

## Bildungsbericht Schweiz 2023: Chancengerechtigkeit (Equity) im Lichte kritischer Betrachtung **Schweiz, wir haben ein Problem! Aber wie packen wir es an?**

Seit März dieses Jahr liegt er vor, der neueste Bildungsbericht Schweiz, zum vierten Mal nach 2010, 2014 und 2018. Auf 411 Seiten (rund 70 Seiten mehr als 2018) präsentiert die Ausgabe 2023 eine gewohnt beeindruckende Gesamtschau des «Wissens aus Forschung, Statistik und Verwaltung über das ganze Bildungssystem hinweg, von der Vorschule bis hin zur Weiterbildung». Das Referenzwerk soll Auskunft über den Stand der bildungspolitischen Ziele von Bund und Kantonen geben – und die Steuerung und Weiterentwicklung des Bildungssystems ermöglichen.

Wir haben uns gefragt, wie es in um die Chancengerechtigkeit (Equity) im Schweizer Bildungssystem steht. Dazu haben wir ausgewählte Daten, Grafiken und Informationen zur Chancengerechtigkeit unter die Lupe genommen, zehn zentrale Ergebnisse gesammelt und in der Detaildarstellung mit kurzen, skizzenartigen Kommentaren versehen. Zudem erlauben wir uns sieben grundsätzliche Anmerkungen zum Bildungsbericht und den Umgang mit der Chancengerechtigkeit.

### **Chancengerechtigkeit im Bildungsbericht Sieben Anmerkungen aus unserer Sicht**

- 1 Das Schweizer Bildungssystem hat seit Jahren ein wissenschaftlich gut erforschtes Problem mit der Chancengerechtigkeit, dennoch kommt dessen Lösung kaum voran.
- 2 Der Bildungsbericht bietet einen Einblick in das gesicherte Wissen über Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem, beschränkt sich aber fast ausschliesslich auf dessen Deskription. Entsprechend sind Sprache und Diktion strenger Wissenschaftlichkeit verpflichtet, wodurch aber zahlreiche Erkenntnisse relativiert werden.
- 3 Die schiere Fülle der aufgeführten Zahlen, Grafiken und Informationen birgt die Gefahr, dass der Blick auf die grossen Züge der Entwicklungen verstellt wird.
- 4 Chancengerechtigkeit (Equity) wird zwar auf jeder Bildungsstufe prominent behandelt, oft aber weicht man aus, verweist auf widersprüchliche Forschungen, dünne Datenlage – oder packt Befunde in Frageform
- 5 Der Bildungsbericht liefert keine Daten zu fundierten Erklärungsmodellen für die Entstehung von Bildungsbenachteiligung – und kaum Empfehlungen für die öffentliche Hand, obschon das Referenzwerk als Steuerungsmodell dienen soll.
- 6 Überspitzt gesagt: Nach der Lektüre des Bildungsberichts ist man zwar etwas klüger als zuvor. Aber klare Antworten auf die Frage, wie unser Bildungssystem endlich chancengerechter würde, sucht man letztlich vergebens.
- 7 Wir fordern für die Zukunft eine Weiterentwicklung des Bildungsberichts. Er muss zum einen auf einem systematischen Bildungsmonitoring basieren können. Zum anderen sollte er ergänzt werden durch Publikationen, welche die Leerstellen der Forschung aufdecken, aber auch fundierte Erklärungen liefern und evidenzbasierte Handlungsmöglichkeiten für Politik und Praxis aufzeigen.

### **Ungleiche Bildungschancen über die gesamte Bildungslaufbahn Zehn ausgewählte Ergebnisse**

- 1 Armut führt zu Bildungsarmut und Bildungsarmut gebiert Armut. Gefährdet sind insbesondere Einzeltern-Haushalte und Familien mit drei und mehr Kindern. (S. 13\*)
- 2 Angesichts der Entwicklungen in der Arbeitswelt werden kognitive «Nicht-routine-Tätigkeiten» immer wichtiger. Damit steigen auch die Anforderungen an die Bildung. (S. 25)
- 3 Rund 30% der Primarschüler:innen haben ein grösseres Risiko, «schlechte schulische Leistungen zu erbringen» als ihre Mitschüler:innen, weil sie mindestens einen der wichtigsten

- «Risikofaktoren» aufweisen – fremdsprachig, Migrationshintergrund, prekäre ökonomische Verhältnisse, Bildungsferne. (S. 59)
- 4 Auch bei denjenigen «Risikoschüler:innen», die leistungsmässig zu den besten 20% gehören, beträgt die Wahrscheinlichkeit, in einer Klasse mit höheren Ansprüchen zu landen, lediglich 45%. (S. 81)
  - 5 So ist auch die Wahrscheinlichkeit für 6. Klässler:innen aus sozial benachteiligten Familien, trotz gleicher schulischer Leistung (beste 20%) in ein Langgymnasium überzutreten, rund drei Mal kleiner als für Kinder aus privilegierten Familien. (S. 81)
  - 6 Auf der Sekundarstufe I bleibt die Chancengerechtigkeit ebenfalls auf der Strecke: Ab 20% so genannter «Risikoschüler:innen» (Migrationshintergrund und fremdsprachig) müssen diese «mit negativen Effekten» rechnen. Dabei wäre es ganz einfach: Schüler:innen und Schüler möglichst gleichmässig verteilen. (S. 86)
  - 7 In der 1. und 2. Oberstufe repetieren insbesondere Knaben, Migrant:innen und Jugendliche aus bildungsfernen Familien, in der 3. Oberstufe hingegen sozioökonomisch gut gestellte Schweizer:innen auf dem (Um-)Weg ins Gymnasium. (S. 105)
  - 8 Sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche wählen signifikant häufiger eine Berufslehre und weniger oft eine gymnasiale Ausbildung, eine Berufsmaturität oder eine anspruchsvolle Lehre. (S. 153)
  - 9 Rund die Hälfte der Kinder, deren Eltern eine Hochschule abgeschlossen haben, treten in eine universitäre Hochschule ein. Bei den anderen Kindern liegt der entsprechende Anteil je nach Ausbildungsabschluss der Eltern 30 bis 40 Prozentpunkte darunter. (S.220)
  - 10 Am häufigsten keinen Bachelor-Abschluss erlangen insbesondere Studierende mit Migrationshintergrund aus der 1. Generation und solche mit Eltern ohne höhere Schulbildung. (S. 257)

(\* ) Entsprechende Seite im Bildungsbericht 2023.

