

# REDUKTION VON BILDUNGSBENACHTEILIGUNG IN DER VOLKSSCHULE

Theoretische Grundlagen und  
konkrete Handlungsmöglichkeiten

**Prof. Dr. Chantal Kamm**

Pädagogische Hochschule Bern

**Prof. Dr. Katharina Maag Merki**

Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

**Prof. Dr. Francesca Suter**

Pädagogische Hochschule Graubünden

**Prof. Dr. Jürg Schoch**

Allianz Chance+





# INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	5
<b>1. DEFINITION VON CHANCENGERECHTIGKEIT IN DER VOLKSSCHULE</b>	<b>6</b>
1.1 Von Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit zu Bildungsbenachteiligung	6
1.2. Chancengerechtigkeit – ein diffuser Begriff	7
1.3 Reduktion von Bildungsbenachteiligung	9
<b>2. BILDUNGSBENACHTEILIGUNG: BETROFFENE SOZIALE GRUPPEN</b>	<b>11</b>
<b>3. BESTIMMUNG VON INDIKATOREN FÜR DAS MONITORING VON BILDUNGSBENACHTEILIGUNG</b>	<b>14</b>
<b>4. ZWISCHENFAZIT</b>	<b>19</b>
<b>5. HANDLUNGSANSÄTZE ZUR REDUKTION VON BILDUNGS- BENACHTEILIGUNG IN DER VOLKSSCHULE</b>	<b>20</b>
5.1. Welche Handlungsstrategien zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung gibt es auf Ebene der einzelnen Schule?	20
5.2. Ansätze zur Reduktion der Bildungsbenachteiligung für Schulen mit spezifischem Profil	23
5.2.1. Multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsfernen Familien	23
5.2.2. Multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsnahen Familien	25
5.2.3. Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen mit geringem Leistungsoutput	25
Literaturverzeichnis	27





## EINLEITUNG

Der Regierungsrat des Kantons Zürich hat unter anderem folgendes Legislaturziel beschlossen: «Kinder und Jugendliche können sich körperlich, geistig, emotional und sozial gemäss ihren Anlagen entwickeln und in die Gesellschaft integrieren. Gefährdungen und Benachteiligungen werden vermieden.» Als Grundlage erteilte das Volksschulamt der Bildungsdirektion der Allianz Chance+ den Auftrag, eine Auslegeordnung zu erstellen.

Im ersten Kapitel erfolgt zunächst eine Klärung der Begrifflichkeiten und eine Begründung, weshalb in der Folge der Fokus auf Bildungsbenachteiligung gelegt wird. Im zweiten Kapitel des Berichts wird anhand des Forschungsstandes aufgezeigt, welche sozialen Gruppen besonders benachteiligt sind. Im dritten Kapitel wird ein theoretisches Rahmenmodell vorgestellt, um in der Folge Indikatoren für das Monitoring von Bildungsbenachteiligung zu bestimmen. Im Kapitel 4 wird ein Zwischenfazit gezogen.

Darauf aufbauend werden in Kapitel 5 Handlungsansätze zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung beschrieben. Unterschieden wird zwischen generellen Ansätzen sowie Ansätzen, die für Schulen mit einem spezifischen Profil (z. B. multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsfernen Familien) bedeutsam sind.

Die Autor:innen und die Allianz Chance+ danken dem Volksschulamt des Kantons Zürich für die Gelegenheit, im Rahmen dieser Arbeiten über Chancengerechtigkeit bzw. Bildungsbenachteiligung, ihre Entstehung und Erscheinungsformen nachzudenken und systematische Vorschläge für die Reduktion von Bildungsgerechtigkeit in die Fachdiskussion einbringen zu dürfen. Und sie bedanken sich bei Frau Dorothea Baumgartner Römpp für wichtige Anregungen und Hinweise.

Zürich, im Juni 2023

Allianz Chance+

### Zitationsvorschlag:

Kamm, C., Maag Merki, K., Suter, F., & Schoch, J. (2023). *Die Reduktion von Bildungsbenachteiligung in der Volksschule. Theoretische Grundlagen und konkrete Handlungsmöglichkeiten*. Allianz Chance+.



# 1. DEFINITION VON CHANCEN- GERECHTIGKEIT IN DER VOLKSSCHULE

## 1.1 Von Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit zu Bildungsbenachteiligung

Während dem Begriff der Chancengleichheit im Bildungssystem bereits seit den 1960er Jahren grosse Beachtung geschenkt wird, erleben die Begriffe Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit im Nachgang international vergleichender Studien wie TIMSS oder PISA zu Beginn der 2000er Jahre ihren Höhepunkt und sind bis heute in der bildungspolitischen Diskussion dominierend (Dietrich et al., 2013; Faller, 2019). Dies zeigt sich auch in aktuellen Dokumentationen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK), die Bildungsgerechtigkeit als strategischen Eckwert bestimmt und im Herbst 2021 eine entsprechende Kommission gegründet hat (EDK, 2021). Das Gerechtigkeitskonzept («equity») hat zudem Eingang in den Bildungsbericht Schweiz (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, 2023), in die Bundesverfassung (Art., 2 Abs. 3) sowie in die UNO-Behindertenrechtskonvention (Art. 1, Abs. a Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2014) gefunden.

Chancengleichheit, Bildungs- und Chancengerechtigkeit werden oft als Anlass von evidenzgesteuerten Reformen im Bildungssystem genommen. Hintergrund sind die im Bildungswesen identifizierten ungleichen Verteilungen der Bildungsabschlüsse und der Umstand, dass beispielsweise der familiäre Bildungshintergrund der Schüler:innen ihren Bildungserfolg beeinflusst. Dies bedeutet, dass Schüler:innen aus sozial privilegierten Familien, in denen die Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, eine sehr viel grössere Chance haben, anspruchsvolle Bildungszertifikate zu erreichen als Schüler:innen aus weniger privilegierten Familien (vgl. Coleman et al., 1966; für die Schweiz: SKBF, 2018), was ein Indiz für Diskriminierung im Bildungssystem ist.

Unter Verwendung des Begriffs der Chancengleichheit dreht sich die Diskussion insbesondere um die Frage, zu welchem Zeitpunkt eine Annäherung an «Gleichheit» erfolgen soll: Diskutiert werden gleiche Startchancen bei Schulbeginn, gleiche Chancen auf Förder- und Lernangebote im Bildungsprozess oder gleiche Chancen auf Bildungsqualifikationen und Zertifikate. Im Unterschied zu dieser absoluten Richtgrösse (Gleichheit erreicht/nicht erreicht), geht der Gerechtigkeitsbegriff von einem relationalen Verständnis aus. Dabei stehen die folgenden Fragen im Zentrum: Was ist «Gerechtigkeit», was sind illegitime und legitime Unterschiede und wie kann man Bildungsprozesse so gestalten, dass alle Schüler:innen gerechte Möglichkeiten der Teilhabe haben? Allerdings kann die Festlegung von legitimen/illegitimen Unterschieden einzig normativ erfolgen. Sie unterliegt somit einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess und variiert im historischen und räumlichen Kontext.

Aus unserer Sicht ist es im Rahmen des Monitorings von Bildungssystemen in Bezug auf mögliche Diskriminierungen nicht zielführend, sich für den einen oder anderen Begriff zu entscheiden, zumal die bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten hierzu intensiv und sehr kontrovers geführt und die Begriffe in der bisherigen Diskussion nicht einheitlich verwendet werden (ausführlicher nachfolgend). Vielmehr argumentieren wir, dass es fruchtbarer ist, den Fokus auf das Problem selber, die Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem als eine Form der Diskriminierung zu legen.

Es scheint ein Konsens darin zu bestehen, dass das Erreichen von Bildungszielen und Bildungsabschlüssen nicht abhängig von Merkmalen wie familiärem Bildungshintergrund,



Geschlecht oder Migrationshintergrund sein sollte. Schüler:innen aus spezifischen sozialen Gruppen dürfen in der Nutzung von Bildungsangeboten und im Erreichen von Bildungszielen nicht benachteiligt werden, weil ihnen die entsprechenden Ressourcen und das entsprechende Know-how für die Nutzung der Bildungsangebote fehlen oder weil sie im Rahmen des Unterrichts nicht gleichermassen gefördert werden wie Schüler:innen, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss haben.

Ziel der Weiterentwicklung von Bildungssystemen sollte somit sein, diese Benachteiligungen als eine Form von Diskriminierung zu erkennen und zu reduzieren. Dies entspricht auch einem internationalen Verständnis erfolgreicher Bildungssysteme. So werden Bildungssysteme, in denen ein geringerer Einfluss dieser Merkmale auf den Bildungserfolg identifiziert worden ist oder in denen sich im Verlauf der Zeit dieser Einfluss reduziert hat, als «erfolgreiche» Bildungssysteme identifiziert (OECD, 2019).

---

**In der Bildungspolitik und Wissenschaft hat sich eine Verschiebung der Begrifflichkeiten von Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit vollzogen. Damit wird nicht mehr danach gefragt, wann und ob alle Gruppen die gleichen Chancen haben, Bildungsziele zu erreichen. Vielmehr stehen legitime und illegitime Unterschiede bei der Erreichung von Bildungszielen und bei der Gestaltung von Bildungsprozessen im Zentrum. Welches allerdings legitime und illegitime Unterschiede sind, kann nicht empirisch, sondern einzig normativ festgelegt werden, was den Begriff diffus und wenig fruchtbar für das Bildungsmonitoring macht. Aus diesem Grund schlagen wir vor, den Fokus auf das Problem selber, die Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem als eine Form der Diskriminierung zu legen. Damit kann das Ziel verfolgt werden, diese zu erkennen und zu reduzieren, wie dies in den übergeordneten Gesetzgebungen formuliert ist.**

---

## 1.2. Chancengerechtigkeit – ein diffuser Begriff

Den Begriff der Chancengerechtigkeit (oder auch Bildungsgerechtigkeit) kann unterschiedlich verstanden werden. In der Literatur wird oftmals zwischen Verteilungsgerechtigkeit, Anerkennungsgerechtigkeit und Befähigungsgerechtigkeit unterschieden (vgl. bspw. Stojanov, 2011).

Das Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Verteilungsgerechtigkeit nimmt Bezug auf Rawls «theory of justice» und den darin vertretenen Ansatz der «equality of opportunity» (1971). Die faire Verteilung von Grundgütern wie Rechte, Freiheiten, Chancen, Einkommen und Vermögen unterliegt der Annahme freier und rational entscheidender Individuen. Das Bildungsverständnis folgt einer meritokratischen Logik: Unterschiede gelten dann als gerechtfertigt, wenn sie lediglich durch Leistungsunterschiede zu erklären sind und nicht auch durch familiäre oder andere individuelle Faktoren (Becker & Hadjar, 2017). Bildung wird dabei als Positionsgut im Kampf um (knappe) Karrierechancen verstanden. Ungleichheit jenseits der erforderlichen Grundgüter ist das legitime Ergebnis eines allgemeinen Leistungswettbewerbs.

