen feststellen, z. B. wenn die OECD (2007, 11) die Wünschbarkeit von fairen und inklusiven Bildungssystemen anerkennt.

mit anderen und ähnlichen Bezeichnungen, vgl. Prengel, 1995; Auernheimer, 2006; vgl. auch Buholzer & Kummer, 2010; Reich, 2012; Sturm, 2013 u. a.). Vertreterinnen und Vertreter dieser pädagogischen Ausrichtungen fokussieren dabei auf unterschiedliche Diversitätsaspekte (Gender, Migration, Behinderung), manche zielen eher auf Gleichheit (durch Kompensation, Assimilation und ähnliches), andere eher auf die Anerkennung einer egalitären Differenz, welche eine Gleichwertigkeit von Verschiedenen anstrebt (durch Differenzierung, Individualisierung etc.). Die verschiedenen Ansätze bzw. deren Vertreterinnen und Vertreter gewichten dabei in unterschiedlichem Ausmass entweder das Individuum oder die soziale Zugehörigkeit desselben. In der Pädagogik gilt es dabei – und hier lassen sich Parallelen zu der beschriebenen Unterscheidung von fairen und unfairen Formen der Ungleichheit feststellen – sorgsam zu klären, welche Formen der Heterogenität als Vielfalt anerkannt werden (z. B. sprachliche Vielfalt, religiöse Unterschiede, kulturelle Besonderheiten) und welche als Ungleichheit definiert und daher überwunden werden sollen (z. B. ungleiche Anerkennung, soziale Ungleichheit, eingeschränkte Rechte der Teilhabe). Erst auf der Grundlage dieser Entscheidungen kann definiert werden, wie (Einsatz von Hilfsmitteln, reduzierte Lernziele, spezifische Förderung u. a.) und von wem (betroffener Schüler/Schülerin, Lehrperson, Eltern, weitere Fachpersonen u. a.) Teilhabe her- oder sichergestellt werden kann. Ein solcher Entscheid definiert, ob beispielsweise die nicht der offiziellen Bildungssprache entsprechende Erstsprache von Lernenden als «Vielfalt» erhalten, gepflegt und unterstützt werden soll, oder ob sie als «Ungleichheit» im Kontext einer monolingualen Schule überwunden und/oder ignoriert werden soll. Die Auseinandersetzung mit Fragen der *Equity* ist in den Schulen in vollem Gange – wenn auch häufig unter anderem Namen. Hier könnten eine klare Bezugnahme auf die

Erkenntnisse der (internationalen) Bildungsforschung und ein Austausch von Monitoring und schulischer Praxis für alle Akteure sowie für die Anliegen an *Equity* im Bildungskontext gewinnbringend sein.

4. Roland Reichenbach verweist darauf, dass «Gleichheit eine soziale Praxis und Ungleichheit ein gesellschaftliches Faktum» ist (Reichenbach, 2015, 11). Aus dem Nachweis von Ungleichheit lässt sich demnach nicht notwendigerweise die soziale Praxis zur Herstellung von *Equity* ableiten. Auch wenn Studien und Publikationen der OECD zu Praktiken jener Länder, die im internationalen bzw. nationalen Vergleich gut abschneiden, interessante Hinweise für die Praxis geben können (vgl. z. B. OECD, 2007, 2008, 2010 und 2012)³³, gilt es doch, im jeweiligen lokalen Kontext zu definieren, welche Rückschlüsse sich z. B. aus den Definitionen des Bildungsberichts (SKBF, 2014, 19) für konkrete *Equity*-Massnahmen ergeben: Wie soll bzw. muss eine Lernumgebung im spezifischen Umfeld gestaltet sein, um der Vorstellung der beschriebenen *Equity* entsprechen zu können? Welchen Beitrag kann, soll oder muss eine Pädagogik, Didaktik und Methodik leisten, damit Individuen Chancen abwägen und Entscheidungen treffen können, die einzig auf Fähigkeiten und Talenten basieren? Wie können Bildungsinstitutionen sicherstellen, dass Stereotype, verzerrte Erwartungen oder Diskriminierungen, die sich auch durch rationale Entscheidungen nicht immer verhindern lassen, die Fähigkeiten und Talente der unterschiedlichen Lernenden nicht behindern? In der Auseinandersetzung mit *Equity*-Themen in der Praxis lassen sich erneut Fragen an die Bildungspolitik und das Bildungsmonitoring formulieren, wie z. B. folgende: Wer ist für die Definition der Inhalte und Formen sowie für die Ausgestaltung der Lernumgebungen zuständig? Und: Welche Daten gilt es für die Praxis – über Zugang und Verteilung der Bildung

33 Siehe z. B. Hinweise zu später Selektion, inklusiver Beschulung, spezifischer Unterstützung benachteiligter Schülerinnen und Schüler, konstruktivem Umgang mit Heterogenität, Aufbau von Bildungspartnerschaften mit Eltern/Erziehenden.

hinaus –, für die Konzeption und Umsetzung wirksamer *Equity*-Massnahmen zu erheben?

5. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte und der Bedeutung(-sbreite) von *Equity* erinnert daran, dass es bei aller Stimmenvielfalt, die pluralistische Gesellschaften ausmacht, auch im 21. Jahrhundert ein Gleichgewicht zwischen spezifischem und gemeinsamem Wissen braucht, um integrierte und stabile Gesellschaften bilden zu können. Erfolgreiche Gesellschaften entstehen nicht nur über die Verteilung von Kompetenzen und Bildungsabschlüssen, sondern auch über «geteiltes Wissen», das seit Max Weber als Grundlage des Gemeinsamkeitsglaubens moderner Gesellschaften und als deren integrierendes Element gilt (Weber, 1922). *Equity* selbst – die Vorstellung einer gerechten Gesellschaft – mag durchaus als eines jener Konzepte gelten, die als Teil des Gemeinsamkeitsglaubens einen wichtigen Beitrag zur Integration von Gesellschaft leisten. Beim Aufbau dieses «geteiltes Wissens» leistet die öffentliche Schule seit ihrer Gründung einen wichtigen Beitrag. Die Art und Weise, wie sich dieser Beitrag im Spannungsfeld zunehmend hyperdiverser Gesellschaften und differenzierter Märkte gestalten lässt, muss daher nicht nur in der Analyse der Bildungssysteme, sondern in der Bildungspolitik sowie in den Schulen und anderen Bildungsinstitutionen selbst zur Debatte gestellt und vermittelt werden.

Wie Hutmacher et al. in der Publikation zu «Equity in Education» deutlich machen, basieren die Prinzipien von *Equity* – und in der Folge auch die Prinzipien, Strategien und Massnahmen zur Überwindung der als ungerecht wahrgenommenen Ungleichheiten – auf normativen Haltungen und Entscheidungen. «They are debatable, but before debate, they ought to be made explicit» (Hutmacher et al., 2001, 11). In den letzten Jahrzehnten wurde auf internationaler und nationaler Ebene umfangreiches Datenmaterial gesammelt und analysiert, das Ungleichheiten im Bildungs-

bereich im Hinblick auf Zugang zu bzw. Verteilung von Bildung und Bildungsabschlüssen aufzuzeigen vermag. Nun gilt es erneut, die Debatte um die normativen Haltungen und Entscheidungen, die dem *Equity*-Konzept zugrunde liegen, aufzugreifen.

Zugleich zeigt eine erste Übersicht über die bestehende Debatte, dass trotz aller Unterschiede und Polarisierungen hinsichtlich *Equity* in Schule und Bildung ein Konsens besteht: Schule und Bildung sollen nichtdiskriminierend, fair und inklusiv sein. Während also die Debatte um die Frage, welche Art von Gleichheit erreicht werden soll (vgl. SKBF, 2006, 25) gesamtgesellschaftlich geführt und politisch entschieden wird, liessen sich hier unter Umständen im Sinne einer «Minimalvariante» erste offensichtliche Formen der Ungleichheit angehen und evtl. bereits bekannte Massnahmen zur Nichtdiskriminierung und Inklusion umsetzen sowie weiterentwickeln. Dem Paradox³⁴, dass Bildungsinstitutionen, die selbst zunehmend wettbewerbsorientierten Mechanismen unterworfen sind, die Herstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit verantworten sollen, kann eine solche Auseinandersetzung in der Praxis nur bedingt etwas entgegensetzen. Sie kann jedoch verhindern, dass in den politisch relevanten Bildungsentscheidungen auf Grundlage der internationalen Schulerfolgsvorschung «Wertentscheidungen ausgeblendet» werden (Radtke, 2000 in Heise, 2010, 219). Wenn die Beschäftigung mit *Equity* einen Beitrag zur Bewusstmachung und Kenntnisnahme bestehender Ungleichheiten leistet (vgl. Auernheimer, 2006, 33) und Anreize zu deren Überwindung schafft, könnte das ein erster Schritt in Richtung einer chancengerechten, nichtdiskriminierenden und inklusiven Schule sein.

Folgende Massnahmen sind denkbar:

- Differenzierung und Präzisierung des *Equity*-Konzepts unter Einbindung der pädagogischen Praxis und verschiedener Theorien sozialer Gerechtigkeit.

34 Betreffend weiterer Dilemmata vgl. Hopmann & Bauer-Hofmann, 2015.

- Bildung von Netzwerken, Foren und Mechanismen, die Anreize zum Dialog zwischen Bildungsevaluation, schulischer Praxis und Bildungspolitik schaffen.
- Bildung von Netzwerken, Programmen und Projekten, die *Equity*-Massnahmen in den Schulhäusern beobachten, dokumentieren und weiterentwickeln (vergleichbar etwa mit Programmen wie *Equity Matters* an der Colombia University³⁵).
- Sichtung und Zusammenstellung der Gesetze, Empfehlungen, Weisungen etc., die bereits heute Aspekte von *Equity* im Bereich Schule und Unterricht berücksichtigen (Empfehlungen der EDK, Empfehlungen des Berichts Schiesser³⁶, Empfehlungen der TAK³⁷ für Schulen u. a.; Dokumente aus dem Umfeld von Inklusion und *Diversity*) und deren breite Verteilung an den Schulen.
- Berücksichtigung von Fragen und Anliegen rund um *Equity*, Fairness und Inklusion sowie der Diversität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
- Stärkung auch der qualitativen Forschung zu *Equity*-Fragen in Bildungsinstitutionen, um das quantitativ-orientierte Monitoring in Schulen und Bildungsinstitutionen zu unterstützen und zu ergänzen.
- Stärkung und Mainstreaming einer *Diversity*-, Antidiskriminierungs- sowie Inklusionspädagogik (unter Berücksichtigung der bisherigen Interkulturellen Pädagogik).
- Schaffung eines normativen Rahmens für die Weiterentwicklung von *Equity*-Massnahmen in der Praxis durch die Politik.

Bibliografie

Arnold, K. H. (1999). *Fairness bei Schulsystemvergleichen*. Münster: Waxmann Verlag.

Auernheimer, G. (2006). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive Interkultureller Bildung. In A. Tanner et al. (Hrsg.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*. Zürich: Seismo, 29–45.

Baros, W. & Otto, H.-U. (2008). Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen? *Paidagogiki. Theoria kai Praxi* (3)1, 1–15.

Baros, W. & Otto, H.-U. (2010). Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgabe interkultureller Bildung. In W. Baros, F. Hamburger & P. Mecheril (Hrsg.), *Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung*. Berlin: Regener, 250–267.

Bertelsmann Stiftung, Institut für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund & Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.) (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Berthold, C. & Leichsenring, H. (2012). *CHE Diversity Report. Gesamtbericht*. Berlin. <http://www.che-consult.de/cms> (Stand 7.2.2015).

Boyum, S. (2014). Fairness in education – a normative analysis of OECD policy documents. *Journal of Educational Policy* 29(6), 856–870. <http://>

35 Vgl. CEE 2014 und 2014a.

36 Bericht Schiesser: «Bericht zur Weiterentwicklung der Integrationsentwicklung des Bundes» vom März 2010. Siehe <https://www.ekm.admin.ch/content/dam/data/bfm/integration/berichte/ber-br-integrpolitik-d.pdf> (Stand 9.2.2015).

37 TAK steht für Tripartite Agglomerationskonferenz, die relevante Dokumente zur Weiterentwicklung der Schweizerischen Integrationspolitik erarbeitet hat. Siehe <http://www.tak-cta.ch/inhalt/weiterentwicklung-der-schweizerischen-integrationspolitik.html> (Stand 9.2.2015).

- www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02680939.2014.899396 (Stand 30.1.2015).
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C.** (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Ernst-Klett.
- Buholzer, A. & Kummer, A.** (Hrsg.) (2010). *Alle gleich – alle unterschiedlich!: Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Zug: Klett und Balmer.
- Castelli, L., Ragazzu, S. & Crescentini A.** (2012). Equity in Education: A General Overview. (Paper an der International Conference on Education and Educational Psychology [ICEEPSY 2012]). *Proceedia. Social and Behavioral Science* 69, 2243–2250 (www.sciencedirect.com).
- CEE [Campaign for Educational Equity]** (2014). *Mission Statement*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University (New York). <http://www.tc.columbia.edu/equity-campaign/index.asp?Id=ABOUT&Info=Mission+Statement> (Stand 2.12.2014).
- CEE [Campaign for Educational Equity]** (2014a). *Equity Matters Research Reviews*. Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University (New York). <http://www.tc.columbia.edu/equitycampaign/index.asp?Id=PUBLICATIONS&Info=Equity+Matters+Research+Reviews> (Stand 2.12.2014).
- Chapman, J. D., Aspin, D. N.** (2013). A Problem-solving Approach to Addressing Current Global Challenges in Education. *British Journal of Educational Studies* 61(1), 49–62.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C.** (2004). *Equity in the Swiss Education System: Dimensions, Causes and Policy Responses. National Report from Switzerland. Contributing to the OECD's Review of «Equity in Education»*. Swiss Coordination Center for Research in Education. <http://www.oecd.org/switzerland/38692889.pdf> (Stand 27.12.2014).
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C.** (2005). *Equity in Education. Thematic Review. Country analytical Report. Switzerland*. Swiss Coordination Centre for Research in Education. <http://www.oecd.org/switzerland/38692889.pdf> (27.12.2014).
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C.** (2005b). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Trendbericht SKBF Nr. 9*. Aarau: SKBF.
- Deissner, D.** (2013). *Chancen bilden. Wege zu einer gerechten Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Demeuse, M. & Baye, A.** (2005): Pourquoi parler d'équité ? In M. Demeuse et al. (Hrsg.), *Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Paris: De Boeck, 150–170.
- Dietrich, D., Heinrich, M. & Thieme, N.** (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Egerton, J.** (1969). *State Universities and Black Americans: An Inquiry into Desegregation and Equity for Negroes in 100 Public Universities*. Atlanta: Southern Education Reporting Service.
- Emmerich, M. & Hormel, U.** (2013). Equity oder die Individualisierung der Bildungsberechtigung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Themenheft 1, 8–15.
- Europäische Kommission** (2014). *OECD-Erkenntnisse bestätigen die Bedeutung von Investitionen in die Bildung für Wachstum und Beschäftigung in der EU. Pressemitteilung vom 9.9.2014*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-979_de.htm (Stand 2.1.2015).
- Field, S., Kuczera, M. & Pont, B.** (2007). *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education. OECD Education and Training policy*. OECD-Publishing.
- Geertz, C.** (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In *The Interpretation of Culture. Selected Essays*. New York: Basic Books, 3–30.
- GERESE** (European Research Group on Equity of the Educational System) (2003). *Equity of the European Educational Systems. A Set of In-*

- dicators. Brüssel. www.okm.gov.hu/download.php?docID=296 (Stand 9.2.2015).
- Giesinger, J.** (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 57(3), 421–437.
- Giesinger, J.** (im Druck). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit der Schule*. http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildungsgerechtigkeit-sozialeFunktionen-Preprint.pdf (Stand 6.2.2015).
- Grubb, W. N.** (2009). *The Money Myth. School Resources, Outcomes, and Equity*. New York: Russel Sage Foundation.
- Hanushek, E. A.** (1968). *The education of negroes and whites*. PHD. Massachusetts Institute of Technology: Dept. of Economics.
- Healy, T. & Istance, D.** (2001). International Equity Indicators in Education and Learning in Industrialized Democracies. In *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 193–215.
- Heise, H.** (2010). *Chancengleichheit durch «neue Steuerung»? Konzepte, Wirkungsprozesse und Erfahrungen am Beispiel des englischen Schulsystems*. München: Herbert Utz.
- Hopmann, S. T. & Bauer-Hofmann, S.** (2015). Das «Equity-Paradox». In S. Rademacher & A. Wernet (Hrsg.), *Bildungsqualen*. Wiesbaden: Springer, 93–104.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. & Bottani, N.** (Hrsg.) (2001). *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers.
- Hutmacher, W.** (2001). Introduction. In Hutmacher, W., Cochrane, D., Bottani, N. (Hrsg.), *In Pursuit of Equity in Education. Using international indicators to compare equity policies*. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers, 1–22.
- Jakobi, A. P.** (2007): Die Bildungspolitik der OECD. Vom Erfolg eines scheinbar machtlosen Akteurs. *Zeitschrift für Pädagogik* 35, 166–181.
- Kappus, E. N.** (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung* 3/19 (Migration), 46–52.
- Kappus, E. N. & Kummer, A.** (2015). Inklusion im Regelunterricht. In A. Pompe (Hrsg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 3–16.
- Knappik, M. & Dirim, I.** (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – was es heisst, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer, 89–94.
- Koops, E., Zwolve W. J.** (2013). *Law & Equity: Approaches in Roman Law and Common Law*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- Levin, B.** (2003). *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning. A Paper commissioned by the Education and Training Policy Division, OECD, for the Equity in Education Thematic Review*. <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/38692676.pdf> (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (1997). *Education and Equity in OECD Countries*. Paris: OECD. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED429024.pdf> (Stand 9.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2000). *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD.
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2002). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2003). *Diversity, Inclusion and Equity: Insight from Special Needs Provision. Education Policy analysis*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/26527517.pdf> (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2007). *No more failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance. (Reviews of Migrant Education)*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en#page4 (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD. http://www.oecd-ilibrary.org/education/equity-and-quality-in-education_9789264130852-en (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf> (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2014). *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/berlin/publikationen/bildung-auf-einen-blick.htm> (Stand 2.2.2015).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2014a). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengleichheit. Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern, Band II*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Ozmusul, M.** (2013). Equity Index in the School systems of selected OECD Countries. *Academic Journals* 8(18), 1722–1741.
- Pechar, H.** (2007). Inklusion und Fairness. Kriterien von Chancengerechtigkeit in der Wissensgesellschaft. In B. Hackl & H. Pechar (Hrsg.), *Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform*. Innsbruck: StudienVerlag, 160–177.
- Prenzel, A.** (1995). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rawls, John** (1971). *A Theory of Justice*. Harvard: Harvard University Press.
- Reich, K.** (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, R.** (2015). Über Bildungsferne. *Merkur* 69 (795), 5–15.
- Robertson, R.** (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 192–220.
- Schrittesser, I. & Wischer, N.** (2013). Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem: Eine Spurensuche. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Themenheft 1, 4–7.
- SKBF** [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF. <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2006> (Stand 9.2.2015).
- SKBF** [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF. <http://www.skbf-csre.ch/>

de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2010/
(Stand 9.2.2015).

SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF. <http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014/> (Stand 9.2.2015).

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktion eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: UTB

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring access to education for all*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> (Stand 19.1.2015).

UNESCO (2008). *Equity and inclusion in education. Tools to support education sector planning and evaluation*. http://www.unesco.org/bpi/pdf/iatt_equity_inclusion_tools_042008_en.pdf (Stand 15.1.2015).

Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy and Education* 28, 415–424.

Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Verlag J. C. B. Mohr.

World Bank (2005). *World Development Report 2006: Equity and Development*. Oxford: University Press.

Weymann, A. & Martens, K. (2005). Bildungspolitik durch internationale Organisationen. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 30(4), 68–86.

Wood, E., Levinson, M. & Postlethwaite, K. (2011). *Equity Matters. Education International*. University of Exeter. <http://download.ei-ie.org/Docs/Web-Depot/Equity%20Matters.pdf> (Stand 15.1.2015).

Zweigert, K. & Kötz, H. (1996). *Einführung in die Rechtsvergleichung: Auf dem Gebiet des Privatrechts*. Tübingen: Mohr Siebeck.

Homepages

Duden:
<http://www.duden.de/rechtschreibung/Aequitaet>
(Stand 2.2.2015).

EDA – OECD:
<https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/aus-senpolitik/internationale-organisationen/organisation-fuerwirtschaftlichezusammenarbeitund-entwicklungoeed.html> (Stand 2.12.2014).

OECD Berlin Centre (o. J.). Slogan:
<http://www.oecd.org/berlin/> (Stand 2.2.2015).

The glossary of education reform: *Equity*
(last update 9.1.2015):
<http://edglossary.org/equity/> (Stand 2.2.2015).

The online etymology (2014):
<http://www.etymonline.com/index.php?term=equity> (Stand 2.2.2015).

2 DER RECHTLICHE SCHUTZ VOR ETHNISCH-KULTURELLER DISKRIMINIE- RUNG IM BILDUNGSBEREICH – ILLUSTRIERT AM BEISPIEL EINES ENTSCHEIDS FÜR DEN ÜBERTRITT IN DIE SEKUNDARSCHULE I

Tarek Naguib

«Education must be accessible to all, especially the most vulnerable groups, in law and fact, without discrimination on any of the prohibited grounds.»
(General Comment Nr. 13, UNO-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte)

2.1 Einleitung

2.1.1 Fallbeispiel

Stellen Sie sich die folgende (fiktive) Konstellation vor:

Corinne S., Lorik F. und Maja L., alle 12 Jahre jung, steht der Übertritt in die Sekundarschule bevor. Es stellt sich die Frage, ob sie in Niveau A oder B eingeteilt werden sollen. Alle verfügen über einen Notendurchschnitt von 4,9 (Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt¹). Für eine Einstufung in Niveau A der Sekundarschule wird ein Notendurchschnitt im Bereich des Richtwerts 5,0 benötigt, daneben zählen unter anderem die Leistungsentwicklung und fächerübergreifende Leistungen der Schülerinnen und Schüler (Selbst- und Sozialkompetenz). Während des prozesshaften Übertrittsverfahrens, das sich über drei Semester erstreckt, wird Wert auf den gegenseitigen Austausch zwischen den Erziehungsberechtigten, der Lehrperson und der Schülerin bzw. dem Schüler gelegt. Grundlage für den Übertrittsentscheid

bildet die umfassende Beobachtung und Beurteilung der/des Lernenden durch die Lehrperson und die Erziehungsberechtigten.

Corinne S., deren Familie seit Generationen in der Schweiz lebt, wird ohne längere Diskussion in die Sekundarschule eingestuft. Corinne verfüge zwar knapp über den nötigen Notendurchschnitt und müsse ihre Arbeitshaltung noch verbessern, so die Klassenlehrerin, aber ihre persönliche Reife und die Unterstützung durch die Eltern stimmten die Lehrerin optimistisch. Anders ist die Situation bei Lorik F., dessen Eltern aus dem Kosovo stammen und Mitte der 1990er-Jahre in die Schweiz eingereist sind. Hier schlägt die Lehrerin vor, ihn in die Sekundarstufe Niveau B einzuteilen: «Ich erlebe Lorik im Unterricht manchmal als etwas unruhig und aufmüpfig, obwohl er interessiert und selbstständig ist.» Zudem äussert sie Zweifel, dass die Eltern, die beide stark in das Arbeitsleben eingespannt sind, ihm die nötige Unterstützung bieten können, damit er langfristig leistungsmässig mithalten kann. Die Eltern sind zwar enttäuscht und meinen, ihr Sohn hätte in

1 Das Fallbeispiel orientiert sich am Übertrittsverfahren im Kanton Luzern (vgl. www.volksschulbildung.lu.ch [Stand 27.1.2015]; Verordnung über die Übertrittsverfahren in der Volksschule vom 15. Mai 2007; SRL 405b). Für eine Übersicht über verschiedene Selektionsverfahren vgl. den Beitrag von Baeriswyl in diesem Bericht.

Niveau A eingestuft werden sollen, aber sie klären sich schliesslich nach einigem Widerstand mit der Einstufung in Niveau B einverstanden. Bei Maja L., ihre Eltern sind vor zehn Jahren aus Argentinien zugezogen, ist sich die Lehrperson bezüglich ihres Entscheids vor dem abschliessenden Elterngespräch noch unschlüssig. «Die Noten sind halt schon eher knapp», so die Lehrerin im Gespräch. Die Eltern machen allerdings deutlich, dass sie eine Einteilung ihrer Tochter in Niveau A wünschen. Nachdem sich die Klassenlehrerin mit dem Englischlehrer der Klasse ausgetauscht hat, erklärt sie sich damit einverstanden. Maja sei ein anpassungsfähiges und sozialkompetentes Mädchen, das komme schon gut. Sie stamme zudem aus einem Akademikerhaus, wo die Eltern gut Deutsch könnten. So werde sie das packen.

2.1.2 Die zentralen rechtlichen Fragestellungen

Um beurteilen zu können, ob die Zuweisungsentscheide fair, gerecht und v. a. rechtmässig erfolgten, benötigen wir freilich detaillierte Informationen. Dennoch ist das Beispiel geeignet, um grundsätzliche juristische Fragestellungen zu erörtern, die (über den Bereich der Selektionsprozesse hinaus) im gesamten Bereich staatlicher Grund-, Aus- und Weiterbildung verbindlich handlungsleitend sind. Im Vordergrund des Beitrages steht das völker- und verfassungsrechtliche Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zur Bildung. Konkret sind die beiden folgenden Aspekte betroffen:

- **Erstens stellt sich die Frage, wann eine rechtliche Diskriminierung vorliegt** | Bezogen auf das Einstiegsbeispiel: Sind die gefällten Zuweisungsentscheide begründet? Oder beruhen die Übertrittsverfahren und Zuweisungsentscheide auf Stereotypen bzw. Vorurteilen? Waren etwa die Merkmale der jeweiligen nationalen oder regionalen Her-

kunft (Südosteuropa, Südamerika, Schweiz), die soziale Stellung bzw. der Bildungshintergrund, das (männliche, weibliche) Geschlecht oder gar mehrdimensionale² rassistische Zuschreibungen mitentscheidend (direkte Diskriminierung³)? Oder waren Faktoren entscheidungsleitend, die zwar nicht an die genannten Merkmale anknüpfen, die aber jene Schülerinnen und Schüler, die Trägerinnen bzw. Träger dieser Merkmale sind, ungerechtfertigt benachteiligen (indirekte Diskriminierung)?

Gesetzt den Fall, der Entscheid war diskriminierend, lautet die Frage: Wie charakterisiert sich die rechtliche Pflicht, Diskriminierung zu unterlassen?

Allgemein formuliert: Gefragt wird nach dem individuellen Rechtsanspruch auf Nichtdiskriminierung.

- **Sodann stellt sich zweitens die Frage, ob eine Konstellation der strukturellen Diskriminierung vorliegt** | Bezogen auf das Einstiegsbeispiel: Losgelöst von den drei Einzelfällen ist von Interesse, ob das Übertrittsverfahren als solches aus Sicht des Diskriminierungsschutzes gewisse strukturelle Herausforderungen in sich birgt. Gibt es etwa in der Anlage des Übertrittsverfahrens Elemente bzw. handlungsleitende Faktoren, die stereotype Praxen oder Nachteile weitertragen – welche aufgrund von rechtlichen oder strukturellen Diskriminierungen in der Vergangenheit zustande kamen –, diese nicht auszugleichen vermögen oder gar verstärken? Falls dies der Fall ist: Welche flankierenden Massnahmen sind aus völker- und verfassungsrechtlicher (bzw. bildungsrechtlicher) Sicht geboten, um soziale Nachteile und Diskriminierungen, die direkt oder indirekt Selektionsprozesse beeinflussen, abzufedern? Allgemein formuliert: Gefragt wird nach der rechtlichen Pflicht zum Ergreifen von Massnahmen gegen strukturelle Diskriminierung.

2 Zum Begriff der «mehrdimensionalen Diskriminierung» vgl. die Ausführungen in Unterkapitel 2.3.1.

3 Zu den Unterschieden zwischen den Begriffen «direkte Diskriminierung» und «indirekte Diskriminierung» vgl. die Ausführungen in Unterkapitel 2.3.1.

2.1.3 Aufbau

Die folgenden Ausführungen befassen sich mit den Grundsätzen des bildungsrechtlichen Schutzes vor ethnisch-kultureller Diskriminierung. Sie illustrieren die Grundlagen anhand des Beispiels, in dem es um einen Selektionsentscheid, genauer um den Zugang zum höchsten Niveau (A) innerhalb der Sekundarschule geht. Folglich fokussiert das fiktive Beispiel auf die Volksschule: In Unterkapitel 2.2 «Die wichtigsten Erlasse im Völker- und Verfassungsrecht» werden wichtige rechtliche Grundlagen kurz dargestellt. Unterkapitel 2.3 «Die Pflicht, rechtliche Diskriminierung zu unterlassen» befasst sich mit dem Verbot der rechtlichen Diskriminierung, den Rechtsansprüchen bei einem Rechtsbruch und deren Durchsetzung. In Unterkapitel 2.4 «Die Pflicht, Massnahmen gegen strukturelle Diskriminierung zu ergreifen» wird die Pflicht des Staates thematisiert, sogenannte Massnahmen der Sozialgestaltung zu ergreifen, um strukturelle Diskriminierung zu verringern. Aufgezeigt wird, wie komplexe und undurchsichtige Handlungs- und Verhaltensmuster sowie Abläufe, die vergangene Diskriminierungen und soziale Nachteile weitertragen⁴, beseitigt bzw. reduziert werden. Im abschliessenden Unterkapitel 2.5 werden zusammenfassend die daraus resultierenden Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis dargestellt. Um die Ausführungen zu veranschaulichen, wird an passender Stelle jeweils auf das Einführungsbeispiel Bezug genommen.

2.2 Die wichtigsten Erlasse im Völker- und Verfassungsrecht

Eine Reihe von völker-, verfassungs-, gesetzes- und verordnungsrechtlichen Regelungen fand Eingang in das schweizerische Bildungsrecht.

Diese Regelungen gelangen auf der Ebene von Bund, Kantonen und Gemeinden zur Anwendung und sind für den Schutz vor Diskriminierung von Bedeutung (für eine Übersicht vgl. Copur & Naguib, 2014, 81–119; Motakef, 2006, 11 ff.). Folgende internationalen Verträge sind im Kontext des schweizerischen Bildungsrechts zentral:

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Art. 2 i.V.m.⁵ Art. 26);
- UNO-Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UNO-Pakt I; Art. 2 Abs. 2 i.V.m. Art. 13);
- UNO-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD⁶; v. a. Art. 2 i.V.m. Art. 5 Buchst.⁷ e[v]);
- UNO-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung von Frauen (CEDAW⁸; v. a. Art. 2 und Art. 10);
- UNO-Übereinkommen über die Rechte des Kindes (CRC⁹; v. a. Art. 2 i.V.m. Art. 28);
- Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK¹⁰; v. a. Art. 13 i.V.m. Art. 2 des – von der Schweiz nicht ratifizierten – Zusatzprotokolls zur Konvention zum Schutz der Menschenrechte und Grundfreiheiten).

An dieser Stelle sollen drei ausgewählte Bestimmungen ausgeführt werden, anhand derer die wesentlichen Pflichten des rechtlichen Diskriminierungsschutzes im Bildungsbereich aufgezeigt werden können (vertiefend vgl. Müller & Schefer, 2008, 651–762). Dazu zählen der UNO-Pakt I, die UNO-Rassendiskriminierungskonvention und das verfassungsrechtliche Diskriminierungsverbot.

Gemäss dem UNO-Übereinkommen für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (ICESCR) ist die Schweiz verpflichtet, effektive Massnahmen zum Diskriminierungsschutz zu formulieren. Die Vertragsstaaten verpflichten sich zu

4 Zum Begriff der «strukturellen Diskriminierung» vgl. die Ausführungen in Unterkapitel 2.4.1.

5 I.V.m. = in Verbindung mit.

6 International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination.

7 Buchst. = Buchstabe.

8 International Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women.

9 Convention on the Rights of Child.

10 Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten.

gewährleisten, dass das Recht auf Bildung «ohne Diskriminierung hinsichtlich der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status» ausgeübt wird (Art. 2 Abs. 2 i.V.m. Art. 13). Das UNO-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung (ICERD) legt den Fokus auf die ethnisch-kulturelle Diskriminierung. Demnach sind die Vertragsstaaten verpflichtet, die Rassendiskriminierung in jeder Form zu verbieten und zu beseitigen und das Recht jedes Einzelnen, «ohne Unterschied der Rasse, der Hautfarbe, des nationalen Ursprungs oder des Volkstums, auf Gleichheit vor dem Gesetz zu gewährleisten»; dies gilt insbesondere auch für «(...) das Recht auf Erziehung und Ausbildung» (Art. 5 Bchst. e[v] ICERD).

Auch die Bundesverfassung (BV) enthält eine grundrechtliche Bestimmung zum Diskriminierungsschutz, die unter anderem die ethnisch-kulturelle Diskriminierung untersagt. Wie die Menschenrechte verpflichtet sie dazu, Massnahmen der Sozialgestaltung gegen strukturelle Diskriminierung zu ergreifen (Waldmann, 2003, 307–473). Artikel 8 Absatz 2 der BV besagt: «Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen der Herkunft, der Rasse, des Geschlechts, des Alters, der Sprache, der sozialen Stellung, der Lebensform, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder wegen einer körperlichen, geistigen oder psychischen Behinderung». Die Diskriminierungsverbote müssen gemäss Artikel 35 Absatz 1 der BV in der ganzen Rechtsordnung zur Geltung kommen. Wer staatliche Aufgaben wahrnimmt, ist sodann verpflichtet, zu ihrer Verwirklichung beizutragen (Abs. 2). Des Weiteren haben die Behörden dafür zu sorgen, dass die Diskriminierungsverbote auch unter Privaten wirksam werden (Abs. 3) (Kiener & Kälin, 2013, 42–56, 440, 441–443).

Zwei zentrale Pflichten stehen im Vordergrund: Erstens die Pflicht, rechtliche Diskriminierung zu unterlassen (Kapitel 2.3), und zweitens die Pflicht, «unter Ausschöpfung aller Möglichkeiten» (Art. 2 Abs. 1 ICESCR) Massnahmen gegen strukturelle Diskriminierung zu ergreifen.

2.3 Die Pflicht, rechtliche Diskriminierung zu unterlassen

Die grund- und menschenrechtlichen Grundsätze der Nichtdiskriminierung untersagen staatlichen Behörden und Bildungsinstitutionen, Schülerinnen und Schüler sowie Studierende beim Zugang zur Bildung, während, bei Beendigung und im Nachgang zur Bildung zu diskriminieren. Artikel 8 Absatz 2 der BV verpflichtet sie dazu, Diskriminierung zu unterlassen, so u. a. rassistische Diskriminierung sowie anderweitige Diskriminierungen aufgrund ethnisch-kultureller Zuschreibungen wie der Herkunft, der Sprache und der religiösen Überzeugung. Gemäss Artikel 2 Ziffer 1 Buchstabe c des ICERD haben die Vertragsstaaten «Handlungen oder Praktiken der Rassendiskriminierung gegenüber Personen, Personengruppen oder Einrichtungen zu unterlassen und dafür zu sorgen, dass alle staatlichen und örtlichen Behörden und öffentlichen Einrichtungen im Einklang mit dieser Verpflichtung handeln».

In Abschnitt 2.3.1 «Rechtliche Diskriminierung» wird geklärt, wann nach völker- und verfassungsrechtlichem Verständnis eine Diskriminierung vorliegt. Dabei wird zum einen auf den Diskriminierungsbegriff im Allgemeinen eingegangen, zum anderen spezifisch auf Formen der ethnisch-kulturellen Diskriminierung fokussiert. Sodann werden in Abschnitt 2.3.2 die «Rechtsansprüche und ihre Durchsetzung» skizziert. Schliesslich wird in Abschnitt 2.3.3 über «Private Bildungseinrichtungen» kurz der Unterschied zur Rechtslage an privaten Schulen aufgezeigt.

2.3.1 Rechtliche Diskriminierung

Gemäss dem Gleichheitssatz sind ...

alle Menschen vor dem Gesetze gleich (Art. 8 Abs. 1 BV). Gleiches ist nach Massgabe seiner Gleichheit gleich und Ungleiches nach Massgabe seiner Ungleichheit ungleich zu behandeln. Dies besagt das in Artikel 8 Absatz 1 der BV verankerte Gebot rechtsgleicher Behandlung. Der Gleichheitssatz

garantiert in allgemeiner Weise die Gleichbehandlung durch alle staatlichen Organe.¹¹ Er fordert einerseits, gleiche Sachverhalte rechtlich gleich zu behandeln (Gleichbehandlungsgebot). Andererseits verlangt er, tatsächlichen Ungleichheiten durch rechtlich differenzierte Behandlung Rechnung zu tragen (Differenzierungsgebot). Abweichungen davon sind nur zulässig, wenn sachliche Gründe vorliegen (Müller & Schefer, 2008, 669 ff.).

Diskriminierungsverbot als qualifizierter Gleichheitssatz

Ebenso Bestandteil des Gleichheitssatzes sind die in Artikel 8 Absatz 2 der BV statuierten Diskriminierungsverbote. Hierbei handelt es sich allerdings um qualifizierte Gleichheitssätze. Qualifiziert sind sie, weil mit ihnen bestimmte Formen rechtsungleicher Behandlung als schwerwiegende Verletzung des Gleichheitssatzes gekennzeichnet werden. Dies hat zur Folge, dass die entsprechenden Benachteiligungen entweder ganz untersagt (z. B. Rassismus) oder mehr oder weniger höheren Anforderungen der Rechtfertigung unterworfen sind (Waldmann, 2003, 577–758). Ein qualifizierter Gleichheitsschutz – bzw. ein Schutz vor Diskriminierungen – ist aus menschen- und grundrechtlicher Sicht da geboten, wo Benachteiligungen Verletzungen der Menschenwürde bedeuten, oder wo sie Menschen treffen, die in der historischen und gegenwärtigen sozialen Realität Stigmatisierung bzw. struktureller Ausgrenzung ausgesetzt waren/sind (Pärli, 2014, 39 f.; Waldmann, 2003, 299–302, 310 f.).

Diskriminierungsbegriff gemäss Praxis und Lehre

Nach gängiger Auslegung des Bundesgerichts liegt eine Diskriminierung gemäss Artikel 8 Absatz 2 der BV vor, «wenn eine Person allein aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe,

welche historisch und in der gegenwärtigen sozialen Wirklichkeit tendenziell ausgegrenzt oder als minderwertig behandelt wurde, rechtsungleich behandelt wird. Die Diskriminierung stellt eine qualifizierte Art der Ungleichbehandlung von Personen in vergleichbaren Situationen dar, indem sie eine Benachteiligung von Menschen bewirkt, die als Herabwürdigung oder Ausgrenzung einzustufen ist, weil sie an ein Unterscheidungsmerkmal anknüpft, das einen wesentlichen und nicht oder nur schwer aufgebaren Bestandteil der Identität der betreffenden Personen ausmacht».¹² Gemäss dem (asymmetrischen) Schutzverständnis ist eine Benachteiligung einzig dann diskriminierend, wenn sie Menschen (aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer Gruppe) trifft, die in der hiesigen Gesellschaft tendenziell systematischen Nachteilen, Stigmatisierungen und struktureller Ausgrenzung ausgesetzt sind. Dazu gehören z. B. Menschen mit Behinderung oder Angehörige einer religiösen Weltanschauung, die im schweizerischen Kontext historisch betrachtet und in der gegenwärtigen sozialen Realität Stigmatisierung und Ausgrenzung ausgesetzt sind, wie z. B. Musliminnen und Muslims oder Jüdinnen und Juden.

Gemäss der symmetrischen Schutzkonzeption stellt eine Diskriminierung «eine qualifizierte Art der Ungleichbehandlung von Personen in vergleichbaren Situationen dar, indem sie eine Benachteiligung von Menschen bewirkt, die als Herabwürdigung oder Ausgrenzung einzustufen ist, weil sie an ein Unterscheidungsmerkmal anknüpft, das einen wesentlichen und nicht oder nur schwer aufgebaren Bestandteil der Identität der betreffenden Personen ausmacht» (ebd.). Der symmetrischen Begriffsbedeutung nach ist eine Benachteiligung nicht nur da diskriminierend, wo sie gesellschaftlich stigmatisierte bzw. ausgegrenzte Gruppen trifft. Eine Diskriminierung wäre bereits dann zu prüfen, wenn Menschen aufgrund eines sensiblen Persönlichkeitsmerkmals, d. h. in ihrem individuellen Da- und Sosein, nachteilig betroffen sind (Dengg, 2010; Waldmann, 2003, 577).

11 Bundesgerichtsentscheid (BGE): BGE 131 I 105, Erw. 3.1 (Klassenlehrkräfte BS).

12 BGE 139 I 292, Erw. 8.2.1: <http://entscheide.weblaw.ch/cache/f.php?url=links.weblaw.ch%2FBGE-139-I-292> (Stand 2.2.2015).

In der rechtswissenschaftlichen Literatur werden sowohl der symmetrische als auch der asymmetrische Ansatz unterstützt (Dengg, 2010). Nach vorliegender Auffassung und wohl auch nach der Mehrheitsmeinung in der Literatur unterliegen rechtliche Verbote der symmetrischen Schutzkonzeption.

Einstiegsbeispiel: Hier stellt sich die Frage, ob der Entscheid, Lorik F. nicht in die Sekundarstufe A einzuteilen, auf einem bewussten oder unbewussten Vorurteil gegenüber seiner kosovarischen (bzw. «südosteuropäischen») Herkunft beruht oder sich gar auf rassistische Vorurteile gegenüber Menschen aus dem Balkan stützt (vgl. die Ausführungen zum Verbot der direkten Diskriminierung). Gerade Menschen aus Südosteuropa (bzw. Menschen, denen eine ex-jugoslawische Herkunft zugeschrieben wird) sind in besonderer Weise stigmatisierenden Stereotypisierungen ausgesetzt (Wyssmüller, 2005, 101–105, 121–130). Des Weiteren könnte danach gefragt werden, warum bei Maja L. im Vergleich zu Corinne S. kritischer nachgefragt wurde («Die Noten sind halt schon eher knapp»), obwohl die Arbeitshaltung bei Corinne S. tendenziell schlechter eingestuft wurde und die Situation betreffend Noten, Sozial- und Selbstkompetenz ansonsten vergleichbar ist. War unbewusst die südamerikanische Herkunft von Maja L. mitentscheidend für den Verlauf des Übertrittsverfahrens? Sodann wäre sowohl im Fall von Lorik F. als auch in jenem von Maja L. zu prüfen, ob das männliche oder weibliche Geschlecht bzw. die Kombination Geschlecht/soziale Stellung/Migrationshintergrund den Entscheid bzw. das Vorgehen ebenfalls beeinflussten. Gerade männliche Jugendliche aus Ex-Jugoslawien sind verstärkt mit dem Stereotyp konfrontiert, sich unangepasst oder aggressiv zu verhalten (Wyssmüller, 2005, 101–105). Schliesslich wäre zu klären, ob und gegebenenfalls inwieweit die Gewichtung der mutmasslich fehlenden Unterstützungsmöglichkeit auf einem Vorurteil gegenüber den Eltern wegen ihrer sozialen Herkunft beruht, bzw. ob sie auch unabhängig von einem Vorurteil eine Benachteiligung aufgrund der sozialen Stellung darstellt (vgl. die Ausführungen zum Verbot der indirekten Diskriminierung).

Direkte und indirekte Diskriminierung

Eine Diskriminierung kann sich sowohl direkt (unmittelbar) als auch indirekt (mittelbar) manifestieren. Eine direkte Diskriminierung liegt vor, wenn eine benachteiligende Ungleichbehandlung ausdrücklich an ein Diskriminierungsmerkmal anknüpft (Hausammann, 2008, 5).

Einstiegsbeispiel: Mit Blick auf das Eingangsbeispiel stellt sich etwa die Frage, inwieweit in die Gewichtung der Sozial- und Selbstkompetenz der zu beurteilenden Schülerinnen und Schüler (unbewusst oder bewusst) herkunfts- und geschlechtsbezogene Stereotypen und Vorurteile eingeflossen sind. Denn die Einschätzung der Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler basiert auf der Beobachtung und Interpretation ihres Verhaltens durch die Lehrperson. Konkret wäre z. B. zu klären, ob die Aussage der Lehrerin, die Lorik F. im Unterricht als «unruhig und aufmüpfig» erlebt, obwohl er «interessiert und selbstständig» sei und die anschliessende Gewichtung in der Einstufungsentscheidung massgeblich durch negative Stereotype über männliche Jugendliche ex-jugoslawischer Herkunft geprägt waren, die in eine diskriminierende Prognose mündete.

Eine indirekte Diskriminierung ist gegeben, wenn eine Regelung, die nicht an ein verpöntes Merkmal anknüpft – d. h. auf den ersten Blick neutral formuliert ist –, in ihren tatsächlichen Auswirkungen Angehörige einer geschützten Gruppe besonders stark benachteiligt, ohne dass dies begründet wäre (Kälin & Kiener, 2013, 437). Um festzustellen, ob eine besonders starke Benachteiligung vorliegt, sind sowohl qualitative Faktoren (v. a. die Intensität eines Eingriffes) als auch quantitative Kriterien (v. a. die Anzahl der Betroffenen) zu berücksichtigen.

Einstiegsbeispiel: Die Lehrerin von Lorik F. äusserte Zweifel daran, ob die Eltern ihrem Sohn die nötige Unterstützung bieten könnten, damit er langfristig leistungsmässig mithalten könne. Sie begründet dies mit der doppelten Arbeitsbelastung der Eltern. Dies wirft die Frage auf, ob die Übertrittsentscheidung auf einer Praxis beruht,

die zu einer indirekten Benachteiligung von Menschen bestimmter Herkunft führt. Indirekt ist eine Benachteiligung in diesem Falle dann, wenn in Familien bestimmter Herkunft aufgrund der sozioökonomischen Situation beide Eltern arbeiten müssen. Auch wenn die nationale Herkunft nicht direkt ausschlaggebend ist für die soziale Situation, kann die Gewichtung des Kriteriums dazu führen, dass Menschen bestimmter Herkunft beim Schulübertritt häufiger benachteiligt sind – obwohl sie im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern, die in eine höhere Stufe eingeteilt werden, ähnliche Fach-, Sozial- und Selbstkompetenzen aufweisen.

Direkt wäre die Diskriminierung, wenn die doppelte Arbeitsbelastung der Eltern ausschliesslich bei bestimmten Jugendlichen (etwa aufgrund ihrer Herkunft und ihres Geschlechts) als problematisch qualifiziert würde.

Mehrdimensionale Diskriminierung und Intersektionalität

Eine Diskriminierung kann mehr als nur eine Diskriminierungsdimension betreffen. Liegt eine solche Konstellation vor, handelt es sich um eine sogenannte «Mehrfachdiskriminierung» (auch mehrdimensionale Diskriminierung oder intersektionelle Diskriminierung genannt). Mehrdimensionale Diskriminierung bezeichnet eine Handlung oder eine Unterlassung, mit der bewirkt wird, dass eine Person oder eine Gruppe von Personen aufgrund des Zusammenwirkens von mindestens zwei Diskriminierungsdimensionen einem Nachteil ausgesetzt wird und hierfür keine Rechtfertigung durch qualifizierte Gründe vorliegt (zu den begrifflichen Konzepten vgl. Baer, Bittner & Göttsche, 2010, 16–23).

Einstiegsbeispiel: Bei den Übertrittsverfahren von Corinne S., Lorik F. und Maja L. stellt sich die Frage, ob neben der nationalen Herkunft und dem Migrationshintergrund (bzw. im Falle von Corinne S. neben der Zuordnung zur autochthonen Gruppe und der Wahrnehmung als Schweizerin) auch das Geschlecht und die soziale Stellung für den Prozess der Entscheidungsfindung und den Einstu-

fungsentscheid massgebend waren. Bei beiden handelt es sich um sogenannt sensible Persönlichkeitsmerkmale bzw. Diskriminierungsdimensionen gemäss Völker- und Verfassungsrecht. Offen ist beispielsweise, inwieweit die jeweiligen Gruppenmerkmale für die Grundlagen im Prozess der Entscheidungsfindung relevant waren – ob sie etwa für die Fragen, die von der Lehrperson gestellt wurden bzw. für die geäusserten Zweifel wichtig waren. Während Corinne S. möglicherweise davon profitiert hat, dass ihr das Merkmal der autochthonen Schweizerin zugeschrieben wurde (persönliche Reife und Unterstützung durch die Eltern), basiert das kritische Nachfragen bei Lorik F. und Maja L. möglicherweise auf einem Vorurteil gegenüber jungen Männern aus Südosteuropa (Anti-Balkanismus) oder einem Mädchen aus Südamerika. Schliesslich kann auch die Frage gestellt werden, ob die Unterschiede im schliesslich gefällten Zuweisungsentscheid bei Maja L. und Lorik F. letztlich in (unbewussten) rassistisch-sexistischen Zuschreibungen gründen.

Rechtfertigung und Prüfprogramm

Das Diskriminierungsverbot schliesst die unterschiedliche Behandlung aufgrund der genannten sensiblen Kategorien nicht absolut aus. Vielmehr kann Ungleichbehandlung aufgrund qualifizierter Gründe gerechtfertigt werden. Demnach kann das Vorliegen einer Diskriminierung mit folgenden drei Fragen geprüft werden (Pärli, 2014, 49 f.; Hausammann, 2008, 4):

1. Liegt eine benachteiligende Ungleichbehandlung in einer vergleichbaren Situation vor?
2. Beruht diese Ungleichbehandlung auf einem Diskriminierungsmerkmal (direkte Diskriminierung); beziehungsweise wirkt sich eine unterschiedslos geltende Regelung/Entscheidung faktisch nachteilig auf Angehörige von Gruppen aus, die vor Diskriminierung geschützt sind?
3. Kann eine Ungleichbehandlung qualifiziert gerechtfertigt werden? Die Ungleichbehandlung muss durch ein öffentliches Interesse

gerechtfertigt sein. Überdies muss das mit dem öffentlichen Interesse verfolgte Ziel mit verhältnismässigen Massnahmen realisiert werden, d. h. die Ungleichbehandlung muss in Bezug auf das angestrebte Ziel geeignet, erforderlich (d. h. das am wenigsten einschneidende Mittel) und zumutbar (Zweck/Mittel-Relation) erscheinen.¹³

Bezogen auf das Einstiegsbeispiel: In diesem Sinne muss in jedem der drei Fälle, in denen eine Benachteiligung im Selektionsprozess (auch mit der Herkunft, der sozialen Stellung und dem Geschlecht zusammenhängt, geprüft werden, ob damit ein legitimes Ziel verfolgt wird. Ausserdem muss eruiert werden, ob die Ungleichbehandlung verhältnismässig ist. In der Regel ist eine solche Konstellation nicht gegeben.

2.3.2 Rechtsansprüche und ihre Durchsetzung

Führt ein Prüfprogramm zum Ergebnis, dass eine Diskriminierung vorliegt, muss diese auf Grundlage des kantonalen Verfahrensrechts beseitigt werden (vgl. etwa für die Bernische Verwaltungsrechtspflege Müller & Schefer, 2008). Bei Vorliegen eines Schadens ist Schadenersatz vorzusehen. Ist der Eingriff derart intensiv, dass er als seelische Unbill zu qualifizieren ist, besteht zusätzlich ein Anspruch auf Genugtuung.

Einstiegsbeispiel: Gesetzt den Fall, die Zuweisung von Lorik F. war diskriminierend, wären im entsprechenden verwaltungsrechtlichen Verfahren die Verletzung der verfassungs- und völkerrechtlichen Diskriminierungsverbote sowie jene weiterer einschlägiger Rechte und Pflichten zu rügen. Sodann müsste beantragt werden, die Diskriminierung zu beseitigen. Die Behörde würde in einem ersten Schritt prüfen, ob eine Verletzung des völker- und verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbotes vorliegt. Falls dem so wäre, würde sie den Zuteilungsentscheid für ungültig erklären. In einem zweiten Schritt würde

die Behörde entweder auf der Grundlage der gesetzlichen Regelungen den Zuweisungsentscheid selbst vornehmen oder die für den Zuweisungsentscheid verantwortliche Lehrkraft anweisen, ein neues Verfahren durchzuführen. Des Weiteren wären ein Anspruch auf Ersatz des entstandenen Schadens sowie ein Anspruch auf Genugtuung zu prüfen. Der Anspruch auf Genugtuung hängt allerdings massgeblich davon ab, wie schwerwiegend die Herabsetzung war und inwieweit diese nicht anderweitig wiedergutmacht wurde.

2.3.3 Private Bildungseinrichtungen

Wie wäre der Sachverhalt zu beurteilen, wenn eine Diskriminierung (wie möglicherweise in den angeführten Fällen von Lorik F. und Maja L.) nicht in der öffentlichen Volksschule, sondern in einer privaten Bildungseinrichtung vorkäme?

Private Bildungseinrichtungen sind in der Regel nicht unmittelbar an die völker- und verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbote gebunden. Allerdings verpflichten die grund- und menschenrechtlichen Vorgaben des Diskriminierungsschutzes den Staat dazu, durch wirksame gesetzliche und administrative Massnahmen Diskriminierung durch private Bildungseinrichtungen zu bekämpfen (Kiener & Kälin, 2013; Waldmann, 2003, 392–394). In Artikel 2 Ziffer 1 Buchstabe d des ICERD ist dies wie folgt formuliert: Jeder Vertragsstaat «verbietet und beendet (...) jede durch Personen, Gruppen oder Organisationen ausgeübte Rassendiskriminierung mit allen geeigneten Mitteln einschliesslich der durch die Umstände erforderlichen Rechtsvorschriften». Im Bereich der Volksschule, d. h. im Rahmen des verfassungsrechtlichen Anspruchs auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht (Müller & Schefer, 2008), ist das Recht auf Nichtdiskriminierung durch die staatliche Aufsicht zu gewährleisten (Copur & Naguib, 2014, 91–92, 99). Ausserhalb des verfassungsrechtlichen Anspruchs auf Grundschulunterricht sind entweder andere spezifische Gesetze vorgesehen (z. B. im

13 BGE 139 I 229, Erw. 7.3.

Bereich der beruflichen Ausbildung; vgl. Copur & Naguib, 2014, 93 f.), oder die Rechtsgrundlagen im allgemeinen privatrechtlichen und strafrechtlichen Diskriminierungsschutz müssen im Sinne der völker- und verfassungsrechtlichen Diskriminierungsverbote ausgelegt werden. Letzteres ist etwa in der privaten postobligatorischen Ausbildung sowie in der Weiterbildung der Fall (vgl. Waldmann, 2013, 392, Fn 712; Copur & Naguib, 2014, 99).

2.4 Die Pflicht, Massnahmen gegen strukturelle Diskriminierung zu ergreifen

Neben dem Verbot staatlicher Diskriminierung (2.3.1 bis 2.3.2) und der Pflicht zum Schutz vor Diskriminierung privater Bildungseinrichtungen (2.3.3) ist der Staat drittens legitimiert sowie in gewissem Rahmen verpflichtet, mit geeigneten Mitteln der Sozialgestaltung auf eine möglichst diskriminierungsfreie Gesellschaft hinzuwirken (General Comment Nr. 13, UNO-Pakt I, Paragraph 13¹⁴). So hat die Schweiz gemäss Artikel 7 des ICERD «unmittelbare und wirksame Massnahmen, insbesondere auf dem Gebiet des Unterrichts, der Erziehung, Kultur und Information, zu treffen, um Vorurteile zu bekämpfen, die zu Rassendiskriminierung führen, zwischen den Völkern und Rassen- oder Volksgruppen Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zu fördern sowie die Ziele und Grundsätze der Charta der Vereinten Nationen, der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der Erklärung der Vereinten Nationen über die Beseitigung jeder Form von Rassendiskriminierung und dieses Übereinkommens zu verbreiten». Sodann erlaubt Artikel 2 Ziffer 2 des ICERD auch sogenannte positive Massnahmen, d. h. Massnahmen der gezielten Förderung von Angehörigen stigmatisierter bzw. benachteiligter Gruppen (Waldmann, 2003, 455 ff.): «Die Vertragsstaaten treffen, wenn die Umstände es rechtfertigen, auf sozialem, wirtschaftlichem, kulturellem

und sonstigem Gebiet besondere und konkrete Massnahmen, um die angemessene Entwicklung und einen hinreichenden Schutz bestimmter Rassengruppen oder ihnen angehörender Einzelpersonen sicherzustellen, damit gewährleistet wird, dass sie in vollem Umfang und gleichberechtigt in den Genuss der Menschenrechte und Grundfreiheiten gelangen. Diese Massnahmen dürfen in keinem Fall die Beibehaltung ungleicher oder getrennter Rechte für verschiedene Rassengruppen zur Folge haben, nachdem die Ziele, um derentwillen sie getroffen wurden, erreicht sind» (vgl. zudem General Recommendation Nr. 32, ICERD, Paragraph 11 ff.).¹⁵

Die völker- und verfassungsrechtlichen Vorgaben verpflichten demnach dazu, Massnahmen gegen sogenannte strukturelle Diskriminierung zu ergreifen. In den folgenden Ausführungen zur strukturellen Diskriminierung wird geklärt, wie dieser komplexe Begriff juristisch umschrieben wird. Sodann werden die bekanntesten Massnahmen der Sozialgestaltung skizziert.

2.4.1 Strukturelle Diskriminierung

Strukturelle Diskriminierung ist juristisch nicht abschliessend definiert. Einig ist sich die rechtswissenschaftliche Literatur darin, dass es sich bei einer strukturellen Diskriminierung um Ausgrenzungen handelt, die nicht als fassbare Handlungen und Rechtsakte mit eindeutiger institutioneller oder personaler Verantwortung isoliert werden können (Waldmann, 2003, 422). Vielmehr ist die ethnisch-kulturelle strukturelle Diskriminierung eine Benachteiligung, die Menschen aufgrund ihrer nationalen oder regionalen Herkunft, ihrer Sprache, ihrer Kultur etc. trifft, und die auf mehrere rechtliche und strukturelle Diskriminierungshandlungen sowie auf soziale Nachteile in der Vergangenheit zurückzuführen sind. Von struktureller Diskriminierung wird auch dann gesprochen, wenn gesellschaftliche oder organisa-

14 Siehe http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en (Stand 2.2.2015).

15 Siehe http://www.humanrights.ch/upload/pdf/100429_CERD_GeneralComment_32_engl.pdf (Stand 2.2.2015).

torische Regeln, Normen und Praktiken dazu führen, dass Menschen bestimmter Herkunft, Kultur oder Religion tendenziell eher Nachteilen ausgesetzt sind (Naguib, 2011, 45).