## Zu den stufenspezifischen Detailauswertungen

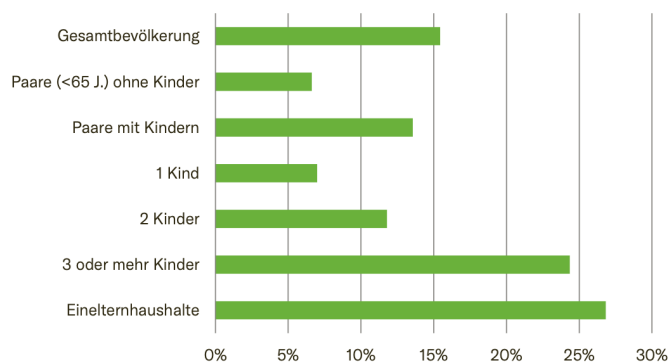
### Rahmenbedingungen (S. 9-27)

#### Seite 13: Armutsgefährdung

##### 7 Armutsgefährdung nach Haushaltstyp, 2020

Armutsgefährdungsquote bei weniger als 60% des Median-Äquivalenzeinkommens

Daten: BFS



Die **Armutsgefährdung** ist eine relative Grösse, die in Bezug auf das verfügbare Median-Äquivalenzeinkommen definiert wird. Ob eine Person als armutsgefährdet gilt, hängt also neben ihrer eigenen wirtschaftlichen Situation auch von jener der übrigen Personen im betrachteten Land ab. Als armutsgefährdet gelten Personen mit einem Einkommen (ohne Vermögen) unter 60% des Median-Äquivalenzeinkommens (Ansatz der EU). Würde man die Armutsgefährdungsschwelle hingegen bei 50% des Median-Äquivalenzeinkommens ansetzen (Ansatz der OECD), wäre die Armutsquote nur halb so hoch (BFS, 2021b).

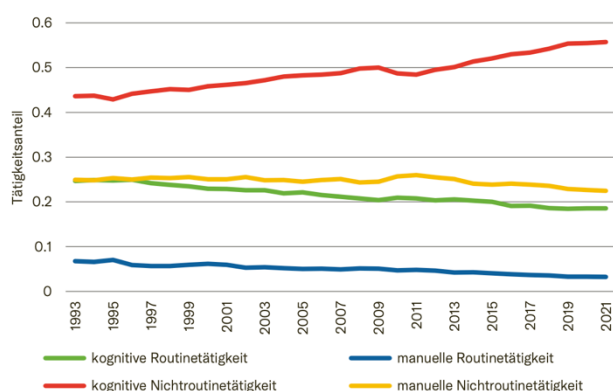
**Kommentar:** Wenn Armut zu Bildungsarmut führt und Bildungsarmut Armut gebiert – wer hat im Bildungssystem die Kinder von kinderreichen Familien und von Alleinerziehenden in Blickfeld? Zumal der Bildungsbericht aufzeigt, dass es den armen Haushalten erst mit steigendem Alter der Kinder gelingt, der Armut zu entinnen. Kinder und Jugendliche sind also in ihrer obligatorischen Schulzeit besonders betroffen.

## Seite 25: Zunahme der kognitiven Nichtroutinetätigkeiten

### 22 Veränderung der Arbeitstätigkeit zwischen 1993 und 2021

Tätigkeitsanteil der erwerbstätigen Personen

Daten: BFS; Berechnungen: Christian Gschwendt, Universität Bern



Die Analyse beinhaltet 436 verschiedene Berufe, die je 2-14 verschiedene Tätigkeiten umfassen. Diese werden wiederum in 4 Tätigkeitskategorien eingeteilt.

**Kommentar:** Bildungsforscher Andreas Pfister («Neue Schweizer Bildung») hat demnach recht:

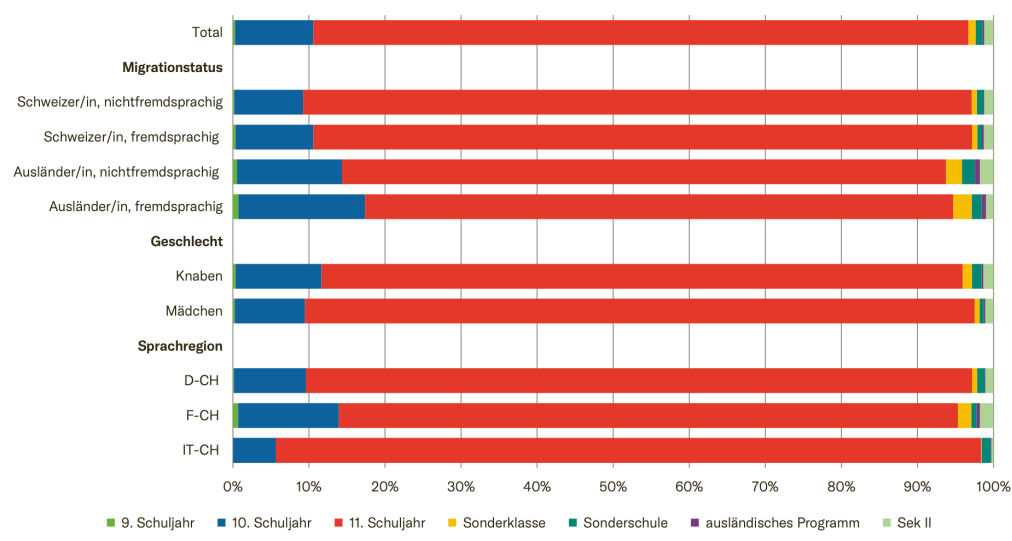
Wenn die Berufswelt immer anspruchsvoller wird, muss die Allgemeinbildung für möglichst alle Kinder und Jugendlichen noch besser werden.

## Seite 30: Bildungsverlauf

### 25 Bildungsverlauf während der obligatorischen Schule

Kohorte, die 2012/13 in das 3. Schuljahr eintrat; Beobachtung nach neun Jahren im Schuljahr 2020/21

Daten: BFS (LABB); Berechnungen: SKBF



**Man beachte:** 18% der fremdsprachigen Ausländer:innen, aber nur 11% der fremdsprachigen Schweizerinnen sind in der 1. Oberstufe «im Hintertreffen» (mind. ein Jahr, manche auch zwei).