Die öffentliche Debatte, die sich mehrheitlich an diesem Verständnis von Verteilungsgerechtigkeit orientiert, wird verschiedentlich kritisiert. Heinrich (2010) bemängelt die Verantwortungsabgabe des Bildungserfolgs an die Individuen und die Fundierung sozialer Ungleichheiten basierend auf dem Begabungsbegriff und der Anstrengungsbereitschaft. Diese Interpretation der Begabung als etwas Angeborenes ist gemäss Heid (2019) ein oft verwendetes Mittel, um soziale Ungleichheiten im Bildungssystem zu legitimieren. Weiter scheint die Fokussierung auf Verdienste («merits») insofern problematisch, als dass dadurch die Bedürfnisse der Schüler:innen ausser Acht gelassen werden (Giesinger, 2022).



Mit dieser Fokussierung auf das Individuum geraten allerdings systemische und institutionelle Problematiken in der Erklärung von unterschiedlichen Bildungswegen oder Unterschieden im Bildungserfolg in den Hintergrund. Ein nicht unbedeutender Beitrag leistet hier auch die empirische Bildungsforschung und die Bildungssoziologie. Wird Chancengerechtigkeit fokussiert, so wird diese häufig auf der Basis von «Rational-Choice»-Theorien, insbesondere in Bezug auf Herkunftseffekte (in Anlehnung an Boudon, 1974) gemessen. Diese methodologische Fokussierung auf das Individuum und seine Entscheidungen blenden institutionelle und strukturelle Faktoren aus und leisten daher einen Beitrag zur Verfestigung von Ungleichheiten (Emmerich & Hormel, 2021).

---

**Der Begriff Chancengerechtigkeit (oder Bildungsgerechtigkeit) birgt in seiner Verwendung als Verteilungsgerechtigkeit die Gefahr, mit der Fokussierung auf das Individuum die alleinige Verantwortung für den Bildungserfolg auf das Individuum zu übertragen und dabei institutionelle und strukturelle Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg auszublenden. Es wird ein meritokratisches Bildungsverständnis vertreten, bei welchem unterschiedliche Fähigkeiten, Anstrengung- und Leistungsbereitschaft zu gerechtfertigten Unterschieden führen.**

---

Eine mögliche Alternative zur Verteilungsgerechtigkeit ist, den Auftrag von Bildung darin zu sehen, dass Schüler:innen zu leistungsfähigen Individuen ausgebildet oder befähigt werden sollen. In diesem Verständnis werden Leistung und Begabung also nicht als angeboren betrachtet, vielmehr als etwas, das erworben und gefördert werden kann. Bildungsgerechtigkeit misst sich dann daran, inwiefern es allen Schüler:innen gelingt, die individuellen Fähigkeiten zu erwerben. Diese Vorstellung stimmt überein mit dem formulierten „Sozialziel“ des überarbeiteten Artikels 41 Absatz 1g der Bundesverfassung.<sup>1</sup>

Diesem Bildungsbegriff liegen zwei alternative Gerechtigkeitsverständnisse zugrunde. Stojanov (2011) vertritt – in Anlehnung an Honneth (2000) – ein Gerechtigkeitsverständnis, welches sich an Anerkennung orientiert. Bildungsprozesse sollen auf die Subjektivitätsentwicklung ausgerichtet sein und die soziale Wertschätzung fördern. Das zugrundeliegende Bildungsverständnis beruht auf einer reformpädagogischen Perspektive der «Pädagogik der Vielfalt», wobei die pädagogische Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in aufgrund ihrer Hierarchie Ambivalenzen der Anerkennung und Beschämung aufweist (Prenzel, 2013). Anerkennungsgerechtigkeit wäre dann gegeben, wenn alle Personen dazu befähigt würden, eine in ihren Augen gehaltvolle Identität zu entwickeln (Honneth, 2000). Um dieses Ziel der Anerkennungsgerechtigkeit zu erreichen, lehnt Stojanov (2011) in seinem Verständnis von Schule und Bildung den Selektionsauftrag in der obligatorischen Schulzeit ab und möchte diesen in die weiterführenden Schulen und Ausbildungen verlagern. Dies steht jedoch im Konflikt mit dem aktuellen Verständnis des Auftrags von Schulen und widerspricht einem breiten Konsens, dass die Auslagerung der Selektionsfunktion an nachfolgende Systeme keineswegs zu mehr Gerechtigkeit führen würde (Becker & Hadjar, 2017).

Ein weiteres Verständnis von Bildungsgerechtigkeit kann im Befähigungsgerechtigkeitsansatz oder «Capability Approach» (Nussbaum, 2001) gesehen werden, der sich an der Erreichung von Mindestgütern und der eigentlichen Ausbildung bildungsfähiger Individuen orientiert. Die Grundidee ist gemäss Nussbaum (2001), «Menschen hervorzubringen, die zu

---

<sup>1</sup> BV, Art. 41, Abs. 1g (in Kraft seit 13. Febr. 2022): «Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden sowie ihre Gesundheit gefördert wird.»



bestimmten Tätigkeiten befähigt sind und die sowohl die Ausbildung als auch die Ressourcen haben, um diese Tätigkeiten auszuüben, falls sie es wünschen» (ebd., S.40). Ein Mindestmass an Bildung wird dabei als eines der Grundgüter verstanden. Die Aufgabe der Schule liegt dann darin, Schüler:innen zum Lernen und der Entwicklung von Grundfähigkeiten zu befähigen, wobei jedoch die Freiheit beim Individuum bleibt, diese Fähigkeiten auch einzusetzen (Molla & Pham, 2019). Je weniger Ressourcen die Einzelnen mitbringen, desto mehr Unterstützungsbedarf entsteht, um sie zu befähigen, ihre eigenen Entscheidungen treffen zu können. Sauerwein & Vieluf (2021) haben den «Capability-Approach» für den Einsatz im Bildungsmonitoring in Deutschland weiterentwickelt und formulieren vier Capabilities, die für die Bildungsgerechtigkeit relevant sind: 1) Die Fähigkeit zur Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungen, 2) die Fähigkeit zur Partizipation und zum Treffen von Entscheidungen, 3) die Fähigkeit zu lernen und qualitativ hochwertige formale und informelle Bildung zu erhalten sowie 4) die Fähigkeit zu respektvollem Verhalten, gelebter Vielfalt und zur Ausbildung einer eigenen Identität.

Was diesen Ansatz interessant macht, ist das Verständnis von Bildung, das auf die Ausbildung von entscheidungsfähigen und partizipativen Individuen ausgerichtet ist. Eine Grenze des Ansatzes kann darin gesehen werden, dass zwar der zusätzliche Unterstützungsbedarf zum Ausgleich von Mindestkompetenzen formuliert wird, eine Förderung von Schüler:innen, welche darüber liegen (leistungsstarke Kinder, Kinder in der Mitte) hingegen nicht mitgedacht ist.

---

**Auf der Suche nach einer alternativen Vorstellung von Bildung und Gerechtigkeit wird insbesondere von Anerkennungsgerechtigkeit und Befähigungsgerechtigkeit gesprochen. Dies basiert auf einem Bildungsverständnis, welches auf die Ausbildung autonomer, entscheidungsfähiger Individuen ausgerichtet ist, die sich aktiv am gesellschaftlichen Leben, im Beruf und im privaten Umfeld beteiligen können.**

---

### 1.3 Reduktion von Bildungsbenachteiligung

Die Diskussion der Begrifflichkeiten zeigt auf, dass das, was in einer Gesellschaft als ungerecht oder sozial ungleich definiert ist, auf einer gesellschaftlichen Konstruktionsleistung beruht (Solga, 2009). Ungleichheit unterscheidet sich von der reinen Verschiedenartigkeit darin, dass die Unterschiede sozial relevant und systematisch sind. Sozial relevant sind Unterschiede dann, wenn sie eine Zuweisung zu sozialen Positionen in der Gesellschaft nach sich ziehen, systematisch, wenn es sich um überindividuelle Zuschreibungen sozialer Gruppen handelt.

Aufbauend auf einem erweiterten Verständnis von Befähigungsgerechtigkeit schlagen wir deshalb eine Fokussierung auf den Kern des Problems vor: Die Reduktion von Bildungsbenachteiligung von Schüler:innengruppen, die sich aufgrund von sozialen Ungleichheiten in der Gesellschaft und im Bildungssystem ergibt (ebd.).

Bildungsbenachteiligung wird verstanden als eine Benachteiligung von Schüler:innen aus spezifischen sozialen Gruppen, die aufgrund von systematischen Diskriminierungsstrukturen und -prozessen im Bildungssystem und in der Gesellschaft einen eingeschränkten Zugang zu Bildungsangeboten haben und Bildungsziele weniger erfolgreich erreichen können wie Schüler:innen aus privilegierteren sozialen Gruppen. Dem Ziel der Reduktion von Bildungsbenachteiligung liegt ein kompensatorisches Bildungsverständnis zugrunde (Fend, 2019) Bildungsprozesse und Förderung sollen nach dem Bedürfnisprinzip ausgestaltet werden, in einem Verständnis, dass Schüler:innen unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen Bedürfnisse – unter anderem basierend auf sozialen Unterschieden –



möglichst gut auf die späteren Aufgaben in Gesellschaft, Beruf und Privatleben vorbereitet werden (vgl. Giesinger, 2020). Theoretische Reflexionen und empirische Untersuchungen können dazu dienen, relevante Merkmale zur Identifikation von Bildungsbenachteiligung zu benennen. Die Ergebnisse können wiederum verwendet werden, um Strategien zu entwickeln, diese Benachteiligungen zu reduzieren.

---

**Bildungsbenachteiligung wird verstanden als eine Benachteiligung von Schüler:innengruppen, die aufgrund systematischer Diskriminierungsstrukturen und -prozesse im Bildungssystem und der Gesellschaft einen eingeschränkten Zugang zu Bildungsangeboten haben und Bildungsziele weniger erfolgreich erreichen können, als Schüler:innen aus privilegierten sozialen Gruppen. Basis ist ein kompensatorisches Bildungsverständnis, welches die Bedürfnisse der Schüler:innen ins Zentrum stellt.**

---



## 2. BILDUNGSBENACHTEILIGUNG: BETROFFENE SOZIALE GRUPPEN

Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Personengruppen in der Schweiz von Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Wir weisen darauf hin, dass es sich hierbei besonders um die empirisch sichtbare Benachteiligung handelt. Benachteiligungen können empirisch unsichtbar oder wenig sichtbar, aber für die betroffenen Personengruppen durchaus real sein. Weitere Forschungsarbeiten sind nötig, um auch diese Benachteiligungen empirisch sichtbar zu machen.

