

Schweizerische
Koordinationsstelle
für Bildungs-
forschung (SKBF)

Chancengerechtigkeit
im schweizerischen
Bildungswesen

Maja Coradi Vellacott
Stefan C. Wolter

Vorwort von Elisabeth Baume-Schneider

Trendbericht SKBF Nr. 9

Aarau, 2005

© Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
Entfelderstrasse 61
5000 Aarau

Layout: liberA – Buchherstellung, Miriam Dalla Libera, Basel
Umschlagillustration: Keystone, Zürich
Satz: Peter Meyer, SKBF
Druck: Albdruk, Aarau
Auflage: 600
ISBN 3-908117-96-8

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort | 5 |
| Einleitung | 7 |
| | |
| 1. Kontext | 10 |
| Umfeld und aktuelle Situation der Chancengerechtigkeit | 10 |
| – Politischer, wirtschaftlicher und sozialer Kontext | 10 |
| – Strukturelle Merkmale des Bildungssystems | 14 |
| – Aktuelle Debatten zur Chancengerechtigkeit in der Schweiz | 19 |
| | |
| 2. Ergebnisse | 23 |
| Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem: eine Bestandesaufnahme | 23 |
| – Chancengerechtigkeit hinsichtlich sozioökonomischer Kriterien | 24 |
| – Chancengerechtigkeit hinsichtlich ethnischer Herkunft | 31 |
| – Chancengerechtigkeit hinsichtlich Geschlecht | 38 |
| | |
| 3. Ursachen und Erklärungen | 47 |
| Chancengerechtigkeit in einer Lebenslaufperspektive | 47 |
| Ursachen mangelnder Chancengerechtigkeit | 50 |
| – Vorschule und Übergang in die obligatorische Schule | 50 |
| – Primarstufe und Übergang in die Sekundarstufe I | 52 |
| – Übergang in die Sekundarstufe II | 54 |
| – Übergang in die tertiäre Ausbildung | 58 |
| – Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn | 60 |
| – Übergang in den Arbeitsmarkt, berufliche Aufstiegschancen und Einkommensentwicklung | 61 |
| – Zugang zur Erwachsenenbildung | 62 |
| | |
| 4. Initiativen und Massnahmen | 65 |
| Bildungspolitische Massnahmen zur Förderung von Chancengerechtigkeit | 65 |
| – Gleichstellung der Geschlechter | 66 |
| – Personen mit Migrationshintergrund | 77 |

| | |
|-------------------------------------------|-----|
| – Sozioökonomisch Benachteiligte | 83 |
| Massnahmen ausserhalb der Bildungspolitik | 85 |
| – Migrationspolitik | 85 |
| – Wohnungspolitik | 86 |
| – Steuerpolitik | 87 |
| Schlussfolgerungen | 87 |
| | |
| Bibliographie | 91 |
| Anhang | 96 |
| Abkürzungsverzeichnis | 107 |

DER WIEDER ZUSAMMENGESETZTE SPIEGEL

Das grosse Verdienst, das dem hier vorgelegten schweizerischen Beitrag an das Equity-Projekt der OECD zukommt, besteht darin, dass es ihm gelingt, über ein zugleich kontroverses, komplexes und sensibles Thema, jenes der Gleichheit der Bildungschancen, eine vollständige, kohärente und vermutlich (oder auch leider) zutreffende Bestandesaufnahme vorzulegen im Hinblick auf die Lage der Dinge in einem Land, welches selbst von äusserster Komplexität ist – man denke an seine Zersplitterung, im Bereich der Bildung wie in zahlreichen anderen, an die vielfältigen Realitäten seiner 26 weitgehend autonomen Kantone.

Wohl nur die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, aufgrund einer Initiative ihres Direktors, Stefan Wolter, war in der Lage, die mehr oder weniger verstreuten und uneinheitlichen Stücke dieses zerbrochenen Spiegels zu sammeln und zusammzusetzen. Statistische Daten unterschiedlicher Gattung, Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung auf lokaler, regionaler, nationaler oder internationaler Ebene, Analysen kantonaler, interkantonalen und nationaler Vereinbarungen und Gesetze sowie der jeweiligen Praxis in den Kantonen, alle diese Bruchstücke und zahlreiche weitere haben dazu gedient, die Gesamtansicht einer Schweiz zu schaffen, die etliche Mühe damit bekundet, eine wirkliche Chancengleichheit in ihren Bildungssystemen herzustellen – insbesondere wenn man diese Systeme unter den drei Aspekten des Geschlechts, der nationalen Zugehörigkeit und der soziökonomischen Herkunft der auszubildenden Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten betrachtet. Denn was zeigt der Bericht uns auf? Zustände, wie sie die Verantwortlichen von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung wohl schon seit geraumer Zeit erahnen, die aber angesichts der geballten Zusammenstellung in diesem Bericht erst ihre Kraft und ihre Virulenz entfalten.

- Die Chancengleichheit der Geschlechter ist gewiss der Bereich, in dem bisher die grössten Anstrengungen unternommen worden sind. Die erzielten Ergebnisse vermögen aber nicht zu verdecken, dass bei der Berufswahl, beim Zugang zu den besten Ausbildungen und bei der Weiterbildung den Frauen weiterhin Hindernisse im Wege stehen, seien sie gesellschaftlicher, ökonomischer oder motivationaler Art. Die Schlussfolgerung ist durchaus angebracht, die öffentliche Meinung tendiere dazu, das schon Erreichte bei der Beseitigung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zu überschätzen, wie es der Bericht schreibt.

- Für ein Land wie die Schweiz mit ihrem Ausländeranteil von 20 Prozent bietet der dargereichte Spiegel ein gar noch beunruhigenderes Bild. Es offenbart, in welchem Mass die grosse Mehrheit der Kinder ausländischer Herkunft auf praktisch jedem Teilstück ihres Bildungsweges vom Bildungssystem, wie es gegenwärtig funktioniert, schlecht bedient werden und dass die wenigen bisher eingeleiteten Massnahmen noch bei weitem nicht die erwarteten Resultate gezeitigt haben.
- Und was die soziökonomische Herkunft der Schülerinnen und Schüler angeht, so handelt es sich um einen Bereich, der noch wenig erkundet ist; eine Tatsache, die selber schon vieles aussagt. Und dennoch sind die entsprechenden Chancenbeeinträchtigungen offensichtlich, und sie potenzieren sich noch, wenn sie mit den beiden vorerwähnten Faktoren kombiniert auftreten.

Die dreifache Diagnose von Chancenungerechtigkeit, die uns der zusammengesetzte Spiegel zurückwirft, fordert die Bildungsverantwortlichen dieses Landes heraus. In meiner Eigenschaft als Bildungsministerin von Republik und Kanton Jura fühle ich mich besonders angesprochen. Denn mein Kanton hat in seiner Verfassung und im Schulgesetz von 1990 seinen klaren Willen festgeschrieben, eine Schule zu schaffen, die sich bemühe, Ungleichheiten in den Aussichten auf Schulerfolg zu korrigieren; er fordert ausdrücklich dieselben Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Jungen, und er verpflichtet sich, die Integration der Ausländerkinder zu fördern, bei gleichzeitigem Respekt vor ihrer kulturellen Identität. Wenn gleich im Jura seit 1979 viel getan worden ist, was ebenso nützlich wie notwendig war, liegen mir doch auch zahlreiche Anhaltspunkte dafür vor, dass wir noch weit vom Ziel entfernt sind und sich die schweizerische Bilanz mehr oder weniger auf die jurassische Situation übertragen lässt.

Dieser Bericht enthält demzufolge eine Aufforderung zum Handeln. Die Frage, die sich aber immer deutlicher zu stellen beginnt, ist die nach der Tauglichkeit der für unser Land typischen föderalistischen Strukturen, nach dem Sinn eines in jedem Kanton gesonderten Herangehens an Probleme dieser Grössenordnung und dieser Komplexität. Es scheint immer klarer zu werden, dass sich die Bildungslandschaft in unserem Land mittels Intensivierung der Zusammenarbeit auf regionaler wie auch nationaler Ebene neu formieren müssen. Der Spiegel, den uns dieser Bericht vorhält, trägt Grundlegendes dazu bei, dass wir uns dieser Notwendigkeiten klarer bewusst werden.

Elisabeth Baume-Schneider
 Bildungsministerin von Republik und Kanton Jura
 Präsidentin des Aufsichtsrats der Schweizerischen Koordinationsstelle für
 Bildungsforschung

EINLEITUNG

Der vorliegende Bericht entstand im Rahmen des von der OECD initiierten Projektes «Equity in Education», das den Mitgliedstaaten die Möglichkeit bot, ihre Bildungspolitik im Bereich «Equity» anlässlich einer Diskussion und Evaluation auf internationaler Ebene zu reflektieren. Ziel des Berichts ist es, die Problematik im schweizerischen Bildungssystem in differenzierter Weise zu beschreiben, ohne angesichts der Vielfalt des Themas die Übersichtlichkeit zu opfern. Aus diesem Grund ist es unabdingbar, gleich zu Beginn zu umschreiben, was unter «Equity» zu verstehen ist. Die am Projekt teilnehmenden Länder haben sich darauf geeinigt, dass das Konzept «Equity» auf grundlegendem theoretischem Wissen, jedoch nicht auf einer rigiden Definition beruhen muss. Wesentlich ist dabei jedoch, dass der Begriff in einer Lebenslaufperspektive gebraucht wird. Die folgende Beschreibung charakterisiert den Begriff in der Weise, in der er im vorliegenden Bericht verwendet wird¹: «Educational equity refers to an educational and learning environment in which individuals can consider options and make choices throughout their lives based on their abilities and talents, not on the basis of stereotypes, biased expectations or discrimination. The achievement of educational equity enables females and males of all races and ethnic backgrounds to develop skills needed to be productive, empowered citizens. It opens economic and social opportunities regardless of gender, race, ethnicity or social status.»

Eine einheitliche Praxis für die Übersetzung des Begriffs «Equity» ins Deutsche gibt es wohl nicht. Die am häufigsten verwendeten Übersetzungen sind «Chancengleichheit» und «Chancengerechtigkeit». Weder der eine noch der andere Begriff werden einheitlich definiert. Im vorliegenden Bericht wird davon ausgegangen, dass sie grundsätzlich synonym behandelt werden können. Wird nämlich berücksichtigt, dass Chancengleichheit nicht den Anspruch bezeichnet, alle Individuen müssten mit den gleichen Leistungsausweisen aus dem Bildungsprozess hervorgehen, sondern vielmehr die Forderung, allen gleiche Chancen zu bieten, ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln, erscheint ein Ausspielen der Begriffe gegeneinander nicht mehr sinnvoll. Um trotzdem ganz auszuschliessen, dass dahingehend Missverständnisse entstehen, wird im Folgenden von Chancengerechtigkeit gesprochen.

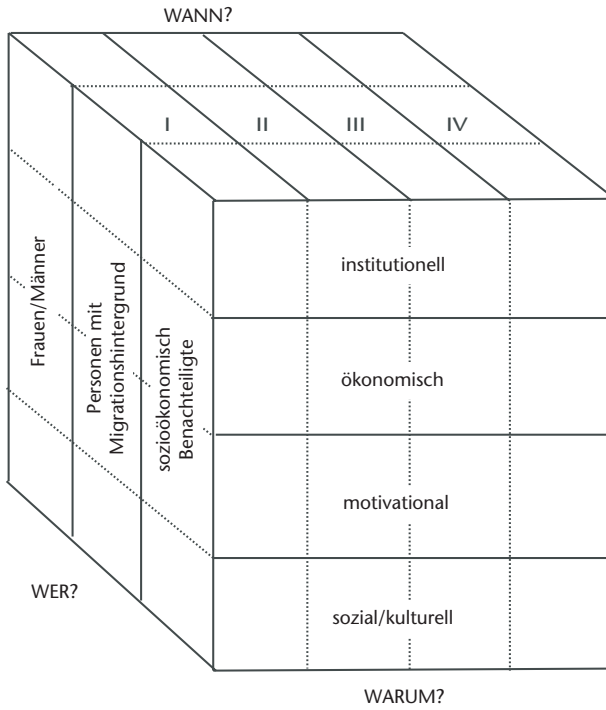
Der Bericht umfasst vier Kapitel. Im Kapitel 1 wird der politische, wirtschaftliche

1 Diese Beschreibung entstand während der vorbereitenden Diskussionen der teilnehmenden Länder; auf die offizielle Deklaration einer verbindlichen Definition wurde jedoch verzichtet.

und soziale Kontext beschrieben, um ein besseres Verständnis der folgenden Ausführungen zum Thema der Chancengerechtigkeit zu ermöglichen. Ebenfalls zu diesem Kapitel gehören ein Abschnitt über die strukturellen Merkmale des schweizerischen Bildungssystems sowie eine Beschreibung aktueller Debatten zur Chancengerechtigkeit in der Schweiz. Kapitel 2 ist einer Bestandsaufnahme von Forschungsergebnissen über alle Bildungsstufen hinweg gewidmet. Dabei wird Chancengerechtigkeit mit Bezug auf drei verschiedene soziale Gruppen dokumentiert. Es handelt sich um die Gruppen der sozioökonomisch Benachteiligten, der Personen mit Migrationshintergrund und der Frauen oder Männer (beziehungsweise Mädchen oder Knaben). Kapitel 3 versucht zunächst, aus den aufgearbeiteten Forschungsergebnissen so genannte Brennpunkte mangelnder Chancengerechtigkeit und ihre Wirkungszusammenhänge herauszukristallisieren. Es geht dabei darum, die Ergebnisse nicht isoliert, sondern in einer Lebenslaufperspektive zu betrachten. Anschliessend werden mögliche Ursachen und Erklärungsansätze für die diagnostizierten Problempunkte aufgezeigt. Im Kapitel 4 schliesslich wird dargelegt, welche politischen Massnahmen zur Förderung von Chancengerechtigkeit in der Schweiz lanciert und durchgeführt worden sind. Dabei befasst sich der erste Abschnitt mit der Bildungspolitik und der zweite mit anderen Politikbereichen, welche eng mit bildungspolitischen Prozessen verbunden sind.

Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Chancenungerechtigkeit werden in diesem Bericht also von verschiedenen Blickwinkeln her betrachtet. Erstens einmal können die sozialen Gruppen, nach denen Kapitel 2 grob gegliedert ist, fokussiert werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es zwar Probleme gibt, welche spezifisch eine dieser Gruppen betreffen. Oft sind wir aber auch mit Überschneidungen dieser Gruppen konfrontiert; nicht wenige Menschen in unserem Land leiden deshalb unter kumulierten Benachteiligungen. Zweitens muss auch in Betracht gezogen werden, dass Bildungsprozesse über längere Zeitspannen ablaufen und die Chancengerechtigkeitsproblematik dementsprechend an verschiedenen Punkten einer Bildungslaufbahn auftreten kann. Drittens können die konkreten Probleme, an denen die verschiedenen Individuen und sozialen Gruppen leiden, inhaltlich kategorisiert werden. So kann es sich zum Beispiel bei einer diskriminierenden Selektion um ein institutionell oder aber auch um ein kulturell oder sozial bedingtes Problem handeln. Andere Ursachen können motivationaler oder ökonomischer Art sein. Die folgende Darstellung verdeutlicht diese Mehrdimensionalität.

Abb. 1: Dimensionen der Chancengerechtigkeitsproblematik



1. KONTEXT

Umfeld und aktuelle Situation der Chancengerechtigkeit

Politischer, wirtschaftlicher und sozialer Kontext

Demographische Merkmale

Die Schweiz ist ein kleines Land mit rund 7,3 Millionen Einwohnern (Angabe aus dem Jahr 2002; BFS 2004c). Diese Einwohnerzahl ist insgesamt relativ stabil; der Anteil der über 65-Jährigen steigt jedoch an, während jener der unter 19-Jährigen abnimmt. Mehr als zwei Drittel der Bevölkerung der Schweiz leben in städtischen Gebieten. In der Schweiz werden vier anerkannte Landessprachen gesprochen. Nicht ganz zwei Drittel der Bevölkerung sprechen Deutsch, etwas mehr als ein Fünftel Französisch, knapp 7% Italienisch und weniger als 1% Rätoromanisch. Die restlichen knapp 10% der Bevölkerung sprechen andere Sprachen.

82% der Bevölkerung in der Schweiz im Alter von 25 bis 64 Jahren verfügen mindestens über eine Ausbildung der Sekundarstufe II. Die Mehrheit hat ihre Ausbildung mit einer Berufslehre abgeschlossen. 37% verfügen über einen Abschluss auf der Tertiärstufe (OECD 2004a).

Politische Organisation

Die Schweiz ist ein Bundesstaat mit 26 Kantonen und Halbkantonen. Die Kantone verfügen über eine eigene Verfassung, eine eigene Regierung und eigene Gesetze. Grundsätzlich sind die Kantone souverän, soweit ihre Souveränität nicht durch die Bundesverfassung beschränkt ist, und nehmen alle Aufgaben wahr, die nicht in den Zuständigkeitsbereich des Bundes fallen. Die Kantone sind jedoch verpflichtet, das Bundesrecht anzuwenden. Bildungssystem und Bildungsverwaltung sind in der Schweiz föderalistisch aufgebaut. Auf nationaler Ebene gibt es kein Ministerium für Bildung und Erziehung. Die Kantone verfügen über eine weit reichende Eigenständigkeit. Innerhalb der Kantone sind auch die Gemeinden in bestimmten Bereichen autonom, beispielsweise in der Verwaltung des Gemeindevermögens und der lokalen Einrichtungen.

Wirtschaftliche Struktur

Die Schweizer Wirtschaft ist hochspezialisiert. Grosse multinationale Unternehmen und ein starker Bankensektor sind wesentliche Charakteristiken, aber auch kleine und mittlere Unternehmen sind stark verbreitet. 41% aller Arbeitnehmenden arbeiten in Unternehmen mit weniger als 20 Angestellten und 33% in Firmen

mit mehr als 250 Mitarbeitenden (OECD 2004b). Rund 71% der Erwerbstätigen arbeiten im Dienstleistungssektor. Im Industriesektor sind es noch 25%, im Agrarsektor 4%. Innerhalb des Dienstleistungsbereichs ist die Zahl der Erwerbstätigen im Detailhandel und im Gastgewerbe seit einigen Jahren rückläufig; stark expandiert haben dagegen das Gesundheits- und das Sozialwesen sowie die Bereiche Unterricht und Dienstleistungen für Unternehmen. Dieser Strukturwandel birgt auch Risiken: Vor allem die Situation schlecht ausgebildeter Erwerbstätiger wird schwieriger (BFS 2004c).

Bildungsinvestitionen

Im internationalen Vergleich investiert die Schweiz überdurchschnittlich viel in die Bildung. Die jüngsten verfügbaren internationalen Zahlen zeigen, dass 2001 in der Schweiz auf allen Bildungsstufen zusammen pro Schulkind bzw. studierende Person 8800 Dollar ausgegeben worden sind. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 6200 Dollar. Zwischen 1995 und 2001 sind insbesondere die Ausgaben für die Lernenden der Tertiärstufe erhöht worden; dies hängt mit der Schaffung der Fachhochschulen zusammen. Die hohen Bildungsinvestitionen der Schweiz können einerseits durch das hohe Lohnniveau erklärt werden: Auf der nicht-tertiären Stufe macht der Aufwand für das Schulpersonal 85% der laufenden Ausgaben aus, auf der Tertiärstufe 77% (OECD-Durchschnitt: 81% bzw. 67%). Andererseits bedingen auch die gute schulische Infrastruktur, die dezentrale Organisation des Systems oder die Existenz der vier Sprachregionen überdurchschnittliche Ausgaben (OECD 2004).

Gender

Eine von vier Frauen, aber nur einer von sieben Männern im Alter zwischen 25 und 64 Jahren hat 2002 keine nachobligatorische Ausbildung abgeschlossen (siehe Anhang, Abbildung A). Auf der Tertiärstufe sind Frauen trotz grossen Fortschritten nach wie vor untervertreten, dies jedoch insbesondere aufgrund tiefer Beteiligung an den Fachhochschulstudien. Die gymnasiale Maturitätsquote der Frauen ist hingegen bereits höher als diejenige der Männer (Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003).

Die Erwerbsquote der Frauen liegt im schweizerischen Durchschnitt rund 15 Prozentpunkte unter derjenigen der Männer; im Jahr 2002 betrug der Anteil der erwerbstätigen Frauen (ohne Arbeitslose) an der Gesamtbevölkerung im Alter zwischen 15 und 64 Jahren 72% (OECD 2004b). Unter den Frauen ist Teilzeitarbeit weit verbreitet: Mehr als die Hälfte der Frauen ist weniger als 35 Stunden pro Woche erwerbstätig.² Gut 8 von 10 Teilzeitjobs sind im Dienstleistungssektor (BFS

2 Wenn die Anzahl gearbeiteter Stunden auf Vollzeitstellen umgerechnet würde, ergäbe sich eine deutlich tiefere Erwerbstätigenquote, nämlich 51% (OECD 2004b).

2004c). In der Schweiz scheint es für Frauen besonders schwierig zu sein, in Kaderstellen zu gelangen. Nur 21% der höheren Kaderstellen sind von Frauen besetzt. Bei Kaderstellen ist auch Teilzeitarbeit weniger verbreitet. Die Geburtenziffer liegt seit Mitte der 70er Jahre um 1,5 Kinder pro Frau. Insbesondere viele hoch qualifizierte Frauen entscheiden sich, kein Kind zu haben; in der Schweiz sind vier von zehn Frauen mit einer Ausbildung auf Tertiärstufe kinderlos (ebd.). Die Schweiz ist ausserdem eines der wenigen industrialisierten Länder, in dem erstens der Einkommensunterschied zwischen Frau und Mann relativ gross ist und zweitens Veränderungen dieses Unterschiedes äusserst langsam vor sich gehen. Sousa-Posa (2003) stellt fest, dass es bei weiter gleichbleibender Verringerung des Einkommensunterschiedes in der Schweiz noch 68 Jahre dauern würde, bis Frauen und Männer gleich viel verdienen.³

Sozioökonomischer Hintergrund

Neuere Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass kurzzeitige Armut in der Schweiz relativ verbreitet ist (Volken & Knöpfel 2004). In den obersten und untersten Positionen der Einkommenshierarchie scheint jedoch auch die Verbleibetendenz hoch zu sein. Personen ohne nachobligatorische Ausbildung machen etwa ein Drittel aller erwerbstätigen Armen aus. Eine abgeschlossene Berufslehre verringert das Armutsrisiko um fast die Hälfte (Bauer & Streuli 2001). Für Erwerbstätige mit einem Universitätsabschluss beträgt das Armutsrisiko weniger als ein Prozent. Bauer und Streuli (2001) weisen darauf hin, dass die prekäre wirtschaftliche Situation vieler Personen mit Migrationshintergrund zu einem Grossteil durch die fehlende nachobligatorische Ausbildung bedingt ist. Auch Frauen sind auf eine spezifische Art und Weise von Armut betroffen. Der Anteil der Niedriglohnbezüger ist bei den Frauen viel höher als bei den Männern: 15% der vollzeitlich erwerbstätigen Frauen, aber nur 2,7% der Männer gehören dazu. Speziell von finanziellen Problemlagen betroffen sind allein erziehende Frauen: 44% von ihnen sind einkommensschwach. Zusätzlich dazu sind sie einer hohen zeitlichen und sozialen Belastung durch Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit ausgesetzt (Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003).

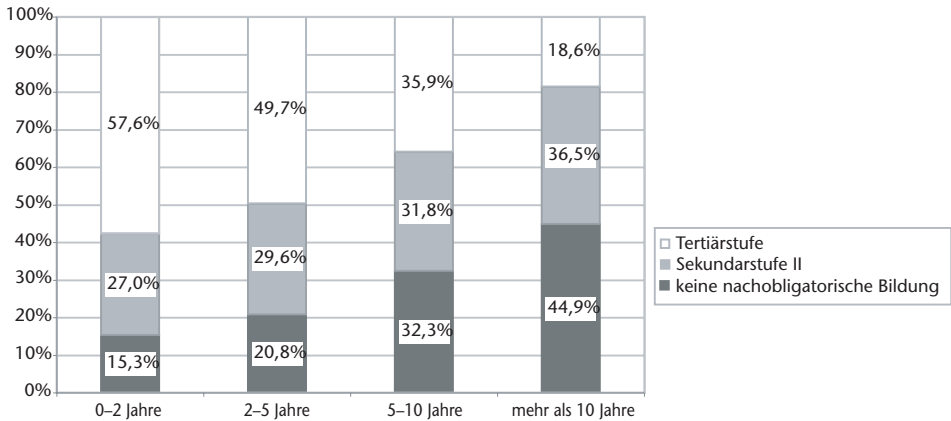
Immigration

20,5% der Bevölkerung sind niedergelassene Ausländerinnen und Ausländer. Werden die Personen mitgezählt, die bei Geburt einen ausländischen Pass besaßen und sich später einbürgern liessen, erhöht sich der Anteil der Personen mit ausländischer Nationalität auf 27,9% (Wanner 2004; Volkszählung 2000). Mehr als die Hälfte der niedergelassenen Ausländerinnen und Ausländer leben seit mehr als 15

3 Er weist allerdings auch darauf hin, dass solche Veränderungsdaten in der Regel nicht konstant bleiben, da sie mit politischen Veränderungen in anderen Bereichen verzahnt sind.

Jahren in der Schweiz oder sind in der Schweiz geboren. Die Anteile der ausländischen Bevölkerung sind je nach Kanton sehr verschieden. Im Kanton Genf beispielsweise besaßen mehr als die Hälfte der Bevölkerung bei Geburt einen ausländischen Pass; in den Kantonen Uri, Appenzell Innerrhoden und Nidwalden beträgt dieser Anteil hingegen weniger als 15%.