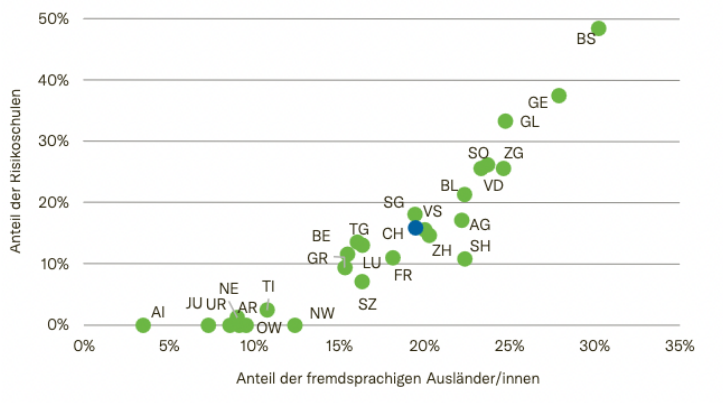
## Primarstufe (S. 53-82)

### Seite 58/60: Schulen mit besonderen Herausforderungen

#### 56 Risikoschulen und fremdsprachige ausländische Schülerinnen und Schüler nach Kanton, 2019

3.–8. Schuljahr; Risikoschulen: Schulen mit mehr als 30% fremdsprachigen Ausländer/innen

Daten: BFS (LABB); Berechnungen: SKBF



**Kommentar:** Die Grafik irritiert gleich mehrfach. Zum einen werden Primarschulen mit einem Anteil von mehr als 30 Prozent fremdsprachiger Ausländer:innen («Risikoschüler:innen») als «Risikoschulen» bezeichnet. Gilt das auch für die Kantone ZG und GE, wo der hohe Anteil fremdsprachiger Schüler:innen wohl weitgehend auf Expats-Kinder zurückzuführen ist?

Zum zweiten befremden die Begriffe «Risikoschulen» und «Risikoschülerinnen». Sie deuten aber unfreiwillig an, warum die

Kantone wenig Bereitschaft zeigen, ihre Klassen und Schulen zu durchmischen – und damit Chancengerechtigkeit zu fördern.

Drittens lenkt die Grafik vom zentralen Thema des Kapitels «Schulen mit besonderen Herausforderungen» ab. Ohne grafische Darstellung wird die fatale Tatsache betont, dass das Schweizer Bildungssystem geprägt ist von Chancengerechtigkeit. Rund 30% der Schüler:innen haben ein grösseres Risiko, «schlechte schulische Leistungen zu erbringen» als ihre Mitschüler:innen (S. 59). Weil sie mindestens einen der «Risikofaktoren» aufweisen – fremdsprachig, Migrationshintergrund, prekäre Verhältnisse, Bildungsferne. Der Bildungsbericht beschreibt dieses andauernde bildungspolitische Malaise rein deskriptiv. Man fragt sich: Warum werden keine deutlicheren Worte gewählt? Und warum verzichtet man auf konkrete Empfehlungen, wie das Problem angepackt werden könnte?

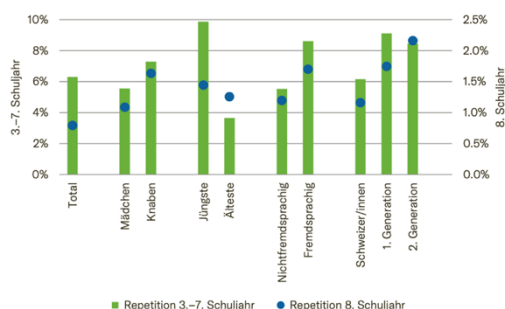
### Seite 76: Bildungsverläufe und Repetitionen

#### 78 Repetitionsquote auf der Primarstufe nach individuellen Merkmalen

Durchschnittswerte, kontrolliert für verschiedene Hintergrundvariablen:

1. Generation: Ausländer/innen, die im Ausland geboren sind;
2. Generation: Ausländer/innen, die in der Schweiz geboren sind

Daten: BFS (LABB); Berechnungen: SKBF



**Kommentar:** Knaben, jüngere Kinder und «Ausländer:innen» (Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Familien?) repetieren die Primarstufe am häufigsten. Nicht mehr erwähnt werden «Kinder mit tiefem sozioökonomischem Status» (Seite 29/39), welche die obligatorische Schule am häufigsten repetieren.

Die Daten sind eindeutig: Es besteht systematische Ungleichbehandlung. Das könnte man deutlicher ausdrücken, was aber mit Hinweis auf die Datenlage unterbleibt.

## Seite 79/80: Sozioökonomischer Hintergrund und Leistung

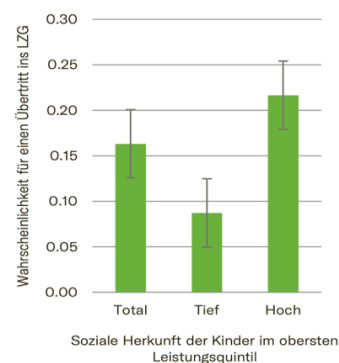
**Kommentar:** Der sozioökonomische Hintergrund ist ein zentraler Faktor für die mangelnde Chancengerechtigkeit – er bestimmt die Schulleistungen in der Schweiz. Statt den Befund mit deutlichen Worten auszudrücken, wird er jedoch relativiert.

Die zentrale Frage z.B., «ob alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrem sozialen Hintergrund ihr individuelles Bildungspotenzial gleich gut ausschöpfen können», ist angeblich «aufgrund fehlender repetitiver und standardisierter Leistungstests nicht beantwortbar». (S. 78) Bezeichnend auch der kryptische Schlusssatz des Kapitels (S. 80): «Der interkantonale Vergleich zeigt, dass ein tiefer sozioökonomischer Einfluss auf die schulischen Leistungen weder zur Folge hat, dass es in einem Kanton viele schlechte Schülerinnen und Schüler gibt, noch dass es weniger sehr gute Schülerinnen und Schüler gibt.» Was jetzt? Beeinflusst der sozioökonomische Status die Leistung oder nicht?