### **Migrationshintergrund**

Der Migrationshintergrund ist eine gut erforschte Sozialkategorie, die nachweislich mit Bildungsbenachteiligung zusammenhängt. Allerdings bilden Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe, die weiter ausdifferenzieren ist. So zeigen sich unterschiedliche Zusammenhänge mit der Bildungsbenachteiligung in Abhängigkeit

- des sozioökonomischen Status,
- des Migrationszeitpunkts,
- des Herkunftslandes und
- der Sprache.

Aktuellste Zahlen des Bundesamts für Statistik (BfS) belegen, dass Jugendliche, die während der obligatorischen Schulzeit zugewandert sind, geringere Chancen haben, im 25. Altersjahr einen Sek II Abschluss zu erreichen als ihre Mitschüler:innen (BfS, 2022). Auch Ergebnisse der TREE-Studie bestätigen, dass eine Migrationserfahrung während der Kindheit – und damit ein verspäteter Eintritt ins Schweizer Bildungssystem – mit einer grösseren Bildungsbenachteiligung zusammenhängt (Gomensoro & Bolzman, 2019). Erklärt wird dieser Befund damit, dass diese Kinder weniger Zeit haben, Unterschiede in den schulischen Leistungen, insbesondere sprachliche Leistungsunterschiede, bis zum nächsten Selektionszeitpunkt auszugleichen. In der PISA-Studie 2018 konnte aufgezeigt werden, dass der negative Effekt des Migrationshintergrunds (1. und 2. Generation) auf die Leseleistung unter der Kontrolle der Sprache und des sozioökonomischen Hintergrundes verschwindet (PISA.ch, 2019). Nur wenige Schweizer Studien gibt es bisher in Bezug auf Schüler:innen mit Fluchterfahrung. Eine Studie von Hättich und Lanfranchi (2019) im Kanton Zürich zeigt für die Gruppe von geflüchteten Kindern aus Krisenregionen, dass die korrekte Zuteilung dieser Kinder zu unterschiedlichen Schulformen und Stufen eine grosse Herausforderung darstellt. Oft werden Lern-, Verhaltens- und psychische Behinderungen fehldiagnostiziert, was zu erhöhten Separierungsquoten und häufigeren Korrekturen (z.B. Abstufung) führt als bei einheimischen Kindern. Noch prekärer ist die Forschungslage bei geflüchteten Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht mehr im schulpflichtigen Alter sind. Gemäss Stimmen aus der Praxis (Allianz Chance+) hat diese Gruppe – auch mit einer hohen Vorbildung – oft keine Möglichkeit, ihre Bildungslaufbahn in der Schweiz fortzuführen, weil dafür die gesetzlichen Grundlagen fehlen.

### **Sozioökonomischer Status**

Studien zeigen, dass die soziale Herkunft der Schüler:innen, gemessen am sozioökonomischen Status, eine starke Erklärungskraft für Bildungsbenachteiligung darstellt – unabhängig des Migrationshintergrundes (SKBF, 2018, S. 101). Eine Analyse von Bayard und Schalit (2016) für den Kanton Zürich zeigt beispielsweise, dass Schüler:innen mit geringeren familiären Ressourcen und mit einer anderen Muttersprache als die Unterrichtssprache



öfters zurückgestellt werden als Schüler:innen mit mehr familiären Ressourcen und Kindern mit Deutsch als Muttersprache – ein Befund, der auch für die restliche Schweiz gilt (PISA.ch, 2019; SKBF, 2018, S. 75). Dies bestätigen auch aktuelle Zahlen des BfS: Kinder mit Eltern ohne nachobligatorischer Ausbildung erlangen ihren Abschluss im Alter von 25 weniger häufig und weniger schnell als ihre Altersgenoss:innen mit Eltern, die eine nachobligatorische Ausbildung absolvierten (BfS, 2022, S. 5–8).

## **Geschlecht**

Die bisherige Forschung ist geprägt von einem binären Geschlechterverständnis (Mann/Frau). Die starke strukturelle Bildungsbenachteiligung von Mädchen hat sich in den letzten Jahrzehnten weitestgehend aufgelöst (Crotti & Keller, 2001). Mittlerweile geniessen Mädchen das gleiche Volksschulangebot wie Jungen (z.B. gleicher Zugang zu höheren Schulen, gleicher Lehrplan). Allerdings gibt es nach wie vor Bildungsbenachteiligungen basierend auf dem Geschlecht. Beispielsweise zeigen Studien, dass Mädchen in Deutsch (insbesondere in der Leseleistung) gegenüber Jungen im Vorsprung sind, Jungen hingegen in Mathematik (PISA.ch, 2019). Darüber hinaus verzeichnen Mädchen in Mathematik und Deutsch einen grösseren Lernzuwachs als Jungen, wobei sich dieser Unterschied in Mathematik über die Primarschulzeit wieder ausgleicht (Angelone et al., 2013). Jungen besuchen bei der Einschulung laut aktuellsten Zahlen des BfS häufiger als Mädchen einen separativen Unterricht, treten häufiger als Mädchen vorzeitig aus der Schule aus und weisen eine tiefere Maturitätsquote als Mädchen auf (BfS, 2022; BfS, 2021). Zudem weisen Studien auf sogenannte Sozialisierungseffekte hin: Neuenschwander und Niederbacher (2021) konnten beispielsweise aufzeigen, dass die Leistungserwartungen von Lehrpersonen gegenüber Mädchen im Vergleich zu Knaben im Fach Mathematik tiefer sind. Eine Studie von Makarova et al. (2019) zeigt zudem, dass die Fächer Mathematik, Chemie und Physik mit männlichen Geschlechterstereotypen assoziiert werden. Zudem wählen Frauen weniger häufig Studienfächer im MINT-Bereich (SKBF, 2018, S. 153).

## **Behinderung**

In Bezug auf das Merkmal Behinderung liegt eine Forschungslücke vor (Kronenberg, 2021). Einerseits handelt es sich hier um eine heterogene Gruppe, andererseits sind belastbare Befunde aufgrund geringer Fallzahlen schwierig zu generieren. Trotzdem ist auf der Basis der Zahlen des BfS eine Tendenz zu erkennen: Menschen mit Einschränkungen im Seh- und/oder Hörvermögen sind im Studium auf Tertiärstufe unterrepräsentiert (SKBF, 2018, p. 194). Menschen mit einer Gehbehinderung scheinen diesbezüglich weniger benachteiligt zu sein (Tomczak-Plewka, 2016).

## **Unterschiedliche Leistungen und Unterschiede bei gleichen Leistungen**

Der Migrationshintergrund, die Sprache und der sozioökonomische Hintergrund von Schüler:innen erklären nicht bloss Leistungsunterschiede. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die kognitiven Fähigkeiten und die Anstrengungsbereitschaft von Schüler:innen mit diesen Merkmalen auch bei gleichen Leistungen wie Schüler:innen ohne diese Merkmale als geringer eingeschätzt werden (Fibbi et al., 2006; Kronig, 2003; Neuenschwander & Niederbacher, 2017; Neuenschwander & Niederbacher, 2021). Zudem werden nach einer Studie von Hättich (2013) bei Schüler:innen mit Migrationshintergrund öfters fälschlicherweise kognitive Beeinträchtigungen diagnostiziert und diese separiert beschult als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund.



Dabei kann von einer mehrfachen Benachteiligung gesprochen werden: Schüler:innen

- mit Migrationshintergrund (v.a. solche, die später ins Bildungssystem eintreten),
- die zu Hause eine andere Sprache sprechen und/oder
- die einen tieferen sozioökonomischen Hintergrund haben,

erreichen im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen a) eher geringere Leistungen und werden b) bei gleichen Leistungen häufiger unterschätzt als ihre Mitschüler:innen ohne diese Merkmale.

## **Verschärfung von Bildungsbenachteiligung durch Selektionsmechanismen im Bildungssystem**

Diese oben genannten Benachteiligungen werden in einem hoch stratifizierten Bildungssystem wie demjenigen der Schweiz, insbesondere des Kantons Zürichs, zusätzlich verschärft (Combet, 2013, 2019; Felouzis & Charmillot, 2017; Gomensoro & Meyer, 2021; Kronig, 2007). Erstens zeigen Studien, dass die verschiedenen Leistungsstufen auf Sek I grosse Überschneidungsbereiche aufweisen, sodass Schüler:innen mit gleichen Voraussetzungen auf der Sek I in unterschiedliche Leistungsniveaus eingeteilt werden (Gomensoro & Meyer, 2021; Kronig, 2007). Zweitens ist empirisch belegt, dass Schüler:innen mit vergleichbaren Voraussetzungen im tiefsten Leistungsniveau deutlich geringere Lernfortschritte machen als in erweiterten Niveaus (Kronig, 2007; Zurbruggen, 2016). Zudem finden Wechsel in ein höheres Leistungsniveau im Kanton Zürich seltener statt, als der Wechsel in ein niedrigeres Leistungsniveau (Bayard & Schalit, 2016). Obwohl der Idee einer Einteilung in homogenere Leistungsgruppen das Ziel zugrunde liegt, besser auf die Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen zu können und formal eine horizontale Durchlässigkeit gewährleistet ist, zeigt sich für die oben genannten Personengruppen eine stark benachteiligende Praxis, die besonders an den Übergängen der Primarstufe in die Sek I und von der Sek I in die Sek II ersichtlich wird (Combet, 2013, 2019; Combet & Oesch, 2021; Gomensoro & Meyer, 2021; SKBF, 2018).

## **Wohnort als mildernder oder verstärkender Kontextfaktor**

Ein wichtiger Kontextfaktor, der die oben beschriebenen Benachteiligungen verstärken oder abmildern kann, ist der Wohnort. Beispielsweise zeigen sich negative Kompositionseffekte an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit niedrigerem sozioökonomischen Hintergrund (Dlabac et al., 2021; Helbling et al., 2019). Schüler:innen an diesen Schulen weisen im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen in sozial heterogeneren Schulen geringere Leistungsentwicklungen auf. Zudem zeigen Studien, dass in Gemeinden mit vielen gut ausgebildeten Eltern die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein einzelner Schüler oder eine einzelne Schülerin ins Gymnasium eintritt (Leemann et al., 2022). Dies ist umso bedeutsamer, als die Studie von Bayard, Imlig und Schmid (2022) grosse Unterschiede zwischen regionalen Bildungsräumen im Kanton Zürich zeigt. Dabei sind neben der sozioökonomischen Komposition der Schülerschaft auch regionale Strukturen (Arbeitsmarkt, regionales Schulsystem, ausserschulische Angebote) relevant.