Einstiegsbeispiel: Im Fall von Selektionsprozessen wie z. B. dem Verfahren, das den Übertritt in die Sekundarschule regelt, stellt sich etwa die Frage, inwieweit scheinbar neutrale Kriterien wie Leistung, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz im Rahmen der konkreten Anwendung auf die Situationen von Maja L., Lorik F. und Corinne S. dazu führten, indirekt herkunftsbedingte Unterschiede zu perpetuieren oder gar zu verstärken. Konkret stellt sich die Frage, ob das Berücksichtigen der als geringer eingeschätzten Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern von Lorik F. letztlich strukturell diskriminierend ist. Strukturell diskriminierend ist es beispielsweise, wenn die Eltern von Lorik basierend auf ihrer nationalen Herkunft statistisch ein tieferes Durchschnittseinkommen erzielen, wenn sie vergleichsweise häufiger gezwungen sind, doppelt zu verdienen und damit auch weniger Zeit aufwenden können und weniger Möglichkeiten haben, ihre Kinder in schulischen Fragen zu unterstützen. Verstärkend kann die rassistische Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt hinzukommen, die dazu führt, dass Eltern wie jene von Lorik F. ein höheres Arbeitspensum leisten müssen. Sodann kann auch die Frage gestellt werden, ob und inwiefern Stereotype, die im öffentlichen Diskurs vorherrschen, für die Beurteilung (bewusst oder unbewusst) handlungsleitend sind.

Die folgenden Ausführungen illustrieren den Begriff «Sozialgestaltung» und zeigen Typen von Massnahmen auf, mit denen strukturelle Diskriminierungen abgebaut werden sollen.

2.4.2 Massnahmen der Sozialgestaltung

Begriff und Übersicht zu den Typen

Positive Massnahmen sind Massnahmen der Sozialgestaltung und gehören der zweiten und dritten Generation des rechtlichen Diskriminierungsschutzes an. Mit ihnen soll der Abbau tatsächlicher bzw. struktureller Diskriminierung befördert werden. Es gibt folgende Typen: 1) Weiche Massnahmen der Sozialgestaltung wie z. B. solche im Bereich des *Diversity Mainstreaming*¹⁶ bei Schulbehörden; 2) positive Massnahmen bzw. Förderungsmassnahmen, d. h. Massnahmen zur gezielten Förderung jener Gruppenangehörigen, die struktureller Diskriminierung ausgesetzt sind, und 3) institutionell-organisatorische Vorkehrungen, d. h. Fachpersonen und -stellen leisten Unterstützung beim Schutz vor rechtlicher und struktureller Diskriminierung (Bell & Waddington, 2011, 1503–1526; Waldmann, 2003, 439–464; Naguib, 2011, 45 ff.; Kägi-Diener, 1994, 1128 ff.).

Die einzelnen Typen werden im Folgenden etwas ausführlicher betrachtet. Es werden Begriffe sowie die rechtlichen Rahmenbedingungen dargestellt.

Weiche Massnahmen der Sozialgestaltung

Weiche Massnahmen der Sozialgestaltung haben den Zweck, strukturelle (und rechtliche) Diskriminierungen bestmöglich zu beseitigen und zu verhindern, ohne dabei stigmatisierte bzw. benachteiligte Gruppen zu bevorzugen.

Weiche Massnahmen der Sozialgestaltung haben zum einen bei den Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrkräften anzusetzen, d. h. da, wo in der Regel die Entscheidungsmacht liegt. Sie um-

16 Unter den Begriff *Diversity Mainstreaming* fallen Massnahmen, deren Zweck darin besteht, Institutionen zu befragen, sie daraufhin zu prüfen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilungen sowie die Kommunikation im Hinblick auf die Interessen und Bedürfnislagen der Vielfalt der Individuen adäquat berücksichtigt werden. Dies soll unabhängig von der Herkunft, der Weltanschauung und Religion, von Geschlecht und Lebensalter, von einer bestehenden Behinderung oder einer chronischen Krankheit der Individuen geschehen (Definition in Anlehnung an Terkessidis, 2010, 132).

fassen beispielsweise Massnahmen im Bereich der Sensibilisierung wie z. B. das *Diversity Mainstreaming*. Diese zielen darauf, Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrkräfte zu sensibilisieren, damit sich diese mit bewussten und unbewussten Vorurteilen und Praxen auseinandersetzen, die zu struktureller und rechtlicher Benachteiligung führen. Bei der konkreten Umsetzung von weichen positiven Massnahmen steht den Schulbehörden und Schulleitungen ein Ermessensspielraum zu. Allerdings müssen die Massnahmen spezifisch und effektiv sein. Sodann muss insbesondere bei konkreten Problemstellungen – wie z. B. bei systematischen Problemen oder wiederholten Diskriminierungsvorwürfen – ein Verfahren entwickelt werden, das Behörden, Schulleitungen und Lehrkräfte darin unterstützt, rechtliche Diskriminierung sowie die Perpetuierung struktureller Diskriminierung zu verhindern (Bell & Waddington, 2011, 1503 ff.; Waldmann, 2003, 440–454; Naguib & Pärli, 2014, 8–10).

Des Weiteren haben weiche Massnahmen der Sozialgestaltung bei den Schülerinnen und Schülern und bei den Erziehungsberechtigten bzw. bei den Studierenden anzusetzen. Dies ist mit dem Ziel verbunden, jene Menschen, die von struktureller Benachteiligung bzw. von Diskriminierungen betroffen sind, zu ermächtigen. Allerdings besteht auch hier ein Ermessensspielraum bei der Umsetzung. Konkret haben Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte sowie Studierende ein Recht darauf, sich bei Diskriminierungskonflikten an eine unentgeltliche Beratungsstelle wenden zu können, die sie in der Bereinigung des Konfliktes unterstützt.

Positive Massnahmen – harte Massnahmen der Sozialgestaltung

Der Begriff der positiven Massnahmen bzw. *positive action* (Begriff, der in Europa gebraucht wird) geht auf die Konzeption der *affirmative action* im

US-amerikanischen Antidiskriminierungsrecht zurück (Kennedy, 2013; Waldmann, 2003, 455–464). Dabei handelt es sich um Massnahmen, die gezielt auf Angehörige von strukturell diskriminierten Gruppen ausgerichtet sind. Ziel ist, materielle Chancengleichheit herzustellen. Zum einen handelt es sich um sogenannte Fördermassnahmen im weiteren Sinne, die materielle Chancengleichheit (u. a. im Bildungsbereich) anstreben, ohne gleichzeitig andere Personengruppen direkt zu beeinträchtigen. Hierzu zählen etwa das *Réseau d'enseignement prioritaire* im Kanton Genf¹⁷ sowie das Programm Qualität in interkulturellen Schulen (QUIMS) im Kanton Zürich¹⁸. Der klassische Typ der sogenannten positiven Massnahmen ist allerdings die gleichheitsdurchbrechende Fördermassnahme, die im Hinblick auf die Herstellung sozialer Chancengleichheit bestimmte Personengruppen anderen gegenüber direkt bevorzugt, die eigentliche *affirmative action* (Begriff in den USA).

Ein typisches Beispiel einer *affirmative action* sind etwa unterschiedliche Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sowie Studentinnen und Studenten bestimmter Herkunft oder *Race* beim Zugang zur höheren Bildung. Begründet wird dies damit, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund von vergangener und bestehender Diskriminierung Bildungsnachteile haben, die auf diese Weise ausgeglichen werden sollen. Ein anderes Beispiel ist die Regelung, die staatliche Finanzierung von Schulen u. a. davon abhängig macht, ob diese in der Lage sind, Gruppen von benachteiligten Migrantinnen und Migranten proportional vergleichbar an höhere Schulen zu bringen (Kennedy, 2013).

Die Beispiele zeigen, dass derart harte Massnahmen nur in besonderen Situationen angemessen sind. Denn sie sind auch mit beachtlichen Risiken, etwa jenem der Stigmatisierung, verbunden. Dies ist denn auch mit ein Grund, weshalb die Schweiz über keine harten positiven

17 Siehe www.ge.ch/enseignement_primaire > Lutte contre l'échec scolaire > REP (Stand 22.1.2015).

18 Siehe www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa > Schulbetrieb & Unterricht > Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) (Stand 22.1.2015).

Massnahmen verfügt und Staaten bzw. Behörden im Licht des Völkerrechts einen beachtlichen Ermessensspielraum in der Frage haben, ob sie überhaupt positive Massnahmen ergreifen sollen. Eine eigentliche rechtliche Pflicht hierzu besteht nicht (Naguib, 2011, 194 ff.). Weil positive Massnahmen auch Rechte Dritter beeinträchtigen können, so insbesondere die Gleichheitsrechte jener Schülerinnen und Schüler, die nicht davon profitieren, müssen sie bestimmten völker- und verfassungsrechtlichen Anforderungen genügen (vgl. Klose & Merx, 2010). Sie müssen zielführend und verhältnismässig ausgestaltet sein. Sodann müssen sie nach Erreichen der Ziele beendet werden.

Institutionell-organisatorische Vorkehrungen

Zu den Massnahmen der Sozialgestaltung zählen auch institutionell-organisatorische Vorkehrungen. Sie betreffen Behörden bzw. staatliche Fachpersonen, private Organisationen mit Leistungsaufträgen und zwischenstaatliche Institutionen, welche die Aufgabe haben, die Umsetzung von positiven Massnahmen zu unterstützen. Konkret kann dies bedeuten, dass Anlaufstellen geschaffen werden und institutionell spezialisiertes Wissen bereitgestellt wird. Bei den institutionell-organisatorischen Vorkehrungen geht es demnach darum, Kenntnisse des Phänomens der Diskriminierung und seiner Manifestation sowie der Prävention und Intervention zu verbreiten.

Auch institutionell-organisatorische Vorkehrungen sind in der Regel keine harten Pflichten. Es besteht ein bedeutender Ermessensspielraum bei ihrer Umsetzung. Allerdings hat das Bundesgericht diesen Spielraum mit seiner Entscheidung eingeschränkt. Es hat festgehalten, dass Massnahmen konkret und effektiv sein müssen. So gehe aus den konkret auf die Schweiz bezogenen Empfehlungen des CEDAW¹⁹-Ausschusses zu den Staatenberichten hervor, dass nicht nur der Bund, sondern auch die Kantone verpflichtet

sein, die notwendigen Fachkenntnisse, Kompetenzen und Ressourcen zu gewährleisten, um Diskriminierung zu bekämpfen (BGE 137 I 305²⁰). Dies gilt auch für die Bekämpfung ethnisch-kultureller Diskriminierung (Naguib, 2012, 915 ff.). Dabei muss im Minimum fachliches Know-how im Bereich Prävention, Intervention und Beratung aufgebaut werden.

Bezogen auf das Eingangsbeispiel bedeutet dies ...

Die Schulbehörden sollten darauf achten, dass die Lehrkräfte sensibilisiert sind für Stereotype und Vorurteile, die in Übertrittsverfahren und -entscheidungen einfließen können. Dies erfordert Massnahmen im Bereich der Aus- und Weiterbildung, des Coaching und des *Diversity Mainstreaming*. Dabei ist es ratsam, im Rahmen entsprechender Schulungen und Workshops sowohl fiktionale als auch möglichst konkrete und praxisnahe Beispiele zu verwenden. So kann z. B. anhand des Beispiels von Lorik F. diskutiert werden, inwiefern kritisches Nachfragen auch auf (bewussten oder unbewussten) Vorurteilen beruhen kann, die in herkunfts- und geschlechtsbezogenen Stereotypen gründen. Der Fall Lorik F. steht im Kontrast zu der anfänglich ebenso kritischen Einstellung, die gegenüber Maja L. geäussert wurde.

2.5 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Für diskriminierungsschutzrechtlich fundierte Bildungsarbeit sind die folgenden sechs Kernmassnahmen zu empfehlen:

1. **Rechtliche Vorgaben überprüfen** | Die kantonalen Erziehungsdepartemente, die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und das Staatssekretariat

19 **Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women.** Vgl. zudem die Ausführungen in Unterabschnitt 2.2. zu den wichtigsten Erlassen im Völker- und Verfassungsrecht.

20 Siehe http://relevancy.bger.ch/php/clir/http/index.php?lang=de&zoom=&type=show_document&highlight_docid=atf%3A%2F%2F137-II-305%3Ade (Stand 2.2.2015).

für Bildung, Forschung und Innovation (SBFi) überprüfen ihre rechtlichen Vorgaben hinsichtlich möglicher Regelungen, welche eine Diskriminierung begünstigen könnten (Selektionsverfahren, Zuweisungen in Sonderklassen, Stipendienwesen usw.), und korrigieren diese wenn nötig. Auf gesamtschweizerischer Ebene erfolgt eine solche Überprüfung mit dem Bildungsbericht Schweiz. Ergänzend könnte eine systematische und regelmässig nachgeführte Datensammlung aufgebaut werden, in welcher Informationen zu direkten und indirekten Diskriminierungen im Bildungsbereich erfasst werden. Die Datenbank dient dazu, Problemfelder zu erkennen und verfolgt das Ziel, Massnahmen und Lösungen zu finden.

2. Massnahmenplan und Leitbilder entwickeln und evaluieren | Die kantonalen Erziehungsdepartemente entwickeln einen Massnahmenplan zuhanden der Schulgemeinden bzw. der Schulen, wobei die Entwicklung des Massnahmenplans einer externen Fachstelle übertragen werden kann. Der Massnahmenplan definiert die Grundsätze und Ziele sowie die handlungsleitenden Kriterien, die der Prävention von und der Intervention bei Diskriminierung im Bereich der Volksschulen inklusive sonderpädagogischer Massnahmen im vorschulischen und postobligatorischen Bereich dienen. Dabei ist insbesondere auf die Problemstellungen der indirekten sowie der strukturellen Diskriminierung zu achten. Wichtig ist, dass die Schulen von Beginn weg in den Prozess einbezogen werden und dass die definierten Massnahmen anschliessend in das Monitoring bzw. in die Evaluation der Schulen einfliessen. Die Schulen (Schulleitungen und Lehrkräfte) ihrerseits konkretisieren diese Grundsätze und Ziele in ihren Leitbildern und setzen sie im schulischen Alltag mit Unterstützung von Expertinnen und Experten um.

3. Besonderes Augenmerk auf mehrdimensionale Diskriminierungen legen | Den kantonalen Erziehungsdepartementen wird empfohlen, im Rahmen der Erstellung und Umsetzung des Massnahmenplans den mehrdimensionalen Diskriminierungen besonderes Gewicht beizumessen. Eine mehrdimensionale Diskriminierung liegt vor, wenn nebst der ethnisch-kulturellen Diskriminierung weitere Diskriminierungsdimensionen wie z. B. die soziale Stellung, das Geschlecht (inkl. Transidentität, Intersexualität und sexuelle Orientierung²¹), eine Behinderung sowie die weltanschauliche oder politische Überzeugung von Bedeutung sind. Im Vordergrund stehen insbesondere die soziale Stellung und das Geschlecht.

4. Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen sensibilisieren und bereits bestehende Erfahrungen (Good Practice) und bestehende Angebote zugänglich machen | Den Schulbehörden auf kantonaler und kommunaler (v. a. städtischer) Ebene sowie den Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (namentlich den Pädagogischen Hochschulen) wird empfohlen, mit geeigneten Massnahmen wie z. B. regelmässigen Schulungen, Seminaren, Workshops, Coaching, Intra- und Supervisionen dafür zu sorgen, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Behörden, aber auch Schulleitungen und Lehrkräfte für potenzielle individuelle und institutionelle Faktoren sensibilisiert werden, die zu rechtlicher und struktureller (ethnisch-kultureller) Diskriminierung führen (können). Im Rahmen der Schulungen bzw. der Aus- und Weiterbildung ist es wichtig, dass paradigmatische Fallkonstellationen aus der Praxis eingebracht werden. Sodann ist es im Hinblick auf eine nachhaltige Sensibilisierung dienlich, wenn die Schulungen, Seminare und Workshops in regelmässigen Abständen stattfinden, aufeinander aufbauen und vor allem auch neue Mitarbeitende in den Behörden, in

21 **Hinweis des Herausgebers:** Der Autor dieses Kapitels bedient sich in seinen Publikationen einer diskriminierungssensiblen Sprache (z. B. Trans_identität bzw. Trans*identität). Die EDK verwendet jedoch in ihren Publikationen weder den Gender Gap noch die Schreibweise mit Sternchen und hat die Schreibweise den eigenen Richtlinien angepasst.

Schulleitungen und Schulteams erreichen. Des Weiteren soll dafür gesorgt werden, dass sich die Akteurinnen und Akteure auf verschiedenen Ebenen des Schulsystems (Behörden, Schulleitungen, Lehrkräfte) über bereits bestehende und funktionierende Massnahmen austauschen können und falls nötig durch eine externe Coachin oder einen externen Coach begleitet werden.

5. Praxisnahe Instrumente zur Prävention von Diskriminierung entwickeln | Es wird angeregt, dass Fachpersonen in Zusammenarbeit mit Schulbehörden, Schulleitungen und Lehrkräften praxisnahe und effektive Instrumente entwickeln und erproben, um im Rahmen des Unterrichts sowie von Leistungsbeurteilungen und Übertrittsentscheiden Diskriminierungen vorzubeugen. Ein mögliches Instrument ist etwa die strukturierte kollegiale Beratung (z. B. STRUB [Praxisinstrument für die kollegiale Beratung zu Wirkungen und Nebenwirkungen von Integrationsprojekten] im Kanton Zürich). Konkret: Im Rahmen von Übertrittsverfahren kann z. B. standardmässig pro Schulklasse ein Gespräch eingeplant werden, in dem ein Dreierteam (bestehend aus der Klassenlehrperson, einer weiteren Lehrperson sowie einer unabhängigen fachlich versierten Drittperson) mögliche Diskriminierungspotenziale ermittelt und diese erörtert.²² Die Gespräche setzen eine vertrauensvolle Kooperation und die Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion aller Beteiligten voraus. Die strukturierte kollegiale Beratung kann von Schulen beispielsweise im Rahmen der Qualitätssicherung und -entwicklung implementiert werden. Dieser Ansatz ersetzt jedoch nicht eine grundlegende Debatte über Sinn und Zweck der Selektion innerhalb des Schulsystems, über Vor- und Nachteile verschiedener Selektionsverfahren und Formen der Leistungsbeurteilung (vgl. die Beiträge von Baeriswyl und Buholzer & Lötscher in diesem Bericht).

6. Anlaufstellen schaffen | Den Schulbehörden auf kantonaler und kommunaler (v. a. städtischer) Ebene wird empfohlen, niederschwellige und unabhängige Anlaufstellen zu schaffen bzw. die Zusammenarbeit mit (bestehenden) Beratungsstellen zu gewährleisten, an die sich Schülerinnen und Schüler, Eltern, Studierende, Lehrkräfte und Schulleitungen wenden können, um Diskriminierungskonflikte fair und nachhaltig zu lösen. Da, wo solche Anlaufstellen bereits bestehen (die kantonalen Integrationsprogramme sehen vor, dass jeder Kanton ein solches Angebot bereitzustellen hat), wird den Schulbehörden empfohlen, gemeinsam mit den kantonalen, städtischen oder kommunalen Integrationsdelegierten bzw. -fachstellen sicherzustellen, dass das Angebot auch für die Bearbeitung von Diskriminierungskonflikten im schulischen Umfeld über genügend fachliche Kompetenzen verfügt, dass es einfach zugänglich ist und praxisnah genutzt werden kann.

Bibliografie

Baer, S. (2010). Chancen und Risiken Positiver Massnahmen: Grundprobleme des Antidiskriminierungsrechts. In Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.), *Positive Massnahmen. Von Antidiskriminierung zu Diversity*. Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

Baer, S., Bittner, M. & Götttsche, A. L. (2010). *Mehrdimensionale Diskriminierung – Begriffe, Theorien und juristische Analyse. Teilexpertise erstellt im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Bell, M. & Waddington L. (2011). Exploring the Boundaries of Positive Action under EU Law: a search for Conceptual Clarity, 48. *Common Market Law Review* 5, 1503–1526.

22 Siehe https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/stadtentwicklung/integrationsfoerderung/integrationsthemen/transkulturelle_kompetenz.html (Stand 5.2.2015).

- Copur, E. & Naguib, T.** (2014). Diskriminierungsrecht, Kapitel Bildung. In: T. Naguib, K. Pärli, E. Copur & M. Studer (Hrsg.), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist_innen, Berater_innen und Diversity-Expert_inne*. Bern: Stämpfli, 81–119.
- Dengg, A.** (2010). Symmetrisches oder asymmetrisches Diskriminierungsverständnis: Gefahr der Stereotypisierung benachteiligter Gruppen. In *Jusletter*, 17. Mai 2010.
- Hausammann, C.** (2008). *Instrumente gegen Diskriminierung im schweizerischen Recht – ein Überblick. Expertise im Auftrag des Eidgenössischen Büros für die Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen EBGB und der Fachstelle für Rassismusbekämpfung FRB*. Bern.
- Kälin, W.** (Hrsg.) (1999). *Das Verbot ethnisch-kultureller Diskriminierung. Verfassungs- und menschenrechtliche Aspekte*. Zürich: Helbing & Lichtenhahn.
- Kennedy, R.** (2013). *For Discrimination: Race, Affirmative Action, and the Law*. Harvard: Pantheon.
- Kiener, R. & Kälin, W.** (2013). *Grundrechte*, 2. Auflage. Bern: Stämpfli.
- Klose, A. & Merx, A.** (2010). *Positive Massnahmen zur Verhinderung oder zum Ausgleich bestehender Nachteile im Sinne des § 5 AGG*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Motakef, M.** (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/sl.php?id=138> (Stand 28.1.2015).
- Müller, J.-P. & Schefer M.** (2008). *Grundrechte in der Schweiz. Im Rahmen der Bundesverfassung, der EMRK und der UNO-Pakte*. Bern: Stämpfli.
- Naguib, T.** (2010). Mehrfachdiskriminierung: Analysekategorie im Diskriminierungsschutzrecht. *SJZ* 106/10, 233 ff.
- Naguib, T.** (2011). *Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung als integrationspolitische Aufgabe des Kantons*. Gutachten zuhanden der Gesundheits- und Fürsorgedirektion Kanton Bern.
- Naguib, T.** (2012). Bedeutung des BGE 137 I 305 für den institutionelle Diskriminierungsschutz auf kantonaler Ebene. *Aktuelle Juristische Praxis* 7, 915 ff.
- Naguib, T.** (2013). Mehrdimensionalität im schweizerischen Antidiskriminierungsrecht: Eine _ Leerstelle. In S. Philipp, I. Meier, V. Apostolovski, K. Starl & K. M. Schmidlechner (Hrsg.), *Intersektionelle Benachteiligung und Diskriminierung. Soziale Realitäten und Rechtspraxis*. Baden-Baden/Wien/Zürich/St. Gallen: Nomos.
- Naguib, T. & Pärli, K.** (2014). Diskriminierungsrecht, Kapitel Diskriminierungsschutzrecht: Was wir damit meinen. In T. Naguib, K. Pärli, E. Copur & M. Studer (Hrsg.), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist_innen, Berater_innen und Diversity-Expert_innen*. Bern: Stämpfli, 3–35.
- Pärli, K.** (2014). Diskriminierungsrecht, Teil 2: Völker- und verfassungsrechtliche Grundlagen. In T. Naguib et al. (Hrsg.), *Diskriminierungsrecht. Handbuch für Jurist_innen, Berater_innen und Diversity-Expert_innen*, 37–50. Bern: Stämpfli.
- Terkessidis, M.** (2010). *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Waldmann, B.** (2003). *Das Diskriminierungsverbot von Art. 8 Abs. 2 BV als besonderer Gleichheitssatz – unter besonderer Berücksichtigung der völkerrechtlichen Diskriminierungsverbote einerseits und der Rechtslage in den USA, in Deutschland, Frankreich sowie im europäischen Gemeinschaftsrecht andererseits*. Bern: Stämpfli.
- Wyssmüller, C.** (2005). *Menschen «aus dem Balkan» in Schweizer Printmedien. Diskursive Konstruktion und (Re)Produktion von Raum- und Identitätsbildern und deren Bedeutung für die soziale Integration*. Bern: Geographisches Institut.

3 STÄRKUNG DER CHANCENGERECHTIGKEIT DURCH FRÜHE FÖRDERUNG

Doris Edelmann

«Die Aufmerksamkeit, mit der die frühen Lebensjahre als Bildungsjahre bedacht werden, birgt für das einzelne Kind die Chance, seine Bildungspotenziale optimaler zu entfalten und mithin seine individuelle Zukunft positiver zu beeinflussen.»
(Diehm, 2012, 63)

3.1 Einleitung

Spätestens seit den Veröffentlichungen von internationalen Leistungsstudien ist es in der Schweiz erneut ins Bewusstsein der Gesellschaft getreten, dass nach wie vor ein enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und Bildungschancen besteht. Parallel dazu belegen Ergebnisse aus kantonalen Studien, dass sich deutliche Kompetenzunterschiede bereits beim Schuleintritt zeigen, die sich im Laufe der Schulzeit fortsetzen. Davon betroffen sind insbesondere Kinder, die in sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund aufwachsen. Gemäss Leseman (2008, 128) ist es primär die Kumulation folgender Faktoren, die dazu führen kann, dass Kinder von Bildungsbenachteiligung betroffen sind: «Armut, niedrige soziale Schicht, niedriger Bildungsstand der Eltern, ein nicht dem Mainstream entsprechender kultureller Hintergrund, besondere religiöse Traditionen und ein wenig von Bildungsgütern geprägter Lebensstil». Familien mit Migrationshintergrund sind zudem auf Unterstützung angewiesen, wenn sie zu Hause nicht die lokale Landessprache sprechen und/oder wenn sie ihre Kinder in ein Bildungssystem einschulen, das sie selber nicht oder mit wenig Erfolg durchlaufen haben (Edelmann, 2010, 2012). Darüber hinaus, so Leseman (2008, 126), wird «zunehmend deutlich, dass – im Zusammenhang mit dem Status als Teil einer ethnischen Minderheit – die Erfahrung, von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft marginalisiert, diskriminiert und respektlos behandelt zu werden, selbst schon einen bedeutenden Risikofaktor darstellen» kann.

Vor diesem Hintergrund entfachte sich vor rund zehn Jahren die Auseinandersetzung darüber, was die Bildungs- und Familienpolitik unternehmen kann, damit die anhaltenden sozialen Bildungsungleichheiten reduziert werden können. Als eine vielversprechende Massnahme wurde die frühe Förderung erkannt, die sich an Kinder ab Geburt bis zum Eintritt in den Kindergarten respektive die Eingangsstufe richtet. Sie kann in der Familie, in familienergänzenden Einrichtungen wie Krippen, Kindertagesstätten oder Tagesfamilien sowie in familienunterstützenden Angeboten wie Spielgruppen, Elterntreffpunkten oder Einrichtungen der Erziehungsberatung stattfinden (Edelmann, 2010; Netzwerk Kinderbetreuung, 2012; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF], 2014). Häufig wird dafür die synonyme Begriffskonstruktion «Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung» (FBBE) verwendet, mit der «die enge Verzahnung vom Kind ausgehender Lernprozesse (Bildung) und dem Bereitstellen anregender Lernumgebungen (Erziehung) und der schützenden sowie unterstützenden Zuwendung» (SKBF, 2014, 58) betont wird. Die frühe Förderung wird somit als Grundlage für ausgewogenere Startchancen auf dem Weg des lebensbegleitenden Lernens verstanden, da während der ersten Lebensjahre bedeutsame Entwicklungen im Bereich der sozialen, emotionalen, kognitiven, sprachlichen und motorischen Entwicklung stattfinden, die für die weitere Bildungsbiografie von Relevanz sind (Stamm, 2010). Daher birgt «die Aufmerksamkeit, mit der die frühen Lebensjahre als Bildungsjahre bedacht werden [...], für das einzelne Kind die Chance, seine Bildungspotenziale optimaler zu entfalten und

-
- 1. Kindzentriert:** in frühpädagogischen Einrichtungen wie Spielgruppen und Kindertagesstätten
v. a. Förderung der lokalen Landessprache wie beispielsweise im Projekt «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten»¹
-
- 2. Elternzentriert:** Elternbildung, Beratung und informelle Treffen
v. a. Kurse in der lokalen Landessprache für Mütter und Väter; Austausch im Rahmen von «FemmesTISCHE»², Elterncafés, mehrsprachige Kurzfilme «Lerngelegenheiten für Kinder bis 4»³ oder mehrsprachige Broschüren zur Sprachförderung wie «Sprich mit mir und hör mir zu»⁴
-
- 3. Kind- und elternzentriert:** Förderung zu Hause
Hausbesuchsprogramme wie «Parents as Teachers»⁵ oder «schritt:weise»⁶
-
- 4. Kind- und elternzentriert:** Förderung in frühpädagogischen Einrichtungen und zu Hause
v. a. Familienzentren, Verbundprojekte wie «Primano» (Tschumper et al., 2012)
-

Tab. 1 | Verschiedene Ansätze der frühen Förderung

mithin seine individuelle Zukunft positiver zu beeinflussen» (Diehm, 2012, 63).

Im Folgenden werden zunächst der Ausbau und die Angebote im Bereich der frühen Förderung erläutert. Dabei wird aufgezeigt, dass sozial benachteiligte Kinder und Familien mit und ohne Migrationshintergrund über geringere Zugangschancen verfügen. Nach dem folgenden Einblick in den internationalen Forschungsstand werden zentrale Konsequenzen für Bildungspolitik und (Vor-)Schulpraxis aufgezeigt.

3.2 Ausbau und Angebot der frühen Förderung

Der Ausbau der frühen Förderung erfolgt seit einigen Jahren mit Unterstützung von Bund, Kantonen, Gemeinden sowie privaten Trägerschaften. Das Interesse an der frühen Förderung ist jeweils mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden, die sich gegenseitig beeinflussen und überschneiden können (Edelmann, 2010, 2012; Nay, Grubenmann & Larcher, 2008). So beziehen

sich gleichstellungspolitische Ziele in erster Linie auf die Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, was den quantitativen Ausbau von qualitativ hochwertigen Betreuungsplätzen impliziert. Bildungspolitische Ziele orientieren sich an der globalen Wettbewerbsfähigkeit, die durch ein hohes Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung gestärkt werden soll. Wirtschaftliche Ziele fokussieren die Tatsache, dass Investitionen in den frühkindlichen Bereich zu ökonomischen Vorteilen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene beitragen können (Heckman & Masterov, 2007). Mit sozialpolitischen Zielen sind die Erwartungen verbunden, dass die frühe Förderung zum Abbau von sozial bedingten Disparitäten und zu einer Erhöhung von gerechten Bildungschancen beiträgt. Daher wird neben dem Ausbau vor allem der Zugang zur frühen Förderung für Kinder und Familien aus sozial benachteiligten Verhältnissen angestrebt. Die Massnahmen zur frühen Förderung, die in der Schweiz aktuell für diese Kinder und Familien angeboten werden, lassen sich vier Ansätzen zuordnen (Tab. 1).

-
- 1 <http://www.ed-bs.ch/lehrpersonen/bildung/fruhforderung> (Stand 7.1.2015).
 - 2 <http://femmetische.ch/> (Stand 7.1.2015).
 - 3 <http://www.kinder-4.ch> (Stand 7.1.2015).
 - 4 http://www.integration.sg.ch/home/fruehfoerderung_und/fruehfoerderung_und2.html (Stand 7.1.2015).
 - 5 <http://www.pat-mitlernlernen.org/studien-forschung/machbarkeitsstudie-zeppelin/> (Stand 7.1.2015).
 - 6 <http://www.a-primano.ch/cms/de/angebote/grundlagen.html> (Stand 7.1.2015).

3.3 Zugang zur frühen Förderung

Obwohl in den vergangenen Jahren die Angebote im Vorschulbereich deutlich ausgebaut wurden, verweisen verschiedene Statistiken darauf, dass Kinder aus benachteiligten Familien – insbesondere solche mit einem südosteuropäischen Migrationshintergrund (Schlanser, 2011) –, diese seltener nutzen als Kinder aus privilegierten Familien (Edelmann, Brandenburg & Mayr, 2013a; Grossenbacher, 2014). Die Gründe dafür sind vielfältig. Erstens liegt es an fehlenden Angeboten, wodurch sozial benachteiligte Eltern aufgrund von selektiven Angebots- und Nachfragemechanismen weniger Chancen haben, denn «so lange die Angebote knapp sind, profitieren vor allem eher privilegierte Familien» (Stamm, 2013, 171). Zweitens unterliegt das Angebot regionalen Disparitäten, da der Ausbau bislang deutlich stärker im städtischen Umfeld als in ländlichen Regionen erfolgte und zwischen den Kantonen und Sprachregionen grosse Unterschiede bestehen (Fux, 2012; Grossenbacher, 2014). Drittens handelt es sich bei Projekten, die sich an sozial benachteiligte Familien mit und ohne Migrationshintergrund und ihre Kinder richten, oftmals um regionale Einzelinitiativen, wie beispielsweise (Sprach-) Spielgruppen, die es bislang nur in der Deutschschweiz gibt (Feller-Länzlinger, Itin & Bucher, 2013). Zudem ist davon auszugehen, dass sozial benachteiligte Familien aufgrund unterschiedlicher Ursachen keine Kenntnis davon haben, welche Förderangebote in ihrer Gemeinde vorhanden sind oder weshalb eine Teilnahme auch dann wichtig sein kann, wenn ihr Kind nicht auf eine familienergänzende Betreuung angewiesen ist.

3.4 Stand der Forschung im Bereich der frühen Förderung

Ein wichtiger Grund, weshalb der frühen Förderung für die Stärkung von Bildungschancen eine grosse Bedeutung zugemessen wird, basiert auf der Tatsache, dass internationale Studien nachweisen, dass «qualitativ hochwertige, inhaltlich breit aufgestellte, aufwändige und kostenintensive Interventionsprogramme für Kinder aus sozial benachteiligten Familien signifikant positive

Auswirkungen auf verschiedene Entwicklungsbereiche und auf Aspekte einer positiven Lebensbewältigung haben» (Anders & Rossbach, 2014, 339). Zudem können oftmals positive Effekte bis ins Erwachsenenalter nachgewiesen werden. Erwartungen, dass eine frühe Förderung zu mehr Chancengerechtigkeit für Kinder aus sozial benachteiligten Familien beitragen kann, sind daher durchaus berechtigt (Schmidt & Smidt, 2014).

Da die frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz eine relativ junge Forschungsrichtung und die Datenlage entsprechend bescheiden ist, wird im Folgenden auch auf Studien aus Deutschland, Grossbritannien und den USA Bezug genommen. Dies geschieht im Wissen darum, dass sich internationale Erkenntnisse nur bedingt auf nationale Kontexte übertragen lassen. Allerdings kann gemäss Rossbach, Kluczniok und Kuger (2008) davon ausgegangen werden, dass Stichproben von Studien in Regeleinrichtungen in den USA oder in Grossbritannien vergleichbar sind mit denjenigen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

3.4.1 Studien in der Schweiz

In der Schweiz liegen mehrheitlich Überblicksarbeiten über den Forschungs- und Entwicklungsstand im Bereich der frühen Kindheit vor (Edelmann et al., 2013a). Studien, die sich auf die frühe Förderung von Kindern beziehen, die in sozial benachteiligten Familienverhältnissen aufwachsen, wurden bislang nur vereinzelt durchgeführt. Eine der ersten Untersuchungen zu den Auswirkungen familienergänzender Betreuung auf den Schulerfolg hat Lanfranchi (2002) verfasst. Er konnte aufzeigen, dass Kindern mit Migrationshintergrund, die familienergänzend betreut wurden, der Übergang in den Kindergarten respektive die Schule besser gelang als Kindern ohne vorschulische Betreuungserfahrung. In der Follow-up-Studie (vgl. Lanfranchi & Sempert, 2009) konnten allerdings keine Effekte mehr nachgewiesen werden.

Im Zentrum des Forschungsprojekts CANDELA (Chancenförderung durch angemessene Deutschkenntnisse im Elementarbereich) stehen die

Perspektiven von Familien mit und ohne Migrationshintergrund, deren Kinder an einem Spielgruppenprojekt mit Sprachförderung teilnahmen (Edelmann, Fehr, Moll, Schilter & Wetzel, 2013b). Aufgrund von typenbildenden Analysen der familialen Bildungsorte wurde deutlich, dass eine adressatenbezogene Bildungskooperation, die zur Sensibilisierung in Bezug auf Bildungs- und Anregungspotenziale in den einzelnen Familien beiträgt, als elementar einzuschätzen ist, wenn frühkindliche Bildung effektiv zu Chancengerechtigkeit beitragen soll (Lüthi & Edelmann, 2015). Ebenso zeigte sich, dass Eltern mit Migrationshintergrund hohe Bildungserwartungen an den Besuch der Spielgruppen richteten, was sich besonders im Wunsch nach einer intensiven Deutschförderung für ihre Kinder manifestierte, der allerdings häufig unerfüllt blieb. Besonders kritisch schätzten die Autorinnen diesbezüglich ein, dass viele Projektspielgruppen von deutlich mehr Kindern mit als von solchen *ohne* Migrationshintergrund besucht werden, was den Erwerb der deutschen Sprache im Rahmen der Spielgruppe erschwere (Edelmann et al., 2013b).

Bedeutende Erkenntnisse zur kompensatorischen Förderung von Geburt an für Kinder, die in psychosozialen Risikosituationen aufwachsen, werden mit dem laufenden Forschungsprojekt ZEPPELIN (Zürcher Equity Präventionsprojekt Elternbeteiligung und Integration) erwartet. Damit wird in einer Längsschnittstudie untersucht, wie Bildungschancen durch eine intensive Förderung erhöht und elterliche Erziehungskompetenzen durch gezielte Interventionen gestärkt werden können (Lanfranchi & Neuhauser, 2013).

3.4.2 Studien in Deutschland

Auch in Deutschland sind parallel zum Ausbau des frühkindlichen Bereichs die Erwartungen gestiegen, dass die frühe Förderung zu einem «Ausgleich der Benachteiligungen von Kindern aus sozial schwachen oder bildungsfernen Familien» (Anders & Rossbach, 2013, 183) beitragen soll. Diesbezüglich konnte auf der Grundlage von zwei Analysen der jährlich repräsentativ erhobenen Daten des sozioökonomischen Panels

(SOEP) nachgewiesen werden, dass der Besuch einer vorschulischen Betreuungseinrichtung positive Wirkungen auf die schulische Laufbahn ausüben kann (Büchner & Spiess, 2007; Kratzmann & Schneider, 2008). Unter besonderer Berücksichtigung von Bildungsübergängen wurden in einer als Längsschnittstudie angelegten BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter) die Auswirkungen von vorschulischen Anregungsbedingungen auf die kognitive und sozioemotionale Entwicklung von Kindern zwischen drei bis acht Jahren untersucht (Faust, 2013). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass primär qualitativ hochwertige Angebote zu einer guten schulischen Vorbereitung beitragen. Dabei zeigt sich, dass Kinder hauptsächlich dann profitieren, wenn sie «eine zumindest moderate Qualität der Anregungsbedingungen in der Familie» (Anders & Rossbach, 2014, 344) vorfinden, was auf die hohe Relevanz des elterlichen Bildungsortes verweist. Weiterhin sind weiterführende Erkenntnisse von dem seit 2009 laufenden interdisziplinär und longitudinal angelegten Bildungspanel NEPS (National Educational Panel Study) zu erwarten, mit dem die Zielsetzung verfolgt wird, die Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter zu erforschen. Für die frühe Förderung sind insbesondere die Etappen «Neugeborene und Eintritt in die frühkindliche Betreuungseinrichtung» sowie «Kindergarten und Einschulung» von Bedeutung (Anders & Rossbach, 2013).

3.4.3 Studien in Grossbritannien

Mit der bislang umfassendsten europäischen Studie EPPE (Effective Provision of Preschool Education) wurden in Grossbritannien im Rahmen einer national repräsentativen Stichprobe von rund 3000 Kindern im Alter zwischen drei und sieben Jahren die Auswirkungen vorschulischer Betreuung und Bildung auf die schulische Leistung sowie die soziale Entwicklung untersucht (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2010). Die longitudinal erhobenen Ergebnisse der EPPE-Studie belegen, dass diejenigen Kinder, die eine Spielgruppe oder eine Kinderkrippe besucht

hatten, zwei Jahre nach Schuleintritt in ihrer kognitiven Entwicklung weiter fortgeschritten waren als Kinder, die ausschliesslich zu Hause betreut wurden, wobei bildungsbenachteiligte Kinder besonders von familienergänzenden Bildungs- und Betreuungsangeboten profitierten, die eine hohe Qualität aufwiesen (Melhuish, 2013). Auf der Grundlage qualitativer Fallstudien wurde zudem der Einfluss des familialen Bildungsortes untersucht. Diesbezüglich zeigen die Ergebnisse, dass zu Hause stattfindende Bildungsanregungen wie Vorlesen, Lieder singen, Verse, Zahlen und Buchstaben lernen, Malen oder Zeichnen, für die Entwicklung der Kinder von grösserer Bedeutung sind als die sozialen Hintergründe der Familien. Damit verdeutlichen die Befunde das grosse Potenzial, das Programmen zu Grunde liegt, die den Anregungsgehalt des familialen Bildungsortes unterstützen.

3.4.4 Studien in den USA

In den Vereinigten Staaten erfolgte die Implementierung der ersten frühkindlichen Bildungsprogramme bereits in den 1960er-Jahren, nicht zuletzt als Folge der (bereits) damals verbreiteten Armut. Es sind in erster Linie vier Projekte, die ein beachtliches kompensatorisches Förderpotenzial aufweisen und daher international rezipiert werden (Nores & Barnett, 2013). Dabei handelt es sich um das Head Start Project (z. B. Epstein & Barnett, 2012), das bis heute landesweit staatlich gefördert wird. Die Zielgruppe sind Kinder zwischen drei und vier Jahren, die in von Armut betroffenen Familien aufwachsen. Die kompensatorisch ausgerichteten Fördermassnahmen beziehen die Kinder und ihre Familien mit ein und umfassen zudem eine gesundheitliche Versorgung. Die Forschungsbefunde verweisen auf «signifikante positive Kurzzeiteffekte in der schulischen Entwicklung der benachteiligten Kinder»; ebenso ist belegt, «dass die Untersuchungsgruppen, die an frühen Interventionsprogrammen teilgenommen hatten, im Vergleich zu den Kontrollgruppen, die keine ausserhäusliche Förderung erhalten hatten, in der späteren Schullaufbahn bessere Schulleistungen zeigten und seltener sonderpädagogischen Massnahmen zugewiesen

wurden» (Stamm, Burger & Reinwand, 2009, 229). Das Carolina Abecedarin Project (z. B. Campell & Ramey, 2010) bietet Kindern von alleinerziehenden Müttern, die von (Bildungs-)Armut betroffen sind, von Geburt an bis zum Alter von fünf Jahren eine vollzeitliche Betreuung in einer qualitativ hochwertigen Krippe. Die kognitive und sprachliche Förderung der Kinder steht im Zentrum. Bei den geförderten Kindern konnten später, als sie im Alter von 21 und 30 Jahren waren, unter anderem bessere kognitive Leistungen, höhere Bildungserträge sowie eine gesündere Lebensweise festgestellt werden (Schmidt & Smidt, 2014). Das Perry Preschool Project wurde 1963 als eine Art Experiment in Ypsilanti/Michigan initiiert. Es wird bis heute im Rahmen von Follow-up-Studien untersucht (z. B. Schweinhart, 2010). Von den 123 Kindern, die ins Projekt aufgenommen wurden, erhielt knapp die Hälfte eine Förderung. Die geförderten Kinder zeigen im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Schulleistungen und höhere Bildungsabschlüsse, ausserdem waren sie gesünder. Selbst im mittleren Erwachsenenalter waren noch positive Effekte auszumachen wie die seltenere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, geringere Bezüge von Sozialleistungen oder niedrigere Kriminalitätsquoten. Zu analogen Ergebnissen kommt die aktuellste und bislang umfassendste quasi-experimentelle Chicago Longitudinal Study (z. B. Reynolds & Hayakawa, 2011). Die Stichprobe umfasst rund 1000 Kinder: 500 Kinder in der Kontrollgruppe und 500 vergleichbare Kinder, die im Vorschulalter und im Kindergarten eines der Child-Parent-Center besuchten, die von den öffentlichen Schulen Chicagos geführt werden.

3.5 Konsequenzen für Bildungspolitik und (Vor-)Schulpraxis

Wie aufgezeigt wurde, können Bildungsmassnahmen zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen, wenn die Fördermassnahmen früh einsetzen, professionell und intensiv stattfinden und wenn sie verschiedene Bildungsorte verbinden, an denen Kinder betreut werden.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Entwicklungen und empirischen Erkenntnisse im Bereich

der frühen Förderung wird deutlich, dass die erfolgreiche Realisierung von Fördermassnahmen eine langfristige Unterstützung von (Bildungs-) Politik, Wissenschaft und Praxis bedingt. Diese sollte sich insbesondere auf die folgenden vier Bereiche konzentrieren:

- **Ausbau der Angebote und Förderung des Zugangs** | Aufgrund der Tatsache, dass insbesondere Kinder, die in wenig privilegierten Familienverhältnissen aufwachsen, seltener frühpädagogische Einrichtungen besuchen, ist ein Ausbau der Angebote erforderlich, der ausdrücklich zu einem Abbau regionaler Disparitäten beiträgt. Dies bedingt unter anderem eine Koordination und Vernetzung von bereits bestehenden (vor-)schulischen und ausserschulischen Angeboten, eine Klärung der Zuständigkeiten sowie verbindliche Zielsetzungen und Strategien innerhalb von Gemeinden und Kantonen. Aktuell werden solche Vernetzungsprozesse im Rahmen des Projekts Primokiz⁷ gesamtschweizerisch unterstützt. Weiterhin muss der Zugang für die entsprechenden Kinder und Familien sichergestellt werden. Dafür müssen erstens Angebote entwickelt werden, die zielgruppenspezifische Bedürfnisse berücksichtigen. Zweitens müssen die Familien erreicht werden, was besonders durch persönliche Ansprachen – auch mit Unterstützung von Kultur- und Migrationsgemeinschaften – gelingen kann, wobei eine anerkennende Grundhaltung gegenüber den Familien unerlässlich ist. Drittens ist darauf zu achten, dass neben Angeboten für besondere Risikogruppen auch solche konzipiert werden, die eine breite Gruppe von Familien mit und ohne Migrationshintergrund ansprechen, da dies eine Voraussetzung dafür ist, dass sich Angebote der frühen Förderung nicht (unbeabsichtigt) zu stigmatisierten (Besonderungs-)Angeboten für Kinder aus sozial benachteiligten (Migranten-) Familien entwickeln.

- **Sicherung der Qualität der frühen Förderung** | Wie aufgezeigt wurde, erweist sich die Qualität der frühen Förderung als zentrale Prämisse für deren kompensatorische Wirkung. Sie setzt institutionelle Rahmenbedingungen (Gruppengrösse, Ausstattung) sowie eine hochwertige bereichsspezifische Förderung voraus, was ohne finanzielle Investitionen nicht realisierbar ist. Bezogen auf die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte ist es entscheidend, dass diese über «ausreichend Differenzsensibilität und Vorurteilsbewusstsein verfügen und mit möglichen Diskriminierungserfahrungen der Kinder und Eltern umzugehen» wissen (Diehm, 2008, 210). Aktuell bieten der «Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz»⁸, das Qualitätslabel «QualiKita»⁹ für Kindertagesstätten sowie Initiativen des Vereins «Stimme Q»¹⁰ wegweisende Orientierungen für die Qualitätsentwicklung von Förderangeboten. Hinsichtlich der kompensatorischen Sprachförderung ist es erheblich, dass neben der qualitativen Optimierung der einzelnen Angebote auch die Quantität beachtet wird, denn wenige Stunden pro Woche in einer Spielgruppe reichen nicht aus, damit Kinder ihre Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache im Sinne erfolgreicher Startchancen ausreichend entwickeln können, wie beispielsweise die wissenschaftliche Untersuchung des Basler Projekts «Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten» belegt (Grob, Keller & Trösch, 2014). Wie im Rahmen des Forschungsstands aufgezeigt wurde, ist neben einer zeitlich intensiveren vorschulischen Förderung ausdrücklich eine kontinuierliche Weiterführung während der Schulzeit erforderlich, damit kompensatorische Wirkungen erzielt werden können.
- **Anerkennung der Familie als primärer Bildungsort** | Für junge Kinder ist die Familie der bedeutendste (Bildungs-)Ort des täglichen

7 <http://jacobsfoundation.org/de/project/primokiz-2/> (Stand 7.1.2015).

8 <http://www.orientierungsrahmen.ch/> (Stand 7.1.2015).

9 <http://www.quali-kita.ch/> (Stand 7.1.2015).

10 <http://www.stimmeq.ch/de> (Stand 7.1.2015).

Lebens, an dem entscheidend auf ihre Entwicklung Einfluss genommen wird und grundlegende Werte und Normen erworben werden. Die familialen Bildungspotenziale beeinflussen folglich die Anschlussfähigkeit an weitere Bildungsorte und damit die Bildungschancen erheblich (Edelmann et al., 2013b; Lüthi & Edelmann, 2015). Die frühe Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund erweist sich daher als besonders wirksam, wenn sie «ein auf Bildung in einer Betreuungseinrichtung ausgerichtetes Konzept, kombiniert mit Bemühungen, die Eltern zu beteiligen, zu bilden und zu unterstützen» (Leseman, 2008, 132) umfasst, wie der Forschungsstand verdeutlicht.

Die Realisierung der dargelegten Desiderate setzt neben einem bildungspolitischen Engagement für die Entwicklung von Förderprojekten auch die Bereitschaft zur Unterstützung von Forschungsprojekten voraus, weil der Forschungsstand in der Schweiz noch immer als «bescheiden» eingestuft werden kann, wie dargelegt wurde. Nur so kann es gelingen, dass die Verantwortung gegenüber der nachfolgenden Generation auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse wahrgenommen werden kann.

Bibliografie

Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 183–195.

Anders, Y. & Rossbach, H.-G. (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung. Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 335–347.

Büchner, C. & Spiess, C. K. (2007). *Die Dauer vor-schulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen. Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten*,

Diskussionspapier Nr. 687. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Campell, F. A. & Ramey, C. T. (2010). Carolina Abecedarian Project. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*. New York: Cambridge University press, 76–88.

Diehm, I. (2008). Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 203–213.

Diehm, I. (2012). (Frühe) Förderung – Eine schillernde Semantik der Pädagogik. In C. Aubry, M. Geiss, V. Magyar-Haas & D. Miller (Hrsg.), *Positionierungen. Zum Verhältnis von Wissenschaft, Pädagogik und Politik*. Weinheim: Beltz/Juventa, 50–65.

Edelmann, D. (2010). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund – von Betreuung und Erziehung hin zu Bildung und Integration. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Rüegger, 199–221.

Edelmann, D. (2012). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim: Beltz, 182–195.

Edelmann D., Brandenburg, K. & Mayr, K. (2013a). Frühkindliche Bildungsforschung in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 165–182.

Edelmann, D., Fehr, J., Moll, R., Schilter, M. & Wetzel, M. (2013b). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung? Erkenntnisse für die Professionalisierung des pädagogischen Personals auf der Grundlage einer empirischen Längsschnittstudie. In B. Grubenmann & M. Schöne

- (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung*. Berlin: Timme, 119–140.
- Epstein, D. J. & Barnett, W. S.** (2012). Early Education Opportunities in the United States. In R. C. Pianta (Hrsg.), *Handbook of Early Childhood Education*. New York: Guilford Press, 3–21.
- Faust, G. (Hrsg.). (2013). *Einschulung. Ergebnisse aus der Studie «Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter (BiKS)»*. Münster: Waxmann.
- Feller-Länzlinger, R., Itin, A. & Bucher, N.** (2013). *Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation*. Luzern: Interface.
- Fux, B.** (2012). Familienpolitik und Föderalismus: Das Beispiel Schweiz. In H. Bertram & H. Bujard (Hrsg.), *Zeit, Geld, Infrastruktur – zur Zukunft der Familienpolitik*. Baden-Baden: Nomos, 139–160.
- Gogolin, I.** (2008). Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 11, 79–90.
- Grob, A., Keller, K. & Trösch, L. M.** (2014). *Zweitsprache. Mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Basel: Universität, Abteilung für Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie.
- Grossenbacher, S.** (2014). Die frühe Förderung zeigt Wirkung. *Bildung Schweiz* 2, 12–13.
- Heckman, J. J. & Masterov, D. V.** (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics* 29, 446–493.
- Kratzmann, J. & Schneider, T.** (2008). *Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung*. SOEP-Papers Nr. 100. Berlin: DIW. http://www.diw.de/documents/publikationen/73/82423/diw_sp0100.pdf (Stand 21.1.2015).
- Lanfranchi, A.** (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lanfranchi, A. & Neuhauser, A.** (2013). *ZEPPELIN 0–3: Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms «PAT- Mit Eltern Lernen»*. *Frühe Bildung* 2(1), 3–11.
- Lanfranchi, A. & Sempert, W.** (2009). *Familienergänzende Kinderbetreuung und Schulerfolg. Eine Follow-up-Studie zur Bedeutung transitorischer Räume bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leseman, P.** (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Bertelsmann Stiftung Migration Policy Institute (Hrsg.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 125–150.
- Lüthi, F. & Edelmann, D.** (2015). Chancenförderung in der Spielgruppe – und was geschieht zu Hause? Eine Typologie über den Bildungsort von Familien mit und ohne Migrationshintergrund auf der Grundlage der Längsschnittstudie CANDELA. *Frühe Bildung* 4(4), 182–188.
- Melhuish, E.** (2013). Research on Early Childhood Education in the UK. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 211–221.
- Nay, E., Grubenmann, B. & Larcher Klee, S.** (2008). *Kleinstkindbetreuung in Kindertagesstätten*. Bern: Haupt.
- Netzwerk Kinderbetreuung** (Hrsg.) (2012). *Frühe Förderung – was ist das? Eine Begriffsklärung*. Zofingen: Geschäftsstelle Netzwerk Kinderbetreuung.

- Nores, M. & Barnett, W. S. (2013). Early Child Development Programs and Research in the United States. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 223–237.
- Reynolds, A. R. & Hayakawa, C. M. (2011). Why child-parent center education program promotes life-course development. In E. Zigler, W. S. Gilliam & W. S. Barnett (Hrsg.), *The Pre-K Debates: Current Controversies & Issues*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 144–152.
- Rossbach, H. G., Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, 139–158.
- Schlanser, R. (2011). Wer nutzt in der Schweiz Kinderkrippen? *Soziale Sicherheit* (3), 139–143.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 60(1), 132–149.
- Schweinhart, L. J. (2010). The Challenge of the High/Scope Perry Preschool Study. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*. New York: Cambridge University Press, 157–167.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Bern: Haupt.
- Stamm, M. (2013). Ansätze und Stand der vorschulischen Bildungsbeteiligung in der Schweiz. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*. Weinheim: Beltz/Juventa, 160–172.
- Stamm, M., Burger, K. & Reinwand, V.-I. (2009). Frühkindliche Bildung als Prävention gegen Schulversagen? Empirische Befunde und kritische Anmerkungen zur frühpädagogischen Forschung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik* 7(3), 226–243.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich/Chur: Rüegger.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Hrsg.) (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Tschumper, A., Gantenbein, B., Alsaker, F. D., Baumann, M., Scholer, M. & Jakob, R. (2012). *Schlussbericht primano – Frühförderung in der Stadt Bern: Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis zum Pilotprojekt 2007–2012*. Bern: Direktion für Bildung, Soziales und Sport der Stadt Bern.

4 CHANCENGERECHTIGKEIT UND DISKRIMINIERUNG IM RAHMEN VON SONDER- SCHULUNGEN BEI KINDERN UND JUGEND- LICHEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Diana Sahrai

4.1 Einleitung

Obwohl in der Bildungsforschung schon länger kritisch darüber diskutiert wird, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder aus benachteiligten Milieus an Sonderschulen und in Sonderklassen überrepräsentiert sind und obschon auch diskriminierende Effekte aufgezeigt wurden, ist die kritische Betrachtung von Sonderschulungen im Zusammenhang mit Chancengerechtigkeit erst infolge rechtlicher Regelungen im Kontext der Gleichbehandlung von Menschen mit Behinderungen zu einem populären bildungspolitischen Thema geworden. Insbesondere unter dem Leitbegriff der Inklusion (Boban & Hinz, 2003; UNESCO, 1994) ist die Sonderschulung von Schülerinnen und Schülern unter grossen Legitimationsdruck geraten. Im Bildungskontext verweist Inklusion auf das Konzept einer «Schule für alle», in der kein Schüler und keine Schülerin ausgegrenzt werden darf. Inklusion impliziert zudem die Bekämpfung von Exklusion, das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe, das Diskriminierungsverbot und natürlich auch das Recht auf eine inklusive, hochwertige Bildung für alle (UNESCO, 2009, 2012).

In diesem Zusammenhang wird Ausgrenzung aufgrund verschiedener Merkmale wie Behinderung, Geschlecht, Armut und soziale Benachteiligung, Migrationshintergrund etc. angeprangert. Für das Konzept der Inklusion ist zudem zentral, dass nicht die vermeintlichen Defizite oder Beeinträchtigungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern im

Vordergrund stehen, sondern das schulische und gesellschaftliche System. Aus dieser Perspektive muss eine Schule so gestaltet sein, dass sie jeden Schüler und jede Schülerin nach seinen bzw. ihren eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen fördert und bildet. Damit werden die Ursachen von Benachteiligungen – so z. B. auch die Überrepräsentanz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Sonderschulen und Sonderklassen – nicht im Individuum verortet, sondern als Formen struktureller und institutioneller Diskriminierung aufgefasst (UNESCO, 1994; Albers, 2014). In diesem Beitrag werden in einem ersten Schritt einige Grundzüge der Sonderschulung in der Schweiz beschrieben. In einem zweiten Teil geht es um die Darstellung bildungswissenschaftlicher Studien zur Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Sonderschulsystem. Anschliessend werden einige Spannungsfelder im Kontext von besonderem Bildungsbedarf und Migrationshintergrund am Beispiel Sprachförderung thematisiert, bevor im letzten Abschnitt einige Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis formuliert werden.

4.2 Zur Situation der Sonderschulung in der Schweiz

Wie in vielen anderen Ländern gab es auch in der Schweiz in den letzten Jahren eine Reihe von Regelungen und Reformen, die das Prinzip der Integration¹ bildungspolitisch umzusetzen versuchen.

1 Die beiden Begriffe Integration und Inklusion werden im deutschsprachigen Raum sehr heterogen verwendet und kontrovers diskutiert. Dies liegt nicht zuletzt an der schwierigen konzeptionellen Abgrenzbarkeit der beiden Begriffe sowie an den unterschiedlichen historischen und ideologischen Verwendungen und Konnota-

Neben Artikel 8 Absatz 2 der Bundesverfassung, der jegliche Form der Diskriminierung untersagt, ist für die Schweiz vor allem das Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz BehiG, 2002) massgeblich, das den Zweck hat, «Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen, denen Menschen mit Behinderungen ausgesetzt sind» (BehiG, Art. 1). Für den Bildungsbereich fordert das Gesetz: «Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule» (Art. 20 Abs. 2).