### 84 Übertritt ins Langzeitgymnasium nach sozialer Herkunft

Wahrscheinlichkeit, in ein Langzeitgymnasium (LZG) überzutreten; soziale Herkunft: sozioökonomischer Hintergrund und Ausbildung der Eltern berücksichtigt; nur Schüler/innen des besten Leistungsquintils berücksichtigt (ÜGK 2017, 8. Schuljahr, Schulsprache)

Daten: BFS (LABB) ÜGK; Berechnungen: SKBF



## Seite 81: Sozioökonomischer Status und Langzeitgymnasium

### Langzeitgymnasium und sozioökonomischer Hintergrund

In zehn Deutschschweizer Kantonen (Appenzell Innerrhoden, Glarus, Graubünden, Luzern, Nidwalden, Obwalden, St. Gallen, Uri, Zug und Zürich) können die Schülerinnen und Schüler am Ende der Primarstufe direkt in ein Langzeitgymnasium eintreten (→ Kapitel *Gymnasium*, Seite 157). Pro Jahr sind es rund 3000 Schülerinnen und Schüler (4,7%), die in den genannten Kantonen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen. Es ist wenig überraschend, dass es Kinder der leistungsstärksten Gruppe sind, die häufiger in ein Langzeitgymnasium eintreten. Je nach sozioökonomischem Hintergrund der Eltern der leistungsstärksten Kinder haben diese aber unterschiedlich grosse Chancen für einen Eintritt in ein Langzeitgymnasium (→ Grafik 84).

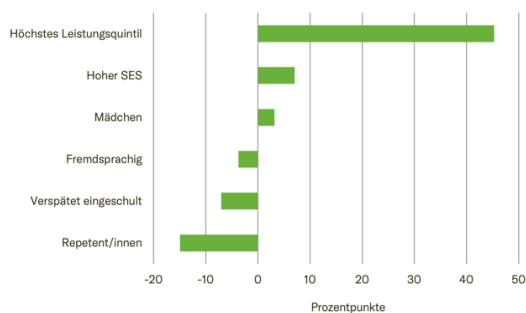
**Kommentar:** Ziemlich verharmlosend, dieser letzte Satz. Man könnte auch schreiben: «Trotz gleicher schulischer Leistung (beste 20%) ist die Wahrscheinlichkeit für 6. Klässler:innen aus sozial benachteiligten Familien, in ein Langzeitgymnasium überzutreten, rund drei Mal kleiner als für Kinder aus privilegierten Familien.»

## Seite 81: Übertritte in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen

### 83 Übertritt in eine Klasse mit erweiterten Ansprüchen der Sek I

Geschätzte Wahrscheinlichkeit; Wert 0 entspricht der durchschnittlichen Übertrittsquote in Klassen mit erweiterten Anforderungen; Grundkompetenzen in der Leseleistung der Schulsprache und in der ersten Fremdsprache berücksichtigt

Daten: BFS (LABB) ÜGK; Berechnungen: SKBF



#### Lesebeispiel

Mädchen haben im Vergleich zu Knaben eine um 3,2 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, in eine Klasse mit erweiterten Ansprüchen überzutreten. Wer eine Klasse repetiert hat, hat hingegen eine um 14,9 Prozentpunkte geringere Chance.

**Kommentar:** «Die meisten Kantone kennen auf der Sekundarstufe I das geteilte Modell mit verschiedenen Anforderungsprofilen. Das Ende der Primarschulzeit ist deshalb für viele Kinder ein zentraler Punkt in ihrer Bildungslaufbahn, weil dann entschieden wird, ob sie in eine Klasse mit hohen Anforderungen oder in eine Klasse mit Grundanforderungen übertreten.» (S. 81)

Zu deutsch: Leistungsmässig zu den besten 20% zu gehören, ist noch keine Garantie. Es erhöht die Wahrscheinlichkeit, in einer Klasse mit höheren Ansprüchen zu landen, nur um 45%! Dafür «hilft» ein hoher sozioökonomischer Status

(ca. 7 %) und das weibliche Geschlecht (4 %). Verloren haben Fremdsprachige, verspätet Eingeschulte\* und vor allem Repetent:innen (-14.9%).

(\*steht im Widerspruch zu anderen Befunden: Gerade verspätet eingeschulte Knaben haben gegenüber jüngeren einen Vorteil in Sachen schulische Leistung; s. S. 78)

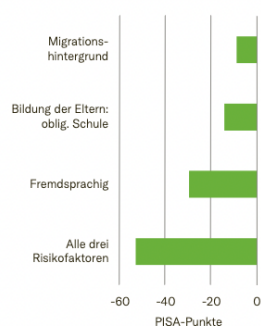
## Sekundarstufe I (S. 83-110)

### Seite 86-87: Zusammensetzung der Schüler:innen/Risikoschulen in der Schweiz

#### 87 PISA-Leseleistung nach Risikofaktoren, 2018

Abweichung von der durchschnittlichen PISA-Leseleistung der 15-Jährigen der Schweiz, unter Berücksichtigung individueller Charakteristiken

Daten: OECD; Berechnungen: SKBF



#### Lesebeispiel

Fremdsprachige Schüler:innen, die sich in allen anderen Merkmalen nicht vom durchschnittlichen Jugendlichen der Schweiz unterscheiden, erzielten durchschnittlich 30 PISA-Punkte weniger als die 15-Jährigen der Schweiz im Durchschnitt. Diese Abweichung ist statistisch signifikant.

**Kommentar:** Die Befunde sind nahezu identisch mit denjenigen für die Primarstufe. Diesmal allerdings formuliert der Bildungsbericht für einmal unzweideutig, was gegen mangelnde Chancengerechtigkeit hülfe – bessere Durchmischung der Klassen und Schulen! Ab 20% so genannter «Risikoschüler:innen» müssen diese «mit negativen Effekten» rechnen. Jetzt aber kommts! Erst ab einem Anteil von 40-50% «Risikoschüler:innen» würden diese auch für die restlichen Schüler:innen zum «Risiko».

«Grundsätzlich wäre eine gleichmässige Verteilung der Schüler:innen möglich», heisst es schliesslich. Wir wünschen uns: Dezidiertes, bitte! Statt Konjunktiv z.B. eine klare Aufforderung an die kantonale Schulpolitik, Klassen und Schulen besser zu durchmischen.