Abschliessend sei darauf hingewiesen, dass Individuen unterschiedlichen sozialen Gruppen angehören und folglich von Mehrfachbenachteiligungen betroffen sein können. Darüber hinaus soll nochmals hervorgehoben werden, dass soziale Gruppen, die hier nicht thematisiert wurden, möglicherweise auch von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, wobei vermutlich ein gesellschaftliches Problembewusstsein und damit verbunden auch empirischen Daten noch fehlen. Um weitere Benachteiligungen beziehungsweise, blinde Flecken' aufzudecken, bedarf es weiterer Forschung und Diversität in der Forschungscommunity.



### 3. BESTIMMUNG VON INDIKATOREN FÜR DAS MONITORING VON BILDUNGSBENACHTEILIGUNG

Für die Bestimmung von Indikatoren für das Monitoring von Bildungsbenachteiligungen stützen wir uns auf das Handlungsmodell von Fend (2008), der von einer doppelten Realität ausgeht, der «Partitur», dem Regelsystem als Handlungskontext, und der «Aufführung», dem empirischen Erscheinungsbild als Handlungsform. Rekontextualisierungsprozesse gesetzlicher und impliziter Vorgaben im Mehrebenensystem in der Praxis des Bildungssystems führen zu spezifischen Handlungsergebnissen.

Von zentraler Bedeutung ist, dass diese Handlungsergebnisse Resultat eines ko-konstruktiven Prozesses sind, wobei sowohl die Angebotsqualität im Bildungssystem (z.B. Struktur der Sekundarstufe I, Bildungsangebote, die von den Schulen und Behörden bereit gestellt und gestaltet werden) wie auch die Nutzungsmöglichkeiten der Schüler:innen und Familien eine zentrale Rolle spielen.

Neben dieser Orientierung an theoretischen Grundlagen der Gestaltung von Bildungssystemen sind Erklärungsansätze zur Entstehung von Bildungsbenachteiligung zentral. Hierzu zählen insbesondere die Ansätze zu primären und sekundären Herkunftseffekten beziehungsweise rational-choice-Theorien (Boudon, 1974), Habitus und Formen des Kapitals (Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971, 1977), Ansätze der institutionellen Diskriminierung (Bommes & Radtke, 1993; Gomolla & Radtke, 2009), Theorien zu sozialen Schliessungen im Bildungswesen, also Inklusions- und Exklusions-Mechanismen (Tilly, 1999) und Ansätze, die soziale Differenzierungen über ein implizites «hidden tracking» in Organisationen untersucht haben («bypass schooling» und «mapping and matching») (Emmerich & Hormel, 2021). Als Resultat kann festgehalten werden, dass Bildungsbenachteiligung auf unterschiedlichen Ebenen entsteht, so

- auf individueller Ebene, beispielsweise über Entscheidungsprozesse von Schüler:innen und Familien und aufgrund eines spezifischen Habitus von Familien (Becker & Lauterbach, 2007; Becker & Schubert, 2011),
- auf schulischer Ebene, beispielsweise über institutionelle Diskriminierungen und «hidden tracking» innerhalb der einzelnen Schulen (Emmerich & Hormel, 2021; Gomolla, 2017; Maag Merki et al., 2020),
- auf regionaler Ebene, beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Angebotsstrukturen wie das Vorhandensein von Gymnasien oder der Sozialstruktur der Nachbarschaft von Schulen (Bayard et al., 2022; Zangger, 2015),
- auf Systemebene, beispielsweise aufgrund der Organisation des Selektionssystems auf der Sekundarstufe I (Felouzis & Charmillot, 2013).

In der Folge wurde in Anlehnung an das Handlungsmodell von Fend (2008) ein Prozessmodell erstellt, welches zwischen Handlungskontext, Handlungsformen und Handlungsergebnissen unterscheidet. Die daraus abgeleiteten Indikatoren für das Monitoring von Bildungsbenachteiligung beziehen sich auf alle drei Bereiche:

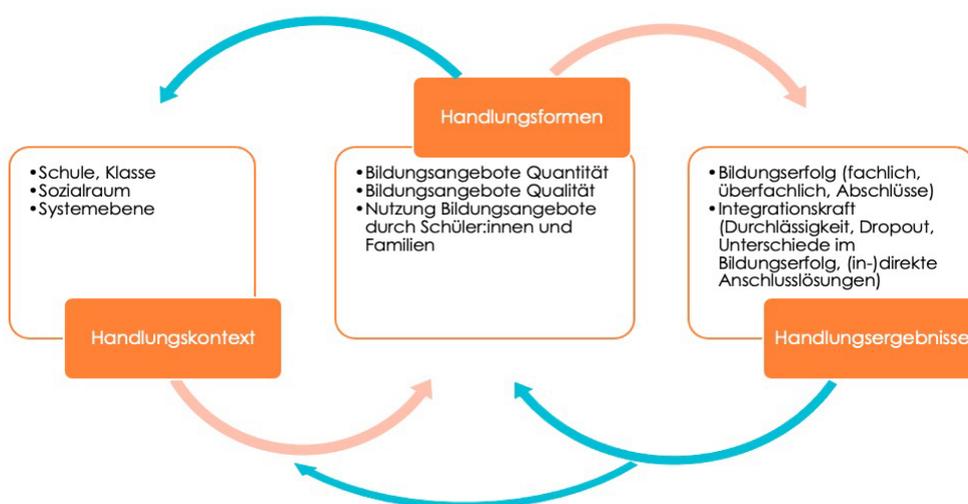
- Auf den Handlungskontext, da dieser die Bildungsangebote und die Nutzung der Bildungsangebote und damit indirekt die Handlungsergebnisse beeinflusst. Hierzu gehören beispielsweise die gesetzlichen Grundlagen, die Zusammensetzung der Klassen oder die Wirtschaftsstruktur einer Region.
- Auf die empirischen Handlungsformen, da diese in einem bedeutsamen Zusammen-



hang mit den Handlungsergebnissen stehen und als Bedingungsfaktoren für diese verstanden werden können. Hier interessieren zum einen das konkret implementierte Bildungsangebot (z. B. Anzahl Gymnasien in einer Region), zum anderen die Qualität der Bildungsangebote (z. B. die Qualität der Förderpraxis in den Schulen).

- Auf die Handlungsergebnisse, wobei hier zwischen Bildungserfolg und Integrationskraft unterschieden wird. Der Bildungserfolg bezieht sich in erster Linie auf das Erreichen der Lernziele durch die Schüler:innen. Die Integrationskraft wird als Fähigkeit des Systems verstanden, Differenzen zwischen Schüler:innen mit unterschiedlichen individuellen und sozialen Merkmalen oder die Aussonderungsquote gering zu halten.

### Zyklisches Prozess- und Wirkungsmodell



Zu klären ist jeweils,

- auf welchen Ebenen (z.B. Schule, Region, Kanton),
- für welche Akteur:innen (z.B. Schüler:innen, Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen),
- für welche Zyklen (Zyklus 1, 2, 3; allenfalls Frühförderung und Sekundarstufe II) und
- für welche Fächer diese Indikatoren erfasst werden sollen.

Darüber hinaus muss geklärt werden,

- inwiefern die entsprechenden Indikatoren im Bildungssystem des Kantons Zürich bereits erfasst sind oder in Zukunft erfasst werden können;
- inwiefern anhand der Monitoring-Ergebnisse dieser Indikatoren Handlungen für die Verbesserung möglicher Defizite im Bildungssystem abgeleitet werden können;
- in welchen zeitlichen Abständen und unter Bezugnahme auf welche Stichproben die Indikatoren erfasst werden sollen.



## A) Indikatoren zur Erfassung des Handlungskontextes

### Individuelle (statische) Merkmale

Familie: sozio-ökonomischer und sozio-kultureller Hintergrund, Habitus

Migrationshintergrund (differenzierte Erfassung)

Erstsprache

Geschlecht (über binäres Verständnis hinaus)

Religion

Behinderung

### Individuelle motivationale und kognitive Voraussetzungen der Schüler:innen

Motivation

Bildungsaspirationen

Fachliche und überfachliche Voraussetzungen

### Schule

Schulkomposition (soziale Zusammensetzung der Schule aufgrund der Schüler:innen)

Klassenkomposition (soziale Zusammensetzung der Klassen)

Klassengrösse

Region

Soziale, demographische Struktur der Bevölkerung (z.B. Arbeitslosigkeit)

Beschäftigungsstruktur

Wirtschaftsstruktur

### Gesetzliche Grundlagen

Spezifische Regelungen und gesetzliche Grundlagen zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung

Angebote in der Lehrpersonenaus- und -weiterbildung zur Thematik der Bildungsbenachteiligung, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit

Angebote der Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen zur Thematik der Bildungsbenachteiligung, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit

Kompensatorische Transitionsangebote vorhanden (z.B. Stipendien, von Frühförderung bis zur Tertiärstufe)



## B) Indikatoren zur Erfassung der Handlungsformen

### Vorhandensein von Bildungsangeboten

Sek A, B, C, gemischte Abteilungen

Kurzzeitgymnasium

Langzeitgymnasium

BMS, FMS

Berufliche Ausbildung (geringes Anspruchsniveau, mittleres Anspruchsniveau, anspruchsvolles Anspruchsniveau)

Brückenangebote

Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage (Bevölkerungsstruktur, z.B. aufgrund des Haushaltseinkommens, des sozio-ökonomischen Hintergrunds)

Förderangebote

Tagesschulangebote

Angebote für die Gymnasiums Vorbereitung

Partizipationsmöglichkeiten der Eltern und Schüler:innen

### Förder- und Selektionspraxis in Schule

Förderpraxis

Selektionspraxis

Allokationspraxis (Zuweisungspraxis zu spezifischen Bildungsangeboten und zu weiterführenden Schulgängen)

Praxis der institutionellen Diskriminierung, Inklusion- und Exklusion, «hidden tracking», Mapping and Matching

Inklusion- und Exklusionskriterien

Umgang mit Heterogenität (z.B. Individualisierung)

Förderpraxis: Nutzungsmöglichkeiten der Schüler:innen

### Anteil Schüler:innen, die Bildungsangebote nutzen (je insgesamt und nach spezifischen Merkmalen, z.B. SES)

Sek A, B, C; oder in gemischten Abteilungen

Gymnasialquote Langzeitgymnasium

Gymnasialquote Kurzzeitgymnasium

Quote BMS

Quote FMS

### Qualität des Bildungsangebots Systemebene

Grad der Sensibilisierung der Lehrpersonen bezüglich der Thematik der Bildungsbenachteiligung, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit

Erwerb von professionellen Kompetenzen im Umgang mit Diagnostik, Heterogenität, kompensatorischer Förderpraxis

Grad der Sensibilisierung der Schulleitungen bezüglich der Thematik der Bildungsbenachteiligung, Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit

Erwerb von professionellen Kompetenzen von Schulleitungen im Umgang mit Diagnostik, Heterogenität, kompensatorischer Förderpraxis bzw. in der Gestaltung von entsprechenden Schulentwicklungsprozessen



## C) Indikatoren zur Erfassung der Handlungsergebnisse

### Anteil Schüler:innen, die Bildungsziele erreichen (je insgesamt und nach spezifischen Merkmalen z.B. Migrationshintergrund)

Fachlich

Überfachlich

### Varianz im Bildungserfolg

Leistungsstreuung insgesamt

Leistungsstreuung zwischen Schüler:innen mit / ohne spezifische Merkmale (z.B. Migrationshintergrund)

### Dropoutquote (je insgesamt und nach spezifischen Merkmalen, z.B. Migrationshintergrund)

Dropoutquote nach Probezeit Gymnasium

Dropoutquote während des Gymnasiums

Dropoutquote Maturität

Dropoutquote Berufsbildung

### Repetitionsquote

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)

### Anteil ISR / ISS / Lernzielbefreiung

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)

### Durchlässigkeit ISR / ISS in Bezug auf Regelklasse

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)

### Durchlässigkeit Sek I (horizontal, insbesondere „Aufstieg“ in anspruchsvollere Bildungsgänge)

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)

### Übertritt Sek I – Sek II: direkte Anschlusslösung

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)

### Übertritt Sek I – Sek II: indirekte Anschlusslösung (z.B. Brückenangebote)

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)

### Übertritt Sek I – Sek II: keine Anschlusslösung

insgesamt

nach spezifischen Merkmalen (z.B. Migrationshintergrund)



## 4. ZWISCHENFAZIT

Im Zentrum des Auftrags steht die Frage nach einer Definition von Chancengerechtigkeit in der Volksschule und nach möglichen Indikatoren, anhand derer überprüft werden kann, inwiefern Chancengerechtigkeit in der Volksschule des Kantons Zürich erreicht ist.

Im Fokus unserer Diskussionen steht der Befähigungsgerechtigkeitsansatz (vgl. Kap. 1.2), bei dem es darum geht, die Bedürfnisse der Schüler:innen in den Fokus der Analysen zu rücken und zu überprüfen, inwiefern es der Volksschule gelingt, die entsprechenden Fähigkeiten aller Schüler:innen zu fördern, dies entlang der im Lehrplan festgehaltenen Lern- und Bildungsziele. Im Zentrum geht es um die Entwicklung von entscheidungsfähigen und selbstständigen jungen Menschen, die in der Lage sind, ihre eigenen Interessen und Wünsche zu verfolgen, diese in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und sozialen Normen kritisch zu reflektieren und in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft zu partizipieren.

Allerdings, und das zeigen die aktuellen Befunde (vgl. Kap. 2), gibt es deutliche Hinweise, dass dieses Ziel noch nicht erreicht ist. Insbesondere haben spezifische Gruppen von Schüler:innen (z.B. Schüler:innen aus sozial weniger privilegierten Familien) eine deutlich geringere Chance als andere, ihre Fähigkeiten auszubilden, anspruchsvolle soziale Positionen zu erlangen und in der Gesellschaft erfolgreich zu partizipieren. Bisherige Studien zeigen zudem, dass diese Unterschiede in einem Zusammenhang mit diskriminierenden Strukturen in der Gesellschaft und im Bildungswesen oder mit einer diskriminierenden Selektions- und Förderpraxis der Schulen stehen, was einen Hinweis auf eine systematische Benachteiligung dieser Schüler:innen gibt.

Theoretische Überlegungen und empirische Forschung sind wichtig, um die relevanten Merkmale (auch Merkmalsprofile) jener Schüler:innengruppen zu identifizieren, die von sozialen Ungleichheiten und damit Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Allerdings ist dieser Prozess nicht wertfrei, sondern immer auch eingebettet in eine gesellschaftliche Diskussion, welche Merkmale bedeutsam sein sollen, um erfolgreich anspruchsvolle Bildungsziele zu erreichen.

---

**Wir schlagen vor, anhand von Indikatoren in drei Bereichen mögliche Ursachen oder Ergebnisse von Bildungsbenachteiligung in den Blick zu nehmen: Indikatoren zum Handlungskontext (z.B. gesetzliche Grundlagen), zu den realisierten Handlungsformen (z.B. die Nutzung von Bildungsangeboten und die Selektionspraxis) und zu den Handlungsergebnissen (z.B. das Erreichen von Bildungszielen oder die Dropoutquote in Gymnasien in Abhängigkeit von Schüler:innengruppenmerkmalen).**

---

Da die Indikatoren zahlreich sind, ist eine Priorisierung für die praktische Umsetzung eines Monitorings empfehlenswert. Aufgrund der empirischen Befundlage, dass insbesondere die Struktur des hoch selektiven Bildungssystems auf der Sekundarstufe I in einem systematischen Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung steht, ist es ratsam, einen ersten Schwerpunkt auf den Übergang von der Primar- auf die Sekundarstufe I zu legen.



## 5. HANDLUNGSANSÄTZE ZUR REDUKTION VON BILDUNGSBENACHTEILIGUNG IN DER VOLKSSCHULE

Die Reduktion von Bildungsbenachteiligung bedingt Veränderung von Strukturen (Handlungskontext, beispielsweise Gesetze, Reglemente, der Aufbau des Bildungssystems oder das Selektionssystem) und von Handlungen der verschiedenen Akteure (Handlungsformen).

Nachfolgend werden auf der Basis einer Literaturanalyse (vgl. Literaturverzeichnis) zum einen generelle Strategien der Reduktion von Bildungsbenachteiligung auf der Ebene der einzelnen Schule stichwortartig präsentiert (Kapitel 5.1). Zum anderen werden Ansätze für Schulen mit einem spezifischen Profil identifiziert, da davon ausgegangen wird, dass sich die Problematiken möglicher Benachteiligungen nicht in allen Schulen gleichermaßen zeigen (Kapitel 5.2).

Die Zusammenstellung der Handlungsstrategien ist nicht abschliessend. Ebenfalls wurde auf eine Priorisierung der Handlungsstrategien verzichtet.

### 5.1. Welche Handlungsstrategien zur Reduktion von Bildungsbenachteiligung gibt es auf Ebene der einzelnen Schule?

Handlungskontext	
	Ansätze
Schulkomposition	Ermöglichung grösserer sozialer Durchmischung
Klassenkomposition	Ermöglichung grösserer sozialer Durchmischung Alters- und Niveaudurchmischung auf Stufe Sek I erlauben
Klassengrösse	Klassengrösse reduzieren bzw. Fachpersonen ergänzen: < 20 Schüler:innen/ Klasse positiver Effekt (insbesondere, wenn kombiniert mit qualitativ gutem Unterricht)
Handlungsformen	
Bildungsangebot: Quantität	Ansätze
Förderangebote Unterricht	Sicherstellung des quantitativen Angebots des fachlichen und überfachlichen Lernens (time-on-task) Förderangebote für Sprachförderung / Bildungssprache (Migration, aber auch für Schüler:innen aus bildungsfernen Familien) Ausbau von individuellen Feedbackinstrumenten Diagnoseinstrumente, die im unteren Leistungsbereich differenzieren; auf allen Klassenstufen mehr formative diagnoseorientierte Förderinstrumente Ausbau des Deutschunterrichts, Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der Muttersprache/n



<b>Förderangebote Team / Schule</b>	Niederschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote für Schüler:innen und Familien, v.a. in benachteiligten Stadtteilen/Regionen; Ausbau von qualifizierter Beratung, z.B. durch Schulpsychologischer Dienst
	Aufbau stabiler professioneller Lerngemeinschaften (Jahrgangsteams, Zyklusteams etc.)
	Förderung von multikulturellen Kollegien in Schulen
	Einbeziehung und Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen
	Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Kitas, Primarschulen, Sek I und Sek II untereinander und mit ausserschulischen Einrichtungen
	Schulleitungshandeln in erweiterter Konstellation (inkl. «teacher leader») gezielt auf Reduktion von Bildungsbenachteiligung ausrichten (Schulprogramm, Schulentwicklungsmassnahmen, Reflexion)
<b>Tagesschulangebote</b>	Sicherstellung des quantitativen Angebots
	Ganztagschulangebote (gebundene Tagesschule): gute Strukturierung, sinnvolle Nutzung der Zeit; herausfordernde Aufgaben; Autonomie der Schüler:inne wird unterstützt, Orientierung an Alltagswelt und Interessen/Bedürfnissen der Schüler:innen; Raum für Partizipation; Anerkennung der Individualität
	Ganztagsangebote in den Ferien (Feriencamps, Theater etc.)
<b>Gymnasiums Vorbereitung (vor Übertritt und während Gymnasiumsbesuch)</b>	Kostenlose Unterstützungsangebote während Primarschule bzw. Sek I, im Übergang ins Gymnasium und während der Probezeit;
	Einführungs- und Schnuppertage vor einem Schulwechsel
	In Gymnasien: Sensibilisierung bezüglich Bildungsbenachteiligungen; Aufbau von Unterstützungsangeboten für gefährdete Schüler:innen
<b>Partizipationsmöglichkeiten</b>	Bildung von «Gremien», in denen unterschiedliche Akteursgruppen vertreten sind mit unterschiedlichen Interessen; Expliziter Einbezug von Schüler:innen und Eltern
	Lernende als kompetente Akteur:innen der Weiterentwicklung einbeziehen
	Befähigung zur eigenen aktiven Zukunftsgestaltung auf Basis von Selbstwirksamkeitserfahrungen
<b>Kompensatorische Unterstützung auf Schul-/Klassenebene</b>	Unterstützung bei hohen sozialen Belastungen bei Schulen/Klassen
<b>Bildungsangebot: Qualität</b>	<b>Ansätze</b>
<b>Förderpraxis Schüler:innen: Fachliche und überfachliche Kompetenzen Schüler:innen</b>	Unterstützung in der Lernzielerreichung
	Sprachförderung (Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache)
	Förderung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen
	Unterstützung in der Entwicklung lernförderlicher Motivationen (Growth Mindset) und Kognitionen sowie Bildungsaspirationen
	Stärkung des Fähigkeitsselbstkonzepts von weiblichen Kindern und Jugendlichen, insbesondere beim Lernen von Inhalten im MINT-Bereich
	Förderung der Sozialkompetenz von männlichen Kindern und Jugendlichen
<b>Nutzung Bildungsangebots beim und nach Übertritt durch Schüler:innen</b>	Unterstützung von Schüler:innen, Förder- und Lernangebote zu nutzen; z.B. Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Motivationen
	Transfer von sozial benachteiligten Jugendlichen ins Gymnasium in die Berufsbildung individuell begleiten und fördern
	Soziale und interessenbezogene Veranstaltungen im ersten Jahr nach dem Übergang