Dieser Grundsatz, die integrative Schulung in der Regelschule der Separation vorzuziehen, wurde auch in der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik, dem Sonderpädagogik-Konkordat (EDK, 2007a), aufgegriffen. Seit 2008 ist die Sonderschulung Teil des öffentlichen Bildungsauftrags (EDK, 2013). Seither sind die Kantone für den

Bereich der Sonderschulung verantwortlich und legen eigene Sonderpädagogik-Konzepte vor. Die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen wird durch das Sonderpädagogik-Konkordat geregelt, das insbesondere die Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie, gemeinsamer Qualitätsvorgaben und Abklärungsverfahren anstrebt (EDK, 2014a). Die EDK definiert Sonderschulung folgendermassen: «Sonderschulung ist integrierender Bestandteil des öffentlichen Bildungsauftrags. Unter Sonderschulung wird der Einsatz von sonderpädagogischen Angeboten zur Erfüllung des besonderen Bildungsbedarfs eines Kindes oder Jugendlichen verstanden, insbesondere im Fall einer Behinderung. Sonderschulung kann in integrativen oder separativen Formen erfolgen» (EDK, 2007b, 5). Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden dabei in zwei Kategorien aufgeteilt, die sich nach dem Grad ihres besonderen Bedarfs richten. Kinder und Jugendliche mit einem geringeren besonderen Bildungsbedarf werden im Regelschulsystem unterstützt (nichtverstärkte Massnahmen). Zu dieser Kategorie gehören z. B. die Sprachangebote Deutsch als Zweitsprache (DaZ) für Kinder mit

tionen. So wird in der gemeinsam zwischen Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein abgestimmten Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention [BRK, 2008]) der englische Terminus *inclusion* mit Integration übersetzt. Diese offizielle Übersetzung wurde insbesondere von Behindertenverbänden kritisiert, die ihrerseits eine eigene sog. Schattenübersetzung vorlegten, welche von Menschen mit Behinderungen erarbeitet wurde und den Begriff der Inklusion verwendet (zu den verschiedenen Versionen siehe z. B.: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crp/#c1911>).

In deutschsprachigen amtlichen Dokumenten in der Schweiz wird der Begriff der Integration demjenigen der Inklusion vorgezogen. Dies entspricht der Terminologie der deutschsprachigen amtlichen Übersetzung der BRK. Integration wird dabei als weniger umfassend als Inklusion verstanden, schliesst weitergehende inklusive Konzepte jedoch nicht aus.

Die BRK ist für die Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten. Darin wird betont, dass Kinder mit besonderem Bildungsbedarf wie alle anderen Kinder auch ein Recht auf qualitativ hochwertige, integrative beziehungsweise inklusive Bildung haben (BRK, 2008, Art. 24 2 Bst. a & b; DIM, 2011; Wocken, 2011).

Die beiden Begriffe Integration und Inklusion werden auch in der wissenschaftlichen Literatur nicht einheitlich verwendet. Während einige Autorinnen und Autoren das Konzept der Inklusion als qualitativen Fortschritt und als Innovation betrachten, verorten andere in diesem Begriff dieselben Inhalte und Forderungen für Menschen mit Behinderungen, die vorher weitestgehend durch den Begriff der Integration abgedeckt wurden (Feuser, 2011; Wocken, 2010). Theoretisch entscheidbar ist die Begriffsverwendung kaum, weil sich bereits die Definitionen von Integration und Inklusion sehr stark überschneiden. Trotz aller Kontroversen hat sich in der wissenschaftlichen Community der Begriff der Inklusion sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum stärker durchgesetzt. Im vorliegenden Beitrag werden beide Begriffe verwendet. Dort, wo es eher um den wissenschaftlichen Kontext geht, wird von Inklusion gesprochen. In den Abschnitten, in denen es um die Darstellung der offiziellen Bildungspolitik der Schweiz geht, wird der Begriff der Integration verwendet. Eine trennscharfe Verwendung der beiden Begriffe ist nicht möglich und würde dem bisherigen Diskurs nicht gerecht werden.

Migrationshintergrund. Werden die Massnahmen der Regelschule als nicht ausreichend betrachtet, können weitere Massnahmen beantragt werden (individuelle verstärkte Massnahmen). Diesen Massnahmen gehen Bedarfsermittlungsverfahren voraus. Im Rahmen des Sonderpädagogik-Konkordats wurde ein standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV) (EDK, 2014b) entwickelt, das als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen dienen soll. Das SAV orientiert sich an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation WHO, der ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung zu Grunde liegt.²

In der föderalen Schweiz unterscheiden sich die Angebote im Bereich der Sonderpädagogik in den einzelnen Kantonen stark. Das bezieht sich sowohl auf die Terminologie als auch auf die Kategorien und die Formen der Beschulung. Zudem sind aktuell die Kategorien des Sonderpädagogik-Konkordats (nichtverstärkte und verstärkte Massnahmen) und der nationalen Statistik noch nicht kongruent: Die vom Bundesamt für Statistik (BFS) erhobenen Daten beschränken sich bislang auf Kinder und Jugendliche, welche eine Sonderschule für Behinderte oder eine Sonderklasse für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten besuchen. Im Schuljahr 2008/09 befanden sich demnach 2% der Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen und 3,1% in Sonderklassen (EDK, 2013, 6). In der nationalen Statistik werden diese Schülerinnen und Schüler unter der Rubrik «besonderer Lehrplan» aufgeführt. Im Jahr 2014 erhob das BFS zum ersten Mal die verstärkten Massnahmen; die Auswertungen liegen zur Zeit noch nicht vor (Stand: Juli 2015). Damit wird fortan erfasst werden können, wie viele Kinder mit

Migrationshintergrund verstärkte Massnahmen erhalten. Nichtverstärkte Massnahmen werden auf nationaler Ebene jedoch auch künftig nicht erfasst.

4.3 Aktueller Stand der Forschung

Um der Komplexität des Themenfeldes Chancengerechtigkeit, Diskriminierung, Sonderschulung und Migration gerecht zu werden, müssten an dieser Stelle Studien aus sehr vielen Themenfeldern zusammengefasst werden. So wären hier philosophische Debatten über Gerechtigkeits-theorien von Bedeutung (Nussbaum, 2010; Rawls, 1994; Sen, 2010; vergleiche den Beitrag von Kappus in diesem Bericht), Studien aus dem Bereich Bildungsungleichheiten (klassische Studien von Boudon, 1974; Bourdieu & Passeron, 1971; PISA- und IGLU-Studien³, z. B.: Bos et al., 2007; Konsortium Pisa.ch, 2014; OECD, 2010), Debatten um Multikulturalismus und Interkulturelle Pädagogik (Kymlicka, 2009; Nohl, 2010; Prengel, 1993; Taylor, 2009) sowie Studien zum Thema Inklusion (Prengel, 1993; UNESCO, 2009, 2012). Da eine breite Rezeption aller relevanten Forschungsfelder im begrenzten Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht möglich ist, wird der Fokus enger auf die bildungswissenschaftlichen Studien der Sonderschulung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelegt.

4.3.1 Studien zur Diskriminierung aufgrund von Sonderschulung

Dass Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf gesondert beschult werden, oder dass es die Kategorie der Schülerinnen und Schüler mit einem besonderem Bildungsbedarf überhaupt gibt, ist weder eine Selbstverständlichkeit noch

2 Dabei ähnelt die WHO-Definition von Behinderung jener der BRK, die ebenfalls von einem sozialen Modell von Behinderung bzw. davon ausgeht, «dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern» (BRK, 2008, Präambel Bst. e). Mit dieser Definition von Behinderung wird der Fokus weg von den vermeintlichen Defiziten der einzelnen Person hin zu den gesellschaftlichen Strukturen, Rahmenbedingungen und Einstellungen gelenkt, durch die Menschen erst behindert werden (UNESCO, 1994; Albers, 2014).

3 PISA: Programme for International Student Assessment; IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

gibt es im internationalen Vergleich eine einheitliche Regelung. So hatten im Jahr 2008 knapp 20% der isländischen, aber lediglich 1,5% der schwedischen Schülerinnen und Schüler einen ermittelten besonderen Bildungsbedarf. In Italien gibt es in offiziellen Statistiken gar keine Kinder mit besonderem Bildungsbedarf. Während in Deutschland die überwiegende Mehrheit dieser Kinder separiert beschult wird und nur 0,7% der Sonderschülerinnen und -schüler in den Regelunterricht integriert waren, wurden in Island nur 0,3% der Kinder mit besonderem Bildungsbedarf separiert beschult (Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Diese wenigen internationalen Beispiele verdeutlichen, dass sich sowohl der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förder- bzw. Bildungsbedarf als auch die Art der Beschulung (integrativ oder separativ) je nach Staat stark unterscheiden. Geht man erst einmal davon aus, dass es in den genannten Ländern keine auf die individuellen Eigenschaften zurückzuführenden Gründe geben kann, warum die Anteile der Kinder und Jugendlichen mit besonderem Bildungsbedarf so verschieden sind, zeigen diese starken Differenzen Folgendes: Je nach Land gibt es offensichtlich unterschiedliche Kategoriensysteme, Zuweisungsmechanismen und Bildungssysteme. Kinder mit Migrationshintergrund, die in den jeweiligen Staaten gesondert beschult werden, werden also innerhalb dieser Systeme beschult und sind den Regeln der jeweiligen Systeme unterworfen (es hängt also z. B. davon ab, ob das jeweilige Land ein mehrgliedriges Schulsystem hat oder eine Einheitsschule oder ob Kinder mit besonderem Bildungsbedarf separativ oder integrativ beschult werden). Diese Rahmenbedingungen sind unabhängig von den individuellen Eigenschaften und Kompetenzen einzelner Kinder gegeben. Ein Kind mit Migrationshintergrund hätte also in Island – ohne migrationspezifische Benachteiligungen und Diskriminierungen – im Durchschnitt eine 20%ige Wahrscheinlichkeit, als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostiziert zu werden, während bei einem Migrantenkind in Italien diese Wahrscheinlichkeit bei 0% liegen würde. Diese

Differenzen lenken die Aufmerksamkeit weg von den individuellen Eigenschaften der Kinder und hin zu den nationalen Bildungssystemen.

Trotz aller Schwierigkeiten bei der Operationalisierung von besonderem Bildungsbedarf und trotz der vorhandenen Datenlücken lässt sich festhalten: Gemäss BFS ist der Anteil ausländischer Kinder und Jugendlicher in der Kategorie «besonderer Lehrplan» im Vergleich zum Anteil aus der autochthonen Gruppe signifikant höher. So haben 42,9% der Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Lehrplan⁴ einen Ausländerstatus (BFS, 2014), während sie lediglich knapp ein Fünftel der Altersgruppe der 0 bis 17-Jährigen ausmachen (BFS, 2010a). Dabei ist der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die gesondert beschult werden, je nach nationaler Herkunft sehr unterschiedlich. In Deutschland z. B. besuchten im Jahr 2008 etwa 13% der Kinder mit libanesischer oder albanischer Nationalität eine Förderschule, fast 9% der italienischen Kinder, 4% der Kinder mit deutscher Nationalität, aber weniger als 2% der vietnamesischen Kinder. In der Schweiz sind es insbesondere Kinder und Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien, die stark überrepräsentiert sind (Kronig, Haeberlin & Eckhart, 2007).

Diese überproportional hohen Anteile ausländischer Kinder und Jugendlicher in sonderpädagogischen Angeboten ist erklärungsbedürftig (OECD, 2008). Tatsächlich gibt es eine ganze Reihe von Studien, die aufzeigen, dass es sich bei der «Sonderpädagogisierung» (Hinz, 2009) von Migrantenkindern um Formen der Diskriminierung handelt. Einschlägig ist die Studie von Gomolla und Radtke (2002), die an der Praxis von Überweisungen von Migrantenkindern an Sonderschulen Mechanismen institutioneller Diskriminierung aufzeigen. Die Autorin und der Autor verweisen darauf, dass Schulen Migrantenkinder benachteiligen, indem sie nichts anderes tun, als die institutionseigenen, gewohnten Aufgaben erledigen, also z. B. Schülerinnen und Schüler selektieren. Sie nehmen an, dass die «allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten (...)

4 Dazu zählen gemäss BFS-Statistik auch die Klassen für Fremdsprachige (Stand: November 2014).

als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschleifte Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen «in der Mitte der Gesellschaft» institutionalisiert (sind)» (ebd., 14). Diese Erklärung entlastet die Akteure in schulischen Institutionen, denn Selektion und Diskriminierung wird aus einer solchen Perspektive nicht in erster Linie auf die vermeintlichen Kompetenzen und persönlichen Merkmale der Schülerinnen und Schüler oder auf stereotype Vorstellungen der Lehrkräfte zurückgeführt, sondern auf ein dem Schulsystem immanentes Prinzip. Diese Lesart verändert das Verständnis von Diskriminierung und lenkt es in Richtung von strukturellen, rechtlichen, institutionellen und organisationalen Formen der Diskriminierung (Hornel & Scherr, 2010).

Andere Studien fokussieren das in der Bildungsforschung seit Jahrzehnten kritisch diskutierte Passungsverhältnis bzw. Passungsmissverhältnis zwischen milieuspezifischen und ethnischen Kulturen der Schulen und den Schülerinnen und Schülern. Aus dieser Perspektive präferiert die Schule bestimmte Formen von Habitus, die in erster Linie jenen der autochthonen Mittel- und Oberschichten entsprechen, setzt diese als Norm und sanktioniert andere, diesem Milieu nicht entsprechende Habitus als abweichend (Bourdieu, 1981; Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003; Helsper, 2008; Kramer, 2011; Rolff, 1967). So spielt auch die Herkunft der Lehrkraft vor dem Hintergrund der eigenen milieuspezifischen Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungsschemata im Umgang und bei der Beurteilung der Schülerschaft eine wichtige Rolle (Nohl, 2010; Schumacher, 2002; Weber, 2003). Die von der Schule (bzw. von den Lehrkräften) als von dieser Norm abweichend empfundenen Verhaltensweisen, Sprachen/Sprachvariationen (Labov, 1969) und Habituskonfigurationen werden dann mit der Diagnose «verhaltensauffällig» oder «lern- oder sprachbehindert» verbunden und führen zu speziellen Massnahmen (Gomolla & Radtke, 2002; Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt, 2013; Weisser, 2014; Sturm, 2013). Dabei genügen teilweise geringe Hinweise auf die Herkunft der betreffenden Schülerinnen und Schüler. In einer Studie konnte Lanfranchi z. B. herausfinden, dass

Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler (bei identischen Problemlagen) mit einer bis zu dreimal höheren Wahrscheinlichkeit in eine Förderschule überweisen würden, wenn ihr Vorname auf eine ausländische Herkunft bzw. auf eine niedrigere soziale Schicht hinwies und wenn der Vater einen niedrigeren beruflichen Status hatte, dies im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die einen autochthonen und nach Mittelschicht klingenden Vornamen und einen Vater mit einem hohen beruflichen Status hatten (Lanfranchi, 2005).

Empirisch belegt sind auch die diskriminierenden Effekte einer frühen Separation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. So zeigen Studien, dass Kinder durch eine integrierte Beschulung besser und effizienter gefördert werden als durch eine separierende Beschulung. Dabei kann ebenfalls dargelegt werden, dass der Lernfortschritt von durchschnittlich und überdurchschnittlich leistungsfähigen Kindern durch die Integration von schwächeren Schülern in den Klassenverband nicht negativ beeinträchtigt wird (Kronig et al., 2007). Aus einer strukturfunktionalistischen Perspektive kann die Präsenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im System die Wahrscheinlichkeit für autochthone Kinder, als «lernbehindert» deklariert zu werden, gar reduzieren (Kronig, 2007).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben bei gleichen formalen Qualifikationen und gleichen Leistungen geringere Chancen auf einen Ausbildungsplatz, müssen mehr Bewerbungen schreiben und länger im Übergangssystem verharren (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, 2005; Scherr, Janz & Müller, 2015; siehe auch den Beitrag von Imdorf & Scherr in diesem Bericht). Jugendliche aus separierenden Bildungsgängen sind bei der Lehrlingsauswahl und beim Berufseinstieg gegenüber anderen Schulabgängerinnen und Schulabgängern benachteiligt. In Deutschland ist dies alleine schon dem Umstand geschuldet, dass über 70% der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen die Schule ohne einen berufsqualifizierenden Abschluss verlassen. Diesen müssen sie dann im Übergangssystem nachholen (Beicht, 2009; Bittlingmayer, Hastaoglu, Sahrai & Tuncer, 2012; Eckhart et al. 2011; Imdorf, 2007;

Osipov, 2014; van Essen, 2013). Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und einer Sonderschulbiografie erhöht sich das Risiko, beim Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden (siehe den Beitrag von Naguib in diesem Bericht; Wansing & Westphal, 2014).⁵

Studien zu den Langzeiteffekten einer Sonderschulung zeigen, dass Sonderschülerinnen und Sonderschüler neben der Schule auch gesamtgesellschaftlich ausgegrenzt, stigmatisiert und auf vielfältige Weise institutionell diskriminiert werden, und zwar auch lange nachdem sie die Schule verlassen haben. Eine frühe Selektion und Separation hat für die betreffenden Personen also langfristige Folgen, die häufig auch zu sozialer Ausgrenzung im Erwachsenenalter führen, nicht zuletzt aufgrund von schlechteren Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Beicht, 2009; Bos, Müller & Stubbe, 2010; Eberwein, 1996; Pfahl, 2011; Powell, 2004, 2007, 2009; Powell & Pfahl, 2008; Powell & Wagner, 2001; Ulrich, 2008). Die allgemeine Diskriminierung und die gesamtgesellschaftliche Geringschätzung spiegeln sich auch in der Selbstwahrnehmung der Sonderschülerinnen und Sonderschüler, so verfügen diese beispielsweise durchschnittlich über weniger Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (Bittlingmayer, Gerdes & Sahrai, 2012a). Bezüglich der vergleichenden Analyse von integrativ und separiert beschulten Kindern und Jugendlichen ist für die Schweiz die Längsschnittstudie von Eckart et al. (2011) einschlägig und sehr aktuell. Diese Studie entstand im Rahmen des INTSEP-Forschungsprogramms (Integration-Separation). Sie zeigt auf, dass sogenannte leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, die integriert beschult werden, nach der

Schule bessere Berufsperspektiven haben als Schülerinnen und Schüler, die eine Sonderklasse besuchten. Zudem haben separiert Beschulte ein geringeres Selbstwertgefühl, sind schlechter sozial integriert und anfälliger für Fremdenfeindlichkeit (Eckhart et al., 2011).⁶ Solche vergleichenden Längsschnittstudien sind jedoch bislang selten. An dieser Stelle besteht sicherlich noch ein grosser Forschungsbedarf. Bezugnehmend auf die Ergebnisse ihrer langjährigen Forschung ziehen die Autoren und die Autorin der erwähnten Studie folgende Bilanz: «Ergebnisse unseres Forschungsprogramms haben immer wieder in aller Deutlichkeit gezeigt, dass mit der Einweisung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Sonderklassen/Sonderschulen für Lernbehinderte Chancengerechtigkeit verhindert wird. Die Integration dieser Kinder und Jugendlichen in die Allgemeine Schule und damit die Abschaffung der Sonderklassen/Sonderschulen für Lernbehinderte ist unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit unumgänglich» (ebd., 10).

Auf Grundlage der aktuellen bildungswissenschaftlichen Forschungslage lässt sich also resümieren, dass die Mechanismen im Bereich der Sonderpädagogik eine starke Form der Diskriminierung implizieren, die, wie die empirischen Befunde zeigen, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in besonderem Ausmass trifft. Sonderschulen und Sonderklassen – so die Perspektive einer kritischen Bildungsforschung – sind keine neutralen, ausserhalb des Gesamtsystems liegenden Institutionen, die besondere Kinder besonders fördern. Sie werden vielmehr als Teil eines mehrgliedrigen selektiven Schulsystems betrachtet, durch das bestehende gesamtgesellschaftliche soziale Ungleichheiten

5 **Das Prinzip, dass sich die unterschiedlichen Ungleichheitsdimensionen in einzelnen Biografien überkreuzen und sich gegenseitig bedingen, wurde in der Theorie der Intersektionalität ausgearbeitet. Dieses Konzept kommt von der schwarzen feministischen Bewegung und zeigt auf, dass sich die Benachteiligungen für eine schwarze, sozial benachteiligte Frau im Alltag anders ausdrücken als die genderspezifischen Benachteiligungen von bürgerlichen weissen Frauen (Winker & Degele, 2009).**

6 **Es gibt auch Studien, die anders als die erwähnten bei separiert beschulten Schülerinnen und Schülern ein höheres Selbstwertgefühl im Verhältnis zu integriert beschulten Kindern aufzeigen. Dies wird insbesondere auf den Schonraumeffekt der Sonderschulen und Sonderklassen zurückgeführt, wo Schülerinnen und Schüler sich nicht mit leistungstärkeren Gleichaltrigen messen müssen (Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer, 2003). Das Verhältnis ändert sich jedoch wieder, wenn die Schülerinnen und Schüler die obligatorische Schule verlassen und beim Einstieg ins Berufsleben mit ihren tatsächlichen Chancen in der Gesellschaft konfrontiert werden.**

produziert und reproduziert werden, wie bereits Bourdieu und Passeron (1971) kritisierten. Sonderschulen und Sonderklassen, insbesondere jene, in denen eindeutig mehr Kinder und Jugendliche aus benachteiligten sozialen Milieus und mit Migrationshintergrund beschult werden, sind aus dieser Perspektive das letzte Glied eines ungleichen, hierarchischen Bildungssystems, in dem die Kinder der am stärksten benachteiligten sozialen Gruppen beschult werden (Bittlingmayer et al., 2012b; Kronig, 2007; Wocken, 2000). Die überproportionale Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund an Sonderschulen und in Sonderklassen ist demnach eine Form der Benachteiligung, die mit Prinzipien von Gerechtigkeit und *Equity* nicht vereinbar ist (Haeberlin, 2009; Muñoz, 2006; UNESCO, 2009).

4.4 Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und besonderem Bildungsbedarf – zwischen Diskriminierung und Chancengerechtigkeit

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind durch ihre zunehmende Überrepräsentanz an Sonderschulen und in Sonderklassen besonders benachteiligt und diskriminiert (BFS 2010a; Kronig, 2003). Darüber hinaus werden sie im Rahmen von Sprachfördermassnahmen ebenfalls – unabhängig von ihren sonstigen Eigenschaften – als Personen mit besonderem Bildungsbedarf verstanden. Allein durch den Besuch von Sprachfördermassnahmen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund dadurch als Zielgruppe der Sonderpädagogik konstruiert. Dabei besteht die Gefahr, durch die sonderpädagogische Rahmung schülerbezogener Sprachkurse zusätzliche Stigmatisierungseffekte

zu erzeugen, welche die schulische Integration erschweren. Allerdings sind die Stigmatisierungseffekte hier nicht zwingend, sondern abhängig vom gesamtgesellschaftlichen Verständnis eines (niederschweligen) besonderen Förderbedarfs. Insofern besteht zumindest theoretisch die Möglichkeit, dass die Verbindung von Sonderpädagogik und einfachen Sprachkursen genauso zu einer gesamtgesellschaftlichen Entstigmatisierung von besonderem Bildungsbedarf führen könnte.

Die zentrale Frage, die sich hier stellt, ist also, wie Kinder und Jugendliche in der Schule individuell gefördert werden können, bei Bedarf jegliche Form der Unterstützung erhalten und ihre Ressourcen stärken können, ohne dass mit dieser Form der Förderung eine Stigmatisierung einhergeht. In Finnland oder Island ist die Stigmatisierung, die mit der Etikettierung eines besonderen Bedarfs verknüpft ist, ungleich geringer, weil in diesen Ländern davon ausgegangen wird, dass die Mehrzahl der Kinder in irgendeiner Hinsicht Unterstützungsbedarf aufweist. Doch selbst eine nichtstigmatisierende besondere Förderung für benachteiligte Schülergruppen hat eine Kehrseite. Fördermassnahmen definieren von Beginn an einen Bereich des Normalen, der durch erfolgreiche Fördermassnahmen erreicht werden soll. Damit sind alle Formen von Fördermassnahmen im weitesten Sinn im Paradigma kompensatorischer Erziehung verortet.

Eine pädagogische Antwort auf dieses Dilemma ist die Anerkennung von Differenzen, wie sie in der Anerkennungspädagogik programmatisch formuliert (Prenzel, 1993) und in der pädagogischen Schulforschung unter den Leitbegriffen Inklusion, Heterogenität und *Diversity* thematisiert wird (Kappus & Kummer Wyss, 2015).⁷

7 In den letzten Jahren ist eine Vielzahl von Studien erschienen, die sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Fragestellungen ausführlich mit diesen Konzepten beschäftigten. In diesem Beitrag kann nicht weiter auf diese Studien eingegangen werden, beispielhaft seien hier nur einige wenige aktuellere Studien genannt: Allemann-Ghionda, 2013; Dorrance & Dannenbeck, 2013; Hensen et al., 2014; Koller, Casale & Ricken, 2014; Liesen, Hoyningen-Süess & Bernath, 2007; Lütje-Klose, Langer & Serke, 2011; Sturm, 2013; Wansing & Westphal, 2014).

4.5 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Für die weitere Entwicklung einer integrativen beziehungsweise einer inklusiven, nichtdiskriminierenden und auf Chancengerechtigkeit beruhenden Schule lassen sich auf der Grundlage internationaler Standards (Boban & Hinz, 2003; Reich, 2012) folgende bildungspolitische und schulpraktische Empfehlungen formulieren, die an das anschliessen können, was in der Schweiz ansatzweise bereits implementiert ist.

- **Konsequenter Vorrang integrativer vor separierenden sonderpädagogischen Lösungen** | Trotz der Reformen in Richtung «Integration vor Separation» gibt es im Sinne von «Entlastungsmassnahmen» der Schule/der Lehrpersonen noch immer die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler auf Sonderschulen und/oder Sonderklassen zu verweisen. Die Bildungspolitik sollte diese system- und schulimmanente Ursachen untersuchen und Lösungen entwickeln, mit denen ihr erklärtes Ziel der vorrangigen Integration erreicht werden kann.
- **Ressourcen für integrative Bildung** | Integration gelingt, wenn die Ressourcen richtig verteilt werden. Dies erfordert gut ausgebildetes Personal, welches kindgerechte Entscheide fällen kann, und unter Umständen auch einen höheren Personalschlüssel an Schulen (Klassen mit zwei pädagogischen Fachkräften – z. B. Lehrkraft und Sonderpädagogin/Sonderpädagoge oder auch zwei reguläre Lehrkräfte – sind besser in der Lage, auf die Bedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht einzugehen).
- **Stärkere Entgrenzung von Sonderpädagogik und allgemeiner Bildung** | Kinder in schwierigen Lebenslagen (Armut und soziale Problemlagen, Migrationshintergrund, Behinderungen und Beeinträchtigungen, kritische Lebensereignisse usw.) brauchen häufig besondere Unterstützung. Damit die Unterstützung nicht zu einem Stigma wird, sie aber im Bedarfsfall nicht ausbleibt, sollte jedes Kind, wenn es nötig ist, jederzeit Förderung erhalten. Wenn die

Mehrheit der Kinder irgendwann im Laufe des Schullebens Förderung in einzelnen Bereichen in Anspruch nimmt und Förderung nicht etwas «Besonderes» ist, wird der Stigmatisierung die Grundlage entzogen. Gleichzeitig müssen Differenzkategorien stärker in die Schul- und Unterrichtsentwicklung miteinbezogen werden, z. B. durch die Anpassung von Curricula an eine heterogene Schülerschaft.

- **Qualitative Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und neue Formen des Unterrichts** | Lehrkräfte, die in integrativen Klassen unterrichten, müssen über entsprechende Kompetenzen verfügen, so z. B. in den Bereichen Integration, Interkulturelle Bildung, Menschenrechtsbildung und Kooperation in multiprofessionellen Teams. Teamteaching, kooperatives Lernen, demokratiepädagogische Elemente (z. B. Klassenrat), individualisiertes Lernen und Nachteilsausgleich eignen sich besonders gut für einen integrativen Unterricht.
- **Stärkere interdisziplinäre Zusammenarbeit auf Hochschulebene** | Die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Interkultureller Pädagogik und Sonderpädagogik sollte bereits auf Hochschulebene gestärkt werden. Unter den Stichworten *Diversity* und Heterogenität lassen sich Gemeinsamkeiten der beiden Disziplinen gut zusammenfassen.

Das Bildungssystem alleine kann die Exklusion von bestimmten Menschengruppen aus der Gesellschaft nicht verhindern. Genauso von Bedeutung wäre beispielsweise eine gezielte Armutsbekämpfung.

Bibliografie

Albers, T. (2014). Inklusion von Anfang an – Herausforderungen im Bereich der Bildung. In A. Bleckschmidt & U. Schröpfer (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. Basel: Schwabe, 153–162.

Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung** (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: WBV.
- Beicht, U.** (2009). Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. *BiBB-Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*, Heft 11.
- BehiG** [Behindertengleichstellungsgesetz] (2002). *Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2002*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20002658/index.html> (Stand 10.7.2015).
- BFS** [Bundesamt für Statistik] (2010a). Junge Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz. *demos. Newsletter Informationen aus der Demografie*. Neuchâtel: BFS.
- BFS** [Bundesamt für Statistik] (2010b). Kinder mit Behinderung. *demos. Newsletter Informationen aus der Demografie*. Neuchâtel: BFS.
- BFS** [Bundesamt für Statistik] (2014). *Bildungsstatistik 2013*. Neuchâtel: BFS.
- Bielefeldt, H.** (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Bittlingmayer, U. H., Gerdes J. & Sahrai, D.** (2012a). Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen am Beispiel der Förderschule. Einige Anmerkungen aus der Perspektive des VorBild-Projekts. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Politische Bildung unter erschwerten Bedingungen*. Bad Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Bittlingmayer, U. H., Hastaoglu, T., Sahrai, D. & Tuncer, H.** (2012b). Die longdurée früher Bildungsausgrenzung. Bildungsbiographische Konsequenzen von fehlender Passung und institutioneller Diskriminierung bei Förderschülerinnen und Förderschülern. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung. Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. Wiesbaden: VS.
- Boban, I. & Hinz, A.** (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Marthin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al.** (Hrsg.) (2007), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C.** (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, 375–397.
- Boudon, R.** (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Societies*. New York: Wiley, 20–38.
- Bourdieu, P.** (1981). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- BRK** [Behindertenrechtskonvention] (2008). *Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> (Stand 10.7.2015).
- BRK** [Behindertenrechtskonvention] (2008). Gesetz der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt* (2008), 1419–1457.

DIM [Deutsches Institut für Menschenrechte] (2011). *Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufe I und II)*. Berlin. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/stellungnahme_der_monitoring_stelle_eckpunkte_z_verwirklichung_eines_inkluisiven_bildungssystems_31_03_2011.pdf (Stand 9.1.2015).

Dorrance, C. & Dannenbeck, C. (Hrsg.) (2013), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eberwein, F. (1996). Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*. Weinheim und Basel: Juventa, 192–210.

Eckhart, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2014a). *Sonderpädagogik*. <http://www.edk.ch/dyn/12917.php> (Stand 5.1.2015).

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2014b). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen*. Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2013). Kantonalisierung der Sonderschulung. Zuständigkeiten und Instrumente: Eine Übersicht. *EDK-Newsletter éducation^{ch}* (April 2013), 4–7.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007a). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im*

Bereich Sonderpädagogik vom 25. Oktober 2007. Bern: EDK. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/konkordat_d.pdf (Stand 3.3.2015).

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2007b). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Bern: EDK. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/terminologie_d.pdf (Stand 3.3.2015).

Elmiger, P. & Lienhard, P. (2014). *Evaluation der integrativen Sonderschulung im Kanton Appenzell Ausserrhoden*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Essen van, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS.

Feuser, G. (2011). 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick – Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. *Zeitschrift für Behindertenpädagogik* 50(2), 118–125.

Gomolla, M., Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Graumann, S. (2012). Inklusion geht weit über «Dabeisein» hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In H.-J. Balz, B. Benz & C. H. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: VS, 79–93.

Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigen-gruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 25–45.

Haeblerlin, U. (2009). Verträgt sich Chancengleichheit mit Integration? *VHN* 2009/1, 2–7.

- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 116–134.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), 63–80.
- Hensen, G., Küstermann, B., Maykus, S., Riecken, A., Schinnenburg, H. & Wiedebusch, S. (Hrsg.) (2014), *Inklusive Bildung. Organisations- und professionsbezogene Aspekte eines sozialen Programms*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5, 171–179.
- Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.) (2010). *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS.
- Imdorf, C. (2007). Die Bedeutung sonderpädagogischer Titel bei der Lehrstellenvergabe in KMU. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 76(2), 165–167.
- Imdorf, C. (2011). Rechtfertigungsordnungen der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrant*innen am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited – Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs*. Wiesbaden: VS, 225–245.
- Kappus, E.-N. & Kummer Wyss, A. (2015). Inklusion in der Regelschule. Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. In A. Pompe (Hrsg.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider, 3–16.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.) (2014). *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzeptes*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Konsortium PISA.ch (Hrsg.) (2014). *PISA 2012: Vertiefende Analysen*. Neuchâtel: Konsortium PISA.ch
- Kramer, R.-T. (2011). *Abschied von Bourdieu? Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2007). *Immigrant*innenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrant*innenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 126–143.
- Kymlicka, W. (2009). *Multicultural Odysseys. Navigating the New International Politics of Diversity*. Oxford: Oxford University Press.
- Labov W. (1969). *The Study of Nonstandard English*. Washington D.C: Urbana
- Lanfranchi, A. (2005). Nomen est omen: Diskriminierung bei sonderpädagogischen Zuweisungen

gen. Vorabdruck. *Schweizerischer Zeitschrift für Heilpädagogik* 7–8, 45–48.

Liesen, C., Hoyning-Suess & Bernath, K. (Hrsg.) (2007). *Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven im Gespräch*. Bern: Haupt.

Lütje-Klose, B., Langer, M.-T. & Serke, B. (Hrsg.) (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Muñoz, V. (2006). *Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Mission to Germany*. New York: United Nations.

Nohl, A.-M. (2010). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nussbaum, M. C. (2010). *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*. Berlin: Suhrkamp.

OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (2008). *Ten Steps to Equity in Education. Policy Brief January 2008*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf> (Stand 10.6.2015)

OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en#page1 (Stand 10.6.2015).

Osipov, I. (2014). *Bildungsverlierer: eine quantitative milieusoziologische Studie zu schulrelevanten Einstellungen, Kompetenzen und Statuspassagen von Förder- und Hauptschüler/innen*. Duisburg, Essen: Universität Duisburg-Essen.

Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonder-*

schule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.

Pfahl, L. & Powell, J. J. W. (2010). Draussen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation. *Aus Politik und Zeitgeschichte, Menschen mit Behinderungen* 23, 32–38.

Powell, J. J. W. (2004). *Das wachsende Risiko, als «sonderpädagogisch förderbedürftig» eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe. Working Paper 2/2004*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.

Powell, J. J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der «schulischen Behinderung». In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 321–343.

Powell, J. J. W. (2009). Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Fördersysteme in Deutschland und den USA. In S. Koch & M. Schemann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS, 213–232.

Powell, J. J. W. & Pfahl, L. (2008). Sonderschule behindert Chancengleichheit. *WZBrief Bildung* 04/2008, Berlin.

Powell, J. J. W. & Wagner, S. (2001). *Daten und Fakten zu Migrationsjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2001*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.

Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

Rawls, J. (1994). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Regierungsrat des Kantons Basel-Stadt** (2013). *Motion Thomas Grossenbacher und Konsorten betreffend Beibehaltung von Einführungsklassen auf der Primarstufe – Stellungnahme*. Basel. http://edudoc.ch/record/113418/files/BS_EK_FK.pdf (Stand. 3.3.2015).
- Reich, K** (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Rolff, H.-G.** (1967). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller S.** (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumacher, E.** (2002). Die soziale Ungleichheit der Lehrer/innen – oder: Gibt es eine Milieuspezifität pädagogischen Handelns? In J. Mägdefrau & E. Schumacher (Hrsg.), *Pädagogik und soziale Ungleichheit. Aktuelle Beiträge – Neue Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 253–270.
- Sen, A.** (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C. H. Beck.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- SZH** [Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik] (2011). *Statistik der Sonderpädagogik. Nachtrag zum Bericht vom Januar 2011*. Bern: SZH. http://www.szh.ch/bausteine.net/f/8795/Nachtrag_d_111120.pdf?fd=0 (Stand 3.3.2015).
- Sturm, T.** (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München, Basel: Reinhardt.
- Taylor, C.** (2009). *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ulrich, J. G.** (2008). Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwt@ Spezial 4*. http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 9.1.2015).
- UNESCO** [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris.
- UNESCO** [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris.
- UNESCO** [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2012). *Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies*. Paris.
- UNESCO** [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2013). *The State of the World's Children 2013. Children with Disabilities*. Paris.
- Wansing, G & Westphal, M.** (Hrsg.) (2014). *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer.
- Weber, M.** (2003). *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske + Budrich.
- Weisser, J.** (2014). Zur sozialen Konstruktion von Defiziten. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion*. Basel: Schwabe, 163–174.
- Winker, G. & Degele, N.** (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- Wocken, H.** (2000). Leistung, Intelligenz und Sozialsituation von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51, 492–503.
- Wocken, H.** (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale

Förderung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35–60.

Wocken, H. (2010). Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In A. D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 204–234.

Wocken, H. (2011). Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgang. *Zeitschrift für Inklusion* 4, 1–18.

5 RÜCKSTELLUNGEN VOM SCHULBESUCH UND KLASSENWIEDERHOLUNGEN: MIT DEM FOKUS AUF DER CHANCENGERECHTIGKEIT

Marianne Schüpbach

5.1 Einleitung

Im Rahmen ihrer Schullaufbahn durchlaufen Kinder und Jugendliche mehrere Übergänge. Diese Übergänge in der Schule erfolgen «aus der institutionalisierten Ablauflogik der Schulkarriere eines Bildungssystems» (Kramer & Helsper, 2013, 593). Letztere wiederum wurde geprägt durch die Geschichte der Institutionalisierung der Schule und durch den Einfluss von verschiedenen Rahmenbedingungen (ebd.). Somit entstand in der Schweiz eine standardisierte Form mit standardisierten Anforderungen, wie das Bildungssystem durchlaufen werden muss. Entsprechend findet man während der gesamten Schulzeit im Schweizer Bildungssystem verschiedene gesetzliche formale Barrieren, die mit Selektionsentscheiden Jahrgangsstufe versus Klassenwiederholung, Regelklasse versus Überweisung in eine Sonderschulklasse (Sonderschule oder integrative Schulung) mit besonderem Lehrplan sowie die Übertritte auf die Sekundarstufe I und II. Liegt eine «nicht (mehr) tolerierbare Diskrepanz zwischen schulisch gesetzlichen Entwicklungsnormen und den Lernvoraussetzungen bzw. dem Leistungsstand von Schülern» vor, handelt es sich um «formales Schulversagen» (Hildeschmidt, 1995, 990). Nach den gesellschaftlichen Prinzipien der Chancengerechtigkeit und der Leistung ist «jeder seines Glückes Schmied» und somit selbst für seine Leistung und den Erfolg in seiner Schullaufbahn verantwortlich (zum Begriff der Chancengerechtigkeit vgl. den Beitrag von Kappus in diesem Bericht). Schulerfolg und Schulversagen werden individuellen Merkmalen zugeschrieben. Dabei handelt es sich um eine individualtheoretische Erklärung (Heid, 1988). Das Bildungssystem soll allen Schülerinnen und Schülern eine gerechte und

adäquate Bildung anbieten. Dies gelingt jedoch nicht allen Bildungssystemen. Zudem spielen auch leistungsfremde Kriterien – wie Geschlecht, soziale und/oder kulturelle Herkunft – eine Rolle. Die OECD (2012) spricht in diesem Zusammenhang von Schulversagen auf der Ebene der Schule, womit das Bildungssystem gemeint ist.

Nachfolgend sollen die Zurückstellung vom Schulbesuch bzw. die Repetition des Kindergartens und die Klassenwiederholung im Fokus stehen. Gemäss dem Konkordat über die Schulkoordination (Schulkonkordat) von 1970 erfolgt der Schuleintritt mit vollendetem 6. Altersjahr (Stichtag 30. Juni). Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) von 2007 schreibt den Schuleintritt mit vollendetem 4. Altersjahr (Stichtag 31. Juli) vor, wobei die zweijährige Vorschule (Kindergarten) Teil der obligatorischen Schulpflicht ist. Die Einschulung mit dem vollendetem 4. Altersjahr bzw. der obligatorische zweijährige Vorschulbesuch ist seit dem Schuljahr 2014/2015 in sechzehn Kantonen eingeführt (Stand: Schuljahr 2014/2015). Zugang zur Vorschulstufe erhalten Kinder aufgrund ihres Alters und ihres Entwicklungsstandes. In der Regel können Eltern einen vorzeitigen oder verzögerten Eintritt begründet beantragen. Am Übergang vom Kindergarten in die Primarschule findet man in der Mehrzahl der Schweizer Kantone als weiteres Kriterium die Schulreife. Für den Schulreifeentscheid werden Lehrpersonen und Eltern konsultiert und gegebenenfalls schulpsychologische Abklärungen eingeholt. Der Entscheid wird schliesslich von den Schulaufsichtsbehörden oder der Schulleitung gefällt. In einzelnen Kantonen sind ausschliesslich die Lehrpersonen bzw. die Konferenz der

Lehrpersonen zuständig (EDK-IDES, 2014). Mit dem HarmoS-Konkordat, dem der Kindergarten und die Schuleingangsstufe der Primarstufe und somit der obligatorischen Schule angehören, wird dieser Übergang in den beigetretenen Kantonen flexibler gestaltet oder entfällt gar ganz (SKBF, 2014).

Bei einer Klassenwiederholung, Klassenrepetition oder dem Sitzenbleiben handelt es sich um eine Wiederholung der gleichen Jahrgangsstufe im darauffolgenden Schuljahr, entweder im selben oder in einem anderen Schultyp (Schüb- bach, 2004). Bei der stabilen Repetition findet die Klassenwiederholung im gleichen Schultyp statt. Eine Schülerin bzw. ein Schüler besucht somit im Referenzjahr die gleiche Jahrgangsstufe des gleichen Schultyps wie im Vorjahr. Zudem gibt es die mobile Repetition, bei der ein Wechsel des Schultyps stattfindet. Das heisst, die Wiederholung findet in einem anspruchsvolleren Schultyp des mehrgliedrigen Bildungssystems statt. Diese Form ist nur auf der Sekundarstufe I zu finden (Schüb- bach, 2004). Der Übertritt in die nächste Jahrgangsstufe und somit die Promotion wird in den kantonalen Schulgesetzen und Bestimmungen geregelt (EDK-IDES, 2014). In der Regel wird am Ende des Schuljahres der Entscheid gefällt, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler basierend auf ihren/seinen Leistungen promoviert¹ wird oder eine Jahrgangsstufe wiederholen muss. Die Klassenwiederholung ist in der Schweiz auf allen Schulstufen mehrheitlich vorgesehen, wird jedoch je nach Kanton unterschiedlich gehand- habt. Eine Ausnahme stellt in gewissen Kantonen die neue Schuleingangsstufe dar (Grundstufe, Basisstufe oder *Cycle élémentaire*), die eine fle- xible Verweildauer der Schülerinnen und Schüler vorsieht und somit keine eigentliche Klassenwie- derholung mehr kennt (SKBF, 2006, 2014). Auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I werden beim Promotionsentscheid in fast allen Kantonen die Lehrpersonen und die Eltern sowie etwas weniger häufig die Schulleitung und die Schülerin bzw. der Schüler konsultiert. Zuständig für den endgül- tigen Entscheid sind auf der Primarstufe in den

meisten Kantonen die Schulaufsichtsbehörden oder die Lehrpersonen bzw. die Lehrerkonferenz. Auf der Sekundarstufe I sind es in der Mehrzahl der Kantone die Schulleitung oder die Lehrperso- nen bzw. die Lehrerkonferenz (EDK-IDES, 2014).

In der Schweiz erwies sich bei traditionellen Strukturen der Übergang vom Kindergarten in die Primarschule in den letzten Jahren als hoch selektiv. Für rund 20% der Kinder werden an die- sem Übergang spezielle Massnahmen, am häu- figsten Zurückstellung vom Schulbesuch und die Versetzung in eine Einschulungsklasse, an- geordnet (Rossbach & Edelmann, 2010; SKBF, 2006). Schweizweit erhobene statistische Daten zur Zurückstellung vom Schulbesuch liegen nicht vor. Das Gleiche gilt auch für die Schuleingangs- stufe. Im Schulversuch «Grund- und Basisstufe» der EDK Ost konnte jedoch in der Tendenz festge- stellt werden, dass eine kürzere oder längere Ver- weildauer häufiger wahrgenommen wird als die Akzeleration bzw. die Repetition im traditionellen Modell (EDK-Ost 4bis8, 2010). Klassenwiederho- lungen werden in der Schweiz in der obligatori- schen Schulzeit ebenfalls oft angeordnet. Die Re- petitionsquote, die vom Bundesamt für Statistik (BFS) bis zum Schuljahr 2009/2010 ausgewiesen wurde, ist über die letzten zwanzig Jahre auf ho- hem Niveau bei rund 2,5% relativ stabil geblieben (BFS, 2011). Das Verhältnis zwischen der stabilen und der mobilen Repetition liegt im Verhältnis 2:1 (SKBF, 2014). Die Repetitionsquote ist auf der Primarschulstufe deutlich niedriger als auf der Sekundarstufe I, wobei sich die Quoten zwischen den einzelnen Kantonen zum Teil markant un- terscheiden (BFS, 2011). Im internationalen Ver- gleich liegt die Schweiz über dem OECD-Durch- schnitt. Bei PISA 2009 gaben 13 % der 13- bis 15-Jährigen in den OECD-Ländern an, dass sie mindestens einmal in ihrer Schullaufbahn eine Klasse wiederholt hatten. In der Schweiz waren es über 20 % (OECD, 2011). Für jedes fünfte Kind besteht somit in der Schweiz das Risiko, im Lau- fe seiner Schulpflicht eine Klasse wiederholen zu müssen.

1 Übertritt in die nächste Jahrgangsstufe.

5.2 Forschungsstand

Nachfolgend soll der Forschungsstand zu den Wirkungen der Rückstellung vom Schulbesuch und der Klassenwiederholung und deren Determinanten dargestellt werden.

5.2.1 Wirkungen der Rückstellung vom Schulbesuch und der Klassenwiederholung

Schulleistungsentwicklung

In neueren Untersuchungen (seit 1990) sind weitgehend Längsschnittstudien mit unterschiedlichen Vergleichen (*same-grade-* und *same-age-*Vergleichen) zu finden: Bei einem *same-grade-*Vergleich werden Kinder der gleichen Jahrgangsstufe miteinander verglichen, die – bedingt durch das Repetitionsjahr – nicht alle gleich alt sind. Beim *same-age-*Vergleich wiederum werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Jahrgangsstufen verglichen, welche die gleiche Anzahl Schuljahre absolviert haben und in der Regel auch gleich alt sind. Beide Vergleiche weisen jeweils einen Bias zu Gunsten der einen Vergleichsgruppe auf, weshalb beide Vergleiche notwendig sind (Bless, Schüpbach & Bonvin, 2005). Die Ergebnisse der überwiegend US-amerikanischen Längsschnittstudien dokumentieren grösstenteils ein negatives Bild der Wirksamkeit der Klassenwiederholung (Hess, 2010; Martin, 2011). Beim *same-age*-Vergleich zeigen jene Schülerinnen und Schüler bessere Schulleistungen, die keine Jahrgangsstufe wiederholt haben (Hong & Raudenbush, 2005; Silbergliitt, Appleton, Burns & Jimerson, 2006a). Übereinstimmend mit dem US-amerikanischen Forschungsstand zeigt auch die einzige Schweizer Studie von Bless, Schüpbach & Bonvin (2004) ein schlechteres kurz- und mittelfristiges Abschneiden der Repetierenden im Vergleich zu vergleichbaren leistungsschwachen Promovierten. Beim *same-grade-*Vergleich hingegen zeigen die Repetierenden bessere schulische Leistungen als die Promovierten (Alexander, Entwisle & Dauber, 1994; Ou & Reynolds, 2010). Dieser Leistungsvorteil der Repetierenden besteht – vergleichbar mit den US-amerikanischen

Befunden – nur im ersten Jahr, also im Repetitionsjahr (Bless et al., 2004). Im Lauf der Zeit lassen ihre Leistungen somit wieder nach und sie fallen hinter die regulär promovierten und jüngeren Kinder zurück. In der Mehrzahl der Studien sind nach drei Jahren keine Effekte der Klassenwiederholung mehr nachweisbar. Besorgniserregend scheint die Langzeitwirkung dieser Massnahme zu sein (Martin, 2011), wie im Folgenden gezeigt wird.

Weitere Schullaufbahnübergänge

Die Klassenwiederholung wird zu einem wichtigen Prädiktor für einen negativen Verlauf der späteren Schulkarriere, z. B. erhöht sich die Wahrscheinlichkeit einer Selektion in Schultypen mit geringerem Anspruchsniveau ebenso wie die Dropout-Rate (Martin, 2011). Gomolla (2000) stellt in einer in Deutschland durchgeführten Untersuchung fest, dass sich für Migrantinnen und Migranten schulzeitverlängernde Fördermassnahmen wie die Klassenwiederholung als Risikofaktor für ihre weitere Schullaufbahn erweisen. Hess (2010) fasst den US-amerikanischen Forschungsstand gar so zusammen, dass Repetierende später vermehrt von einer Sonderschulung betroffen sind.

Zeitpunkt der Repetition

Im Weiteren stellt sich die Frage, ob der Zeitpunkt der Repetition einen Einfluss auf deren Wirkung hat. Alexander et al. (1994) stellen fest, dass eine Klassenwiederholung im Primarschulalter zuerst positive Effekte zeigt, diese über die Zeit aber wieder verschwinden. Zudem sind diese positiven Effekte gering, sodass die früheren Repetierenden unter dem Leistungsdurchschnitt der neuen Kohorte bleiben. In einer Linie liegen die Befunde der Chicago Longitudinal Study (Ou & Reynolds, 2010). Insgesamt kann somit nicht von einer Wirksamkeit einer frühen Klassenwiederholung gesprochen werden (Hess, 2010). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass auch eine Wiederholung des Kindergartenbesuches bzw. die Zurückstellung vom Schulbesuch kaum den gewünschten Effekt auf die Schulleistungen der

betroffenen Kinder hat. Im Allgemeinen können bei einer Zurückstellung vom Schulbesuch teilweise kurzfristige, jedoch keine längerfristigen positiven Effekte auf die Schulleistung des Kindes festgestellt werden (Jimerson, Rotert, Ege-land & Sroufe, 1997; Mantzicopoulos, 1997; Meisels & Liaw, 1993).

Sozio-emotionale Entwicklung

In der Forschung zu den Wirkungen der Klassenwiederholung findet man – im Gegensatz zu den negativen Befunden bei den akademischen Outcomes – hinsichtlich der Entwicklung im nicht-akademischen Bereich gemischte Resultate (Jimerson, 2004). In der Meta-Analyse von Jimerson (2001), aber auch in der Längsschnittstudie von Jimerson et al. (1997), lassen sich sozio-emotionale Schwierigkeiten und Anpassungsschwierigkeiten bei Repetierenden (niedriges Selbstwertgefühl, geringe soziale Anpassung, Verhaltensprobleme, negative Einstellung gegenüber der Schule) sowie Delinquenz (McCoy & Reynolds, 1999) nachweisen, wohingegen sich in anderen Studien kein negatives Stigma durch die Klassenwiederholung zeigt (Alexander et al., 1994). Die Ergebnisse der Schweizer Studie von Bless et al. (2004) gehen im Hinblick auf die soziale Akzeptanz bei den Gleichaltrigen in die gleiche Richtung. Beim Selbstkonzept und im Speziellen beim Begabungskonzept erweist sich die aktuelle Forschungslage insgesamt als wenig eindeutig (Bless et al., 2005).

5.2.2 Determinanten der Zurückstellung vom Schulbesuch und der Klassenwiederholung

In verschiedenen überwiegend US-amerikanischen Studien, aber auch in der Schweizer Studie von Bless et al. (2004), lassen sich individuelle und schulische Bedingungsfaktoren für den Repetitionsentscheid nachweisen: Determinanten für eine Klassenwiederholung sind – wie zu erwarten ist – vor allem das Erbringen schwacher Schulleistungen (Alexander et al., 1994) und eine geringe Intelligenz (Safer, 1986). Im Weiteren sind Jungen häufiger von Klassenwiederholungen be-

troffen als Mädchen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach eine Jahrgangsstufe wiederholen zu müssen, ist bei Jungen unabhängig von der Jahrgangsstufe höher (Avenarius et al., 2006). Überdurchschnittlich hohe Repetitionsquoten finden sich auch bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund. Wichtige Prädiktoren sind zudem ein niedriger sozioökonomischer Status und die soziokulturelle Herkunft (Alexander et al., 1994; Ferguson, Jimerson & Dalton, 2001; Krohne, Meier & Tillmann, 2004). Die Befunde der Schweizer Studie von Bless et al. (2004) zeigen zudem, dass die Überzeugung der Lehrperson hinsichtlich der Wirksamkeit der Klassenwiederholung ein Risikofaktor für eine Klassenwiederholung darstellt. Lehrpersonen, die von der positiven Wirkung dieser Massnahme überzeugt sind, setzen sie eher ein. Das heisst, dass es in den Klassen solcher Lehrpersonen mehr Repetierende gibt. Im Weiteren repetieren Kinder eher, wenn ihre Schulleistungen von den Lehrpersonen unterschätzt werden (Bless et al., 2004; Tomchin & Impara, 1992).

5.3 Chancengerechtigkeit und Diskriminierung

Unter Chancengerechtigkeit in der Bildung wird gemäss OECD verstanden, dass eine überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler unabhängig von leistungsfremden Kriterien wie Geschlecht, soziale und/oder kulturelle Herkunft hohe Kompetenzen erwerben kann (OECD, 2012). Inwiefern liegt diese bei einer Rückstellung vom Schulbesuch oder einer Klassenwiederholung vor?

Die Ergebnisse zu den Wirkungen zeigen insgesamt auf, dass eine Rückstellung vom Schulbesuch bzw. eine Repetition des Kindergartens oder eine Klassenwiederholung nicht zu den erhofften längerfristigen positiven Wirkungen hinsichtlich der Schulleistungen und der sozioemotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler führt. Der Zeitpunkt der Repetition hat dabei keinen Einfluss auf deren Wirkung. Die Klassenwiederholung wird gar zu einem wichtigen Prädiktor für einen späteren negativen Verlauf der Schulkarriere.

So erweist sich die Klassenrepetition u. a. für Migrantinnen und Migranten als Risikofaktor für ihre weitere Schullaufbahn. «[Fördermassnahmen] können, wiewohl sie von der selben Organisation und in wohlmeinender Absicht veranlasst worden sein mögen, kurz darauf als Indikator für Lernschwäche und dafür, dass die Fördermöglichkeiten der Grundschule erschöpft seien, gegen das Kind gewendet und zum Anlass für weitere Ausgrenzungsmassnahmen genommen werden» (Gomolla, 2000, 59–60). Diese Befunde können mit dem organisationstheoretischen Ansatz der institutionellen Diskriminierung erklärt werden. Dabei stehen nicht die Kinder und ihr soziales Umfeld im Zentrum des Interesses, sondern die Vorgehensweisen und Massnahmen der Schulen, welche zu Differenzen und in diesem Fall zu Diskriminierung führen (Lentz & Radtke, 1994).

Die Befunde weisen neben den zu erwartenden geringen schulischen Leistungen weitere leistungsunabhängige Determinanten für den Repetitionsentscheid nach, nämlich schulische Bedingungsfaktoren, Einstellungen und Einschätzungen der Lehrpersonen, aber auch individuelle Bedingungsfaktoren. Besonders betroffen sind dabei Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund. Insgesamt zeigt sich, dass die Entscheidung für eine Repetition nur vordergründig mit den tatsächlich gezeigten Schulleistungen zu tun hat. Weitere Bedingungsfaktoren sind das Geschlecht, der soziale und/oder der kulturelle Hintergrund der Familie des Kindes. Somit kann nicht übersehen werden, dass Repetitionsentscheide zu einem beachtlichen Teil über leistungsfremde Kriterien gefällt werden und somit eine Diskriminierung vorliegt (vgl. dazu den Begriff der indirekten Diskriminierung im Beitrag von Naguib in diesem Bericht). Im Hinblick auf die schulischen Bedingungsfaktoren, Einschätzungen und Einstellungen der Lehrpersonen kann dem Entscheid zudem Zufälligkeit angelastet werden (Bless et al., 2004). Schliesslich muss berücksichtigt werden, dass es sich unabhängig vom Zustandekommen des Repetitionsentscheids bei der Rückstellung vom Schulbesuch und der Klassenwiederholung um keine wirksame pädagogische Fördermassnahme handelt. Die Betroffenen erzielen im Vergleich zu leistungsschwachen Promovierten

keine besseren Leistungen bzw. erwerben keine höheren Kompetenzen. Aus diesen Gründen muss konstatiert werden, dass Massnahmen der Rückstellung und Klassenwiederholung das Prinzip der Chancengerechtigkeit verletzen (vgl. dazu den Beitrag von Kappus in diesem Bericht).

Darüber hinaus kann mit Blick auf das gesamte Bildungssystem ausgehend von den Ergebnissen von PISA 2009 festgehalten werden, dass Klassenwiederholungen hohe finanzielle Kosten für ein Bildungssystem verursachen und dass diejenigen Bildungssysteme, welche die Massnahme Klassenwiederholung häufig einsetzen, weniger erfolgreich sind – sowohl im Hinblick auf die Gesamtleistung des Bildungssystems als auch in Bezug auf eine gerechtere Verteilung der Bildungschancen (OECD, 2011).

5.4 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Aus den dargelegten empirischen Erkenntnissen lassen sich Schlüsse für die Bildungspolitik und die Schulpraxis ziehen, auch wenn die diesbezügliche Forschung in der Schweiz noch Lücken aufweist:

- **Abschaffung von Klassenwiederholungen** | Da insgesamt sowohl für das Individuum wie auch für das Bildungssystem die negativen Folgen überwiegen, sind Rückstellungen vom Schulbesuch und Klassenwiederholungen zu reduzieren und mittelfristig in der Schweiz ganz abzuschaffen. Dazu muss in der Öffentlichkeit, in der Bildungspolitik und in der Schulpraxis eine fundierte Aufklärungsarbeit geleistet werden über die negativen Auswirkungen, welche diese Massnahmen auf die Schülerinnen und Schüler und auf das Bildungssystem haben.
- **Frühzeitige Selektionen in der Schullaufbahn vermeiden** | Auf der Ebene des Bildungssystems scheint es wichtig, von einer Homogenisierungsstrategie mittels Gliederung und äusserer Differenzierung wegzukommen. Das heisst, Schülerinnen und Schüler, die mit ihrer Schulleistung vom Durchschnitt der Jahr-

gangsklasse nach oben und vor allem nach unten abweichen, sollen nicht aus der Klasse «entfernt» werden, um eine leistungshomogene Lerngruppe zu bilden. Aufgrund des Forschungsstandes erweist sich eine inklusive Schule (Hinz, 2002), in der alle Kinder die Regelschule besuchen, als eine angemessene strukturelle Veränderung. Frühzeitige Selektionen in der Schullaufbahn (inklusive Zurückstellung vom Schulbesuch, Klassenwiederholung, Einweisung in die Einschulungsklasse oder in Sonderschulklassen) sollen in der Schweiz reduziert und mittelfristig ganz abgeschafft werden (vgl. die Beiträge von Sahrai und Baeriswyl in diesem Bericht).