### Seite 87: Konstant ungleiche Verteilung auf die Anforderungsprofile

**Kommentar:** Zuerst wird im Text leise auf den Bildungsbericht 2018 verwiesen: «Wie bereits früher beobachtet (...), sind Schülerinnen und Schüler mit potenziellen Risikofaktoren in Klassen mit Grundanforderungen übervertreten.»

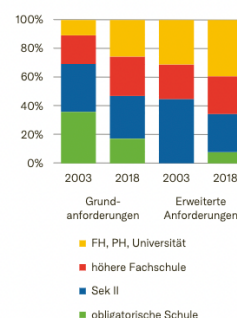
Trotzdem wird anschliessend darauf fokussiert, was die Tertiarisierung und somit die Veränderung der Elternschaft für die Schulen heisst. Mehr Eltern mit Tertiärabschlüssen bedeuten nämlich, dass «es die Schulen vermehrt mit Schülerinnen und Schülern zu tun (haben), deren Eltern tendenziell höhere Bildungserwartungen haben (...).»

Diejenigen Kinder und Jugendlichen mit Eltern ohne Tertiärabschluss verschwinden so wieder aus dem Blickfeld.

#### 89 Bildungshintergrund der Schüler:innen, 2003 und 2018

Höchster Bildungsabschluss der Eltern gemäss PISA 2003 und PISA 2018; Schüler:innen des 11. Schuljahres; Personen, die keinem Anforderungsprofil zugeordnet werden konnten, wurden nicht berücksichtigt

Daten: OECD



## Seite 88: Schulmodelle auf der Sekundarstufe I

### Modelle der Sekundarstufe I

Im **geteilten Modell** werden die Schüler/innen aufgrund einer Gesamtbeurteilung zwei oder drei verschiedenen Anforderungsprofilen zugeteilt. Alle Fächer werden separat unterrichtet. Die Anforderungsprofilen heissen etwa Realschule, Sekundarschule oder Niveau A, B, C.

Das **kooperative Modell** umfasst meistens zwei leistungsdifferenzierte Stammklassen. Die Zuteilung erfolgt wie im geteilten Modell. Mathematik, Unterrichtssprache sowie teilweise auch Fremdsprachen werden in stammklassenübergreifenden Niveauekursen unterrichtet.

Das **integrierte Modell** kennt keine leistungs-basierte Selektion. Die Zusammensetzung der Primarklassen wird beibehalten. Der Unterricht in den Fächern Mathematik, Unterrichtssprache sowie teilweise auch in anderen Fächern findet in klassenübergreifenden Niveauekursen statt.

In der Schweiz gibt es auf der Sekundarstufe I seit mehr als 20 Jahren drei Strukturmodelle, die unterschiedlich stark selektionieren. In rund der Hälfte der Kantone ist nur ein Modell zugelassen. Die anderen Kantone überlassen den Gemeinden die Wahl zwischen den verschiedenen Modellen (→ *Marginalientext*, Seite 88). In einer knappen Mehrheit der Kantone ist entweder das sogenannte kooperative oder das integrierte Modell am meisten verbreitet (→ Grafik 91).

### 91 Meistverbreitetes Modell auf der Sekundarstufe I

Schuljahr 2020/21

Daten: EDK-IDES

Modell	Kantone
Geteilt (Anzahl Profile)	AG (3), AI (2)*, BL (3), BS (3), FR (3), GE(3), GL (3)*, SG (2)*, SH (2), SO (3), SZ (2), ZH (2, 3)*
Kooperativ	BE, GR*, TG, VD, ZG*
Integriert	AR, JU, LU*, NE, NW*, OW*, TI, UR*, VS

\* Die gekennzeichneten Kantone führen zusätzlich Langzeit- oder sogenannte Untergymnasien

### Kommentar:

«... drei Strukturmodelle, die unterschiedlich stark selektionieren.»

Richtig! Aber Deskriptiv-neutraler geht es nicht.

Welches System wie und wie stark selektioniert und wie die Resultate der Selektion bezüglich Leistung und Herkunft aussehen – darüber kein Wort.

## Seite 105: Repetitionen und individuelle Merkmale

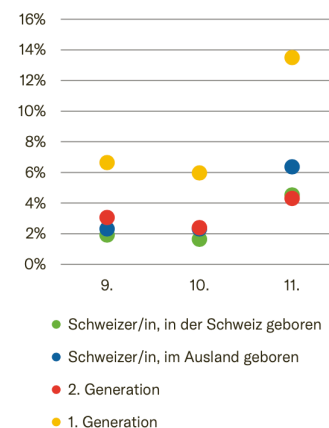
### Repetitionen und individuelle Merkmale

Auf der Sekundarstufe I setzt sich in Bezug auf die Repetitionen ein Trend fort, der sich bereits in der Primarstufe zeigt (→ *Primarstufe*, Seite 53): **Knaben, Jugendliche mit Migrationshintergrund und Jugendliche aus bildungsfernen Familien repetieren häufiger als andere Schülerinnen und Schüler.** Dieses Muster gilt aber nur, wenn man die Repetition des 11. Schuljahres nicht in die Analyse miteinbezieht. Es sind nämlich vor allem Schülerinnen und Schüler in Klassen mit erweiterten Ansprüchen, die das **11. Schuljahr repetieren.** In dieser Gruppe sind es deutlich häufiger **Kinder von Eltern mit einem tertiären Bildungsabschluss als solche von Eltern mit einem tieferen Bildungsabschluss.** Von den Kindern mit tertiär gebildeten Eltern repetiert **jedes zwölfte Kind (BFS, 2021)**, wobei diese Repetition **meistens im Zusammenhang mit dem Übergang ans Gymnasium steht.** Bei diesem Befund stellen sich natürlich Fragen zur Effektivität und Effizienz solcher Repetitionen, aber auch der Aspekt der Equity steht im Fokus. Dass Kinder aus bildungsnahen Familien im Zusammenhang mit dem Übertritt ans Gymnasium häufiger ein Schuljahr wiederholen, **wirft die Frage auf, ob es richtig ist, durch die Möglichkeit des Repetierens vor allem sozioökonomisch bessergestellten Jugendlichen den Zugang zum Gymnasium zu ermöglichen.** Die Equity-Frage stellt sich auch bei den hohen Repetitionsquoten von Kindern mit Migrationshintergrund, wobei sich ein erheblicher Unterschied zwischen der ersten und zweiten Generation der Migrationspopulation zeigt (→ Grafik 114): Könnten solche Repetitionen, die auch für die Betroffenen mit hohen Kosten verbunden sind, vermieden werden? Umgekehrt ist die Frage unbeantwortet, weshalb Kinder ohne Migrationshintergrund weniger oft in den Genuss dieser Massnahme kommen, wenn Repetitionen ein effektives und effizientes Mittel zur schulischen Förderung darstellen sollten.