Abb. 2: Beschäftigte Ausländer, die als Erwachsene (18 Jahre und älter) in die Schweiz eingewandert sind, nach Bildungsabschluss und Aufenthaltsdauer in der Schweiz, 2. Quartal 2003



Quelle: BFS 2004

Im zweiten Quartal 2003 war jede fünfte erwerbstätige Person in der Schweiz ausländischer Nationalität. Über die Hälfte der ausländischen Aufenthalter und Niedergelassenen, die innerhalb der letzten zwei Jahre als Erwachsene in die Schweiz eingewandert sind und erwerbstätig sind, haben eine universitäre oder gleichwertige Ausbildung abgeschlossen. Dieser Anteil ist deutlich höher als bei den ausländischen Erwerbstätigen, die bereits länger in der Schweiz leben (siehe Abbildung 2). Etwa ein Viertel der innerhalb der letzten zwei Jahre eingewanderten ausländischen Erwerbstätigen sind in Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufen oder als Wissenschaftler tätig (BFS 2004a).

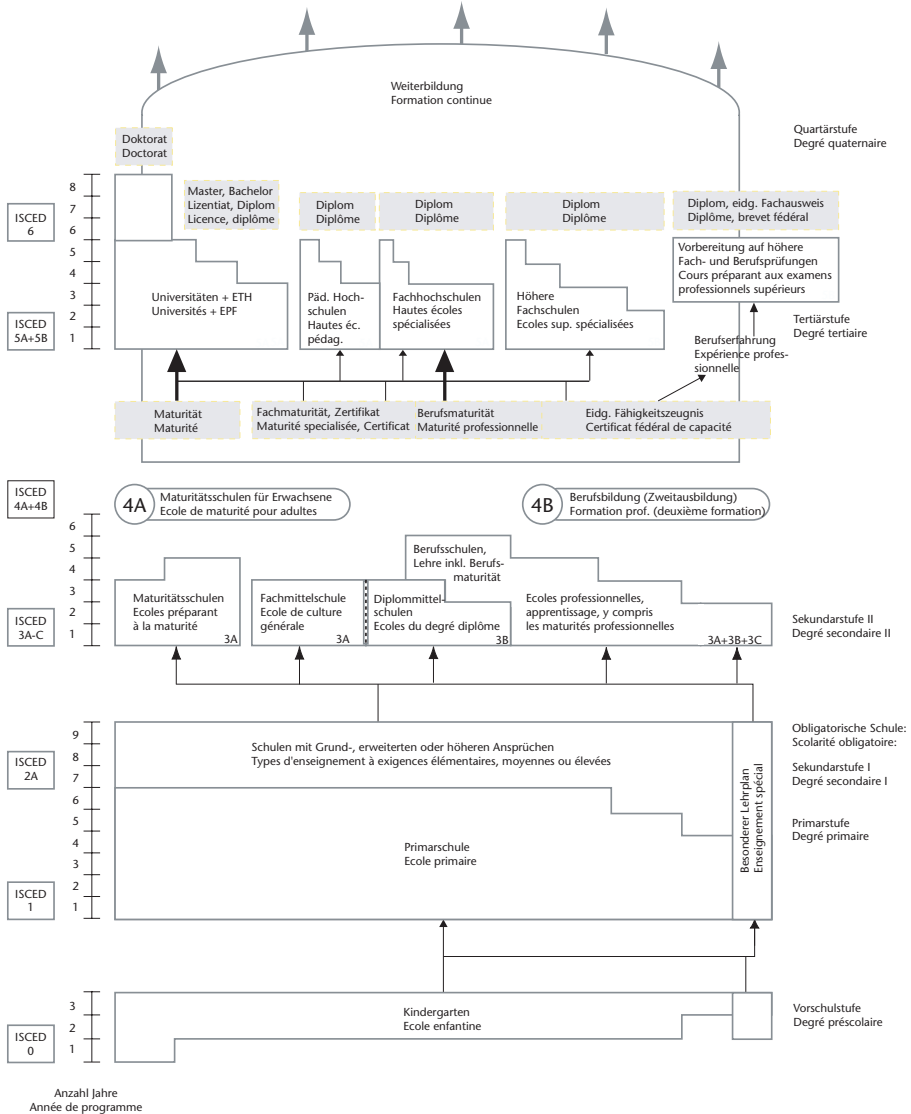
Der sozioprofessionelle Status und die familiäre Lebensweise von Migrantinnen und Migranten unterscheiden sich stark nach ihrer Herkunft (siehe Anhang, Tabelle A). Ein Grossteil der hoch qualifizierten ausländischen Erwerbstätigen stammt aus nord- und westeuropäischen EU-/EFTA-Staaten. Migrantinnen und Migranten aus Südeuropa und dem Balkan sind vor allem im sekundären (Baugewerbe) und im tertiären Sektor (Gastgewerbe) tätig. Letztere leben ausserdem mehrheitlich in Familienhaushalten mit Kindern. Der Anteil der Personen, die allein leben, ist

hingegen bei deutschen und französischen Migrantinnen und Migranten relativ gross (Wanner 2004).

Strukturelle Merkmale des Bildungssystems

Schulstruktur

Abb. 3: Das schweizerische Schulsystem



09.06.2004/hg
© Copyright 2004 by EDK / IDES

www.edk.ch
www.cdip.ch

Das schweizerische Bildungssystem kann in drei Stufen unterteilt werden: die Primarstufe, die Sekundarstufe und die Tertiärstufe. Für Kinder im Vorschulalter existieren in der Schweiz zwei verschiedene Betreuungsmöglichkeiten: familienexterne Betreuung für Kinder von 0 bis 6 Jahren⁴ und Kindergarten für Kinder von ca. 4 bis 6 Jahren.⁵ Der Besuch des Kindergartens ist für alle Kinder gratis. Der Kindergarten wird vorwiegend durch die Gemeinden finanziert; dazu kommen kantonale Beiträge an die Löhne für die Lehrpersonen. Die Kinder in der Schweiz gehen unterschiedlich lange in den Kindergarten. Die Besuchsdauer variiert von Kanton zu Kanton und kann ein Jahr oder auch drei Jahre betragen. Im Kanton Genf zum Beispiel kann ein Kind den Kindergarten im Durchschnitt 1,7 Jahre länger besuchen als im Kanton Obwalden. In allen Kantonen haben die Kinder ein Recht auf mindestens ein Jahr Kindergarten; obligatorisch ist er jedoch nur in wenigen Kantonen. Das erste Kindergartenjahr ist nur im Kanton Luzern obligatorisch, das zweite nur in den Kantonen Appenzell Ausserrhoden, Basel-Landschaft, Glarus, Luzern und Nidwalden.

Familienexterne Kinderbetreuung findet überwiegend in Kinderkrippen, bei Tagesmüttern, in Spielgruppen oder (für einen Teil der Kindergartenkinder) in Horten statt. In allen Betreuungseinrichtungen müssen sich die Eltern an den Kosten beteiligen. Von verschiedenen Seiten wird ein Mangel an Betreuungsplätzen, insbesondere in der Deutschschweiz, beklagt (EDK 2001; Marie-Meierhofer-Institut für das Kind 2002).

Die Primarstufe umfasst in der Regel 6 Jahre.⁶ Die Sekundarstufe ist zweigeteilt. Die Sekundarstufe I, die in der Regel drei Jahre dauert, gehört zur obligatorischen Schule. Nach der Primarstufe werden die meisten Schülerinnen und Schüler durch eine erste Selektion in eines der hierarchisch gestuften Programme der Sekundarstufe I eingeteilt (in der französischsprachigen Schweiz haben allerdings viele Jugendliche die Möglichkeit, eine integrierte Schulform zu besuchen). Mit dem Abschluss der Sekundarstufe I endet die Schulpflicht. Die Sekundarstufe II umfasst die Berufsbildungsprogramme und verschiedene allgemeinbildende Bildungsgänge (Gymnasien, Fachmittelschulen usw.) Etwa zwei Drittel jeder Kohorte von Schulabgängerinnen und Schulabgängern beginnen eine Berufsausbildung nach der Sekundarstufe I. Etwa ein Viertel wählt einen allgemeinbildenden Weg; seit den

4 Tagesbetreuung für Schulkinder wird hier nicht thematisiert; sie findet meist in sogenannten Horten statt, welche den ganzen Tag oder aber nur in den schulfreien Stunden (z. B. über Mittag) geöffnet sind. Ob Kinder im Schulalter auch noch von Tagesmüttern betreut werden, kann aufgrund fehlender Datenlage nicht eruiert werden (Marie-Meierhofer-Institut für das Kind 2002).

5 Im Kanton Tessin können Kinder bereits im Alter von 3 Jahren den Kindergarten besuchen.

6 In 2 Kantonen dauert sie nur 4, in 4 Kantonen 5 Jahre (www.ides.ch; Stand 31. 12. 2002).

späten 80er Jahren steigt die Anzahl der Abschlüsse im allgemeinbildenden Bereich stetig. Nahezu ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler beginnen die Sekundarstufe II nach temporären vorbereitenden Programmen, die bis zu einem Jahr dauern (Meyer 2003). 1993 wurde die Berufsmatura eingeführt, welche die Jugendlichen mit Berufsausbildung auf ein Studium an einer Fachhochschule vorbereitet. 1995 wurde ausserdem eine Reform der gymnasialen Maturität eingeleitet, die einen einzigen Maturitätstyp (statt der bisherigen fünf) ⁷, eine Reduktion der Unterrichts- und Prüfungsfächer sowie eine Maturaarbeit vorsieht.

Auf der Tertiärstufe werden verschiedene Typen von Institutionen unterschieden. Tabelle 1 stellt sie im Überblick dar und zeigt ausserdem auf, welchen Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II die verschiedenen Institutionen voraussetzen.

Tab. 1: Abschlussoptionen auf Tertiärstufe

| Bildungsabschluss auf Sekundarstufe II | Abschlussoption auf Tertiärstufe |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anlehreausweis | |
| Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis | Höhere Fachprüfungen, Höhere Fachschulen, Technikerschulen |
| Diplom einer Fachmittelschule (neu: Möglichkeit einer Fachmatura) | Höhere Fachprüfungen, Höhere Fachschulen, Technikerschulen, Fachhochschulen, nicht vom Bund geregelte Bildungsgänge |
| Berufsmaturität | Fachhochschulen, Höhere Fachprüfungen, Höhere Fachschulen, Technikerschulen, nicht vom Bund geregelte Bildungsgänge, universitäre Hochschulen (nach Ablegen einer Ergänzungsprüfung) |
| Gymnasiale Maturität | Universitäre Hochschulen, Fachhochschulen (einjähriges Praktikum erforderlich), pädagogische Hochschulen |

Quelle: OECD 2004; ergänzt durch aktuelle Informationen

Sonderschule

Innerhalb des Sonderschulwesens (oder auch: «Schulklassen mit besonderem Lehrplan») werden verschiedene Klassentypen unterschieden, die aus finanzpolitischen Gründen noch in zwei Kategorien gefasst werden. Die Kategorie «Klein-

7 Auch das neue Modell beinhaltet allerdings Spezialisierungsmöglichkeiten, die den früheren Maturitätstypen ähnlich sind.

klassen» bezeichnet Klassen, für deren Finanzierung die Kantone und Gemeinden aufkommen müssen. «Sonderschulen» oder «Sonderklassen» hingegen werden durch die Eidgenössische Invalidenversicherung bezahlt. Unter Kleinklassen werden Einschulungsklassen, Kleinklassen für Lernbehinderte, Werkklassen, Kleinklassen für Verhaltensauffällige, Kleinklassen für Fremdsprachige, Kleinklassen für Körperbehinderte und Kleinklassen für Sinnes- und Sprachgeschädigte subsumiert. Sonderschulen können in Klassen für Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Verhaltensgestörte, Hörbehinderte, Sprachbehinderte, Sehbehinderte und Langzeitkranke unterteilt werden (Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000). Nicht alle kantonalen Schulsysteme verfügen über Schulklassen mit besonderem Lehrplan und die kantonalen Unterschiede sind gross.

Erwachsenenbildung: Nachholbildung, beruflich orientierte Weiterbildung und allgemein orientierte Weiterbildung

Erwachsene nehmen im allgemeinen aus zwei Gründen an Ausbildungen teil: weil sie einen Ausbildungsabschluss (z. B. einen Lehrabschluss oder eine Matura) nachholen möchten, oder weil sie sich weiterbilden möchten. Die erstere Möglichkeit wird im Folgenden als «Nachholbildung» bezeichnet, die Letztere als Weiterbildung.

Unter Weiterbildung wird heute grundsätzlich jede Form organisierten Lernens formaler, nicht-formaler und informeller Natur nach Abschluss einer ersten Ausbildung verstanden (Wolter et al. 2003). Zur Präzisierung empirischer Angaben ist jedoch in der Regel eine Unterscheidung nach Inhalt nötig. So bezeichnet «allgemein orientierte Weiterbildung» Kurse, die jemand aus vorwiegend ausserberuflichen Gründen belegt. Der Begriff «beruflich orientierte Weiterbildung» wird für Weiterbildung, die hauptsächlich aus beruflichen Gründen erfolgt, verwendet.

Der Weiterbildungsmarkt in der Schweiz zeichnet sich dadurch aus, dass er überwiegend privat organisiert ist und in den Händen von nicht-schulischen Institutionen liegt. Ein Drittel aller beruflichen Weiterbildungskurse werden vom Arbeitgeber selbst veranstaltet, ein Viertel durch Verbände, Vereine oder ähnliche Institutionen und nur 34% der Kurse finden an privaten oder öffentlichen Schulen statt (Wolter et al. 2003; Lischer 2001).

In den letzten Jahren wurden in der Schweiz zahlreiche Instrumente und Systeme entwickelt und eingeführt, welche durch Weiterbildung erworbene Kompetenzen erfassen und akkreditieren. Träger sind teils Private, teils Verbände und Institutionen. Ausserdem wurde eine Zertifizierungsstelle für Weiterbildungsinstitutionen geschaffen, welche von politischer Seite und durch verschiedene Verbände unterstützt und breit genutzt wird.

Aufgabenteilung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden

In der Schweiz teilen sich Bund, Kantone und Gemeinden die Verantwortlichkeiten im Bildungsbereich. Die Autonomie der Kantone und Gemeinden variiert nach Institution und Bildungsstufe. Kindergärten werden in erster Linie von den Gemeinden finanziert. Die Kantone leisten Beiträge an die Lohnkosten für Lehrerinnen und Lehrer. Für die Primarstufe kommen ebenfalls zu einem grossen Teil die Gemeinden auf, ergänzt durch kantonale Beiträge. Die Regelungskompetenz für den gesamten Bereich der obligatorischen Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I) liegt jedoch bei den Kantonen. Das bedeutet zum Beispiel, dass jeder Kanton eigene Lehrpläne ausarbeitet. Auf der Sekundarstufe II sind die Kantone für die allgemeine Bildung und die Gymnasien verantwortlich, während die Berufsbildung der Regelungskompetenz des Bundes untersteht. Um eine gute Zusammenarbeit zu gewährleisten, sind jedoch auch im Berufsbildungsbereich die Kantone massgeblich für die Finanzierung und die Umsetzung besorgt. Gemeinsam von Bund und Kantonen werden die Anforderungen für die Abschlüsse auf Sekundarstufe II festgelegt. Auch auf der tertiären Bildungsstufe sind die Zuständigkeiten zwischen Bund und Kantonen aufgeteilt. Der Bund regelt die höhere Berufsbildung und die Ausbildung an den Fachhochschulen. Darüber hinaus besitzt er die Regelungskompetenz für die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen und ist im Bereich der Forschungsförderung tätig. Die Kantone sind für die kantonalen Universitäten zuständig. Sie tragen die Hauptlast bei der Finanzierung der Universitäten und der Fachhochschulen, wobei sie aber vom Bund unterstützt werden (OECD 2004c).

Finanzschwache Gemeinden und Kantone erhalten Ausgleichszahlungen von den reicheren Gemeinden und Kantonen. Auch Gemeinden und Kantone, deren Schülerinnen und Schüler in der Nachbargemeinde bzw. dem Nachbarkanton zur Schule gehen, haben Ausgleichszahlungen zu entrichten.

Stipendien und Darlehen

Die Gewährung von Ausbildungssubventionen ist kantonal geregelt. Das bedeutet, dass die Kantone über die Kriterien, die Höhe und das Verfahren bei der Gewährung von Stipendien selbständig entscheiden (Von Matt, Wicki & Hördegen 1999). Der Bund stellt den Kantonen jährlich insgesamt rund 100 Millionen Franken für die Finanzierung von Stipendien für schweizerische oder ausländische Studierende auf Sekundarstufe II oder Tertiärstufe zur Verfügung (OECD 2004). Die Mehrzahl der Kantone vergibt Ausbildungssubventionen in Form von Stipendien; es werden aber auch Darlehen gewährt. Ausländische Schülerinnen und Schüler mit Aufenthaltsbewilligung oder Flüchtlingsstatus erhalten dieselben Stipendien wie Schweizer Schülerinnen und Schüler.

Ungleichheit der Geschlechter und Integration von Personen mit Migrationshintergrund als prioritäre Themen

Die öffentliche Debatte zum Thema Chancengerechtigkeit im Bildungswesen konzentrierte sich in der Schweiz lange hauptsächlich auf die Ungleichbehandlung der Geschlechter und auf die Integration von Personen mit Migrationshintergrund. Hindernisse und Barrieren im Bildungssystem für sozioökonomisch Benachteiligte sind im Allgemeinen innerhalb der Gender- oder Migrationsdebatte diskutiert worden. Diese Prioritätensetzung spiegelt sich auch in den Massnahmen gegen mangelnde Chancengerechtigkeit, die auf politischer Ebene bis heute getroffen wurden (siehe Kapitel 4).

Mehrfachbenachteiligungen der Migrantinnen und Migranten

Während der letzten intensiven Debatte über soziale Ungleichheit auf der Primar- und Sekundarstufe, welche in den 60er und 70er Jahren stattgefunden hat, wurde das Problem hauptsächlich in der mangelnden Integration und Assimilation der Personen mit Migrationshintergrund gesehen. Seit ein paar Jahren wird das Problem der Chancengerechtigkeit wieder vermehrt thematisiert. Verschiedene Studien, insbesondere PISA 2000, beleuchten auch die sozioökonomische Situation der immigrierten Bevölkerung. Es wird vermehrt betont, dass die meisten Immigrantinnen und Immigranten in der Schweiz unter so genannten Mehrfachbenachteiligungen leiden (Armut, mangelnde Sprachkenntnis, schlechte Arbeitsbedingungen usw.). Auf politischer Ebene mangelt es jedoch an klaren Stossrichtungen, mit denen diesen komplexen Problemen der Personen mit Migrationshintergrund wirksam begegnet werden könnte. Traditionell wird die Immigration an sich als das primäre, grösste Problem betrachtet, während die sozioökonomische Benachteiligung als sekundär eingestuft wird, auch wenn es Hinweise auf andere Zusammenhänge gibt.⁸ Diese Frage wird mit grosser Wahrscheinlichkeit in den nächsten Jahren nicht an Aktualität einbüssen, zumal sich die Population der immigrierten Arbeitskräfte in der Schweiz gegenwärtig verändert.

Wie erwähnt ist das Ausbildungsniveau der in den letzten Jahren immigrierten Ausländerinnen und Ausländer, die in der Schweiz erwerbstätig sind, sehr hoch.⁹

8 Hutmacher (1987, 1990) hat beispielsweise darauf hingewiesen, dass sich der gehäufte schulische Misserfolg von Immigrantenkinder im Kanton Genf weitgehend durch die Zugehörigkeit zu unteren sozialen Schichten erklären lässt. Er folgert daraus, dass nicht die Nationalität einer Person, sondern ihre soziale Position der entscheidende Faktor des Schulerfolges ist.

9 Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Mehrzahl der immigrierten Personen in der Schweiz noch immer relativ niedrig qualifiziert ist. Das schweizerische Bildungssystem wird sich

Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass immer mehr Immigrantinnen und Immigranten aus west- und nordeuropäischen Ländern stammen. Ob sich für diese Personen ihre gute Ausbildung auch in einer entsprechenden beruflichen Stellung und angemessenem Lohn niederschlägt, oder ob auch sie wie der Grossteil der Immigrantinnen und Immigranten in der Schweiz mit einem niedrigen Lohn auskommen müssen, ist von De Coulon et al. (2004) untersucht worden. Die Autoren stellen zunächst fest, dass die im Ausland erworbene Ausbildung bei allen Einwanderern, gleich welcher Herkunft, auf dem Arbeitsmarkt weniger honoriert wird als die in der Schweiz absolvierte Ausbildung.¹⁰ Hoch qualifizierte Immigrantinnen und Immigranten müssen jedoch trotzdem kaum ein geringeres Einkommen in Kauf nehmen. Der Grund dafür liegt hauptsächlich darin, dass diese in der Regel Ergänzungs- und Schnellkurse in der Schweiz absolvieren, welche die im Heimatland erworbenen Abschlüsse den schweizerischen Gegebenheiten anpassen und die vom schweizerischen Arbeitsmarkt stark honoriert werden.

Die grundsätzlich unterschiedliche Situation von immigrierten Arbeitskräften je nach ihrer Herkunft und Ausbildung (siehe Golder 1999) widerspiegeln Befunde aus anderen Untersuchungen, die mangelnde Chancengerechtigkeit im Bildungssystem insbesondere für Einwanderer aus dem Balkan und der Türkei diagnostizieren (siehe Kapitel 2).

Heterogenität in den Schulen

Die kulturelle und soziale Heterogenität der Schülerinnen und Schüler stellt eine Herausforderung dar, die seit langem Gegenstand der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Debatten in der Schweiz ist. Ein relativ grosser Anteil, nämlich 23% der Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule sind ausländischer Nationalität.¹¹ Besonders hoch ist der Ausländeranteil bei den Schulen mit besonderem Lehrplan (33%) und auf der Sekundarstufe I mit Grundansprüchen (46%) (BFS 2004c).

Aktuell wird in diesem Zusammenhang der vorschulischen Bildung viel Aufmerksamkeit gewidmet. So wird zum Beispiel vermehrt die Tatsache erwähnt, dass Kin-

noch lange damit auseinandersetzen müssen, dass die Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund auch aus bildungsfernen und sozioökonomisch benachteiligten Familien stammen.

10 Für Arbeitskräfte aus traditionellen Auswanderungsländern (z. B. Spanien, Portugal, Türkei, Ex-Jugoslawien) ist der Nutzen aus der vor der Einwanderung erworbenen Ausbildung noch halb so gross wie für die übrigen ausländischen Arbeitskräfte.

11 Dieser Anteil ist allerdings von Kanton zu Kanton sehr verschieden; er schwankt zwischen 9% und 42%. Französischsprachige Kantone, das Tessin sowie allgemein städtische und stark industrialisierte Kantone weisen die höchsten Anteile an ausländischen Schülerinnen und Schülern auf (BFS 2004).

der aus immigrierten Familien in familienergänzenden Betreuungseinrichtungen untervertreten sind. Für Kinder mit Migrationshintergrund wird die familienergänzende Betreuung als Chance zur frühen sprachlichen und kulturellen Integration gesehen (Lanfranchi 2002).

Seit einigen Jahren wird der Vorschlag diskutiert, den Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarschule zu einer so genannten Basisstufe zusammenzulegen (EDK 1997). Die Erziehung und Bildung der vier- bis achtjährigen Kinder würde damit in einer eigenen Schulstufe mit einem eigenen Profil konzipiert. Ein wesentliches Argument für diese Umstrukturierung lautet, dass in einer solchen Basisstufe besser auf die individuellen Entwicklungsverläufe und Förderbedürfnisse der Kinder eingegangen werden könnte. Damit ist auch die Hoffnung verbunden, der grossen Heterogenität der Bedürfnisse bereits vor dem Eintritt in die Primarschule begegnen zu können. In mehreren Kantonen werden zurzeit koordinierte Schulversuche mit der Basisstufe (oder auch: Grundstufe) durchgeführt (siehe auch Kapitel 4).

Im Zusammenhang mit den schwächeren schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund wird immer wieder die Frage diskutiert, ob das Erteilen von Hausaufgaben durch die Lehrpersonen die Chancengerechtigkeit fördert. Viele immigrierte Eltern oder Eltern mit tiefem Einkommen können ihren Kindern bei den Hausaufgaben nicht helfen, sei es weil sie die Unterrichtssprache nicht beherrschen, sei es weil sie nicht genug Zeit zur Verfügung haben. Sie können es sich auch nicht leisten, ihren Kindern bezahlte Nachhilfestunden geben zu lassen. Bei diesen Eltern fördern Hausaufgaben deshalb nicht eine intensivere Auseinandersetzung mit der Schule der Kinder, sondern verstärken unter Umständen das Gefühl, dass es das eigene Kind «sowieso nicht schaffen kann». Erfahrungen im Kanton Schwyz haben allerdings gezeigt, dass der Widerstand gegen eine Abschaffung der Hausaufgaben in der Bevölkerung relativ gross ist.¹²

Selektionsverfahren am Ende der Primarstufe

Im Anschluss an die Publikation der ersten PISA-Studie sind das Verfahren und der Zeitpunkt der ersten Selektion im Schweizer Bildungssystem vermehrt diskutiert worden. Die erste Selektion in unterschiedliche, hierarchisch organisierte Schultypen findet in der Regel nach sechs Jahren Primarschule statt. Die Schülerinnen und Schüler sind dann etwa 12 Jahre alt. Der Selektionsentscheid beruht auf den

12 Im Kanton Schwyz ist 1993 die Abschaffung der Hausaufgaben an der Primarschule beschlossen worden. Dieser Beschluss wurde jedoch 1997 wieder aufgehoben, da eine Umfrage zeigte, dass viele Eltern mit dieser Neuerung unzufrieden waren.

vorgängigen Leistungsbeurteilungen und einer allgemeinen Einschätzung durch die Lehrperson. In vielen Kantonen findet auch ein Gespräch mit den Eltern über den Übertritt statt, in dem diese ihre Wünsche ausdrücken können. Verschiedene Forschungsarbeiten haben jedoch darauf hingewiesen, dass diese Selektion oft zu Diskriminierungen von sozioökonomisch benachteiligten und/oder fremdsprachigen Kindern führt. Neuere Empfehlungen im Rahmen der politischen Reaktion auf die PISA-Studie schlagen nun vor, die Objektivierbarkeit der Selektionsentscheide zu verbessern (siehe auch Kapitel 4).