- **Individuelle Förderung in der Regelschule** | Die durch die Reduktion bzw. Abschaffung frei werdenden finanziellen Mittel sollen in eine frühzeitige, bereits während des Schuljahres laufende, unmittelbare, regelmässige und gezielte individualisierte Förderung und Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler und insbesondere derjenigen mit Lernschwierigkeiten fliessen. Eine solche Förderung kann jedoch nur dann erfolgen, wenn die Schulen und die Lehrpersonen über genügend Kapazitäten verfügen. Dies erfordert auf der Ebene des Bildungssystems Anstrengungen, um den Schulen einen entsprechenden Anreiz in Form von Spielräumen zu bieten, insbesondere in Form von zusätzlichen Lehrerstunden. Zudem bedarf es Massnahmen zur Stärkung der Fähigkeiten von Schulen und Lehrpersonen, angemessen auf die Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler reagieren zu können.
- **Informelles Lernen stärken** | Jahrzehntlang beschränkten sich die erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Bemühungen weitgehend auf die Schule und das formelle Lernen. In den letzten Jahren rückte in der Schweiz immer mehr auch das nonformelle und informelle Lernen – vor der Schule und ergänzend zur Schule – in den Fokus: die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung sowie weitere pädagogische Angebote, Tagesstrukturen und Tagesschulen. Dabei erweisen

sich insbesondere die Intensität der Nutzung und die pädagogische Qualität der Angebote als ausschlaggebend für deren Wirkungen hinsichtlich einer positiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (Schüpbach, 2012; Schüpbach, 2014). Das heisst, dass künftig in der Schweiz – über den quantitativen Ausbau hinaus – noch vermehrt in die Qualität der (Bildungs-)Angebote investiert werden soll.

Nebst einer mittelfristigen Abschaffung der Zurückstellung vom Schulbesuch und der Klassenwiederholung können die genannten Massnahmen für das Schweizer Bildungssystem Orientierungspunkte darstellen, damit die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler hohe Kompetenzen erwerben kann und die Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem erhöht wird.

Bibliografie

Alexander, K. L., Entwistle, D. R. & Dauber, S. L. (1994). *On the Success of a Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary Grades*. Cambridge: University Press.

Alexander, K. L., Entwistle, D. R., Dauber, S. L. & Kabbani, N. (2004). Dropout in Relation to Grade Retention: An Accounting from the Beginning School Study. In A. J. Walberg, A. J. Reynolds & M. C. Wanf (Hrsg.), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracing, and Grouping*. Greenwich: Information Age Publishing, 5–34.

Avenarius, H., Beathge, M. B., Hetmeier, H. W., Klieme, E., Meister-Scheufelen, G., Rauschenbach, T., Wolter, A., Heine, C., Isserstedt, W., Leszczensky, M., Schaeper, H., Spangenberg, H., Bartelheimer, P. & Knierim, G. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

BFS [Bundesamt für Statistik] (2011). *Verbreitung der Klassenwiederholung, Repetitionsquoten in der Schweiz: Schuljahre 1990/91–2009/10*. Neuchâtel: BFS.

- Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P.** (2004). *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt Verlag.
- Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P.** (2005). Klassenwiederholung – Empirische Untersuchung zum Repetitionsentscheid und zu den Auswirkungen auf die Lernentwicklung sowie auf soziale und emotionale Faktoren. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)* 74, 297–311.
- EDK-IDES** [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informations- und Dokumentationszentrum] (2014). *Kantonsumfrage 2013/14*. <http://www.edk.ch/dyn/13341.php> (Stand 6.1.2015).
- EDK-Ost 4bis8** [Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Lichtenstein] (2010). *Projektbericht 2010. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone (Projekt EDK-Ost 4bis8)*. EDK-Ost.
- Ferguson, P., Jimerson, S. R. & Dalton, M. K.** (2001). Sorting out Successful Failures: Exploratory Analyses of Factors Associated with Academic and Behavioral Outcomes of Retained Students. *Psychology in the Schools* 38 (4), 327–341.
- Gomolla, M.** (2000). Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. In I. Attia & H. Marburger (Hrsg.), *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt: Iko-Verlag für interkulturelle Kommunikation, 49–69.
- Heid, H.** (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1), 1–17.
- Hess, R.** (2010). Retention. In C. S. Clauss-Ehlers (Hrsg.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology, Band 2*. New York: Springer, 818–821.
- Hildeschiedt, A.** (1995). Schulversagen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU Verlag, 990–1005.
- Hinz, A.** (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354–361
- Hong, G. & Raudenbush, S. W.** (2005). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 27(3), 205–224.
- Jimerson, S.** (2001). A Synthesis of Grade Retention Research: Looking Backward and Moving Forward. *The California School Psychologist* 6, 47–59.
- Jimerson, S.** (2004). Is Grade Retention Educational Malpractice? Empirical Evidence from Meta-analyses Examining the Efficacy of Grade Retention. In H. J. Walberg, A. J. Reynolds & A. J. Wang (Hrsg.), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking and Grouping*. Greenwich: Information Age Publishing, 71–96.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B. & Sroufe, L.** (1997). A Prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade Retention. *Journal of School Psychology* 35, 3–25.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W.** (2013). Schulische Übergänge und Schülerbiographien. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 589–613.
- Krohne, J., Meier, U. & Tillmann, K. J.** (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 373–391.
- Lentz, A. & Radtke, F. O.** (1994). Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. *Unterrichtswissenschaft* 22 (2), 182–191.

- Mantzicopoulos, P.** (1997). Do Certain Groups of Children Profit from Early Retention? A Follow-up Study of Kindergartners with Attention Problems. *Psychology in the Schools* 34 (2), 115–127.
- Martin, A. J.** (2011). Grade Retention: Effects on Academic and Non-academic Development. In R. J. R. Levesque (Hrsg.), *Encyclopedia of Adolescence, Band 2*. New York: Springer, 1207–1213.
- McCoy, A. R. & Reynolds, A. J.** (1999). Grade Retention and School Performance: An Extended Investigation. *Journal of School Psychology* 37, 273–298.
- Meisels, S. J. & Liaw, F.-R.** (1993). Failure in Grade: Do Retained Students Catch up? *Journal of Educational Research* 87(2), 69–77.
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2011). *PISA im Fokus 6. Wenn Schüler Klassen wiederholen oder die Schule wechseln müssen: Was bedeutet das für die Bildungssysteme?* Paris: OECD. http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20N%6_GER.pdf (Stand 5.3.2014).
- OECD** [Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung] (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- Ou, S. R. & Reynolds, A. J.** (2010). Grade Retention, Post-Secondary Education and Public Aid Receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 32, 118–139.
- Rosbach, H.-G. & Edelmann, D.** (2010). Institutionelle Übergänge: Aktuelle Entwicklungen in Deutschland und in der Schweiz. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Zürich, Chur: Rüegger Verlag, 291–315.
- Safer, D. J.** (1986). Nonpromotion Correlates and Outcomes at different Grade Levels. *Journal of Learning Disabilities* 19 (8), 500–503.
- Schüpbach, M.** (2004). *Effizienz der Klassenrepetition auf der Primarschulstufe als Massnahme zur Begegnung von Lernschwierigkeiten in den schulischen Kernfächern*. Dissertation, Universität Fribourg.
- Schüpbach, M.** (2012). Sprachleistungsentwicklung in Ganztagschulen unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). *Zeitschrift für Grundschulforschung* 2, 109–121.
- Schüpbach, M.** (2014). Effects of Extracurricular Activities and Their Quality on Primary School-Age Students' Achievement in Mathematics in Switzerland. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–17.
- Silberglitt, B., Appleton, J. J., Burns, M. K. & Jimeron, S. R.** (2006a). Examining the Effects of Grade Retention on Student Reading Performance: A Longitudinal Study. *Journal of School Psychology* 44, 255–270.
- Silberglitt, B., Jimeron, S. R., Burns, M. K. & Appleton, J. J.** (2006b). Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early Versus Later Retention. *School Psychology Review* 35(1), 134–141.
- SKBF** [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF.
- SKBF** [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Tomchin, E. M. & Impara, J. C.** (1992). Unraveling Teachers' Beliefs About Grade Retention. *American Educational Research Journal* 29(1), 199–223.

6 CHANCENGERECHTIGKEIT UND DISKRIMINIERUNG BEIM ÜBERTRITT IN DIE SEKUNDARSTUFE I: SCHULISCHE SELEKTIONSMODELLE IM VERGLEICH

Franz Baeriswyl

6.1 Die Bedeutung der Chancengerechtigkeit beim Übertritt in die Sekundarstufe I

Eine der zentralen Aufgaben eines Bildungssystems besteht darin, mit Schülerinnen und Schülern mit individuellen Leistungsprofilen und Fähigkeiten fair und gerecht umzugehen (Tipelt, 2007; Neuenschwander, 2010; Blossfeld, 2013; Ditton, 2013). Bereits die Erste PISA-Studie hat gezeigt, dass nicht alle Länder dieses Ziel gleichermaßen erreichen, obwohl nirgends systemimmanente Ungerechtigkeiten bewusst zugelassen werden. Damit ist der pädagogische Umgang mit Fähigkeitsheterogenität angesprochen. Gewissen Ländern gelingt es, den Prozentsatz von schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern gering zu halten und die Leistungsstarken trotzdem zu fördern (vgl. OECD- und dazugehörige Länderberichte 2000, 2003, 2006, 2009 und 2012). Die bessere Förderung der Schwächsten muss nicht eine Behinderung der Leistungsstärksten bedingen. Die Schwächsten erreichen hingegen durch diese schulische Förderung ein Bildungsniveau, das ihnen mit höherer Wahrscheinlichkeit eine autonome Teilhabe an der Gesellschaft gewährleistet. Chancenungleichheit entsteht unabhängig von der absoluten Förderung, wenn Merkmale der sozialen Herkunft die Entwicklung des Leistungspotenzials ungleich beeinflussen. So profitieren Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich von demselben Unterricht. Das heisst dann auch, dass das Bildungssystem besondere Fördermassnahmen anbieten muss, damit herkunftsbedingte Disparitäten in der Kompetenzentwicklung nicht zustande kommen. Obwohl nicht beabsichtigt, laufen gegliederte Schulsysteme (wie sie mit

der Sekundarstufe I auftreten) Gefahr, die Entwicklung sozialer Ungleichheiten zu verstärken. Quenzel & Hurrelmann (2010, 11) schreiben dem deutschen Schulsystem gar zu, dass es aufgrund der Gliederung «Bildungsverlierer» produziere. Unabhängig von solchen Qualifizierungen muss davon ausgegangen werden, dass die Sekundarstufe I für Entwicklungsbeschleunigungen sozialer Ungleichheiten besonders anfällig ist. Das wiederum bedeutet, dass Übertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I speziell auf Resistenz gegen Ungerechtigkeiten untersucht werden sollten. Künzle (2011) hat Ansätze im Bereich einer solchen wissenschaftlichen Arbeit aufgezeigt, verweist jedoch auf die Notwendigkeit von weiterführender Forschung.

6.2 Aktueller Stand der Forschung

6.2.1 Übertrittspraxen in der Schweiz und in Deutschland

In diesem Abschnitt wird der Forschungsstand zu Faktoren wie soziale Schichtzugehörigkeit, Bildungshintergrund und Bildungsnähe der Eltern, Migrationshintergrund, Sprache und Geschlecht dargestellt, die beim Übertritt in die Sekundarstufe I den Zuweisungsentscheid zu einer der Schulabteilungen beeinflussen und so die Verwirklichung des ideal geforderten meritokratischen Prinzips bezogen auf ausschliesslich schulische Leistungsfähigkeiten behindern. Hingegen gibt es keine Forschungsergebnisse zu vergleichenden Evaluationsstudien von Selektionsmodellen, die unterschiedliche Zuweisungskriterien berücksichtigen. So können nur implizit aufgrund der generellen Wirkgrössen einzelner Herkunftss-

merkmale auf Zuweisungsentscheidungen einige zentrale Prinzipien, die für einen chancengerechten Zuweisungsentscheid beachtet werden sollten, abgeleitet werden. Die erziehungs- und bildungswissenschaftliche Forschung steht diesbezüglich noch vor besonderen Forschungsanforderungen (Künzle, 2011).

In einem föderalistischen Land wie der Schweiz liegt die Verantwortung für das Bildungswesen vorrangig bei den 26 Kantonen (EDK, 2014). Es ist somit nachvollziehbar, dass der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I je nach Kanton anders gestaltet ist.

Als zentrale Elemente für das Fällen eines Zuweisungsentscheides bei dieser wichtigen bildungsbiografischen Weichenstellung sind die Noten der Schülerinnen und Schüler, Zuweisungsempfehlungen der Lehrperson und der Eltern, Leistungstests und Vergleichsprüfungen in verschiedensten Kombinationen festzustellen. Hinzu kommen obligatorische Gespräche zwischen der Primarlehrperson und den Eltern, mancherorts auch mit dem betroffenen Kind. Die kantonalen Übertrittssysteme unterscheiden sich in erster Linie hinsichtlich der Anzahl berücksichtigter Elemente, die zur Findung eines Zuweisungsentscheids herangezogen werden, und bezüglich ihrer Gewichtung. Es gibt einkriteriale Systeme, in denen die Noten der Schülerinnen und Schüler über die Zuteilung entscheiden oder ein globales prognostisches Lehrpersonenurteil den Zuweisungsentscheid bildet. Zum anderen lassen sich mehrkriteriale Übertrittssysteme finden, die wiederum in Formen zu unterteilen sind, die mit oder ohne objektive Leistungsprüfung ausgestattet sind. In einigen Kantonen wird der Zuweisungsentscheid aus einer Lehrperson- und einer Elternempfehlung gebildet. Bei Nichtübereinstimmung der Empfehlungen beider Parteien überlassen manche Kantonsgesetze die endgültige Entscheidung den Eltern. So haben diese die Möglichkeit, ihr Kind direkt an der gewünschten Schule anzumelden und es liegt im Ermessen der Institution, die Schülerin bzw. den Schüler aufzunehmen.

Andere Gesetzgebungen fordern Lehrpersonen auf, eine definitive Zuweisungsempfehlung auszusprechen. Eine weitere Möglichkeit ist das Absolvieren einer Kontroll- oder Aufnahmeprüfung, um die differierenden Empfehlungen aufzulösen. Ohne Empfehlungen von Lehrpersonen und Eltern kommen mehrkriteriale Systeme aus, die sich auf die Noten und das Abschneiden in einer obligatorischen Vergleichsprüfung stützen. Zu guter Letzt gibt es Übertrittssysteme, die sich durch die Berücksichtigung aller Elemente für den definitiven Zuweisungsentscheid auszeichnen. Hier zählen die Lehrperson- und die Elternempfehlung, die Noten und eine obligatorische Vergleichsprüfung, um eine Allokation zu einem Schultyp der Sekundarstufe I vorzunehmen.

Jene Schulsysteme, die zwischen Lehrpersonenurteil und Elternurteil Einigkeit anstreben, legen im Entscheidungsprozess besonderen Wert auf einen direkten Austausch zwischen Lehrperson, Schule und Eltern. Die definitive Zuweisung wird von der jeweiligen Schulverwaltung ausgesprochen, ausser in jenen Systemen, in denen eine direkte Anmeldung an der Wunschschule einer bestimmten Schulform durch die Eltern erfolgt. Es muss hervorgehoben werden, dass bereits im Trendbericht der SKBF¹ «Mehr fördern, weniger auslesen» (Vögeli-Mantovani, 1999) festgestellt wurde, dass die Mehrheit der Übertrittssysteme mit Vergleichsarbeiten in den zwei Schuljahren vor dem Übergangsentscheid arbeitet, um den Lehrpersonen eine Einschätzung des Stands der Schülerinnen und Schüler zu erlauben. Ausserdem werden mehrheitlich Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente eingesetzt, um den Lehrpersonen die relevanten Kriterien zur Entscheidungsfindung in die Hand zu geben. Häufig werden diese oder ähnliche Instrumente auch den Eltern zur Verfügung gestellt, um eine den Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes entsprechende Zuweisung zu empfehlen. Ein systematischer Überblick über die kantonalen Regelungen zum Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I fehlt. Einige Verfahren hat Künzle (2011) ausführlicher dargestellt.

1 Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Allen Schulübergängen ist gemeinsam, dass sie mit Platzierungsprozessen in einem gegliederten Schulsystem verbunden sind. Für die Schulbiografie der involvierten Schülerinnen und Schüler stellt ein Übertritt folglich ein zentrales Moment dar. Denn mit der Allokation zu einem bestimmten Schultyp der Sekundarstufe I geht auch der Zugang zu den Anschlusslösungen in die Sekundarstufe II oder die berufliche Grundbildung einher. Folglich ist die Übertrittsthematik mit Fragen der Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und Diskriminierung verbunden. So zeigen nämlich die Forschungsbemühungen der vergangenen Jahrzehnte, dass bei der Allokation in die Schulformen der Sekundarstufe I Disparitäten bezüglich der Herkunft, der Sprache, des sozioökonomischen Hintergrunds und des Bildungshintergrunds der Eltern entstehen.

Künzle (2011) unterteilt hierbei drei Arten von Ungleichheiten, die für die Schweiz aus dem Übergang in die Sekundarstufe I resultieren. Erstens berichtet sie von regionalen Disparitäten, die sich aus der unterschiedlichen Strukturierung der Sekundarstufen, kantonsspezifischen Allokationsquoten und Stadt-Land-Gefällen ableiten lassen. Zweitens zeigen sich in der Schweiz geschlechterspezifische Disparitäten. So zeichnet sich seit den 1980er-Jahren eine Erhöhung der Mädchenquote in Sekundarabteilungen mit erweiterten Ansprüchen ab. Trotzdem ist der Zugang für Mädchen zu Lehrstellen mit höheren Ansprüchen weiterhin schwieriger (Haeblerlin, Imdorf & Kronig, 2004). Drittens generiert der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I soziale Disparitäten im Sinne von Herkunftseffekten. Letztere erlangten seit den Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse besondere Beachtung, denn sie bedeuten mit Blick auf die Chancengleichheit, dass es Kinder gibt, die in ihrer Bildungskarriere Hindernissen begegnen, die sich unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit auf ihre soziale Herkunft beziehen und nicht für alle gleichermassen bestehen. In der Studie «Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten» (Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010) wurde der Übertritt in die Sekundarstufe I in Deutschland hinsichtlich des

Transports von Ungleichheiten untersucht. Die Ergebnisse machten deutlich, dass die «tiefere» soziale Herkunft bei vergleichbaren Leistungsfähigkeiten negative Auswirkungen auf Benotung, Vergabe von Schullaufbahneempfehlungen und die letztendlich getroffenen Übergangentscheidungen hatte (Maaz & Nagy, 2010). Ähnliche Befunde ergaben sich für den Migrationshintergrund, wobei dieser negative Effekt sich auf die schulische Leistung als primärer Herkunftseffekt und auf die ungleiche Gymnasialzuweisung trotz vergleichbarer Leistungsfähigkeit (sekundärer Herkunftseffekt) auswirkt. Diese Herkunftseffekte sind auf den niedrigeren sozioökonomischen Status von Familien (unabhängig von der Herkunft) und zusätzlich auf den Migrationshintergrund zurückzuführen. Ein hoher sozioökonomischer Status gepaart mit einem bildungsförderlichen familiären Umfeld, einer kulturell anregenden Umgebung und fördernder Familienunterstützung geht meist einher mit einer positiven Entwicklung der Schulleistung (Zöller, Treutlein, Roos & Schöler, 2013). Vereinzelt sind auch andere Forschungsergebnisse auszumachen. Unter Kontrolle der schulischen Leistung ergab sich bei den Gymnasialallokationen sogar ein positiver Effekt des Migrationshintergrunds bei türkischstämmigen Kindern (Gresch & Becker, 2010). Die Autoren erklärten sich diesen positiven Herkunftseffekt einmal mit den besonders hohen Bildungsambitionen türkischstämmiger Eltern für ihre Kinder, und mit der Möglichkeit, dass diese Migrantinnen und Migranten in Deutschland sehr häufig unter ihrem effektiven Bildungsniveau beschäftigt werden und so eine tiefere sozioökonomische Einstufung erfahren (Gresch & Becker, 2010, 195).

Die Auswirkungen des Verbindlichkeitsgrades der schulischen Übertrittsempfehlungen wurden ebenfalls untersucht. Zum einen gibt es in Deutschland Bundesländer, in denen der Elternwille allein zählt und die Erziehungsberechtigten unabhängig von der Empfehlung der Grundschule die Kinder am bevorzugten Schultyp der Sekundarstufe I anmelden können. In anderen Bundesländern mit hohem Verbindlichkeitsgrad der Grundschulempfehlung macht der Staat von seinem sogenannten negativen Auswahlrecht Gebrauch. So wird bei einer Elternempfehlung,

die im Vergleich zur Grundschulempfehlung eine anspruchsvollere Schulform vorsieht, eine Eignungsprüfung als entscheidendes Kriterium für die Allokation gewählt. Die Resultate zeigten für Bundesländer mit hoher Verbindlichkeit der Übertrittsempfehlung niedrigere Gymnasialquoten. Allerdings liessen sich diese Befunde nicht auf strengere Empfehlungen der Grundschulen oder auf die Sozialschichtzusammensetzung der Bevölkerung zurückführen. Bei Verfahren, die nur auf der Eltern- und Lehrpersonenempfehlung beruhen, empfehlen die Eltern ihre Kinder markant häufiger für anspruchsvollere Abteilungen als die Lehrpersonen dies tun (Ditton, 2010). Es bedarf weiterer Analysen bezüglich der Beurteilung verschiedener Bildungsgänge, Kostenkalkulationen und Einschätzungen der Chancen auf Erfolg, um die Unterschiede in den Allokationen aufzuschlüsseln (Gresch, Baumert & Maaz, 2010).

Ein weiteres Merkmal, welches den Übergang in die Sekundarstufe I beeinflussen kann, ist die Klassenkomposition (Dumont, Neumann & Trautwein, 2013). Diese Auswirkungen werden unter Referenzgruppeneffekten zusammengefasst. Für Deutschland zeigte sich hier, dass die durchschnittliche Klassenleistung und die soziale Klassenzusammensetzung den Übertritt auf Individualebene beeinflussen, da die Notenvergabe massgeblich von der Bezugsgruppe abhängt. Bei objektiv gemessenen, vergleichbaren Leistungsfähigkeiten haben es Schülerinnen und Schüler aus leistungsschwächeren Klassen leichter in ein Gymnasium aufgenommen zu werden. Bei vergleichbarer Leistungsfähigkeit hat ein Kind in einer Schulklasse mit Kindern, deren Eltern durchschnittlich einen höheren Bildungsgrad haben, weniger grosse Chance ins Gymnasium zu kommen, als ein Kind in einer Klasse, in welcher der mittlere Bildungsgrad der Eltern tiefer ist (Neumann, Milek, Maaz & Gresch, 2010). Ähnliche Ergebnisse konnten Coradi Vellacott und Wolter (2005) sowie Trautwein und Baeriswyl (2007) für die Schweiz zeigen. Der Berufsstatus der Eltern wirkte sich auf die Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften aus. Weiter wurde festgestellt, dass auch der Zuweisungsentscheid zur Schulabteilung stark vom Berufsstatus der Eltern mitbestimmt wird. Die For-

schungsbemühungen von Baeriswyl, Wandeler, Trautwein und Oswald (2006) zum Übertrittsverfahren des deutschsprachigen Teils des Kantons Freiburg, welches bis zum Jahr 2011 aus Lehrperson-, Elternempfehlung und Vergleichsprüfung eine Zuweisung generierte, ergaben erstens eine hohe Übereinstimmung der Lehrperson- und Elternempfehlung. Zweitens wurden Effekte der sozialen Herkunft vor allem über diese beiden Empfehlungen vermittelt, fielen aber im Ganzen gering aus. Drittens zeigte sich der von Lehrpersonen zur Beurteilung eingesetzte Beobachtungsbogen als einigermaßen resistent gegenüber Einflüssen der sozialen Herkunft der Kinder. Im selben Übertrittssystem konnten Trautwein und Baeriswyl (2007) einen Referenzgruppeneffekt für den Übertrittsentcheid aufschlüsseln. Die mittlere Klassenleistung wirkte sich auf die individuelle Schulnote, auf die Übertrittsempfehlung und letztlich auf den definitiven Zuweisungsentscheid aus. Bei vergleichbarer Individualleistung erreichte eine Schülerin oder ein Schüler aus einer Klasse mit hohen durchschnittlichen Testleistungen schlechtere Noten und später auch eine niedrigere Zuweisung in die Sekundarstufe I als Schülerinnen und Schüler aus Schulklassen mit niedrigeren mittleren Prüfungsleistungen.

Übertrittsverfahren mit Zuweisungsentscheidungen berücksichtigen meist auch die Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen der Sekundarstufe I, die horizontale Durchlässigkeit. Obwohl Bildungsgesetze und Ausführungsreglemente der Kantone Durchlässigkeit vorsehen, machen die Verantwortlichen nicht sonderlich häufig Gebrauch von dieser Möglichkeit. Wenn dies doch der Fall ist, erfolgt der Wechsel in der Überzahl der Fälle in weniger anspruchsvolle Abteilungen (Moser, 2008). Von noch ausgeprägteren Abwärtsbewegungen im Bildungssystem berichten Trautwein, Köller, Lehmann & Lüdtke (2007) aus Deutschland.

Als weiterer wichtiger Aspekt des Übertrittsverfahrens ist im gegliederten Schulsystem die Entkoppelung des Bildungsgangs vom letztendlich erreichten Abschluss zu betrachten. Damit ist die Öffnung des Bildungssystems angesprochen. So berichten Trautwein et al. (2007), dass in Deutsch-

freiburg rund 22% der Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Sekundarabteilung die Gelegenheit nutzten, prüfungsfrei ins Obergymnasium überzutreten, und 46% der Progymnasiastinnen und Progymnasiasten nicht den Bildungsweg ins Obergymnasium wählten. Ihre Analysen zeigten, dass Progymnasiasten anstelle der weiteren gymnasialen Ausbildung eine Berufsausbildung mit Berufsmaturität wählten. Bei der Gruppe der Sekundarschüler, die den gymnasialen Bildungsweg wählten, war der Effekt des sozioökonomischen Hintergrundes ausgeprägt. Kinder aus der Mittel- und Oberschicht wählten diesen Bildungsweg, unter Kontrolle ihrer Schulleistungsfähigkeiten, überzufällig häufiger als Kinder aus der Unterschicht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass soziale Herkunftseffekte und Referenzgruppeneffekte auf die häufig berücksichtigten Entscheidungselemente wie Noten und Empfehlungen einwirken.

6.2.2 Empfehlungen der OECD und Stand in der Schweiz

Die OECD schlägt zehn Schritte vor, die Schulversagen verhindern, Dropout-Quoten verringern, die Gesellschaft fairer machen und die Sozialkosten an den Rand gedrängter Erwachsener mit geringen Basisfähigkeiten verhindern sollen. Diese zehn Schritte beziehen sich auf drei Bereiche, die sich auf Ungleichheit bzw. Gleichheit in Bildungssystemen auswirken, nämlich auf das Design von Bildungssystemen, auf Praktiken, die rund um die Schule angewendet werden und auf die Verteilung von Ressourcen im Bildungssystem. Die Empfehlungen werden nachfolgend zusammenfassend wiedergegeben.

Zum Design der Bildungssysteme werden vier Aspekte angeführt:

1. Die frühe Separierung in Leistungsniveaus und die Selektion im Hinblick auf eine akademische Karriere möglichst lange aufschieben. Deutschland (die meisten Länder) und Öster-

reich setzen den Übertritt in die Sekundarstufe nach vier Jahren Grundschule an. Die meisten Schweizer Kantone vollziehen diesen Übertritt zwei Jahre später, nach der sechsten Primarklasse (HarmoS 8). Frühe Selektion oder Platzierungen im Bildungssystem konfliktieren mit entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und fördern den Schereneffekt (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010).

2. Die Schulwahl so gestalten, dass das Risiko zur Entstehung von Ungleichheiten verringert wird. Hierzu wird die Segregationstendenz erwähnt, die einzig durch die von den Eltern getroffene Schulwahl entsteht. Maaz und Nagy (2010) haben methodisch die primären von den sekundären Herkunftseffekten getrennt und schreiben die sekundären Effekte der Wahl des Bildungsganges durch die Eltern zu. Bildungsferne Eltern wählen eher Schulgänge, die einen schnelleren Weg ins Erwerbsleben zulassen.
3. In der Sekundarstufe attraktive Alternativen zur gymnasialen Allgemeinbildung anbieten, Sackgassen auflösen und Schulabbrüche verhindern. Dazu sollen Möglichkeiten einer qualitativ guten Berufsausbildung angeboten werden. Dieser Forderung kommt die Schweiz mit dem dualen Berufsbildungssystem besonders gut nach. Die Berufsschulbildung ist gesamtschweizerisch geregelt und kennt berufsspezifische Ausbildungsreglemente mit Lehrplänen. Fachmittelschulen mit Fach- und Berufsmaturitätsabschlüssen sichern den Zugang zu Fachhochschulen auf der Tertiärstufe.
4. Jeweils eine zweite Chancen ermöglichen, um von Bildung profitieren zu können. Die zweite Chance kann in einem Wechsel zwischen Schultypen, als horizontaler Transfer, als Möglichkeit eines Ausnahmeverfahrens mit spezifischen Zusatzabklärungen oder als Wiederholung von Aufnahmeverfahren verstanden werden. Von der OECD werden Verfahren ohne Repetitions- oder Wartejahre angestrebt.

Weiter werden drei Praktiken empfohlen:

5. Identifizieren von Schülerinnen und Schülern, die allmählich den schulischen Anschluss verlieren, und für sie adäquate Hilfen bereitstellen. Klassenrepetitionen reduzieren.
6. Verbindungen zwischen Schule und Elternhaus schaffen und diese Zusammenarbeit stärken, um benachteiligte Eltern bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen zu können (vgl. den Beitrag von Fibbi in diesem Bericht).
7. Reagieren auf Diversität mit der Durchsetzung erfolgreicher Inklusion von Migrantinnen und Migranten und Minderheiten in die Regelschule. Darunter sind Förder- und Stützmassnahmen zu verstehen, die ein Ausscheiden aus der Regelschule verhindern (vgl. den Beitrag von Sahrai in diesem Bericht).

Drei weitere Empfehlungen beziehen sich auf die Zuteilung der Ressourcen an die Schulen:

8. Bereitstellen von breiten Bildungsangeboten für alle, mit Priorität auf der frühkindlichen Förderung und der Basisbeschulung (vgl. den Beitrag von Edelmann in diesem Bericht).
9. Direkte Ressourcenzuwendung an Schulen mit grösstem Bedarf.
10. Festlegen konkreter Ziele zur Maximierung von Gleichheit und Fairness, vor allem in Schulen und Klassen mit tiefen Schulleistungen und vielen Dropouts.

Der OECD-Bericht beruht in erster Linie auf den Ergebnissen der PISA-Studien und berücksichtigt auch Länder, die nicht in der OECD sind.

6.3 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Aus der Übersicht zu den Forschungsergebnissen und den Empfehlungen der OECD lassen sich einige

Empfehlungen und Hinweise für bildungspolitische Entscheidungen und für die Praxis ableiten.

- **Übertritte im Schulsystem stets im gesamten Bildungssystem von der Kleinkinderbetreuung bis zur beruflichen Weiterbildung situieren und entsprechend würdigen** | Der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I ist insofern von besonderer Bedeutung, als die Abteilungen im gegliederten System sowohl Wege in die Berufsbildung wie in weiterführende Schulen offen lassen. Mit der gymnasialen Maturität, der Berufs- und Fachmaturität bietet das schweizerische Bildungssystem ein vielfältiges Bildungsangebot, das prüfungsfreie Wege in die tertiäre Bildung eröffnet. Kantonale Regelungen sollten darauf ausgelegt werden, das Angebot vollumfänglich zu nutzen. Auswirkungen sekundärer Herkunftseffekte, die darauf beruhen, dass Eltern aus finanziellen Kosten-Nutzen-Erwägungen länger dauernde Bildungsgänge für ihr Kind nicht wählen, können durch Stipendien für Zweitstudien und über eine Mitfinanzierung von qualifizierenden Weiterbildungen (Tertiär B-Abschlüsse) verringert werden. Dies würde das Nachholen von Studien als junge Erwachsene erleichtern.
- **Sinn traditioneller Schultypen hinterfragen** | Die Gliederung in Leistungsgruppierungen folgt der pädagogischen Überzeugung, dass in leistungshomogenen Gruppen mehr und besser gelernt werden kann als in heterogenen Gruppen. Mannigfache Überprüfungen der Leistungsverteilungen zwischen den Abteilungen zeigen konstant, dass die Trennschärfe sehr gering ist und Leistungsüberschneidungen von 50 % von der einen zur anderen Abteilung als regulär hingenommen werden. Didaktische Modelle, die von einem primär vermittelnden Unterricht im Klassenverbund wegführen und differenzierte ressourcenorientierte Unterrichtsformen mit mehr Selbststeuerung und offeneren Lernformen zulassen und begünstigen, werden durch schulstrukturelle Regelungen verhindert. Bildungspolitisch sollten solche Modelle leichter zugelassen und

wissenschaftlich in der Entwicklung und Evaluation unterstützt werden. Jede Schulform, die trennende Abteilungssysteme auflöst, verringert ebenfalls Erwartungsängste vor Segregation und damit unangebrachte Bildungsambitionen der Eltern beim Übertritt.

- **Späte Platzierungsentscheide und hohe Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen** | Schülerinnen und Schüler sind beim Übertritt in die Sekundarstufe I entwicklungs­mässig in einer besonders sensiblen Phase der Pubertät. Physische und psychische Veränderungen bringen auch extreme Schwankungen in der schulischen Leistungsfähigkeit mit sich. So ist es denn auch nicht verwunderlich, dass schulische Abstufungen häufiger sind als Wechsel in anspruchsvollere Abteilungen. Dazu kommt, dass sich das schulische Leistungsprofil, beeinflusst durch motivationale und volitionale Einflüsse, markant ausdifferenziert. Sprachliche Schwächen überdecken leicht das Potential im mathematisch naturwissenschaftlichen Bereich. Eine differenzierte Durchlässigkeit zwischen den Abteilungen mit leistungsorientierten Niveauebenen vermag dem Individuum mit einem ausgeprägten Leistungsprofil dazu verhelfen, seine Stärken zu erkennen und sich inter­esseorientiert weiterzuentwickeln, indem Stärken in Leistungsgruppen gezielt gefördert werden können. Damit verbunden ist die Bedeutung von Bildungskonzeptionen, die Lehrpersonen in Bezug auf Schulleistungen haben. Das Fokussieren auf Lücken und Schwächen von Individuen, um Relegationen rechtfertigen zu können, steht im Widerspruch zur ressourcenorientierten Bildung. Die didaktische, pädagogische und psychologische Fokussierung auf Entwicklungspotenziale lenkt ab von der institutionellen Rechtfertigung, eine Stufeneinteilung aufrechtzuerhalten, um unabhängig von der abschottenden Gliederung in undurchlässige Abteilungen dynamische Fördermöglichkeiten zu haben. Schulversuche mit Auflösung von Leistungsgruppierungen und direktem Unterrichten in heterogenen Grossgruppen mit grösseren Anteilen von betont individuellem Lernen

in offenen Lernumgebungen mit Lerncoaching wären in ihrer Entwicklung wissenschaftlich zu unterstützen und zu begleiten.

- **Mehrkriteriale Übertrittsverfahren bei Platzierungen in Leistungsabteilungen** | Da die Aufhebung von leistungsgruppierenden Schul­typen wohl nicht im Zeithorizont unmittelbarer Reformen liegt, sind Optimierungsvorschläge für Übertrittsverfahren in die gegliederte Sekundarstufe I vorläufig noch angebracht. Zuweisungen zu Bildungsgängen können nie genau, objektiv und absolut trennscharf sein. Sämtliche Untersuchungen zur Beurteilung schulischer Leistungen zeigen diese Problematik auf, liefern jedoch wenig oder keine entsprechenden Lösungen. Es ist wohl zu akzeptieren, dass menschliche Leistungen im Bildungsbereich nicht messbar, sondern bloss «erfassbar» sind. Dies steht grundsätzlich im Widerspruch zu rechtssicheren Entscheidungen bei Übertritten. So setzt die Bildungspolitik immer häufiger wiederum die Schulnoten als Hauptkriterium für eine Zuweisung ein. Weil Noten in arithmetischen verrechenbaren Ziffern ausgedrückt werden, ist ihnen leichter eine rechtliche Objektivität zuzuschreiben als differenzierteren Empfehlungen. Mehrkriteriale Verfahren führen zu einer Balance zwischen den Entscheidungsträgern. Besonders eine standardisierte Vergleichsprüfung für alle hilft, eine Balance der Verantwortlichkeiten zwischen abnehmender Schule, den Primarlehrpersonen und den Eltern herzustellen (vgl. Bariswyl, 2013; Künzle, 2013). Die methodische Herausforderung der Handhabung solcher Verfahren liegt darin, die Einzelelemente wie Lehrerempfehlung, Elternwunsch, Leistungsbeurteilung und Prüfungsleistung nicht mathematisch zu verrechnen, sondern auf qualitative Weise zwischen den Verantwortungsträgern zu interpretieren.
- **Verminderung von sekundären Herkunftseffekten und Bezugsgruppeneffekten** | Es ist davon auszugehen, dass ein Grossteil dieser Effekte auf Wahrnehmungsfehler der Lehrpersonen zurückzuführen ist, welche die

Leistungsbeurteilung beeinflussen. Solche Beurteilungsfehler sind längst bekannt und werden in der Literatur zur Leistungsbeurteilung unablässig aufgeführt (Sacher, 2011; von Saldern, 2011). Eine der Hauptursachen ist in der Anwendung und im Denken in Kategorien der sozialen Bezugsnorm zu suchen (Rheinberg, 2001; Weinert, 2001; Klauer, 2001). Alternativen dazu sind in der systematischen Beurteilung nach der Kriteriums- oder Sachnorm zu finden (Bohl, 2001; Winter, 2011; Keller, 2013; Drieschner, 2011). Bewertungen mittels Kompetenzraster und Portfolio-Beurteilungen bieten Möglichkeiten zu einer vermehrt kriteriumsnormorientierten Beurteilung. Besonders Referenzgruppeneffekte sollten reduziert werden können (Trautwein & Baeriswyl, 2007; Baeriswyl & Bertschy, 2010).

- **Öffnung des Bildungssystems und Vermeiden von Sackgassen** | Forschungsergebnisse zeigen, dass jeder Selektionsentscheid fehlerbehaftet ist. Leistungsvergleiche zwischen selektionierten Abteilungen zeigen grosse Überlappungen. Eine trennscharfe Leistungsgruppierung erreichen zu können, bleibt eine Illusion. Unter Mitberücksichtigung der Leistungs- und Motivationsentwicklung wird diese letzte Empfehlung zur wichtigsten. Jungen Menschen ist ein möglichst offener Bildungshorizont zu bieten, sodass sie ihre Fähigkeitsprofile entwickeln können. Mit der Fach- und Berufsmaturität kann diese wichtige Forderung bereits als erfüllt bezeichnet werden.

Bibliografie

Baeriswyl, F. (2013). Verminderung sozialer Ungerechtigkeit bei Schulübergängen – schafft ein mehrkriteriales Übertrittsverfahren mit standardisiertem Leistungstest? In D. Deissner (Hrsg.), *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer VS, 153–168.

Baeriswyl, F. & Bertschy, B. (2010). Schulische Leistungen kohärent beurteilen – auch bei Inklusionen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 16(9), 12–19.

Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, T. & Oswald, K. (2006). Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern. Reduziert das Deutschfreiburger Übergangsmo-
dell die Effekte des sozialen Hintergrunds bei Übergangentscheidungen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(3), 373–392.

Blossfeld, H.-P. (2013). Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancenungleichheit in Vorschule und Schule – Neue Ergebnisse aus Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess. In D. Deissner (Hrsg.), *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer VS, 37–56.

Bohl, T. (2001). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.

Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS, 53–72.

Ditton, H. (2013). Chancenungleichheit in schulischen Laufbahnen. In D. Deissner (Hrsg.), *Chancen bilden*. Wiesbaden: Springer VS, 57–78.

Drieschner, E. (2011). Bildungsstandards und Lerndiagnostik. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 109–123.

Dumont, H., Neumann, M., Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 60, 163–183.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2014). *Kurzbeschreibung*

Bildungssystem Schweiz. <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> (Stand 3.12.014).

Gresch, C. & Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF, 181–200.

Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.

Keller, S. (2013). Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 143–160.

Klauer, K. J. (2001). Wie misst man Schulleistungen? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 103–116.

Künzle, S. (2011). *Regelungen und Massnahmen im Übergang von der Primarschule zur Sekundarstufe I. Interkantonale Dokumentenanalyse am Beispiel der Kantone Zürich, St. Gallen, Schwyz, Luzern, Basel-Stadt, Bern und Thurgau. Dissertation, Universität Zürich*. <http://edudoc.ch/record/104198/?ln=de> (Stand 3.12.2014).

Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (Hrsg.) (2010). *Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrössert sich soziale Ungleichheit? J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Sonderheft 12, 2009. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11–46.

derheft 12, 2009. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11–46.

Maaz, K. & Nagy, G. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF, 151–180.

Moser, Urs (2008). *Schulsystemvergleich: Gelin- gungsbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen. Zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung*. Zürich: Bildungsdi- rektion.

Neuenschwander, M. (2010). Einleitung. In M. Neuenschwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schul- übergang und Selektion*. Zürich, Chur: Rüegger, 9–13.

Neumann, M., Milek, A., Maaz, K. & Gresch, C. (2010). Zum Einfluss der Klassenzusammenset- zung auf den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn, Berlin: BMBF, 229–252.

OECD [Organization for Economic Co-operation and Development]. *PISA: Programme for Interna- tional Student Assessment*. <http://www.oecd.org/pisa/home/> (Stand 10.6.2015).

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Bildungs- verlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wis- sensgesellschaft. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag, 11–33.

- Rheinberg, F.** (2001). Bezugsnorm und schulische Leistungsentwicklung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 59–72.
- Sacher, W.** (2011). Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 27–48.
- Tippelt, R.** (2007). Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen*. Münster: Waxmann, 11–22.
- Traub, S.** (2013). Projektprüfung und Projektbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Hohengehren: Schneider, 161–176.
- Trautwein, U. & Baeriswyl, F.** (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden im Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21(2), 119–133.
- Trautwein, U., Köller, O., Lehmann, R. & Lüdtke, O.** (2007). Öffnung von Bildungswegen, erreichtes Leistungsniveau und Vergleichbarkeit von Abschlüssen. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Schulleistungen von Abiturienten: Regionale, schulformbezogene und soziale Disparitäten*. Münster: Waxmann, 11–29.
- Vögeli-Mantovani, U.** (1999). *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Von Saldern, Matthias** (2011). *Schulleistung 2.0. Von der Note zum Kompetenzraster*. Norderstedt: Books on Demand.
- Weinert, F. E.** (2001). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 73–86.
- Winter, F.** (2011). Aufgaben und Perspektiven einer reformierten Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen*. Baltmannsweiler: Schneider, 197–216.
- Zöller, I., Treutlein, A., Roos, J. & Schöler, H.** (2013). Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Transitionen in der Bildungsbiographie. Der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich*. Wiesbaden: Springer VS, 15–44.

7 CHANCENGERECHTIGKEIT UND DISKRIMINIERUNG BEIM ÜBERTRITT IN DIE BERUFSAUSBILDUNG

Christian Imdorf & Albert Scherr

7.1 Einleitung

Vor über zehn Jahren ergab eine Studie der Universität Fribourg, dass ausländische Jugendliche der ersten Generation bei vergleichbaren schulischen Leistungen viermal schlechtere Lehrstellenchancen hatten als ihre Schweizer Kolleginnen und Kollegen (Haeblerlin, Imdorf & Kronig, 2004). Damals herrschte Lehrstellenmangel, und die Schulabgängerinnen und Schulabgänger konkurrierten in hohem Masse um betriebliche Ausbildungsplätze. Inzwischen hat sich das Verhältnis von Nachfrage und Angebot auf dem Lehrstellenmarkt stark verändert: Im Zuge der demografischen Entwicklung sind die Lehrstellensuchenden knapp geworden, und manche Ausbildungsbetriebe haben inzwischen Mühe, ihre Lehrstellen zu besetzen.

Diese Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt hat für die Jugendlichen verbesserte Ausbildungszugangschancen zur Folge. Gemäss dem Schweizer Lehrstellenbarometer (BBT, 2007; SBFI, 2014) finden sich im Jahr 2014 deutlich weniger Jugendliche in einer «Warteschlange» (z. B. Brückenangebot) als noch 2007. Insbesondere haben sich die Ausbildungschancen für Schulabgängerinnen und Schulabgänger ausländischer Nationalität seit 2007 merklich verbessert. Die Lehrstellenbarometer für die Jahre 2007 und 2014 zeigen, dass diese Jugendlichen ihre Eintrittschancen in eine berufliche Grundbildung zwischen 2007 und 2014 von 49% auf 64% erhöhen konnten, während die Eintrittschancen für Schweizer Jugendliche auf relativ hohem Niveau (77% bzw. 78%) unverändert geblieben sind. Der nachlassende Bewerberdruck zeigt sich auch in der Anzahl Bewerbungen, die nötig waren, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten (Rückgang von durchschnittlich 39 auf 23 Bewerbungen bei ausländischen Jugendlichen).

Ausländische Jugendliche finden sich schliesslich 2014 mit 16% weniger oft in einer institutionellen «Warteschlange» als noch 2007 (29%).

Die verbesserten Ausbildungschancen für ausländische Jugendliche täuschen jedoch darüber hinweg, dass sie es im Vergleich zu den Schweizer Jugendlichen weiterhin deutlich schwerer haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. Sie mussten 2014 mehr als doppelt so viele Bewerbungen schreiben, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten (Schweizer: 11; andere: 23), und sie finden sich weiterhin mehr als doppelt so häufig in einer Warteschlange (Schweizer: 7%; andere: 16%). Zudem gibt das Lehrstellenbarometer keine Auskunft zu den Ausbildungschancen von unterschiedlichen Migrantengruppen. Es ist anzunehmen, dass die Benachteiligungssituation für Jugendliche ohne Schweizer Pass stark nach Herkunftsland variiert. Inzwischen gibt es wissenschaftliche Hinweise darauf, dass insbesondere Teilgruppen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, denen eine weniger grosse soziokulturelle Nähe zur Aufnahmegesellschaft zugeschrieben wird und die entsprechend in der Öffentlichkeit als «ausländisch» wahrgenommen werden, besonders grosse Schwierigkeiten bekunden, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten (vgl. Kapitel 7.2).

Nicht zuletzt aufgrund der relativ spät einsetzenden Forschung zu Fragen sozialer Benachteiligungen in der beruflichen Bildung hat sich bisher keine intensive öffentliche Diskussion über die Benachteiligung und Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entwickelt, dies im Unterschied zum schulischen Bereich. Während an die öffentliche Schule seit den 1960er-Jahren wiederkehrend Forderungen nach Gewährleistung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit adressiert wurden, wurde pri-

vatwirtschaftlichen Betrieben bisher zugestanden, dass sie bei der Einstellung und Förderung von Lernenden der Logik der betriebswirtschaftlichen Nutzenmaximierung folgten und nicht primär gesellschaftlichen Gerechtigkeitsnormen (Scherr, Janz & Müller, 2015a).

Mit der nachfolgend zusammengefassten neueren Forschung ist die öffentliche und politische Aufmerksamkeit in jüngster Zeit gestiegen. So hat die Deutschschweizer Konsumentenzeitschrift «Der Beobachter» kürzlich in einem Beitrag zum Thema «Berufsbildung: Was taugt die Lehre?» neben dem wirtschaftlichen Strukturwandel, der Akademisierung und der Globalisierung die Diskriminierung als eines von vier aktuellen Problemen des Schweizer Ausbildungssystems hervorgehoben.¹ Die Diskriminierung von ausländischen Jugendlichen wird dabei nicht nur als leidvoll für die Betroffenen problematisiert, sondern – im Kontext eines sich abzeichnenden Fachkräftemangels – als zunehmend schädlich für die Volkswirtschaft und den Schweizer Arbeitsmarkt, dem damit künftig dringend gesuchte, qualifizierte Arbeitskräfte verlorengehen.

7.2 Aktueller Stand der Forschung²

In diesem Abschnitt argumentieren wir, dass die kontrovers diskutierte Diskriminierungsfrage in der beruflichen Bildung die Folge methodischer Probleme in einem schwierigen Forschungsfeld ist. Anschliessend fassen wir zusammen, weshalb zu erwarten ist, dass Ausbildungsbetriebe diskriminieren. Im Schlusskapitel wird resümiert, was Bildungspolitik und Ausbildungspraxis tun können, um betriebliche Diskriminierung einzuschränken.

7.2.1 Erforschung von Diskriminierung in der beruflichen Bildung

Die Ursachen der Benachteiligungen von ausländischen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche

werden in der wissenschaftlichen Forschung kontrovers diskutiert. Unumstritten ist, dass die soziale Herkunft und das formale Schulniveau der betroffenen Jugendlichen einflussreich sind. Ein erheblicher Teil der Benachteiligung beim Zugang zur beruflichen Bildung kann als Folge der gesellschaftlichen Positionierung von Migrantinnen und Migranten (u. a. berufliche Positionen der Eltern, sprachliche Sozialisation) und ihrer damit einhergehenden Benachteiligung in der Schule erklärt werden. Zudem gilt es auch mögliche Auswirkungen von schulischer Diskriminierung zu berücksichtigen (vgl. die Beiträge von Baeriswyl und Makarova in diesem Bericht). So können die schlechteren schulischen Voraussetzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereits eine Folge vorausgegangener institutioneller Diskriminierung sein.

Die Frage, in welchem Umfang Benachteiligungen in der beruflichen Bildung zudem eine Folge von direkter Diskriminierung in betrieblichen Auswahlverfahren sind, wird ambivalent diskutiert. Die Uneinigkeit in dieser Kontroverse ergibt sich zum einen daraus, dass die verfügbaren Daten zur Einmündung in die berufliche Bildung nur indirekte Schlüsse auf die Prozesse und die Einflussfaktoren der belegbaren Benachteiligungen zulassen: Dass das schlechtere Abschneiden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht durch die gängigen Einflussfaktoren (insbesondere: schulische Abschlüsse und Noten) erklärt werden kann, ist ein Hinweis auf mögliche Diskriminierung in betrieblichen Auswahlverfahren, aber kein zwingender Beweis dafür.

Methodisch erschwerend kommt hinzu, dass diskriminierende Entscheidungen bei der Lehrstellenvergabe nicht direkt beobachtet werden können, denn sie werden in privatwirtschaftlichen Kontexten in einer gegen externe Beobachtungen weitgehend abgeschotteten Umgebung gefällt. Zum anderen ist der Stand der Forschung zu beruflicher Diskriminierung immer noch unzureichend, obwohl in aktuellen Studien deutliche

1 «Der Beobachter», Nr. 1/2014 vom 10. Januar 2014.

2 Für eine ausführliche Darstellung des Forschungsstands siehe den Sammelband von Scherr (2015). Das vorliegende Kapitel basiert auf dem einleitenden Forschungsüberblick von Scherr et al. (2015a).

Hinweise darauf zu finden sind, dass Diskriminierung in betrieblichen Auswahlverfahren von erheblicher Bedeutung für den Zugang zur beruflichen Bildung sein dürfte. So weist eine neuere Studie für Deutschland nach, dass allein ein Name, der auf einen türkischen Migrationshintergrund hindeutet, in Klein- und Mittelbetrieben die Chancen deutlich verringert, zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen zu werden (Sachverständigenrat, 2014).

Von einer betrieblichen Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten sprechen Scherr, Janz und Müller (2015a, 12), «wenn Betriebe bei Personalentscheidungen zwischen Einheimischen und Migrantinnen und Migranten sowie zwischen ethno-national, religiös oder rassistisch gefassten Gruppen unterscheiden und diese Unterscheidung als eigenständiges Kriterium bei Verfahren und Entscheidungen verwenden, die a) für den Zugang zu Ausbildungsstellen und zu Arbeitsplätzen sowie b) für Positionszuweisungen in den Hierarchien der beruflichen Ausbildung und der beruflichen Positionen folgenreich sind».

Aufgrund des schwierigen Forschungszugangs zu diskriminierenden Prozessen bei der Stellenvergabe ist die sozialwissenschaftliche Forschung auf Forschungskonzepte und Daten angewiesen, die plausible Schlüsse auf das zulassen, was in betrieblichen Entscheidungsprozessen geschieht. Dabei lassen sich folgende Forschungskonzepte unterscheiden (ebd., 17):

- Indirekte Schlüsse aus Daten über effektive Benachteiligung aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
- Diskriminierungserfahrungen Betroffener
- Befragungen in Betrieben
- Einstellungen, Argumentation und Praktiken von Schlüsselpersonen in Betrieben
- Bewerberexperimente
- Ethnografische Organisationsstudien

Im deutschsprachigen Raum liegt der Schwerpunkt der Forschung bislang auf statistischen Auswertungen von Daten aus der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung im Hinblick auf die Benachteiligung von Migrantinnen und Migran-

ten. Dabei werden mögliche Einflussfaktoren (z. B. Schulniveau und Noten) durch statistische Verfahren kontrolliert und die nicht erklärbare Benachteiligung als Hinweis auf Diskriminierung interpretiert. Aber die statistisch kontrollierten schulischen Variablen können diskriminierende Prozesse auch verdecken (etwa wenn die Schulleistung im Rekrutierungsprozess bei ausländischen Jugendlichen stärker gewichtet werden als bei inländischen Jugendlichen) und statistische Resteffekte müssen nicht notwendigerweise Diskriminierung betreffen.

Eine alternative Forschungsstrategie besteht darin, Diskriminierungserfahrungen Betroffener zu erfragen. Auf diesem Weg sind jedoch ausschliesslich subjektive Deutungen eigener Erfahrungen zugänglich. Probleme bestehen auch bei der Befragung von Schlüsselpersonen in Betrieben, um deren Begründungen und Rechtfertigungen von Diskriminierung zu erforschen: Einerseits nehmen Betriebe eher an Forschungsprojekten teil, wenn sie ihre eigenen Auswahlverfahren im Hinblick auf Diskriminierung als unproblematisch einschätzen. Andererseits tendieren Personalverantwortliche zu sozial erwünschten Antworten und thematisieren problematische Einstellungen und Praktiken im eigenen Betrieb zurückhaltend.

Für die Messung von Diskriminierung gelten Bewerberexperimente als besonders zuverlässig. Dabei werden identische Bewerbungen an Betriebe versandt, die sich lediglich durch Hinweise auf den Migrationshintergrund bei einem Teil der Bewerbenden unterscheiden. Dadurch können diskriminierende Entscheidungen bei der Einladung zu Vorstellungsgesprächen aufgezeigt und Aussagen zum Ausmass direkter Diskriminierung an dieser ersten Zugangsschwelle zur betrieblichen Ausbildung gemacht werden.

Eine weitere Forschungsstrategie besteht schliesslich in ethnografischen Organisationsstudien, durch die betriebliche Auswahlprozesse mit offenen oder verdeckten Beobachtungen erhoben werden. Damit lassen sich informelle Prozesse der Zugangsregulierung näher beschreiben. Einschlägige ethnografische Studien existieren bislang jedoch weder für die Schweiz noch für Deutschland. Bis heute lie-

gen zudem nur vereinzelte Bewerberexperimente, Befragungen von Personalverantwortlichen sowie Studien zu Diskriminierungserfahrungen Betroffener im deutschsprachigen Raum vor.

7.2.2 Ursachen betrieblicher Diskriminierung

Trotz des begrenzten Forschungsstands ist inzwischen hinreichend belegt, dass betriebliche Diskriminierung in einem relevanten Umfang geschieht. Dabei ist mit Blick auf die folgenden Gründe nicht davon auszugehen, dass sich die Problematik in Folge der demografischen und ökonomischen Entwicklung von selbst erledigen wird:

Erstens entspricht die Vorstellung einer strikt leistungsgerechten Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern nicht der Realität. In Auswahlentscheidungen fließen aufgrund unvollständiger Informationen vielmehr gruppenbezogene Zuschreibungen bezüglich der typisch zu erwartenden Leistungsfähigkeit ein. Eine solche «statistische Diskriminierung» liegt vor, wenn Betriebe gesellschaftlich verbreitete Stereotype als Wahrscheinlichkeitskalküle bezüglich der individuellen Produktivität potenzieller Auszubildender aufgreifen. Nachgewiesen wurde u. a. eine Diskriminierungsbereitschaft gegenüber Muslimen (Sachverständigenrat, 2014).

Zweitens kann nicht davon ausgegangen werden, dass Betriebe vom Markt dazu gezwungen werden, auf Diskriminierung zu verzichten. Dies wäre nur plausibel, wenn Betriebe Schwierigkeiten bei der Anwerbung geeigneter Auszubildender auf eigene diskriminierende Praktiken zurückführen würden. Nicht alle Betriebe sind jedoch mit Schwierigkeiten der Personalrekrutierung konfrontiert. Solche Probleme können gegebenenfalls auf andere Ursachen als die Diskriminierung zurückgeführt werden.

Drittens gilt, dass Betriebsleitungen ihre Personalentscheidungen nicht allein unter Gesichtspunkten der Eignung, sondern auch in Hinblick auf ihre Rechtfertigbarkeit innerhalb und ausserhalb des Betriebs treffen (Imdorf, 2015). Bedeutsam sind hier u. a. die erwarteten Reaktionen von Belegschaft und Kunden. Bei der Einstellung der Kund-

schaft gegenüber tatsächlichen oder potenziellen Lernenden mit Migrationshintergrund handelt es sich aus Sicht der Betriebe um Kontextbedingungen, die aus betriebswirtschaftlichen Gründen nicht ignoriert werden können. Betriebe unterscheiden sich in Bezug darauf, ob sie externe Erwartungen schlicht als handlungsleitende Vorgaben betrachten oder ob sie sich damit aktiv auseinandersetzen, indem sie z. B. fremdenfeindliche und rassistische Erwartungen von Kunden zurückweisen.

Viertens erfolgen betriebliche Auswahlentscheidungen auch deshalb nicht strikt leistungsbezogen, weil soziale Netzwerke bei der Vergabe von Ausbildungsstellen eine entscheidende Rolle spielen. Demnach haben Jugendliche, die über keine Beziehungen zu Personen verfügen, die von den Betrieben als Vertrauenspersonen anerkannt werden, insbesondere in Klein- und Mittelbetrieben erheblich schlechtere Bewerbungschancen. Netzwerkeffekte tragen in einem mehrheitsgesellschaftlich dominierten Umfeld zu einer Privilegierung von Einheimischen und damit zu einer indirekten Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten bei.

Fünftens hängt die Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe damit zusammen, dass ein generelles Problematisierungspotenzial besteht, wenn Bewerber als Migrantinnen und Migranten wahrgenommen werden. Ein Teil der Betriebe schliesst bei Personen, die sie als Migrant bzw. Migrantin einordnen (besonders ausgeprägt bei männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund) vorschnell auf mögliche Probleme. Die Unterscheidung von einheimischen und zugewanderten Bewerbenden fungiert in dem Masse, wie einheimische Schweizer und Schweizerinnen als Normalfall gelten, für den eine unproblematische Passung zum Betrieb angenommen wird. Denn Betriebe berücksichtigen im Auswahlverfahren neben beruflich relevanten Qualifikationen und Kompetenzen auch die persönliche Passung zum Betrieb im Hinblick auf Sprache, Sprechen sowie symbolische und körperliche Selbstpräsentation. Belegt sind einerseits betriebliche Differenzierungen bei Migrantinnen und Migranten aus

Südwesteuropa (Italien, Spanien) und andererseits bei jenen aus Südosteuropa (Ex-Jugoslawien, Türkei) (vgl. die Beiträge in Scherr, 2015). Im Deutschschweizer Kontext gelten Erstere aus betrieblicher Wahrnehmung meist als «Schweizer», während Letzteren ein Ausländerstigma anhaftet, das mit betrieblichen Erwartungen einer geringen soziokulturellen Passung zum Betrieb einhergeht.