### 114 Repetitionsquote auf der Sek I nach Migrationshintergrund

Durchschnittswerte für die Jahre 2016–2019 nach Schuljahr; Schweizer/in, im Ausland geboren: umfasst auch eingebürgerte Personen; 2. Generation: Ausländer/in, in der Schweiz geboren; 1. Generation: Ausländer/in, im Ausland geboren

Daten: BFS (2021)



**Kommentar:** In der 1. und 2. Oberstufe repetieren besonders Knaben, Migrant:innen und Bildungsferne, in der 3. Oberstufe hingegen sozioökonomisch gut gestellte Schweizer:innen auf dem (Um-)Weg ins Gymnasium. Für einmal eine unverblühte Analyse, wenn auch als Fragen in Watte gepackt...

## Seite 106/107: Sozioökonomischer Hintergrund und Leistung

### 115 Mathematikkompetenzen und Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistung

Die Grafiken geben die Anteile (Grundkompetenzen erreicht bzw. Schüler/innen, die schweizweit zum höchsten Leistungsquintil gehören) bei gleicher Schülerzusammensetzung wieder. Anteil erklärter Leistungsvarianz, der durch den sozioökonomischen Hintergrund (SES) erklärt wird

Daten: ÜGK; Berechnungen: SKBF



**Kommentar:** Wie im Kapitel Primarstufe wird der Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds betont. Vertiefende Ausführungen fehlen. Bspw. so: «Im Kanton ZH liegt die durch den sozioökonomische Hintergrund erklärte Varianz bei denjenigen 65% der Schüler:innen, welche die Grundkompetenzen erreichen, bei 0.16, und selbst bei den 23% Schüler:innen im höchsten Leistungsquintil bei 0.13.»

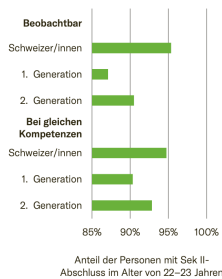
## Berufliche Grundbildung (S. 112-157)

### Seite 118: Abschlussquoten im Alter von 25 Jahren

#### 126 Abschlussquote nach Migrationshintergrund

Die korrigierten Abschlussquoten im Alter von 25 Jahren sind derzeit noch nicht verfügbar, da die Kohorte der PISA-Befragung 2012 bei den letzten verfügbaren Abschlussdaten erst 22-23 Jahre alt ist.

Daten: SEATS; Berechnungen: SKBF



**Lesebeispiel**  
Bei Personen mit Migrationshintergrund der 2. Generation beträgt die Abschlussquote 90,5% (wenn diese Personen 22-23-jährig sind). Hätten alle dieselben Durchschnittskompetenzen, wäre ihre Abschlussquote 92,8%.

bei denjenigen mit speziellen Bedürfnissen festzustellen. Diese beiden Personengruppen stellen jedoch nur einen kleinen Teil der Kohorte dar (BFS, 2022d).

Weiter unterscheidet sich die Erfolgswahrscheinlichkeit bis zum Alter von 25 Jahren auch zwischen Personen mit unterschiedlichem Migrationsstatus. Schweizerinnen und Schweizer haben eine höhere Abschlussquote als Ausländerinnen und Ausländer. In der Schweiz geborene Ausländerinnen und Ausländer (2. Generation) haben wiederum höhere Abschlussquoten als Personen, die später in die Schweiz einwanderten (1. Generation). Eine Analyse auf Basis der SEATS-Daten zeigt, dass diese Unterschiede teilweise mit den schulischen Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit erklärt werden können. Werden diese berücksichtigt, sind die Unterschiede in Abhängigkeit vom Migrationsstatus signifikant kleiner (→ Grafik 126). Gerade Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation sind unter der Annahme gleicher kognitiver Kompetenzen annähernd so erfolgreich wie Schweizerinnen und Schweizer. Dies macht deutlich, dass weniger der Migrationshintergrund als vielmehr fehlende schulische Kompetenzen einen Risikofaktor darstellen.

Werden die Abschlussquoten der einzelnen Kantone betrachtet, sind deutliche Unterschiede sichtbar: Die Quoten variieren zwischen 84,0% und 98,6% (BFS, 2022d). Die kantonalen Unterschiede könnten aufgrund unterschiedlicher Merkmale der Lernenden entstehen. Beispielsweise verfügen Lernende in ländlichen Gebieten im Alter von 25 Jahren häufiger über einen Abschluss als jene in Städten, und gleichzeitig haben Stadtkantone wie Basel-Stadt oder Genf tiefe Abschlussquoten. Solche Merkmale auf individueller Ebene erklären jedoch nur einen Teil der kantonalen Variation: Diese bleibt auch unter Berücksichtigung des Geschlechts, des Migrationsstatus, der Art der Wohngemeinde sowie der im 15. Altersjahr besuchten Ausbildung ähnlich gross (→ Grafik 127). Die kantonalen Abschlussquoten wiederum korrelieren mit dem Anteil der Lernenden in der Allgemeinbildung: Je mehr Personen als Erstausbildung eine

**Kommentar:** Die Tabelle zeigt es. Migrant:innen (der 2. Generation) sind gleich schlau und bezüglich Sek-II-Abschlüssen gleich erfolgreich, sofern sie Ende der obligatorischen Schulzeit über die gleich hohen schulischen Kompetenzen verfügen. Das ist ja gerade der springende Punkt: Oft sind die schulischen Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schule bei Fremdsprachigen noch nicht genügend entwickelt. Was ist nun die Aussage, und welche Schlussfolgerungen wären zu ziehen?