<b>Förderung Eltern/ Erziehungsberechtigte/ Familien</b>	<p>Verstärkung der Elternarbeit, Massnahmen zur Heranführung von zugewanderten Eltern an Zürcher/Schweizer Bildungssystem</p> <p>Sprachförderung der Eltern (fördert die Partizipation an Elternabenden/ Informationsgesprächen)</p>
<b>Entscheidungsprozesse von Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigten</b>	<p>Unterstützung von Schüler:innen in den Entscheidungsprozessen bezüglich anspruchsvollerer Bildungsgänge (z.B. Schüler:innen bei ihrer Berufs- oder Studienwahl, die eigenen Fähigkeiten statt traditioneller Rollenbilder zu berücksichtigen)</p> <p>Unterstützung von Eltern in den Entscheidungsprozessen bezüglich anspruchsvollerer Bildungsgänge (z.B. Eltern darüber informieren, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fächern gibt, die sie selbst ausgleichend beeinflussen können)</p> <p>Informationen über Schweizer Bildungssystem und mögliche Bildungswegen auf verschiedene Sprachen zur Verfügung stellen (auf allen Ebenen: Schule, Region, Kanton)</p> <p>Verstärkung der Werbung für Bildung und Qualifizierung/Information über Fördermöglichkeiten</p> <p>Berufs- und Laufbahnberatung auch auf soziale schwache und Migrations-Familien ausrichten</p>
<b>Förderpraxis Unterricht</b>	<p>Differenzierte Diagnose fachlicher und überfachlicher Kompetenzen;</p> <p>Adaptiver Unterricht (Differenzierende Aufgaben)</p> <p>Kooperative und binnen-differenzierte Lernumgebungen im Unterricht</p> <p>ISS/ISR: Integration in Regelschule bei gleichzeitiger Gewährung von qualitativ gutem Unterricht und Sprachförderung</p> <p>Verstärkung des interkulturellen Lernens unter Bezugnahme auf die vertretenen Sprachen und Kulturen</p> <p>Förderung Lehrpersonen bezüglich Einstellungen, subjektiven Theorien, Stereotypen und Motivationen bezüglich Reduktion von Bildungsbenachteiligungen; Schaffung von Problembewusstsein</p>
<b>Förderpraxis Erwachsene</b>	<p>Verbesserung der Bildungsberatung für erwachsene Migrant:innen, Ausbau zielgruppen- und situationsgerechten Deutschunterrichts</p>
<b>Selektionspraxis und Allokationspraxis</b>	<p>Lehrpersonen: Auseinandersetzung mit sozialer, individueller und kriterialer Bezugsnorm bei der Beurteilung von Kompetenzen von Schüler:innen</p> <p>Stärkung der kriterialen Bezugsnorm durch regelmässige klassenübergreifende Prüfungen, «verdecktes» Korrigieren von Prüfungen im Sinne formativer Feedbacksysteme; gegenseitige Verständigung über Beurteilungsstandards</p> <p>Wissensaufbau über Einflussfaktoren auf Bildungsbenachteiligung bzw. Reduktion von Bildungsbenachteiligungen</p> <p>Reflexion und Regulation der Selektionspraxis als Lehrperson, im Jahrgangsteam oder Fachteam und in der gesamten Schule: Wie werden Elternwünsche, Noten, Beurteilungen durch LP, Interessen von Schüler:innen integriert; Praxis der Diskussion, Austausch, Entscheid, Kommunikation; wo gibt es aktive Schliessungsmechanismen (explizit, implizit)</p> <p>Zusammenarbeit und Informationsaustausch zwischen Schulen auf verschiedenen Ebenen vor und nach dem Übergang</p> <p>Reflexion Selektionspraxis mit Schulbehörden</p>
<b>Institutionelle Diskriminierung (auf Schulebene)</b>	<p>Reflexionen, wer in der eigenen Schule profitiert, wer nicht (was ist die «Norm?»); Identifikation Routinen der expliziten/impliziten Förderpraxis</p> <p>Schule als Ort der Reproduktion von Bildungsbenachteiligung identifizieren, Bildungsbenachteiligung als Ziel professionellen Handelns festlegen und kontinuierliche Schulentwicklung</p> <p>Gruppierungsmechanismen innerhalb der Schule identifizieren, analysieren, anpassen; Lernlandschaften, die interessengeleitete Lernaktivitäten unter Berücksichtigung individueller Fähigkeitsprofile ermöglichen</p> <p>Reflexion Institutionelle Diskriminierung mit Schulbehörden</p>



<b>Umgang mit Heterogenität (z.B. Individualisierung)</b>	Stärkere Individualisierung – Eingehen auf Unterschiede der Kinder, z.B. hinsichtlich Herkunft, sozialer Umgebung, Fähigkeiten, Interessen, Alter, Kultur, Lernvoraussetzungen
	Angebote für besondere Neigungen, Interessen und Begabungen
	Einrichtung von Bündnissen für Kinder, z.B. durch Fördervereine, Patenschaften; Einbezug soziales, kulturelles und wirtschaftliches Umfeld
	Stärkung der Schulsozialarbeit
	Abkehr vom Homogenisierungsanspruch (Jahrgangsklassen als Standard); Pädagogik der Vielfalt und Anerkennung

## 5.2. Ansätze zur Reduktion der Bildungsbenachteiligung für Schulen mit spezifischem Profil

In den folgenden Kapiteln werden Ansätze zur Reduktion der Bildungsbenachteiligung für die folgenden drei von uns identifizierten Schulprofile vorgeschlagen:

- Multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsfernen Familien
- Multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsnahen Familien
- Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler:innen mit geringem Leistungsoutput

### 5.2.1. Multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsfernen Familien

Handlungskontext	
<b>Klassenkomposition</b>	<b>Ansätze</b>
	Niveaudurchmischung auf Stufe Sek I erlauben
Handlungsformen	
<b>Bildungsangebot: Quantität</b>	<b>Ansätze</b>
<b>Förderangebote Unterricht</b>	Sprachförderung – Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache (Migration, aber auch für Schüler:innen aus bildungsfernen Familien) Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der Muttersprache/n
<b>Partizipationsmöglichkeiten</b>	Mentoringprogramme für schulisch starke Schüler:innen mit Migrationshintergrund Feste Ansprechperson mit regelmässigem persönlichem Kontakt
<b>Kompensatorische Unterstützung auf Schul-/Klassenebene</b>	Unterstützung bei hohen sozialen Belastungen von Schulen/Klassen



<b>Bildungsangebot: Qualität</b>	<b>Ansätze</b>
<b>Förderpraxis Schüler:innen: Fachliche und überfachliche Kompetenzen Schüler:innen</b>	Unterstützung in der Lernzielerreichung
	Sprachförderung (Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache)
	Förderung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen
<b>Förderung Eltern/ Erziehungsberechtigte/ Familien</b>	Verstärkung der Elternarbeit, Massnahmen zur Heranführung von zugewanderten Eltern an Zürcher/Schweizer Bildungssystem
<b>Entscheidungsprozesse von Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigten</b>	Unterstützung von Schüler:innen in den Entscheidungsprozessen bezüglich anspruchsvollerer Bildungsgänge
	Unterstützung von Eltern in den Entscheidungsprozessen bezüglich anspruchsvollerer Bildungsgänge (z.B. Eltern darüber informieren, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fächern gibt, die sie selbst ausgleichend beeinflussen können)
	Informationen über Schweizer Bildungssystem und mögliche Bildungswege auf verschiedene Sprachen zur Verfügung stellen (auf allen Ebenen: Schule, Region, Kanton)
	Verstärkung der Werbung für Bildung und Qualifizierung/Information über Fördermöglichkeiten
<b>Förderpraxis Unterricht</b>	Differenzierte Diagnose fachlicher und überfachlicher Kompetenzen
	Verstärkung des interkulturellen Lernens unter Bezugnahme auf die vertretenen Sprachen und Kulturen
	Förderung der Lehrpersonen bezüglich Einstellungen, subjektiven Theorien, Stereotypen und Motivationen bezüglich Reduktion von Bildungsbenachteiligungen; Schaffung von Problembewusstsein
<b>Förderpraxis Team und Schule</b>	Kontinuierliche Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung mit Fokus auf Reduktion von Bildungsbenachteiligung in Jahrgangsteams/Zyklus-teams/Fachteams
	Schulleitungsperspektive sowie ambitionierte Visionen und Leitbilder gezielt auf Reduktion von Bildungsbenachteiligung ausrichten (Schulprogramm, Schulentwicklungsmassnahmen, Reflexion); Reduktion von Bildungsbenachteiligung als zentrales Ziel von Schule; Schaffung von inhaltlichen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für eine bessere Förderung in der Schule
<b>Selektionspraxis und Allokationspraxis</b>	Reflexion und Regulation der Selektionspraxis als Lehrperson, im Jahrgangsteam oder Fachteam und in der gesamten Schule: Wie werden Elternwünsche, Noten, Beurteilungen durch LP, Interessen von Schüler:innen integriert; Praxis der Diskussion, Austausch, Entscheid, Kommunikation; wo gibt es aktive Schliessungsmechanismen (explizit, implizit)
<b>Institutionelle Diskriminierung (auf Schulebene)</b>	Reflexionen, wer in der eigenen Schule profitiert, wer nicht (was ist die «Norm»?); Identifikation Routinen der expliziten/impliziten Förderpraxis
	Gruppierungsmechanismen innerhalb der Schule identifizieren, analysieren, anpassen; Lernlandschaften, die interessen geleitete Lernaktivitäten unter Berücksichtigung individueller Fähigkeitsprofile ermöglichen
	Reflexion Institutionelle Diskriminierung mit Schulbehörde
<b>Umgang mit Heterogenität (z.B. Individualisierung)</b>	Stärkere Individualisierung – Eingehen auf Unterschiede der Kinder, z.B. hinsichtlich Herkunft, sozialer Umgebung, Fähigkeiten, Interessen, Alter, Kultur, Lernvoraussetzungen