Sechstens ist auch eine Diskriminierung in Rechnung zu stellen, die jenseits betriebswirtschaftlicher Kalküle auf gesellschaftlich einflussreichen Vorurteilen und Abwehrhaltungen beruht, die auch von Personalverantwortlichen in Betrieben geteilt werden. Nachweisbar ist dies in Deutschland bei kopftuchtragenden Muslima der Fall, zu denen ca. 35 % der Betriebe erklären, dass sie in Auswahlverfahren nicht zugelassen werden (siehe für Deutschland Scherr, Janz & Müller, 2015b; vergleichbare Daten liegen für die Schweiz nicht vor).

Damit sind einige Aspekte benannt, die dazu führen können, dass es für Betriebe als Organisationen naheliegend ist, Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationshintergrund gegenüber solchen ohne Migrationshintergrund zu diskriminieren, selbst wenn Betriebe zu manifesten Vorurteilen auf Distanz gehen.

7.3 Konsequenzen für Bildungspolitik und Ausbildungspraxis

Die bisherigen Forschungserkenntnisse werfen Folgefragen nach der Verantwortlichkeit von Betrieben für diskriminierende Praktiken sowie nach dem darauf bezogenen Handlungsbedarf auf. Bisher konnten sich insbesondere die kleineren privatwirtschaftlichen Ausbildungsbetriebe, die das Rückgrat des Schweizer Ausbildungsstellenmarkts ausmachen, Forderungen nach einem aktiven Ausgleich sozialer Benachteiligungen weitgehend entziehen.

Was könnte also getan werden, um die Ausbildungszugangschancen für Jugendliche mit benachteiligendem Migrationshintergrund (jene, die als Ausländer gelten) in einem Ausbildungssystem, das massgeblich von Betrieben getragen

wird, zu verbessern? Die Forschungserkenntnisse implizieren, den Integrationshebel auch bei den Betrieben anzusetzen und nicht nur bei den vom Ausschluss betroffenen Jugendlichen und ihren Familien. Blosser schulische und sprachliche Förderkurse beispielsweise erscheinen als unzureichend, um die betriebliche Integration junger Ausländer massgeblich zu verbessern, solange die Betriebe die soziale Passung priorisieren. Vielversprechend sind deshalb auch innovative Veränderungen der Ausbildungsorganisation, um eine integrativere Organisationskultur zu erwirken. Folgende Antidiskriminierungsmassnahmen sind denkbar (vgl. darüber hinaus basis & woge, 2013; Dorestal & Weiss, 2014; Trauner & Sohler, 2005):

- **Sensibilität für das Potential von Migrantinnen und Migranten im Betrieb erhöhen** | Sowohl die Beförderung von qualifizierten Mitarbeitenden mit Migrationserfahrung zu Ausbildungsverantwortlichen als auch die gezielte Schaffung von Betriebs- und Schnupperpraktika für Jugendliche mit Migrationshintergrund kann die betriebliche Sensibilität für das berufliche und soziale Potential von Migrant*innen erhöhen.
- **Positive Erfahrungen öffentlich machen und Unternehmensleitbilder anpassen** | Betriebe, die über positive Erfahrungen mit Auszubildenden mit Migrationshintergrund verfügen, können dabei unterstützt werden, diese weiterzugeben. Sensibilisierungskampagnen können solche positiven Erfahrungen öffentlich bekannt machen und Ausbildungsbetriebe davon überzeugen, dass sich soziales Engagement längerfristig auch wirtschaftlich lohnt (Sicherung des Fachkräftenachwuchses, Aufbesserung des betrieblichen Images). In Unternehmensleitbildern kann daran anschliessend eine nichtdiskriminierende Personalpolitik festgeschrieben und in mittleren und grösseren Betrieben auch durch betriebliche Gleichstellungsberichte überprüft werden.
- **Öffentlichen Druck erzeugen** | Kundschaft, Konsumentenorganisationen oder Berufs- und Branchenverbände sowie Medien und politi-

sche Verantwortliche können den öffentlichen Druck auf Ausbildungsbetriebe erhöhen und mehr Diversität unter den Auszubildenden einfordern.

- **Outsourcing der Auswahlverfahren** | Die Rekrutierung und Selektion von Lernenden kann durch Outsourcing professionalisiert werden, beispielsweise durch die Auslagerung der ersten Stufe des Auswahlverfahrens an überbetriebliche Institutionen, welche die Eignung von Bewerberinnen und Bewerbern durch passende Verfahren testen und Betrieben auf dieser Grundlage Empfehlungen aussprechen. Eine Form des Outsourcings der Selektion ermöglicht die Verbundausbildung. Die Mitgliedschaft in einem Lehrbetriebsverbund reduziert generell die Risikoerwartung der Ausbildungsbetriebe, was zu mehr Offenheit gegenüber bisher problematisierten Bewerbergruppen führen kann (Imdorf & Seiterle, 2015).
- **Institutionelle Vermittlung und Begleitung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund** | Institutionelle Vermittler und Begleiter können die Aufmerksamkeit von Ausbildungsbetrieben für Jugendliche mit benachteiligendem Migrationshintergrund stärken sowie bei allfälligen Problemen während der Ausbildung die Betriebe bei der Suche nach Lösungen unterstützen.
- **Schaffung von Beschwerde- und Beratungsstellen** | Für Bewerberinnen und Bewerber, die direkte Diskriminierungserfahrungen erleben, können Beschwerdestellen geschaffen werden, die Betriebe über vorliegende Beschwerden informieren und sie zur Überprüfung ihrer Auswahlverfahren anregen.

Das Diskriminierungspotential von Ausbildungsbetrieben unterscheidet sich nach Branche, Berufsgruppe, Betriebsgrösse, Ausbildungsorganisation und Region. Um besser zu verstehen, in welchen Kontexten welche Teilgruppen von Jugendlichen einem besonderen Diskriminierungsrisiko ausgesetzt sind, ist weiterführende Forschung unumgänglich.

Bibliografie

basis & woge e.V. (2013). *Positive Massnahmen? Positiv für ihr Unternehmen! Was Arbeitgeber über positive Massnahmen wissen sollten*. Hamburg: IQ-Netzwerk Hamburg.

BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] (2007). *Lehrstellenbarometer August 2007. Detaillierter Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen*. Bern: BBT.

Dorestal, P. & Weiss, B. (2014). *Abbau von Diskriminierung im Arbeitsmarktkontext. Was ist erreicht, was bleibt zu tun? Dokumentation der Fachtagung am 1. April 2014 in Berlin*. Hamburg: IQ-Netzwerk.

Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.

Imdorf, C. & Seiterle, N. (2015). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec (Hrsg.), *Les inégalités scolaires en Suisse. Ecole, société et politiques éducatives*. Bern: Peter Lang, 141–160.

Imdorf, C. (2011). Wie «ausländische» Jugendliche bei der Ausbildungsplatzvergabe diskriminiert werden. *Sozial Extra* 11/2011, 48–51.

Imdorf, C. (2015). Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe: Ein konventionensoziologisches Erklärungsmodell. In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa, 34–53.

Sachverständigenrat [Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration] (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmass, Ursachen und Handlungsperspektiven*. Berlin: SVR.

SBFI [Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation] (2014). *Lehrstellenbarometer August 2014. Detaillierter Ergebnisbericht*. Bern: SBFI.

Scherr, A. (2015). *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa.

Scherr, A., Janz, C. & Müller S. (2015a). Ausmass, Formen und Ursachen der Diskriminierung migrantischer Bewerber/innen um Ausbildungsplätze – Forschungsergebnisse, Forschungsdefizite und Kontroversen. In A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim: Beltz Juventa, 9–32.

Scherr, A., Janz, C. & Müller S. (2015b). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.

Trauner, H. & Sohler, K. (2005). *Betriebliche Massnahmen gegen Diskriminierung und zur Gleichstellung von MigrantInnen und ethnischen Minderheiten im europäischen Vergleich. Modellbeispiele aus der Praxis in den Ländern Grossbritannien, Belgien, Deutschland, Irland, Niederlande und Schweden*. Wien: Equal.

8 CHANCENGERECHTIGKEIT UND DER UMGANG MIT KULTURELLER VIELFALT IN DER SCHULE

Andrea Haenni Hoti

8.1 Equity und Diversity in der Pädagogik

In der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung wird die Frage nach der Überwindung von Chancenungleichheit oder -ungerechtigkeit im Bildungswesen, die in diesem Grundlagenbericht unter Bezugnahme auf den *Equity*-Begriff diskutiert wird (vgl. den Beitrag von Kappus in diesem Bericht), häufig mit der Frage nach dem Umgang mit Vielfalt verknüpft. Im Fokus stehen dabei die soziale, die geschlechtsbezogene sowie die sprachliche und kulturelle Vielfalt. Die Verbindung beider Aspekte (Ungleichheit und Vielfalt) findet sich im deutschsprachigen Raum namentlich in Ansätzen wie der (kritischen) interkulturellen Pädagogik bzw. der Migrationspädagogik (Auernheimer, o. J.; Mecheril, o. J.), der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 2006), dem Anti-Bias-Ansatz oder der vorurteilsbewussten Bildung (Gramelt, 2010; Wagner, 2008) sowie in der (inklusive) Pädagogik der Diversität oder der *Diversity*-Pädagogik (Allemann-Ghionda, 2013). Bezeichnenderweise fordert die *Diversity*-Pädagogik, dass bestimmte «Differenzierungslinien» überwunden werden sollen – etwa solche, die aus sozialer Ungleichheit bzw. Bildungsbenachteiligung und Armut resultieren. In Bezug auf andere Aspekte von Diversität hingegen – wie etwa die sprachliche und kulturelle Vielfalt – geht es um die Bewusstmachung und den sensiblen Umgang mit Differenz (-konstruktionen) wie auch um das Erkennen von (konstruierten) Gemeinsamkeiten (Brockmann, 2014, 9; Kappus, 2013, 49). Entsprechend strebt die *Diversity*-Pädagogik mit Blick auf das Konzept des *Diversity*-Managements die Förderung des Diversitätsbewusstseins von Erziehungs- und

Bildungsverantwortlichen an, insbesondere von Lehrpersonen, sowie die Anerkennung von Vielfalt in den Bildungsinstitutionen (Allemann-Ghionda, 2013; Brockmann, 2014). Bedeutsam ist das Thema «Anerkennung von Vielfalt» auch in der Antidiskriminierungspädagogik (Pates, Schmidt, Karawanskij, Liebscher & Fritzsche, 2010, 14, 79 und 101 ff.), obwohl deren Fokus stärker auf Ungleichheitsideologien und der Beseitigung von Diskriminierungen im Schulsystem liegt.

Die in diesem Zusammenhang oft verwendete Bezeichnung «Anerkennung» (Auernheimer, o. J., 2; Mecheril, o. J., 4 ff.) erfordert eine genauere Betrachtung, damit geklärt werden kann, wer bzw. was und weshalb etwas anerkannt werden soll. Mit dieser Frage begibt man sich auf die Suche nach anerkennungstheoretischen Grundlagen diversitätsbejahender pädagogischer Konzepte und damit verbunden nach ihren gerechtigkeits-theoretischen Prämissen, die häufig der Explizierung bedürften. Das hier vertretene Verständnis von Anerkennung orientiert sich an der Position des Bildungsphilosophen Stojanov (2008; 2010).¹ Gemäss seiner Position geht es gerade nicht um die Anerkennung kultureller Differenzen im essentialistischen Sinn, es ist sogar als «eklatanter Ausdruck von Ungerechtigkeit anzusehen, wenn etwa Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als *vorgeprägt* durch eine partikular-kulturelle «Familiensozialisation» in der Schule angesehen und behandelt werden» (2008, 524). Nach Stojanovs «Prinzip der egalitären Autonomiestiftung» (ebd., 525) bedeutet Chancengleichheit idealerweise, dass jedes Kind in der Schule den gleichen moralischen Respekt und die gleiche soziale Wertschätzung als Voraussetzung für

1 Zur Frage des Gerechtigkeitsverständnisses, das dem Betreff der Chancengerechtigkeit zugrunde liegt, vgl. den Beitrag von Kappus in diesem Bericht.

die Entwicklung seiner Autonomiefähigkeit erfährt. Es geht also primär um die Erfahrung einer bestimmten Qualität von schulischen Sozialbeziehungen, die sich darin zeigt, dass das Potential eines Kindes anerkannt wird, über die Vorgaben seiner Herkunft durch Bildung hinauszuwachsen (ebd., 2008, 525) und sich moralisch-argumentativ über kulturelle Differenzen hinwegzusetzen (Ruhloff, 1982, 191; zitiert nach Stojanov, 2008, 526). Darüber hinaus hält es Stojanov für zentral, dass bei der Identifizierung von Ungerechtigkeitsformen innerhalb des Bildungssystems die strukturellen Schwierigkeiten, die dieses System im Umgang mit soziokultureller Pluralität hat, in den Fokus genommen werden (Stojanov, 2008, 529). Die Thematik, wie das Schulsystem mit (soziokultureller) Vielfalt umgeht, wird deshalb im folgenden Unterkapitel erörtert.

8.2 Kulturelle Vielfalt und Akkulturation in der Schule

Der Umsetzung der oben erwähnten pädagogischen Konzepte und der formulierten Anerkennungstheoretisch fundierten Vorstellungen von Chancengerechtigkeit scheinen in der Schulpraxis zahlreiche strukturelle Barrieren, Verordnungen, routinemässige Abläufe und Normen entgegenzustehen, wie im Folgenden erläutert werden soll. Dabei wird der Umgang der Schule mit kultureller Vielfalt akkulturationstheoretisch, d. h. unter Verwendung der Begriffe «Assimilation», «Separation» und «Integration» analysiert, um anschliessend das Konzept der Akkulturation in seiner (sozial-)psychologischen Tradition näher auszuführen.

Die Schule wird seit Langem dafür kritisiert, dass sie sich an Normen der sozialen Mittelschicht orientiere und einen monokulturellen und monolingualen Habitus (Gogolin, 1994) praktiziere, ob-

wohl Schulklassen, vor allem in städtischen Gebieten, zunehmend heterogen zusammengesetzt seien (SKBF, 2014, 24 ff.). Das Ausblenden der (sozialen, sprachlichen, kulturellen usw.) Vielfalt der Schülerinnen und Schüler oder die Wahrnehmung von «Normabweichungen» aus der «Defizitperspektive» führe dazu, dass Lernende diejenigen sprachlichen und kulturellen Ressourcen und Potentiale, die aus ihrem Migrationshintergrund resultierten, nicht entfalten könnten (Haenni Hoti & Schader, 2005/2006). Folglich reproduziere Schule kulturelle Homogenität und trage zur kulturellen Assimilation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei (Rumbaut, 2005). Ein weiteres Problem bestehe darin, dass mittels Selektion leistungsbezogene Homogenität in Lerngruppen hergestellt werden solle (Diehm & Radtke, 1999, 104 ff.), wobei die Selektionsmechanismen entlang sozialer und ethnisch-kultureller Linien verliefen. Empirische Befunde zur Überrepräsentation von Lernenden aus bestimmten Herkunftsländern in Sonderschulklassen (vgl. den Beitrag von Sahrai in diesem Bericht) und zu ihrer Unterrepräsentation in anspruchsvolleren Typen der Sekundarstufe I (vgl. den Beitrag von Baeriswyl in diesem Bericht) stützen diese Kritik. Je nach der jeweiligen Ausgestaltung eines kantonalen und lokalen Schulsystems ist folglich auch eine mehr oder weniger stark ausgeprägte separative Tendenz anzunehmen, was den Umgang mit kultureller Vielfalt betrifft (Kronig, Haeblerlin & Eckhard, 2000). Andererseits gibt es in der Praxis Schulen und Lehrpersonen, die sich dafür engagieren, dass die soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag und im Unterricht berücksichtigt wird, etwa durch die gezielte Förderung der Familiensprachen zwei- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler und durch den Einbezug ihrer aus dem Migrationshintergrund resultierenden Erfahrungen.² Als Bezugspunkt fungiert dabei das Ideal einer chancengerechten Schule, in der

2 Als Beispiele sind hier Schulen zu nennen, die am Programm QUIIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) des Kantons Zürich teilnehmen (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2008), aber auch die Modelle St. Johann und Sprach- und Kulturbrücke sowie die Angebote Sesam und Uno-Iki-Drei, die alle im Kanton Basel-Stadt zur Verfügung stehen. Eine Übersicht über Modelle der integrierten Erstsprachförderung in den Kantonen findet sich in der EDK-Datenbank zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) in den Kantonen und im Fürstentum Liechtenstein: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/migrationssprachen/2_gsk_modelle_d.pdf (Stand 23.2.2015).

alle Lernenden inklusiv gebildet werden (Boban & Hinz, 2003) und ihr Repertoire an Fähigkeiten entfalten können. Eine solche Praxis orientiert sich – akkulturationstheoretisch betrachtet – an der Vorstellung von (kultureller) Integration, die als Gegenentwurf zum assimilativen oder separativen Umgang mit kultureller Vielfalt verstanden werden kann.

Als Nächstes wird das Konzept der Akkulturation aus Sicht der Sozialpsychologie und der kulturvergleichenden Psychologie kurz dargelegt, um die oben verwendeten Begriffe «Integration», «Assimilation» und «Separation» zu präzisieren. Allgemein gesagt setzt Akkulturation ein, «wenn Menschen Orte verlassen, eine neue kulturelle Umwelt aufsuchen, ihr begegnen und sich mit dieser neuen Welt auf der Grundlage ihrer Herkunft und den Herausforderungen der neuen Umwelt auseinandersetzen» (Zick, 2010, 19). Im Migrationskontext wird der Akkulturationsprozess massgeblich von den gesellschaftlichen Bedingungen im Aufnahmeland (Migrationspolitik, Ausmass an erfahrener Diskriminierung, Zugang zu Bildung und ökonomischen Ressourcen usw.) bestimmt (Arends-Tóth & van de Vijver, 2006; Rumbaut, 1996, 753 f.). Im Rahmen der Akkulturation kommen bei Individuen und sozialen Gruppen Prozesse in Gang, die sich in der Veränderung von Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen manifestieren (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992, 19; Redfield, Linton & Herskovits, 1936, 146 f.). Um diese Prozesse zu ergründen, betrachten die meisten aktuellen Studien Akkulturation zweidimensional (Bertz, 2010, 90) und untersuchen die Orientierung an der Herkunftskultur («ethnische» Orientierung/Minderheitenorientierung genannt) versus die Orientierung an der Kultur des Aufnahmelandes («nationale» Orientierung/Mehrheitsorientierung genannt) (Abubakar, van de Vijver, Mazrui, Arasa & Murugami, 2012; Sabatier & Berry, 2007; Yağmur & van de Vijver, 2012). Diese Zweidimensionalität galt lange als theoretische Weiterentwicklung und war bereits im Modell von Berry (1980) angelegt. Deshalb greifen laut Bertz (2010, 90) die meisten Studien zur Akkulturation auf dessen Terminologie zurück, obwohl das Modell inzwischen kritisiert wird, nämlich wegen seiner verkürzten Perspektive, die

einer zunehmend komplexen gesellschaftliche Realität nicht mehr gerecht wird, ausserdem wegen seines Kulturbegriffs, der sich am Konstrukt des kulturell homogenen Nationalstaats orientiert (Abu-Rayya, 2007, 175; Ferguson, Bornstein & Pottinger, 2012; Van Oudenhoven & Ward, 2013). Gemäss Berry (1980) liegt Integration vor, wenn bei Migrantinnen und Migranten sowohl ein Interesse an der Beibehaltung von Werten, Normen und Praktiken ihrer Herkunftskultur besteht als auch an der alltäglichen Interaktion mit anderen ethnischen Gruppen. Bei der Assimilation liegt ein Interesse an Interaktion mit anderen ethnischen Gruppen vor, der Erhalt herkunftskultureller Aspekte wird jedoch nicht angestrebt. Als Separation wird diejenige Akkulturationsorientierung bezeichnet, bei der das Bewahren der Herkunftskultur als bedeutsam erachtet wird, Interaktionen mit anderen ethnischen Gruppen aber nicht intendiert werden. Marginalisierung hingegen heisst Ausgrenzung als Folge mangelnder sozialer Interaktion mit anderen ethnischen Gruppen, sowie das Aufgeben der Herkunftskultur ohne gleichzeitige Übernahme der dominanten Kultur des Aufnahmelandes (Berry, 2005, 704). Analoge Bezeichnungen werden für die Akkulturationsorientierungen von Angehörigen der «Mehrheitskultur» verwendet. Unterschiedliche Akkulturationsorientierungen zeigen sich unter Individuen und sozialen Gruppen (wie Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Lehrpersonen), in Institutionen (wie in der Schule) und auf der gesellschaftspolitischen Ebene (u. a. in der Bildungspolitik) (Berry, 2014).

Was bedeutet dies im Hinblick auf die Frage nach einem chancengerechten Umgang mit soziokultureller Pluralität in einem Schulsystem? Es ist anzunehmen, dass die Integration als Akkulturationsorientierung eher den anerkennungstheoretischen Vorstellungen von Chancengerechtigkeit entspricht, da diese Orientierung einen bejahenden und wertschätzenden Umgang mit kultureller Vielfalt impliziert. Wenn die Ausgestaltung der Institution Schule Anerkennung für alle Beteiligten – insbesondere die Lernenden – ausdrücken soll (Giesinger [Internetversion], 3), dann lassen sich kulturelle Assimilation, Separation entlang kultureller und sozialer Differenzierungslinien oder gar

Marginalisierung als Mangel an Anerkennung, sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt (Stojanov, 2008) interpretieren.

8.3 Aktueller Stand der Forschung

Nach akkulturationstheoretischen und gerechtigkeits-theoretischen Erwägungen soll in diesem Unterkapitel der Bogen zur Empirie gespannt werden, indem der Forschungsstand in der kulturvergleichenden Psychologie und der Sozialpsychologie über den Zusammenhang zwischen Akkulturation³, psychosozialer Adaptation⁴ und Bildungserfolg im Migrationsbereich dargestellt wird. Anschliessend wird die Bedeutung des Schulkontexts im Hinblick auf die psychosoziale Adaptation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erörtert. Davon werden Antworten auf die Frage erwartet, ob kulturelle Assimilation oder Integration die «bessere» Art des Umgangs mit kultureller Vielfalt in der Schule darstellt. Beim Vergleich aktueller Studien muss allerdings berücksichtigt werden, dass sie unterschiedliche Begriffsdefinitionen, theoretische Modelle und Forschungsinstrumente verwenden und auch punkto Zusammensetzung der Stichproben sowie hinsichtlich des migrationspolitischen Kontexts variieren.

8.3.1 Akkulturation, psychosoziale Adaptation und Bildungserfolg

Die Integrationshypothese (Berry, 2014), wonach Integration als Akkulturationsorientierung für Migrantinnen und Migranten vorteilhafter ist als Assimilation und Separation, vor allem aber besser als Marginalisierung, wird in vielen Forschungsar-

beiten untermauert, in einigen aber auch widerlegt. Zu den Studien, deren Ergebnisse für die Integration sprechen, gehört die Längsschnittstudie von Portes und Rumbaut (2001) mit Schülerinnen und Schülern der zweiten Einwanderergeneration in San Diego und Miami (USA): Integration (genannt selektive Akkulturation), die gut entwickelte bilinguale Kompetenzen beinhaltet, hing mit einem höheren Selbstwertgefühl, höheren Bildungsaspirationen und einem höherem Schulerfolg der Befragten zusammen. Kinder und Jugendliche, welche die Sprache des Aufnahmelandes erlernten und sich mit dessen Kultur(en) identifizierten, ohne ihre Herkunftssprache(n) und Kultur(en) zu verlieren, hätten ein besseres Verständnis davon, wo ihr Platz in der Gesellschaft sei. Integration führe zu weniger Konflikten zwischen den Generationen und die Kinder würden sich weniger häufig von ihren Eltern abwenden, um von ihren der Mehrheitskultur angehörenden Peers akzeptiert zu werden, weil ihnen der Weg der Integration (im Gegensatz zur fast vollständigen Assimilation) ermögliche, zwischen den verschiedenen Generationen und Kulturen eine Brücke zu schlagen (ebd., 2001, 274). Auch in der ICSEY-Studie (International Comparative Study of Ethnocultural Youth) mit jugendlichen Migrantinnen und Migranten in 13 Ländern zeigten integrierte Jugendliche die beste psychische und soziokulturelle Adaption, inklusive eine höhere Schulzufriedenheit, und auch bessere Schulnoten, wogegen sich Marginalisierung diesbezüglich als die am wenigsten erfolgreiche Akkulturationsorientierung erwies (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, 132 f. und 162 f.). Vertiefte Analysen der Daten mittels Strukturgleichungsmodellen förderten jedoch auch positive Effekte der Minderheitenorientierung auf die psychosoziale Adaptation der Jugendlichen zu Tage. Aus der jüngsten Metaanalyse von Nguyen und

3 Die Ursprünge der Akkulturationsforschung (im Jahr 1880) gehen auf amerikanische Anthropologen zurück. Mittlerweile existieren psychologische, soziologische bzw. sozialwissenschaftliche, politologische, linguistische, kommunikationswissenschaftliche sowie anthropologische Traditionen der Akkulturationsforschung (Zick, 2010, 33).

4 Die Unterscheidung zwischen psychischer und soziokultureller Adaptation wurde erstmals von Ward (1996) vorgenommen. Der englische Begriff *psychological adaptation* wird hier mit «psychischer Anpassung» übersetzt. Gemeint ist das psychische Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen, das sich häufig an ihrer Lebenszufriedenheit und ihrem Selbstwertgefühl bemisst. Bei Ward bezeichnet die soziokulturelle Adaptation das Ausmass, in dem ein Individuum seinen Alltag in Schule, Beruf und Gesellschaft bewältigen kann.

Benet-Martínez (2013) aus 83 Studien resultierte ebenfalls die Integration (genannt Bikulturalismus) als vorteilhafte Akkulturationsorientierung für die psychosoziale Adaptation und schulische Anpassungsleistung von Migrantinnen und Migranten. Die Integrationshypothese wurde des Weiteren in einer US-amerikanischen Studie mit Jugendlichen jamaikanischer Herkunft teilweise untermauert (Ferguson, Bornstein & Pottinger, 2012), in der insbesondere Migrantinnen und Migranten der ersten Generation, die sich schnell an die amerikanische Mainstream-Kultur assimiliert hatten, eine weniger gute soziokulturelle Adaptation inklusive schlechtere Schulnoten aufwiesen als Jugendliche, deren Akkulturationsorientierung die Integration oder die Separation war. Im europäischen Kontext kam eine schwedische Studie mit jungen erwachsenen Migrantinnen und Migranten zum Schluss, dass eine Kombination von Minderheiten- und Mehrheitsorientierung – also Integration – im Hinblick auf den Bildungserfolg in Schweden am effektivsten ist (Nekby, Rödin & Özcan, 2007). In der Schweizer Studie «Mutual Intercultural Relations in Plural Societies» (MIRIPS) erwies sich in Bezug auf die psychosoziale Adaptation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowohl die Integration inklusive Offenheit gegenüber kultureller Vielfalt als auch die Minderheitenorientierung als positiv. Die integrative und die multikulturelle Orientierung waren die bevorzugten Orientierungen der bildungsmässig ambitionierteren und gemessen an ihrem Deutsch-Leseverständnis leistungsstärkeren Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Haenni Hoti, Heinzmann, Müller, Buholzer & Künzle, 2014; Haenni Hoti & Heinzmann, 2015). Die Befunde einer anderen Schweizer Studie mit Primarschulkindern zum Zusammenhang von Akkulturationsorientierungen und sozialer Integration in der Schule (gemessen an der Qualität der Peer-Beziehungen und der Beziehungen zur Lehrperson) stützen ebenfalls die These, dass eine Integrationsorientierung vorteilhaft ist (Makarova & Herzog, 2011).

Es existieren aber auch Studien, welche die Vorteile der Minderheitenorientierung (Separation) im Hinblick auf den Bildungserfolg im Aufnahmeland unterstreichen: In einigen Studien über

Amerikanerinnen und Amerikaner mit asiatischem Migrationshintergrund wurde ein positiver Zusammenhang zwischen einer hohen Identifikation mit der Herkunftskultur und dem Bildungserfolg gefunden (Suinn, 2010); dies wurde auf ein in asiatisch-amerikanischen Familien häufiger anzutreffendes Attributionsmuster (Erfolg als Ergebnis individueller Anstrengung) zurückgeführt (Zadeh, Geva & Rogers, 2008), sowie auf die hohe Bereitschaft der Kinder, die Leistungserwartungen ihrer Eltern pflichtbewusst zu erfüllen (Rumbaut, 2005, 23 und 39). Gibson (1988) folgerte aus ihrer Studie mit Jugendlichen Sikhs an einer amerikanischen Highschool, dass der Schulerfolg aus der Kombination von traditioneller Lebensweise in der Familie und dem Glauben an die Bildungschancen und wirtschaftlichen Möglichkeiten im Aufnahmeland resultiere. Matute-Bianchi (1986, 246) fand zudem heraus, dass leistungsstarke Jugendliche japanischer Herkunft im Vergleich zu leistungsstarken Jugendlichen mit mexikanischem Hintergrund besser über das Bildungssystem Bescheid wussten und häufiger Familienmitglieder hatten, die ihnen für ihren angestrebten Beruf als Vorbilder dienen konnten. In der Studie von Stuart, Ward und Adam (2010, 10) mit Jugendlichen islamischen Glaubens in Neuseeland fungierte nebst der Minderheitenorientierung auch die Religiosität als eine Quelle psychischer und sozialer Ressourcen: Eine starke Identifikation mit der islamischen Gemeinschaft im Einwanderungsland und die Ausübung muslimischer Praktiken war mit einer besseren psychischen Adaptation und Anpassungsleistung in der Schule verbunden. Zu ähnlichen Ergebnissen kam eine Untersuchung mit Jugendlichen asiatischer, arabischer und somalischer Herkunft in Kenia (Abubakar et al., 2012, 49 und 60): Die Minderheitenorientierung ging mit einer höheren Lebenszufriedenheit und einem besseren psychischen Wohlbefinden der Jugendlichen einher. Entsprechend plädieren die Autorinnen und der Autor für die Erhaltung der herkunftskulturellen Orientierung im Aufnahmeland als wesentlichen Bestandteil der Integrationsorientierung, die sie insgesamt als vorteilhaft erachten. Auch bei erwachsenen Migrantinnen und Migranten portugiesischer Herkunft in Deutschland wurde ein positiver Einfluss der Minderheitenorientierung

und der Integration auf die psychische Adaptation festgestellt (Neto, Barros und Schmitz, 2005). Die integrierten Befragten hatten allerdings gegenüber denjenigen mit Minderheitenorientierung den Vorteil, dass sie in ihrer sozialen Adaptation beim Schliessen von Freundschaften weniger Schwierigkeiten hatten und auch weniger mit Rassismus konfrontiert waren.

Des Weiteren gibt es Untersuchungen, in denen sich eine starke Mehrheitsorientierung (Assimilation) im Hinblick auf die psychosoziale Adaptation oder den Bildungserfolg als günstiger oder zumindest als ebenso günstig wie die Integration erwies. Allerdings stellen diese Befunde innerhalb der Akkulturationsforschung eher die Ausnahme dar. In der Studie von Trickett und Birman (2005) mit jüdischen Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion ging eine höhere Identifikation mit der amerikanischen Lebensweise mit einem besseren Notendurchschnitt, einem stärkeren Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule und einer kleineren Anzahl schulischer Regelverstösse einher. Die Autorin und der Autor führen dies unter anderem darauf zurück, dass jüdische Migrantinnen und Migranten mit der Einwanderung in die USA den Status wechselten: Während sie vorher einer religiösen Minderheit angehört hatten, waren sie jetzt Teil der weissen Mehrheit, weshalb die Identifikation mit der amerikanischen Mehrheitskultur für sie attraktiv erschien. Bei Oh, Koeske und Sales (2002), welche die Akkulturation von Migrantinnen und Migranten koreanischer Herkunft in den USA untersuchten, war eine stärkere Mehrheitsorientierung der Befragten mit weniger Stress und depressiven Symptomen verknüpft (2002, 521). In der Studie von Abu-Rayya (2007) mit europäischen Frauen, die einen israelischen Staatsbürger arabischer Herkunft geheiratet hatten und nach Israel ausgewandert waren, zeigten diejenigen Frauen, die sich integrierten oder assimilierten, das höchste Mass an Selbstwertschätzung und Zufriedenheit in der Ehe.

Dass in der Akkulturationsforschung nach gesellschaftlichen Domänen und ethnischen Gruppen differenziert werden muss, zeigen abschliessend die folgenden beiden Studien: In einer griechischen Studie mit jugendlichen Migrantinnen und

Migranten aus Albanien und aus der ehemaligen Sowjetunion spielte die Minderheitenorientierung hinsichtlich einer guten psychischen Adaptation eine bedeutsame Rolle, indem die Unterstützung der Jugendlichen durch ihre ethnische Gemeinschaft zur Reduktion von emotionaler Belastung und zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls beitrug (Motti-Stefanidi, Pavlopoulos, Obradovic & Masten, 2008). In den als assimilativ beschriebenen griechischen Schulen erwies sich hingegen die Mehrheitsorientierung als ein wichtiger Prädiktor und damit als vorteilhaft für den Schulerfolg. In der niederländischen Studie von Andriessen und Phalet (2002, 32 ff.) war bei Jugendlichen marokkanischer Herkunft eine offene Einstellung gegenüber interkulturellem Kontakt (beispielsweise Integration zu Hause und Assimilation in der Schule) festgestellt worden, verbunden mit positiven Gefühlen von Zugehörigkeit zur Schule und einer besseren schulischen Anpassungsleistung, wogegen sich bei Jugendlichen türkischer Herkunft kein Zusammenhang zwischen der Akkulturationsorientierung zu Hause und ihrem Schulerfolg oder ihrer schulischen Anpassungsleistung nachweisen liess. Die in der Schule assimilierten türkischen Jugendlichen zeigten jedoch mehr Verhaltensprobleme als diejenigen mit einer Präferenz für Integration oder Minderheitenorientierung in der Schule. Laut den Autorinnen greifen Erklärungen, die schulische Anpassungsschwierigkeiten auf die kulturelle Orientierung zu Hause zurückführen, zu kurz. Für Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund sei der Einbezug der Herkunftskultur in der Schule im Hinblick auf eine gute schulische Anpassungsleistung wichtig.

8.3.2 Bedeutung des Schulkontextes

Gemäss der Schweizer MIRIPS-Studie zählt vor allem die Qualität der Sozialbeziehungen innerhalb der Schule zu den schulkontextuellen Faktoren, welche die psychosoziale Adaptation sowie die Schulzufriedenheit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund befördern (Haenni Hoti et al., 2014; Haenni Hoti & Heinzmann, 2015). Eine als respektvoll und von gegenseitiger Achtung geprägte Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, ein vertrauensvoller Zusammenhalt in

der Klasse und das Gefühl, dass alle Schülerinnen und Schüler ungeachtet ihrer sozialen und kulturellen Herkunft oder ihrer Schulleistung gleich viel wert sind, trägt zur Lebenszufriedenheit der Jugendlichen bei. Auch Studien aus Kanada und den Niederlanden kamen zum Schluss, dass Lehrpersonen nicht «nur» schulleistungsmässig, sondern auch auf der sozialen und emotionalen Ebene für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle spielen (Gagné, Shapka & Law, 2012, 29 f.; Vedder, Boekarts & Seegers, 2005, 273). Ein weiterer Faktor, der einen positiven Einfluss haben kann, ist der interkulturelle Unterricht (Haenni Hoti et al., 2014): Eine Schule, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich intensiv mit sprachlicher und kultureller Vielfalt und mit Rassismus auseinanderzusetzen, scheint ein Umfeld zu bieten, das zum psychischen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler mit (und ohne) Migrationshintergrund beiträgt. Bereits bei Vedder und van Geel (2012, 113 ff.) hatte sich gezeigt, dass mit einer höheren Wertschätzung der kulturellen Vielfalt in der Schule (aus Sicht der Schülerinnen und Schüler) das Mass an wahrgenommener Diskriminierung sank und das Selbstwertgefühl sowie die Motivation der Lernenden anstieg. Inwiefern die Einstellung der Lehrperson zur Akkulturation die Leistung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beeinflusst, ist noch nicht ausreichend erforscht. In der Schweizer Studie von Carigiet Reinhard (2012, 393) fand sich jedenfalls kein Zusammenhang zwischen der Einstellung von Lehrpersonen zur Akkulturation (monolingual versus multilingual orientiert) und den Deutsch-Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler dieser Lehrpersonen.

8.4 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Aus den dargelegten empirischen Erkenntnissen lassen sich erste Schlüsse für die Bildungspolitik und die Schulpraxis ziehen, auch wenn die Akkulturationsforschung in der Schweiz noch Lücken aufweist. Über verschiedene Kontexte hinweg sowie für verschiedene Gruppen von Migrantinnen und Migranten und ihre Nachkommen hat sich im Hinblick auf die psychosoziale Adaption

(psychisches Wohlbefinden) und den Bildungserfolg die kulturelle Integration (inklusive bilinguale Kompetenzen und bikulturelle Zugehörigkeit) als vorteilhaft, mindestens aber nicht als nachteilig erwiesen. Die zentrale Bedeutung, welche die kulturelle Assimilation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Schulpraxis und in der Bildungspolitik nach wie vor besitzt, ist deshalb zu hinterfragen. In diesem Zusammenhang ist zu berücksichtigen, dass die Minderheitenorientierung – sprich Sozialkontakte innerhalb der ethnisch-kulturellen Minderheit – sowie sprachliche und kulturelle Kompetenzen, die aus dem Migrationshintergrund resultieren, für viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund offenbar wichtige Ressourcen sind, die ihr psychisches Wohlbefinden steigern können und die sie im Umgang mit Diskriminierung stärken können. Diese Ressourcen gilt es im Schulalltag und im Unterricht nutzbar zu machen.

- **Erkenntnisse der Akkulturationsforschung nutzen** | Folglich können Schulen und Lehrpersonen, die sich in ihrem professionellen Handeln bereits an Ansätzen der *Diversity*-Pädagogik, der Antidiskriminierungspädagogik usw. orientieren und entsprechend einen wertschätzenden, ressourcenorientierten und befähigenden Umgang mit (sozialer, sprachlicher und kultureller) Diversität pflegen (soweit dies das Schulsystem zulässt), ihre Praxis auf Erkenntnisse der (sozial-)psychologisch fundierten Akkulturationsforschung stützen.
- ***Diversity*-Pädagogik in der Aus- und Weiterbildung stärken** | Für den professionellen Umgang mit Diversität benötigen Schulen und Lehrpersonen entsprechende Kompetenzen und politisch-praktische Rahmenbedingungen. Deshalb sind Ansätze der *Diversity*-Pädagogik – die oftmals als interkulturelle Pädagogik bezeichnet wird – und der Antidiskriminierungspädagogik in den Lehrplänen (inklusive Lehrplan 21, Plan d'études romand [PER] und Tessiner Lehrplan) zu stärken und innerhalb der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu fördern.

- **Anerkennende Sozialbeziehungen höher gewichtet** | Das psychische Wohlbefinden und die Schulzufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit (und ohne) Migrationshintergrund hängen unter anderem davon ab, ob sie in der Schule soziale Beziehungen erleben, die von gegenseitigem Vertrauen und von Wertschätzung geprägt sind. Daher lohnt es sich für Schulen und Lehrpersonen, die Sozialbeziehungen innerhalb der Schule zu gestalten und zu pflegen, auch wenn sich dies vielleicht nicht in messbar höheren Schulleistungen niederschlägt.

Ob der Ansatz des integrativen Umgangs mit (soziokultureller) Vielfalt nachhaltig zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungssystem führen wird, ist allerdings fraglich, solange die strukturellen Problemlagen in Schule und Gesellschaft nicht fundamental angegangen werden, wozu die Selektionsfunktion der Schule und die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Schulsystem zählen (vgl. dazu Baeriswyl und Imdorf & Scherr in diesem Bericht). Dabei geht es letztlich, um es in den Worten von Stojanov (2008, 517 f.) auszudrücken, um die «Entlastung des Schulbildungssystems von der Aufgabe der sozialen Selektion», weil die hohe Selektivität des Bildungssystems «an sich ein Ausdruck von Bildungsungerechtigkeit» darstellt und weil dadurch das Prinzip der «egalitären Autonomiestiftung» (ebd., 525), der sozialen Wertschätzung und der Anerkennung des Bildungspotentials jedes Kindes verletzt wird.

Bibliografie

Abubakar, A., van de Vijver, F. J. R., Mazrui, L., Arasa, J. & Murugami, M. (2012). Ethnic identity, acculturation orientations, and psychological well-being among adolescents of immigrant background in Kenya. In C. Garcia Coll (Hrsg.), *The impact of immigration on children's development*. Basel: Karger, 49–63.

Abu-Rayya, H. M. (2007). Acculturation, Christian religiosity, and psychological and marital well-being among the European wives of Arabs in Israel. *Mental Health, Religion and Culture* 10, 171–190.

Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Andriessen, I. & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: A study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education* 13(1), 21–36.

Arends-Tóth, J. V. & van de Vijver, F. J. R. (2006). Issues in conceptualization and assessment of acculturation. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 33–62.

Auernheimer, G. (o. J.). *Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Systemdefizite und Schulqualität unter dem Aspekt interkultureller Bildung*. <http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulqualitaet.pdf> (Stand 20.1.2015).

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla (Hrsg.), *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder, CO: Westview, 9–25.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations* 29(6), 697–712.

Berry, J. W. (2014). Introduction: mutual intercultural relations in plural societies. Paper presented in A. Haenni Hoti (Symposium Chair), *Exploring intercultural relations: The acculturation of youth in a cross-national perspective*. Symposium at the 22nd International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology (IACCP), Reims (France), July 15–19, 2014.

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H. & Dasen, P. R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bertz, K.** (2010). *Akkulturationsmodelle in der aktuellen Forschung. Metaanalyse neuester wissenschaftlicher Studien über Akkulturation*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich** (2008). *Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Boban, I. & Hinz, A.** (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Stand 5.2.2015).
- Brockmann, S.** (2014). *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Carigiet Reinhard, T.** (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Bern: Haupt Verlag.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O.** (1999). *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ferguson, G., Bornstein, M. H. & Pottinger, A. M.** (2012). Tridimensional acculturation and adaptation among Jamaican adolescent-mother dyads in the United States. *Child Development* 83(5), 1486–1493.
- Gagné, M. H., Shapka, J. D. & Law, D. M.** (2012). The impact of social contexts in schools: Adolescents who are new in Canada and their sense of belonging. In C. Garcia Coll (Hrsg.), *The impact of immigration on children's development*. Basel: Karger, 17–34.
- Gibson, M. A.** (1988). *Accommodation without assimilation. Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Giesinger, J.** (im Druck). Bildungsgerechtigkeit und die sozialen Funktionen der Schule. Zu den normativen Grundlagen des Chancenspiegels. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit der Schule*. http://www.erziehungsphilosophie.ch/publikationen/Giesinger_Bildungsgerechtigkeit-sozialeFunktionen-Preprint.pdf (Stand 6.2.2015).
- Gogolin, I.** (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gramelt, K.** (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haenni Hoti, A. & Heinzmann, S.** (2015). Immigrant youth in the urban context: Acculturation, psychosocial adaptation and school success. In I. Gogolin, T. Kupisch, H. Peukert & K. Buehrig (Hrsg.), *Dynamics of linguistic diversity*. Amsterdam: Benjamins.
- Haenni Hoti, A., Heinzmann, S., Müller, M., Buholzer, A. & Künzle, R.** (2014). *Akkulturation, psychosoziale Adaptation und Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Zusammenfassung zentraler Forschungsergebnisse des MIRIPS-Projekts*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- Haenni Hoti, A. & Schader, B.** (2005/2006). The ignored potential of Albanian-speaking minority children in Swiss schools. *The International Journal of Learning* 12(7), 287–293.
- Kappus, E.-N.** (2013). Diversitätssensible Hochschulen – zum Umgang mit Studierenden mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung* 3, 46–52.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhard, M.** (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungsmodelle und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Haupt.
- Makarova, E. & Herzog, W.** (2011). The integration of immigrant youth into the school context. *Problems of Education in the 21st Century* 32, 86–97.

- Matute-Bianchi, M. E.** (1986). Ethnic identities and pattern of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California high school: An ethnographic analysis. *American Journal of Education* 95, 233–255.
- Mecheril, P.** (o. J.). *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*. http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf (Stand 20.1.2015).
- Motti-Stefanidi, F., Pavlopoulos, V., Obradovic, J. & Masten, A. S.** (2008). Acculturation and adaptation of immigrant adolescent in Greek urban schools. *International Journal of Psychology* 43, 45–58.
- Nekby, L., Rödin, M. & Özcan, G.** (2007). *Acculturation identity and educational attainment*. IZA Discussion Paper No. 3172. Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Neto, F., Barros, J. & Schmitz, P. G.** (2005). Acculturation attitudes and adaptation among Portuguese immigrants in Germany: Integration or separation. *Psychology and Developing Societies* 17(1), 19–32.
- Nguyen, A.-M. D. & Benet-Martínez, V.** (2013). Biculturalism and adjustment: A meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 44(1), 122–159.
- Oh, Y., Koeske, G. F. & Sales, E.** (2002). Acculturation, stress, and depressive symptoms among Korean immigrants in the United States. *Journal of Social Psychology* 142(4), 511–526.
- Pates, R., Schmidt, D., Karawanskij, S.** (Hrsg.), Liebscher, D. & Fritzsche, H. (2010). *Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G.** (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press.
- Prenzel, A.** (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Redfield, R., Linton, R. & Herskovits, M. J.** (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist* 38, 149–152.
- Ruhloff, J.** (1982). Bildung und national-kulturelle Orientierung. In Ders. (Hrsg.), *Aufwachsen im fremden Land*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rumbaut, R. G.** (1996). The crucible within: Ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review* 28(4), 748–794.
- Rumbaut, R. G.** (2005). Children of immigrants and their achievement. The roles of family, acculturation, social class, gender, ethnicity, and school contexts. In R. D. Taylor (Hrsg.), *Addressing the achievement gap: Theory informing practice*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc., 23–59.
- Sabatier, C. & Berry, J. W.** (2007). The role of family acculturation, parental style, and perceived discrimination in the adaptation of second-generation immigrant youth in France and Canada. *European Journal of Developmental Psychology* 5(2), 159–185.
- SKBF [Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung]** (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Stojanov, K.** (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 516–531.
- Stojanov, K.** (2010). Overcoming social pathologies in education: On the concept of respect in R. S. Peters and Axel Honneth. *Journal of Philosophy of Education* (Special Issue) 43(1), 161–172.

- Stuart, J., Ward, C. & Adam, Z. (2010). Current issues in the development and acculturation of Muslim youth in New Zealand. *Bulletin / International Society for the Study of Behavioural Development* 58(2), 9–13.
- Suinn, R. M. (2010). Reviewing acculturation and Asian Americans: How acculturation affects health, adjustment, school achievement, and counseling. *Asian American Journal of Psychology* 1, 5–17.
- Trickett, E. J. & Birman, D. (2005). Acculturation, school context, and school outcomes: Adaptation of refugee adolescents from the former Soviet Union. *Psychology in Schools* 42(1), 27–38.
- Van Oudenhoven, J. P. & Ward, C. (2013). Fading majority cultures: The implications of transnationalism and demographic changes for immigrant acculturation. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 23, 81–97.
- Vedder, P., Boekarts, M. & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well-being in school, the role of student's ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence* 34(3), 269–278.
- Vedder, P. & van Geel, M. (2012). Immigrant youth and discrimination. In C. Garcia Coll (Hrsg.), *The impact of immigration on children's development*. Basel: Karger, 99–121.
- Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg i. B.: Verlag Herder.
- Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis & R. Bhagat (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* (2. Aufl.). Newbury Park, CA: Sage, 124–147.
- Yağmur, K. & van de Vijver, F. J. R. (2012). Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 43(7), 1110–1130.
- Zadeh, Z., Geva, E. & Rogers, M. (2008). The impact of acculturation on the perception of academic achievement by immigrant mothers and their children. *School Psychology International* 29, 39–70.
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

9 WAHRGENOMMENE DISKRIMINIERUNG ALS RISIKOFAKTOR FÜR HIDDEN-DROPOUT VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND¹

Elena Makarova

9.1 Hidden-Dropout und Schulabbruch

Die Dropout-Quote in nationalen Bildungssystemen der OECD-Ländern ist eine der zentralen Herausforderungen, die sich im Bereich der Chancengerechtigkeit im Bildungswesen stellt (OECD, 2008, 4; OECD, 2012, 9, 13). Der Begriff Dropout bezieht sich auf Jugendliche, welche keine höhere (Schul-)Bildung² absolvieren oder diese vorzeitig abgebrochen haben (European Commission, 2013; OECD, 2012, 18). Europaweit fallen 12,7 % der Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren in die Kategorie der Schulabbrecher, wobei die Schweiz eine im europäischen Vergleich niedrige Dropout-Quote von 5,5 % aufweist (European Commission, 2013, 8, 32). Allerdings ist das Risiko eines frühzeitigen Schulabbruchs bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz vier Mal höher als bei einheimischen Jugendlichen (Pagnossin, 2011, 205), während in den EU-Ländern die Wahrscheinlichkeit eines Dropouts für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Einheimischen um das Doppelte erhöht ist (OECD, 2012, 22).

In der empirischen Forschung, die sich mit Schulabbruch auseinandersetzt (Audas & Willms, 2001; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2013; Lamb & Markussen, 2011; Rumberger & Rotermund, 2013; Stamm, 2012; Tyler & Lofstrom, 2009), wird die Ansicht vertreten, dass es sich

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

Der Begriff *Hidden School Disengagement* oder *Hidden-Dropout* umschreibt eine emotionale, kognitive und/oder eine verhaltensbezogene Distanzierung einer Schülerin bzw. eines Schülers vom schulischen Unterricht. Dabei sind die davon

1 Das Kapitel befasst sich mit migrationsbedingter Benachteiligung von Jugendlichen im Bildungswesen eines Aufnahmelandes. Anzumerken ist jedoch, dass nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund von diskriminierenden Erfahrungen im schulischen Kontext betroffen sein können.

2 Keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II (*Upper Secondary Education*).

betroffenen Schülerinnen und Schüler zwar im Unterricht physisch anwesend, jedoch für die im Unterricht initiierten Lern- und Lehrprozesse unerreichbar (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005; Makarova & Herzog, 2013; Rosenblum, Goldblatt & Moin, 2008; Sultana, 2006; Tam et al., 2012).

Die Ergebnisse der Studien zeigen, dass unter den Faktoren, die das schulische Engagement positiv zu beeinflussen vermögen und sich gleichzeitig als präventiv für ein Dropout erweisen, die soziale Integration im schulischen Umfeld an prominenter Stelle steht (Archambault, Pagani & Fitzpatrick, 2013; Makarova & Herzog, 2013; Rumberger, 2001; Stamm, 2012; Horenczyk & Worku Mengistu, 2012). Deshalb soll im Folgenden geklärt werden, inwiefern die Qualität der Peer-Beziehungen und der Beziehung zur Lehrperson für ein *Hidden-Dropout* von Schülerinnen und Schülern verantwortlich sind. Dabei geht der vorliegende Beitrag insbesondere auf Erfahrungen von ethnischen Minderheiten im schulischen Umfeld ein, da sie ein deutlich erhöhtes Dropout-Risiko in Bildungssystemen der Einwanderungsländer aufweisen.

9.2 Soziale Integration und schulisches Engagement: Stand der Forschung

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

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

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

grationshintergrund im schulischen Kontext (siehe den Beitrag von Haenni Hoti in diesem Bericht).

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

Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und Angehörige ethnischer Minderheiten das schulische Umfeld oft als ablehnend erleben, wird in zahlreichen Studien belegt (Benner & Kim, 2009; Kanu, 2008; Mansouri & Trembath, 2005; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Urrieta, 2004). In einer Forschungsübersicht, die eine Zeitspanne von 25 Jahren umfasste und sich mit Bedürfnissen und Barrieren auseinandersetzte, welche Kinder und Jugendliche aus Flüchtlingsfamilien in den US-amerikanischen Schulen erfahren, stellte McBrien (2005) fest, dass Stereotype, Vorurteile und Diskriminierung die soziale Integration von ethnischen Minoritäten entscheidend gefährden und ein erhöhtes Risiko für Dropout in sich bergen (McBrien, ebd., 336). Weitere Studien in Australien und in den USA belegen, dass eine wahrgenommene Diskriminierung im schulischen Kontext das psychologische Wohlbefinden und das Selbstwertgefühl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinträchtigen, was ihre Integration und ihr Engagement im schulischen Umfeld behinderte (Kanu, 2008; Lin, 2011; Mansouri & Trembath, 2005; Roche & Kuper-

minc, 2012; Zychinski & Polo, 2012). Das Erleben der Diskriminierung im schulischen Umfeld geht einher mit dem Gefühl, in der Schule unwillkommen zu sein (Martinez, De Garmo & Eddy, 2004) und kann bei Betroffenen das Empfinden von Wut und Protest hervorrufen (Urrieta, 2004, 445). Dies beeinträchtigt nachhaltig das schulische Engagement dieser Jugendlichen und führt zu ihrer Entfremdung von der Schule, die als eine hemmende Umgebung wahrgenommen wird (Benner & Kim, 2009, 1691).

9.3 Hidden-Dropout von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz

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

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

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

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

Ergebnisse der standardisierten Befragung zeigten, dass Jugendliche aus binationalen Familien im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen und Jugendlichen aus Immigrantenfamilien das tiefste schulische Engagement – operationalisiert durch eine emotionale, verhaltensbezogene und kognitive Komponente – aufwiesen. Gleichzeitig waren Jugendliche der Kategorie Immigrant in einem ähnlichen Ausmass wie einheimische Jugendliche schulisch engagiert. Übereinstimmend mit Ergebnissen einer Schweizer Studie auf der Primarstufe (Makarova & Herzog, 2013) war das verhaltensbezogene Engagement von männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch auf der Sekundarstufe I bedeutend geringer als dasjenige der weiblichen Mitschülerinnen mit Migrationshintergrund. Zudem stellte sich heraus, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die diskriminierende Erfahrungen im schulischen Umfeld machten, über ein markant geringeres emo-

tionales und verhaltensbezogenes Engagement verfügten. Die wahrgenommene Diskriminierung von Jugendlichen wurde anhand folgender Statements – bezogen auf den schulischen Kontext – erhoben (Makarova, Kipfer & Herzog, 2014, 41):

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

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

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

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

Integration. Dagegen ist die wahrgenommene Diskriminierung einer der Risikofaktoren, die ein *Hidden-Dropout* bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund drastisch erhöht.

9.4 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

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

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

- Steuerung der Siedlungspolitik, um die Segregationseffekte nach soziodemografischen Merkmalen in einzelnen Schulhäusern zu verhindern.
- Überprüfung der institutionellen Regeln und Routinen auf das Vorhandensein von marginalisierenden Praktiken gegenüber ethnischen Minderheiten, um eine diskriminierungsfreie und inklusive Schulkultur zu etablieren und aufrechtzuerhalten.
- Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen bei allen Beteiligten (d. h. Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Schulpersonal), um

soziale Integration im schulischen Umfeld unabhängig von herkunftsbedingten Merkmalen zu garantieren.

- Intensivierung der Fortbildung von Lehrpersonen im Bereich Umgang mit soziokultureller Vielfalt, um eine inklusive Unterrichtspraxis zu sichern.
- Entwicklung, Einsatz und Evaluation von Trainingsprogrammen, die auf die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und Toleranz in multikulturellen Schulen abzielen.

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

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

lichen Forschung, in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen wie auch in deren täglicher Tätigkeit im Klassenzimmer, im Schulhaus und auf dem Pausenhof.

Bibliografie

Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education* 70, 87–107.

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical conceptual and methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools* 45(5), 369–386.

Archambault, I., Pagani, L. S. & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction* 23, 1–9.

Audas, R. & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Hull, QC: Applied Research Branch, Human Resources Development Canada.

Benner, A. D. & Kim, S. Y. (2009). Experiences of Discrimination among Chinese American Adolescents and the Consequences for Socioemotional and Academic Development. *Developmental Psychology* 45(6), 1682–1694.

Bingham, G. E. & Okagaki, L. (2013). Ethnicity and Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 65–95.

Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2005). *Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen (Trendbericht 9)*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung [SKBF].

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of

the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10, 13–28.

European Commission (2013). *Reducing early school leaving. Key Messages and policy support. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (Stand 23.12.2014).

Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence* 35, 787–798.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74(1), 59–109.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. Lippman (Hrsg.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer.

Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of Educational Psychology* 95(1), 148–162.

Gibson, M. A. & Carrasco S. (2009). The Education of Immigrant Youth: Some Lessons from the U.S. and Spain. *Theory Into Practice* 48(4), 249–257.

Gomolla, M. (2006). Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: a comparison of recent policies of school improvement in Germany, England and Switzerland. *Current Issues in Comparative Education* 9(1), 46–59.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

Henry, K. L., Knight, K. E. & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use du-

- ring adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence* 42(2), 156–166.
- Horenczyk, G. & Worku Mengistu, W.** (2012). *Hidden and actual dropout among Ethiopian immigrant students in Israel: The roles of social networks and teacher/parental support. Paper presented at the conference of the International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP)*, July 17–21.
- Ibanez, G. E., Kuperminc, G. P., Jurkovic, G. & Perilla, J.** (2004). Cultural Attributes and Adaptations Linked to Achievement Motivation among Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 33(6), 559–569.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C.** (2013). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 387–401.
- Kanu, Y.** (2008). Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba. *Canadian Journal of Education* 31(4), 915–940.
- Lamb, S.** (2011). School dropout and inequality. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Hrsg.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 369–390.
- Lamb, S. & Markussen, E.** (2011). School dropout and completion: An international perspective. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Hrsg.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 1–18.
- Lebedeva, N. M., Makarova, E. & Tatarko, A.** (2013). Increasing intercultural competence and tolerance in multicultural schools: A Training Program and its effectiveness. *Problems of Education in the 21st Century* 54, 39–52.
- Lin, F-G., Tung, H-J., Hsieh, Y-H. & Lin, J-D.** (2011). Interactive Influences of Family and School Ecologies on the Depression Status among Children in Marital Immigrant Families. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal* 32(6), 2027–2035.
- Lopez, F.** (2010). Identity and Motivation among Hispanic English Language Learners in Disparate Educational Contexts. *Education Policy Analysis Archives* 18(16), 1–29.
- Makarova, E. & Herzog, W.** (2013). Hidden school dropout among immigrant students: A cross-sectional study. *Intercultural Education* 24, 559–572.
- Makarova, E. & Kipfer, M.** (2014). *Perceived discrimination and peer relationships as predictors of school engagement among students with an immigrant background. Paper presented at the 22th International Congress of the International Association for Cross Cultural Psychology (IACCP)*, July 15–19.
- Makarova, E., Kipfer, M. & Herzog, W.** (2014). *Latterer Schulabsentismus (Forschungsbericht Nr. 45)*. Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Mansouri, F. & Trembath A.** (2005). Multicultural Education and Racism: The Case of Arab-Australian Students in Contemporary Australia. *International Education Journal* 6(4), 516–529.
- Martinez, C. R., De Garmo, D. S. & Eddy, J. M.** (2004). Promoting Academic Success among Latino Youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 26(2), 128–151.
- McBrien, J. L.** (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3), 329–364.
- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development]** (2008). *Policy Brief. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (Stand 23.12.2014).

- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development] (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/equite-et-qualite-dans-l-education_9789264028050-fr#page1 (Stand 10.6.2015).
- Pagnossin, E. (2011). School dropout and completion in Switzerland. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Hrsg.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. New York: Springer, 191–211.
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2013). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 3–19.
- Roche, C. & Kuperminc, G. P. (2012). Acculturative Stress and School Belonging among Latino Youth. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 34(1), 61–76.
- Rosenblum, S., Goldblatt, H. & Moin, V. (2008). The hidden dropout phenomenon among immigrant high-school students: The case of Ethiopian adolescents in Israel – A pilot study. *School Psychology International* 29(1), 105–127.
- Rumberger, R. W. (2001). *Why students drop out of school and what can be done*. Paper prepared for the conference «Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?» at the Harvard University, Cambridge, USA, January 13.
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2013). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Hrsg.), *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer, 491–513.
- Stamm, M. (2012). *Schulabbrecher in unserem Bildungssystem*. Heidelberg: Springer.
- Suarez-Orozco, C. & Suarez-Orozco, M. M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sultana, R. G. (2006). *Facing the hidden drop-out challenge in Albania. Evaluation report of hidden drop-out project piloted in basic education in 6 prefectures of Albania, 2001-2005*. UNICEF Publishing. www.unicef.org/albania/HDO_new_eng_2006.pdf (Stand 23.12.2014).
- Tam, F. W., Zhou, H. & Harel-Fisch, Y. (2012). Hidden school disengagement and its relationship to youth risk behaviors: A cross-sectional study in China. *International Journal of Education* 4(2), 87–106.
- Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *America's High Schools* 19(1), 77–103.
- Urrieta, L. (2004). Dis-Connections in «American» Citizenship and the Post/Neo-Colonial: People of Mexican Descent and Whitemainstream Pedagogy and Curriculum. *Theory and Research in Social Education* 32(4), 433–458.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Nickmans, G. (2006). Problems in ethno-cultural diverse educational settings and strategies to cope with these challenges. *Educational Research Review* 1(2), 157–168.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems: A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal* 10(2), 189–203.
- Zychinski, K. E. & Polo, A. J. (2012). Academic Achievement and Depressive Symptoms in Low-Income Latino Youth. *Journal of Child and Family Studies* 21(4), 565–577.

10 CHANCENGERECHTE LEISTUNGSBEURTEILUNG IM UNTERRICHT

Alois Buholzer & Hanni Lötscher

Der vorliegende Beitrag skizziert die Herausforderungen der Leistungsbeurteilung in der Schule und zeigt den aktuellen Forschungs- und Diskussionsstand zur Wirkung derselben mit besonderem Fokus auf Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf. Vor diesem Hintergrund werden Konsequenzen für die Bildungspolitik und die Schulpraxis abgeleitet.

10.1 Leistungsbeurteilung in Schule und Unterricht

Die Praxis der Leistungsbeurteilung in der Schule ist in Bezug auf die gesellschaftlichen Funktionen der Schule zu sehen (Fend, 2006). Einerseits wird die Leistungsbeurteilung dazu verwendet, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler festzustellen und individuelle Lernprozesse möglichst optimal zu unterstützen, andererseits soll diese eine chancengerechte Selektion erlauben. Zu diesen unterschiedlichen und zum Teil widersprüchlichen Zwecken der Leistungsbeurteilung (Gomolla, 2012) finden sich in der deutschsprachigen und internationalen Diskussion eine Vielzahl von Begriffen. Sie lassen sich im kleinsten gemeinsamen Nenner als «assessment for learning»¹ und «assessment of learning»² unterscheiden (Maier, 2010, 294). Noch immer ist die Leistungsbeurteilung im Unterricht stark summativ ausgerichtet, wenn Lehrpersonen ausschliesslich am Ende einer Unterrichtseinheit Lernkontrollen durchführen, deren Ergebnisse beurteilen und mit einer Note bewerten. Die im Laufe eines Semesters in einem Fach erreichten Notenwerte bilden dann die Grundlage für Selektionsentscheide bei der prognostischen Leistungsbeurteilung. Baeriswyl (vgl. dessen Beitrag in diesem Bericht) vertritt die

Auffassung, dass mit der Vergabe von Noten der Anspruch einer leistungsgerechten «Auslese» nur teilweise erfüllt wird. Zudem besteht ein breiter Konsens darüber, dass die traditionell ausgerichteten Verfahren der Leistungsbeurteilung mittels kleiner, klausurartiger Überprüfungen und Rückmeldungen in Form von Noten nicht ausreichen, um einen Unterricht zu gestalten, der den Erkenntnissen aus der Lehr- und Lernforschung sowie den daraus abgeleiteten Bildungskonzeptionen entspricht (Maier, 2010). Im neuen Lehrplan 21 wird nunmehr deutlich, dass die Schule neben den fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen als Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen aufzubauen hat. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, sind im kompetenzorientierten Unterricht die Formen der Leistungsüberprüfung zu erweitern. In der deutschsprachigen pädagogischen Literatur wird in diesem Fall von erweiterter oder alternativer Leistungsbeurteilung gesprochen. Reusser, Stebler, Mandel und Eckstein (2013) weisen darauf hin, dass die bekannten Formen der Leistungsbeurteilung wie klassenspezifische Tests durch Präsentationen, Portfolios, Lerntagebücher, Arbeitsprozessberichte oder Kompetenzpässe zu ergänzen seien. Diese Ergänzungen unterstützen die Verbindung von Lern- und Beurteilungsprozessen und ermöglichen es, aus der Analyse des momentanen Lernstands Erkenntnisse für die weiteren Lehr- und Lernprozesse zu gewinnen.

10.2 Aktueller Stand der Forschung

Gemäss Schrader (2009) können die Studien zur Leistungsbeurteilung im Rahmen der Pädagogischen Psychologie in zwei Gruppen eingeteilt

1 Beurteilung, um das Lernen zu unterstützen = formative Funktion.

2 Beurteilung, um das Lernen zu überprüfen = summative Funktion.

werden: Die erste Gruppe von Forschungsarbeiten untersucht den Beurteilungsvorgang und analysiert Einflüsse auf die Urteilsbildung, zum Beispiel durch Erwartungshaltungen oder Referenzgruppeneffekte. Die Studien der zweiten Gruppe untersuchen, inwiefern die Einschätzungen der Lehrpersonen einem «objektiven» Urteil aufgrund eines standardisierten Tests oder eines Experten- oder Expertenurteils entsprechen (z. B. Hosenfeld, Helmke & Schrader, 2002). Während diese Studien die Beurteilung von Schulleistungen auf der Mikroebene untersuchen, fokussiert die Bildungssoziologie die Voraussetzungen und Effekte der schulischen Selektion auf der Makroebene. Studien mit diesem Schwerpunkt untersuchen die Wirkungen der Leistungsbeurteilung über längere Zeit und zeigen auf, wie sich die diagnostischen Prozesse und Prognosen (z. B. in Form von Übertrittsempfehlungen) von Lehrpersonen als Teil der Interaktion im Unterricht auf die sozialen Identitäten der Schülerinnen und Schüler und auf ihre Bildungskarrieren auswirken: «Solche Studien umgehen die Fallstricke einer zu engen Sicht auf Bewertung als Frage des richtigen diagnostischen Urteils. Sie fragen stattdessen nach dem Anteil des Bewertungsprozesses in seinen organisatorischen Rahmungen und zeitlichen Verläufen an der Konstitution der Leistung und wie und mit welchen Folgen für wen soziale Differenzmerkmale dabei entscheidungswirksam werden» (Gomolla, 2012, 39).

Wir wenden uns in den folgenden Ausführungen ausgewählten empirischen Studien zu, die sich schwerpunktmässig mit dem Verlauf der Leistungsbeurteilung und deren Ergebnis (z. B. Schulnoten) befassen, und wir fragen, ob bei Kindern mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass ihre Leistungen verfälscht beurteilt werden. Würde ein systematischer Zusammenhang zwischen dem soziokulturellen Hintergrund und einer verfälschten Beurteilung entdeckt, wäre dies ein Indiz für die Verletzung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Das Thema des Übertritts respektive der Übertrittsempfehlung an weiterführende Schulen oder jenes der Zuweisung zur Sonderschulung werden in diesem Beitrag ausgeklammert (vgl. dazu die Beiträge von Baeriswyl und Sahrai in diesem Be-

richt). In Bezug auf den Beurteilungsvorgang von Schulleistungen (bei Kindern mit Migrationshintergrund) diskutieren diverse Studien eine Reihe von Themen, so etwa die Art und Weise der Informationsverarbeitung (Krolak-Schwerdt, Böhmer & Gräsel, 2012), die Wirkung von Erwartungen (Schofield & Alexander, 2012) und Stereotypen (Gresch, 2012) oder die Problematik der Referenzgruppe (Kronig, 2012).

10.2.1 Studien zum Beurteilungsvorgang

Beim Beurteilungsvorgang handelt es sich um eine spezifische Form der Informationsverarbeitung, an deren Ende eine Diagnose respektive eine Beurteilung steht. Krolak-Schwerdt et al. (2012) gingen in ihrer Studie der Verarbeitung von Information nach und untersuchten, ob Lehrpersonen Schulleistungen über die Aktivierung einer Kategorie (hoher sozioökonomischer Status versus niedriger sozioökonomischer Status versus keine Information) beurteilen, oder ob sie die tatsächlich vorliegenden Merkmale (Verhaltensbeschreibung sowie je eine Mathematik- und Deutschvergleichsarbeit eines fiktiven Schülers) berücksichtigen. Die Studienergebnisse legen nahe, dass erfahrene Lehrpersonen – im Gegensatz zu Novizen – merkmalsorientiert vorgehen, wenn sie eine weitreichende Prognose, z. B. in Bezug auf die künftige Schullaufbahn, machen müssen. Sie nutzen soziale Kategorien, wenn sie aufgefordert werden, sich lediglich einen Eindruck von einem Kind zu machen.

Im Rahmen der Informationsverarbeitung fliesst oftmals auch die Erwartungshaltung der beurteilenden Person mit ein. Schofield und Alexander (2012) diskutieren eine Reihe von Studien, wonach Lehrpersonen geringere Erwartungen an Schülerinnen und Schüler mit niedrigem sozioökonomischem Status und/oder mit Migrationshintergrund stellen als an andere. Zudem würden die Lehrpersonen oft höhere Erwartungen an Schülerinnen und Schüler stellen, die ihrer eigenen ethnischen Gruppe angehörten. Denselben Autoren zufolge beeinträchtigen Erwartungseffekte die Bildungserfolge von Kindern mit Migrations-

hintergrund und niedrigem sozioökonomischen Status, da die Leistungsanforderungen der Lehrpersonen an sie geringer seien und das sozioemotionale Verhalten weniger positiv betrachtet werde als bei Kindern ohne Migrationshintergrund.

Stereotypen beeinflussen im schulischen Kontext in unterschiedlicher Weise die Leistungserwartungen, die schulischen Leistungen und die Leistungsbeurteilungen (Gresch, 2012). Van Ophuysen (2006) berichtet in ihrer Studie zu Schullaufbahneempfehlungen, dass vor allem Personen mit weniger Expertise zu einer Bestätigungstendenz (*confirmation bias*) von vorläufigen, selbst gefällten Urteilen neigten und spätere widersprüchliche Informationen weniger berücksichtigten. Als Folge davon werden gleiche Leistungen von Lernenden, von denen eine hohe Leistung erwartet wird, in der Regel auch besser beurteilt als solche von Lernenden, denen ein geringeres Leistungsvermögen zugesprochen wird (Gresch, 2012). Wie Stereotypen in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund wirken, zeigt die experimentelle Studie von Sprietsma (2009). Sie liess von Lehrpersonen zehn Aufsätze von Kindern der 4. Klasse bewerten. Variiert wurde nur der Namen des Schülers / der Schülerin, der/die den Aufsatz geschrieben hatte (türkischer versus deutscher Name). Gemäss den Ergebnissen bewerteten Lehrpersonen denselben Aufsatz signifikant schlechter, wenn sie annehmen, dass er von einem Kind mit türkischem Migrationshintergrund geschrieben wurde (Sprietsma, 2009).

Diskutiert wird auch der Referenzgruppenfehler (Ingenkamp & Lissmann, 2008). Dieser Effekt der Leistungsbeurteilung kommt zustande, weil sich Schulklassen als Referenzgruppe für die Leistungsbeurteilung wesentlich unterscheiden (Kronig, 2012; vgl. dazu den Beitrag von Baeriswyl in diesem Bericht). Lehrpersonen orientieren sich häufig an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit ihrer Klasse, was dazu führt, dass es in einer leistungsschwächeren Schulklasse einfacher ist, mit einer guten Note bewertet zu werden als in einer leistungsstärkeren Schulklasse. Da Kinder mit Migrationshintergrund häufiger in Schulklassen mit Grundanforderungen anzutreffen sind, ist zu prüfen, ob der Referenzgruppenfehler ih-

nen zu besseren Bewertungen verhilft (Effekt 1). Gleichzeitig muss jedoch ein enger Zusammenhang zwischen Schulnoten und sozialer Herkunft berücksichtigt werden. Dies führt dazu, dass Kinder aus unterprivilegierten Haushalten demnach durchschnittlich zu schlecht und jene aus privilegierten Haushalten zu gut benotet werden (Effekt 2). Hinsichtlich der Wirkung dieser beiden Effekte kommt Kronig (2012) zu folgendem Schluss: «Werden beide Effekte jedoch in einer Untersuchungsanordnung simultan gemessen, verbleibt trotz der mildereren Benotung in leistungsschwächeren Klassen eine Restverfälschung der Leistungsbewertung zuungunsten der unterprivilegierten Schülerinnen und Schüler. Wenn sich die Merkmale Geschlecht, soziale und nationalstaatliche Herkunft kumulieren, beträgt die Verzerrung im Durchschnitt eine halbe Notenstufe» (Kronig, 2012, 59).

10.2.2 Studien zur Notenvergabe

Bisherige Studien zur Genauigkeit von Lehrpersonenurteilen (ohne spezifischen Bezug zu Lernenden mit Migrationshintergrund) kommen zu zwei Hauptergebnissen. (1.) Lehrerinnen und Lehrern gelingt der soziale Vergleich zwischen schulischen Leistungen innerhalb von Schulklassen recht gut (Vergleichskomponente). Dies zeigt sich daran, dass sie von den Lernenden in ihrer Schulklasse eine treffgenaue Leistungsrangreihe erstellen können. (2.) In Bezug auf die Beurteilung der effektiven Leistung eines Schülers oder einer Schülerin (Niveauelemente) geben die Lehrpersonen eher ungenaue Beurteilungen ab (Spinath, 2004). Beurteilungen zum Stand in einem Lernbereich sind umso genauer, je vertrauter die geprüften oder behandelten Inhalte für die Lehrpersonen sind (Brophy & Good, 1985). So sind die Vorhersageleistungen der Lehrpersonen mit einer von ihnen selbst konzipierten Prüfung präziser als mit einem extern entwickelten standardisierten Test (Hurwitz, Elliott & Braden, 2007). Mehrfach konnte zudem bestätigt werden, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler bei der Leistungsbeurteilung eher überschätzen (Feinberg & Shapiro, 2009; Schrader & Helmke, 1987). Dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass Lehr-

personen eher angeben, was die Schülerinnen und Schüler unter optimalen Bedingungen leisten könnten, und weniger die konkrete Performanz in einer bestimmten Situation einschätzen (Karing, Matthäi & Artelt, 2011). Die Leistungsstreuung der Klasse wird hingegen von den Lehrpersonen leicht überschätzt (Schrader & Helmke, 1987).

Studien, die Effekte des Migrationshintergrunds auf die Notenvergabe überprüfen, kommen zu unterschiedlichen Befunden. Die Studie «Herkunft zensiert – Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule» befasste sich u. a. mit der Frage, ob sich ein Einfluss der sozialen Herkunft auf die Notengebung am Ende der Primarschulzeit nachweisen lässt, wenn die unterschiedliche, mit der Sozialschicht der Schülerinnen und Schüler assoziierte Leistung in einem standardisierten Leistungstest kontrolliert wird (Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011). Zur Beantwortung dieser Frage wurde die durch individuelle Schülermerkmale aufgeklärte Varianz der Durchschnittsnote (Mathematik-, Deutsch- und Sachkundenote) berechnet. Aus den Analysen geht hervor, dass der kombinierte Leistungsindikator mit 49,4 % den grössten Anteil der aufgeklärten Varianz ausmacht. Die geringsten Varianzanteile erklären sich durch den Migrationshintergrund (4,7 %) und das Geschlecht (0,4 %). Die Ergebnisse deuten den Autoren zufolge auf keinen direkten Effekt des Migrationshintergrunds auf die Notenvergabe und damit auch nicht auf eine mögliche Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund hin, insbesondere an der Übergangsschwelle von der Primarstufe in die Sekundarstufe (Maaz et al., 2011). Kristen (2006) untersuchte in sechs deutschen Grundschulen den Einfluss der Nationalität (türkischer und italienischer Migrationshintergrund) auf die Mathematik- und Deutschnote anhand eines Regressionsmodells. Sie fand dabei teilweise negative Zusammenhänge zwischen der Herkunft und den Schulnoten, wurde jedoch die schulische Leistung kontrolliert, konnten keine Effekte nachgewiesen werden. Sie hält fest, dass in Bezug auf den Migrationshintergrund offenbar keine Diskriminierung bei der Notenvergabe vorliegen würde. Becker, Jäpel und Beck (2011) replizieren die Befunde von Kristen (2006) für die Schweiz. Hin-

sichtlich der Notengebung in Mathematik schreiben die Autoren: «Bei Berücksichtigung ihres Geburtslandes, des Bildungshintergrunds ihres Elternhauses und der sprachlichen Kommunikation im Alltag sind Migranten nicht benachteiligt, wenn ihre Intelligenz und Kompetenzen in Mathematik kontrolliert werden (...). Individuelle Talente und Fähigkeiten sind alleine entscheidend dafür, ob im Schulfach «Mathematik» die Schulkinder gute oder weniger gute Beurteilungen von den Lehrpersonen erhalten» (Becker et al., 2011, 12). Komplexer gestaltet sich die Sachlage bei der Notenvergabe in Deutsch als Schulfach: Kinder mit Migrationshintergrund – differenziert nach Nationalität und Geburtsland – erhalten im Vergleich zu einheimischen bzw. deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern eher schlechte Noten. Mit Ausnahme der Kinder mit slawischem/albanischem Migrationshintergrund haben jedoch andere Migrantengruppen keine schlechteren Chancen als deutschsprachige Kinder, eine gute Leistungsbeurteilung zu erzielen. Dieses Ergebnis lässt sich auch bestätigen, wenn die Leistungspotentiale und die tatsächlichen Leistungen in Deutsch kontrolliert werden (Becker et al., 2011).

Diesen Befunden stehen Ergebnisse aus Studien von Ditton, Krüsken und Schauenberg (2005), Kronig (2007) und Carigiet Reinhard (2012) entgegen, welche eine Benachteiligung von Kindern oder einzelnen Gruppen von Kindern mit Migrationshintergrund nachweisen. Ditton et al. (2005) stellten für Grundschülerinnen und -schüler mit Migrationshintergrund – auch unter Kontrolle schulischer Leistungen (Mathematik und Deutsch) und sozialer Herkunft – einen leicht negativen Restzusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Schulnoten fest. Carigiet Reinhard (2012) registrierte im Rahmen ihrer Untersuchung, dass gewisse Migrantengruppen (aus Südwesteuropa, dem Balkan und der Türkei) am Ende der 3. Primarschulklasse von ihren Lehrpersonen unterschätzt werden. Die Studienergebnisse legen nahe, dass Lehrpersonen die Leistungsfähigkeit mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch unterschätzen, insbesondere wenn die Kinder zu Hause kein Deutsch sprechen. Auch die kognitiven Grund-

fähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler werden von den Lehrpersonen unterschätzt, vor allem wenn Erstere aus dem Balkan oder der Türkei stammen. Verfälschungen bei der Leistungsbeurteilung sind nicht folgenlos für die Selektion und den weiteren Verlauf der Bildungskarriere. So beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind am Ende der Primarschulzeit in einen anforderungsreichen Schultypus übertreten kann, gemäss Kronig (2007) «(...) bei einer ansässigen Schülerin oder einem ansässigen Schüler mit durchschnittlichen Leistungen rund 83 Prozent. Bei einer Schülerin oder einem Schüler aus einer unterprivilegierten Zuwandererfamilie sinkt sie trotz gleicher Leistung auf 52 Prozent» (Kronig, 2012, 60).

In die andere Richtung weisen Studienergebnisse von Lehmann, Peek und Gänzfuss (1997). Die Autoren untersuchten auf der Basis der LAU-Studie die Notenvergabe an Hamburger Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse. Gemäss den Autoren erhielten Kinder mit Migrationshintergrund im Fach Mathematik sogar etwas bessere Noten als ihre Fachleistungen rechtfertigen würden. Für das Fach Deutsch konnte dieser Effekt nicht nachgewiesen werden (Lehmann et al., 1997). Gemäss Fürstenau und Gomolla (2012) überschätzen Lehrpersonen die schulischen Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache häufig, wenn sie von vorhandenen mündlichen Kommunikationsfähigkeiten auf die Fähigkeiten zur Teilhabe am schulischen, bildungssprachlich geprägten Diskurs schliessen. Sie unterschätzen hingegen die sprachlichen Fähigkeiten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler, «... wenn sie Kompetenzen in anderen Familiensprachen als Deutsch nicht wahrnehmen» (Gomolla, 2012, 14).

Zusätzlich zu den hier berichteten Befunden muss generell festgestellt werden, dass Schulnoten nicht zuverlässig sind: «Es gibt zahlreiche empirische Belege dafür, dass in der Praxis Leistung und Leistungsbewertung oft genug und in erheblichem Umfang auseinanderfallen und sich bis-

weilen sogar gegenläufig zueinander verhalten. Gleiche Leistungen werden nicht überall gleich bewertet» (Kronig, 2012, 61). Neben der empirisch fundierten Kritik an der Zuverlässigkeit von Noten wird ein weiterer Kritikpunkt ins Feld geführt: Noten sind eine verkürzte, inhaltsarme Information. Meist wird nicht klar, wieweit diese Ziffer den individuellen Fortschritt einer Schülerin ausdrückt (individuelle Bezugsnorm), ob sie eine Aussage zur Leistung eines Schülers in Bezug auf einen definierten Anspruch (Sachnorm) macht oder ob eine individuelle Leistung in die Rangreihenfolge der Ergebnisse in einer Klasse gebracht wird (Sozialnorm). Untersuchungen zeigen zudem, dass die Anwendung der Bezugsnormen in Abhängigkeit der Bewertungsziele variieren (Wilbert & Gedes, 2009).

10.2.3 Erkenntnisse zur erweiterten Leistungsbeurteilung

Werden im Unterricht erweiterte Formen wie Präsentationen, Portfolios, Arbeitsprodukte, Projektergebnisse zur Leistungsfeststellung genutzt und wird im Lehr- und Lernprozess mit Beurteilungskriterien, Lernjournalen oder Kompetenzrastern gearbeitet, können die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen breiter erfasst, individuelle Ressourcen erkannt und für die weitere Förderung genutzt werden (Werning, 2006). Folglich wird Leistung nicht auf punktuelle Prüfungen reduziert, die von den Lehrpersonen abschliessend beurteilt und benotet werden. Zu einem solchen Leistungsverständnis gehört auch der Austausch über Beobachtungen und Beurteilungen, und zwar sowohl zwischen den Lehrpersonen und den Schülerinnen und Schülern als auch unter den Peers. Geben Schülerinnen und Schüler einander beispielsweise Rückmeldungen darüber, inwieweit ihr Zwischenprodukt den Beurteilungskriterien entspricht, kann dies als «assessment as learning»³ (Dann, 2014) verstanden werden. Zurzeit bilden Studien «noch keine ausreichende empirische Basis» (Maier, 2010, 298), um gesicherte Aussagen zur Effek-

3 Beurteilung als Teil des Lernprozesses = Selbstbeurteilung in der formativen Funktion.

tivität von erweiterter Leistungsbeurteilung auf die Leistungsentwicklung machen zu können. Es lässt sich jedoch belegen, dass die lernbegleitende Leistungsbeurteilung («assessment for learning») mit schriftlichen Rückmeldungen während des Lernprozesses von den Schülerinnen und Schülern als nützlich wahrgenommen wird als sozialvergleichendes Feedback in Form von Noten. Zudem haben solche Rückmeldungen einen positiveren Effekt auf die Motivation und die Leistungsänderung (Harks, Rakoczy, Klieme, Hattie & Besser, 2014).

Es ist davon auszugehen, dass die grundsätzlichen Probleme der Erfassung und Beurteilung von Leistung bei summativen Beurteilungen und Selektionsentscheiden auch bei einer erweiterter Beurteilungspraxis bestehen bleiben. In Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund ist mit Fürstenau und Gomolla (2012) zu fragen, «... inwieweit solche Bemühungen um eine ‹gerechtere› Beurteilungspraxis, die vor allem auf die Verbesserung der diagnostischen Fähigkeiten individueller Lehrkräfte setzen, tatsächlich dazu beitragen können, die zumeist strukturell angelegten Ursachen von Schief lagen in der Beurteilungspraxis zu überwinden. Neue umfassendere und stärker dialog- und partizipationsorientierte Wege der Leistungsbeurteilung können sogar dazu beitragen, tiefer liegende strukturelle Ungerechtigkeiten zu verdoppeln: etwa wenn von ihnen vor allem Kinder profitieren, deren Eltern versiert sind, ihre Interessen im Kontext von Schule zur Sprache zu bringen und durchzusetzen» (ebd., 16).

10.3 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Die Befundlage hinsichtlich einer chancengerechten Leistungsbeurteilung ist nicht eindeutig. Es zeigt sich zudem, dass eine Leistungsbeurteilung aus komplexen Wechselwirkungen von Faktoren auf der individuellen und institutionellen Ebene resultiert. Trotz dieser Einschränkungen soll auf die folgenden Konsequenzen hingewiesen werden:

- **Spannungsfelder der Leistungsbeurteilung wahrnehmen und Handlungsspielräume nutzen** | Es greift zu kurz, die bestehenden Schief lagen in der schulischen Beurteilungs- und Selektionspraxis nur mit Informationsdefiziten oder vorurteilsbehafteten Einstellungen der Lehrpersonen erklären zu wollen. Die Beurteilungs- und Selektionspraxis wird auch durch teilweise widersprüchliche institutionelle Rahmenbedingungen geprägt (Fürstenau & Gomolla, 2012). Schulteams sind im Rahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung darin zu unterstützen, die Spannungsfelder der Leistungsbeurteilung bewusst wahrzunehmen und gemeinsam eine Beurteilungskultur aufzubauen, die auf Chancengerechtigkeit ausgerichtet ist (Lötscher & Roos, 2014).
- **Formative Leistungsbeurteilung mit differenziertem Feedback stärken** | Häufig wird die Diskussion über die Leistungsbeurteilung auf Schulnoten reduziert, obwohl hinlänglich bekannt ist, dass Schulnoten keine zuverlässigen Aussagen über den Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern machen (Kronig, 2012). Gleichzeitig ist bekannt, dass differenzierte Feedbacks für die Lernentwicklung höchst wirksam sind (Hattie, 2012, 2013). Dies gilt es im Unterricht zu beachten, ob nun eher traditionelle oder erweiterte Formen der Leistungsbeurteilung eingesetzt werden. Hilfreich für Lehrpersonen wird sein, wenn sie existierende Feedbackmodelle – wie sie beispielsweise in Hattie (2014) dargestellt werden – für die Weiterentwicklung ihrer Rückmeldekompetenz nutzen. Durch «assessment for learning» und «assessment as learning» und mit Feedbacks kann eine Brücke zwischen Lernen und Leistungsbeurteilung geschlagen werden.
- **Die Weiterentwicklung einer inklusiven Beurteilungskultur unterstützen** | Die Studienergebnisse verdeutlichen, wie eng Benachteiligungen in der Leistungsbeurteilung aufgrund des Zusammenwirkens mehrerer Merkmale (z. B. Migrationshintergrund und sozioökono-

mischer Hintergrund) entstehen können. Lehrpersonen haben im Unterricht noch weitere Merkmale (z. B. Geschlecht, Lernvoraussetzungen, Förderbedarf) von Kindern zu berücksichtigen. Dies führt mit Gomolla (2012) zur Frage, wie Kollegien eine im Dienste von Inklusion und Gleichstellung stehende diagnostische Praxis entwickeln und implementieren können. Diese Forderung nach der Weiterentwicklung der Leistungsbeurteilung darf nicht nur gefordert werden, sondern bedarf einer klugen Unterstützung durch das System (Reusser, 2009).

Bibliografie

Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft. http://www.forumbildung.ch/images/uploads/datenbank_dokumentation/textdokumente/integration/DiskriminierungMigrantenSchweiz.pdf (Stand 20.1.2015).

Bögeholz, S. & Eggert, S. (2013). Welche Rolle spielt Kompetenzdiagnostik im Rahmen von Lehr-Lernprozessen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16(1), 59–64.

Brophy, J. E. & Good, T. L. (1974). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion: Das Wechselspiel von Erwarten, Verhalten und Erfahren im Klassenzimmer. Folgerungen für Unterricht, Forschung und Lehrerbildung*. München: Urban & Schwarzenberg.

Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse*. Bern: Haupt.

Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 21(2), 149–166.

Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2015). *Checks*. https://www.ag.ch/de/bks/kindergarten_volksschule/leistungsbeurteilung_uebertritte/leistungstests/checks/checks.jsp?tabId=0§ionId=214303#checks (Stand 3.1. 2015).

Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(2), 285–304.

Dünnebier K., Gräsel C. & Krolak-Schwerdt S. (2009). Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 23(3–4), 237–245.

Feinberg, A. B. & Shapiro, E. S. (2009). Teacher Accuracy: An Examination of Teacher-Based Judgments of Students' Reading With Differing Achievement Levels. *The Journal of Educational Research* 102(6), 453–462.

Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, S. & Gomolla, M. (2012). Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 13–24.

Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 25–50.

Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harks, B., Rakoczy, K., Klieme, E., Hattie, J. & Besser, M. (2014). Indirekte und moderierte Effekte von Rückmeldung auf Leistung und Motivation. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Rückmeldungen: The-*

oretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder. Münster: Waxmann, 163–194.

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning*. London, New York: Routledge.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning» besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning for teachers» besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hosenfeld, I., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2002). Diagnostische Kompetenz: Unterrichts- und lernrelevante Schülermerkmale und deren Einschätzung durch Lehrkräfte in der Unterrichtsstudie SALVE. *Zeitschrift für Pädagogik* 45. Beiheft. Weinheim: Beltz, 65–82.

Hurwitz, J. T., Elliott, S. N. & Braden, J. P. (2007). The influence of test familiarity and student disability status upon teachers' judgments of students' test performance. *School Psychology Quarterly* 22(2), 115–144.

Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.

Karing, C., Matthäi, J. & Artelt, C. (2011). Genauigkeit von Lehrerurteilen über die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I – Eine Frage der Spezifität? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25(3), 159–172.

Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (1), 79–97.

Krolak-Schwerdt, S., Böhmer, M. & Gräsel, C. (2012). Leistungsbeurteilungen von Schulkindern.

Welche Rolle spielen Ziele und Expertise der Lehrkraft? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 44(3), 111–122.

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung*. Bern: Haupt.

Kronig, W. (2012). Über das Eigenleben von Leistungsbewertungen. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51–64.

Lehmann, R., Peek, P. & Gänsfüss, R. (1997). Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5). <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> (Stand 29.12.2014).

Lötscher, H. & Roos, M. (2014). Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld von Förderung und Selektion. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 20(4), 5–11.

Maaz, K., Baeriswyl, F. & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Berlin: Vodafone Stiftung Deutschland.

Maier, U. (2010). Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13(2), 293–308.

van Ophuysen, S. (2006). Vergleich diagnostischer Entscheidungen von Novizen und Experten am Beispiel der Schullaufbahneempfehlung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38(4), 154–161.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010). *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reusser, K. (2009). Von der Bildungs- und Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge und Bedingungen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 27(3), 295–312.

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D. & Eckstein, B. (2013). *Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht*. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft.

Schofield, J. W. & Alexander, K. M. (2012). Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–87.

Schrader, F.-W. (2009). Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23 (3–4), 237–245.

Schrader, F.-W. & Helmke, A. (1987). Diagnostische Kompetenz von Lehrern: Komponenten und Wirkungen. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung* 1(1), 2752.

Spinath, B. (2004). Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. *Lernende Schule* 26, 16–17.

Sprietsma, M. (2009). Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School. ZEW Discussion Paper No. 09–074. Mannheim: ZEW. <http://www.zew.de/de/publikationen/5670> (Stand 29.12.2014).

Stubbe, T. C. (2009). *Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.

Werning, R. (2006). Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. *Friedrich Jahresheft* (24), 11–15.

Wilbert, J. & Gerdes, H. (2009). Die Bezugsnormwahl bei der Bewertung schulischer Leistungen durch angehende Lehrkräfte des Förderschwerpunktes Lernen. *Heilpädagogische Forschung* 35(3), 122–135.

11 CHANCENGERECHTIGKEIT DURCH SPRACHLICHE BILDUNG VON MEHRSPRACHIGEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Edina Krompæk

11.1 Einleitung

In den aktuellen Definitionen des Begriffes «Sprachliche Bildung» werden verschiedene Aspekte hervorgehoben. Gogolin, Krüger-Potratz und Neumann (2005) stellen die Forderung, sprachliche Bildung «in allen Bildungsgängen als Bildung zur Mehrsprachigkeit» (ebd., 1) zu definieren. Bei Jampert, Best, Guadatiello, Holler und Zehnbauser (2005) dagegen wird sprachliche Bildung «im Sinne eines umfassenden ressourcenorientierten Konzepts verstanden, das auf Sprache als Teil einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung zielt» (ebd., 11). Sprachentwicklung und Sprachförderung besitzen auch in der Definition von Fried (2010) einen zentralen Stellenwert: Er versteht darunter «alle pädagogischen Bemühungen (...), dem Kind durch direkte oder indirekte Massnahmen diejenigen Sprachkontexte zu bereiten, die es braucht, um seine Sprachentwicklungspotentiale in möglichst allen Facetten optimal zu entwickeln» (ebd., 156).

In diesem Beitrag möchte ich die Bedingungen der Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund erläutern. Dabei greife ich zwei wesentliche Aspekte der sprachlichen Bildung auf, die Entwicklung und Förderung der Zweitsprache (*language of instruction*), die je nach Sprachregion und lokaler Unterrichtssprache unterschiedlich sein kann, und die Förderung der Familiensprache (*home language*)¹ im Sinne der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit sowie

der Persönlichkeitsbildung. Als Fazit werden Konsequenzen für die Bildungspolitik und die Schulpraxis formuliert.

11.2 Entwicklung und Förderung der Zweitsprache Deutsch bei mehrsprachigen Kindern²

In der Regel wachsen Kinder mit Migrationshintergrund mit mehreren Sprachen, sogar mit mehreren Erstsprachen und deren dialektalen Varianten auf. Werden zwei oder mehrere Erstsprachen gleichzeitig erworben, spricht Klein (1992) vom bilingualen Erstspracherwerb. Unter Erstsprache wird die zuerst erworbene Sprache verstanden, die dementsprechend eine bedeutende Rolle bei der Sprachentwicklung spielt (Klein, 1992). Während im Alltagsverständnis die Erstsprache mit der Muttersprache gleichgesetzt wird, verzichtet man im wissenschaftlichen Diskurs wegen der emotionalen Konnotationen auf den Begriff Muttersprache (Oksaar, 2003). Um den Kontext der Sprachverwendung zu betonen, wird immer häufiger der Begriff Familiensprache (*home language*) verwendet.

Der Begriff Zweitsprache bezieht sich auf die Sprache, die nach der Erstsprache/den Erstsprachen erworben wird bzw. bei Kindern mit Migrationshintergrund die Sprache der jeweiligen Gesellschaft, in der sie leben. Durch den Besuch von Bildungsinstitutionen, in denen der Gebrauch der Zweitsprache überwiegt, verändert sich die Domi-

1 In diesem Beitrag werden die Begriffe Familiensprache und Erstsprache synonym verwendet.

2 Der vorliegende Beitrag basiert auf dem Artikel von Krompæk (2014).

nanz der Erstsprache und die Qualität sowie die Quantität des Sprachgebrauchs in der Zweitsprache nehmen rasant zu (Krompæk, 2014). Unter der Qualität des Sprachgebrauchs verstehe ich hier die Bildungssprache, die «Disziplin des schriftlichen Ausdrucks» (Habermas, 1977, 39), bzw. die für die schulische Bildung charakteristische Sprache. Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund, die in der Deutschschweiz aufwachsen, sind zusätzlich mit der spezifischen sprachlichen Situation der medialen Diglossie (Kolde, 1981) konfrontiert, die sich in den unterschiedlichen sprachlichen Verwendungskontexten äussert. Dementsprechend wird dem Dialekt das Medium der Mündlichkeit und der Standardsprache das Medium der Schriftlichkeit zugeordnet. Es zeigt sich allerdings eine Entwicklung in Richtung einer Vermischung beider Medien (Petkova, 2012), indem beispielsweise in der informellen Schriftlichkeit häufig auch die dialektalen Varianten des Schweizerdeutschen verwendet werden. Die Schriftlichkeit und die formelle Mündlichkeit (wie die offizielle Sprache des Schulwesens) zeichnen sich durch den konsequenten Gebrauch des Standarddeutschen aus.

Sowohl der Erst- als auch der Zweitspracherwerb verlaufen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer «lebensweltlichen Zweisprachigkeit» (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006, 178; siehe auch Gogolin, 1988, 2005) anders. Der Erstspracherwerb sowie der nachfolgende Sprachgebrauch werden von der Sprache der Mehrheitsgesellschaft beeinflusst und weisen spezifische linguistische Merkmale auf (vgl. Keim, 2008; Deppermann, 2013). Wird die Zweitsprache erst im Vorschul- oder im Schulalter erworben, zeigen sich nach Cummins (1979b, 2000, 58) unterschiedliche zeitliche Entwicklungsverläufe zwischen den alltagsprachlichen Sprachkompetenzen (sog. *basic interpersonal communicative skills* [BICS]) und den akademischen Sprachkompetenzen (sog. *cognitive academic language proficiency* [CALP]). Während sich alltagsprachliche kommunikative Fähigkeiten, die zum Bereich der BICS gehören, rasant (innerhalb von ca. zwei Jahren) entwickeln, sind die Fortschritte im akademischen sprachlichen Bereich langsamer. In diesem eher in geschriebe-

nen Texten vorkommenden sprachlichen Bereich, der auch eine komplexere Grammatik und einen im Alltag weniger gebräuchlichen Wortschatz (Passivform, Fachbegriffe, Fremdwörter usw.) umfasst, brauchen Kinder mit der lokalen Unterrichtssprache als Zweitsprache durchschnittlich fünf bis sieben Jahre, um etwa auf dasselbe Niveau in der Zweitsprache zu kommen, wie die Schülerinnen und Schüler mit derselben Erstsprache (Cummins, 2008).

Während BICS und CALP (Cummins, 2000) die Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund aus kognitiver Perspektive betrachten, betonen die Konzepte des dynamischen Multilingualismus nicht die kognitiven Unterschiede, sondern die unterschiedlichen sprachlichen Praktiken mehrsprachiger Individuen (García, 2011, 4). Im dynamischen Modell des Multilingualismus (*dynamic model of multilingualism* [DMM]) von Herdina und Jessner (2000) wird Bilingualismus als eine mögliche Form von Multilingualismus betrachtet. Der Erwerb einer Drittsprache bzw. Viertsprache weist eine hohe Komplexität auf und wird mit der Interaktion linguistischer, sozialer und individueller Faktoren erklärt. Zwischen den Faktoren des sich autodynamisch entwickelnden Modells bestehen wechselseitige Beziehungen. Noch weiter geht García (2009, 2011) in ihrem Konzept des *translanguaging*, indem sie mit den Vorstellungen bricht, die mit den traditionellen Bezeichnungen Erstsprache (*first language*), Zweitsprache (*second language*) und Muttersprache (*native language*) verbunden sind. García (2011, 4) erörtert dies in drei Punkten: Erstens bezieht sich *translanguaging* auf ein einziges linguistisches Repertoire, aufgrund dessen sich die Individuen innerhalb eines bilingualen Kontinuums bewegen und sich nicht als Besitzerinnen und Besitzer von Muttersprache oder Erst- und Zweitsprache hervorheben. Zweitens geht *translanguaging* durch die Fokussierung auf das linguistische Kontinuum über die Kategorie der voneinander getrennten Einzelsprachen hinaus. Drittens bricht *translanguaging* mit der Hierarchie der Sprachen, indem die bilingualen Praktiken von *translanguaging* und nicht die jeweilige Erst- oder Zweitsprache ins Zentrum gestellt werden.

Zusammenfassend kann gefolgert werden, dass die Spracherwerbsprozesse von mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund durch die Familiensprache/n und den jeweiligen sprachlichen gesellschaftlichen Kontext (z. B. Diglossie in der Deutschschweiz) sowie durch die lebensweltliche Zweisprachigkeit (Gogolin & Krüger-Potratz, 2006) beeinflusst werden. Statt die Erst- und die Zweitsprache als sich getrennt entwickelnde Systeme zu betrachten und dementsprechend zu beurteilen, plädieren neue Konzepte wie das *dynamic model of multilingualism* (DMM) von Herdina und Jessner (2000) oder *translanguaging* von Garcia (2009, 2011) für die einheitliche Betrachtung der sich dynamisch entwickelnden Sprachen. Aus dieser Perspektive sollte die Zweitsprache bzw. die lokale Unterrichtssprache als Teil des sprachlichen Repertoires eines mehrsprachigen Individuums und nicht als übergeordnete Sprache betrachtet werden. Zweifellos beeinflussen die Kenntnisse in der Zweitsprache den Bildungserfolg, jedoch ist die Erklärung des Bildungs(miss-)erfolgs aufgrund «defizitärer» Sprachkenntnisse unzureichend und sollte deshalb kritisch hinterfragt werden (Allemann-Ghionda, 2006). Der Akzent sollte auf der zielgerichteten Förderung und nicht auf der Selektionsfunktion³ der Bildungssprache (lokalen Unterrichtssprache) liegen. In diesem Sinne fordern Gantefort und Roth (2010) mit dem Ziel der Inklusion die «explizite Vermittlung der Bildungssprache als kulturelles Kapital» (ebd., 576) bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.

11.3 Förderung der Familiensprache⁴

Welchen Platz die Förderung der Familiensprache bei Kindern mit Migrationshintergrund im Curriculum erhält, sagt viel über die Sprachenpolitik der jeweiligen Gesellschaft aus und widerspiegelt somit auch den Status und die Position der verschiedenen Sprachen. Das Modell der Hierar-

chie der Sprachen von Ellis, Gogolin und Clyne (2010, 442) verdeutlicht an den Beispielen von Deutschland und Australien ein hierarchisches Sprachensystem, in dem die nationalen Sprachen (Deutsch bzw. Englisch) privilegiert sind und den Fremdsprachen sowie den Minderheiten- und Migrationsprachen, Sprachvarietäten und Ethnolekten übergeordnet werden. Kritisch wird der in den deutschsprachigen Ländern herrschende Gegensatz zwischen dem «multikulturellen Ethos» und dessen Verwirklichung in der «German-only policy» (Ellis et al., 2010, 451) in Bildungsinstitutionen und in der Gesellschaft insgesamt betrachtet. Ähnlich argumentieren Liddicoat und Curnow (2014) in ihrem Review über die Sprachenpolitik ausgewählter Länder. Die Konstruktion des Monolingualismus als Norm führt dazu, dass den Familiensprachen eine marginalisierte Stelle in der Bildungspolitik und in der pädagogischen Praxis zugewiesen wird. Die Autoren bezeichnen die Abwesenheit der Familiensprachen im Stundenplan der Bildungsinstitutionen als ein Problem sowohl der Wahrnehmung als auch der Ideologie: «The lack of space for student's home languages in curricula is therefore a perceptual and ideological problem» (Liddicoat & Curnow, 2014, 284).

Die institutionalisierte Förderung der Familiensprachen im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts (Deutschland) oder des muttersprachlichen Unterrichts (Österreich) bzw. des Unterrichts in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK; in der Schweiz) unterliegt dem Legitimationsdruck wie kein anderes schulisches Fach. Um den Unterricht in der Familiensprache für Kinder mit Migrationshintergrund zu legitimieren, werden empirische Beweise hervorgehoben, welche die positive Wirkung der Erstsprache auf die Zweitsprache untermauern sollen (Krompæk, 2015). Als Basis der empirischen Studien gilt die Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979a; 1981), die in ihrem Kern die positive Wechselwirkung zwischen Erst- und Zweitsprache postuliert. Bei der Betrachtung der Interdependenz-

3 Zum Thema Selektion siehe den Beitrag von Baeriswyl in diesem Bericht.

4 Ausführliche Diskussion des Themas siehe bei Krompæk (2015).

Hypothese muss berücksichtigt werden, dass ihre empirische Überprüfbarkeit stark beeinträchtigt wird durch die nur selten gegebenen erforderlichen Voraussetzungen, wie die gleichzeitige Förderung von beiden Sprachen sowie die adäquate Motivation (Caprez-Kropfak, 2010, 60–66; Kropfak, 2015). Darüber hinaus ist die «besonders gute Qualität des Unterrichts» eine wichtige Drittvariable in der empirischen Untersuchung der Hypothese (Esser, 2006, 269). Eine ausführliche Diskussion der empirischen Resultate zur Untersuchung der Interdependenz-Hypothese findet sich bei Cummins (2008), Caprez-Kropfak (2010, 65–67), Giudici und Bühlmann (2014, 64–69) sowie bei Kropfak (2015). Cummins (2008) hebt die Ergebnisse der Studien von Dressler und Kamil (2006) sowie von August und Shanahan (2006) hervor, in denen bei bilingualen Kindern und Jugendlichen mit Englisch als Fremdsprache oder als Zweitsprache ein positiver Transfer im Leseverständnis gezeigt wurde. Dieser Transfer fand sowohl von den verschiedenen Erstsprachen in die Zweit- beziehungsweise Fremdsprache (Englisch) als auch von der Zweit- beziehungsweise Fremdsprache (Englisch) in die Erstsprachen statt.

Caprez-Kropfak (2010) zitiert die Untersuchungen von Verhoeven (1994) und Dufva und Voeten (1999). Die Studie von Verhoeven (1994) zeigte auf, dass in einigen sprachlichen Bereichen der türkischen und niederländischen Sprachen eine Interdependenz vorlag, wie z. B. in der phonologischen und insbesondere in den pragmatischen und literalen Fähigkeiten. Der Hauptbefund der Studie von Dufva und Voeten (1999) zeigte einen positiven Einfluss der Erstsprache Finnisch auf die Fremdsprache Englisch in den Bereichen

Worterkennung, Lese- und Hörverstehen sowie bezüglich des phonologischen Gedächtnisses. Giudici und Bühlmann (2014) stellen die Studien aus der Deutschschweiz zur Interdependenz-Hypothese vor und weisen auf die Ergebnisse von Schader und Haenni Hoti hin (2006), die bei albanischsprachigen Kindern einen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts und ihren (selbst eingeschätzten) sprachlichen Fähigkeiten in Albanisch registrierten. Die Interventionsstudie von Moser et al. (2008), die im Rahmen des nationalen Forschungsprogramms NFP 56 «Sprachenvielfalt und Sprachenkompetenz in der Schweiz» durchgeführt wurde, berichtete über positive Auswirkungen auf die Erstsprache durch Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache, es wurde jedoch kein Einfluss (weder positiv noch negativ) der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache festgestellt (siehe auch Kropfak, 2015). Ähnliche Ergebnisse zeigt die vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie von Caprez-Kropfak (2010), in der die Sprachkompetenzen von albanisch- und türkischsprechenden Kindern in der Erst- und Zweitsprache untersucht wurden. Das zentrale Ergebnis der Studie lautet, dass unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen die Förderung durch den herkunftssprachlichen Unterricht einen positiven Einfluss auf die Erstsprache (Albanisch), aber keinen positiven Einfluss auf die Zweitsprache (Deutsch) ausübt.⁵

In der seit Jahren laufenden wissenschaftlichen Debatte um die Förderung in der Erstsprache wird die Bedeutung der Erstsprache bzw. der Zweisprachigkeit bestritten (Esser, 2006)⁶ und die Möglichkeit, flächendeckend Erstsprachenförde-

5 **Darüber hinaus existieren Befunde, die einen positiven Einfluss der Zweisprachigkeit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf das Fremdsprachenlernen in der Schule nahelegen (vgl. u. a. Haenni Hoti & Heinzmann, 2012; Maluch, Kempert, Neumann & Stanat, 2015). In der Studie von Maluch et al. zeigte sich unter Berücksichtigung der Kontrollvariablen (wie kognitive Fähigkeiten, Alter, Geschlecht und sozioökonomischer Status der Eltern), dass der Gebrauch einer anderen Familiensprache bzw. dass Zweisprachigkeit einen positiven Effekt auf die Englischleistungen der Schülerinnen und Schüler hatte.**

6 **«Es macht für den Zweitspracherwerb so gut wie keinen Unterschied, ob man die Migrantenkinder eigens in ihrer Muttersprache fördert oder nicht. Die bilinguale Erziehung schadet nicht, was kaum jemand erwarten würde, sie nutzt aber auch nichts, was bislang jedoch in vielen Stellungnahmen und politischen Konzepten als zweifelsfrei gegeben unterstellt wurde» (Esser, 2006, 396).**

zung anzubieten, in Frage gestellt (Stanat, 2006)⁷. Um die Sprachkenntnisse in der Zweitsprache zu fördern, plädiert Hopf (2005, 242–243) für mehr «time on task». Auf der anderen Seite zeigen die auf der Interdependenz-Hypothese basierenden empirischen Studien, dass die Förderung der Erstsprache die Zweitsprache nicht beeinträchtigt (Baur & Meder, 1992; Moser et al. 2008; Cummins, 2008; Caprez-Krompæk, 2010) oder dass eine Interdependenz in bestimmten sprachlichen Bereichen vorliegt (Verhoeven, 1994; Dufva & Voeten, 1999). Je nach Standpunkt können die Argumente, die für oder gegen die Erstsprachenförderung sprechen, unterschiedlich akzentuiert werden. Bei der Förderung der Erstsprache geht es vor allem um bildungspolitische Entscheidungen, welche die gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung der Familiensprachen ins Zentrum stellen sollten, und zwar unabhängig von ihrem (positiven) Effekt auf die Zweitsprache (vgl. Krompæk, 2015).

Abschliessend sollten die antagonistisch erscheinenden konstruierten Gegensätze zwischen der Förderung der Zweitsprache und der Förderung der Familiensprachen nochmals hervorgehoben werden. Während die Zweitsprache, die gleichzeitig die lokale Unterrichtssprache ist, in Bezug auf ihre Rolle für den Bildungserfolg überbetont wird, erhält die Förderung der Erstsprache bzw. Familiensprache einen marginalen Platz im Bildungssystem. Diese Marginalität entspricht auch der fehlenden Berücksichtigung der Familiensprachen in der Bildungskarriere, obwohl die individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit weiterhin als ein erstrebenswertes Ziel des lebenslangen Lernens gesetzt wird und gemäss der Sprachenpolitik der EU als wichtiges Element der Wettbewerbsfähigkeit gilt.⁸ Ferner soll auf den bewussten und reflektierten Umgang mit der «Dialektik der Differenz» (Edelmann, 2014, 118–119) hingewiesen werden. Die Überbetonung der Differenzlinie «Herkunft» bei Kindern und Ju-

gendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kann zu Stigmatisierung (ebd. 119) und zu einem essentialistischen Kulturverständnis führen bzw. dieses verfestigen, indem «die kulturelle und ethnische Zugehörigkeit mit genetischen Merkmalen verwechselt oder gleichgesetzt» wird (Allemann-Ghionda, 2013, 27, zitiert nach Edelmann, 2014, 118). Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung bedeutet dementsprechend, das gesamte sprachliche Potenzial eines Individuums diversitätsbewusst zu fördern.

11.4 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung bedeutet erstens, die sprachlichen Entwicklungsverläufe und die sprachlichen Potentiale der mehrsprachigen Kinder mit Migrationshintergrund differenziert wahrzunehmen. Zweitens verlangt Chancengerechtigkeit durch sprachliche Bildung nach einer adäquaten Förderung der Zweitsprache als Schul- und Bildungssprache im Hinblick auf deren Wichtigkeit und im Wissen darum, dass sie für den Bildungserfolg nicht die allein entscheidende Grösse ist. Drittens soll die chancengerechte sprachliche Bildung die Förderung der Familiensprache als Teil der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit ermöglichen. Welche Forderungen stellen diese Erkenntnisse aus Theorie und Empirie an die Bildungspolitik und die Schulpraxis?

- **Theoretische und didaktische Ansätze der Mehrsprachigkeit** | Die theoretischen und didaktischen Ansätze der Mehrsprachigkeit sollten einen zentralen Platz in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung finden. Hier ist nicht nur die Fremdsprachendidaktik gemeint, die in diesem Bereich ohnehin eine Vorreiterfunktion hat, vielmehr trifft dies auf alle Fächer zu, insbesondere auch auf jene der

7 «Selbst wenn es sich zeigen sollte, dass mit bilingualen Modellen auch für die Entwicklung der Zweitsprache bessere Ergebnisse erzielt werden können, wäre es kaum möglich, solche Ansätze flächendeckend anzubieten» (Stanat, 2006, 115).

8 Siehe http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html (Stand 9.2.2015).

lokalen Unterrichtssprache (Deutsch in der Deutschschweiz usw.). Während sich innovative Projekte wie das Projekt Passepartout der Kantone Bern, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Solothurn, Wallis und Freiburg in der Fremdsprachendidaktik am fächerübergreifenden didaktischen Konzept der Mehrsprachigkeit orientieren, findet man beispielsweise in der Deutschdidaktik lediglich sprachdidaktische Ansätze, die die Lehrpersonen freiwillig einsetzen können (vgl. Schader, 2013).⁹ Hier wird durch die Einführung des Lehrplans 21, in dem die funktionelle Mehrsprachigkeit als Lernziel formuliert wird, eine bedeutende Veränderung erwartet.¹⁰

- **Förderung der lokalen Unterrichtssprache in allen Fächern** | Die Lehrpersonen sollten für die Herausforderung der Bildungssprache und für deren Bedeutung im Hinblick auf den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler sensibilisiert werden (vgl. Müller & Dittmann-Domenichini, 2007; Schmellentin, Hefti & Schneider, 2011). In der Schulpraxis sollte des Weiteren die Förderung der lokalen Unterrichtssprache in allen Schulfächern (vgl. Schmellentin, Lindauer & Furger, 2012; Duarte, Gogolin & Kaiser, 2011) unter dem Stichwort «sprachsensibler Fachunterricht» (Leisen, 2011, 2013) stattfinden: «Der sprachensible Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache» als Medium und als Thema im Fachunterricht (Leisen, 2011, 156).
- **Integration der Erstsprachenförderung durch Zusammenarbeit** | Eine andere Voraussetzung für die Chancengerechtigkeit bildet die Integration der Erstsprachenförderung einerseits als Teil der individuellen und gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, andererseits im Rahmen des herkunftssprachlichen Unterrichts im

regulären Stundenplan (Krompæk, 2015). Die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen für die Herkunftssprachen und den Schweizer Lehrpersonen könnte ein erster Schritt in diese Richtung sein. Dies kann durch innovative Ansätze, wie die Modelle des integrierten HSK-Unterrichts des Kantons Basel-Stadt¹¹, oder durch konkrete Umsetzungsbeispiele geschehen. Die Broschüre «Mehrsprachig und interkulturell» der Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2011) liefert vielfältige Beispiele der Zusammenarbeit. In der Broschüre werden beispielsweise der zeitlich beschränkte Einsatz in einer Regelklasse, wöchentliches Teamteaching während eines Quartals oder Semesters, das Erteilen eines integrierten HSK-Unterrichts oder der Einbezug in ein Schulprojekt geschildert.

- **Aufwertung des HSK-Unterrichts** | Im Weiteren sollte das Angebot des herkunftssprachlichen Unterrichts keinem Legitimationsdruck unterliegen (Krompæk, 2015). Durch Aus- und Weiterbildung der herkunftssprachlichen Lehrpersonen, durch eine Öffnung und mehr Transparenz des Unterrichts im Sinn einer «diversitätsbewussten Bildung» (Allemann-Ghionda, 2013, 60) soll eine Aufwertung des HSK-Unterrichts stattfinden.

Bibliografie

Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(3), 350–362.

Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.

9 Siehe <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html> (Stand 9.2.2015).

10 «Ziel des Sprachenunterrichts ist nicht die perfekte Zweisprachigkeit, sondern die Ausbildung zur funktionalen Mehrsprachigkeit. Funktionale Mehrsprachigkeit strebt ein vielfältiges, dynamisches Repertoire mit unterschiedlich weit fortgeschrittenen Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen bzw. Sprachen an, um in unterschiedlichen Situationen sprachlich erfolgreich handeln zu können.» Siehe <http://vorlage.lehrplan.ch/index.php?nav=110|20&code=e|1|2|3> (Stand 9.2.2015).