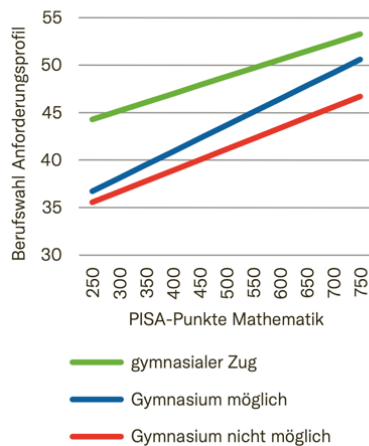


## Seite 153: Schultyp und sozioökonomischer Status

### 168 Anforderungsprofil der Berufswahl

Nach Kompetenzen und Schultyp  
 der Sekundarstufe I

Daten: SEATS, anforderungsprofile.ch;  
 Berechnungen: SKBF



#### Lesebeispiel

Bei durchschnittlichen Kompetenzen (500 PISA-Punkte) sowie gleichen anderen persönlichen Merkmalen (Geschlecht, sozioökonomischer Status, Migrationsstatus) wählt eine Person im Gymnasium-Track im Durchschnitt eine Lehre mit dem Anforderungsprofil 48,8, während eine Person mit denselben Merkmalen ohne Zugang zum Gymnasium eine Lehre mit dem Anforderungsprofil 41,1 wählt.

**Kommentar:** Sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche wählen signifikant häufiger eine Berufslehre und weniger oft eine gymnasiale Ausbildung, eine Berufsmaturität oder eine anspruchsvolle Lehre. Entscheidend sind sozioökonomisch bedingte Unterschiede im Bildungsverlauf, insbesondere «die Zuteilung zum Anforderungsniveau auf Sekundarstufe I, die wiederum nicht nur kompetenzbasiert erfolgt».

Heisst im Klartext zum einen: Herkunft zensiert. Zum andern: Der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe I entscheidet über das weitere (Berufs-)Leben von Jugendlichen. Warum dies so ist, könne aber «nicht abschliessend beantwortet werden». Die sehr zurückhaltende Formulierung irritiert, werden doch (etwas verklausuliert) Gründe dafür durchaus aufgezählt: Zum Beispiel wählen viele Betriebe Lernende nach Schultyp aus; ausserdem trauen sich benachteiligte Jugendliche zu wenig zu. Unerwähnt bleibt erstaunlicherweise der Einfluss derjenigen, welche die Selektion vornehmen – die Lehrpersonen, aber auch der Druck gewisser Elternkreise.

## Gymnasien (S. 158-179)

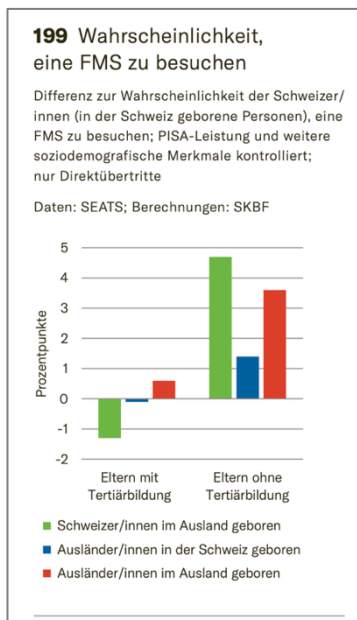
### Seite 176: Equity

**Kommentar:** Das Kapitel beginnt mit folgender Frage: «Ist die Wahrscheinlichkeit, ins Gymnasium einzutreten und dieses erfolgreich abzuschliessen, nur von der Leistung oder auch von den anderen genannten Faktoren abhängig?» Nach 175 Seiten aktuellem Bildungsbericht und den Daten im Bildungsbericht 2018 kann die Frage eigentlich nur rhetorisch gelesen werden.

Tatsächlich erfahren wir auf Seite 177, dass die «Erfolgswahrscheinlichkeiten nach Geschlecht, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund» variieren. Klare Kante, könnte man meinen. Die unterschiedlichen «Erfolgswahrscheinlichkeiten» werden «fast vollständig durch schwächere Leistungen zu Beginn des Gymnasiums» erklärt. Ja, was gilt jetzt: Ist Erfolg oder Misserfolg allein abhängig von der Leistung oder auch von anderen Faktoren?

## Fachmittelschule (S. 181-194)

### Seite 185: Schülerinnen und Schüler an der FMS



**Kommentar:** Die FMS wird nach wie vor insbesondere von Jugendlichen, die im Ausland geboren wurden und deren Eltern keine Tertiärbildung haben, als Aufsteigerschule angesehen.

Dabei scheint sie selbst für Kinder von im Ausland geborenen Schweizer Eltern mit Tertiärbildung wenig attraktiv.

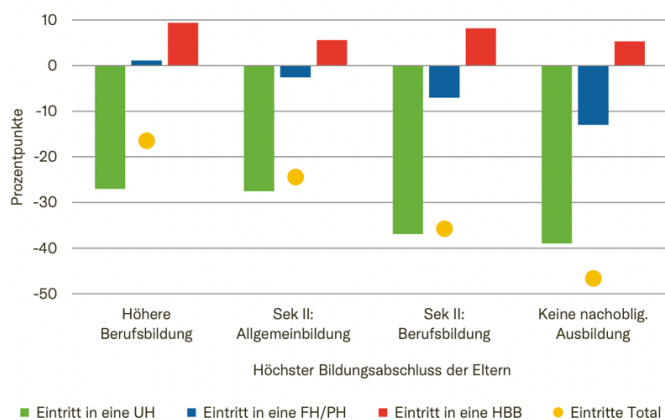
## Typenübergreifende Themen Tertiärstufe (S. 197-228)

### Seite 220: Soziale Disparitäten

#### 240 Eintrittsquote in tertiäre Ausbildungen in Abhängigkeit von der Bildungsherkunft

Abweichungen von den Eintrittsquoten der Personen, deren Eltern eine Hochschule abgeschlossen haben; Abschlusskohorten der obligatorischen Schule 2011 und 2012