## 5.2.2. Multikulturelle Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen aus bildungsnahen Familien

Handlungsformen	
Bildungsangebot: Quantität	Ansätze
Förderangebote Unterricht	Sprachförderung – Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache (Migration) Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der Muttersprache/n
Partizipationsmöglichkeiten	Mentoringprogramme für schulisch starke Schüler:innen mit Migrationshintergrund
Bildungsangebot: Qualität	Ansätze
Förderpraxis Schüler:innen: Fachliche und überfachliche Kompetenzen Schüler:innen	Sprachförderung (Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache) Förderung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen
Förderung Eltern/ Erziehungsberechtigte/ Familien	Verstärkung der Elternarbeit, Massnahmen zur Heranführung von zugewanderten Eltern an Zürcher/Schweizer Bildungssystem Verstärkung der Werbung für Bildung und Qualifizierung/Information über Fördermöglichkeiten
Entscheidungsprozesse von Schüler:innen und Eltern/Erziehungsberechtigten	Informationen über Schweizer Bildungssystem und mögliche Bildungswegen auf verschiedene Sprachen zur Verfügung stellen (auf allen Ebenen: Schule, Region, Kanton) Verstärkung der Werbung für Bildung und Qualifizierung/Information über Fördermöglichkeiten
Förderpraxis Unterricht	Differenzierte Diagnose fachlicher und überfachlicher Kompetenzen Verstärkung des interkulturellen Lernens unter Bezugnahme auf die vertretenen Sprachen und Kulturen

## 5.2.3. Schulen mit einem hohem Anteil an Schüler:innen mit geringem Leistungoutput

Handlungskontext	
	Ansätze
Klassengrösse	Klassengrösse reduzieren bzw. Fachpersonen ergänzen
Handlungsformen	
Bildungsangebot: Quantität	Ansätze
Förderangebote Unterricht	Sprachförderung – Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache (Migration, aber auch für Schüler:innen aus bildungsfernen Familien)
Förderangebote Team/ Schule	Einbeziehung und Unterstützung der Eltern in Erziehungsfragen Frühförderangebote für Familien mit Risikokonstellationen
Tagesschulangebote	Ganztagsschulangebote (gebundene Tagesschule): gute Strukturierung, sinnvolle Nutzung der Zeit; herausfordernde Aufgaben; Autonomie der Schüler:innen wird unterstützt, Orientierung an Alltagswelt und Interessen/Bedürfnissen der Schüler:innen; Raum für Partizipation; Anerkennung der Individualität)



<b>Partizipationsmöglichkeiten</b>	Feste Ansprechperson mit regelmässigem persönlichem Kontakt
<b>Bildungsangebot: Qualität</b>	<b>Ansätze</b>
<b>Förderpraxis Schüler:innen: Fachliche und überfachliche Kompetenzen Schüler:innen</b>	Unterstützung in der Lernzielerreichung
	Sprachförderung (Bildungssprache, Erstsprache, Zweitsprache)
	Förderung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen
<b>Förderpraxis Unterricht</b>	Differenzierte Diagnose fachlicher und überfachlicher Kompetenzen
	Adaptiver und binnen-differenzierter Unterricht (Differenzierte Aufgaben, Anpassung an Lernbedürfnisse)
<b>Förderpraxis Team und Schule</b>	Kontinuierliche Unterrichtsentwicklung und Professionalisierung mit Fokus auf Reduktion von Bildungsbenachteiligung im Jahrgangsteams/Zyklus-teams/Fachteams
	Schulleitungsperspektive auf Reduktion von Bildungsbenachteiligung; Ambitionierte Visionen und Leitbilder gezielt auf Reduktion von Bildungsbenachteiligung ausrichten (Schulprogramm, Schulentwicklungsmassnahmen, Reflexion); Reduktion von Bildungsbenachteiligung als zentrales Ziel von Schule; Schaffung von inhaltlichen, organisatorischen und personellen Rahmenbedingungen für eine bessere Förderung in der Schule
<b>Umgang mit Heterogenität (z.B. Individualisierung)</b>	Stärkere Individualisierung – Eingehen auf Unterschiede der Kinder, z.B. hinsichtlich Herkunft, sozialer Umgebung, Fähigkeiten, Interessen, Alter, Kultur, Lernvoraussetzungen



## Literaturverzeichnis

- Angelone, D., Keller, F., & Moser, U. (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Bildungsdirektion Kanton Zürich. [https://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7f28-1670-ffff-ffffba93c96f/Lernstandserhebung\\_9KlasseZH\\_Bericht.pdf](https://www.ibe.uzh.ch/dam/jcr:00000000-7f28-1670-ffff-ffffba93c96f/Lernstandserhebung_9KlasseZH_Bericht.pdf)
- Bach, M., & Sievert, S. (2018). *Kleinere Grundschulklassen können zu besseren Leistungen von SchülerInnen führen*. DIW Wochenbericht, 22, 465–472. [https://doi.org/10.18723/DIW\\_WB:2018-22-1](https://doi.org/10.18723/DIW_WB:2018-22-1)
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: Ein grosses Potenzial*. Institut SFM. <http://www.edudoc.ch/record/110245>
- Baeriswyl, F., Wandeler, C., Trautwein, U., & Oswald, K. (2006). *Leistungstest, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung der Eltern*. Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft, 9, 373–392.
- Bayard, S., Imlig, F., & Schmid, S. (2022). *Socio-Spatial Conditions of Educational Participation: A Typology of Municipalities in the Canton of Zurich*. Education Sciences, 12(2), 73. <https://doi.org/10.3390/educsci12020073>
- Bayard, S., & Schalit, T. (2016). *Bildungsverläufe während der obligatorischen Schulzeit im Kanton Zürich. Verzögerungen, Beschleunigungen und Wechsel vom Kindergarten bis zum Abschluss der Sekundarstufe I*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung. [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/bildungsverlaeufe\\_waehrend\\_der\\_obligatorischen\\_schulzeit\\_bericht.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/bildungsverlaeufe_waehrend_der_obligatorischen_schulzeit_bericht.pdf)
- Becker, R., & Hadjar, A. (2017). *Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften*. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 33–62). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_2)
- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2007). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (2., aktualisierte Auflage)*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Schoch, J. (2018). *Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. Schweizerischer Wissenschaftsrat SWR.
- Becker, R., & Schubert, F. (2011). *Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem*. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung* (S. 161–194). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt. (2008). *Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)*. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bless, G., Schüpbach, M., & Bonvin, P. (2003). *Klassenwiederholung – Eine effiziente Massnahme bei Schulschwierigkeiten? Werkstattbericht über erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im 2. Schuljahr*. In G. Ricken, A. Fritz, & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf*. Pabst Science Publishers.
- Bommers, M., & Radtke, F.-O. (1993). *Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern*. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(3), 483–497.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Buholzer, A., & Lötscher, H. (2015). *Chancengerechte Leistungsbeurteilung im Unterricht*. In *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.), Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Ediprim SA.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021). *Maturitätsquote – Daten des Indikators*. Bundesamt für Statistik. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/maturitaetsquote.assetdetail.19305671.html>
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2022). *Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II durch die Jugendlichen, die im Jahr 2010 15 Jahre alt wurden*. Eidgenössisches Departement des Inneren (EDI), BFS.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, R., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Government Printing Office.
- Combet, B. (2013). *Zum Einfluss von primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft beim*



- zweiten schulischen Übergang in der Schweiz. Ein Vergleich unterschiedlicher Dekompositions- und Operationalisierungsmethoden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3), 447–471. <https://doi.org/10.25656/01:10303>
- Combet, B. (2019). *The institutional dimension of class-based educational decision-making: Evidence from regional variation in Switzerland*. *Zeitschrift für Soziologie*, 48(4), 301–321. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-1000>
- Combet, B., & Oesch, D. (2021). *The social-origin gap in university graduation by gender and immigrant status: a cohort analysis for Switzerland*. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(2), 119–146. <https://doi.org/10.1332/175795920X16034769228656>
- Dietrich, F., Heinrich, M., & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19043-3>
- Dlabac, O., Amrhein, A., & Hug, F. (2021). *Durchmischung in städtischen Schulen – eine politische Aufgabe. Optimierte schulische Einzugsgebiete für Schweizer Städte*. Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA).
- Eckstein, B., Reusser, K., Stebler, R., & Mandel, D. (2018). *Umsetzung der integrativen Volksschule – Was Lehrpersonen optimistisch macht: Eine Analyse der Überzeugungen von Klassenlehrpersonen im Kanton Zürich*. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(1), 91–112. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4903>
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2021). *Unequal inclusion: The production of social differences in education systems*. *Social Inclusion*, 9(3), 301–312. <https://doi.org/10.17645/si.v9i3.4322>
- European Commission (Directorate General for Education, Youth, Sport and Culture), & International Curators Forum (ICF). (2017). *Study on governance and management policies in school education systems: Final report*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/590826>
- Falk, A., Kosse, F., & Pinger, P. (2020). *Mentoring and Schooling Decisions: Causal Evidence*. Institute of Labor Economics (IZA). <https://www.iza.org/publications/dp/13387/mentoring-and-schooling-decisions-causal-evidence>
- Faller, C. (2019). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs: Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24982-3>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2013). *School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland*. *Comparative Education*, 49(2), 181–205. <https://www.jstor.org/stable/23525062>
- Felouzis, G., & Charmillot, S. (2017). *Schulische Ungleichheit in der Schweiz*. *Social Change in Switzerland*, 8. <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1096>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2019). *Drei Begriffe von Bildungsgerechtigkeit – Normendiskurse und empirische Analysen*. In J. Bellmann & H. Merken (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen* (S. 103–122). Waxmann.
- Fibbi, R., Lerch, M., & Wanner, P. (2006). *Unemployment and discrimination against youth of immigrant origin in Switzerland: When the name makes the difference*. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 7(3), 351–366. <https://doi.org/10.1007/s12134-006-1017-x>
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2020). *Weise Interventionen für einen diversitätsbewussten Unterricht. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/08/SVR-FB\\_Handbuch\\_Weise-Interventionen-1.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/08/SVR-FB_Handbuch_Weise-Interventionen-1.pdf)
- Forum Bildung. (2000). *Förderung von Chancengleichheit. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <https://doi.org/10.25656/01:297>
- Giesinger, J. (2022, 26. Januar). *Bildung, Meritokratie und Gerechtigkeit: Warum das Bildungssystem nicht meritokratisch ausgestaltet werden sollte [Vortrag]*. Zentrum für Ethik und Philosophie der Praxis, München.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2019). *When children of immigrants come of age. A longitudinal perspective on labour market outcomes in Switzerland*. TREE Working Paper Series, 2. <https://doi.org/10.7892/boris.131250>
- Gomensoro, A., & Meyer, T. (2021). *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*. TREE. <https://doi.org/10.48350/163969>
- Gomolla, M. (2017). *Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung*. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Springer VS.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hättich, A. (2013). *Von draussen, nach draussen. Zur Separierung ausländischer Schülerinnen und Schüler*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*



gogik, 2, 28–34.