Darlehen statt Stipendien?

Für Studierende, welche ihr Studium nicht selbst finanzieren können, stellen die Kantone Ausbildungssubventionen zur Verfügung. Aus Wirtschaftskreisen ist der Vorschlag lanciert worden, weniger Stipendien und mehr Darlehen zu gewähren. Diese Idee ist Teil eines Konzepts, das eine Erhöhung der Studiengebühren zur Qualitätssteigerung insbesondere in der Lehre durch eine tiefere Betreuungsquote fordert. Um diese Umstellung sozial verträglich zu gestalten, sollen mit einem staatlichen Mitteleinsatz von rund 100 Millionen Franken jährlich für rund die Hälfte aller Studierenden verzinsliche und unverzinsliche Darlehen bereitgestellt werden. Diese Darlehen würden komplementär zu den Stipendien vergeben. Sowohl die Erhöhung der Studiengebühren als auch die vermehrte Vergabe von Darlehen ist stark umstritten.

2. ERGEBNISSE

Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem: eine Bestandesaufnahme

Chancengerechtigkeit wird in diesem Bericht mit Bezug auf drei verschiedene soziale Gruppen dokumentiert. Es handelt sich um die Gruppen der sozioökonomisch Benachteiligten, der Personen mit Migrationshintergrund und der Frauen oder Männer (beziehungsweise Mädchen oder Knaben). Identifiziert werden soll bestehende oder mangelnde Chancengerechtigkeit im Folgenden anhand dreier Kriterien: des Zugangs zu Bildungsgängen oder -stufen, der Leistungen innerhalb dieser Bildungsgänge oder -stufen und schliesslich der Erwerbchancen und des Lohns auf dem Arbeitsmarkt. Es stellen sich also zum Beispiel Fragen wie:

- Hat ein Kind mit Migrationshintergrund dieselbe Chance, bei der Selektion am Ende der Primarstufe einem Schultyp mit höheren Anforderungen zugewiesen zu werden wie ein Schweizerkind?
- Hat ein sozioökonomisch benachteiligtes Kind dieselbe Chance, in der Primarstufe gute Leseleistungen zu erbringen wie ein Kind aus sozioökonomisch gut gestelltem Elternhaus?
- Hat eine Frau dieselbe Chance wie ein Mann, nach dem Abschluss der Tertiärstufe im akademischen Bereich erwerbstätig zu sein?

Dieses Kapitel versucht, solchen Fragen systematisch nachzugehen. Die Grundlage dazu liefern Forschungsarbeiten, welche sich spezifisch auf das schweizerische Bildungssystem beziehen. Es wird also gleichsam eine Bestandesaufnahme der Forschungsergebnisse zur Chancengerechtigkeitsproblematik über alle Bildungsstufen hinweg dargelegt, jeweils bezogen auf die erwähnten sozialen Gruppen und anhand der drei Identifikationskriterien. Dabei werden insbesondere diejenigen Forschungsarbeiten berücksichtigt, welche sich auf gesamtschweizerische Daten stützen.¹³ Die Verfügbarkeit von Forschungsergebnissen bestimmt den Aufbau der

13 Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auch sämtliche Forschungsergebnisse aus sprachregionalen oder kantonalen Studien zu berücksichtigen. Wo jedoch keine gesamtschweizerischen Daten zur Verfügung stehen und die sprachregionalen oder kantonalen Ergebnisse als besonders relevant für die Fragestellung erachtet werden, werden auch solche berücksichtigt.

Bestandesaufnahme; wo keine Ergebnisse vorliegen, bestehen notwendigerweise Lücken in der Beschreibung der Problematik.

Es handelt sich bei diesem Kapitel nicht um eine Ursachenanalyse; es geht vielmehr darum festzustellen, welches Wissen und welche Informationen zum Thema Chancengerechtigkeit vorhanden sind. Das anschliessende Kapitel 3 widmet sich einer Synthese dieser Informationen und versucht, mögliche Ursachen differenziert herauszukristallisieren. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass sich die Gruppen der sozioökonomisch Benachteiligten, der Personen mit Migrationshintergrund und der Frauen oder Männer nicht immer klar voneinander trennen lassen, wenn es um Ungleichheiten im Bildungssystem geht. Mehrfachbenachteiligungen und kumulierte Effekte können in spezifischen Formen von Ungleichheiten resultieren. Bei der Suche nach Ursachen soll diesem Umstand mindestens teilweise Rechnung getragen werden.

Chancengerechtigkeit hinsichtlich sozioökonomischer Kriterien

Obligatorische Schule: Leistungen

Die Schweizer Daten der «IEA Reading Literacy Study» haben für die dritte Klasse der Primarschule einen signifikanten Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leseleistung einer Schülerin oder eines Schülers diagnostiziert (Notter et al. 1996; Rüesch 1998). Rüesch (1998) stellte ausserdem fest: Je höher das sozioökonomische Niveau der ganzen Klasse, das heisst je grösser der Anteil von Schülerinnen und Schülern aus oberen sozialen Schichten in einer Klasse, desto bessere Leistungen erzielt die einzelne Schülerin beziehungsweise der einzelne Schüler, und zwar unabhängig von der eigenen sozialen Herkunft.

Auch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I hängen signifikant mit dem sozioökonomischen Status der Eltern zusammen. Dieser Zusammenhang wurde in der «IEA Reading Literacy Study» und in PISA für die Leseleistungen und in TIMSS für die Leistungen in Mathematik festgestellt. In der «IEA Reading Literacy Study» war der Effekt der sozioökonomischen Herkunft grösser für die Achtklässlerinnen und Achtklässler als für die Kinder in der dritten Klasse. Diese Zunahme kann teilweise durch den auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyp erklärt werden. Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I haben bereits eine Zäsur hinter sich, nämlich die Selektion in verschiedene Schultypen.¹⁴ Wenn der Schultyp in der Analyse mitberücksichtigt wird, verkleinert sich der Effekt der so-

¹⁴ Selektionseffekte und ihr Zusammenhang mit der Chancengerechtigkeitsproblematik werden im nächsten Abschnitt behandelt.

zioökonomischen Herkunft auf die Leseleistung; er bleibt jedoch signifikant. Der beschriebene Zusammenhang darf nun jedoch nicht als Aussage über die Chancengerechtigkeit in den beiden Schulstufen verstanden werden, sondern ist als Folge der im schweizerischen System beabsichtigten Selektion zu interpretieren (siehe Kapitel 1). Dass der Einfluss der sozialen Herkunft auch nach der statistischen Kontrolle des Schultyps signifikant ist, bedeutet, dass der Einfluss des familiären Hintergrundes auch innerhalb der Schultypen nicht ausgeglichen werden kann.

In der Analyse der TIMS-Studie wurde ein Vergleich der Schichtzugehörigkeit der besten 10% Mathematikschülerinnen und -schüler angestellt. Der Vergleich zeigte, dass nur ca. 15% der besten 10% Schülerinnen und Schüler in Mathematik aus einer unteren sozialen Schicht stammen, hingegen 57% aus einer oberen sozialen Schicht (siehe Anhang, Abbildung B). TIMSS wies ausserdem einen Einfluss der sozioökonomischen Zusammensetzung einer Klasse auf die Mathematikleistung nach. In Klassen mit hohem durchschnittlichem sozioökonomischen Status sind die Leistungen signifikant besser als in Klassen mit tiefem durchschnittlichem sozioökonomischen Status (Moser & Notter 2000).

Selektion in unterschiedliche Schultypen am Ende der Primarschule

Die Selektion am Ende der Primarschule weist die Schülerinnen und Schüler in verschiedene, hierarchisch geordnete Schultypen ein. Der Schultyp wiederum beeinflusst die weitere Ausbildung und Berufswahl stark. Die Mehrheit (80%) der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundanforderungen befinden sich zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schule in einer Lehre. Den gleichen Weg geht die Hälfte der Jugendlichen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchten; nur 35% von ihnen sind in einer allgemeinbildenden Schule (Gymnasium, Lehrerausbildung oder andere) zu finden (Hupka 2003). Diese Angaben müssen nun aber nicht bedeuten, dass die Selektion in die verschiedenen Schultypen ein Problem für das Postulat der Chancengerechtigkeit darstellt. Würde der Selektionsentscheid ausschliesslich aufgrund der Leistung erfolgen und würden nach der Selektion die Jugendlichen in allen Schultypen gleichermaßen gemäss ihrem Bildungspotenzial gefördert, entsprächen die Leistungsunterschiede nach der Selektion in etwa denjenigen vor der Selektion.¹⁵ Die oben illustrierte Tatsache, dass wenige Jugendliche den «klassischen» Weg ihres Schultyps verlassen, wäre in diesem Fall ein Zeichen dafür, dass das Potenzial der Schülerinnen und Schüler beim Selektionsentscheid im Allgemeinen adäquat erfasst wird. Ist der Selektionsentscheid jedoch diskriminierend und das Förderklima an verschiede-

15 Dass diese Leistungsunterschiede vor der Selektion bereits durch den Migrationshintergrund und die sozioökonomische Herkunft geprägt sind, wird in den nächsten beiden Abschnitten erläutert.

nen Schultypen unterschiedlich, stellt die Selektion ein gravierendes Chancengerechtigkeitsproblem dar.

PISA 2000 hat neue Erkenntnisse hinsichtlich des Übergangs zur Sekundarstufe I gebracht. Der PISA-Test wurde mit Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern durchgeführt, die den Selektionsprozess am Ende der Primarschule bereits durchlaufen hatten. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben festgestellt, dass der Migrationsstatus und die sozioökonomische Herkunft signifikant mit der Wahrscheinlichkeit zusammenhängen, in einen hierarchisch höheren Schultyp eingeteilt zu werden, und zwar unabhängig von deren Einfluss auf die (Lese-)Leistung und von der Leseleistung selbst.

In einer Vertiefungsstudie zu PISA wurden verschiedene Variablen hinsichtlich ihres Einflusses auf die Wahrscheinlichkeit, in einem höheren Schultyp zu sein, getestet, indem zusätzlich der Effekt derselben Variablen auf die Leseleistung berücksichtigt wurde (Coradi Vellacott et al. 2003a). Die Analyse zeigte einen zusätzlichen signifikanten Effekt des sozioökonomischen Status, der Bildungsnähe der Eltern und, in der Deutschschweiz, des Immigrationsstatus. Ramseier und Brühwiler (2003) finden ebenfalls substanzielle Chancenungerechtigkeit bezüglich des Übergangs zur Sekundarstufe I für die beiden Kantone Bern und St. Gallen, unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten und der Leseleistung. Sie berechneten unter anderem die relativen Chancen zum Besuch des Schultyps mit höheren Anforderungen (Gymnasium) gegenüber dem Besuch des Schultyps mit Grundanforderungen (Realschule). Gemäss dieser Studie hängt die relative Chance, ins Gymnasium zu kommen, signifikant mit der sozioökonomischen Herkunft, den kognitiven Grundfähigkeiten und der Leseleistung zusammen; der Immigrationsstatus, die Muttersprache und das Geschlecht hingegen haben keinen signifikanten Einfluss mehr nach Kontrolle der Leistungsvariablen (siehe Anhang, Tabelle B).

Neben dem Zusammenhang von sozioökonomischer Herkunft und schulischer Leistung kann also auch eine Diskriminierung von Kindern aus benachteiligten sozialen Schichten beim Selektionsentscheid beobachtet werden. Diese Diskriminierung hat eine besonders grosse Tragweite, da der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp in der Schweiz für den Zugang zu den nachobligatorischen Ausbildungen eine grosse Rolle spielt (siehe folgenden Abschnitt).

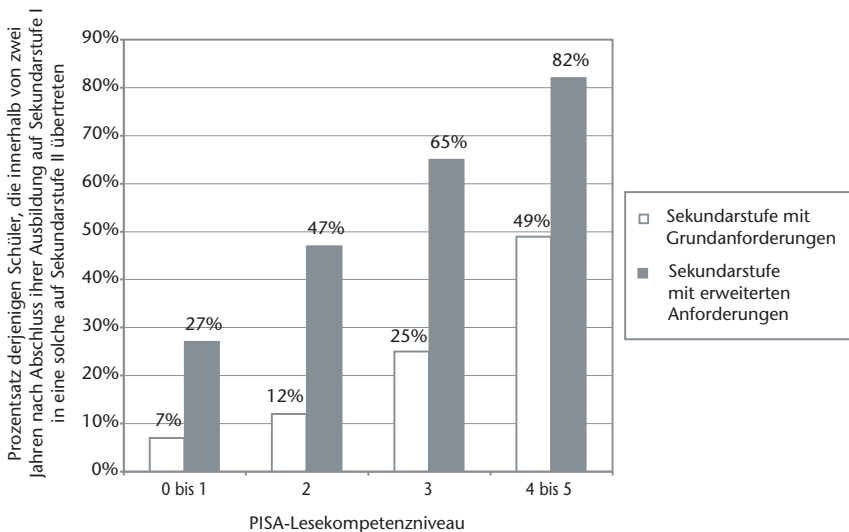
Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen

In der Studie TREE (TRansition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) wurde festgestellt, dass die soziale Herkunft in der Schweiz nach wie vor stark beeinflusst, wer Zugang zu welchen nachobligatorischen Ausbildungen erhält (Meyer 2003b). Als längsschnittliche Folgeuntersuchung von PISA 2000 geht TREE der Frage nach,

wie Jugendliche in der Schweiz den Übergang zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bewältigen und auf welche Schwierigkeiten sie dabei stossen.

Gemäss TREE tritt über die Hälfte der Jugendlichen aus der Oberschicht ins Gymnasium ein, aber weniger als 10% der Jugendlichen aus der Unterschicht. Es wurde berechnet, dass für eine Schülerin oder einen Schüler mit hohem sozioökonomischem Status die Chance, zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Ausbildung in einem Gymnasium zu sein (im Gegensatz zu einer Berufsausbildung mit tiefen oder mittleren Ansprüchen), mehr als fünfmal so hoch ist wie für eine Schülerin oder einen Schüler mit tiefem sozioökonomischem Status (unter Kontrolle der PISA-Leseleistung, des Schultyps, des Geschlechts, des Migrationshintergrunds, der Sprachregion und des Urbanisierungsgrads). Der Schultyp, der am Ende der Schulpflicht besucht wurde, spielt für die nachobligatorischen Bildungschancen ausserdem eine zentrale Rolle, unabhängig von den individuellen Leistungsvoraussetzungen, wie Abbildung 4 verdeutlicht. Meyer (2003a) betont sogar, dass das Anforderungsniveau des auf Sekundarstufe I besuchten Schultyps (Grund- oder erweiterte Anforderungen) einen grösseren Einfluss darauf habe, ob eine Schülerin oder ein Schüler eine Berufsausbildung beginnen könne, als die individuelle schulische Leistung.

Abb. 4: Zugang zu Sek.-II-Ausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, nach Sek.-I-Schultyp und PISA-Lesekompetenz



Quelle: TREE 2003

Sowohl der Schultyp, dessen Besuch unter anderem auch von der sozioökonomischen Herkunft abhängt, als auch die sozioökonomische Herkunft selbst beeinflussen also die Zugangschancen zur nachobligatorischen Ausbildung in der Schweiz. Ebenfalls betrachtet werden sollte der Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf die Berufaspirationen der Schülerinnen und Schüler. Zu Letzterem sind wenige empirische Resultate verfügbar, so dass gegenwärtig lediglich tendenzielle Aussagen gemacht werden können. Eine zahlenmässig beschränkte und auf eine ganz spezifische Gruppe von Schülerinnen und Schülern ausgerichtete Studie von Stamm (2004) liefert erste Hinweise auf mögliche Zusammenhänge. Die Autorin fand für 99 überdurchschnittlich begabte Schülerinnen und Schüler eine Verteilung der Berufsziele (unterteilt in Berufslehre und Matura), die sich tendenziell nach dem beruflichen Status der Eltern richtet. So stammen 39% der überdurchschnittlich Begabten, die eine Matura anstreben, aus akademischem Milieu, hingegen nur 6% aus dem Arbeitermilieu.

Ungleicher Zugang zur tertiären Ausbildung

Eine Umfrage unter ca. 6000 Studierenden an Schweizer Universitäten (Diem 1997) zeigte, dass rund ein Drittel der Befragten mindestens einen Elternteil haben, der über einen universitären Hochschulabschluss verfügt. Der entsprechende Anteil an Akademikerinnen und Akademikern in der 45- bis 64-jährigen Bevölkerung lag zum Befragungszeitpunkt jedoch lediglich bei 7%. Nur knapp 6% der befragten Studierenden stammen aus Familien, in denen keiner der beiden Elternteile über eine nachobligatorische Ausbildung verfügt; der entsprechende Anteil in der 45- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung lag bei fast einem Viertel. Generell weisen die Mütter der Studierenden ein deutlich tieferes Ausbildungsniveau auf als die Väter (was allerdings auch in der Gesamtbevölkerung zu beobachten ist (OECD 2004a)). Auch die Analyse der Volkszählungsdaten 2000 von Bauer und Riphahn (2004) zeigt, dass die Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsniveau der Eltern und demjenigen der Nachkommen in der Schweiz beträchtlich sind. Unter einheimischen Personen erreichen demnach 7% der Nachkommen von Vätern mit tiefem Bildungsniveau einen fortgeschrittenen Bildungsabschluss, verglichen mit 62% der Nachkommen hoch qualifizierter Väter.

Auch die Wahl des Studienfachs kann mit der sozioökonomischen Herkunft in Zusammenhang gebracht werden. Studierende aus akademischem Elternhaus sind demnach überdurchschnittlich häufig in der Jurisprudenz (38%) und insbesondere in den medizinischen Fächern (44%) anzutreffen (Meyer et al. 1999). Hingegen sind Studierende, deren Eltern keinen nachobligatorischen Abschluss gemacht haben, am häufigsten in den Sozialwissenschaften (9%) und der Theologie (11%) vertreten. Meyer et al. (1999) halten fest, dass die schichtspezifischen Selektionsmechanismen, welche den Zugang zur Universität prägen, wohl bereits zu einem früheren Zeitpunkt der Ausbildungslaufbahn wirken.

Ebenfalls untersucht wurde die Frage, ob Studierende aus sozioökonomisch benachteiligten Familien das Studium eher abbrechen als andere. Im Rahmen einer Befragung von rund 3700 Studierenden wurden Angaben über den Studienverlauf, die Erwerbssituation sowie ergänzende Angaben zur Person erhoben. Eine ausführliche Fragebatterie wurde ausserdem an Personen abgegeben, die das Studium zu diesen Zeitpunkt unter- oder abgebrochen hatten. In den Ergebnissen wird festgehalten, dass die Häufigkeit des Studienabbruchs nicht direkt mit der sozioökonomischen Herkunft der Studierenden in Zusammenhang zu bringen sei (Diem & Meyer 1999). Allerdings wurden zwischen der Ausbildung der Eltern und gewissen «abbruchrelevanten» Faktoren Zusammenhänge diagnostiziert. Zu diesen für den Studienabbruch relevanten Faktoren gehören zum Beispiel ein relativ hohes Alter bei Studienbeginn (23 Jahre und älter), niedrige finanzielle Zuwendungen der Eltern (weniger als 6000 Franken jährlich) oder ein hoher Beschäftigungsgrad bei der Studierenerwerbstätigkeit (mehr als 30%). Werden anhand der genannten Kriterien Subgruppen von Studierenden gebildet, zeigt sich, dass Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern darin deutlich übervertreten sind.

Herkunftsabhängige Rekrutierung in die Professorenschaft

Die Wissenschaftselite der Schweiz, also die Professorenschaft der schweizerischen Hochschulen, stammt aus Herkunftsfamilien mit überdurchschnittlicher Ausbildung der Eltern. In einer Untersuchung über die Rekrutierung von Eliten in Politik, Wissenschaft und Wirtschaft fanden Rothböck, Sacchi und Buchmann (1999) einen signifikanten direkten Effekt der mütterlichen Bildung auf die Wahrscheinlichkeit, zur Professorenschaft zu gehören, und dies unter Kontrolle des Geschlechts, der Bildung, des Berufsstatus des Vaters und der Bildung des Vaters (siehe Anhang, Tabelle C). Da die mütterliche Bildung empirisch selten höher ist als jene der Väter, interpretieren die Autorinnen und Autoren das Ergebnis als Hinweis darauf, dass die Professorenschaft überwiegend aus akademischem Milieu (beide Elternteile verfügen über höhere Ausbildung) stammt.

Keine Diskriminierung von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen beim Übergang in den Arbeitsmarkt

Der Frage, ob die sozioökonomische Herkunft bedeutsam sei für einen erfolgreichen Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt, wurde lange keine Aufmerksamkeit geschenkt. In den so genannten Absolventenbefragungen, die alle zwei Jahre unter den (weiblichen und männlichen) Universitäts- und Fachhochschulabsolventen ein Jahr nach Abschluss durchgeführt werden (Diem 2000; Schmidlin 2003)¹⁶, wurden bis 1999 keine Informationen über den sozioökono-

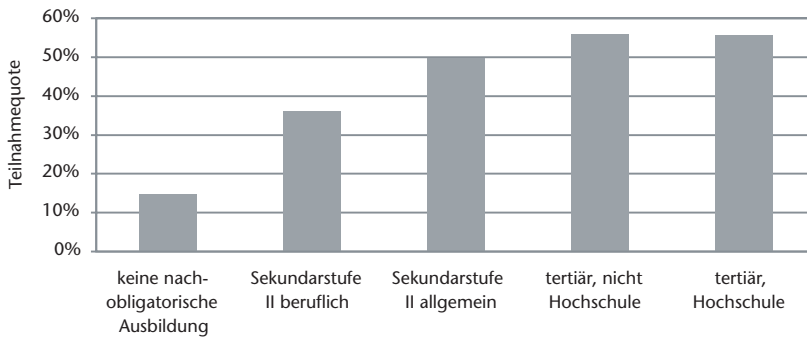
16 Im Jahr 2002 wurde eine längsschnittliche Version dieser Befragung gestartet: Absolventen wurden ein zweites Mal befragt, vier Jahre nach der ersten Befragung.

mischen Hintergrund erhoben. Solche Informationen liegen erst in den Befragungen aus den Jahren 1999, 2001 und 2003 vor. Analysen dieser Daten zeigen nun am Beispiel der Wirtschaft Studierenden, dass die soziale Herkunft von Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen tiefer ist als diejenige der Studierenden an Universitäten (Pätzmann 2004). Geht es jedoch um den Eintritt in den Arbeitsmarkt, findet Pätzmann keine Nachteile für die Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulen. Wenn sie die Möglichkeit erhalten, eine Führungsposition zu übernehmen, verdienen sie sogar 14% mehr als ihre Kolleginnen und Kollegen mit Universitätsabschluss in vergleichbaren Positionen.

Vor allem gut ausgebildete Personen nehmen an Weiterbildungsaktivitäten teil

Etwa 40% der erwachsenen Wohnbevölkerung (zwischen 20 und 74 Jahren) der Schweiz besuchten zwischen 1996 und 2000 Weiterbildungskurse (Lischer 2001). Die Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildungskursen teilzunehmen, ist in der Schweiz bei Personen mit Hochschulabschluss fast dreimal so hoch wie bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung. ¹⁷ Insbesondere in der beruflich orientierten Weiterbildung ist die Selektion nach Bildungsniveau und beruflicher Stellung wirk-

Abb. 5: Kursteilnahme nach Bildungsniveau, 2000 (Erwerbstätige: berufliche Kurse)



Quelle: Lischer et al. 2001

17 Auch bei der rein innerbetrieblichen Weiterbildung ist die Teilnahme von gut ausgebildeten Beschäftigten deutlich höher als von nicht oder schlecht ausgebildeten (Wolter 2002; Prey & Widmer 2003).

sam, wie Abbildung 5 deutlich zeigt.
Chancengerechtigkeit hinsichtlich ethnischer Herkunft

Familienergänzende Kinderbetreuung: Ungleichheit bei der Partizipation

Über die Partizipation verschiedener sozialer Gruppen an familienergänzender Kinderbetreuung¹⁸ sind keine für die Schweiz repräsentativen statistischen Angaben verfügbar. In einem Vergleich der familienergänzenden Betreuungseinrichtungen in drei Schweizer Städten konnten jedoch Erkenntnisse insbesondere zur Partizipation von Kindern mit Migrationshintergrund gewonnen werden (Lanfranchi 2002). In Bezug auf eine Untersuchungspopulation von 4-jährigen Kindern aus den drei Städten wurde festgestellt, dass über 70% der schweizerischen Kinder familienergänzende Einrichtungen in irgendeiner Form¹⁹ in Anspruch nehmen, hingegen nur knapp 50% der Kinder mit Migrationshintergrund. Auch das Ausmass nicht-institutioneller Betreuungsverhältnisse (z. B. bei Verwandten oder Nachbarn) ist laut Lanfranchi bei immigrierten Familien deutlich geringer als bei schweizerischen Familien. Dieses Ergebnis erhält zusätzliche Bedeutung durch eine weitere Schlussfolgerung aus der Studie: Kinder, die ab dem 3. Lebensjahr in familienergänzenden Betreuungseinrichtungen (inklusive Kindergarten) betreut und gefördert wurden, werden von ihren Lehrpersonen in ihren kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten besser beurteilt als Kinder, die ausschliesslich im Kreise der eigenen Familie aufwachsen. Es wird ausserdem festgestellt, dass insbesondere Kinder aus immigrierten Familien, die im Vorschulalter familienergänzend betreut worden sind, den Übergang zur Schule signifikant besser bewältigen als Kinder, die keine solche Betreuung erhalten haben.