Daten: BFS (LABB); Berechnungen: SKBF



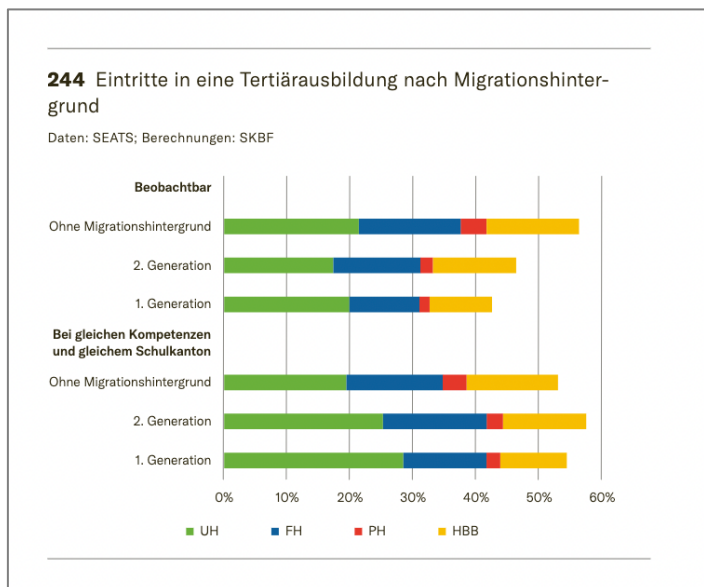
Von den Personen, deren Eltern eine Hochschule absolviert haben, haben bis zum Jahr 2021 46% eine Ausbildung an einer UH und 23% an einer FH/PH aufgenommen, 6% haben eine HBB begonnen (Total: 75%).

#### Lesebeispiel

Bei Personen, deren Eltern eine höhere Berufsbildung abgeschlossen haben, ist die Eintrittsquote in eine universitäre Hochschule 27 Prozentpunkte tiefer als bei Personen, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben. Damit ergibt sich eine UH-Eintrittsquote von 19% ( $46\% - 27\% = 19\%$ ), was knapp der Hälfte der Eintrittsquote von Akademikerkindern entspricht. Insgesamt ist die Eintrittsquote in die Tertiärbildung jedoch «nur» 16 Prozentpunkte tiefer als bei Kindern, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben. Dies lässt sich damit erklären, dass Personen, deren Eltern eine höhere Berufsbildung abgeschlossen haben, vergleichsweise häufiger eine Ausbildung der höheren Berufsbildung, der Fach- oder der pädagogischen Hochschule aufnehmen.

**Kommentar:** An der Tatsache, dass Kinder von Eltern mit Tertiärausbildung überproportional häufig in eine universitäre Hochschule eintreten, hat sich auch in den vergangenen Jahren noch immer nichts geändert.

## Seite 223: Migrationshintergrund



**Kommentar:** Studierende mit Migrationshintergrund sind an unseren Hochschulen unterrepräsentiert. Das wird «erklärt» mit deren (geringeren) Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit.

Warum diese möglicherweise geringer sind bzw. ob es dazu Zahlen gibt – diese Frage ist nicht einmal ein Hinweis auf die Kapitel «obligatorische Schule» wert.

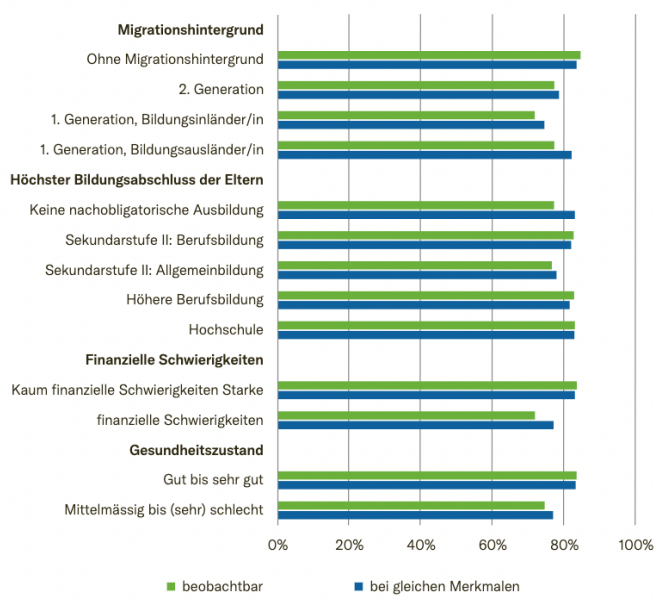
## Universitäre Hochschulen und Fachhochschulen (S. 229-287)

## Seite 256/257, 285-287: Soziale Herkunft und Studienerfolg

### 279 Bachelorabschluss an einer universitären Hochschule bis sechs Jahre nach Studieneintritt nach Merkmalen der Studierenden

Erfolgswahrscheinlichkeit der Studierenden mit Studieneintritt 2011 oder 2012

Daten: BFS (SSEE 2013, LABB); Berechnungen: SKBF



Die **grünen Balken** geben die effektiv beobachtbare Wahrscheinlichkeit wieder, bis 6 Jahre nach Studieneintritt einen Bachelorabschluss zu erlangen.

Die **blauen Balken** bilden die Erfolgswahrscheinlichkeit bei gleichen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, höchster Bildungsabschluss der Eltern, finanzielle Schwierigkeiten, Gesundheitszustand, Zulassungsausweis, Zwischenjahre vor Studieneintritt, Eintrittsjahr, Fachbereich und UH bei Studieneintritt) ab.

Es wurden nur Personen mit gültigen Angaben zu allen Variablen berücksichtigt.

**Kommentar:** Die stark von der sozialen Herkunft beeinflussten bisherigen Bildungswege wirken fort. Sie bestimmen nicht nur die Zugangschancen zu den Universitäten und Fachhochschulen, sondern auch den Studienerfolg. Insbesondere Studierende mit Migrationshintergrund aus der 1. Generation und mit Eltern ohne höhere Schulbildung schaffen am häufigsten keinen Bachelor-Abschluss.

## Pädagogische Hochschulen (S. 290-317)

### Seite 313-317: Soziale Herkunft und Migrationsstatus

**Kommentar:** Die PHs leisten mit ihrer Zugangspraxis, die im Vergleich zu universitären Hochschulen offener ist, angeblich «einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit». Gleichwohl haben bloss 5% der PH-Studierenden einen Migrationshintergrund. Eine bittere Momentaufnahme unseres Bildungssystems, gilt doch «der Anteil an Lehrpersonen mit Migrationshintergrund als Gradmesser für die gelungene Integration von Ausländern und Ausländerinnen in das schweizerische Bildungssystem» (S. 315).