11 Siehe <https://www.edubs.ch/unterstuetzung/sprachen/hsk/organisation> (Stand 2.6.2015).

- August, D. & Shanahan, T.** (Hrsg.). (2006). *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Baur, R. & Meder, G.** (1992). Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In R. S. Baur, G. Meder & V. Previšić (Hrsg.), *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 109–149.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich** (Hrsg.) (2011). *Mehrsprachig und interkulturell. Beispiele guter Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen der Heimatlichen Sprache und Kultur (HSK) und der Volksschule*. Zürich: Bildungsdirektion.
- Caprez-Krompæk, E.** (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Cummins, J.** (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Hrsg.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 3–49.
- Cummins, J.** (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 221–251.
- Cummins, J.** (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism* 19, 121–129.
- Cummins, J.** (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2008). Total immersion or bilingual education? Findings of international research on promoting immigrant children's achievement in the primary school. In J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.), *Chancenungleichheit in der Grundschule: Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften VS, 45–56.
- Deppermann, A.** (2013) (Hrsg.). *Das Deutsch der Migranten*. Berlin: de Gruyter.
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N.** (Hrsg.) (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu PISA*. Wiesbaden: Springer.
- Dittmann-Domenichini, N. & Müller, R.** (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In E. Hentschel & I. Werlen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung. Linguistik online* 32(3). <https://bop.uni-be.ch/linguistik-online/article/view/538> (Stand 18.1.2015).
- Dressler, C. & Kamil, M.** (2006). First- and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Hrsg.), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 197–238.
- Duarte, J., Gogolin, I. & Kaiser, G.** (2011). Sprachlich bedingte Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bei Textaufgaben. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, 35–53.
- Dufva, M. & Voeten, M. J. M.** (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics* 20, 329–348.
- Edelmann, D.** (2014). Diversity-Management: ein Potential für die Lehrer/innenbildung im 21. Jahr-

- hundert? Einblicke in das Forschungsprojekt DI-VAL an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen. In P. D. Knobloch, A. Müller & S. Rühle (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit – Diversität – Internationalität. Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster: Waxmann, 109–124.
- Ellis, E., Gogolin, I. & Clyne, M.** (2010). The Janus face of monolingualism: a comparison of German and Australian language education policies. *Current Issues in Language Planning* 11(4), 439–460.
- Esser, H.** (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fried, L.** (2010). Sprachliche Bildung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Rüegger, 155–175.
- Gantefort, C. & Roth, H.-J.** (2010). Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 573–591.
- Garcia, O.** (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Garcia, O.** (2011). Theorising Translanguaging for Educators. In C. Celic & K. Seltzer (Hrsg.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York: CUNY-NYSIEB, 1–7.
- Giudici, A. & Bühlmann, R.** (2014). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz*. Bern: EDK.
- Gogolin, I.** (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg: Bergman + Heltig.
- Gogolin, I.** (2005). Erziehungsziel Zweisprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.), *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim: Juventa, 13–24.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Neumann, U.** (2005). Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. In I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann & F. Witter (Hrsg.), *Migration und sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann, 1–12.
- Gogolin, I. & Krüger-Potratz, M.** (2006). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Opladen: Budrich.
- Griffiths, M.** (1998). *Educational research for social justice. Getting off the fence*. Buckingham: Open University Press.
- Habermas, J.** (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Generalverwaltung der Max-Planck-Gesellschaft (Hrsg.), *Max-Planck-Gesellschaft, Jahrbuch 1977*. München: Max-Planck-Gesellschaft, 36–51.
- Haenni Hoti, A. & Heinzmann, S.** (2012). Foreign language reforms in Swiss primary schools – potentials and limitations. In K. Braunmüller & C. Gabriel (Hrsg.), *Multilingual individuals and multilingual societies*. Amsterdam: Benjamins, 189–205.
- Herdina, P. & Jessner, U.** (2000). The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Hrsg.), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters, 84–98.
- Hopf, D.** (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 236–251.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A.** (2005). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte – Projekte – Massnahmen*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Keim, I.** (2008). *Die «türkischen Powergirls». Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Klein, W.** (1992). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Athenäum.

- Kolde, G.** (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und Fribourg/Freiburg i. Ue.* Wiesbaden: F. Steiner.
- Krompæk, E.** (2014). Spracherwerb und Erstsprachenförderung bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. *vpod bildungspolitik* 188/89. <http://vpod-bildungspolitik.ch/?p=1746> (Stand 9.2.2015).
- Krompæk, E.** (2015). Herkunftssprachlicher Unterricht. Ein Begriff in Wandel. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch (Bd. 1)*. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik, 64–83.
- Liddicoat, A. J. & Curnow T. J.** (2014). Student's home languages and the struggle for space in the curriculum. *International Journal of Multilingualism* 11(3), 273–288.
- Leisen, J.** (2011). Sprachsensibler Fachunterricht. Ein Ansatz zur Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. In S. Prediger & E. Özdil (Hrsg.), *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, 143–162.
- Leisen, J.** (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Maluch, J. T., Kempert, S., Neumann, M. & Stanat, P.** (2015). The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction* 36, 76–85.
- Moser, U., Bayer, N., Tunger, V. & Berweger, S.** (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich.
- Müller, R. & Dittmann-Domenichini, N.** (2007). Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. *Linguistik online* 32(3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/538> (Stand 9.2.2015).
- Oksaar, E.** (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petkova, M.** (2012). Die Deutschschweizer Diglossie: eine Kategorie mit fuzzy boundaries. In R. Franceschini, C. Schwarz (Hrsg.), *Verschwommene Dialekte. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 42(166), 61–87.
- Schader, B.** (2013). *Sprachenvielfalt als Chance – Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen* (3. Aufl.) Zürich: Orell Füssli.
- Schader, B., unter Mitarbeit von Haenni Hoti, A.** (2006). *Albanischsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz. Hintergründe, schul- und sprachbezogene Untersuchungen*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Schmellentin, C., Lindauer, T. & Furger, J.** (2012). Fachlernen und Literalität. *Leseforum.ch* 3/2012. http://www.leseforum.ch/fokusartikel2_2012_3.cfm (Stand 9.2.2015).
- Schmellentin, C., Hefti, C. & Schneider, H.** (2011). Deutsch (als Zweitsprache) im Fachunterricht – am Beispiel Lesen. *Leseforum.ch* 3/2011. http://www.leseforum.ch/fokusartikel1_2011_3.cfm (Stand 9.2.2015).
- Stanat, P.** (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft* 36(2), 98–124.
- Verhoeven, L.** (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44(3), 381–415.

12 BEZIEHUNGEN EINER PLURALISTISCHEN SCHULE ZU DEN ELTERN: FÜR EINE ANGEMESSENE MITWIRKUNG DER ELTERN

Rosita Fibbi

12.1 Der Einfluss von Eltern mit Migrationshintergrund auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder

Familien mit Migrationshintergrund, die mit einem innovativen Auswanderungsprojekt eine Alternative zu einer in materieller und/oder persönlicher Hinsicht als unbefriedigend erachteten Lebenssituation im Herkunftsland gefunden haben, übertragen diese Erfolgsvorstellung auf ihre Kinder. Dabei wird die schulische Leistung der Kinder von den meisten Eltern als Voraussetzung für den Erfolg betrachtet, und zwar sowohl auf individueller Ebene (Kind) als auch auf kollektiver (gesamte Familie). Hinsichtlich dieses Erfolgs sind die Familienmitglieder mit einem Paradigma der Veränderung konfrontiert bzw. leben in einer familiären Dynamik des Übergangs (Perregaux, Changkakoti, Gremion & Hutter, 2005). Sie sind deshalb bereit, einige Aspekte ihres Lebens zu verändern, um bessere Erfolgsvoraussetzungen für ihre Kinder zu schaffen (Vatz Laaroussi, 2008). Die Eltern sind hoch motiviert, neue Mittel und Wege zu finden, um den Herausforderungen rund um die Schulbildung ihrer Kinder zu begegnen (Stanat & Christensen, 2006).

Der Erfolg der Kinder steht zudem sehr oft als treibende Kraft hinter der Akkulturationsdynamik der Eltern, denn er führt dazu, dass sich die Zielsetzungen der Eltern und jene ihrer Kinder sowie jene der Einwanderungsgesellschaft einander annähern, wobei diese Ziele alle auf ihre Weise sinnvoll sind. Seit rund fünfzehn Jahren interessiert sich die Forschung für die Mitwirkung von Eltern mit Migrationshintergrund (*parental involvement*)

und für deren Einfluss auf die Gestaltung der Bildungslaufbahn ihrer Kinder.¹

Dass es von der Theorie der sozialen Reproduktion auch Ausnahmen geben kann, beweist die zunehmende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund, die erfolgreich die Schule absolvieren. Von den Faktoren, die wohl für den Erfolg «wider Erwarten» (da sie der Reproduktionstheorie widersprechen) verantwortlich sind, schreibt die Literatur dem Einfluss der Eltern bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder eine zentrale Rolle zu. Dabei sind insbesondere der elterliche Ehrgeiz, die Erwartungen und die angestrebten Ziele wichtig (Brinbaum & Kieffer, 2005; Crul, Zhou, Lee, Schnell & Keskiner, 2012; Portes & Fernandez-Kelly, 2008).

Die amerikanische Literatur verweist darauf, dass der Einfluss der immigrierten Eltern je nach ethnischer Herkunft eine gewisse Variabilität aufweist (Kao, 2004; Turney & Kao, 2009). Dieser Aspekt wurde in europäischen Studien, die sich darauf konzentrierten, diese Variabilität innerhalb einer ethnisch homogenen Gruppe zu untersuchen, kaum beachtet (Crul, 2013; Fibbi & Truong, 2015; Schnell, 2014). Andere Autorinnen und Autoren interessieren sich nicht nur für die Eltern, sondern auch für den Einfluss der Familie im weiteren Sinn: Studien zu den vietnamesischen Einwanderinnen und Einwanderern in den USA (Zhou & Bankston, 1998) und zu den türkischen und marokkanischen Einwanderinnen und Einwanderern in die Niederlande (Crul, 2000) zeigen, dass für die schulische Unterstützung sehr oft Geschwister und Ressourcen innerhalb der Migrationsgemeinschaft mobilisiert werden, um die begrenzten Ressourcen der Eltern zu erweitern.

1 Für einen ausführlichen Überblick über die Literatur, siehe: Schnell, Fibbi, Crul & Montero Sieburt, 2015.

Der Einfluss von Eltern generell und auch derjenige von Eltern mit Migrationshintergrund auf den schulischen Alltag ihrer Kinder kann aus zwei sich ergänzenden Perspektiven untersucht werden: aus jener der Schule und aus derjenigen der Eltern. Die Art, wie die Eltern sich einbringen, ist von ihrem Sozialisationsprozess abhängig; sie schliesst die Ziele und die Bestrebungen mit ein, welche die Grundlage für die familiäre Praxis und die Mobilisierung von Ressourcen bilden. Mit diesen Ressourcen wollen die Familien die eigenen Einflussmöglichkeiten verbessern (Fan & Chen, 2001; William H. Jeynes, 2007).

Die Haupthypothese lautet, dass Kinder einen grossen Vorteil haben, wenn ihre Eltern von der Schule miteinbezogen werden (Neuenschwander, Vida, Garret & Eccles, 2007). Auf diese Weise nehmen sie wahr, dass Bildung in der Familie wertgeschätzt wird, aber auch, dass die Eltern eine soziale Kontrolle ausüben, der sie unterstehen. Diese Kontrolle schliesst auch die Hausaufgaben und die schulische Arbeitszeit mit ein. Zudem lernen die Eltern dadurch andere Väter und Mütter und die Lehrkräfte kennen und können sich über die schulischen Leistungen der Kinder austauschen. Diese Mechanismen haben einen nachhaltigen Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder; sie machen es möglich, dass soziale Ressourcen entwickelt werden, die in Bildungskapital (*human capital*) umgewandelt werden können (Coleman, 1988).

Die empirischen Ergebnisse erlauben allerdings keine eindeutige Aussage zur Wirkung des Einbezugs von Eltern auf die schulischen Resultate ihrer Kinder. Manche Forschende verorten den Einfluss, den der Einbezug der Eltern hat, eher auf der Verhaltensebene als auf der kognitiven Ebene der Kinder (McNeal Jr., 2001). Andere verweisen auf erhebliche Effekte, obschon sich diese in Bezug auf eine akademische Laufbahn abschwächen (Fan & Chen, 2001), während wieder andere einen gesicherten Einfluss der Unterstützung durch Eltern, Familienmitglieder, Peers und *significant others* belegen (W. H. Jeynes, 2007; Malecki & Demaray, 2003).

Als wichtigster Einflussfaktor auf den Schulerfolg von Kindern gilt der sozioökonomische Hintergrund der Eltern, gefolgt vom Einfluss, den die Bildungsaspirationen der Eltern darauf ausüben (Lee & Bowen, 2006). Jeynes (2007) bestätigt diese Ergebnisse auch im Fall von Kindern aus Familien, die einer sichtbaren Minderheit angehören: Auch bei ihnen beeinflussen folglich die Bildungsaspirationen den Schulerfolg viel stärker als beispielsweise die elterliche Kontrolle der Schulaufgaben oder der Kommunikationsstil innerhalb der Familie.

Lareau & Horvat (1999) kommen zum Schluss, dass sich Eltern, die ethnischen Minderheiten angehören, tendenziell weniger in die Schullaufbahn ihrer Kinder einbringen als solche, die Mehrheitsgruppen angehören, was jedoch nicht auf ein grundsätzlich geringeres Interesse an der schulischen Ausbildung ihrer Kinder zu werten ist. Lateinamerikanische und afroamerikanische Eltern üben eine starke Kontrolle auf den Tagesablauf ihrer Kinder aus; ihr Einfluss zeigt sich jedoch eher im familiären als im schulischen Bereich (Ryan, Casas, Kelly-Vance, Ryalls & Nero, 2010). Zudem hängt der Mitwirkungsgrad der Eltern (in der Schule) auch davon ab, wie gut diese das lokale Bildungssystem kennen; wenn die Eltern mit den schulischen Gegebenheiten wenig vertraut sind, kann dies dazu führen, dass sie sich in schulischen Belangen weniger einbringen. Dies gilt auch, wenn sie gut gebildet sind.

Hingegen zeichnen sich Familien mit Migrationshintergrund – im Gegensatz zu Familien, welche der Mehrheitsgesellschaft angehören – in den meisten Fällen durch sehr starke emotionale Bindungen aus: Für die Kinder bedeutet das ein psychologisches Plus und eine Hilfe bei ihren schulischen Anstrengungen (Rosenbaum & Rochford, 2008). Die Nähe zu den Eltern und deren konstante Ermahnung, dass die Ausbildung das wichtigste Mittel sei, um einer sozioökonomisch schwierigen Lage zu entkommen, lässt bei den Kindern ein sehr starkes Bewusstsein für die Zielsetzungen der Eltern entstehen. Dadurch wird die schulische Motivation der Kinder gestärkt. In diesem Zusammenhang betonen einige Autoren, dass Kin-

der mit Migrationshintergrund oft dankbar sind für die von ihren Eltern erbrachten «Opfer». Aus diesem Gefühl erwächst gegenüber den Eltern eine Verpflichtung, welche die Kinder zusätzlich motiviert, sich noch stärker für eine erfolgreiche Entwicklung des Migrationsprojekts einzusetzen (Fuligni, Tseng & Lam, 1999; Kao & Tienda, 1995).

Zusammengefasst stellen die empirischen Ergebnisse das Image in Frage, das an Eltern mit Migrationshintergrund haftet und das sie disqualifiziert, weil sie ihrer Rolle gegenüber der Schule angeblich nur schwer gewachsen seien. Das ist eine unfaire Vorstellung, denn sie führt zu einer moralischen Entwertung, die ausser Acht lässt, dass oftmals nachteilige soziale Bedingungen vorliegen, und sie reduziert die Effektivität der tatsächlich erbrachten Anstrengungen. Ausserdem ist diese Vorstellung falsch, ja sogar gefährlich, wenn damit Fatalismus und mangelndes Engagement seitens der Schule in diesem Bereich legitimiert werden.

12.2 Aktuelle Forschungsergebnisse zur aktiven Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund durch die Schule

Die Frage der aktiven Einbeziehung der Eltern kann auch aus der Perspektive des Engagements der Schule aufgerollt werden. Dass ein solches Engagements, das sich speziell an Eltern mit Migrationshintergrund richtet, unabdingbar ist, wurde schon früh als selbstverständlich erachtet: So hat der Europarat² diesen Aspekt zum Beispiel bereits 1970 in seine Empfehlungen an die verantwortlichen Bildungspolitikern in den Einwanderungsländern aufgenommen. Die OECD listet die Förderung der elterlichen Einbeziehung unter den zehn Schwerpunkten auf, bei denen angesetzt werden muss, um die Chancengerechtigkeit in der Bildung zu stärken, und zwar durch die Unterstützung der Kapazitäten der Eltern und damit letzt-

lich durch die Förderung des Lernens zu Hause (OECD, 2008; OECD, 2011). In der Schweiz gibt es mehrere Projekte, mit denen diese Perspektiven umgesetzt werden. Sie sind in verschiedenen Bereichen angesiedelt (Frühbereich bis postobligatorischer Bereich) (Moret & Fibbi, 2010; Fibbi & Mellone, 2010).

Epstein hat sich in ihren Studien mit der Frage der Einbeziehung der Eltern in die Schule befasst: In ihrer richtungsweisenden Arbeit (1987) identifiziert sie drei Bereiche, in denen sich die Schule engagieren sollte, nämlich bei der Information über die schulischen Curricula und die Leistungen der Kinder, beim Einbezug der Eltern in schulische Aktivitäten und bei der Kommunikation darüber, was die Schule von den Eltern erwartet in Bezug auf das Lernen zu Hause, die Zeiteinteilung und die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung.

Verschiedene Schwierigkeiten können die Mitwirkung der Eltern erschweren: So kann die soziale Distanz zwischen Lehrkräften und Familien mit bescheidenem Einkommen (Charles & Cibois, 2010; Epstein & Dauber, 1991) hinderlich wirken. Hemmen kann auch die beschränkte zeitliche Verfügbarkeit von Eltern, die mehrere Anstellungen haben, um das finanzielle Überleben der Familie zu sichern, oder das Gefühl der Eltern, sich kein Gehör verschaffen zu können, weil sie aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Herkunft diskreditiert werden.

Die jüngste Forschung kritisiert zudem einen einseitigen Blickwinkel auf die Mitwirkung von Eltern. Lawson (2003) beobachtet, dass sich die von den Lehrkräften gegenüber den Eltern formulierten Forderungen hauptsächlich an den Bedürfnissen der Schulen orientieren. Auch wenn die Perspektive der Lehrpersonen teilweise von den Eltern geteilt wird, wünschen Letztere eine umfassendere, auf die Gemeinschaft ausgerichtete Sichtweise, welche die Bildungsbedürfnisse ihrer Kinder stärker miteinbezieht. Die Bedürfnisse

2 *Erwachsene Migranten: Integration und Ausbildung. Auszug aus Abkommen, Empfehlungen, Resolutionen und Berichten des Europarates, siehe http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/liam/Source/Events/2010/RecomResmigrants10_fr.pdf (Stand 17.3.2015).*

dieser Familien sind nicht auf den Bildungserfolg der Kinder limitiert. Mehrere Autoren betonen deshalb die Notwendigkeit eines auf die Gemeinschaft ausgerichteten Ansatzes (*communitycentric*) (Gordon, 1977; Velsor & Orozco, 2007).

Diesen Ansatz bestätigen auch Studien, die zeigen, dass durch Hausbesuche, durch Beziehungen zu den immigrierten Gemeinschaften und zu deren lokalen Schlüsselpersonen sowie durch detaillierte Kenntnisse über das Quartier, in dem sich die Schule befindet, und über Organisationen, die den Familien Hilfe und Dienstleistungen anbieten, konstruktive und beständige Beziehungen zu den Eltern unterhalten werden können (ebd.). Unter diesem Gesichtspunkt sind die Aufgaben der Schulen und der Lehrkräfte nicht darauf beschränkt, die Eltern aufzufordern, sich in die Schule einzubringen. Vielmehr sollten sich die Schulen und Lehrkräfte im Sinne des *outreach*-Ansatzes für Sensibilisierung und Nähe engagieren. Benson & Martin (2003) zeigen in ihren Studien, dass der sozioökonomische Status und das Ausbildungsniveau der Eltern nicht mehr entscheiden sind, wenn die Schulen sich klar und aktiv um die Einbeziehung der Eltern bemühen.

Die Handlungsträger dieses *outreach*-Ansatzes sind die Lehrkräfte; unterstützt werden diese von sozialen Akteuren, zum Beispiel von Sozialarbeiterinnen und -arbeitern (Alameda-Lawson, Lawson & Lawson, 2010; Velsor & Orozco, 2007). In der Schweiz könnte sich dieser Ansatz auf ein gemeinsames Engagement stützen, das von Schulen, von Personen, die mit der Umsetzung der lokalen Integrationspolitik beauftragt sind (Calderón, Fibbi & Truong, 2013) sowie von weiteren lokalen Akteuren getragen wird.

12.3 Auswirkungen auf die Bildungspolitik und die Schulpraxis

Im Folgenden wird in einem Beispiel beschrieben, wie der *outreach*-Ansatz in der Schweiz konkret umgesetzt wurde: An der Schule Pâquis-Centre, mitten im Quartier «Sous-Gare» in Genf, das sich durch seinen ausgesprochen multikulturellen Charakter auszeichnet, haben die Lehrkräfte

eine «Schule der Mütter» ins Leben gerufen. Diese bietet fremdsprachigen Müttern in prekären Lebenssituationen, deren Kinder dort zur Schule gehen, Französischkurse an. Die Kurse finden in der Schule der Kinder statt, und zwar während Letztere den Unterricht besuchen; ein Kinderhort gewährleistet in dieser Zeit die Betreuung der Kinder im Vorschulalter. Die Kurse sollen die Sprachkompetenzen der Mütter erweitern, ihre soziale Integration fördern und gleichzeitig Verbindungen zwischen den Familien und der Schule knüpfen. So kennen die Mütter die Lehrkräfte und können den Schulalltag ihrer Kinder besser mitverfolgen, denn die Kurse verwenden als Schulmaterial die Informationsmaterialien, welche die Mütter regelmässig im Rahmen der üblichen Eltern-Schule-Beziehung erhalten. Als Gegenleistung kochen die Frauen jeden Monat eine Mahlzeit für die gesamte Schule. Dabei haben sie Gelegenheit, auf ihre kulinarischen Spezialitäten aufmerksam zu machen und sich mit Lehrkräften und anderen Eltern auszutauschen. Durch das gemeinschaftliche Handeln auf Quartierebene werden diese Mütter auch bei Quartiersfesten und bei der Aktionswoche gegen Rassismus miteinbezogen. Dadurch wird die Schule zum gemeinschaftlichen Aktionsmittelpunkt.

Eine andere Möglichkeit, den auf die Gemeinschaft ausgerichteten Ansatz umzusetzen, wird im Rahmen einer neueren Untersuchung zum Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) (Calderón, Fibbi & Truong, 2013) beschrieben. Sie befasst sich mit den strukturellen Rahmenbedingungen der HSK-Lehrkräfte, die Familien mit Migrationshintergrund darin unterstützen, ihren Kindern die Herkunftssprache zu vermitteln. Die Resultate der erwähnten Studie zeigen, dass Migrationsvereine vor Ort zunehmend die wichtigsten Träger dieser HSK-Kurse werden, während bisher die Institutionen der Herkunftsländer für den Hauptteil des Ausbildungsangebotes zuständig waren (siehe auch den Beitrag von Krompák in diesem Bericht).

In diesem Fall könnte ein Ansatz, der das Augenmerk auf die Gemeinschaft legt, mit Unterstützung von Vereinen, die im Rahmen der Förderung der Mehrsprachigkeit HSK-Kurse anbieten, um-

gesetzt werden. Um diesen Vereinen eine effiziente Durchführung ihrer Aufgabe zu ermöglichen und auf diesem Weg einen Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit zu leisten, könnte Hilfe in Form von Unterstützungsangeboten und von Beratung im Bereich Organisationsentwicklung, aber auch in Form von administrativen Hilfsmitteln, Weiterbildungen im Bereich Vereinsführung oder Betreuung bei der Ausarbeitung von Projektgesuchen angeboten werden. Ein Engagement in diesem Sinne ist besonders angezeigt, wenn es um Gemeinschaften von erst kürzlich eingereisten Migrantinnen und Migranten geht, die einerseits die schulischen Chancen und Anforderungen in der Schweiz nur schwer entschlüsseln können und andererseits die Vermittlung der Herkunftssprache als wesentlich erachten, wobei ihnen bei der Erarbeitung eines passenden HSK-Kursangebots für Kinder oft die Erfahrung und die wesentlichen Kontakte fehlen.

Die Verordnung über die Landessprachen und die Verständigung zwischen den Sprachgemeinschaften (SpV) aus dem Jahr 2010, die kantonale Aktivitäten zur «Förderung der Kenntnisse Anderssprachiger in ihrer Erstsprache» (Art. 11) finanziell unterstützt, bietet in diesem Zusammenhang den juristischen Rahmen für das Engagement der Schweizer Schulen. Diese Aufgabe könnte gegebenenfalls von Schulen in Zusammenarbeit mit den lokalen Fachstellen für Integration wahrgenommen werden.

Dieser Ansatz ist in verschiedener Hinsicht zu begrüssen. Die Unterstützung, die schulische Strukturen und mit der Integrationsförderung betraute Stellen den Eltern mit Migrationshintergrund mit Blick auf die Weitergabe ihrer Herkunftssprache bieten können, schafft Beziehungen. Diese basieren auf gegenseitigem Respekt; es entstehen Vertrauensbeziehungen, auf denen später die Zusammenarbeit Eltern-Schule aufgebaut werden kann. Zudem erlaubt ein solches Engagement, dass zu allen Migrantengemeinschaften Kontakte geknüpft werden, auch zu jenen, die sich erst vor Kurzem hier niedergelassen haben. Dieser Ansatz ist nicht defizitorientiert, sondern fokussiert auf die Fähigkeiten der Migrantinnen und Migranten, ihre Ressourcen zu mobilisieren,

die sie für die Realisierung eines gemeinsamen Zieles benötigen: Es ist ein Ziel, das nicht auf die Vergangenheit, sondern auf die Gegenwart und die Zukunft ausgerichtet ist.

Angesichts der wichtigen Funktion, die Lehrkräfte und Schulleitungen bei der aktiven Beteiligung von Eltern am schulischen Alltag ihrer Kinder ausüben können, sollte das Thema der elterlichen Mitwirkung systematisch in die Grund- und Weiterbildung der Lehrkräfte integriert werden (Greenwood & Hickman, 1991).

Abschliessend fassen wir die zentralen Konsequenzen zusammen, die sich aus dem *outreach*-Ansatz für Bildungspolitik und Schulpraxis ergeben:

- **Unterstützung der Eltern durch die Schule** | Die Schule darf von den Eltern – unabhängig von ihrer Herkunft – erwarten, dass sie einen individuellen Beitrag zu den Bildungsanstrengungen ihrer Kinder leisten. Allerdings sollte die Schule sich nicht nur fragen, was die Eltern tun können, um die pädagogische Aufgabe der Schule zu erleichtern, sondern auch, was sie selbst tun kann, um die Eltern zu unterstützen, etwa indem sie auf deren Anliegen und Bedürfnisse eingeht. Dies ist besonders bei Eltern aus benachteiligten Milieus wichtig.
- **Gegenseitige Anerkennung fördern** | Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Mitwirkung der Eltern muss die Schule zuerst eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung etablieren, welche die individuellen und die kollektiven Anliegen und Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund berücksichtigt und Vertrauen in die Institution schafft.
- **Förderung des HSK-Unterrichts** | Die Vermittlung der Herkunftssprachen im Rahmen des HSK-Unterrichts eignet sich aufgrund der symbolischen und praktischen Bedeutung besonders gut für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses.
- **Schule als gemeinschaftlicher Mittelpunkt** | Eine alte afrikanische Weisheit besagt: «Um ein Kind aufzuziehen, braucht es ein ganzes

Dorf». In unseren Städten ist die Vernetzung zwischen dem Quartier und seiner Schule, seinen vorschulischen Institutionen und der örtlichen Freiwilligentätigkeit das zweckmässige Pendant zum afrikanischen Dorf. Die Schule ist deshalb gefordert, ihre Rolle als gemeinschaftlicher Mittelpunkt wahrzunehmen, wobei sie von anderen lokalen Akteuren, wie beispielsweise den verschiedenen Integrationsfachstellen, unterstützt werden kann. Dies ist insbesondere für jüngst zugewanderte Migrationsgruppen wichtig, die oftmals in viele kleinere Gruppen zersplittert und untereinander wenig vernetzt sind und über keine Verbandsressourcen verfügen.

- **Bekanntmachen des outreach-Ansatzes |** Die Lehrkräfte müssen die Grundsätze des outreach-Ansatzes, der die Elternbeteiligung begünstigt, kennen. Sie sollen diesen übernehmen, wobei sie nicht allein handeln müssen, sondern beispielsweise auf die Unterstützung von lokalen Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zählen können.

Bibliografie

Alameda-Lawson, T., Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2010). Social workers' roles in facilitating the collective involvement of low-income, culturally diverse parents in an elementary school. *Children & Schools* 32(3), 172–182.

Benson, F. & Martin, S. (2003). Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal* 33(3), 187–194.

Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Éducation & formations* 72, 53–75.

Calderón, R., Fibbi, R. & Truong, J. (2013). *Situation professionnelle et besoins en matière de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine (LCO). Une enquête dans*

six cantons: BE, GE, JU, LU, SO, VD. Berne, Neuchâtel: RC consulta, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Charles, F. & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée: retour sur une question controversée. *Sociétés contemporaines* 1, 31–55.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–121.

Crul, M. (2000). Breaking the Circle of Disadvantage. Social Mobility of second-generation Maroccans and Turks in the Netherlands. In H. Vermeulen & J. Perlman (Hrsg.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?* London: McMillan.

Crul, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal for Ethnic and Migration Studies* 39(3), 1383–1401.

Crul, M., Zhou, M., Lee, J., Schnell, P. & Keskiner, E. (2012). Success against the odds. In M. Crul & J. H. Mollenkopf (Hrsg.), *The Changing Face of World Cities: Young Adult Children of Immigrants in Europe and the United States.* New York: Russell Sage Foundation, 25–45.

Epstein, J. L. (1987). Toward a Theory of Family-School Connections: Teacher Practices and Parent Involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufmann & F. Losel (Hrsg.), *Social Intervention: Potential and Constraints.* New York: De Gruyter, 121–136.

Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal* (91), 289–305.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 13(1), 1–22 (doi: 10.1023/a:1009048817385).

- Fibbi, R. & Mellone, V. (2010). *Jeunes en transition de l'école à la formation professionnelle: quelle participation pour les parents?* Berne: CDIP.
- Fibbi, R. & Truong, J. (2015). Parental involvement and educational success in Kosovar families in Switzerland. *Comparative Migration Studies* 3(2), 1–27.
- Fuligni, A. J., Tseng, V. & Lam, M. (1999). Attitudes toward family obligations among American adolescents with Asian, Latin America and European background. *Child Development* 70, 1030–1044.
- Gordon, I. J. (1977). Parent education and parent involvement: retrospect and prospect. *Childhood Education* 54, 7177.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal* 91, 279–288.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban education* 42(1), 82–110.
- Kao, G. (2004). Parental Influence on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review* 38(2), 427–449.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly* 76, 1–19.
- Lareau, A. & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education* 72, 37–53.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban education* 38(1), 77–133.
- Lee, J.-S. & Bowen, N. K. (2006). Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* 43(2), 193–218.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly* 18(3), 231–252.
- McNeal Jr., R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics* 30(2), 171–179.
- Moret, J. & Fibbi, R. (2010). *Enfants migrants de 0 à 6 ans: quelle participation pour les parents?* Berne: CDIP.
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garret, J. L. & Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development* 31(5), 594–602
- OECD (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/39989494.pdf> (Stand: 23.3.2015).
- OECD (2011). *Equity and Quality in Education – Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M. & Hutter, V. (2005). *La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes*. Genève: Faculté de psychologie et sciences de l'éducation.
- Portes, A. & Fernandez-Kelly, P. (2008). No Margin for Errors: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 620, 7–36.
- Rosenbaum, E. & Rochford, J. A. (2008). Generational patterns in academic performance: The variable effects of attitudes and social capital. *Social Science Research* 37(1), 350–372.
- Ryan, C. S., Casas, J. F., Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O. & Nero, C. (2010). Parent involvement and views of school success: the role of parents' Latino and

White American cultural orientations. *Psychology in the Schools* 47(4), 391–405.

Schnell, P. (2014). *Educational mobility of second-generation Turks. Cross-national perspectives*. Amsterdam: Amsterdam University Press (IMISCOE Research).

Schnell, P., Fibbi, R., Crul, M. & Montero Sieburt, M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives. *Comparative Migration Studies* 3(2), 1–25.

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research* 102(4), 257–271 (doi: 10.3200/JOER.102.4.257-271).

Vatz Laaroussi, M. (2008). Des ruptures migratoires à la transmission familiale, un espace de production sociale. In M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman & M. Lahlou (Hrsg.), *Familles migrantes au gré des ruptures. Tisser la transmission*. Lyon: L'interdisciplinaire.

Velsor, P. V. & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Communitycentric strategies for school counselors. *Professional School Counseling* 11(1), 17–24.

Zhou, M. & Bankston, C. L. (1998). *Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States*. New York: Russell Sage Foundation.

13 QUALITÄTSENTWICKLUNG IN SOZIAL BENACHTEILIGTEN SCHULEN

Christian Nidegger und Anne Soussi

13.1 Die Bekämpfung sozialer Ungleichheiten in der Schule

Der Kampf gegen soziale Ungleichheiten in der Schule beschäftigt die meisten westlichen Länder seit Jahrzehnten. Seit dem Erscheinen des Coleman-Berichts 1966 (Coleman, 1966) haben sich die Regierungen mit der Gerechtigkeitsfrage befasst und im Lauf der Zeit hervorgehoben, dass die Schule im Kampf gegen Schulversagen und Ungleichheit eine wichtige Rolle spielen könnte. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die Verantwortung der Schule für das Schulversagen nicht sofort anerkannt wurde (Meuret, 2000). Der Coleman-Bericht zeigte nämlich, dass der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler stärker von ausserschulischen oder individuellen Faktoren abhängt, etwa von der sozialen Herkunft, als von rein schulischen. Die Ergebnisse belegten jedoch, dass die Schule nicht im Stande war, ausserschulische Ungleichheiten wirksam zu reduzieren. Die Bildungspolitik versuchte deshalb über lange Zeit, die «Defizite» von Schülerinnen und Schülern aus benachteiligten Milieus zu kompensieren, wobei zunächst eher individuelle Ursachen (kulturelle und familiäre) als schulische Gegebenheiten (z. B. materiell weniger gut ausgestattete Schulen, weniger gut gebildete oder unerfahrenere Lehrkräfte) für das Schulversagen verantwortlich gemacht wurden.

Nach den ersten in den USA durchgeführten Aktionsprogrammen wurden in den meisten europäischen Ländern und in Nordamerika verschiedene Formen einer Politik prioritärer Bildungsförderung (*politiques d'éducation prioritaire* [PEP]) eingeführt, um Ungleichheit und Schulversagen zu bekämpfen. In den Ländern wurden im Lauf der

Jahre unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, obwohl das Hauptziel immer die Bekämpfung von Schulversagen war (und bis heute geblieben ist). In der Schweiz entstand erst in jüngster Zeit eine solche Politik, inspiriert von amerikanischen und europäischen PEP. Unter einer Politik prioritärer Bildungsförderung versteht man «Formen einer Politik, die zum Ziel hat, schulische Benachteiligung mit gezielten Massnahmen oder Aktionsprogrammen zu bekämpfen, indem sie den anhand von sozioökonomischen, ethnischen, linguistischen, religiösen, territorialen oder schulischen Kriterien determinierten Bevölkerungsteilen etwas Zusätzliches (oder etwas «Besseres» oder «Anderes») anbietet»¹ (Rochex, 2008, 410).

Diese Politik ist als Bemühen um eine gewisse Bildungsgerechtigkeit zu verstehen, die grundsätzlich in drei Formen in Erscheinung treten kann (Crahay, 2000): Als meritokratisches Prinzip, wonach Schülerinnen und Schülern mit gleichen Fähigkeiten dieselben Bildungschancen geboten werden sollen, wobei es durchaus Bildungswege mit verschiedenen Anspruchsniveaus geben kann. Dann als Gleichbehandlungsprinzip, das gleiche Lernbedingungen für alle gewährleisten soll, das aber oft zum Fortbestehen unterschiedlicher Bildungsergebnisse zwischen den Schülerinnen und Schülern führt. Und schliesslich als Gleichheitsprinzip, das eine unterschiedliche pädagogische Förderung für den Erwerb der Grundkenntnisse fordert, um die Unterschiede bei den Bildungsergebnissen zu verringern. Auf dieses letztgenannte Gerechtigkeitsprinzip, das von Rawls Gerechtigkeitsprinzip (1975) und insbesondere von dessen Differenzprinzip beeinflusst ist, berufen sich die verschiedenen Formen einer Politik prioritärer Bildungsförderung.

1 Eigene Übersetzung.

In der Folge stellen wir den aktuellen Forschungsstand zu dieser Politik vor. Wir zeigen den Entwicklungsweg auf und nennen einige Beispiele aus Nordamerika, Europa und der Schweiz. Und schliesslich versuchen wir, die Konsequenzen für die Bildungspolitik und die Schulpraxis aufzuzeigen.

13.2 Aktueller Forschungsstand

Obschon die Bekämpfung von Schulversagen und sozialer Ungerechtigkeit beim Schulerfolg das Hauptziel der PEP ist, liegen ihr verschiedene Voraussetzungen zu Grunde, die zwangsläufig einen Einfluss auf die gewählten Massnahmen haben: Tatsächlich können die Defizite als «Krankheit» betrachtet werden und man kann versuchen, das daraus resultierende Handicap zu kompensieren. Oder man bekämpft die Armut, indem man versucht, die Schule nach den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus sozial oder kulturell benachteiligten Milieus auszugestalten. Im zweiten Fall wäre die Verantwortung zwischen der Schule und der Familie geteilt. In den verschiedenen Ländern und Regionen existierten diese Postulate oft abwechselnd oder nebeneinander.

Je nach Land und Periode stellte die PEP eher territoriale und geografische Kriterien (Gebiete, Institutionen) in den Mittelpunkt oder aber solche, die spezielle Bevölkerungsgruppen betrafen (Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus, Migrantinnen und Migranten usw.). Sie konzentrierte sich entweder auf frühzeitige Interventionen (ab Schuleintritt) oder auf Interventionen beim Übertritt der Schülerinnen und Schüler in die Sekundarstufe. Auch das Kriterium der Zentralisierung oder Dezentralisierung (Lokalpolitik) war ein Differenzierungsfaktor dieser Formen der Politik (siehe insbesondere Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008; Dutrévis & Crahay, 2009).

Für Rochex (2010) durchlief die PEP in Europa drei Perioden. Diese unterscheidet er nach ihrem Selektionskriterium oder ihrem Verankerungspunkt (territoriale Kriterien oder Kriterien von Minoritäten oder Kriterien des Markts) bzw. – anders ausgedrückt – nach ihrer Regulierungsweise. Seiner

Ansicht nach entwickelten sich diese Formen der Politik in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Veränderungen in den verschiedenen Ländern und unter dem Einfluss der OECD.

Die erste Periode war von den in den USA eingeführten Programmen beeinflusst und lässt sich laut Rochex zwischen Kompensation und Transformation der schulischen Institution ansiedeln; diese Programme wollten soziale, linguistische, ja selbst intellektuelle Defizite von Schülerinnen und Schülern kompensieren und waren gezielt auf bestimmte Bevölkerungsgruppen oder Gebiete ausgerichtet, oder auf Schulen mit einem hohen Anteil von sogenannten «Risiko»-Schülerinnen und -Schülern (siehe die *Education Priority Areas* in Grossbritannien ab 1964, die ersten *Zones d'éducation prioritaire* [ZEP] in Frankreich ab 1981 usw.). Parallel dazu veränderte sich das Schulsystem etwa durch die Massifizierung des Zugangs zur Sekundarstufe und die Gründung von *comprehensive schools* (Gesamtschulen) oder des *collège unique* (einheitliche Sekundarstufe). Dieser kompensatorische Ansatz, der sich zu stark auf die Institution Schule und nicht genug auf ihr Umfeld richtete, wurde in der Folge zur Zielscheibe von Kritik.

In der zweiten Periode standen das Streben nach Gerechtigkeit und die Bekämpfung der Exklusion im Vordergrund. Diese zweite Strömung ging einher mit der Frage nach der Wirksamkeit und der Ausgestaltung einer garantierten Minimalbildung sowie mit der Einführung von Schlüsselkompetenzen oder in mehreren Ländern von sogenannten *Socles de compétences* (z. B. in England mit den *Education Action Zones* oder in Frankreich mit der zweiten Phase der ZEP). Die Gleichheit sollte auf verschiedene Arten gewährleistet werden: durch den chancengleichen Zugang zu Bildung und zu materiellen Ressourcen, durch Gleichbehandlung, durch die überall gleiche Anerkennung des Erworbenen und der zu erwartenden Ergebnisse im Bereich der Kompetenzen und Kenntnisse, aber auch durch gleiche Umsetzungschancen bei der späteren Anwendung der erworbenen Kenntnisse in der Gesellschaft. Es reicht nicht, zur Verhinderung des sozialen Ausschlusses ein Minimum an Bildung für alle anzustreben. Auch

das System und insbesondere die Regeln des schulischen Wettbewerbs müssen verändert werden, um allen den Erwerb von Mindestkompetenzen zu garantieren. Die Schule muss sich dafür einsetzen, soziale Inklusion und sozialen Zusammenhalt zu fördern (wie in Frankreich oder Grossbritannien, wo für bestimmte Gebiete oder Bevölkerungsgruppen gezielt Lösungen gesucht wurden). In dieser zweiten Phase wurde die Vermischung des Schulischen mit dem Sozialen bemängelt, indem der Akzent von pädagogischen Fragestellungen hin zum sozialen Umfeld im weiteren Sinne verschoben wurde (Verbindungen zur Familie, zur städtischen Politik usw.).

Die dritte Periode zeichnete sich durch das Streben nach Individualisierung und Maximierung der individuellen Erfolgsaussichten aus. Tatsächlich war es für die Bekämpfung der Exklusion nötig, «Risiko»-Gruppen zu identifizieren: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (dies waren nicht nur Schülerinnen und Schüler mit schulischen Schwierigkeiten, *underachievers*, sondern beispielsweise auch solche mit grossem Potential, siehe z. B. das englische Programm *Excellence in Cities*). Für Rochex ist dieser Ansatz nicht mehr kompensatorisch beziehungsweise bzw. er verfolgt nicht das Ziel einer demokratischen Transformation der Schulsysteme, vielmehr ist er «individualisierend mit dem Ziel der Maximierung der Erfolgchancen jeder und jedes Einzelnen und enthält einen «sozialen» Ansatz, der dafür sorgen sollte, dass keine Schülerin und kein Schüler die Schule verlässt, ohne mit Grundkenntnissen und Grundkompetenzen ausgestattet zu sein» (Rochex, 2010, 104).²

13.2.1 Beispiele prioritärer Bildungspolitik in Nordamerika und Europa

Wir möchten nun einige Beispiele der PEP in den USA, in England, Frankreich und in der Schweiz vorstellen.

Die positive Diskriminierung nahm ihren Anfang 1965 mit dem Projekt *Head Start* in den USA und war Teil der Armutsbekämpfung (siehe insbesondere Dutrévis & Crahay, 2009; Jencks, 1972; Lee, 2006). Sie wurde in Verbindung mit der Bürgerrechtsbewegung und insbesondere mit dem *Elementary and Secondary Education Act*, einem Gesetz von 1965, das die Bildungsbeteiligung benachteiligter Schülerinnen und Schüler verbessern sollte, eingeführt. Das Projekt richtete sich an Kinder im Vorschulalter und beinhaltete den Zugang zu umfassenden Bildungsangeboten, aber auch partizipative Elternangebote sowie Angebote in den Bereichen Gesundheit und Ernährung für Kinder aus einkommensschwachen Milieus und ihre Familien. «Ziel war die Verbesserung der kognitiven Fähigkeiten der Kinder, aber auch ihr psychisches Wohlbefinden, ihre sozialen Fähigkeiten und ihr Selbstwertgefühl»³ (Dutrévis & Crahay, 2009, 60). Von allen US-Projekten zur Armutsbekämpfung hatte dieses am längsten Bestand. Wie in vielen dieser Projekte versuchte man auch hier, die Eltern einzubinden und den lokalen Behörden einen gewissen Handlungsspielraum zu geben. Das Programm wurde 1968 durch das gross angelegte Projekt *Follow Through* weitergeführt, an dem sich während zehn Jahren mehr als 350 000 Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern beteiligten. Dieses Projekt sollte auch die Armut bekämpfen und richtete sich an eine etwas ältere Zielgruppe (Kinder vom Kindergarten bis zum 3. Primarschuljahr). Sein Ziel bestand darin, die Wirksamkeit von rund zwanzig pädagogischen Ansätzen zu vergleichen und zu analysieren, die bei Schülerinnen und Schülern aus vorwiegend sozioökonomisch benachteiligten Milieus zur Anwendung gelangten.

Im Jahr 2001 tauchte ein neuer Ansatz auf, der einen prägenden Einfluss auf das folgende Jahrzehnt haben sollte: der *No Child Left Behind Act* (NCLB). Er verfolgte zwei Ziele: «Akademische Exzellenz und Chancengleichheit sollten gleichermassen garantiert werden, indem den Staaten neue Chancen und Herausforderungen

2 Eigene Übersetzung.

3 Eigene Übersetzung.

geboten wurden, um dem Ziel, das Leistungsgefälle zu reduzieren, näher zu kommen»⁴ (Gamoran, 2012, 13). Durch die Einführung anspruchsvoller Tests zur Überprüfung der jährlichen Fortschritte der Schulen basierte der NCLB darauf, dass die Schulen eine wichtige Verantwortung übernehmen (*accountability*)⁵. 2014 sollten gar 100 % der Kinder bei den Tests die Norm erfüllen. Hauptziel war die Verringerung von Ungleichheiten und die Erfolgssteigerung der Schülerinnen und Schüler, indem der Fokus weniger darauf lag, welche Resultate zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht wurden, als vielmehr auf dem Fortschritt einzelner Gruppen (z. B. von Schülerinnen und Schülern, die ethnischen Minderheiten angehörten oder aus benachteiligten oder fremdsprachigen Milieus stammten). Ab 2002 wurde ein Gesetz eingeführt, das den Einbezug der Bundesstaaten sowie der Schulen und der Schuldistrikte anstrebte. Dadurch entwickelte sich aus einer schwachen Strukturierung des Bildungswesens mit fehlenden Kontrollen durch die Bundesstaaten (weder Inspektionseinheiten noch Schulabschlussprüfung, aber eine starke Tradition lokaler Kontrollen usw.) eine Übertragung von Verantwortung auf die Ebene der Schulbehörden und der politischen Behörden, die zusätzlich zur nationalen Auswertung NAEP anhand von jährlichen Evaluationen bestätigen mussten, dass ein minimales Leistungsniveau in Lesen und Mathematik erreicht wurde (Gamoran, 2012).

Ein anderes interessantes Beispiel sind die von *New Labour* in Grossbritannien eingeführten Neuerungen, besonders das Konzept der sozialen Inklusion. Angestrebt wurde nicht die Schaffung einer egalitären Gesellschaft, vielmehr sollte eine Gesellschaft entstehen, in der alle Bürgerinnen und Bürger einen garantierten Zugang zu einem Minimum an sozialen Gütern erhalten würden und sich dazugehörig fühlten. Für die Inklusion und die soziale Integration ist die Rolle der Bildung ausschlaggebend. Schülerinnen und Schüler aus

benachteiligten sozialen Milieus erhalten zusätzliche Unterstützung, um möglichst gute Resultate erzielen und den Ausschluss aus der Gesellschaft verhindern zu können. Die englischen PEP entwickelten sich über mehrere Phasen:

- Eine **erste Phase** (von den 1960er-Jahren bis Mitte der 1970er-Jahre) war geprägt von den *Education Priority Areas*, die zum Ziel hatten, zusätzliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen und andere positive Diskriminierungsformen zu schaffen. Dadurch sollten Defizite der Schülerinnen und Schüler und der Kinder aus benachteiligten Gebieten durch die Einbindung der Eltern und den Einbezug der sozialen Wirklichkeit der Schulumgebung kompensiert werden. Aufgrund fehlender politischer Einigkeit und weil der Erfolg ausblieb, wurden diese ersten PEP gestoppt.
- Eine **zweite Phase** (1988–2003) stand in Verbindung mit den *Education Action Zones* (EAZ), die sich durch eine Partnerschaft zwischen lokalen Behörden, Schulen, dem schulischen Umfeld und Institutionen des öffentlichen und privaten Sektors auszeichnete. Der Schwerpunkt lag auf der Verbesserung des Lehrens und Lernens und erfolgte durch zusätzlichen Unterricht, durch die Bekämpfung des Schulabbruchs und die Einbeziehung der Eltern in die Bildung der Kinder. Die frühzeitige Intervention («schulische» Leistungen im Frühbereich stellten die Basis für die Vorbereitung auf die Schule dar) wurde als beste Möglichkeit zur Bekämpfung sozialer Benachteiligung betrachtet. 1998 wurde das Programm *Sure Start* für Kleinkinder lanciert – das mit den amerikanischen Programmen *Head Start* verglichen werden kann –, um verschiedene Formen der Unterstützung für benachteiligte Kinder und ihre Familien in diesen Gebieten zusammenzufassen.

4 Eigene Übersetzung.

5 Man spricht auch von politischer Beobachtung der Schule, die via Rechenschaftsablegung bzw. via Resultate gesteuert wird, was in Nordamerika seit rund zwanzig Jahren und in Europa ebenfalls seit einiger Zeit verbreitet ist.

- Eine **dritte Phase** gab den Anstoss zum Programm *Excellence in Cities* (EIC), das sich durch sehr viele von der britischen Zentralregierung erlassene Vorschriften charakterisieren lässt (und weniger durch ausserschulische Partnerschaften und lokale Innovationen) (Demeuse, Frandji, Greger & Rochex, 2008). Der Schwerpunkt lag auf der Leitung der Schulen, bei Fragen des Verhaltens sowie auf den Bedingungen von Bildung und Ausbildung: In jeder EIC-Zone gab es u. a. Mentorinnen und Mentoren, die den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schüler befördern sollten, Unterstützungsstellen für Risikoschülerinnen und -schüler an Sekundarschulen und Programme für die Förderung begabter Schülerinnen und Schüler. Durch dieses 1999 eingeführte Programm (insbesondere die *London Challenge*) konnten die Durchschnittsergebnisse in den städtischen Schulen angehoben werden und die Diskrepanzen zwischen den am stärksten und am wenigsten benachteiligten Schülerinnen und Schülern wurden verringert. Das Programm war anfänglich auf Sekundarschulen ausgerichtet und wurde später auf Primarschulen ausgedehnt. Sein Ziel bestand darin, die Standards zu erhöhen und die Inklusion in den Stadtzentren und in anderen urbanen Gebieten zu fördern. Von früheren prioritären bildungspolitischen Massnahmen (*Education Action Zones*) unterschied es sich dadurch, dass es gezielter und verbindlicher war (dank «spezifischer Aktionen, welche sich an Gruppen richten, die unter dem erreichbaren Leistungsniveau blieben oder benachteiligt waren» [ebd., 57]), und dass es auf unterschiedliche Bereiche fokussierte, nämlich auf Führung, Verhalten, Lehren und Lernen.

In Frankreich wurden solche bildungspolitischen Massnahmen mit den *Zones d'éducation prioritaire* (ZEP) erst 1981 eingeführt, also zwanzig Jahre später als in Nordamerika und England. Sie deckten alle Stufen vom Kindergarten bis zum Ende der obligatorischen Schulpflicht ab. Die ZEP wurden ausgehend von Leistungsindikatoren (*indicateurs de performance* [IPES]) aufgrund der Zusammensetzung der Bevölkerung territorial festgelegt, wobei die sozioökonomische Be-

nachteiligung, die schulischen Leistungen, der Prozentsatz von Schülerinnen und Schülern mit schulischem Rückstand und der Prozentsatz an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern beachtet wurden.

Laut Rochex (2008) kann dabei von drei bedeutenden Phasen gesprochen werden (abwechselnd mit Phasen ohne besondere Aktivitäten), nämlich 1989–1990, 1997–1998 und 2005–2006. Die drei Phasen unterschieden sich durch verschiedene Arbeitsziele und -methoden. Die erste Phase war gekennzeichnet durch eine Ausrichtung auf zusätzliche Ressourcen, die den Schulen in benachteiligten Zonen zugesprochen wurden (diese wurden für Unterrichtsstunden für bestimmte Schülerinnen und Schüler eingesetzt sowie für Lohnprämien der Lehrkräfte). Während der zweiten Phase wurden lokale Initiativen und neue pädagogische Methoden eingeführt, welche Projekte zur Reduzierung schulischer Schwierigkeiten förderten. Während der dritten Phase wollte man die lokale Beteiligung und die Entscheidungsfindung sowie die Ausarbeitung und Umsetzung dieser Projekte stärken. Die Beziehungen zu den Eltern wurden ausgebaut, ebenso die Beziehungen zu den lokalen Gemeinschaften und Vereinigungen (Rochex, 2011). Laut den Regierungen waren die ZEP Veränderungen unterworfen: Während einer gewissen Zeit entwickelten sie sich besonders gut. Aus 50 ZEP im Jahr 1981 wurden deren 900 im Jahr 1999. Einige Jahre später verlagerte sich der Schwerpunkt mit der Schaffung der *Réseaux Ambition Réussite* (RAR). Diese Netzwerke waren für Schülerinnen und Schülern mit grossen Schwierigkeiten konzipiert. Daraufhin folgte dann das Programm *Eclair* (*Ecoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite*) und schliesslich das *Réseau d'éducation prioritaire* (REP).

Eine Studie von Moisan und Simon (1997), die auf zahlreichen Besuchen und Beobachtungen in Schulen basierte, zeigt auf, dass einige ZEP sehr gute Resultate erzielten. Laut diesen Forschern mussten zur Erzielung solcher Resultate gewisse Voraussetzungen erfüllt sein: gute Führung, systematisierte Teamarbeit, welche die Bedürfnisse der Fachpersonen und der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, Lehrkräfte, die an die

Bildungsfähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler glauben, Schülerinnen und Schüler in einer guten gesundheitlichen Verfassung, die sich in der Schule sicher fühlen, miteinbezogene Eltern, denen Gehör geschenkt wird und die in ihren Bemühungen unterstützt werden, das Bildungssystem zu verstehen, und das Vorhandensein externer Partner (Quartier, Stadt, lokale Politik), um die Schwierigkeiten im Bildungswesen auszuräumen (siehe CIMAP, 2013).

13.2.2 Einige Beispiele von PEP in der Schweiz

In der Schweiz wurden PEP in mehreren Kantonen lanciert. So wurde 1996 – nicht zuletzt aufgrund der Resultate von PISA, die deutlich machten, wie wichtig der Faktor soziale Herkunft für den Bildungserfolg ist – in Zürich das Projekt Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) lanciert, das für Schulen in benachteiligten Quartieren konzipiert war. Dieses Projekt setzt sich primär zum Ziel, die Chancengerechtigkeit für Schülerinnen und Schüler in benachteiligten Quartieren zu fördern, und zeichnet sich hauptsächlich durch drei Aktionsachsen aus: Sprachförderung, Individualisierung der Arbeit der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf den Schulerfolg und Einbeziehung aller Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern, insbesondere derjenigen aus sozial benachteiligten Klassen (Entwicklungen der Beziehungen Familie-Schule). Ausserdem wird die pädagogische und nachhaltige Schulentwicklung gefördert: Die angestrebten Ziele sind Aufgabe der ganzen Schule, die gemeinsam an wichtigen Bildungsfragen arbeitet. Das Programm basiert auf Partnerschaft und Unterstützung (finanzielle und didaktische Ressourcen, Schuldienste, Weiterbildung, Schulleitungen und Zusammenarbeit mit den Eltern). Kriterium für die Beteiligung der Schulen ist ein Anteil von mindestens 40 % fremdsprachiger Kinder. In der ersten Phase (1998–2006) gab es 21 QUIMS-Schulen. Da die Erfahrungen während der Pilotphase positiv ausfielen und Beispiele für eine gute Verfahrenspraxis erarbeitet werden konn-

ten, wurde das Programm ab 2006 auf gesetzlicher Grundlage auf 110 Schulen ausgeweitet, das heisst auf 24 % der Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schule.

Ein letztes Beispiel ist das *Réseau d'enseignement prioritaire* (REP), das 2006 in den Primarschulen des Kantons Genf eingeführt wurde.⁶ Diesem Netzwerk, das ausgehend von einer Pilot-schule schrittweise ausgeweitet wurde, gehören momentan 17 von insgesamt 80 Schulen an, was 20% der Schülerinnen und Schüler der Primarschule entspricht.

Der Kampf gegen Schulversagen und insbesondere gegen Klassenwiederholungen ist in Genf an sich nichts Neues (siehe Haramein, 1965; Hutmacher, 1993). Bereits in den 1990er-Jahren wurden nämlich mit der Einführung der Reform der Primarstufe erste Schulversuche gemacht, die jedoch nicht generalisiert wurden. Mit der Reform der Primarstufe wurden damals drei Ziele verfolgt: Individualisierung der Bildungswege, Entwicklung einer effizienten Kooperationskultur und Fokussierung auf das Kind beim pädagogischen Handeln. Ungefähr fünfzehn sehr unterschiedliche Schulen, die auf freiwilliger Basis und mittels eines ausgearbeiteten Entwicklungsplans ausgewählt wurden (und nicht etwa basierend auf vorhandenen «Risiko»-Gruppen), leiteten daraufhin eine schulinterne Reform in die Wege. Die zentralen Neuerungen betrafen mit der Einführung von Lernzyklen (vierjährige, dann zweijährige) strukturelle Aspekte, aber auch den Verzicht auf die Benotung im Rahmen der Schülerbewertung. Diese Neuerung wurde hauptsächlich deshalb beendet, weil das Volk in einer Abstimmung die nicht auf Noten basierende Schülerbewertung abgelehnt hatte. Zudem führten diese ersten, sehr heterogenen Erfahrungen nicht zu den gewünschten Ergebnissen (siehe Favre et al., 1999; Nidegger et al., 2003).

Einige Jahre später rückte der Kampf gegen das Schulversagen erneut ins Zentrum der Genfer Debatten, 2006 wurde dann das REP eingeführt. Be-

6 Das REP wurde ab 2011/2012 mit 4 von 20 Einrichtungen auch auf die Sekundarstufe I ausgeweitet.

sonders eine Schule bat angesichts der Schwierigkeiten in einem Quartier mit zunehmend prekarierten Bewohnerinnen und Bewohnern die Bildungsbehörden um Hilfe. Diese führten schliesslich eine PEP ein, die auf den anderswo (v. a. in Frankreich und im Kanton Zürich) gemachten Erfahrungen basierte.

In erster Linie geht es darum, die Unterrichtsqualität in den benachteiligten Quartieren zu erhalten und allen Schülerinnen und Schülern des Kantons dieselben Chancen auf einen schulischen Erfolg zu bieten. Die Massnahmen betreffen zwei Interventionsebenen: Erstens die Ebene der Schule, wo durch die Zuteilung zusätzlicher Mittel (zur besseren Betreuung der Schülerinnen und Schüler mittels zusätzlicher Personalressourcen entsprechend dem prozentualen Anteil der Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Familien) die Unterrichtsbedingungen verbessert werden und den betroffenen Schülerinnen und Schülern gleiche Bildungschancen geboten werden. Zweitens die Ebene des schulischen Umfelds, wo durch gezielte Aktionen der Behörden (Kanton und Gemeinden) die Lebensbedingungen im Quartier verbessert werden, da diese nachweislich einen starken Einfluss auf die Gelingensbedingungen der Schule haben.

Analog zu anderen Ländern, welche die PEP einführten, erachteten es die Entwickler des Konzepts der REP in Genf als unerlässlich, zur Erreichung der Ziele auch das schulische Umfeld miteinzubeziehen. Dabei gingen sie davon aus, dass eine Schule allein nicht allen Aufgaben gerecht werden kann, und dass diese deshalb auf die Unterstützung und das Mitwirken ihrer nächsten Partner angewiesen ist (Gemeinden, Elternvereinigungen und Dienststellen des Jugendamts).