Übergang in die obligatorische Schule: Ungleichheit bei der Einschulung

In den meisten Kantonen treten die Kinder mit 7 Jahren in die obligatorische Schule ein (in den Kantonen Tessin, Neuenburg, Jura und Genf mit 6 Jahren). Kinder, die als nicht schulreif eingestuft werden, besuchen den Kindergarten ein weiteres Jahr oder werden in Einschulungsklassen eingeteilt, die den Lernstoff der ersten Klasse auf zwei Jahre verteilen. Lanfranchi (2002) zeigt anhand seiner Untersuchung in drei Schweizer Städten, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als nicht schulreif eingestuft werden als Schweizer Kinder. Auch bei der Praxis der Repetition der ersten Klasse sind Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich

18 Im Folgenden werden die Begriffe «familienexterne Kinderbetreuung», «familienergänzende Kinderbetreuung», «familienergänzende Betreuungseinrichtungen» und «Tagesbetreuung» synonym verwendet.

19 Gemeint sind Kinderkrippen, Tagesmütter, Horte, Spielgruppen oder Kindergarten (14% aller 4-Jährigen in den drei Städten besuchen bereits den Kindergarten, davon die meisten in Locarno im Kanton Tessin).

zu ihren einheimischen Schulkameradinnen und -kameraden überrepräsentiert.

Sonderklassen: Überrepräsentation von Kindern mit Migrationshintergrund

In den Sonderklassen²⁰ sind Kinder mit Migrationshintergrund deutlich übervertreten. Insbesondere in den so genannten Kleinklassen für Lernbehinderte (die sich nicht mit Einführungsklassen oder Kleinklassen für Fremdsprachige decken) sind mehr als die Hälfte der Kinder ausländischer Nationalität (im Jahr 1997/98 waren 54% aller Schülerinnen und Schüler dieser Kleinklassen Kinder aus immigrierten Familien). Eine Untersuchung in der Deutschschweiz an 1969 Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern in regulären und Sonderschul-Klassen im zweiten Jahr der Primarschule bestätigte dieses Ergebnis. 55% der Kinder in Sonderschulen (ausgenommen: Integrationsklassen zur Einführung) stammten aus immigrierten Familien (Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000).

Eine im Rahmen derselben Studie durchgeführte Längsschnittuntersuchung an 54 Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die im zweiten Jahr der Primarschule ihren Anfang nahm, zeigte ausserdem, dass schulleistungsschwache Immigrantenkinder in regulären Klassen schneller lernten als in Sonderklassen (zu weiteren Ergebnissen der Studie: siehe Anhang, Tabelle D).

Auffallend sind in der Schweiz die grossen kantonalen Unterschiede bei der Einweisung in Sonderklassen. Der Kanton Tessin kennt die Einrichtung der Sonderklassen nicht. Die anderen Kantone weisen zwischen 1,3% und 7,1% aller Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen ein. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schulkind mit ausländischem Pass in eine Sonderklasse überwiesen wird, ist in jenen Kantonen am grössten, in welchen die höchsten Schülerinnen- und Schüleranteile in Sonderklassen zu finden sind. In den Kantonen Zug, Schaffhausen und Aargau ist jedes sechste ausländische Kind (15,8%, 15,2% und nochmals 15,2%) in einer Sonderklasse; im Kanton Basel-Landschaft beträgt der entsprechende Anteil 14,8%, im Kanton Solothurn 14,3%. Alle diese Kantone weisen jedoch durchschnittliche Anteile ausländischer Kinder in ihren obligatorischen Schulen auf (ca. 23%). Die Kantone, die am meisten ausländische Schülerinnen und Schüler haben, überweisen deutlich weniger von ihnen in Sonderklassen (Kanton Genf: 42% Ausländeranteil, 4,8% Einweisungsrate; Kanton Basel-Stadt: 38% Ausländeranteil, 10,8% Einweisungsrate) (Lischer 2003).

Obligatorische Schule: Leistungen, Motivation, Ressourceneffekte

In der «IEA Reading Literacy Study» haben Kinder mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Leseleistungen erbracht als Schweizer Kinder mit vergleichbarer sozioökonomischer Herkunft. Dies war jedoch nicht der Fall für Immigrantenkinder mit hohem sozioökonomischem Status; für sie stellte der Migrati-

20 Siehe die Erläuterungen zu Sonderklassen im Kapitel 1.

onshintergrund kein Problem dar (Moser & Notter 2000). Auch hinsichtlich der Leistungen in Mathematik sind mehrfach deutliche Differenzen zwischen einheimischen Schülerinnen und Schülern und solchen mit Migrationshintergrund festgestellt worden. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben aber nicht weniger Interesse oder ein negativeres Selbstkonzept in Bezug auf ihre schulischen Leistungen. Im Gegenteil, PISA diagnostizierte ein signifikant höheres Interesse und Selbstkonzept bezüglich Mathematik und ein signifikant höheres Interesse am Lesen bei Neuntklässlerinnen und Neuntklässlern mit Migrationshintergrund (Moser 2002).²¹

Obwohl die obligatorische Schulzeit in der Schweiz kostenlos ist, scheinen immigrierte Familien in der Schweiz hinsichtlich der Verfügbarkeit von Ressourcen für die Ausbildung der Kinder benachteiligt zu sein. Dies zeigte eine Studie, welche anhand der PISA-Daten den Zusammenhang von Familiengrösse und Leseleistung untersuchte. Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund ist es demnach hinsichtlich ihres Schulerfolgs ein Nachteil, viele Geschwister zu haben. Die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern verbringen, und die finanziellen Ressourcen, die sie unter anderem für deren Ausbildung zur Verfügung haben, scheinen für die schulischen Leistungen eine Rolle zu spielen. Die These wird durch das Resultat gestärkt, dass die soziale Interaktion zwischen Eltern und Kind mit zunehmender Geschwisterzahl abnimmt. Auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind über ein eigenes Zimmer verfügt, wird mit zunehmender Geschwisterzahl kleiner (Wolter & Coradi Vellacott 2002). Die folgende Tabelle vermag diese Ergebnisse gut zu illustrieren.

Während die durchschnittliche Leseleistung eines Kindes aus einer Schweizer Familie praktisch nicht durch die Anzahl der Geschwister beeinträchtigt wird (auch wenn die Familie einen tiefen sozialen Status aufweist), ist der Effekt bei einem

21 In einer vertiefenden PISA-Studie der OECD wurde in Bezug auf Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien festgestellt, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern mit niedriger Motivation für das Lesen zahlenmässig übervertreten sind. Gleichzeitig hat die Studie herausgefunden, dass ein hohes Engagement im Lesen (zu dem auch hohe Motivation zählt) die Nachteile der sozioökonomischen Situation im Elternhaus unter Umständen aufheben kann. Engagierte und hoch motivierte Leserinnen und Leser, deren Eltern dem tiefsten sozioökonomischen Status zuzuordnen sind, erreichen gemäss der Studie bessere Leistungen als Jugendliche, deren Eltern dem höchsten sozioökonomischen Status angehören, die aber kaum lesen und wenig Interesse dafür aufbringen (OECD 2002). Diese Ergebnisse zeichnen tendenziell ein anderes Bild als diejenigen aus dem Schweizer PISA-Bericht. Die grosse Bedeutung von Motivation und Interesse, welche die Studie der OECD diagnostiziert, würde nahe legen, dass hoch motivierte Jugendliche auch zu den guten Leserinnen und Lesern gehören. Allerdings handelt es sich im Schweizer PISA-Bericht um Aussagen über Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche unter Umständen ihre sprachlichen Nachteile nicht mit hohem Engagement ausgleichen können.

Tab. 2: Der Einfluss der sozialen Herkunft und der Anzahl Geschwister auf die Leseleistung:
Geschätzte Durchschnittswerte für die Schweiz *

| | einheimische Familie | Migrantenfamilie |
|-------------------------------------------|----------------------|------------------|
| 2-Kind-Familie mit hohem sozialen Status | 569 | 492 |
| 2-Kind-Familie mit tiefem sozialen Status | 484 | 443 |
| 5-Kind-Familie mit tiefem sozialen Status | 475 | 379 |

* Die PISA-Skala für Lesekompetenz ist in sechs Niveaus eingeteilt und reicht vom Niveau <1 (<335 Punkte) bis Niveau 5 (>626 Punkte). Der Schweizer Mittelwert liegt bei 494 Punkten.

Quelle: Wolter & Coradi Vellacott 2002

Kind mit Migrationshintergrund eindeutig beobachtbar (siehe auch Anhang, Tabelle E). Dies kann daran liegen, dass das Fehlen finanzieller und zeitlicher Ressourcen der Eltern in einheimischen Familien eher durch leistungsfördernde Interaktionen unter den Geschwistern kompensiert werden kann als in immigrierten Familien. Ein Kind aus einer Migrantenfamilie in der Schweiz mit vier Geschwistern fällt auf eine durchschnittliche Leseleistung, die unter dem Durchschnitt von Brasilien liegt (schlechtestes Land in PISA 2000).

Ein Vergleich verschiedener Länder (die Analyse wurde für jedes Land separat und unter Berücksichtigung zahlreicher Kontrollvariablen durchgeführt) zeigte, dass Länder mit allgemein homogeneren Testresultaten auch kleinere Effekte der Familiengrösse auf die Leseleistung aufweisen (Finnland, Kanada, Frankreich). Wird die Gruppe der Kinder, die nicht in ihrer Muttersprache getestet worden sind, mit den anderen Kindern verglichen, zeigt sich in Frankreich und Belgien wie auch der Schweiz, dass für sie die Geschwisterzahl von grösserer Bedeutung ist (Wolter & Coradi Vellacott 2003).

Auch eine Analyse von Volkszählungsdaten aus dem Jahr 2000 hat einen Effekt der Familiengrösse nachgewiesen. Bauer und Riphahn (2004) zeigen, dass sowohl der Ausbildungsabschluss als auch die aufwärts gerichtete Mobilität (höhere Bildung der Nachkommen) besonders der Immigrantinnen und Immigranten der zweiten Generation signifikant (negativ) mit der Anzahl Geschwister zusammenhängen.

Selektion in unterschiedliche Schultypen am Ende der Primarschule

Auch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kann der Übergang in die Sekundarstufe I hindernisvoll sein, insbesondere, wenn sie zusätzlich aus einer Familie mit tiefem sozioökonomischem Status stammen. Im Schultyp mit Grundansprüchen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund gegenüber den schweizerischen Jugendlichen deutlich übervertreten. Eine Studie mit einer Stichprobe von 1367 Sechstklässlern aus der deutschsprachigen Schweiz fand ausserdem klare Hinweise auf eine Diskriminierung von Knaben mit Migrationshintergrund und durchschnittlichem Kompetenzniveau beim Selektionsprozess (Haeberlin, Im-

dorf & Kronig 2004). Die Autoren machen darauf aufmerksam, dass bei durchschnittlicher Schulleistung ein Schweizer Mädchen eine Wahrscheinlichkeit von 83% hat, eine Empfehlung für den Schultyp mit erweiterten Anforderungen (gegenüber einer Empfehlung für den Schultyp mit Grundansprüchen) zu erhalten; ein Knabe mit Migrationshintergrund und derselben Leistung hat hingegen eine Wahrscheinlichkeit von nur 37%. Eine weitere Schlussfolgerung der Studie lautet, dass leistungsgerechte Selektion dort stattfindet, wo die schulischen Leistungen erheblich vom Mittelwert abweichen. Im mittleren Bereich hingegen lasse sich die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler in einen Schultyp mit Grundanforderungen oder erweiterten Anforderungen aufgrund der Leistung nicht klar voraussagen.

Benachteiligung durch Konzentration immigrierter Jugendlicher in bestimmten Schulhäusern

Eine Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund stellt nicht nur ein Problem für Schultypen mit Grundanforderungen, sondern auch allgemein für Schulen in benachteiligten Regionen dar. Der Anteil fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler in einem Schulhaus beeinflusst das Leistungsniveau. Eine Analyse der PISA-Daten zeigte, dass die Leseleistung in einer Schule, in der über 20% fremdsprachige Neuntklässlerinnen und Neuntklässler unterrichtet werden, bereits signifikant tiefer ist als in einer Schule mit einem Anteil von 0% bis 5% fremdsprachigen Jugendlichen (bei gleichem Schultyp und gleicher sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft). Diese Verschlechterung der Leseleistung kommt primär deshalb zustande, weil die fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler in einer Schule mit einem hohen Anteil ihresgleichen selbst schwächere Leistungen erbringen (Coradi Vellacott et al. 2003a).

Ungleicher Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen

Beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung scheinen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz ebenfalls mit Chancenungerechtigkeit konfrontiert zu sein. Die Studie TREE zeigt, dass junge Migrantinnen und Migranten verminderte Einstiegschancen in nachobligatorische Ausbildungen haben, auch wenn sie nach PISA-Leistungskriterien gleich gut sind wie die anderen Schülerinnen und Schüler. Gemäss TREE sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund von der ungleichen Chancenverteilung mehrfach betroffen. Sowohl die sozioökonomische Herkunft als auch der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp beeinflussen nämlich zusätzlich die Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildungen auf der Sekundarstufe II – und junge Migrantinnen und Migranten stammen überwiegend aus den unteren sozialen Schichten und besuchen häufiger Schultypen mit Grundanforderungen. Eine Analyse des Risikos, zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit noch keinen Zugang zu einer weiterführenden Ausbildung (Berufsausbildung, allgemeinbildende Ausbildung oder Zwischenlösung) gefunden zu

haben, bestätigt diese Diagnose. So ist das Risiko, in keiner Ausbildung zu sein (gegenüber der Teilnahme an einer Berufsausbildung mit tiefem oder mittlerem Anforderungsniveau), insbesondere für Jugendliche aus der Türkei, Portugal oder dem Balkan 3,7-mal höher als für Schweizer Jugendliche (unter Kontrolle des Geschlechts, des Schultyps auf der Sekundarstufe I, der PISA-Leseleistung, des sozioökonomischen Status, des Urbanisierungsgrades des Wohnorts und der Sprachregion) (Meyer 2003b).

Eine Untersuchung der Lehrstellensuche von rund 1000 Jugendlichen aus der Deutschschweiz, die im Jahr 2001 im neunten Schuljahr waren, ergänzt die erwähnten Ergebnisse: Sie betont, dass der auf der Sekundarstufe I besuchte Schultyp besonders für zugewanderte Schülerinnen und Schüler der ersten Generation (im Ausland geboren) entscheidend ist beim Finden einer Lehrstelle (Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004). Der Erfolg bei der Lehrstellensuche ist für diese Jugendlichen in der Regel wahrscheinlicher, wenn sie den Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht haben (gegenüber dem Schultyp mit Grundanforderungen). Ausländische Jugendliche der zweiten Generation (in der Schweiz geboren) können, so die Studie, Benachteiligungen aufgrund ihrer Herkunft gegebenenfalls mit guten Mathematiknoten kompensieren. Allerdings haben Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Abschluss der obligatorischen Schulzeit im Durchschnitt tiefere Mathematiknoten als Schweizer Jugendliche. Dadurch, dass bei ihnen gleichzeitig aber stärker auf diese Noten geachtet wird als bei Schweizer Jugendlichen, kann zusätzlich eine Art versteckter Mechanismus der Chancenungerechtigkeit entstehen. Die Autoren haben die unterschiedlichen Chancen bei der Lehrstellensuche in einer Tabelle zusammengefasst.

Ein weiterer Befund dieser Studie lautet, dass ausländische Sekundarschülerinnen und -schüler häufiger in Diplommittelschulen übertreten als Schweizer Sekundar-

Tab.3: Lehrstellenchancen nach nationaler Herkunft (Generationenstatus) und Geschlecht bei vergleichbaren Formalqualifikationen (Schultyp, Schulnoten)

| Benachteiligte Gruppe | Privilegierte Gruppe | Faktor* |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------|---------|
| Jugendliche mit einem Schweizer Elternteil | Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen | 1,5 |
| Ausländische Jugendliche der 2. Generation | Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen | 1,9 |
| Ausländische Jugendliche der 1. Generation | Jugendliche mit zwei Schweizer Elternteilen | 4,4 |
| Weibliche Jugendliche | Männliche Jugendliche | 2,8 |

* Faktor, um den die Lehrstellenchancen der privilegierten gegenüber der benachteiligten Gruppe bei gleichen Formalqualifikationen erhöht sind

Quelle: Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004

schülerinnen und -schüler. Es wird vermutet, dass es sich dabei um eine Ausweichstrategie handelt, die es erlaubt, sich eine Option auf einen guten Beruf offen zu halten.

Selektion beim Übergang in den Arbeitsmarkt

Wie erwähnt, erleben Jugendliche aus der Türkei, Portugal oder dem Balkan bei der Lehrstellensuche erheblich grössere Schwierigkeiten als Schweizer Jugendliche (Meyer 2003b). Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund aus diesen Regionen, welche eine Berufsausbildung in der Schweiz abgeschlossen haben, sehen sich beim Eintritt in den Arbeitsmarkt weiterhin mit grossen Problemen konfrontiert. Fibbi, Kaya und Piguët (2003) haben in einer halbexperimentell angelegten Studie eine deutliche Diskriminierung insbesondere von männlichen Bewerbern aus dem Kosovo und der Türkei festgestellt. In der simulierten Situation, in der ein Schweizer und ein Mann aus dem Kosovo oder der Türkei sich für dieselbe Stelle bewarben, wurde sehr oft nur der Schweizer eingeladen oder wurde der immigrierte Bewerber erst eingestellt, nachdem der Schweizer die Stelle abgelehnt hatte. Die

Tab. 4: Diskriminierungsgrad nach Herkunft und Sprachregion

| | Französischsprachige Schweiz | | Deutschschweiz | |
|-----------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| | Männlicher Bewerber aus Portugal | Männlicher Bewerber aus dem Kosovo | Männlicher Bewerber aus der Türkei | Männlicher Bewerber aus dem Kosovo |
| N | 177 | 179 | 163 | 133 |
| Diskriminierung | 9,6% | 23,5% | 30,1% | 59,4% |

Quelle: Fibbi, Kaya & Piguët 2003

Lesebeispiel: 59,4% der 133 männlichen Bewerber aus dem Kosovo sind diskriminiert worden.

folgende Tabelle zeigt ausserdem sprachregionale Differenzierungen.

Von Diskriminierung wird dann gesprochen, wenn bei zwei Bewerbern mit sonst identischem Profil der Bewerber mit Migrationshintergrund nicht zu einem Gespräch eingeladen wird, der schweizerische Bewerber jedoch schon.

Diskriminierung ausländischer Arbeitskräfte

Auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt bestehen erhebliche Lohnunterschiede zwischen der schweizerischen und der ausländischen Erwerbsbevölkerung. Dieses Lohngefälle hängt einerseits damit zusammen, dass immigrierte Arbeitskräfte in der Regel weniger gut ausgebildet sind als einheimische. Dies gilt insbesondere für Arbeitskräfte aus Südeuropa und aus aussereuropäischen Ländern. Die arbeitsrechtliche Stellung und die geographische Herkunft wirken sich andererseits aber

auch auf den Lohn aus, wenn alle anderen Einflussfaktoren konstant gehalten werden. Bei gleicher Ausbildung (unter anderem) beziehen Bürger westeuropäischer Länder demnach ein Einkommen, das sich nicht signifikant von demjenigen einheimischer Arbeitskräfte unterscheidet; Afrikaner beispielsweise erhalten jedoch fast 40% weniger Lohn (De Coulon et al. 2004). Auch Levy et al. (1997) und Golder (1999) haben eine deutliche Einkommensdiskriminierung ausländischer Erwerbstätiger nachgewiesen. De Coulon et al. (2004) sprechen von einer eigentlichen «Lohnstrafe» für ausländische Arbeitskräfte. Insbesondere die Zuwanderer aus aussereuropäischen Ländern dienen demnach dem Arbeitsmarkt als so genannter Konjunkturpuffer, der es den Niedriglohn-Branchen ermöglicht, fällige Strukturreformen aufzuschieben.

Chancengerechtigkeit hinsichtlich Geschlecht

Obligatorische Schule: Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei Leistungen, Interessen und Selbstvertrauen

Zahlreiche Forschungsarbeiten haben die Bedeutung des Geschlechts für schulische Leistungen auch in der Schweiz bestätigt. Im Lesen wird gemeinhin den Mädchen ein Vorsprung attestiert. Auch in den Schweizer Auswertungen verschiedener Leistungserhebungen (z. B. «IEA Reading Literacy Study» oder PISA) wurde unter anderem der Geschlechtereffekt untersucht. In der «IEA Reading Literacy Study» war bereits für die dritte Klasse der Primarschule ein Vorsprung der Mädchen im Lesen gefunden worden, insbesondere wo es sich um narrative Texte handelte. Beim Lesen von Dokumenten hatten die Knaben allerdings leicht besser abgeschnitten. Bei den vierzehnjährigen Schülerinnen und Schülern wurde kein signifikanter Unterschied mehr festgestellt (Moser & Notter 2000). Im Test mit Neuntklässlerinnen und -klässlern in der PISA-Studie wurde allerdings wieder ein Effekt zugunsten der Mädchen gefunden, der in den Bereichen Reflektieren und Evaluieren von Texten speziell ausgeprägt ist.

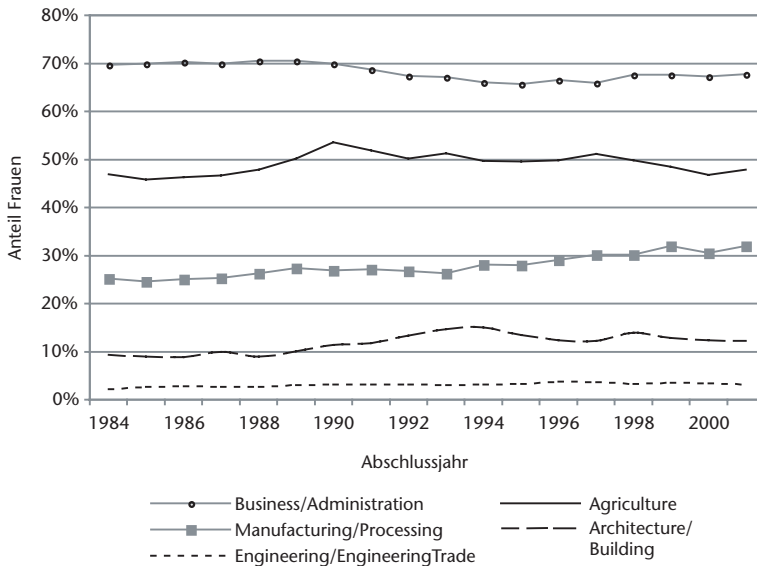
In der Mathematik und in den Naturwissenschaften erbringen die Knaben nach wie vor die besseren Leistungen. Dies wurde durch verschiedene Untersuchungen (TIMSS, PISA) für die Altersgruppen der Sekundarstufe I und II bestätigt (zu Ergebnissen der PISA-Studie 2000 siehe auch Anhang, Abbildung C). In TIMSS und PISA wurden nicht nur die Leistungen, sondern auch das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit in Mathematik und das Interesse an Mathematik zwischen Mädchen und Knaben verglichen. Dabei fällt auf, dass Mädchen ein weit geringeres Interesse an Mathematik haben als Knaben und auch das Vertrauen bezüglich Mathematik kleiner ist (Moser & Notter 2000; Malti 2002). TIMSS brachte ausserdem zu Tage, dass diese Differenzen im internationalen Vergleich sehr gross sind. Der Geschlechterunterschied im Selbstvertrauen bleibt auch bestehen, wenn Mäd-

chen und Knaben mit gleicher Leistung verglichen werden. Selbstkonzept, Motivation und Interesse hängen mit den Leistungsunterschieden zwischen den Geschlechtern zusammen und können gegebenenfalls als Barrieren für die weitere Ausbildungslaufbahn wirken (siehe Kapitel 3).

Selektion bei der Lehrstellensuche

Mädchen treten bei vergleichbaren Schulqualifikationen seltener als ihre männlichen Kollegen gleich nach der obligatorischen Schule eine Lehrstelle an und sind häufiger in Zwischenlösungen zu finden (Haeberlin, Imdorf & Kronig 2004). Das Risiko, zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ohne weiterführende Ausbildung zu sein, ist (gegenüber der Teilnahme an einer Ausbildung mit tiefem oder mittlerem Anforderungsniveau) für eine Frau doppelt so gross wie für einen Mann (unter Berücksichtigung des Migrationshintergrundes, des Schultyps auf der Sekundarstufe I, der PISA-Leseleistung, des sozioökonomischen Status, des Urbanisierungsgrades des Wohnorts und der Sprachregion) (Meyer 2003b). Insbesondere in Lehren für Berufe mit hohem Ansehen sind Frauen deutlich untervertreten. Eine Darstellung des Anteils an Frauen bei den Lehrabschlüssen in verschie-

Abb. 6: Anteil Frauen an den Lehrabschlüssen



Quelle: Coradi Vellacott et al. 2003b; Daten: BFS

denen Branchen macht die ungleiche Verteilung deutlich.

Die geschlechtsspezifische Verteilung auf verschiedene Lehrberufe kann unter Umständen auf Ungleichbehandlung durch einstellende Lehrbetriebe zurückgeführt werden. Eine Ursache kann aber auch das unterschiedliche Berufswahlverhalten von Frauen und Männern sein (siehe Kapitel 3).