Hättich, A., & Lanfranchi, A. (2019). *Der Cinderella-Effekt: Die Schulische Allokation von Flüchtlingskindern aus Eritrea und anderen Krisenregionen*. VHN, 2, 128–145. <https://doi.org/10.2378/vhn2018.art42d>

Heid, H. (2019). *Gerechtigkeit? Was im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit nicht ausser Acht bleiben sollte*. In J. Bellmann & H. Merken (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts* (S. 61–102). Waxmann.

Helbling, L. A., Tomasik, M. J., & Moser, U. (2019). *Long-term trajectories of academic performance in the context of social disparities: Longitudinal findings from Switzerland*. *Journal of Educational Psychology*, 111(7), 1284–1299. <https://doi.org/10.1037/edu0000341>

Hof, S., & Wolter, S. C. (2014). *Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz*. SKBF.

Holtappels, H. G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Rutter, S. (2021). *Schulen in herausfordernden Lagen entwickeln und unterstützen*. Fazit und Empfehlungen aus dem Projekt 'Potenziale entwickeln – Schulen stärken'. <https://doi.org/10.25656/01:21387>

Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit*. Aufsätze zur praktischen Philosophie. Suhrkamp. <https://www.suhrkamp.de/buch/axel-honneth-das-andere-der-gerechtigkeit-t-9783518290910>

Jones, S., & Vagle, M. D. (2013). *Living contradictions and working for Change: Toward a theory of social class – Sensitive pedagogy*. *Educational Researcher*, 42(3), 129–141. <https://doi.org/10.3102/0013189X13481381>

Kamm, C., Gebhardt, A., Gonon, P., Brühwiler, C., & Dernbach-Stolz, S. (2019). *Learners' perceptions of a career guidance curriculum in different school-based support systems in Switzerland*. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 375–395. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1610474>

Kessler, S., Kamm, C., & Dernbach-Stolz, S. (2021). *Das Schweizer Übergangssystem im Schatten der vielbeachteten Berufsbildung*. In S. Dernbach-Stolz, P. Eigenmann, C. Kamm & S. Kessler (Hrsg.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung* (S. 297–320). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32682-1>

Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. SBFI/EDK & Konsortium PISA.ch.

Korte, P. (2006). *Der Benachteiligtendiskurs aus allgmeinpädagogischer Perspektive*. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), „Risikobiografien“ (S. 25–39). Springer.

Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI & EDK.

Kronig, W. (2003). *Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 126–141. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0008-3>

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

Leemann, R. J., Brändli, A. P., & Imdorf, C. (2022). *Access to baccalaureate school in Switzerland: Regional variance of institutional conditions and its consequences for educational inequalities*. *education sciences*, 12(213). <https://doi.org/10.3390/educsci12030213>

Lesperance, K., Munk, S., Holzmeier, Y., Braun, M., & Holzberger, D. (2022). *Geschlechterunterschiede im Bildungskontext*. Waxmann.

Maag Merki, K. (2016). *Theoretische und empirische Analysen der Effektivität von Bildungsstandards, standardbezogenen Lernstandserhebungen und zentralen Abschlussprüfungen*. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch neue Steuerung im Schulsystem* (2., erweiterte Auflage, S. 151–182). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maag Merki, K. (2020). *Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?* In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessler, H. C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen*. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:19257>

Maag Merki, K., Bühlmann, F., Kamm, C., Truniger, A., & Emmerich, M. (2020). *Support of students in primary schools: A comparative case study in a selective education system*. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 279–297. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1734663>

Maaz, K. (2021, 06. Dezember). *Strategien für den Abbau von Bildungsarmut und Bildungsungleichheit [Vortrag]*. Bildungstage 2021, Aachen.

Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019). *The gender gap in STEM fields: The impact of the gender stereotype of math and science on secondary students' career aspirations*. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060>

Meyer, T., & Sacchi, S. (2020). *Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil*. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(S1),



- 105–134. <https://doi.org/10.1007/s11577-020-00679-y>
- Molla, T., & Pham, L. (2019). *Editorial: Capital, capability and educational justice*. *Policy Futures in Education*, 17(5), 575–581. <https://doi.org/10.1177/1478210319837835>
- Neuenschwander, M. P., & Niederbacher, E. (2017). Schulniveau- und Leistungserwartungen von Lehrpersonen und Leistungsentwicklung beim Übergang in die Sekundarstufe I. In M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S. 123–142). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7_7)
- Neuenschwander, M. P., & Niederbacher, E. (2021). *Disparitäten in Anstrengungsbereitschaft und Leistung nach SES, Familiensprache und Geschlecht: Folgen von Sozialisation oder Diskriminierungen durch verzerrte Lehrpersonenerwartungen*. *Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung*, 41(4), 449–466. <https://doi.org/10.3262/ZSE2104449>
- Niggli, A. (2013). *Didaktische Inszenierung binnendifferenzierter Lernumgebungen: Theorie – Empirie – Konzepte – Praxis*. Julius Klinkhardt.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed*. OECD Publishing.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9z6v>
- Sahli Lozano, C., Greber, L., & Steiner, F. (2016). *Der Nachteilsausgleich an Berner Primarschulen. Ergebnisse einer Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(11–12), 28–35.
- Sauerwein, M., & Vieluf, S. (2021). *Der Capability Approach als theoretisch-normative Grundlage für das Monitoring von Bildungsgerechtigkeit. DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(1), 101–117. <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.09>
- Schaub, S., Eberli, R., Ramseier, E., Neuhauser, A., & Lanfranchi, A. (2021). *Förderung ab Geburt mit dem Programm «PAT – Mit Eltern Lernen»: Effekte im ersten Kindergartenjahr*. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 285–296. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.8>
- Schaub, S., Ramseier, E., Neuhauser, A., Burkhardt, S. C. A., & Lanfranchi, A. (2019). *Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of parents as teachers in Switzerland*. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 173–185. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.007>
- Schumann, S. (2011). *Duale und vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz: Ausprägung, empirischer Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. *Zeitschrift Für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(3), 437–450.
- Schweizerische Eidgenossenschaft. (2014). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Pub. L. No. SR 0.109. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/de>
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2021). *Schaffung einer Kommission Bildungsgerechtigkeit: Beschluss*. EDK. <https://www.edk.ch/de/themen/transversal>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF). (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*. SKBF.
- Solga, H., & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und ausserschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung.
- Solga, H., Berger, P. A., & Powell, J. (2009). *Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern!* In H. Solga, P. A. Berger, & J. Powell (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11–45). Campus.
- Stamm, M. (2018). *Die Top 200 des beruflichen Nachwuchses. Dossier Berufsbildung*, 17(1). <https://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/251-die-top-des-beruflichen-nachwuchses-was-hinter-medailengewinnern-an-berufsmeisterschaften-steckt/file.html>
- Syspons GmbH (2021). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“*. *Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Syspons. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all>
- Tilly, C. (1999). *Durable Inequality*. University of California Press.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). *Wirkungen institutioneller Frühförderung auf die Leistungsentwicklung während der obligatorischen Schulzeit und den Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), 740–759. <https://doi.org/10.3262/ZP2105740>
- Tomczak-Plewka, A. (2016). *Eine Fläche wird zum Hindernis*. *ZHAW-Impact*, 35, 38–39. <https://www.zhaw.ch/storage/hochschule/medien/zhaw-impact/zhaw-impact-3516.pdf>
- Vodafone Stiftung Deutschland (2017). *Zehn Punkte für bessere Bildungschancen*. Vodafone Stiftung Deutschland <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/Voda->



[fone Stiftung 10punkte interaktiv.pdf](#)

Zala-Mezö, E., Häbig, J., & Bremm, N. (Hrsg.). (2021). *Dokumentarische Methode in der Schulentwicklungsforschung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830994237>

Zangger, C. (2015). *The social geography of education: Neighborhood, class composition, and the educational achievement of elementary school students in Zurich, Switzerland*. Zeitschrift Für Soziologie, 44(4), 292–310. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2015-0405>

Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte*. Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1_7)

[zh.ch/de/migration-integration/integration/integrationsangebote/integrationsangebote-definition/startklar-kindergarten-adliswil.htm](https://www.zh.ch/de/migration-integration/integration/integrationsangebote/integrationsangebote-definition/startklar-kindergarten-adliswil.htm)

Zeppelin-Projekt: <https://www.hfh.ch/projekt/longitudinalstudie-zeppelin-foerderung-ab-geburt-follow-up-5-8>

Webseitenverzeichnis:

ChagALL: <https://www.unterstrass.edu/innovation/chagall/>

Campus-Schule Rütli, Berlin-Neukölln, <https://campusruetli.de/gemeinschaftsschule/>

Chance Bildung Bülach <https://www.chancebildungbuelach.ch>

Chance Wiedikon: <https://chancekwi.ch>

Chance Winterthur <https://chancewinterthur.ch>

Deutsch für Eltern – mein Kind und die Schule <https://www.zh.ch/de/migration-integration/integration/integrationsangebote/integrationsangebote-definition/deutsch-fuer-eltern-mein-kind-und-die-schule.html>

Fit für die Sek <http://www.fitfuerdiesek.ch>

Fit for Family – Coaching für Mütter und Väter: <https://www.zh.ch/de/familie/angebote-fuer-familien-mit-kindern/kinder-und-jugendhilfezentren/veranstaltungen-kurse-kjz/fit-for-family.html>

Förmig: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/bildungssprache/durchgaengige-sprachbildung.html/>

Future kids : <https://www.zhaw.ch/de/futurekids/>

Integras: [https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/berufs-studien-laufbahnberatung/informationen-fuer-fachpersonen/migration/2022\\_flyer\\_integras\\_angebot\\_stakeholder.pdf](https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/berufs-studien-laufbahnberatung/informationen-fuer-fachpersonen/migration/2022_flyer_integras_angebot_stakeholder.pdf)

Mehr Migranten werden Lehrer: <https://www.zeit-stiftung.de/presse/archiv/detail/852>

Mentoring Ithaka: <https://www.zh.ch/de/bildung/berufs-studien-laufbahnberatung/berufsberatung/mentoring-ithaka.html>

Mosaikschulen: <https://www.mosaik-sekunderschulen.ch/konzept>

Primano: <https://primano.ch/>

Projekt SCALA (Markus Neuenschwander): [www.fhnw.ch/ph/scala](http://www.fhnw.ch/ph/scala)

Startklar – fit für den Kindergarten: <https://www.>