13.3 Auswirkungen auf die Bildungspolitik und die Schulpraxis

Die meisten dieser politischen Massnahmen wurden nicht nur aufgrund von direkt beobachteten Auswirkungen eingeleitet, sie waren auch (und vor allem) abhängig vom Wandel der nationalen Bildungspolitik und standen unter dem Ein-

fluss der OECD. Obwohl viele dieser politischen Massnahmen nicht zu den gewünschten Resultaten führten, muss betont werden, dass sie andere durchaus positive Auswirkungen auf das Klassen- oder Schulklima oder auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler hatten.

Gestützt auf einige Beispiele erfolgreicher PEP (z. B. in England oder in Frankreich) halten wir zum Schluss einige Punkte fest, die für den Erfolg von Bildungspolitik und Schulpraxis zentral sind:

- **Präzise Definition der Schülerinnen und Schüler, der Schulen oder Gebiete, die von der positiven Diskriminierung profitieren sollen** | Bei diesem Auswahlprozess sollen sowohl vielfältige soziodemografische Selektionskriterien (Schüleranteil aus benachteiligten Milieus, fremdsprachige Schülerinnen und Schüler usw.) als auch schulische Kriterien (Resultate bei externen Prüfungen, Anteil der Schüler mit Rückstand oder Wiederholungsrate, Anteil der Schüler in Ausbildungswegen mit erweiterten Anforderungen usw.) beachtet werden.
- **Etablierung geeigneter Massnahmen zur Erreichung der gewünschten Ziele (insbesondere dadurch, dass nicht nur soziale, sondern auch pädagogische Massnahmen zur Erreichung des schulischen Erfolgs eingesetzt werden)** | Indem die Unterrichtsbedingungen, das Schulklima und die Beziehungen Familie-Schule (Einsetzen von Erzieherinnen und Erziehern) verbessert werden, aber auch indem Überlegungen dazu angestellt werden, welche pädagogischen Vorgehensweisen sich für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus am besten eignen, indem die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ausgebaut wird und für den Einstieg ins Lesen Aufgabenhilfen und angemessene Massnahmen eingeführt werden.
- **Gewährleisten einer gewissen Kohärenz und einer fortgesetzten Begleitung vom Kindergarten bis zum Ende der obligatorischen Schule** | Indem überwacht wird, dass «Risiko»-Schülerinnen und -Schüler aufgrund ihrer familiären Umgebung Zugang zur vorschulischen

Bildung erhalten, um so den Eintritt in die obligatorische Schule zu vereinfachen, aber auch durch die Entwicklung geeigneter Massnahmen, die während der gesamten obligatorischen Schulzeit zur Anwendung gelangen.

Bibliografie

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2008). *Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton, Volksschulamt.

CIMAP (2013). *Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire. Rapport de diagnostic*. Paris: Ministère de l'Education nationale.

Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: de Boeck.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Lyon: INRP.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. & Rochex, J.-Y. (2011). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Quel devenir pour l'égalité scolaire?* Lyon: INRP.

Dutrévis, M. & Crahay M. (2009). Les politiques de discrimination positive: un bilan impossible. In G. Chapelle & M. Crahay (Hrsg.), *Réussir à apprendre*. Paris: PUF, 59–73.

Favre, B. et. al. (1999). *Le changement: un long fleuve tranquille? Dossier établi à la fin de la phase d'exploration (1994–1998) concernant la rénovation de l'enseignement primaire genevois*. Genève: SRED.

Gamoran, A. (2012). Bilan et devenir de la loi *No Child Left Behind* aux Etats-Unis. *Revue française de pédagogie* 178, 13–26.

Haramain, A. (1965). *Perturbation scolaire*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la recherche sociologique, cahier n° 36.

Jencks, C. et al. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Lee, J. (2006). *Tracking Achievement Gaps and Assessing the Impact of NCLB on the Gaps: An In-depth Look into National and State Reading and Math Outcome Trends*. Cambridge MA: The Civil Right Project at Harvard University.

Meuret, D. (2000). Les politiques de discrimination positive en France et à l'étranger. In A. Van Zanten (Hrsg.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 112–120.

Moisan, C. & Simon J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. IGEN: la documentation française.

Nidegger, C. et al. (2003). *A la fin de la 6^e primaire. Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6^e P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève: SRED.

Rawls, J. (1975). *A theory of justice*. Harvard: University of Harvard Press.

Rochex, J.-Y. (2008). Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un «âge» et d'un pays à l'autre. In M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger & J.-Y. Rochex (Hrsg.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Lyon: INRP, 409–451.

Rochex, J.-Y. (2010). Les trois «âges» des politiques d'éducation prioritaire: une convergence européenne? In C. Ben Ayed (Hrsg.), *L'école démocratique. Vers un renoncement politique?* Paris: Armand Colin, 95–108.

14 ANTIDISKRIMINIERUNGSPÄDAGOGIK UND ANTIRASSISTISCHE BILDUNG IN DER SCHULE

Miryam Eser Davolio

14.1 Antirassistische Bildung in der Schweiz

Erziehung zu Toleranz und gegenseitigem Respekt wird in den Lehrplänen der obligatorischen Schule sowohl im Fachunterricht als auch als fächerübergreifendes Thema unter dem Blickwinkel der politischen Bildung aufgegriffen (Rechte und Pflichten des Einzelnen in der Gesellschaft, Menschenrechte, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt usw.). Dieser Zugang ist grundsätzlich legitim, allerdings ist politische Bildung nicht deckungsgleich mit antirassistischer Bildung. Zudem führt die nicht verbindliche Verankerung von antirassistischer Bildung in den schweizerischen Lehrplänen dazu, dass Erziehung zu Toleranz und gegenseitigem Respekt oftmals auf Freiwilligkeit und auf dem Engagement von einzelnen Lehrpersonen sowie NGOs beruht, welche antirassistische Bildungsangebote konzipieren und sowohl Schulen als auch weiteren Bildungseinrichtungen oder Jugendorganisationen offerieren. Diese ausbleibende Verbindlichkeit muss erstens im Zusammenhang mit dem Föderalismus in der Schweiz und zweitens mit der späten Aufarbeitung der Beteiligung der Schweiz am Kolonialismus und an der Sklaverei sowie an den Verstrickungen der Schweiz in den 2. Weltkrieg gesehen werden. Dies führte mitunter dazu, dass Rassismus und Diskriminierung in der pädagogischen Landschaft Randthemen geblieben sind. Entsprechend ist der Begriff der Antidiskriminierungspädagogik im Schweizer Bildungswesen noch wenig verbreitet und wird wohl am ehesten im Rahmen der Menschenrechtsbildung thematisiert. Antidiskriminierung meint dabei den Ausgleich der asymmetrischen Beziehung zwischen mit Macht ausgestatteten Mehrheitsangehörigen und den Minderheitsangehörigen, welche benachteiligt oder ausgegrenzt werden. Eine Form von Gegen-

steuer zu dieser Machtasymmetrie können Antidiskriminierungsrichtlinien durch den Gesetzgeber darstellen (Halldenius, 2012, 249).

Trotz der fehlenden Verbindlichkeit im öffentlichen Bildungswesen konnten in der Schweiz in den letzten zwanzig Jahren Fortschritte in der antirassistischen Bildungsarbeit verzeichnet werden: So werden im Rahmen von Bundesförderungsgeldern über die Fachstelle für Rassismusbekämpfung des Eidgenössischen Departements des Innern antirassistische Projekte für Schulen und Jugendeinrichtungen unterstützt, was für das Engagement und die Kreativität in der Entwicklung von antirassistischer Bildung sicher förderlich ist. Ebenso sind Stiftungen (wie z. B. *éducation21*; Stiftung Erziehung zur Toleranz [SET], Stiftung gegen Rassismus und Antisemitismus [GRA]) in diesem Bereich aktiv und fördern Sensibilisierungsprojekte sowie die Produktion und den Vertrieb von antirassistischen Lehrmitteln. Dennoch ist die Nachfrage nach Lehrmitteln in diesem Bereich relativ bescheiden, da diese nur in Einzelfällen von kantonalen Schulämtern flächendeckend für alle Schulen bereitgestellt und durch Weiterbildungsveranstaltungen für die Lehrpersonen auch anwendungsorientiert implementiert wurden (wie z. B. im Kanton Tessin für die *Scuola Media*).

Im Weiteren gibt es verschiedene Organisationen, wie etwa die Schweizerische Flüchtlingshilfe mit ihrem erlebnispädagogischem Schulprojekt «Solidarität ist lernbar» («A l'école de la solidarité»), oder das Rote Kreuz, das Kompetenzzentrum für interkulturelle Konflikte *TikK* oder *infoklick.ch*, welche Projekte für Kinder und Jugendliche anbieten, die diese auch in Fragen von Rassismus und Ausgrenzung sensibilisieren sollen. Während in der Westschweiz und im Tessin die Sensibilität

bezüglich der Erziehung zu Toleranz bei Schulleiterinnen und Schulleitern stärker ausgeprägt zu sein scheint und deshalb regelmässig solche Projekte für ganze Schulhäuser durchgeführt werden, bleibt es in der Deutschschweiz meist von der Initiative einzelner Lehrpersonen abhängig, ob ein solches Projekt in einer Klasse umgesetzt wird.

Zudem gilt anzumerken, dass antirassistische Bildung sowohl im Vorschulbereich als auch im Berufsschulwesen einen geringen Stellenwert hat, obwohl beide Bereiche wichtig für die Prävention und Intervention wären. Denn Studien für das Vorschulalter zeigen, dass soziales Lernen mit Hilfe von altersadäquaten Ansätzen fremdenfeindlichen und ausgrenzenden Tendenzen unter Kindergartenkindern entgegenwirken kann (vgl. Rieker, 2004, 109; Valkanover & Alsaker, 2001), wobei gezielte Elternarbeit dessen Wirkung unterstützt.

Rund 70% aller Jugendlichen in der Schweiz durchlaufen eine berufliche Grundbildung und befinden sich im Alter zwischen 16 und 19 Jahren in der entscheidenden Phase der politischen Sozialisation (vgl. Fend, 1994). Deshalb ist es bedauerlich, dass antirassistische Bildung im Berufsschulwesen wenig präsent ist. Zudem deuten verschiedene Studien (vgl. Eser Davolio, 2000a, 8 f.; Kuhnke, 1995; Melzer & Schubarth, 1993) darauf hin, dass Jugendliche in unteren Bildungsniveaus stärker zu fremdendfeindlichen, rassistischen und gewaltaffinen Haltungen tendieren als solche in höheren Bildungsniveaus. Berufsschulen unternehmen diesbezüglich aber wie erwähnt eher wenig und überlassen das Thema in der Regel der Einzelinitiative von Lehrpersonen. Aufgrund der beschränkten Anzahl Lektionen und wegen des mit obligatorischen Lerninhalten bereits gefüllten Stoffplans bleibt auch wenig Raum für zusätzliche Themen, so dass es für Lehrpersonen schwierig wird, solche Bildungsprojekte zu platzieren.

Was die Erwachsenenbildung angeht, sieht es insbesondere bei den Ausbildungsgängen in den Bereichen Soziales, Gesundheit und Pädagogik bezüglich interkultureller und antirassistischer

Bildung besser aus, sodass die zukünftigen Berufsleute im Kontakt mit heterogenen Zielgruppen interkulturell kompetent reflektieren, kommunizieren und handeln können (Eser Davolio & Gerber, 2012, 17 f.). Ebenso finden im Rahmen von Weiterbildungsangeboten für zukünftige Führungspersonen die Themen *Diversity* und Diskriminierung weite Verbreitung. Hält man sich so die ganze Bildungslandschaft vor Augen, wird klar, dass die Bemühungen im Bereich der antirassistischen Bildung oftmals punktuell und wenig verbindlich bleiben.

14.2 Der aktuelle Forschungsstand in der Schweiz

Im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms «Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität» (1997–2002) beschäftigten sich zwei Projekte mit antirassistischer Erziehung und Prävention: Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt «Violence raciste en Suisse romande: analyse des actes, des acteurs et de nouvelles formes d'intervention» (Eckmann, Salberg, Bolzmann & Grünberg, 2001) dienen als wissenschaftliche Grundlage für den Einbezug der Opferperspektive im Bereich von Rassismus und Diskriminierung. Die Studie belegt, dass die gemeldeten rassistischen Übergriffe grösstenteils von Erwachsenen ausgingen, und dass Machtbeziehungen ausgenutzt wurden (z. B. von Beamten, Vermietern).

Die Studie «Prävention und Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt bei Jugendlichen» evaluierte summativ und formativ verschiedene Projektunterrichtsformen zur Rassismusprävention und intervention (Eser Davolio, 2000a). Sie ergab, dass verschiedene Programmteile ganz unterschiedliche Wirkungen punkto Einstellungsänderung erzielen können. Diese Wirkungen reichen von dauerhafter Sensibilisierung bis zu Bumerangeffekten, wobei dies in erster Linie auf die unterschiedlichen Gruppendynamiken zurückgeführt werden kann, was zeigt, wie wichtig der Einbezug von Kontextvariablen ist. In einem gemeinsamen Umsetzungsprojekt dieser beiden Studien unter dem Titel «Antirassistische Bildung. Theorie und Praxis. Das Zusammenfließen

sen der Erfahrungen dieser beiden Projekte» wurden die wissenschaftlichen Erkenntnisse in pädagogische Strategien umgesetzt (Eckmann & Eser Davolio, 2002; 2003; 2009). Als Quintessenz dieses Syntheseprojekts kann festgehalten werden, dass moralisierende und stigmatisierende Ansatzpunkte oft gegenteilige Effekte bewirken. Effektiver sind Ansätze der Konflikt- und Erlebnispädagogik, die Konflikte als Veränderungspotential betrachten, dialogische Strukturen entwickeln und durch Mediation auch die Opferperspektive einbauen.

Die Studie «Prävention von Rechtsextremismus und ethnisierten Gewalt an Schulen» (Oser, Riegel & Tanner, 2009) nahm als Interventionsstudie zur Evaluation von Lehrerfortbildungsmassnahmen in der Schweiz deren konkrete Auswirkungen auf die Behandlung der Thematik im Klassenzimmer unter die Lupe. In zehn in den regulären Schulplan integrierten Einheiten behandelte das Lehrpersonal (n=34) mit den 14- bis 19-jährigen Schülerinnen und Schülern (n=570) Themen wie Selbstverständnis in pluralen Gesellschaften, Geschlechterrollen, Stereotypen, Feindbilder, Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus, Konfliktbewältigung sowie die eigenen Erfahrungen der Integration und des Ausschlusses. Die Effekte zeigen eine generell gesteigerte Sensibilisierung und Differenzierung, müssen jedoch als eher gering bezeichnet werden. Problematisiert wurde, dass ein Teil der Jugendlichen, welche zu fremdenfeindlichen und rassistischen Haltungen tendieren, als «Schulversager» eine negative Einstellung zur Schule als Institution und zum schulischen Lernen hätten, weshalb diese Gruppe besonders schwierig zu erreichen sei (ebd., 249). Weiter zeigt die Studie, dass es für die Behandlung der heiklen Rassismusthematik äusserst wichtig wäre, dass sie nicht nur von einzelnen Lehrpersonen oder in singulären Veranstaltungen aufgegriffen würde, sondern von der ganzen Schule und Schulleitung getragen werden sollte. Zudem brauche es eine antirassistische und *diversity*-sensible Haltung, welche den ganzen Schulalltag nachhaltig prägen sollte (ebd.). Auch wurde bei den Lehrpersonen ein grosser Wissensbedarf bezüglich der Entwicklung von rassistischen Einstellungen als auch bezüglich

der Bedingungen für erfolgreiche Interventionen festgestellt, was auf Defizite in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen hindeutet.

In eine ähnliche Richtung weist auch die Studie von Eser Davolio und Drilling (2008), welche antirassistische Bemühungen in 17 Gemeinden analysierte und zum Schluss kam, dass die Präventionswirkung dort am besten ist, wo die Schule, die Jugendarbeit sowie weitere Gemeindeakteure eng zusammenarbeiten und übergreifende, nachhaltige Projekte initiieren.

14.3 Zum Verhältnis von antirassistischer und interkultureller Bildung

Das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten ist für die Antidiskriminierungspädagogik und die antirassistische Bildungsarbeit grundlegend, da die Ungleichheit und Fragen der Macht und Dominanz sowie die Zugehörigkeiten (Mehrheit/Minderheit) ins Blickfeld rücken (vgl. Eser Davolio & Gerber, 2012, 18). Insbesondere das Hinterfragen der «Selbstverständlichkeit» der Mehrheitsperspektive und das kritische Hinterfragen von Übertragungsmechanismen, welche zu Diskriminierung und fehlendem Respekt gegenüber Minderheitenstandpunkten führen, sind ein wichtiges Anliegen antirassistischer Bildung. Hier geht die interkulturelle Bildung weniger weit, da sie die Andersartigkeit zwar thematisiert und für Verständnis dafür wirbt, jedoch nicht die Machtfrage in den Fokus stellt, sondern meist eher die kulturelle Ebene.

Im Zusammenhang mit interkultureller Bildungsarbeit werden häufig die Gemeinsamkeiten von Mehrheit und Minderheiten in den Vordergrund gestellt und Differenzen werden eher ausgeblendet, um Kulturalisierungen, Vorurteilen oder Konflikten nicht Vorschub zu leisten (Glaser & Rieker, 2006, 110). Bei der Evaluation unterschiedlicher interkultureller Bildungsprojekte hat sich gezeigt, dass bei der Zielgruppe die Botschaft so ankommt, dass Differenzen nicht thematisiert werden sollen. Doch liegt das besondere Potenzial solcher Projekte gerade darin, dass sie aufgrund

der ethnischen und kulturellen Vielfalt der Beteiligten gerade die Möglichkeit der Thematisierung eröffnen würden, dass sie erlauben, etwas über solche Differenzen zu erfahren und zu lernen, mit ihnen umzugehen, ohne sich dabei selbst bedroht zu fühlen (ebd.). In der Antidiskriminierungspädagogik und in der antirassistischen Bildungsarbeit stellen sich folglich andere Herausforderungen, welche sich folgendermassen auf den Punkt bringen lassen (Eckmann, 2003, 63 f.): Durch das Hinterfragen von Identitäten und Zugehörigkeiten sowohl von Mehrheits- als auch von Minderheitsangehörigen können gegenseitige verinnerlichte Kategorisierungen und Stereotypisierungen reflektiert werden. Dabei geht es bei Mehrheitsangehörigen insbesondere darum, sie bezüglich ihrer Macht und ihres möglichen Anspruchs auf die Universalität ihrer eigenen Normen und Werte zu sensibilisieren. Auf Seiten der Minderheitsangehörigen hingegen geht es um ihr ständiges Bewusstsein für die Differenz und das Dilemma dieser Menschen zwischen Auflehnung und Anpassung respektive Unterordnung. Grundsätzlich geht es darum, durch Perspektivenwechsel und konstruktive Auseinandersetzung Verharmlosungen und Verleugnungen von Diskriminierung und Rassismus entgegenzuwirken. Wichtig ist bei der Vermittlung von antirassistischer Bildung, dass die Vermittlungspersonen moralisierende Werturteile und fertige Antworten vermeiden, damit eine offene Diskussion entstehen kann und sich Abwehrhaltungen gegen antirassistische Bildung nicht verhärten. Ebenso sollten diese Personen keine Kategorisierungen und Stereotypisierungen machen. Falls solche trotzdem vorkommen, sollten sie versuchen, diese aufzubrechen und auf deren Risiken für Fehldeutungen und -einschätzungen hinzuweisen

Antirassistische Bildung ist ein anspruchsvolles Unterfangen, wenn es um sehr negativ konnotierte, benachteiligte Bevölkerungsgruppen wie Asylsuchende, Sans-Papiers oder Fahrende geht. Antiziganismus ist weit verbreitet, obwohl Jenische in der Schweiz eine sehr kleine Minderheit sind. Dies im Unterricht zu thematisieren, insbesondere die dramatischen Auswirkungen des Unrechts, welches Jenischen durch staatlichen Rassismus mit der Aktion «Kinder der Landstrasse»

angetan wurde, ist notwendig, um auch ihre heutige Situation und Stellung besser verstehen zu können (Huonker, 2009, 168 ff.). Doch darf dabei nicht übersehen werden, dass Lehrpersonen und Lernende in der Regel zur Mehrheitsgesellschaft gehören und sich ihre Aufmerksamkeit somit auf eine Personengruppe richtet, die als nicht zu ihnen gehörend erscheint (Hamburger, 2001, 48). Damit wird das Mehrheit-Minderheit-Verhältnis reproduziert und die Minderheit wird zum Objekt, womit bestehende Vorurteilsstrukturen und Projektionen bestätigt oder weiter zementiert werden können. Deshalb müsste ein solches Lernsetting um die Dimension der systematischen Selbstreflexion ergänzt werden. Hier zeigt sich folglich, wie vielschichtig und komplex antirassistische Bildung ist und welche ausgeprägte transkulturelle Kompetenz Lehrpersonen mitbringen müssen. Dazu gehören auch die beiden Dimensionen der Effektivität und Angemessenheit, worunter die situative und interpersonale kommunikative Kompetenz sowie die Interaktionskompetenz für zielführendes und erfolgreiches Handeln zu verstehen sind (Straub, Nothnagel & Weidemann, 2010, 17). Mit Hilfe dieser Kompetenzen müssten solche möglicherweise kontraproduktiven Effekte rechtzeitig abgeschätzt werden können.

14.4 Antirassistische Erziehung und Holocaust

Antirassistische Bildung in Europa stützt sich in der Regel auf ein dreifaches Erbe (Eckmann, 2003, 30 ff.): Erstens geht es um die Erziehung gegen Rassismus als Erbe von Sklaverei und Kolonialismus, zweitens um die Erziehung gegen Fremdenfeindlichkeit im Rahmen der Zuwanderung sowie drittens um die Erziehung nach Auschwitz, damit sich eine solche Verfolgung und ein Massenmord an Juden, Sinti und Roma sowie an Homosexuellen nicht wiederholt. Holocaust-Erziehung und antifaschistische Bildung kommt auf folgenden drei Ebenen zu tragen: a) Geschichtsaufarbeitung und Erinnerungsarbeit, b) staatsbürgerliche und politische Bildung, Zivilcourage sowie c) Bildung gegen Antisemitismus, Antiziganismus, Homophobie und gegen Rechtsextremismus (ebd., 34).

Wie Brändli (2009) zur Holocausterziehung festhält, steht am Ende der obligatorischen Schulzeit der Holocaust als monströse Dimension des Schreckens, der die «unzähligen kleineren, weniger massiveren Formen von Rassismus aus der Vorstellung» (ebd., 10) verdrängt. Zudem ist es wichtig, dass die Behandlung des Holocausts im Schweizer Bildungswesen den Schritt macht von der grundsätzlichen Verurteilung des Geschehenen zur Auseinandersetzung mit der eigenen historischen Verantwortung der Schweiz, sowohl auf staatlicher wie auch auf zivilgesellschaftlicher Ebene (Gautschi, 2012, 16). Gleichzeitig muss festgehalten werden, dass die Behandlung der Judenverfolgung und -vernichtung während des Dritten Reichs das am häufigsten behandelte antirassistische Bildungsthema ist. Bedauerlicherweise bleibt es auch oft das einzige, dem Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit begegnen.

14.5 Perspektivenwechsel in der Debatte um antirassistische Bildungsarbeit

Hamburger plädiert in «Abschied von der interkulturellen Pädagogik» (2009) für einen Perspektivenwechsel und eine Abkehr von der Thematisierung kultureller Unterschiede und für eine stärkere Beachtung der politisch-ökonomischen Ebene – insbesondere der Armut und der fehlenden Gleichberechtigung. In Deutschland und in westlichen Ländern, in welchen Pluralität zur Normalität geworden ist, sieht er die Notwendigkeit einer Neuorientierung an einem multidimensionalen Ansatz unter Berücksichtigung der Intersektionalität und der Vielgestaltigkeit möglicher Benachteiligungen und Diskriminierungsformen. Gleichzeitig kritisiert er die «Problemlastigkeit» der Migrationsforschung, in der zu wenig von Ressourcen und Entwicklungsanreizen die Sprache sei, und die Kategorie Migrationshintergrund einer Stereotypisierung gleichkomme, welche als Problemerkklärung vermieden werden sollte. Daraus leiten sich auch pädagogische Überlegungen ab, nämlich erstens solche der situativen Begründung, falls entsprechende Zuordnungen vorgenommen werden, sowie zweitens solche der

Nichthervorhebung von Differenzen und des Eingehens auf spezifische Belastungen im Sinne der Lebensweltorientierung, wie etwa sozioökonomische Belastungsfaktoren, welche oft einen höheren Erklärungswert für Differenzen haben als ein allfälliger Migrationshintergrund (ebd., 133).

Ganz in diesem Sinne gilt es bei pädagogischen Ansätzen darauf zu achten, dass die Zuschreibung und Hervorhebung des «Fremden», wie dies in der antirassistischen Bildungsarbeit oft geschieht, zu einem *Othering* führen. Damit werden «Praxen bezeichnet, die Andere als positive, also sinnlich erkennbare, als einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Anderen als Andere festschreiben und damit, in gewisser Weise, beständig verfehlen» (Broden & Mecheril, 2007, 13). Solche positiv oder negativ konnotierten Zuschreibungen und Verallgemeinerungen finden stets Eingang, wenn es um kulturelle Differenzen geht. Dazu kommt, dass bei Themen wie Kopftuchtragen, Zwangsverheiratung oder Ehrenmord gesellschaftlich vorherrschende Diskurse und Bilder ins Spiel kommen und zudem auch politische Instrumentalisierungen zum Tragen kommen können, so dass diese in interkulturellen Lernsituationen oft aufgegriffen werden und dabei auch ein Stück aktiv reproduziert werden. Ebenso werden dichotome symbolische Ordnungen geschaffen, wenn pauschalisierend von «integrierten Ausländern», «Sans-Papiers» oder «Expats» gesprochen wird. *Othering* als kommunikative Differenzziehungen widerspiegelt somit den kategorisierenden Umgang und die totalitäre Vereinnahmung der Mehrheitsgesellschaft (Riegel, 2012, 210). Diese in der Bildungsarbeit zu vermeiden, stellt hohe Ansprüche an die Reflexivität und Achtsamkeit von Pädagoginnen und Pädagogen, müssen diese doch neue, unbelastete Zugänge und sprachlich unverfängliche Bezeichnungen entwickeln, was Kreativität und Mut zur Innovation verlangt.

14.6 Konsequenzen für Bildungspolitik und Schulpraxis

Folgende Kernpunkte und Forderungen zur besseren Verankerung antirassistischer Bildungsarbeit lassen sich aus den vorangehenden Überlegungen zusammenfassend festhalten:

- Institutionalisierung und Schaffung von Verbindlichkeit durch Aufnahme der antirassistischen Bildungsarbeit in die Lehrpläne und in das Qualitätsmanagement von Schulen.
- Früherer Beginn (ab Kindergarten) mit antirassistischer Bildung und gezieltes altersadäquates Einbringen entsprechender Inhalte während des ganzen Bildungsverlaufs.
- Verstärken der Bemühungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
- Förderung von Projektunterricht und Schulprojekten evtl. auch in Zusammenarbeit mit externen Anbietern.
- Selbstreflexion und -kritik des Bildungswesens betreffend eigener ausgrenzender, diskriminierender Praktiken gegenüber Minderheitsangehörigen (z. B. fehlende Anerkennung von Schulabschlüssen aus Drittstaaten, Zulassungsbestimmungen). Dabei gilt es sowohl die symbolische Exklusion, z. B. durch ethnisierende Zuschreibungen, als auch die institutionelle Diskriminierung als Teilaspekt struktureller Anerkennungsverweigerung zu berücksichtigen (Sprung, 2011, 234).

Mit einem holistischen Bewusstsein sollten folglich antirassistische und antidiskriminierende Haltungen und Praktiken auf allen Ebenen des Bildungswesens Berücksichtigung finden und es durchdringen, damit antirassistische Bildungsinhalte sowohl wirkungsvoll und nachhaltig als auch kohärent und glaubwürdig vermittelt werden können.

Bibliografie

Brändli, S. (2009). Chancen und Grenzen der Erziehung zur Toleranz im 21. Jahrhundert. In S. Brändli, M. Eser Davolio & K. Kistler (Hrsg.), *Merken, was läuft – Rassismus im Visier*. Zürich: Pestalozzianum.

Broden, A. & Mecheril, P. (2007). *Re-Präsentationen: Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (IDA-NRW).

Eckmann, M., Salberg, M.-A., Bolzmann, C. & Grünberg, K. (2001). *De la parole des victimes à l'action contre le racisme. Bilan d'une recherche-action*. Genève: éditions ies.

Eckmann, M. (2003). Von Erfahrungen mit Rassismus zur «Konfliktpädagogik». In M. Eckmann & M. Eser Davolio, *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum, 59–68.

Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme*. Genève: éditions ies; Lausanne: éditions lep.

Eckmann, M., Eser Davolio, M. (2003). *Rassismus angehen statt übergehen – Theorie und Praxisanleitung für Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Zürich: Pestalozzianum

Eckmann, M. & Eser Davolio, M. (2009). *Educare al confronto. Antirazzismo*. Milano, Lugano: Giampiero Casagrande editore.

Eser Davolio, M. (2000a). *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrenes durch Projektunterricht verändern*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Eser Davolio, M. (2000b). Opfer rechtsextremistischer Straftaten. In R. Aegerter, M. Eser Davolio & I. Nezel (Hrsg.), *Sachbuch Rassismus*. Zürich: Pestalozzianum.

- Eser Davolio, M. & Drilling, M.** (2008). *Gemeinden antworten auf Rechtsextremismus – Perspektiven für eine Kooperation zwischen Verwaltung und Zivilgesellschaft*. Bern: Haupt Verlag.
- Eser Davolio, M. & Gerber, B.** (2012). *Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich*. Luzern: Interact.
- Eser, M. & Gabriel, T.** (2014). Junge Rechtsextremisten in der Schweiz. Professionelle Begleitung von Ausstiegsprozessen. In P. Rieker (Hrsg.), *Hilfe zum Ausstieg? Ansätze und Erfahrungen professioneller Angebote zum Ausstieg aus rechtsextremen Szenen*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 95–113.
- Fend, H.** (1994). Ausländerfeindlich-nationalistische politische Weltbilder und Aggressionsbereitschaft bei Jugendlichen in Deutschland und der Schweiz – kontextuelle und personale Antecedensbedingungen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, Heft 2, 1994, 131–142.
- Gautschi, P.** (2012). Vorstellungen von der Shoa in der Schweiz heute. In B. Ziegler, P. Gautschi, B. C. Schär & C. Schneider (Hrsg.), *Die Schweiz und die Shoa. Von Kontroversen zu neuen Fragen*. Zürich: Chronos, 13–17.
- Glaser, M. & Rieker, P.** (2006). *Interkulturelles Lernen als Prävention von Fremdenfeindlichkeit. Ansätze und Erfahrungen in Jugendbildung und Jugendarbeit*. Halle: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit.
- Halldenius, L.** (2012). Discrimination. In M. Kirloskar-Steinbach, G. Dharampal-Frick, Gita & M. Friele (Hrsg.), *Die Interkulturalitätsdebatte – Leit- und Streitbegriffe. Intercultural Discourse – Key and Contested Concepts*. Freiburg, München: Verlag Karl Alber, 247–255.
- Hamburger, F.** (2001). Pädagogische Überlegungen zur Thematisierung von Sinti und Roma im Unterricht. In Hamburger, Franz (Hrsg.), *Praxis des Antirassismus. Erfahrungen aus der Arbeit mit Sinti und Analyse zum Antiziganismus*. Mainz: Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts der Johannes Gutenberg-Universität, 47–66.
- Hamburger, F.** (2009). *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim, München: Juventa.
- Huonker, T.** (2009). Ein dunkler Fleck. In S. Brändli, M. Eser Davolio & K. Kistler (Hrsg.), *Merken, was läuft. Rassismus im Visier*. Zürich: Pestalozzianum, 167–176.
- Kuhnke, R.** (1995). Gewalttätige Jugendliche. In: S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt*. Opladen: Leske & Budrich, 155–170.
- Melzer, W. & Schubarth, W.** (1993). Das Rechtsextremismussyndrom bei Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. In W. Melzer & W. Schubarth (Hrsg.), *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*. Opladen: Leske & Budrich, 55–79.
- Oser, F., Riegel, C. & Tanner, S.** (2009). Changing Devils into Angels? Preventing Racism and Right-Wing-Extremism at School as a Sensitising Activity. In M. A. Niggli (Hrsg.), *Right-Wing Extremism in Switzerland. National and international Perspectives*. Baden-Baden: Nomos, 231–251.
- Riegel, C.** (2012). Folgenreiche Unterscheidungen. Repräsentationen des «Eigenen und Fremden» im interkulturellen Bildungskontext. In S. Bartmann & O. Immel (Hrsg.), *Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs*. Bielefeld: transcript, 203–218.
- Rieker, P.** (2004). Soziales Lernen im Kindergarten und Grundschule als Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit – Ansätze, Bedingungen und Ergebnisse. In P. Rieker (Hrsg.), *Der frühe Vogel fängt den Wurm!? – Soziales Lernen und Prävention von Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Kindergarten und Grundschule*. Halle: Arbeitsstelle Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit, 97–113.

Sprung, A. (2011). *Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft*. Münster: Waxmann.

Straub, J., Nothnagel, S. & Weidemann, A. (2010). Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (Hrsg.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 15–30.

Valkanover, S. & Alsaker, F. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment. The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 175–195.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEITRÄGE

Prof. Dr. em. Franz Baeriswyl

Abteilung für Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe II, Universität Freiburg i. Ü.

Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Schulsystem und soziale Gerechtigkeit; Kompositionseffekte der Schulnoten; Übergang von der Berufslernlehre ins Erwerbsleben; soziale Disparitäten und Nutzung der Offenheit des Bildungssystems

Prof. Dr. Alois Buholzer

Institut für Schule und Heterogenität (ISH) im Leistungsbereich F&E, Pädagogische Hochschule Luzern

Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Schule; schulische Integration; Inklusion; pädagogische Diagnostik; Schul- und Unterrichtsentwicklung

Prof. Dr. Doris Edelmann

Institut Bildung und Gesellschaft, Pädagogische Hochschule St. Gallen

Forschungsschwerpunkte: gesellschaftlicher Wandel und Bildungsprozesse (v. a. Migration und Chancengerechtigkeit); Pädagogik der frühen Kindheit; Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Dr. Miryam Eser Davolio

Departement für Soziale Arbeit, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)

Forschungsschwerpunkte: Fremdenfeindlichkeit und Rassismus; Rechtsextremismus; Jugendgewalt und Jugenddelinquenz; Migration und Integration; Sozialhilfe und soziale Beratung

PD Dr. Rosita Fibbi

Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population, Université de Neuchâtel

Forschungsschwerpunkte: Familien und Kinder mit Migrationshintergrund; Diskriminierung; Migrationspolitik

Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti

Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Pädagogische Hochschule Luzern

Forschungsschwerpunkte: Pädagogik der Diversität; Akkulturation und interkulturelle Bildung; Zwei- und Mehrsprachigkeit; Inklusion und Chancengerechtigkeit

Prof. Dr. Christian Imdorf

Seminar für Soziologie, Universität Basel

Forschungsschwerpunkte: Bildungssysteme und Geschlecht; Zugangswege zu höherer Bildung; Organisation der Berufsausbildung; Beschäftigungsunsicherheiten nach der Ausbildung

lic. phil. Elke-Nicole Kappus

Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Pädagogische Hochschule Luzern

Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung; Chancengerechtigkeit; Diversität und Inklusion

Dr. Edina Krompàk

Institut Primarstufe, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)

Forschungsschwerpunkte: Erst- und Zweitspracherwerb; Mehrsprachigkeit; Migration und ihre Auswirkungen auf den Bildungserfolg; Sprache und Identität

lic. phil. Hanni Lötscher

Institut für Schule und Heterogenität (ISH), Pädagogische Hochschule Luzern

Forschungsschwerpunkte: Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; fördernde Beurteilung; Portfolioarbeit

Prof. Dr. Elena Makarova

*Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZLB) /
Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien*

Forschungsschwerpunkte: Akkulturation und kulturelle Identität; Heterogenität im schulischen Umfeld; Gender im Sozialisations- und Bildungsprozess; Werte und Wertetransmission

lic. psych. Christian Nidegger

*Service de la recherche en éducation (SRED) /
Consortium PISA, canton de Genève*

Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Schülerleistungen; internationale Schulleistungsstudien (v. a. PISA); *Equity* und Effizienz von Bildungssystemen; Innovationsforschung im Bildungssystem

lic. iur. Tarek Naguib

School of Management and Law, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW)

Forschungsschwerpunkte: Diskriminierungsschutz aus rechtsdogmatischer, rechtstheoretischer und transdisziplinärer Perspektive

Prof. Dr. Diana Sahrai

*Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie,
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)*

Forschungsschwerpunkte: mehrdimensionale Ungleichheiten im Bildungssystem; Sozialisation und Interkulturelle Bildung; soziales Lernen; Menschenrechtsbildung und Inklusion; Prävention und Gesundheitsförderung

Prof. Dr. Albert Scherr

*Institut für Soziologie, Pädagogische Hochschule
Freiburg i. Br.*

Forschungsschwerpunkte: Diskriminierungsforschung; Migrations- und Flüchtlingsforschung; Bildungsforschung; Soziologie und Theorie der Sozialen Arbeit

Prof. Dr. Marianne Schüpbach

*Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik,
Otto-Friedrich-Universität Bamberg*

Forschungsschwerpunkte: ganztägige Bildung und Betreuung; kognitive und sozioemotionale Entwicklung im (Primar-)Schulalter; pädagogische Qualität der Angebote; Übergänge in der Schullaufbahn (u. a. Klassenwiederholung); multiprofessionelle Kooperationen in Schule und Unterricht

MA psych. Anne Soussi

Service de la recherche en éducation (SRED), canton de Genève

Forschungsschwerpunkte: Evaluation von Schülerleistungen (Lesen, Literalität); Evaluation von Unterrichts- und Beurteilungspraktiken der Lehrpersonen; Innovationsforschung im Bildungssystem (v. a. *Réseau d'enseignement prioritaire* in Genf)

SCHLUSSWORT: TAGUNGSRISULTATE

«In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in Gesellschaft und Berufsleben zu finden.»
(Art. 3 Abs. 1 HarmoS-Konkordat)

Die CONVEGNO-Tagung 2015 fand vom 23. bis 24. April in Thun statt und war dem Thema *Equity* im Bildungssystem gewidmet. *Equity* ist auch in den Bildungsberichten Schweiz ein zentrales Thema, weshalb die EDK-Kommission Bildung und Migration wünschte, diese Dimension unseres Bildungssystems mit Fokus auf Migration und soziale Herkunft zu vertiefen. Die vierzehn wissenschaftlichen Artikel, die unter der Leitung von Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti und der Mitarbeit von Regina Bühlmann zusammengestellt wurden, dienten dabei als Diskussionsgrundlage für die Arbeiten an der Tagung.

Ziel des CONVEGNO war es, die Idee von *Equity* unter dem Blickwinkel der Migration sowie der sozialen Herkunft wissenschaftlich zu beleuchten, um Erkenntnisse über das Schulsystem zu gewinnen, insbesondere über die Dialektik der Selektionsfunktion der Schule und der Wertschätzung von soziokultureller Vielfalt. An der Tagung konnten zudem neuere internationale Untersuchungen präsentiert werden, welche die Beziehungen zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und deren schulischen Leistungen vergleichend darstellen. Es ist deshalb sinnvoll, kurz die wichtigsten Befunde dieser Untersuchungen zu erwähnen, um zu zeigen, wie aktuell diese Thematik nicht nur in unserem Land, sondern in allen europäischen Staaten ist.

Die neueste Untersuchung, die im Jahr 2014 erschienen ist, behandelt die Frage unter dem Gesichtspunkt der Schulabbrecherquote. Es handelt sich um den Bericht «Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe» von der Europäischen Kommission (Eurydice/Cedefop). Obschon dieser Bericht die Komplexität des Themas sowie die Unmöglichkeit unterstreicht, die Schulabbrecherquote einzig auf den sozioöko-



nomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen, betont er, dass dieser Faktor in den verschiedenen beigezogenen Untersuchungen als zentraler Faktor immer wieder auftaucht: «Leaving education and training early is a complex issue and the causes vary from student to student. (...) the report shows that family and/or migrant background, gender and socio-economic circumstances as well as factors related to the education and training system are only some of the elements implicated to a greater or lesser extent in the process leading students to leave education and training early. Statistically, students who are born abroad, young people from disadvantaged backgrounds and males are more prone to early leaving than other groups. As far as gender is considered, the figures show that boys are over-represented amongst early leavers in general education. However, the higher the socio-economic status of students, the less apparent is the difference in the rates of early leaving between the genders. Statistics also show that foreign-born students are more likely to leave education and training early. Indeed, students with a migrant background generally face greater

challenges in accessing and participating in education that those born in the country of residence. This can be due to language and/or cultural barriers, socio-economic segregation, limited access to sufficient learning support, etc.»¹

Der OECD-Bericht 2012 «Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung – Förderung benachteiligter Schüler und Schulen»² ist zweifellos jener, der das Thema der Chancengerechtigkeit am ausführlichsten behandelt. Er betont, dass im OECD-Durchschnitt: «(...) fast einer von fünf Schülern nicht das Grundniveau an Kompetenzen [erreicht], das erforderlich wäre, um in der heutigen Zeit konstruktiv an der Gesellschaft teilzuhaben (...). Für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigem sozioökonomischem Hintergrund ist die Wahrscheinlichkeit unzureichender schulischer Leistungen doppelt so hoch wie im Durchschnitt, was darauf schließen lässt, dass persönliche und soziale Umstände ein Hindernis bei der Entfaltung des vorhandenen Bildungspotenzials sein können (...).» In Bezug auf die Chancengerechtigkeit führt der Bericht des Weiteren aus: «Mangelnde Inklusion und Fairness führen zu schulischem Versagen, und dessen sichtbarste Erscheinungsform ist der Schulabbruch: 20 % aller jungen Erwachsenen brechen die Schule vor Abschluss des Sekundarbereichs II ab.»³

Die Schlussfolgerung dieses Berichts ist für uns deshalb besonders interessant, weil darauf hingewiesen wird, dass diese Situation in erster Linie nicht auf sozioökonomischen Gründen (Finanzkrise, Deindustrialisierung, soziales Gefälle, Ungleichgewicht durch Migration usw.) beruht, sondern sich in der Hauptsache durch die nationalen Bildungssysteme erklären lässt: «In der Tat sind es die Bildungssysteme, die Qualität mit Chancengerechtig-

keit verbinden, die innerhalb des OECD-Raums die besten Ergebnisse erzielen. Chancengerechtigkeit in der Bildung bedeutet, dass persönliche oder soziale Merkmale wie Geschlecht, ethnische Herkunft oder familiärer Hintergrund die Schüler nicht daran hindern, ihr Bildungspotenzial zu verwirklichen (Fairness), und dass alle Schüler wenigstens ein Grundniveau an Qualifikationen erreichen (Inklusion). In Bildungssystemen, die diesen Anforderungen genügen, hat die überwiegende Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, unabhängig von ihren persönlichen oder sozioökonomischen Lebensumständen hochwertige Kompetenzen zu erwerben.»⁴

Es scheint, als ob *Equity* im Laufe des vergangenen Jahrzehnts zur Hauptherausforderung für die Bildungssysteme Europas geworden wäre. Die OECD hat *Equity* im Rahmen der PISA-Untersuchungen als Schwerpunkt für vertiefende Studien ausgewählt, weil die Chancengerechtigkeit einer jener zentralen strategischen Aspekte der Bildungspolitik ist, mit denen sich die nationalen politischen Entscheidungsträger befassen müssen.⁵

Kommen wir auf die CONVEGNO-Tagung zurück: Das Thema *Equity* wurde weniger mit dem Fokus auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler behandelt, als mit Blick auf die Parameter, die mit dem Schulsystem selbst zusammenhängen, hauptsächlich auf die Frage des Bezugs zwischen der schulischen Selektion und der soziokulturellen Vielfalt. Wie bereits von Prof. Dr. Andrea Haenni Hoti in ihrem Vorwort hervorgehoben, geht es dabei vor allem um zwei bildungspolitisch zentrale Themen: «Zum einen wird die aktuelle Ausgestaltung der Selektionsfunktion von Schule zunehmend in Frage gestellt, da die (frühe) schulische Selektion bzw. Aussonderung von Schülerinnen

1 European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop (Hrsg.), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe, Strategies, Policies and Measures, Eurydice and Cedefop Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014, 8.

2 *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD, 2012. Siehe <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en> (Stand 30.10.2015).

3 *Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung – Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen, Zusammenfassung in Deutsch*, Paris: OECD, 2012, 2. Siehe <http://www.oecd.org/education/school/49620016.pdf> (Stand 27.10.2015).

4 Ebd.

5 *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity, Giving Every Students the Chance to Succeed*, Vol. II, Paris: OECD, 2013.

und Schülern in offensichtlichem Widerspruch zur Idee der Inklusion steht. Zum anderen zeigt sich, dass die Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen davon abhängt, wie weit soziokulturelle Vielfalt in der Schule Anerkennung findet und in welchem Mass die Institution Schule in der Lage ist, diversitätsbewusst mit Differenz und Gemeinsamkeit umzugehen und Vielfalt als Ressource zu nutzen.»

Die vertiefenden Arbeiten zur Thematik fanden insbesondere in sechs Workshops statt, in denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit erhielten, die bereits in den wissenschaftlichen Beiträgen beleuchteten Themen schulische Selektion, Chancengerechtigkeit und soziokulturelle Vielfalt in Bezug auf folgende Kontexte zu diskutieren: sozialräumliche Segregation an Schulen (Workshop 1), Übertrittsverfahren (Workshop 2), sonderpädagogische Förderangebote (Workshop 3), Unterrichtsqualität (Workshop 4), Qualifikation der Lehrpersonen (Workshop 5) und Diskriminierung im Schulalltag (Workshop 6).

Workshop 1 | Qualitätsentwicklung an Schulen mit sozialräumlicher Segregation

Praxisbeispiele aus Genf: (*Réseau d'enseignement prioritaire [REP]*) und Zürich (*Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS*)



In städtischen Schulen mit vielen Kindern aus sozial weniger privilegierten und/oder eingewanderten Familien besteht das Risiko, dass die schulischen Leistungen der Kinder unterdurchschnittlich und die Übertritte in anspruchsvolle Bildungsgänge seltener sind. Das Genfer Pro-

gramm REP und das Zürcher Programm QUIMS versuchen, Gegensteuer zu geben. Die beteiligten Schulen erhalten fachliche und finanzielle Unterstützung. Die Präsentationen und die Diskussionen befassten sich mit den Strategien, den Ressourcen sowie den Erfahrungen und den Resultaten der beiden Projekte bzw. Programme. Dabei wurden folgende Punkte deutlich:



- Es besteht der Wunsch, solche Projekte oder Programme in der Bildungsgesetzgebung der betreffenden Kantone zu verankern, um ihr langfristiges Bestehen zu garantieren, wie dies im Kanton Zürich bereits der Fall ist.
- Um die Chancengerechtigkeit effizient fördern zu können, dürfen Unterschiede nicht ignoriert werden, ohne jedoch benachteiligte Bevölkerungsgruppen dadurch zu stigmatisieren. Überdies sind sich die meisten Familien ihrer Situation durchaus bewusst und sind dankbar für die Unterstützung, die sie erhalten.
- Für diese Schülerinnen und Schüler ist es sehr wichtig, dass sie das Lernen lernen.
- Der Elterneinbezug ist zentral, denn er hat einen positiven Einfluss auf die Lernmotivation der Kinder. Gelingt es, die Eltern für die Partizipation zu gewinnen, erzielt das Projekt/Programm sehr gute Wirkungen.
- Es ist sinnvoll, so weit wie möglich mit den betreffenden Gemeinden, mit den Integrationsfachstellen sowie mit Organisationen der Zivilgesellschaft zusammenzuarbeiten.

- Wie sieht es auf der Sekundarstufe II aus? Es wird konstatiert, dass solche Projekte oder Programme auch im postobligatorischen Bildungsbereich wünschenswert wären, dass es bis jetzt jedoch nichts Vergleichbares gibt.
- Ob die Projekte/Programme den Anspruch einlösen, dass die Schülerinnen und Schüler die im HarmoS-Konkordat und in den Lehrplänen formulierten Ziele tatsächlich erreichen, kann aktuell noch nicht systematisch festgestellt werden. Es scheint jedoch realistisch, dass solche Projekte/Programme dabei helfen, die Ungleichheiten auf schulischer Ebene zu reduzieren (die Reduktion sozialen Ungleichheiten kann nicht Teil der Zielsetzungen sein).

Workshop 2 | Übergänge

Systemische Fragen und die Rolle von Lehrpersonen und Eltern



Insbesondere die Übergänge im Schulsystem sind mit dem Risiko behaftet, soziale Unterschiede und Herkunftseffekte, die mit einem Migrationshintergrund und/oder einem soziökonomischen Hintergrund zusammenhängen, zu verstärken. In diesem Workshop wurden einige kritische Punk-

te im Bereich der Übertrittsverfahren herausgearbeitet und unter Einbezug der Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer diskutiert, so z. B. die Frage danach, welche Faktoren unerwünschte primäre und sekundäre Herkunftseffekte verstärken, oder jene nach der Rolle, die Lehrpersonen und Eltern in Bezug auf eine chancengerechte Bildung spielen. Folgendes wurde hervorgehoben:

- Der Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe I ist für den Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler entscheidend: Bei diesem Übertritt finden sich Fälle von Ungleichbehandlungen (die Problematik wiederholt sich in gewisser Weise auch beim Übertritt auf die Sekundarstufe II).
- Von einer Verletzung der Chancengleichheit ist auszugehen, wenn der soziale Hintergrund die Entwicklung des vorhandenen Potenzials einer Schülerin oder eines Schülers behindert; diese Gefahr besteht beim Übergang auf die Sekundarstufe I. Aus einer empirischen Studie (durchgeführt von Prof. em. F. Baeriswyl)⁶ geht hervor, dass die Verletzung der Chancengerechtigkeit zum Beispiel aus der Reproduktion von Vorurteilen resultieren kann oder daraus, dass die Verteilung der sozialen Gruppen in einer Schule die Bewertung der Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler beeinflussen kann. Auch ein defizitorientierter Unterricht, in dem die Potenziale nicht genügend gefördert werden, kann zur Verletzung der Chancengerechtigkeit führen. Die erwähnte Studie gibt zudem Hinweise darauf, dass gesamthaft höhere Leistungen in einer Klasse die Benotung der einzelnen Schülerinnen und Schüler beeinflussen und dass Familien mit einem tieferen sozioökonomischen Hintergrund zusätzlich oft eine Art Selbstdiskriminierung pflegen.

6 Baeriswyl, Franz, *Evaluationsbericht zum Übertrittsverfahren in die Sekundarstufe I*, Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Freiburg, Abteilung deutschsprachiger obligatorischer Unterricht (DOA), 2015. Siehe auch Biewer, Caroline, *Gerechtigkeitserleben und Ungleichheitserleben in der Schule. Dissertation*, Philosophische Fakultät der Universität Freiburg/Schweiz, 2015; Baeriswyl, Franz & Wandeler, Christian, Gibt es systembedingte Anpassungen der Notengebung bei einer Veränderung des Übertrittsverfahrens in die Sekundarstufe I? In Villiger, Caroline & Trautwein, Ulrich (Hrsg.), *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung*, Münster: Waxmann, 2015, 195–222.

- Aus den genannten Gründen sollten die Selektionsinstrumente, die (leistungsabhängigen) Klassenzusammensetzungen und das schulische Bewertungssystem im Allgemeinen weiterhin sorgfältig im Hinblick auf *Equity* beobachtet und analysiert werden.

Workshop 3 | Sonderpädagogische Angebote unter dem Blickwinkel einer inklusiven Schule

Systemische Fragen im Kontext sprachlicher und kultureller Heterogenität



Wirken sonderpädagogische Angebote im Kontext kultureller Heterogenität der Schülerschaft eher unterstützend oder diskriminierend? Inwiefern kann ein fremdsprachiges Kind mit Migrationshintergrund als Schülerin oder Schüler mit besonderem Bildungsbedarf betrachtet werden? Wann ist eine solche Zuweisung diskriminierend und wann ist sie zielführend für die Wahrung der Chancengerechtigkeit in der Bildungslaufbahn?

Die Antworten auf diese Fragen unterscheiden sich von Fall zu Fall, und es ist nicht möglich, daraus eine «Standardlösung» abzuleiten. Nichtsdestotrotz muss betont werden, dass der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in sonderpädagogischen Angeboten besonders hoch ist: In gewissen Kantonen sind mehr als 50 % der Kinder in den Sonderklassen Ausländerinnen und Ausländer. Eine mögliche und nach wie vor angewendete Massnahme ist eine möglichst trennscharfe Gruppenzuteilung. Verschiedene Untersuchungen zeigen allerdings die Grenzen dieses Vorgehens auf. Deshalb wer-

den heute individuelle Lösungen separierenden eher vorgezogen.

Als Fazit dieses Workshops kann festgehalten werden, dass sich eine integrative Schule gegenüber der Heterogenität öffnen muss und dass Mehrsprachigkeit sowie verschiedene kulturelle Hintergründe Eingang in die Lehrpläne finden und auch bei der Beurteilung berücksichtigt werden müssen, damit die Schule alle Schülerinnen und Schüler in ihren Besonderheiten chancengerecht behandelt. Der Workshop schloss mit dieser Frage: Wie kann die Schule dieses sehr hoch gesetzte Ziel umsetzen?

Workshop 4 | Auf dem Weg zu einer chancengerechten Schule



Dieser Workshop ging der Frage nach, wie sich Schulen in Bezug auf die Förderung der Chancengerechtigkeit weiterentwickeln können. Fokussiert wurde dabei die Förderung von Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus sozial weniger privilegierten Verhältnissen. Einführend wurden unterschiedliche theoretische Ansätze für chancengerechte Bildung und damit verbundene Konzepte wie etwa die Leistungs- oder Begabungsgerechtigkeit aufgezeigt. Vor diesem Hintergrund wurden unter Berücksichtigung der gesamten Bildungslaufbahn relevante Übergänge und Bildungsabschnitte lokalisiert, bei denen Fragen der Chancengerechtigkeit besondere Beachtung erfordern. Dabei spielen sowohl individuelle als auch institutionelle Faktoren sowie Prozesse der Selbst- und Fremdselektion eine

Rolle. Zudem wurde der Bedeutung der Schule für Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Milieus nachgegangen. Für die Forscherin Rahel Jünger hat die Schule eine existentielle Bedeutung, sie ist nämlich ein «Privileg» für den Aufbau einer «besseren Zukunft»⁷ Aber die Realität des schulischen Lernprozesses erweist sich für die Schülerinnen und Schüler oft als schwierig; ihnen fehlen Grundkenntnisse und die unterrichteten Fächer sind ihnen oft fremd. In anderen Worten: Der Bildungsweg dieser Schülerinnen und Schüler ist ein schmaler Pfad, der zwischen Idealisierung und Enttäuschung verläuft.

In den Diskussionen wurde erörtert, was es braucht, damit Schulen chancengerechte Bildungsketten von der frühen Kindheit bis zum erfolgreichen Einstieg in den Arbeitsmarkt sicherstellen können. In diesem Zusammenhang wurden die folgenden Massnahmen aufgeführt: finanzielle Unterstützung, eine integrative Schule, die in der Bildungsgesetzgebung verankert ist sowie eine unterstützende politische Diskussion über dieses Thema.

Workshop 5 | Qualifikation der Lehrpersonen *Diversitätssensible Pädagogik in Aus- und Weiterbildung*



Der Umgang mit Heterogenität gilt als Schlüsselqualifikation von Lehrpersonen und Diversitätssensibilität ist eine zentrale soziale Kom-

petenz für den Lehrberuf. Der Workshop diente dem Austausch und der Orientierung über Ansätze einer diversitätssensiblen Pädagogik in der derzeitigen Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen sowie einer Bestandesaufnahme zu dieser Thematik. Ein besonderes Augenmerk lag dabei auf der interkulturellen Pädagogik, die sich explizit aus der Frage nach dem Umgang mit einer migrationsbedingten Heterogenität entwickelt hat und für die neben der Sonderpädagogik ein fester Platz in den Aus- und Weiterbildungsgängen der Pädagogischen Hochschulen vorgesehen ist (siehe EDK-Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe vom 10. Juni 1999). Gemeinsam mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden Rahmenbedingungen und notwendige Schritte für die Weiterentwicklung und Konsolidierung einer diversitätssensiblen Pädagogik unter Berücksichtigung einer migrationsbedingten und sozioökonomischen Heterogenität diskutiert.

Schliesslich wurden für die zukünftige Weiterbearbeitung fünf prioritäre Themen lokalisiert: die bestehende Diskrepanz zwischen den Ausbildungsinhalten in der Lehrerinnen und Lehrerbildung und der sozialen Realität in der Schule; der Bezug zu den neuen Lehrplänen und den darin vorkommenden Hinweisen zum Umgang mit Heterogenität; eine stärkere institutionelle Etablierung der interkulturellen Pädagogik gegenüber den anderen Fachbereichen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung; die Diskrepanz zwischen den theoretischen Ansätzen und der Schulpraxis; eine bessere Nutzung von bestehenden Strukturen und bereits aktiven Diskussionszirkeln.

7 Rahel Jünger, *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

**Workshop 6 | Diskriminierung im Schulalltag –
Wie gehe ich kompetent mit Diskriminierungs-
vorwürfen um?**



Aufgrund eines konkreten Falls aus der schulischen Praxis wurden in diesem Workshop Analyseinstrumente und Vorgehensweisen entwickelt, um Lösungsansätze für den Umgang mit Diskriminierungen im eigenen (beruflichen) Alltag zu suchen. In einem ersten Schritt wurde dem persönlichen Bezug zur Diskriminierungsthematik nachgegangen. In einem zweiten Schritt wurde die Bedeutung des Themas im beruflichen Kontext erläutert. Welche Aufgaben stellen sich den Akteuren in der Schule und im schulischen Umfeld? Welchen Einfluss haben strukturelle Faktoren? Welche Aufgaben stellen sich auf den verschiedenen Ebenen und welche Handlungsansätze gibt es? Der Workshop zeigte zudem einige mögliche Massnahmen auf: potentielle Diskriminierungen erkennen, sorgfältige Klärung der Situation im Konfliktfall sowie im Fall einer Eskalation der Situation externe Unterstützung anfordern. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrpersonen für Fragen der Diskriminierung sensibilisiert und über bestehende Materialien und spezialisierte externe Stellen informiert sind und dass der Diskriminierungsschutz auf Ebene der Schulen koordiniert angegangen wird.

Aufgrund der hohen Qualität der Tagungsbeiträge und des engagiert eingebrachten fachlichen Know-hows der Tagungsteilnehmenden – von Vertreterinnen und Vertretern aus dem Bildungs- und dem Integrationsbereich bis hin zu Vertreterinnen und Vertretern privater Stiftungen – darf die Tagung CONVEGNO 2015 als ein grosser Erfolg bezeichnet werden: Ich danke allen Beteiligten recht herzlich!

Bernard Wicht

Präsident der EDK-Kommission Bildung und Migration (KBM)