Relativ wenige Frauen in Berufsmaturitäts- und Fachhochschulen

Bei den Jugendlichen, die eine Berufsmaturität absolvieren, sind die Frauen noch in der Minderheit. Ihr Anteil ist in den letzten fünf Jahren jedoch von 24% auf 36% gestiegen. Wie bei den Lehrabschlüssen ist auch hier die Verteilung auf die Branchen sehr unterschiedlich. Im Bereich Wirtschaft und Verwaltung beträgt der Anteil der Frauen an den Berufsmaturanden mehr als 50%, in den technischen Berufen hingegen weniger als 5%. Diese Anteile dürfen aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es für die Frauen gerade in den Bereichen, in denen sie gut vertreten sind, verhältnismässig schwierig zu sein scheint, die Ausbildung mit einer Berufsmatura abzuschliessen oder einem Fachhochschulstudium fortzusetzen. Im Jahr 2000 waren beispielsweise 67% der Absolvierenden von kaufmännischen Lehren Frauen; auf der Stufe der Berufsmaturität sind es jedoch nur noch 56% und im ersten Semester der Fachhochschulen 35%. In den technischen Berufen nimmt die Frauenquote mit zunehmendem Bildungsniveau zu – die relative Wahrscheinlichkeit, nach der Lehre eine Berufsmaturität zu erlangen, ist in diesen Berufen für

Tab. 5: Frauenquoten in der Berufsbildung (2000)

| | Berufslehre | BMS | RWS | FH | RWS |
|-------------------------|-------------|-----|------|-----|------|
| Business/Administration | 67% | 56% | 0,84 | 35% | 0,63 |
| Manufacturing | 31% | 41% | 1,32 | – | – |
| Architecture | 12% | 19% | 1,58 | 15% | 0,79 |
| Engineering | 3% | 4% | 1,26 | 4% | 0,86 |
| Agriculture | 47% | 30% | 0,64 | 21% | 0,70 |

Legende:

BMS: Berufsmaturitätsschule

RWS: Relative Wahrscheinlichkeit

FHS: Fachhochschule

Quelle: Coradi Vellacott et al. 2003b

Frauen grösser als für Männer (Coradi Vellacott et al. 2003b).

Spezialisierung auf einzelne Disziplinen

Die Anteile der Frauen, die ein Universitätsstudium abschliessen, sind je nach Fachbereich sehr unterschiedlich. Im Jahre 1999 lag die Frauenquote der Abschlüsse in den Sozial- und Geisteswissenschaften bei 63%, in der Medizin (inklusive

Pharmazie) bei 57% und in den Naturwissenschaften bei 45% (Verdoppelung seit 1981). Sehr tiefe Frauenquoten weisen nach wie vor die Ingenieurlehrgänge der technischen Wissenschaften (ohne Architektur mit 40%) und die exakten Wissenschaften (jeweils gut 10%) auf. Ebenfalls ein niedriger Frauenanteil kann bei den Absolvierenden der Wirtschaftswissenschaften beobachtet werden (25%). Bei den Absolvierenden von Fachhochschulen nimmt der Frauenanteil im Bereich Wirtschaft am stärksten zu. In der Technik verharrt er auf weniger als 2% (Coradi Velacott et al. 2003b).

Mehr Studienabbrüche bei Frauen

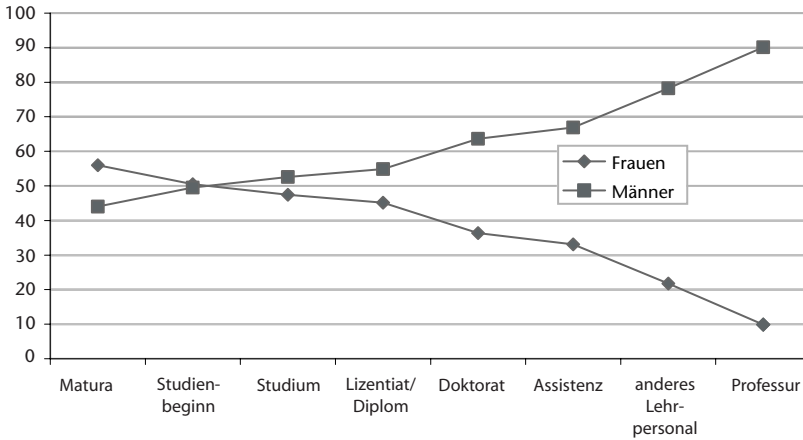
Der Anteil der Studienanfängerinnen an den Universitäten erhöhte sich zwischen 1980 und 2002 von rund 32% auf 47% und der Anteil der Frauen mit Universitätsabschluss von rund 26% auf 45% (Rehmann 2004). Trotzdem sind die Frauen bei den Studienabbrechern übervertreten. Dies stellte eine längsschnittlich angelegte Untersuchung der Studienabbrüche aus dem Jahr 1999 fest (Diem & Meyer 1999; Meyer et al. 1999). Der grosse Unterschied in der Abbruchquote zwischen Frauen und Männern über alle Fächer hinweg kann vermutlich teilweise damit erklärt werden, dass sich jede zweite Frau, aber nur jeder fünfte Mann für ein Fach der Geistes- und Sozialwissenschaften entscheidet, die durch eine hohe Abbruchquote gekennzeichnet sind. Eine systematische Analyse möglicher Ursachen ist jedoch nicht durchgeführt worden.

Unterrepräsentation von Frauen in der wissenschaftlichen Elite und Ungleichheiten beim Übergang in eine wissenschaftliche Laufbahn

Nach dem Abschluss des Studiums sinkt der Anteil der Frauen, die eine wissenschaftliche Laufbahn einschlagen, in allen Fachbereichen mit zunehmendem Prestige der Stellen (siehe Abbildung 7). Die Chancen von Frauen, in die Professorenschaft rekrutiert zu werden, sind in der Schweiz gemäss Rothböck, Sacchi und Buchmann (1999) etwa neunmal geringer als jene der Männer. 1999 waren an allen universitären Hochschulen der Schweiz insgesamt 38,4% der Assistierenden und wissenschaftlichen Mitarbeitenden Frauen. Bei den Dozierenden waren es noch 21,1% und der Professorinnenanteil lag bei 8,3% (Bachmann, Rothmayr & Speyermann, 2004). Abbildung 7 zeigt einen Querschnitt aus dem Jahr 2002.

Prognosen weisen allerdings darauf hin, dass sich der Rückstand der Frauen auch im Mittelbau und der Professorenschaft graduell verringern wird. Da zu wenige umfassende Kohortenstudien vorhanden sind, kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, inwieweit es sich beim geringeren Anteil an Frauen in einer fortgeschrittenen akademischen Laufbahn um eine direkte Diskriminierung bei der Rekrutierung in die nächsthöhere Stufe oder aber um eine Folge früherer Diskriminierungen oder einer Antizipierung späterer Nachteile durch die Frauen handelt. Möglichen Ursachen für die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten beim Über-

Abb. 7: Hochschullaufbahnen nach Funktion und Geschlecht, 2002



Quelle: Rehmann 2004; Daten BFS

gang in eine wissenschaftliche Laufbahn widmet sich Kapitel 3.

Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern beim Übergang in eine wissenschaftliche Laufbahn sind von verschiedenen Autoren diagnostiziert worden (Leemann 2002; Spiess Huldli 2002; Rothböck, Sacchi & Buchmann 1999). In der Schweiz beginnen deutlich weniger Frauen als Männer gleich nach dem Hochschulabschluss mit einem Promotionsprojekt. Im Laufe der ersten Jahre nach dem Abschluss vergrößert sich die Schere zwischen den Geschlechtern noch: Männer promovieren doppelt so häufig wie Frauen. Leemann (2002) betont jedoch, dass Frauen, die ihre Doktorarbeit nicht abbrechen, diese durchschnittlich im selben Tempo wie die Männer abschliessen. Weiter stellt die Autorin fest, dass die Zugangschancen von Frauen zum Wissenschaftssystem nicht in allen Fachbereichen gleich eingeschränkt sind. In den Naturwissenschaften sind die Integrationschancen besonders schlecht. Auch in gewissen Fächern, in denen sie als Studierende überrepräsentiert sind, haben Frauen beim Übergang in eine Promotion geringere Chancen als ihre Kommilitonen: in den Sprach- und Literaturwissenschaften und den Sozialwissenschaften. Ein ähnlicher Befund ist bereits im Zusammenhang mit Absolventinnen der Berufsmaturität festgestellt worden (siehe oben). In den Branchen, in denen überdurchschnittlich viele Frauen eine Berufslehre abschliessen, scheint es für sie schwierig zu sein, die Ausbildung mit einer Berufsmatura oder einem Fachhochschulstudium fortzusetzen.

Aus Tabelle 6 sind die Unterschiede zwischen den Fachbereichen bezüglich der

Tab. 6: Determinanten für den Beginn einer Promotion fünf Jahre nach dem ersten Hochschulabschluss: Unterschiede zwischen den Fachbereichen

| | Negativer Effekt für Frauen | Negativer Effekt für untere soziale Schichten |
|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------|
| Sprach- und Literaturwissenschaften | --- | |
| Geistes- und Kulturwissenschaften | | |
| Sozialwissenschaften | --- | |
| Wirtschaftswissenschaften | | - |
| Rechtswissenschaften | --- | -- |
| Exakte Wissenschaften | | --- |
| Naturwissenschaften | --- | |
| Medizin und Pharmazie | --- | |
| Technische Wissenschaften | | - |

Legende:

- starker negativer Effekt
- mittlerer negativer Effekt
- schwacher negativer Effekt

Quelle: Leemann 2002; nur Befragung fünf Jahre nach Abschluss berücksichtigt

Benachteiligung von Frauen und Personen mit tiefem sozialem Status ersichtlich.

Leemann (2002) findet auch Interaktionseffekte des Geschlechts mit der Ausbildung der Eltern: Die Chance, dass eine Frau eine Doktorarbeit beginnt, ist signifikant höher, wenn die Mutter dieser Frau über einen Hochschulabschluss verfügt. Dasselbe gilt für Männer und deren Väter. Die Ausbildung der Väter scheint aber keinen Einfluss darauf zu haben, ob Frauen eine Promotion in Angriff nehmen oder nicht.

Wenn die Wahrscheinlichkeit, nach dem Hochschulabschluss als wissenschaftliche Forschungskraft eingestellt zu werden, untersucht wird, können ähnliche Geschlechtereffekte gefunden werden. Auch Kombinationen mit Effekten der sozialen Herkunft werden festgestellt: Für Männer ist der Ausbildungsabschluss des Vaters wichtig für die Wahrscheinlichkeit, eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter zu finden; die Frauen scheinen nur dann von einem gut ausgebildeten Vater zu profitieren, wenn die Mutter ebenfalls über einen Hochschulabschluss verfügt. Leemann (2002) stellt ausserdem fest, dass der Umfang der sozioökonomischen Herkunftsressourcen (z. B. Berufsstatus der Eltern) bei Männern sowohl den Zugang zu wissenschaftlichen Netzwerken als auch eine rege Publikationstätigkeit begünstigt. Der Aufbau von Kontaktnetzen und die Publikationstätigkeit könnten Hinweise auf Ursachen der Unterrepräsentation von Frauen im Wissenschaftssystem liefern. Diesen Ursachen wird im Kapitel 3 ausführlicher nachgegangen.

Ungleiche berufliche Aufstiegschancen und ungleiche Einkommensentwicklung für Frauen und Männer im Arbeitsmarkt

Levy et al. (1997) diagnostizierten eine deutliche Diskriminierung der Frauen bezüglich des Lohns und der Aufstiegschancen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. Sie betonen zum Beispiel, dass die Frauen höhere Qualifikationen vorweisen müssen als Männer, um dieselben beruflichen Positionen und Löhne zu erreichen. Die Frauen werden in der Schweiz hinsichtlich Lohn und Aufstiegschancen diskriminiert. Verschiedene Autoren haben gezeigt, dass der Einkommensunterschied zwischen Mann und Frau nicht allein durch die geschlechterspezifische Segregation der Berufe erklärt werden kann; es bleibt stets ein Unterschied bestehen, der nicht auf verschiedene Ausbildung, Berufswahl, Beschäftigungsstatus (Voll- oder Teilzeit) und weitere geschlechtsspezifische Präferenzen der Arbeitnehmer zurückgeführt werden kann (Levy et al. 1997; Sousa-Poza 2003).²² Gemäss Schätzungen bleiben 50% des Lohnunterschiedes nicht erklärbar (OECD 2004b). Frauen sind also unabhängig von ihrem Beruf bezüglich ihres Lohns diskriminiert; dass sie durch ihre Berufswahl und vermehrte Teilzeit-Erwerbstätigkeit zudem gehäuft in schlecht bezahlten Arbeitsmarktsegmenten zu finden sind, verschlechtert ihre Situation gesamthaft gesehen zusätzlich.

Auch die Aufstiegschancen nach dem Abschluss einer tertiären Ausbildung unterscheiden sich in der Schweiz zwischen Frauen und Männern. Schmidlin (2003) hat in verschiedenen Auswertungen einer zweimaligen Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen (jeweils ein und vier Jahre nach Abschluss) zahlreiche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern diagnostiziert. So sind beispielsweise nach einer vierjährigen Berufskarriere 24% der Männer, aber nur 19% der Frauen mit Universitätsabschluss die ersten Stufen der Karriereleiter emporgestiegen. Ähnliche, nur leicht kleinere Unterschiede sind bei Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen zu beobachten. Rund die Hälfte der Frauen, welche einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss gemacht haben, wählen eine teilzeitliche Erwerbstätigkeit. Relativ viele Universitätsabgängerinnen entscheiden sich sogar für ein Arbeitsverhältnis, bei dem sie weniger als 50% arbeiten können – sie tun dies doppelt so häufig wie Fachhochschulabsolventinnen. Männliche Hochschulabsolventen sind selten unter 50% beschäftigt, sondern arbeiten, falls teilzeitlich, zwischen 50% und 90% (siehe Anhang, Tabelle F). Die Gründe, warum teilzeitlich gearbeitet wird, sind bei Frauen und Männern sehr unterschiedlich. Ihnen sollte insbesondere dann Aufmerksamkeit zukommen, wenn es darum geht herauszufinden, warum Frauen schlechtere Aufstiegschancen haben als Männer. Im Kapitel 3 wird ausführlicher auf mögliche Ursachen eingegangen.

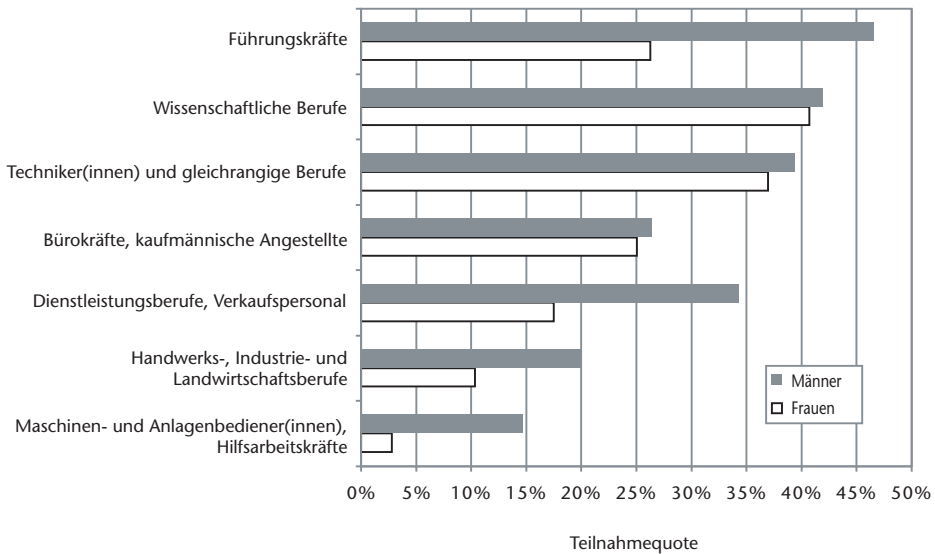
22 Sousa-Poza bezweifelt, dass zukünftige Veränderungen in der Verteilung der Berufe nach Geschlecht den Einkommensunterschied zwischen den Geschlechtern reduzieren werden.

Auch die Einkommensentwicklung ist für Hochschulabsolventinnen generell unvorteilhafter als für ihre männlichen Kollegen. Nicht nur müssen die Frauen in den meisten Fachbereichen mit einem tieferen Einstiegslohn rechnen; sie erhalten auch nicht dieselben Einkommenszuwächse wie die Männer. Womit diese unterschiedlichen Einkommenszuwächse zusammenhängen, kann nur unvollständig erklärt werden.

Frauen erhalten weniger betrieblich unterstützte Weiterbildung

In einer Untersuchung der Weiterbildungsaktivitäten der erwachsenen Wohnbevölkerung in der Schweiz zwischen 1996 und 2000 wurde festgestellt, dass Frauen und Teilzeitbeschäftigte weniger betriebliche Unterstützung erhalten, wenn es um Angelegenheiten der Weiterbildung geht (Lischer 2001). Männliche Führungskräfte werden durch ihre Arbeitgeber am stärksten gefördert. Frauen sind in jeder Berufskategorie bei der vom Betrieb unterstützten Weiterbildung untervertreten, wie Abbildung 8 deutlich zeigt. Im Vergleich zu den Männern massiv weniger Weiterbildung erhalten die Frauen in der Berufskategorie Maschinen- und Anlagenbediener(innen) und Hilfsarbeitskräfte.

Abb. 8: Betrieblich unterstützte Weiterbildung, 1999



Quelle: Lischer et al. 2001

Wenn es um eigenfinanzierte Weiterbildung geht, sind Frauen hingegen aktiver als Männer. Eine Studie, welche betrieblich unterstützte und eigenfinanzierte Weiterbildung von rund 6500 weiblichen und männlichen Angestellten in der Schweiz

im Zeitraum 1996 bis 1999 untersuchte, stellte fest, dass Frauen sich signifikant häufiger an Weiterbildungsaktivitäten beteiligen, für die sie selbst bezahlen müssen (Wolter 2002). Zum gleichen Ergebnis kommt Bänziger (1999). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass Frauen die mangelnde Unterstützung im Bereich Weiterbildung von Seiten der Arbeitgeber durch Eigeninitiative teilweise zu kompensieren versuchen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Köchinnen und Köchen und Uhrmacherinnen und Uhrmachern in der französischen Schweiz weist jedoch auf ein weiteres Problem hin. Es wird festgestellt, dass viele Frauen sich nur im Alter zwischen 20 und 30 Jahren weiterbilden, da nachher aufgrund der schwierigen Vereinbarkeit von Arbeit und Familie keine Möglichkeit dazu mehr gesehen wird (Marti 2004). Auf weitere mögliche Gründe für die niedrigere Weiterbildungsbeteiligung von Frauen (insbesondere bei der betrieblichen Weiterbildung) wird im Kapitel 4 eingegangen.

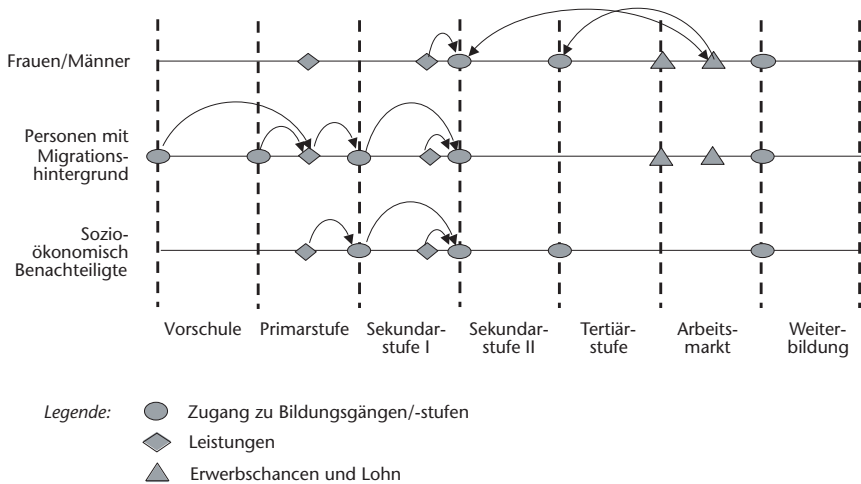
3. URSACHEN UND ERKLÄRUNGEN

Chancengerechtigkeit in einer Lebenslaufperspektive

Bereits im Kapitel 2 wurden drei Kriterien genannt, anhand deren Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich diagnostiziert werden kann: der Zugang zu Bildungsgängen beziehungsweise -stufen, die Leistungen innerhalb solcher Bildungsgänge oder -stufen sowie die Erwerbschancen und der Lohn nach einer bestimmten Ausbildung. Diese drei entscheidenden Messkriterien für Chancengerechtigkeit können je nach Individuum oder Gruppe unterschiedlich miteinander verwoben sein. Die Art, wie die Wirkungszusammenhänge unter den drei Kriterien ausgestaltet sind, kann nun als viertes Kriterium zur Messung von Chancengerechtigkeit betrachtet werden. Im Kapitel 2 ist klar geworden, dass beispielsweise für Personen mit Migrationshintergrund andere Punkte in der Bildungslaufbahn für die Chancengerechtigkeit relevant sind als für Frauen und Männer (bzw. Mädchen und Knaben). Es kann festgestellt werden, dass nicht nur diese Punkte sich unterscheiden, sondern auch die Art und Weise, wie sie auf die Bildungskarrieren der verschiedenen sozialen Gruppen wirken. So kann eine diskriminierende Selektion am Ende der Primarstufe die weitere Schullaufbahn von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligtem Elternhaus und Kindern mit Migrationshintergrund in beträchtlichem Ausmass vorbestimmen. Oder die diskriminierenden Erwerbschancen und der Lohn von Frauen auf dem Arbeitsmarkt in bestimmten Berufen können dazu führen, dass sich diese bereits beim Antritt einer Lehre oder weiterführenden Schule für solche Berufe entscheiden, bei denen die Diskriminierung am geringsten ist. Abbildung 9 veranschaulicht die verschiedenen Punkte, an denen Chancengerechtigkeit festgestellt werden konnte (siehe Kapitel 2), sowie die unterschiedlichen Wirkungszusammenhänge.

Diese Darstellung darf nicht als vollständige Erfassung aller Problembereiche, die für die Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem relevant sind, missverstanden werden. Es handelt sich um einen Versuch, die Bestandesaufnahme von Forschungsergebnissen, welche die drei interessierenden sozialen Gruppen (sozioökonomisch Benachteiligte, Personen mit Migrationshintergrund sowie Frauen oder Männer) betreffen, zusammenfassend darzustellen. Fehlende Symbole bedeuten deshalb nicht in jedem Fall die Abwesenheit von Problemen mit mangelnder Chancengerechtigkeit oder die Abwesenheit von Wirkungszusammenhängen, sondern können auch ein Defizit an Forschungstätigkeit aufzeigen. Ist jedoch an bestimmten Punkten eine Häufung von Symbolen über die drei Gruppen hinweg

Abb. 9: Brennpunkte mangelnder Chancengerechtigkeit und ihre Wirkungszusammenhänge



Quelle: Eigene Darstellung

zu beobachten, kann dies als Hinweis auf eine Schlüsselstelle für die Chancengerechtigkeitsproblematik verstanden werden.

Aus der Abbildung wird ersichtlich: Die vorhandenen Forschungsergebnisse im Bereich der Chancengerechtigkeit der Geschlechter diagnostizieren insbesondere für die nachobligatorische Ausbildung einige problematische Wirkungszusammenhänge. Die Berufs- und Studienwahl ist nach wie vor stark geschlechtsspezifisch geprägt. Wo die Ursachen dafür liegen könnten, wird im nächsten Abschnitt erläutert. Dass Zusammenhänge zwischen den verschiedenen diagnostizierten Punkten bestehen, kann jedoch bereits hier festgestellt werden. Einerseits können fachspezifische Leistungsdifferenzen, die zum Beispiel im letzten obligatorischen Schuljahr gemessen worden sind, Berufs- und Studienwahl beeinflussen. Andererseits kann vermutet werden, dass eine wichtige Ursache der geschlechtsspezifischen Berufs- und Studienwahl nach dem Abschluss der Ausbildung zu suchen ist. Wie bereits angetönt, führen diskriminierende Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt möglicherweise rückwirkend dazu, dass Frauen bereits durch die Berufs- und Studienwahl diese zu vermeiden versuchen. Dasselbe kann für wissenschaftliche Karrieren vermutet werden.

Während im nachobligatorischen Bereich eher die Frauen im Nachteil sind, sind es beim zweiten Fokus der Forschungsliteratur eher die Knaben: im Bereich der Primarstufe und der Selektion in die Sekundarstufe I. Sowohl bei Leistungsvergleichen wie auch bei Analysen des Selektionsentscheidendes werden Knaben, insbeson-

dere Knaben mit Migrationshintergrund, vermehrt als eigentliche Risikogruppe betrachtet.

Für Kinder mit Migrationshintergrund kommt mangelnde Chancengerechtigkeit schon sehr früh im Bildungssystem zum Tragen. Obwohl der Besuch von vorschulischen Betreuungseinrichtungen die späteren schulischen Leistungen von fremdsprachigen Kindern verbessert, nehmen sie weniger daran teil als einheimische Kinder. Beim Eintritt in die Primarschule werden Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt separierend behandelt: Viele werden in Einschulungs- oder Sonderklassen eingeteilt. Die Darstellung oben vermittelt das Bild einer verhängnisvollen Verkettung der Chancenungerechtigkeiten vom Beginn der schulischen Laufbahn an. Die Selektion in verschiedene Schultypen am Ende der Primarstufe wirkt zudem ungleichheitsverstärkend und spurt Chancenungerechtigkeit auch beim Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung gleichsam vor. Die Vorschule, der Eintritt in die Primarschule und die Selektion in verschiedene Schultypen treten damit als Schlüsselstellen für Kinder mit Migrationshintergrund hervor.

Ähnliche Problempunkte und Zusammenhänge werden bei sozioökonomisch benachteiligten Kindern beobachtet. Aufgrund fehlender Forschungsarbeiten kann jedoch für diese Kinder über den Besuch der Vorschule und den Eintritt in die Primarschule keine Aussagen gemacht werden. Mangelnde Chancengerechtigkeit wurde bei den Leistungen in der Primarschule und beim Selektionsentscheid diagnostiziert. Da die Chancen auf eine gute Berufsausbildung in der Schweiz signifikant vom besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I abhängen, haben sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche, wie die immigrierten Jugendlichen, eine Art «überlieferte Hypothek» zu tragen.

Beim Betrachten der Darstellung wird deutlich, dass mangelnde Chancengerechtigkeit in der Schweiz generell relativ früh in der Bildungslaufbahn auftritt. Die Leistungen in der Primarschule und der Selektionsentscheid in verschiedene Schultypen bergen für alle drei analysierten Gruppen ein beträchtliches Potenzial an Benachteiligung. Der Übergang in die Sekundarstufe II, der drei Jahre nach dieser Selektion stattfindet, muss ebenfalls als Schlüsselstelle der Chancengerechtigkeitsproblematik erkannt werden.

Im folgenden Abschnitt werden nun die dargestellten Wirkungszusammenhänge einzeln beschrieben und Ursachen sowie Konsequenzen der Chancenungerechtigkeit für jede Bildungsstufe separat betrachtet. Dabei kann auch verstärkt berücksichtigt werden, dass sich die drei sozialen Gruppen (sozioökonomisch Benachteiligte, Personen mit Migrationshintergrund und Frauen/Männer) in vielen Fällen überlappen.

Ursachen und Wirkungszusammenhänge der Chancenungerechtigkeit können, wie bereits mehrfach erwähnt, von verschiedenen Blickwinkeln her betrachtet werden. Nachdem im Kapitel 2 die kritischen Punkte für die Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem anhand der Forschungsliteratur identifiziert worden sind und im vorhergehenden Abschnitt auf das zeitliche Zusammenwirken dieser Punkte hingewiesen worden ist, geht es im Folgenden darum, die verschiedenen Ursachen nach inhaltlichen Gesichtspunkten herauszukristallisieren. Dabei werden institutionell, ökonomisch, motivational und sozial oder kulturell bedingte Ursachen unterschieden. Institutionell bedingte Probleme oder, wie sie im Folgenden genannt werden, institutionelle Barrieren für Chancengerechtigkeit, sind beispielsweise der gängige Einschulungsprozess, der Selektionszeitpunkt oder die häufig vorkommende Beschränkung betrieblicher Weiterbildungsangebote auf Vollzeitstellen. Beispiele für ökonomische Barrieren sind der Rückgang der ausbezahlten Stipendien oder die Antizipation schlechter Löhne durch die Frauen. Unter motivationalen Barrieren werden psychische Prozesse verstanden, die durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe geprägt sind; es geht also beispielsweise um geschlechtsspezifische Berufswahl oder die geringeren Weiterbildungsaktivitäten von Personen mit sozioökonomisch tiefem Status. Soziale oder kulturelle Barrieren bezeichnen exemplarisch gewisse kulturell oder sozial bedingte, internalisierte Vorurteile bei Lehrpersonen, oder auch den Stellenwert der Kinderbetreuung in den Einstellungen der Frauen und Männer.

Die folgenden Ausführungen werden jeweils nach Bildungsstufe und darin nach sozialen Gruppen (mit Überlappungen) gegliedert.

Vorschule und Übergang in die obligatorische Schule

Die Problematik der Chancengerechtigkeit im vorschulischen Bereich und beim Schuleintritt ist in der Schweiz wenig untersucht worden. So stützen sich auch die meisten der folgenden Aussagen auf eine einzige Studie, die sich in erster Linie auf die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund konzentriert (Lanfranchi 2002). Es ist jedoch zu vermuten, dass auch Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und insbesondere Kinder mit Mehrfachbenachteiligungen (Migrationshintergrund und sozioökonomische Benachteiligung) beim Zugang zu familienergänzenden Betreuungsplätzen in der Vorschulzeit schlechtere Chancen haben als andere Kinder.

Ökonomische Barriere für Kinder aus tiefen Einkommenschichten

Familienexterne Kinderbetreuung findet überwiegend in Kinderkrippen, bei Tagesmüttern, in Spielgruppen oder (für einen Teil der Kindergartenkinder) in Horten statt. In allen Betreuungseinrichtungen müssen sich die Eltern an den Kosten beteiligen. Im Fall von privaten Tagesbetreuungsinstitutionen ohne Unterstützung der Stadt, der Gemeinde oder eines Wirtschaftsunternehmens übernehmen die Eltern die gesamten Kosten. Wird die Kinderkrippe, Tagesfamilie, die Spielgruppe oder der Hort von der Stadt oder der Gemeinde getragen, mitfinanziert oder subventioniert, werden die Kosten für die Eltern meist deren Einkommen angepasst. Eltern mit sehr tiefem Einkommen bezahlen einen Minimalbetrag. Besteht nun eine Knappheit des Angebots an subventionierten Betreuungsmöglichkeiten, wie sie gegenwärtig von verschiedenen Seiten insbesondere für die Deutschschweiz immer wieder diagnostiziert wird (EDK 2001; Marie-Meierhofer-Institut für das Kind 2002), hat nicht mehr jedes Kind die gleiche Chance, einen Betreuungsplatz zu erhalten. Oft sind bereits bei den Anwärtern für die subventionierten Plätze Eltern mit tiefem sozioökonomischem Status übervertreten, da sie auf eine Kostenbeteiligung der Stadt oder Gemeinde angewiesen sind. Ist das Angebot nun knapp, können solche Eltern auch nicht auf private Anbieter ausweichen. Als Folge davon bleiben viele Kinder während der berufsbedingten Abwesenheit ihrer Eltern unbetreut.²³

Es existiert bislang keine Studie, die sich auf dieses Problem konzentriert. Lanfranchi (2002) stellte jedoch in Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund fest, dass diese weniger häufig institutionelle familienergänzende Betreuungseinrichtungen frequentieren als ihre Schweizer Alterskameradinnen und -kameraden. Er weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass bereits ältere Erhebungen mögliche Erklärungen für diesen Umstand erwähnt haben. Demnach sehen viele Migrantenfamilien keine Möglichkeit, institutionelle Kinderbetreuung zu bezahlen, und sie sind stark vom lokalen Angebot solcher Betreuung abhängig.

Motivationale Barriere für berufstätige Eltern und Familien mit Migrationshintergrund

Da das erste Kindergartenjahr nur in einem Kanton, das zweite nur in einigen wenigen obligatorisch ist (siehe Kapitel 1), wird die Entscheidung für oder gegen einen Kindergartenbesuch in den meisten Fällen den Eltern überlassen. Deren Motivation, ihre Kinder in den Kindergarten zu schicken, ist unter Umständen jedoch nicht gross, zumal lange nicht in allen Regionen der Schweiz Blockzeiten angeboten werden. Der Kindergartenbesuch kann somit zu einem beträchtlichen

23 Eine andere Folge ist, dass Elternteile auf Nachtarbeit umstellen oder auf eine Erwerbsarbeit verzichten müssen, was für viele Familien finanziell kaum verkraftbar ist.

Mehraufwand an Organisation für berufstätige Eltern bedeuten. Kinder, die den Kindergarten nicht besuchen, kommen mit 6 oder 7 Jahren zum ersten Mal mit dem Bildungssystem in Kontakt. Insbesondere für Kinder, welche zu Hause eine andere als die Unterrichtssprache sprechen, kann dies negative Auswirkungen haben. Einerseits fehlt ihnen unter Umständen die Kenntnis der Unterrichtssprache, andererseits haben ihre Eltern noch wenig Erfahrungen in der Kommunikation mit Lehrpersonen gemacht. Lanfranchi (2002) konnte jedoch für Schulkinder zeigen, dass sich eine frühe und gute Kooperation der Eltern mit Lehrpersonen vorteilhaft auf den Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund auswirkt, da damit eine erste Annäherung familiärer Interpretationsmuster und der Anforderungen der Schule möglich ist.

Institutionelle Barrieren beim Schuleintritt für Kinder mit Migrationshintergrund

Lanfranchi (2002) stellte fest, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als der Durchschnitt der Schulanfängerinnen und Schulanfänger in Einschulungsklassen eingeteilt werden, in denen der Lernstoff des ersten Schuljahres auf zwei Jahre verteilt wird. Diese Massnahme kann als institutionelle Ursache späterer Chancengerechtigkeit betrachtet werden. Eine Evaluation dieser Einschulungsklassen im Kanton Solothurn hat nämlich gezeigt, dass sie nicht zu einer besseren Integration von Kindern mit Migrationshintergrund führen (Hermann & Nay-Cramer, zit. in Lanfranchi 2002). Nach zwei Jahren in einer Einschulungsklasse verfügen die meisten Kinder aus immigrierten Familien immer noch über signifikant weniger kognitive Fähigkeiten und schlechtere Kenntnisse der Unterrichtssprache als der Durchschnitt, und viele von ihnen können nicht in die Regelschule integriert werden. Wenn Kinder ein Jahr des Kindergartens repetieren, tritt dieses Problem nicht in der gleichen Stärke auf.

Auch unter den Kindern, die das erste Schuljahr wiederholen, sind Kinder mit Migrationshintergrund übervertreten. Auch diese Massnahme verbessert jedoch die kognitiven Fähigkeiten und Sprachkompetenzen dieser Kinder nicht signifikant. Diese Probleme haben die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK 1997, 2000) veranlasst, neue Modelle für den Übergang in die obligatorische Schule zu entwickeln. Diese Modelle werden diskutiert und viele Kantone haben Projekte initiiert, um sie an ihre spezifischen Gegebenheiten anzupassen. Die EDK hat ausserdem eine Studie zur Ausbildung von Lehrpersonen der Primarstufe publiziert (EDK 1999), die neue Ideen formuliert (siehe Kapitel 4).

Primarstufe und Übergang in die Sekundarstufe I

Die Leistungen von Primarschulkindern sind signifikant von ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen geprägt. Im Kapitel 2 ist festgehalten worden, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien in der Primarschule schlechtere Leseleistungen erbringen. Insbesondere Kinder mit sozioökonomisch benachteiligten Eltern und Migrationshintergrund gehören zu den schlechten Leserinnen und Lesern. Aber auch das Geschlecht hat einen Einfluss. Der Selektionsentscheid am Ende der Primarstufe, bei dem sich die Lehrperson auf die Leistungen eines Kindes und auf ein Gespräch mit den Eltern stützt, gerät damit in einen besonderen Fokus. Forschungsergebnisse weisen auf eine eigentliche Diskriminierung bei dieser Selektion hin. Die Frage nach möglichen Ursachen der mangelnden Chancengerechtigkeit oder sogar Diskriminierung ist in diesem Abschnitt deshalb zentral.

Institutionelle Barriere für sozioökonomisch Benachteiligte und Kinder mit Migrationshintergrund

Der Selektionsentscheid wird nach 4 bis 6 Jahren Primarschule von der Primarschullehrperson in Absprache mit den Eltern getroffen. Der frühe Zeitpunkt kann als institutionell bedingte Ursache für mangelnde Chancengerechtigkeit betrachtet werden. Er bringt es mit sich, dass der Schule nur 4 bis 6 Jahre zur Verfügung stehen, um die Benachteiligungen von Kindern aus armen oder immigrierten Familien zu kompensieren. Sind die ungleichen Lernvoraussetzungen bis zu diesem Zeitpunkt nicht aufgehoben, kommen sie bei der Selektion zum Tragen.²⁴

Soziale/kulturelle Barriere für sozioökonomisch Benachteiligte und Kinder mit Migrationshintergrund

Die Tatsache, dass der Lehrperson beim Selektionsentscheid eine zentrale Rolle zukommt, wirft die Frage nach einer eigentlichen Diskriminierung gewisser Kinder auf. Im Kapitel 2 wurden verschiedene Untersuchungen beschrieben, welche auf eine Diskriminierung von Kindern mit tiefem sozioökonomischem Status bei der Selektion in die Sekundarstufe I hinweisen. Seit der Formulierung der These der kulturellen Reproduktion (Bourdieu 1983) und der mangelnden sprachlich-kulturellen Passung (Bernstein 1971) wird die Möglichkeit diskutiert, dass die Lehrperson aufgrund ihrer sozialen Herkunft grundsätzlich «eine andere Sprache spricht» als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Gruppen und diese aus dem Grund negativer beurteilt. Grundsätzlich muss festgestellt werden, dass eine Dis-

24 Eine Untersuchung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern in der letzten Klasse der Primarstufe im Kanton Zürich hat beispielsweise eine grosse signifikante Abhängigkeit derselben von der sozialen Herkunft diagnostiziert – unter Kontrolle des Geschlechts und der Fremdsprachigkeit (Moser & Rhyn 2000).

kriminierung aufgrund solcher Diskrepanzen in der Wahrnehmung und der Kommunikation äusserst schwer zu bekämpfen ist.

Weiter kann auch die Kommunikation der Lehrperson mit den Eltern über den Selektionsentscheid problematisch sein. Unterschiede im kulturellen Kapital zwischen Eltern und Lehrperson erschweren deren Zusammenarbeit. Oft sind Eltern mit hohem sozialem Status stärker in die Vorgänge an der Schule ihrer Kinder involviert als solche mit tiefem Status und/oder mit Migrationshintergrund. Sie sind unter Umständen auch eher in der Lage, für einen vorteilhaften Selektionsentscheid einen gewissen Druck auf die Lehrperson auszuüben.

Finanzielle Barriere für Schulen in armen Gemeinden

Aufgrund der Finanzierungsart der Primarschule in der Schweiz ist auch eine finanzielle Barriere für die Chancengerechtigkeit denkbar. Finanziell wird die Primarschule in der Schweiz zu einem grossen Teil von den Gemeinden getragen. Die finanziellen Ressourcen variieren von Gemeinde zu Gemeinde. Über die Anschaffung zusätzlicher Ressourcen (z. B. Computer, Laborutensilien usw.) entscheidet jeweils die Gemeindeversammlung. Das bedeutet, dass Schulen in ärmeren Gemeinden unter Umständen weniger Bildungsressourcen zur Verfügung haben als Schulen in reichen Gemeinden. Wie gross solche möglichen Unterschiede zwischen Gemeinden sind und ob sie einen signifikanten Effekt auf die Qualität des Lernens in den Schulen haben, wurde bis jetzt nicht analysiert.

Übergang in die Sekundarstufe II

Am Ende der obligatorischen Schulzeit steht für viele Jugendliche die Entscheidung für einen Lehrberuf oder eine weiterführende Ausbildung an. Diese Entscheidung ist niemals unabhängig von verschiedenen sozialen, strukturellen oder psychologischen Einflüssen, die sich fördernd oder auch hindernd auswirken. Im Folgenden werden jene Einflüsse thematisiert, die sich für verschiedene Gruppen von Jugendlichen (sozioökonomisch Benachteiligte, Jugendliche mit Migrationshintergrund, Mädchen oder Knaben) als Barrieren beim Übergang in die Sekundarstufe II erweisen können.

Finanzielle Barriere für sozioökonomisch Benachteiligte

Einige Schülerinnen und Schüler sind für die weiterführende Ausbildung nach der Sekundarstufe I auf eine finanzielle Ausbildungsbeihilfe angewiesen. Um einen Abschluss der Berufsbildung oder einer allgemeinbildenden Schule für solche Jugendliche zu garantieren, vergeben die Kantone Stipendien. Die Zahl der Stipendienempfängerinnen und -empfänger nimmt seit 1993 jedoch kontinuierlich ab. Von diesem Rückgang sind die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II am stärksten betroffen (Von Matt, Wicki & Hördegen 1999). Im Jahr 2001 haben 9,5%

aller Schülerinnen und Schüler auf Sekundarstufe II ein Stipendium erhalten (BFS 2004b).

Wie viele Jugendliche aus ökonomischen Gründen auf eine lange allgemeinbildende Ausbildung verzichten und eine Lehre machen, weil sie mit dem Lehrlingslohn zum familiären Einkommen beitragen können, kann für die Schweiz nicht beurteilt werden. Eine Untersuchung aus Österreich legt jedoch nahe, dass solche Zusammenhänge nicht selten sind (Schlögl & Lachmayr 2004).

Eine anders gelagerte Problematik ist der Mangel an Lehrstellen. Die weiterführenden Ausbildungen im Rahmen der Sekundarstufe II, um die es bei der Stipendienvergabe geht, sind grundsätzlich kostenlos. Neben diesen kostenlosen Angeboten gibt es jedoch auch viele private, kostenpflichtige Alternativen, wie zum Beispiel private Handelsschulen, private Informatikerschulen oder private Gymnasien. In einer Phase der Lehrstellenknappheit, wenn also nicht alle fähigen Jugendlichen eine kostenlose Ausbildung absolvieren können, führt diese Konstellation zu einem Problem der Chancengerechtigkeit. Schülerinnen und Schüler mit vermögenden Eltern können bei Lehrstellenknappheit auf private Angebote zurückgreifen, andere jedoch nicht.²⁵

Motivationale Barrieren bei der Berufswahl für Mädchen und Knaben und für sozioökonomisch Benachteiligte

Das Berufswahlverhalten von Frauen und Männern in der Schweiz ist nach wie vor sehr unterschiedlich (siehe Anhang, Abbildung D). In den letzten zehn Jahren hat sich das Geschlechterverhältnis in den verschiedenen Branchen nur wenig verändert (bbaktuell, Mai 2004). Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) stellten fest, dass Sekundarschülerinnen ihre Berufswünsche im letzten Schuljahr den geschlechtsspezifischen Vorgaben auf dem Arbeitsmarkt anpassen und überdurchschnittlich häufig auf die feminisierten Büro- und Dienstleistungsberufe verschieben.

Es können nun verschiedene Ursachen für die ungleiche Verteilung der Geschlechter auf verschiedene Berufe und Berufsfelder genannt werden, von denen alle im Bereich der motivationalen Prozesse zu lokalisieren sind:

- a) Bei der Entscheidung für die weitere Ausbildungslaufbahn spielen die Leistungen am Ende der obligatorischen Schule eine wichtige Rolle. Genauso wichtig ist die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen, also die Frage, ob sie sich als kompetent in einem bestimmten Bereich einschätzen oder nicht. Denn Leis-

25 In der Berufsausbildung zur Informatikerin/zum Informatiker ist eine solche Situation zurzeit zu beobachten (bbaktuell, August 2004).

tung sowie Wahrnehmung und Interpretation dieser Leistung sind eng mit dem Interesse und der Motivation für einen Berufszweig verbunden. Wie bereits im Kapitel 2 ausführlich dargelegt wurde, sind solche engen Zusammenhänge von Selbstkonzept, Motivation und Interesse mit den Leistungen im Lesen und in der Mathematik auch in der PISA- sowie der TIMSS-Studie festgestellt worden. Wer also weniger Interesse an einem Fach bekundet, erbringt im Allgemeinen auch schlechtere Leistungen in diesem Fach (und umgekehrt).

PISA und TIMSS haben nun ausgeprägte geschlechtsspezifische Unterschiede im Selbstkonzept, der Motivation und dem Interesse in Bezug auf Lesen und Mathematik diagnostiziert. Sie stellen fest, dass sich Mädchen signifikant weniger motiviert und interessiert für Mathematik und Naturwissenschaften zeigen als Knaben, hingegen Knaben signifikant weniger Motivation und Interesse für das Lesen aufbringen.

Die TIMSS-Daten wiesen auf eine wesentliche Ursache für die hartnäckige Präsenz dieser Geschlechterunterschiede hin. Es konnte gezeigt werden, dass Geschlechterstereotypen hinsichtlich Mathematik und Naturwissenschaften in den Einstellungen von 13-Jährigen und deren Lehrpersonen präsent sind. So werden Mathematik und insbesondere Physik als männlich, Sprache hingegen als weiblich konnotiert. Diese Stereotypen beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung der individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen, sondern auch die Art, in der diese mit den Kindern und Jugendlichen interagieren und wie sie sie fördern. Als Folge davon ist das Selbstvertrauen von Mädchen im Fach Mathematik signifikant tiefer, wenn ihre Lehrpersonen Mathematik stark männlich stereotypisieren (Keller 1997) (siehe Anhang, Tabelle G). Da Leistungen, Selbstkonzept sowie Motivation und Interesse gegenüber spezifischen Fachbereichen schliesslich alle in den Berufswahlprozess (z. B. Zwick & Renn 2000) einfließen, verändert sich die geschlechtsspezifische Verteilung in den verschiedenen Berufen kaum.

- b) Zahlreiche Untersuchungen zum Berufswahlverhalten von Jugendlichen in der Schweiz haben ausserdem aufgezeigt, dass Mädchen sich nach wie vor für Berufe entscheiden, denen sie eine gute Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen zuschreiben (z. B. Hurni & Stalder 1994). Dabei dient ihnen unter anderem der Frauenanteil in einem Beruf als Indikator dafür, dass diese Vereinbarkeit gegeben ist (Hagemann-White 1992).
- c) Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass viele Jugendliche relativ unklare Vorstellungen von den verschiedenen Berufen haben. Bei einer späten Auseinandersetzung mit dem Thema Berufswahl tendieren insbesondere Mädchen zu einem pragmatischen Vorgehen; dabei bieten sich diejenigen Berufe an, die allgemein bekannt und anerkannt sind (zusammenfassend siehe BBT 1998).

Soziale/kulturelle Barriere für Jugendliche mit Migrationshintergrund und für Frauen

Ein Drittel aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus Balkanländern und der Türkei haben im Rahmen der oben erwähnten TREE-Studie ausgesagt, sie würden bei der Lehrstellensuche gegenüber Einheimischen benachteiligt (Meyer 2003b). Verschiedene Resultate belegen ausserdem, dass besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Übergang in die Berufsausbildung auf Probleme stossen (Meyer 2003b; Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004). Die Diskriminierungserfahrung bei der Lehrstellensuche kann unter Umständen auf kulturelle Barrieren zurückgeführt werden. Haeblerlin, Imdorf & Kronig betonen, dass bei der Lehrstellensuche auch so genannte symbolische Ressourcen eine grosse Rolle spielen. Zu den symbolischen Ressourcen gehört die Fähigkeit, dem Lehrbetrieb Teamfähigkeit, Fleiss, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Sauberkeit und Sorgfalt zu signalisieren (Stalder 2000, zit. in Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004).²⁶ Verhält sich eine Bewerberin oder ein Bewerber nicht in der beschriebenen Art und Weise, kann es unter Umständen zu einer «sich selbst erfüllenden Prophezeiung» kommen: Das abweichende Verhalten führt zu Ablehnung auf der Seite des Lehrbetriebs. Diese wird von der Bewerberin oder dem Bewerber als Diskriminierung empfunden, was wiederum zur Folge hat, dass sie beziehungsweise er sich bei weiteren Bewerbungen auffällig verhält.

Neben dem Auftreten der oder des Jugendlichen hilft eine Vermittlung über informelle Netzwerke (Referenzen) dem Lehrbetrieb, Informationen über symbolische Ressourcen zu erhalten. Auch eine Schnupperlehre erfüllt diesbezüglich eine wichtige Rolle; allerdings ist der Zugang zu Schnupperlehren in vielen Fällen ebenfalls von informellen Beziehungen abhängig. Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen über weniger informelle Beziehungen, die ihnen zu einer Lehrstelle oder Schnupperlehre verhelfen könnten. Schnupperlehren sind, so die aktuelle Studie von Haeblerlin, Imdorf & Kronig (2004), jedoch gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund wichtiger für eine erfolgreiche Lehrstellensuche als für Schweizer Jugendliche. Mangelndes soziales Kapital scheint also, neben kulturellen Differenzen, eine wesentliche Ursache für den erschwerten Zugang von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Lehrstellen zu sein.

Auch Frauen sind benachteiligt, wenn es darum geht, eine Lehrstelle zu finden (Haeblerlin, Imdorf & Kronig 2004; Meyer 2003b). Ähnlich wie bei den Jugendli-

26 Eine Studie aus dem Kanton Basel-Stadt bestätigt die Bedeutung der symbolischen Ressourcen; demnach ist der «persönliche Eindruck» für den Stellenanbieter entscheidend, sofern das Bewerbungsdossier den Ansprüchen des Betriebes vorgängig genügt hat (Schmid & Storni 2004).

chen mit Migrationshintergrund müssen soziale Barrieren vermutet werden, die sich in voreingenommenen Einstellungen der Lehrbetriebe manifestieren.

Generell muss hier festgehalten werden, dass Verzögerungen oder ein Fehlen von Berufslehren gravierende Auswirkungen auf die Stellung auf dem Arbeitsmarkt und dadurch auch auf das Einkommen haben können. Schlechte Aufstiegschancen und niederes Einkommen sind also unter Umständen Langzeitfolgen einer Diskriminierung bei der Lehrstellenvergabe.

Übergang in die tertiäre Ausbildung

In der schweizerischen Chancengerechtigkeitsdebatte hat die Tertiärstufe traditionell besonderes Augenmerk erhalten. Dabei geht es jeweils primär um die Sicherstellung gleicher Chancen für Frauen und Männer. Diese Prioritätensetzung widerspiegelt sich auch in der Forschungsliteratur. Mögliche Barrieren für sozioökonomisch benachteiligte Personen oder für Personen mit Migrationshintergrund sind kaum untersucht worden. Die im Folgenden aufgeführte ökonomische Barriere ist deshalb eher als Beobachtung politischer Prozesse zu verstehen, deren Implikationen für sozioökonomisch Benachteiligte vermutet, jedoch nicht gesichert festgestellt werden können.

Ökonomische Barriere für sozioökonomisch Benachteiligte

Die Studiengebühren variieren in der Schweiz von Hochschule zu Hochschule, teilweise abhängig davon, aus welchem Kanton eine Studentin oder ein Student stammt.²⁷ Um diese Kosten neben den Aufwendungen für Studienmaterial und Lebensunterhalt bestreiten zu können, können Studierende Stipendien oder Darlehen beantragen. Im Jahr 2001 wurden 13% der Studierenden an universitären Hochschulen und ebenfalls 13% der Studierenden an Fachhochschulen durch Stipendien unterstützt. Gemäss einer Studie von Wolter (2001) deckt ein solches Stipendium der Kantone und des Bundes 54% der gesamten Kosten für eine Studentin oder einen Studenten. Zwischen 1997 und 2001 ist der ausbezahlte Betrag von 6400 auf 5500 Franken pro Person gesunken (Referenzjahr 2001) und der Totalbetrag wurde um 20 Millionen Schweizer Franken reduziert (BFS 2004b). Diese Reduktion der Stipendien kann sich unter Umständen negativ auf den Zugang sozioökonomisch benachteiligter Personen zur tertiären Ausbildung auswirken.

27 Bei den Studiengebühren der Fachhochschulen fallen beträchtliche Unterschiede auf: für Schweizer Studierende verrechnen Fachhochschulen zwischen 1000 und 9800 Franken pro Jahr (BBT & SBBK 2004).

Motivationale (und ökonomische) Barriere für Frauen bei der Studienwahl

Der Anteil an Frauen in traditionell männlich besetzten Studienfächern ist in der Schweiz nach wie vor klein. Als Erklärung dafür dient oft, dass Frauen weniger Selbstbewusstsein und weniger Motivation aufbringen, wenn es beispielsweise um Mathematik, Technik oder Physik geht. Die Leistungsunterschiede in diesen Fächern zwischen den Geschlechtern weisen auf solche Prozesse hin. Verschiedene Autoren bestätigen, dass inhaltliches und fachliches Interesse und Motivation ausschlaggebend seien für die Studien- und Berufswahl (z. B. Zwick & Renn 2000; Prenzel 2002). Bildungsökonomische Untersuchungen stellen allerdings auch einen signifikanten Einfluss externer Faktoren wie Karrieremöglichkeiten und Einkommen auf die Studien- und Berufswahl fest. Unterschiedliche Studienzeiten, Einkommen, Beschäftigungswahrscheinlichkeiten, Arbeitslosigkeitsrisiko und Aufstiegschancen führen zu grossen Unterschieden in der Rendite der Hochschulstudien. Verschiedene Studien haben bislang die Vermutung nahegelegt, dass Einkommenserwartungen die Studien- und Berufswahl beeinflussen (Wolter 2000). Die Wahl eines «weiblichen» Studienfachs durch viele Frauen könnte also die Konsequenz einer rationalen Renditeabwägung und eines Antizipierens von Nachteilen oder Diskriminierungen auf einem männlich geprägten Arbeitsmarkt sein. Umgekehrt könnte die Wahl eines von Frauen dominierten Studiums wie beispielsweise die Ausbildung zur Lehrerin eine Folge der Antizipation einer (relativ) vorteilhaften Position auf dem Arbeitsmarkt sein (Wolter, Denzler & Weber 2003) (siehe Anhang, Abbildung E).

Institutionelle Barrieren werden kleiner

Im Bericht zur tertiären Bildungspolitik der Schweiz (OECD 2004a) ist eine erhöhte Flexibilität hinsichtlich der Zugangswege zu verschiedenen Formen der tertiären Ausbildung (insbesondere universitäre Hochschulen und Fachhochschulen) empfohlen worden. Während über einige der Vorschläge noch keine Einigkeit besteht, hat sich seit dem Erscheinen des Berichts bereits eine Änderung ergeben. Grundsätzlich können Schülerinnen und Schüler, welche eine Berufslehre und eine Berufsmatura abgeschlossen haben, an einer Fachhochschule studieren. Der Zugang zu den universitären Hochschulen ist ihnen jedoch mit einer Berufsmatura allein verwehrt. Seit dem 1. April 2004 ist nun allerdings ein Reglement in Kraft, das Inhaberinnen und Inhabern einer Berufsmaturität über eine Ergänzungsprüfung den Weg an eine universitäre Hochschule öffnet. Im Jahr 2005 werden erste Ergänzungsprüfungen stattfinden können.

Im Allgemeinen ist der Zugang zu den Universitäten nach wie vor nur mit einer gymnasialen Matura zu erreichen. Einzig die Universitäten Genf und Freiburg bieten Personen über 25 bzw. 30 Jahren ohne Matur und ohne Berufsmatur die Möglichkeit, eine Eintrittsprüfung abzulegen.

Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn

Nicht nur beim Übertritt in die tertiäre Ausbildung, sondern auch im weiteren Verlauf derselben sind soziale Ungleichheiten zu beobachten. Es handelt sich dabei insbesondere um geschlechtsspezifische Ungleichheiten beim Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn.

Ökonomische Barriere für Frauen beim Einstieg in eine wissenschaftliche Laufbahn

Es wurde bereits festgestellt, dass Frauen deutlich seltener eine Dissertation abschliessen als Männer. Dieses Missverhältnis ist besonders in den naturwissenschaftlichen Disziplinen ausgeprägt. Ähnlich wie die niedrige Anzahl von Frauen in traditionell männlich besetzten Studiengängen, könnte dies auch eine Folge davon sein, dass Frauen die spätere Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt antizipieren. Der niedrige Frauenanteil im so genannten Mittelbau und in der Professorenenschaft kann zum Beispiel als Signal dafür wirken, dass sich ein Einstieg in eine wissenschaftliche Karriere für Frauen nicht lohnt, und dazu führen, dass viele Frauen ihre Dissertation abbrechen oder gar nicht erst beginnen.

Soziale Barriere für Frauen in den ersten Jahren einer wissenschaftlichen Laufbahn

Leemann (2002) hat festgestellt, dass sich der Aufbau fachlicher Kontaktnetze für die weiblichen Nachwuchskräfte schwieriger zu gestalten scheint als für ihre männlichen Kollegen. Grundsätzlich sind ihre Netzwerke in den ersten Jahren ihrer wissenschaftlichen Karriere kleiner, was zu einem Ausschluss von wichtigen Informationen und Kooperationsmöglichkeiten führt. Unter Umständen kann dies dazu führen, dass Frauen ihr Dissertationsprojekt abbrechen. Mit den Jahren vermögen Frauen ihre Kontaktnetze aber schneller auszubauen als die Männer. Wissenschaftlerinnen, die ihre Promotion nicht abbrechen, holen mit fortschreitender Laufbahn ihren Rückstand deshalb etwas auf.

Für Frauen mit kleinen Kindern ist diese soziale Barriere besonders gross: Sie verfügen über noch weniger Kontakte als ihre Kolleginnen mit älteren Kindern oder ohne Kinder. Für die Väter wurde kein solcher Effekt gefunden. Allgemein sind an Stellen mit Ausbildungscharakter (z. B. wissenschaftliche Assistenzen) zweimal mehr Frauen ohne Kinder zu finden als Frauen mit Kindern (Spiess Huldi 2002). Interessant ist jedoch auch der Befund, dass die Publikationsraten der Frauen we-

der durch die Anzahl der Kinder noch durch die Betreuung kleiner Kinder beeinflusst werden (Leemann 2002) (zu Betreuungsaufgaben von Frauen und Männern im Mittelbau und in der Professorenschaft siehe Anhang, Tabelle H). Grundsätzlich hat der weibliche Nachwuchs in der Schweiz jedoch einen geringeren Publikationsoutput vorzuweisen als der männliche. Haben die Frauen jedoch bereits promoviert, sind sie nicht weniger produktiv (hinsichtlich Publikationen) als Männer (Leemann & Heintz 2000).

Übergang in den Arbeitsmarkt, berufliche Aufstiegschancen und Einkommensentwicklung

Der Übergang in den Arbeitsmarkt findet für verschiedene Individuen und Gruppen zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt. Der Grossteil der Schülerinnen und Schüler in unserem Bildungssystem tritt nach dem Abschluss einer Berufslehre vollständig in den Arbeitsmarkt ein. Die meisten Schülerinnen und Schüler, die sich für eine weiterführende Schule entscheiden, vollziehen diesen Übergang erst nach dem Abschluss der Tertiärstufe.

Im Kapitel 2 sind Chancenungerechtigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund und für Frauen diagnostiziert worden. Damit sind, wie bereits erwähnt, auch Langzeitfolgen verbunden. Schlechtere Chancen, eine Lehrstelle zu finden, wirken sich beispielsweise auch auf die spätere Stellung im Arbeitsmarkt und auf das Einkommen aus. Auch wenn der Einstieg in den Arbeitsmarkt problemlos verläuft, sind Frauen zudem hinsichtlich Aufstiegschancen und Einkommensentwicklung in vielen Berufsbereichen benachteiligt. Dieses Kapitel widmet sich der Frage, wo die Ursachen für solche Ungleichheiten im Arbeitsmarkt liegen könnten.

Soziale Barriere für Frauen mit Kindern auf dem Arbeitsmarkt

Dass deutlich mehr Frauen als Männer nach dem Abschluss eines Hochschulstudiums teilzeitlich beschäftigt sind, ist bereits oben beschrieben worden. Universitätsabsolventinnen wählen dabei doppelt so häufig wie Fachhochschulabsolventinnen sogar eine Beschäftigung von weniger als 50%. Die Tatsache, dass Frauen häufiger teilzeitlich arbeiten als Männer, wirkt sich auch auf die beruflichen Aufstiegschancen und die Einkommensentwicklung von Frauen auf dem Arbeitsmarkt aus. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass wenige teilzeitlich arbeitende Führungskräfte beschäftigt werden. Frauen, die Teilzeit arbeiten, müssen dies also unter Aufgabe gewisser Entwicklungsmöglichkeiten tun. Die Gründe für eine Beschäftigung unter 50%, die Universitätsabsolventinnen nennen, weisen darauf hin, dass es sich bei dieser Ungleichheitssituation um eine Folge sozial verankerter Barrieren handelt. Der am häufigsten genannte Grund ist gemäss einer Umfrage von Schmidlin (2003) nämlich die Betreuung von Kindern. Schmidlin betont, dass männliche Hochschulabsolventen selten unter 50% beschäftigt sind, sondern,

falls sie überhaupt teilzeitlich arbeiten, eher 50% bis 90%. Wesentlich ist dabei, dass der Grund für die Teilzeitarbeit selten die Betreuung von Kindern ist. Männer (insbesondere Universitätsabgänger) nennen als wichtigste Gründe für eine Teilzeitarbeit nicht Betreuungsaufgaben für Kinder, sondern das Absolvieren einer Zusatzausbildung oder ein Bedürfnis nach mehr Zeit für persönliche Interessen. Diese Ergebnisse bestätigen die Feststellung von Levy et al. (1997), dass die Veränderungen in der Ungleichheit der Geschlechter von der Öffentlichkeit zurzeit tendenziell überschätzt werden. Dass sich die Ungleichheiten insbesondere in der Ausbildung verringern und alternative Formen des Zusammenlebens (z. B. nicht verheiratete Paare) sich verbreiten, sollte nicht über die vielen Faktoren hinwegtäuschen, die permanent unverändert bleiben.

Kulturelle Barriere für Personen mit Migrationshintergrund beim Eintritt in den Arbeitsmarkt

Die deutliche Diskriminierung von männlichen Bewerbern aus dem Kosovo und der Türkei beim Eintritt in den Arbeitsmarkt (Fibbi, Kaya & Piguet 2003) verstärkt einmal mehr die Vermutung, dass kulturelle Barrieren bei der Einstellung von Arbeitskräften eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Die Einstellung insbesondere gegenüber Personen aus dem Kosovo scheint in der Schweiz von Misstrauen und negativen kulturellen Stereotypisierungen geprägt zu sein.

Zugang zur Erwachsenenbildung

Institutionelle, motivationale oder ökonomische Barrieren erschweren für viele Personen in der Schweiz auch den Zugang zur Erwachsenenbildung. Während über den Zugang zur Nachholbildung keine Forschungsergebnisse vorhanden sind, können im Hinblick auf berufliche und allgemein orientierte Weiterbildung bereits einige Ursachen für ungleiche Beteiligungen herauskristallisiert werden.

Institutionelle Barriere für Frauen

Frauen nehmen in der Schweiz weniger oft an beruflichen Weiterbildungen teil als Männer. Gonon und Schläfli (1999) zählen einige institutionelle Hürden auf, die das Bildungsangebot mitbestimmen: Die niedrige Beteiligung von Frauen hat möglicherweise damit zu tun, dass Weiterbildungsmöglichkeiten vor allem für Vollzeitstellen bestehen. 46% der Frauen in der Schweiz arbeiten aber Teilzeit. Ein weiterer Grund könnte sein, dass sich die Kurszeiten oft nicht mit den familiären Verpflichtungen von Frauen verbinden lassen. Ausserdem richten sich betriebliche Weiterbildungsangebote schwerpunktmässig an Führungskräfte und höher qualifiziertes Fachpersonal; auch in diesen Gruppen sind die Frauen untervertreten.

In einer empirischen Analyse konnte Bänziger (1999) zeigen, dass praktisch die

gesamte Differenz zwischen Frauen und Männern bezüglich des Zugangs zu betrieblich unterstützter Weiterbildung durch so genannte Ausstattungsunterschiede (weniger Bildung, tiefere berufliche Stellung, geringere Firmengrösse usw.) erklärt werden kann. Die Autorin weist zudem darauf hin, dass gemeinhin angenommen wird, Frauen würden früher als Männer aus einem Betrieb ausscheiden, was eine geringere Investition der Firmen in Weiterbildung für Frauen erklären könnte. Empirische Untersuchungen geben hinsichtlich der Frage der Verbleibswahrscheinlichkeit jedoch kein einheitliches Bild. Bänziger vermutet deshalb, dass Unternehmen davon ausgehen, durch das Angebot von Weiterbildung und Karrieremöglichkeiten ihre männlichen Mitarbeiter zum Verbleib bewegen zu können, während bei Frauen angenommen wird, der Entscheid für oder gegen den Verbleib sei exogen motiviert.

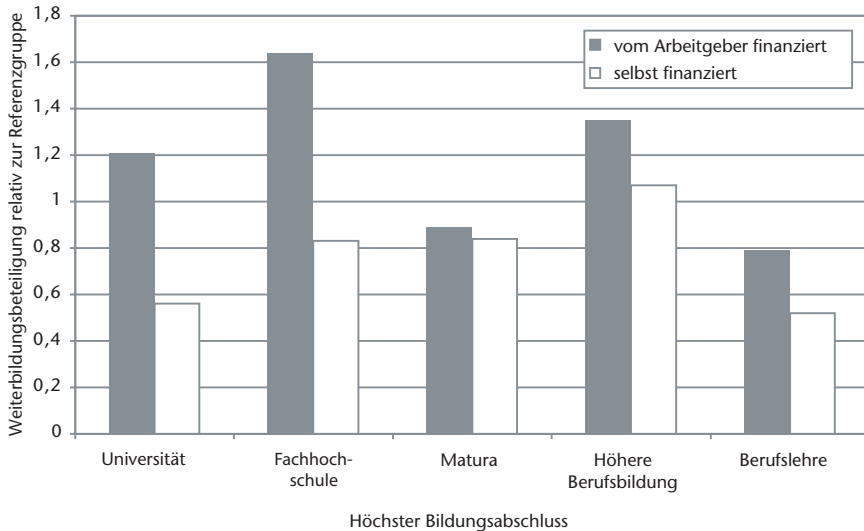
Motivationale Barriere für sozioökonomisch benachteiligte und immigrierte Erwachsene

Der Zugang zu beruflich oder allgemein orientierter Weiterbildung ist insbesondere für jene Personen schwierig, die über ungenügende Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen. Im Rahmen des «International Adult Literacy Survey» (IALS), einer von der OECD durchgeführten Studie, wurde festgestellt, dass 9% der Schweizer Wohnbevölkerung und 63% der immigrierten Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren über sehr bescheidene Lesekompetenzen verfügen (OECD 2000). In dieser Studie wurden auch signifikante Zusammenhänge zwischen der Teilnahme am Erwerbsleben, der strukturierten (formellen) Erwachsenenbildung und dem informellen Lernen am Arbeitsplatz einerseits sowie dem Literalitätsniveau andererseits nachgewiesen.

Ökonomische Barriere für sozioökonomisch Benachteiligte

Die Tatsache, dass hoch qualifizierte Arbeitnehmer deutlich mehr an Weiterbildungsaktivitäten teilnehmen als wenig qualifizierte (Wolter et al. 2003), könnte mit der Art der Finanzierung der Weiterbildung zusammenhängen. Wenn unterschieden wird, ob die Weiterbildung vom Arbeitgeber finanziert wird oder der Arbeitnehmer selbst dafür aufkommen muss, zeigt sich, dass die formale Ausbildung des Arbeitnehmers auch da eine grosse Rolle spielt. Die Wahrscheinlichkeit, vom Arbeitgeber Weiterbildung bezahlt zu bekommen, ist für Arbeitnehmer mit einer Universitätsausbildung bis zu sechsmal höher als für Mitarbeiter ohne nachobligatorische Ausbildung (Wolter et al. 2003). Dieses Ergebnis kam unter Berücksichtigung verschiedener anderer Faktoren zustande, die für die Weiterbildung entscheidend sein können (Branchenzugehörigkeit, hierarchische Stellung in der Firma, Firmenmerkmale usw.). Bei der Weiterbildung, die vom Arbeitnehmer selbst bezahlt wird, lassen sich zwar stärkere Aktivitäten aller Personen feststellen, die eine nachobligatorische Ausbildung absolviert haben (im Vergleich zu jenen ohne nachobligatorische Ausbildung). Unter den Absolventen der verschie-

Abb. 10: Differenz der Weiterbildungsbeteiligung zur Referenzgruppe von Personen ohne nachobligatorische Schulbildung



Quelle: Wolter 2002

denen nachobligatorischen Ausbildungen sind jedoch keine signifikanten Unterschiede zu finden (siehe Abbildung 10). Das bedeutet unter anderem, dass jene Personen, die bei der vom Arbeitgeber finanzierten Weiterbildung benachteiligt sind (z. B. Personen mit einem Lehrabschluss), diese Benachteiligung nicht durch eigene Investitionen in Weiterbildung kompensieren.

Ein Hindernis für die eigene Finanzierung beruflicher Weiterbildung sind vermutlich die zum Teil hohen Kosten. Diese unterscheiden sich in der Schweiz erheblich je nach Branche, Schule und Kanton. Staatliche Subventionen sind bei Fachhochschulen und Universitäten die Regel, nicht aber bei privaten Institutionen, zu denen die meisten beruflichen Weiterbildungseinrichtungen gehören. Bei ihnen sind die Ausbildungsgebühren eine wichtige Finanzierungsquelle. Einige der beruflichen Weiterbildungen werden zwar von den Berufsverbänden finanziell unterstützt; auch dann sind die Kosten jedoch in vielen Branchen noch hoch (Weber, Stämpfli & Gerlings 2001). Insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Personen können sich solche hohen Kosten einer Weiterbildung, welche meist auch mit einem beträchtlichen Lohnausfall einhergehen, nicht leisten. Ein weiterer Grund für geringe persönliche Investitionen in berufliche Weiterbildung könnte darin liegen, dass sich diese später zu wenig auszahlen (Wolter & Weber 1999).

Bildungspolitische Massnahmen zur Förderung von Chancengerechtigkeit

Nicht nur die finanziellen und rechtlichen Zuständigkeiten, sondern auch politische Eingriffe müssen im föderalistisch organisierten Schweizer Bildungssystem auf den drei Ebenen Bund, Kantone und Gemeinden betrachtet werden. Auf Bundesebene existiert allerdings keine umfassende Politik zur Förderung der Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Die Sozialpolitik sowie die Politik zur Kultur- und Sprachförderung, welchen beiden auf Bundesebene ein beträchtliches Gewicht zukommt, verfolgen andere Ziele als die Bekämpfung mangelnder Chancengerechtigkeit immigrierter oder sozioökonomisch benachteiligter Personen im Bildungsbereich. Unter Chancengerechtigkeitspolitik wurde auf Bundesebene bis jetzt die Politik des Gender-Mainstreaming verstanden; bundesweite Programme, welche Chancengerechtigkeit für Personen verschiedener sozioökonomischer oder sprachlich-kultureller Herkunft fördern, sind noch nicht entwickelt worden. In diesem Kapitel werden die Massnahmen und Projekte auf Bundesebene getrennt von denjenigen auf Kantonsebene vorgestellt. Die beschriebenen Projekte auf Bundesebene betreffen vorwiegend die Berufsbildung, da der Bund in diesem Bereich über die Regelungskompetenz verfügt. Ebenfalls werden einige Massnahmen für Universitäten und Fachhochschulen in den Abschnitten über Projekte auf Bundesebene erwähnt. Dies hängt damit zusammen, dass diese Institutionen der Tertiärstufe im Rahmen spezifischer Programme Unterstützung des Bundes erhalten, obwohl sie unter kantonaler Leitung stehen. Die kantonalen Projekte betreffen die Volksschule und die allgemeinbildenden Ausbildungen der Sekundarstufe II, die Ausführung von Empfehlungen des Bundes für die Berufsbildung sowie die kantonalen Universitäten. Eine lückenlose Dokumentation aller kantonalen Projekte ist jedoch ein nahezu unmögliches Unterfangen, da sie nicht zentral erfasst werden. Befragungen bei den Kantonen werden zudem oft lückenhaft beantwortet, und es resultieren gemeinhin grosse Unterschiede in der Qualität der Informationen. Mehrheitlich sind keine Informationen darüber vorhanden, aus welchen Überlegungen heraus ein Projekt initiiert worden ist und welche Wirkungen es hat. Dies hängt sicherlich teilweise damit zusammen, dass keine gezielte und koordinierte Chancengerechtigkeitspolitik formuliert worden ist. Teilweise handelt es sich jedoch auch um eine Folge von Erfassungsproblemen, welche eine Befragung von 26 Kantonen zu verschiedensten Themen zwangsläufig mit sich bringt. Die folgenden Ausführungen bleiben also unvollständig und widerspiegeln damit einerseits die föderalistische Diversität der Schweiz und andererseits eine politi-

sche Prioritätensetzung, die sich lange vorwiegend auf die Geschlechtergleichstellung und die Integration von immigrierten Personen konzentriert und beschränkt hat.

Gleichstellung der Geschlechter

Im Bereich der Gleichstellung der Geschlechter sind sowohl auf Bundes- als auch auf Kantonsebene zahlreiche Programme ins Leben gerufen und Institutionen gegründet worden. Das bildungspolitische Ziel dahinter ist jeweils die formale und faktische Gleichstellung der Geschlechter (Lehmann 2003). Grundlage dafür bieten der Gleichstellungsartikel in der Bundesverfassung²⁸ und das entsprechende Bundesgesetz über die Gleichstellung von Mann und Frau.²⁹ Politische Massnahmen auf Bundesebene betreffen vornehmlich die Berufsbildung und die Tertiärstufe. Kantonale Massnahmen beziehen sich, wie oben erwähnt, auf die Volksschule und die allgemeinbildenden Ausbildungen der Sekundarstufe II, auf Ausführungen von Empfehlungen des Bundes für die Berufsbildung sowie auf die kantonalen Universitäten.

Politische Massnahmen auf Bundesebene

BERUFSBILDUNG

Im ersten Bundesbeschluss über Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes für die Ausbildungsjahre 1997, 1998 und 1999 vom 30. April 1997 (Lehrstellenbeschluss 1), dessen deklarierte Ziele darin bestanden, das Lehrstellenangebot zu erhalten und auszuweiten, die Jugendlichen ohne Lehrstelle auf eine Berufslehre vorzubereiten und die Berufsinformation zu aktualisieren, wurde auch auf die Erhöhung der Vertretung von Frauen in der Berufsbildung generell und auf die Ausweitung der Berufswahl junger Frauen Wert gelegt. In der Evaluation des Lehrstellenbeschlusses 1 (LSB 1) konnten zwar keine direkten Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung der Geschlechter oder die Berufswahl festgestellt werden, dafür waren die Massnahmen viel zu kurzfristig angelegt. Gleichwohl wurde festgehalten, dass mit dem LSB 1 das Gleichstellungspostulat als wichtiges Anliegen der Berufsbildung positioniert werden konnte und traditionelle Einstellungen,

28 Art. 8, Abs. 3 der Bundesverfassung lautet: «Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit. Mann und Frau haben Anspruch auf gleichen Lohn für gleichwertige Arbeit.»

29 Im Bundesgesetz über die Gleichstellung von Mann und Frau wird das Diskriminierungsverbot (Artikel 3) wie folgt präzisiert: «Angemessene Massnahmen zur Verwirklichung der tatsächlichen Gleichstellung stellen keine Diskriminierung dar» (Abs. 3).

Denk- und Handlungsweisen verändert oder zumindest aufgeweicht worden waren. Der LSB 1 habe auch Erfahrungswerte über geeignete Interventionsformen geschaffen, zu neuen Angeboten mit spezifisch den Frauen förderlichem Potenzial geführt und einen Beitrag zur Entwicklung der notwendigen Infrastruktur für die nachhaltige Förderung der Gleichstellung geleistet (Gertsch, Gerlings & Weber 2000). Ein umfangreiches und anspruchsvolles Projekt (16+), eingereicht von der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten, umfasste konkret z. B. die Einrichtung eines Lehrstellennachweises von Firmen im technischen Bereich, die bereit waren, junge Frauen einzustellen (LENA-Girl), ein Verbundprojekt für auszubildende Kleinunternehmerinnen (KLUB+), Unterrichtsmaterialien für den Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur und eine interaktive CD-ROM zur Unterstützung der Berufswahl von Migrantinnen (Cybilla), einen Leitfaden mit konkreten Anweisungen und Hilfestellungen für die Umsetzung der Gleichstellung im LSB und die Erarbeitung zahlreicher Materialien zur Information, Sensibilisierung und Motivation. Die «Conférence des offices de la formation professionnelle de la Romandie et du Tessin» lancierte unter dem Namen «tekna» eine Motivationskampagne, die junge Frauen ermutigen sollte, technische Berufe zu ergreifen.

Im zweiten Bundesbeschluss über die Finanzierung der Massnahmen zur Verbesserung des Lehrstellenangebotes und zur Entwicklung der Berufsbildung (Lehrstellenbeschluss 2) vom 8. Juni 1999 wurde das Postulat Gleichstellung fest verankert. Zehn der zur Verfügung stehenden 100 Millionen Franken wurden für die Realisierung von Gleichstellungsprojekten reserviert, und auch für alle anderen Eingaben mussten Gleichstellungsbemühungen ausgewiesen werden. Rund 60 lokale, regionale und kantonale Gleichstellungsprojekte sind umgesetzt worden. Auf Bundesebene realisierten vier Trägerschaften Projekte, wobei an erster Stelle wiederum das Projekt der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten «16+» zu nennen ist. Im Rahmen dieses Projekts wurden einige der bereits lancierten Teilprojekte in erweiterter und überarbeiteter Form weitergeführt sowie zusätzlich neue Aktivitäten aufgenommen. Es wurde beispielsweise eine Projektwoche mit speziellen Angeboten für Mädchen und Knaben ausgearbeitet (Avanti), Videos über junge Berufsfrauen und -männer in untypischen Berufen gedreht (Junge Berufsfrauen [Berufsmänner] mit Perspektiven) und Unterlagen für Schnupperlehren bereitgestellt (Schnuppern ohne Grenzen). Unterrichtseinheiten, die zeigen, dass Technik und Informatik keine Männersache sind, stehen ebenso zur Verfügung (Bits and bytes for girls) wie Unterrichtsideen für die ersten Schritte zur Berufswahl (Die Reise). Im Zusammenhang mit der Berufswahl wurde die Zusammenarbeit mit Eltern als Schwerpunkt intensiviert; es wurden ebenfalls Unterlagen geschaffen (Teamwork Berufswahl). Neu wurde auch der jährliche «Tochtertag» lanciert, in dessen Rahmen Mädchen den Arbeitsplatz und die Tätigkeit ihrer Eltern kennen lernen können, während Knaben sich in der Klasse mit Gleichstellungsfragen be-

schäftigen. Für Frauen, die sich bereits in der Abschlussphase ihrer Berufsausbildung befinden, wurden verschiedene Projekte entwickelt, die eine Auseinandersetzung mit Laufbahnperspektiven fördern (Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten 2004). In den Kantonen wird rege auf diese Projekte und Materialien zurückgegriffen.

Um die Kompetenzen in Sachen Gleichstellung im Bereich Berufspädagogik zu erhöhen, wurde im Rahmen des LSB 2 ein Projekt lanciert mit dem Titel «Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen». Es richtete sich an Dozierende des Weiterbildungszentrums für Gesundheitsberufe in Aarau (WE'G) und des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik (SIBP) sowie an Lehrpersonen von Berufsschulen. Ziele des Projektes waren der Aufbau von Genderkompetenz bei Dozierenden in inhaltlicher, methodisch-didaktischer und interaktioneller Hinsicht und die Förderung von geschlechtergerechtem Unterricht an Berufsschulen (Grünewald-Huber et al. 2003).

Parallel zu diesen Aktivitäten wurde das Berufsbildungsgesetz revidiert. Im neuen Berufsbildungsgesetz, das 2004 in Kraft gesetzt worden ist, ist die «tatsächliche Gleichstellung von Frau und Mann» als Ziel verankert (Art. 3, Abs. c.) Erstmals sind alle Berufe (auch die vorwiegend von Frauen ausgeübten Berufe im Gesundheits- und im Sozialbereich) unter einem Gesetzesdach vereint. Ins Gesetz aufgenommen wurde die «Anerkennung anderer Lernleistungen», was auf die Anerkennung ausserberuflich erworbener Kompetenzen abzielt und besonders weiblichen Bildungs- und Berufsbiografien Rechnung trägt. In die gleiche Richtung wirken die mit dem Gesetz angestrebte Förderung der berufsorientierten Weiterbildung und die Weiterentwicklung modularer Ausbildungsangebote.

BERUFLICHE WEITERBILDUNG

Auch im Bereich der Weiterbildung wurden die Bemühungen zur Gleichstellung der Frauen seit den 90er Jahren verstärkt. Einige dieser Bemühungen sollen hier aufgelistet werden (ohne Anspruch auf Vollständigkeit):

- Im Rahmen der Weiterbildungsoffensive (offizielle Bezeichnung: Sondermassnahmen zugunsten der beruflichen und universitären Weiterbildung sowie zur Förderung neuer Technologien im Fertigungsbereich) vom 28. Juni 1989 wurde ein Kredit für die Weiterbildung von Frauen sowie für die Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs vorgesehen.
- Aus der Evaluation spezifischer Weiterbildungsbemühungen für Frauen, die von der eidgenössischen und den kantonalen Verwaltungen durchgeführt worden sind, resultierte ein Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb unter dem Titel «Frauenförderung konkret» (Stalder et al. 1997).
- Aufgrund einer nationalrätlichen Motion (1993 eingereicht von Judith

Stamm) zur beruflichen Weiterbildung im Baukastensystem wurden Bestrebungen für die Modularisierung von Weiterbildungsangeboten, deren Koordination und Anerkennung lanciert (siehe www.moduqua.ch). Diese Veränderung sollte nicht zuletzt den Weg in die Weiterbildung für Frauen ebnen.

UNIVERSITÄTEN³⁰

Auf der Tertiärstufe wurde die Forderung nach Gleichstellung der Geschlechter bereits in den 70er Jahren laut. In den 90er Jahren schliesslich konnte eine institutionelle und politische Verankerung dieser Forderung beobachtet werden.³¹ Hintergrund bildet die Diskrepanz zwischen formal gleichem Zugang der Geschlechter zur tertiären Bildung und tatsächlicher Position der Geschlechter in diesem Bildungsbereich (siehe Kapitel 2 und 4).

Anfang der 90er Jahre wurden auf Bundesebene zwei Programme zur Nachwuchsförderung und Unterstützung von Wiedereinsteigerinnen lanciert. Das eine Programm war die akademische Nachwuchsförderung, die den Universitäten erlaubte, Oberassistentenstellen und Assistentenprofessuren zu schaffen und diese aus Bundesmitteln zu finanzieren. In diesem Programm betrug der vorgeschriebene Frauenanteil 33%; er wurde in der letzten Phase auf 40% erhöht. Dieses Programm, das 2004 aus Spargründen ausgelaufen ist, erwies sich insofern als erfolgreich, als der Prozentsatz von Frauen auf Nachwuchsförderstellen weit über jenem in anderen Personalkategorien liegt. Die qualitative Evaluation zeigte aber auch, mit welchen strukturellen Barrieren (und teilweise direkten Diskriminierungen) Frauen zu kämpfen haben und dass diese mit Quoten allein nicht zu beseitigen sind (Meyer & Nyffeler 2001). Das zweite Programm umfasste Forschungsstipendien für Wiedereinsteigerinnen in der Medizin und in den Naturwissenschaften und wurde vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) unter dem Namen Marie-Heim-Vögtlin-Programm geführt. Dieses Programm sollte gut qualifizierten Wissenschaftlerinnen (Doktorandinnen und Postdoktorandinnen) eine Fortführung ihrer meist durch Familienpflichten verzö-

30 Für die Universitäten sind grundsätzlich die Kantone zuständig (Finanzierung und Regelungskompetenz). Bei den hier vorgestellten Programmen des Bundes handelt es sich um Rahmenprogramme mit einem klar umrissenen thematischen Schwerpunkt, nämlich die Gleichstellung der Geschlechter mit Bundesmitteln zu fördern. Die Umsetzung obliegt den Kantonen und Universitäten.

31 Beispielsweise haben Anfang der 90er Jahre die ersten Universitäten Frauenförderungsstellen eingerichtet, Frauenbeauftragte eingestellt und Zielvorgaben für die Erhöhung des Frauenanteils formuliert. Seit 2001 verfügen alle Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen über Frauenbeauftragte bzw. Gleichstellungsstellen. Seit 1992 sind sie in der Konferenz der Frauenbeauftragten an Schweizer Hochschulen (KOFRAH/CODEFUHES) zusammengeschlossen.

gerten Karriere ermöglichen. Das Programm wurde 2003 im Bereich der Doktorandenförderung auf die Geistes- und Sozialwissenschaften ausgedehnt.

Der SNF unterstützt ausserdem mittels verschiedener Programme Forschende: Er gewährt Förderungsstipendien (Frauenquote 40%), fördert Forschungsprofessuren (Frauenquote 30%) und unterstützt Wiedereinsteigerinnen. Bei der Personenförderung wurde die geltende Alterslimite für Frauen 2001 aufgehoben. Aufgrund des Berichtes eines «Groupe de réflexion» (GRIPS Gender 2001) wurden eine Gleichstellungskommission (als beratendes Organ des Forschungsrates) und eine Gleichstellungsbeauftragte Forschungsförderung eingesetzt. Gender-Mainstreaming konnte als Organisations- und Entscheidungsprinzip im Mehrjahresprogramm 2004–2007 und in den Jahreszielen verankert werden. Im Wahlreglement für den Forschungsrat wurde eine Präferenzregel eingeführt, die bei gleichwertiger Bewerbung die Bevorzugung von Frauen vorschreibt (Rehmann 2004).

Im Rahmen des Schwerpunktprogramms «Zukunft Schweiz» des Nationalfonds wurde im Jahre 1998 die Einführung von Graduiertenkollegs lanciert. Eines dieser acht Kollegs war dem Thema «Wissen – Gender – Professionalisierung / Geschlechterbeziehungen und soziale Ordnung» gewidmet. Seit 2002 führen die Universitäten Basel, Bern/Freiburg, Genf/Lausanne und Zürich je ein Graduiertenkolleg im Bereich Gender Studies³² durch. Diese untereinander verknüpften Netzwerke bieten für Doktorierende und Habilitierende einen interdisziplinär ausgerichteten Betreuungs- und Arbeitszusammenhang und Unterstützung in der Promotionsarbeit an. In der bundesrätlichen Botschaft über die Förderung von Bildung, Forschung und Technologie (BFT) für die Jahre 2004–2007 wurde der SNF aufgefordert, bis Ende 2007 insgesamt 14 Graduiertenkollegs mit jeweils 15 Stipendien über drei Jahre einzurichten. Diese Massnahme soll vorerst den Geistes- und Sozialwissenschaften zugute kommen, und es wird eine Frauenquote von 40% angestrebt (Rehmann 2004).

Im Jahr 2000 wurde das Bundesprogramm «Chancengleichheit von Frau und Mann an den Universitäten» gestartet mit dem Ziel, bis ins Jahr 2007 den Anteil Professorinnen von 7% auf 14% zu verdoppeln. Das Programm umfasst drei Module:

- ein Anreizsystem für die Universitäten zur Anstellung von ordentlichen und ausserordentlichen Professorinnen,

32 Von engagierten Studentinnen, Assistentinnen und Dozentinnen in den 80er Jahren initiiert und anfangs immer wieder Versuchen zur Marginalisierung ausgesetzt, sind Gender Studies heute aus den Universitäten nicht mehr wegzudenken. Es werden sukzessive Professuren geschaffen und Studiengänge oder Nachdiplomstudien eingerichtet.

- finanzielle Unterstützung für Universitäten zur Lancierung von Mentoring-Programmen für Diplomandinnen und Doktorandinnen,
- Unterstützungsbeiträge an die Universitäten zum Ausbau von Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die es sowohl Studierenden wie Lehrenden erleichtern, Beruf und Familie zu vereinbaren.

Das Programm ist 2004–2007 in seine zweite Phase getreten, und es stehen erneut 16 Millionen Franken zur Verfügung. Die Evaluation nach der ersten Periode hat gezeigt, dass das Programm die Institutionalisierung der Gleichstellungsarbeit an den Universitäten förderte, weil es erlaubte, Gleichstellungsstellen zu schaffen und bestehende zu stärken (Rehmann 2004). Die Tatsache, dass die Universitätsleitungen für Projektgesuche und -reportings verantwortlich zeichnen und in der Regel 50% der Finanzmittel als Eigenleistung beisteuern müssen, hat zur Folge, dass Gleichstellung immer wieder auch auf höchster Ebene zum Thema gemacht wird. Während im Bereich der Kinderbetreuung schon nach der ersten Periode klare Erfolge absehbar waren und auch die Nachhaltigkeit gesichert schien, lagen für das Mentoringprogramm zwar Nachweise vor, dass es Frauen in ihrer akademischen Karriereplanung unterstützte, doch war die Weiterführung unklar. Das Anreizsystem konnte am wenigsten greifen und nur die Universitäten Genf, Luzern und Neuenburg und die Fachbereiche Recht bzw. Geistes- und Sozialwissenschaften konnten den Meilenstein im Jahre 2002 erreichen. Positiv vermerkt wurde in der Evaluation allerdings, dass die Frauenanteile bei Berufungen und Professuren seit dem Start des Programms öffentlich sichtbar sind (Bachmann, Rothmayr & Spreyermann 2004).

FACHHOCHSCHULEN

Für die Fachhochschulen werden Zielvorgaben zur Gleichstellung für die Aufbau-phase 1996–2003 in der Eidgenössischen Fachhochschulvereinbarung geregelt. Die konkrete Umsetzung obliegt der Trägerschaft der einzelnen Schule und wird in den kantonalen Gesetzen geregelt. Das Bundesprogramm Chancengleichheit an schweizerischen Fachhochschulen startete mit einem ersten Aktionsplan im Jahre 1999 und trat 2004 bis 2007 in seine zweite Phase. Für beide Perioden standen bzw. stehen je 10 Millionen Franken an Bundesgeldern zur Verfügung. Die Gleichstellungsarbeit konnte institutionalisiert werden. Alle Fachhochschulen verfügen über Gleichstellungsbeauftragte und -kommissionen. Die Konferenz der Fachhochschulen (KFH) setzte eine Fachkommission Chancengleichheit ein, die jene Personen zusammenführt, die für das Programm Chancengleichheit an den Fachhochschulen zuständig sind. Alle im Bereich Gleichstellung tätigen Personen an Fachhochschulen sind in einer Interessengemeinschaft organisiert.

Da Frauen an den Fachhochschulen der Bereiche Technik, Wirtschaft und Informatik stark untervertreten sind, zielt das Programm zum einen darauf ab, mehr

Frauen zu motivieren, an Fachhochschulen zu studieren, zu forschen und zu lehren, zum andern soll Chancengerechtigkeit als Qualitätskriterium an den Fachhochschulen verankert werden. In den Jahren 2000–2003 konnte das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) über 60 Projekte bewilligen. Es handelt sich dabei um Projekte, die Frauen zum Fachhochschulstudium motivieren wollen (z. B. Technikschnuppertage), Vernetzungsvorhaben, neue Studiengänge, Bestrebungen zur Erhöhung des Dozentinnenanteils und Projekte zur Finanzierung von Kinderbetreuungsplätzen. Einzelne Projekte richteten sich auch auf die Erhöhung der Genderkompetenz oder die Erleichterung der Umsetzung von Chancengerechtigkeit als Qualitätskriterium. Das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie liess zudem Empfehlungen und Handlungsvorschläge zur Erhöhung des Dozentinnenanteils an Fachhochschulen erarbeiten (Barben & Ryter 2003).

Die Evaluation der ersten Programmperiode zeigte erfreuliche Resultate. Die Gleichstellungsbeauftragten haben in kurzer Zeit trotz beschränkter Ressourcen gute Arbeit geleistet, die auch von Dozierenden als wichtig wahrgenommen wurde und bei den Studierenden bekannt war. Es wurde aber die Befürchtung geäussert, dass das grosse Engagement der Gleichstellungsverantwortlichen unter dem Erfolgsdruck auch zu einer Isolation und Personifizierung der Gleichstellungsarbeit führen könnte. Bezüglich der Akzeptanz ergab die Evaluation, dass sowohl die Studierenden wie auch die Dozierenden mehr integrierte Massnahmen wünschten, die Frauen nicht als «Exotinnen» erscheinen lassen und um Gleichstellung nicht allzu viel Aufhebens machen. Studierende empfahlen in diesem Sinne vor allem Massnahmen im Bereich der Zubringerinstitutionen (Sekundarstufe I, Berufsschulen). Dozierende sprachen sich vor allem für die Erhöhung des Frauenanteils bei den Studierenden und im Lehrkörper der technischen Lehrgänge aus. Sie befürworteten in diesem Sinne ausdrücklich den Ausbau frauenorientierter Berufungsverfahren (Stamm & Landert 2003). Die Resultate der Evaluation flossen in die Formulierung der strategischen Ziele für die zweite Periode des Programms ein. Diese Ziele umfassen die Erhöhung des Studentinnenanteils in den Studienrichtungen Technik und Wirtschaft, die Erhöhung des Dozentinnenanteils im Lehrkörper sowie die Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, die Entwicklung von Genderkompetenz bei Dozierenden, Führungskräften und Studierenden, die Einführung von Chancengerechtigkeit als Qualitätskriterium, den Einsatz von Gender Mainstreaming und Gleichstellungscontrolling als Teil der Führungsaufgabe und die Unterstützung von Geschlechterforschung.

FAMILIENERGÄNZENDEN KINDERBETREUUNG

Um einen Beitrag dazu zu leisten, dass Mütter und Väter gleiche Chancen zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit haben, stellt der Bund Finanzhilfen für familienergänzende Kinderbetreuung zur Verfügung. Dabei handelt es sich um ein auf acht

Jahre befristetes Impulsprogramm, das die Schaffung zusätzlicher Plätze für die Tagesbetreuung von Kindern fördern soll. Eine erste Bilanz nach einem Jahr Laufzeit zeigt den grossen Bedarf; 462 Beitragsgesuche wurden im Rahmen des Programms eingereicht. Davon betreffen 167 Einrichtungen für schulergänzende Betreuung.

Politische Massnahmen auf kantonaler Ebene

VOLKSSCHULE SOWIE ALLGEMEINBILDENDE AUSBILDUNGEN AUF SEKUNDARSTUFE II

Für die kantonale Bildungspolitik relevant, wenn auch nicht rechtlich bindend, sind die Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) aus dem Jahr 1993. Diese Empfehlungen beziehen sich auf alle Bildungsstufen und -bereiche unter kantonaler Zuständigkeit, also auf Vorschule, Primarschule und Sekundarstufe I sowie auf die allgemeinbildenden Ausbildungen und Gymnasien auf Sekundarstufe II. Sie beinhalten kurz zusammengefasst folgende Punkte:

1. Grundsätze: gleicher Zugang sowie gleiche Ziele und Inhalte von Ausbildungsgängen für beide Geschlechter; anzustrebendes ausgewogenes Geschlechterverhältnis in Unterrichtsberufen und Verwaltung,
2. Koedukation: Unterricht grundsätzlich koedukativ, geschlechtergetrennt im Dienste der Gleichstellung aber möglich,
3. Gleichwertigkeit: Lebens- und Berufswelt beider Geschlechter werden in Unterricht und Lehrmitteln offen und vielfältig behandelt, Gleichwertigkeit auch in Kommunikation und Sprachgebrauch³³,
4. Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte: Gleichstellung verpflichtendes Thema, Lehrpersonen sind zu befähigen, Benachteiligung zu erkennen und zu korrigieren,
5. Berufs- und Studienberatung: Jugendliche so beraten, dass Berufswahl unabhängig von Geschlechterstereotypen möglich wird,
6. Schulorganisation: Vereinbarkeit von Beruf und Familie durch Blockzeiten, Tagesstrukturen usw.,
7. Schulentwicklung und Forschung: Kantone fördern Studien und Projekte zur Gleichstellung.

Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung hat 2004 bei den

33 Zum Sprachgebrauch hat die EDK bereits am 17. September 1992 Richtlinien erlassen.

34 Ein entsprechender Bericht der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung ist in Vorbereitung und wird voraussichtlich im Jahr 2005 erscheinen.

Kantone eine Umfrage zur Umsetzung der Empfehlungen der EDK durchgeführt.³⁴ Damit sind gesetzliche Bestimmungen, Vorgaben in Lehrplänen, Richtlinien zum Sprachgebrauch, Weiterbildungsangebote und andere Massnahmen gemeint. Die Umfrage hat ergeben, dass 13 Kantone in ihren Schul- oder Bildungsgesetzen Vorgaben zur Geschlechterthematik verankert haben. In 10 Kantonen wird die Gleichstellung der Geschlechter in den Leitideen und den Zielformulierungen der Lehrpläne erwähnt. Fünf dieser Kantone machen auch gesetzliche Vorgaben zum Thema. Das Spektrum in den Leitideen reicht von sehr allgemeinen und knappen Formulierungen bis hin zu ausführlichen Abschnitten, welche die in den Empfehlungen der EDK enthaltenen Prinzipien konkretisieren. In 8 Kantonen existiert eine Fachgruppe, die sich spezifisch mit Fragen der Umsetzung der Gleichstellungsprinzipien befasst. Um den Lehrpersonen die Umsetzung der Gleichstellung der Geschlechter zu erleichtern, sind zudem in 14 Kantonen (6 davon gehören zur Westschweiz) Handreichungen geschaffen worden. Dabei handelt es sich beispielsweise um konkretisierende Vorschläge für den Unterrichtsalltag zu den Aspekten Erwartungen, Beurteilung, Interaktionen, Sprache, Lehrmittel, Lernzugänge oder Unterrichts Atmosphäre. Ebenfalls zur Unterstützung der Lehrpersonen bei der Umsetzung der Gleichstellung sind in 18 Kantonen Beratungsangebote eingerichtet worden. Auch Fachgruppen (in 13 Kantonen) und Fachpersonen (in 14 Kantonen) befassen sich mit Umsetzungsaufgaben rund um Gleichstellung.

Im Zusammenhang mit Lehr- und Unterrichtsmitteln werden zudem in einigen Kantonen Anstrengungen unternommen, um sicherzustellen, dass die Geschlechter in ausgewogener, nicht stereotyper Weise in Wort und Bild dargestellt werden. Es werden beispielsweise Leitfäden erstellt, welche bei der Produktion oder Auswahl von Lehrmitteln helfen sollen.

Eine Massnahme, auf die von der Mehrheit der Kantone (17) explizit hingewiesen wird, ist das Angebot an Weiterbildung für Lehrpersonen zum Thema Gleichstellung. Diese Massnahme zielt auf die Sensibilisierung von Lehrpersonen (und anderen im Bildungswesen tätigen Fachleuten) und strebt die Steigerung der so genannten Genderkompetenz an. Verschiedene Weiterbildungsinstitutionen bieten regelmässig Kurse zu allgemein pädagogischen oder zu methodisch-didaktischen Aspekten der Umsetzung von Gleichstellung im Unterricht an. Auch die Berufswahlvorbereitung wird von mehr als der Hälfte der Kantone (17) als schulische Aufgabe erkannt, die unmittelbar für die Gleichstellung der Geschlechter bedeutsam ist. Dabei spielen jeweils verschiedene Akteure eine Rolle. Jugendliche können sich einerseits in Berufsinformationszentren oder Berufs- und Studienberatungsstellen beraten lassen oder dort auch nur Informationen beziehen. Sie erhalten aber auch im schulischen Berufswahlunterricht Gelegenheit, sich mit ihren Zukunftsvorstellungen und Berufswünschen auseinander zu setzen. Um solche Auseinandersetzungen und Suchbewegungen anzuregen, sind in den letzten Jahren

von verschiedenen Gleichstellungsbüros vielfältige Materialien erarbeitet worden, die in den Schulen rege genutzt werden. Das bereits erwähnte Projekt 16+ der Schweizerischen Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten schliesst ebenfalls einige Teilprojekte zur Berufswahl ein (siehe oben). Im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses 2 konnten auch kantonale Projekte eingegeben werden; 15 Kantone haben von dieser Finanzierungsmöglichkeit Gebrauch gemacht. Angesprochen wurden mit den Projekten häufig Jugendliche in der Schulphase, bei den kantonalen Projekten insbesondere Mädchen. Verhältnismässig viele Vorhaben führten zu Veranstaltungen und Informationen (bspw. Schnupperangebote, Ausstellungsstände, Kampagnen) oder Kursen und Beratungen (bspw. Begleit- oder Mentoringangebote für Schulen, Kurse, Projektwochen oder auch individuelle Beratung). Schliesslich sind auch Beratungs- und Weiterbildungsangebote für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (bspw. Schlüsselpersonen in der Berufswahl) zu nennen. Die intendierten Wirkungen liegen auf drei Ebenen: Sensibilisierung, Veränderung von Kompetenzen, strukturelle Anpassungen (Gloor & Meier 2003).

Die obengenannten Empfehlungen der EDK halten auch fest, dass die Schulorganisation im Sinne der Gleichstellung in flexibler Weise darauf Rücksicht nehmen sollte, dass Mütter und Väter in gleicher Weise einer Erwerbstätigkeit nachgehen können. Als Massnahmen werden Blockzeiten, Mittagsverpflegung, Hausaufgabenhilfe, gleitende Aufnahmezeiten, Tagesschulen und flexible Anstellungsbedingungen für die Lehrpersonen genannt. Der Datenbank des Informationsdienstes der Erziehungsdirektorenkonferenz ³⁵ (Stand Ende 2002) ist zu entnehmen, dass in 24 von 26 Kantonen Regelungen zu Blockzeiten bestehen. Allerdings sind diese Blockzeiten je nach Gemeinde oder Schule unterschiedlich geregelt und dauern in manchen Kantonen nur gerade 2–3 Stunden bzw. Lektionen oder gelten nur an 2 bis 4 Halbtagen pro Woche. Von den 18 Kantonen, die Angaben über den Grad der Einführung machen können, gibt die Hälfte an, dass 100% der Primarschulen mit Blockzeiten funktionieren. Von 26 Kantonen geben 20 an, dass Mittagstische angeboten werden. Allerdings ist auch hier der Deckungsgrad bescheiden. Es sind einzelne Gemeinden, Schulstandorte oder private Organisationen, die Mittagstische anbieten. Ein relativ hoher Deckungsgrad wird dort erreicht, wo Kinder lange Schulwege haben und eine Heimkehr über Mittag zu aufwändig wäre. Eine interessante Aussage zum Zusammenhang der beiden Massnahmen (Blockzeiten und Mittagstisch) stammt aus dem Kanton St. Gallen, wo moniert wird, dass ohne umfassende Blockzeiten die Mittagstische kaum genutzt würden. In 11 Kantonen

35 Für detaillierte Angaben siehe www.edk.ch -> Das schweizerische Bildungswesen -> Grundlegende Informationen zum Bildungswesen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein.

gibt es Tagesschulen, wobei 6 Kantone präzisieren, dass es sich dabei um eine einzige Schule auf dem Kantonsgebiet handle. Drei weitere Kantone beziffern den Deckungsgrad auf etwa 3%.

Einige Kantone haben ihre Aktivitäten im Hinblick auf die Gleichstellung der Geschlechter auf interne Berichte beziehungsweise Bestandesaufnahmen zum Thema abgestützt. Es handelt sich dabei jedoch um eine Minderheit.

AUSBILDUNG VON LEHRPERSONEN AN PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULEN

Gestützt auf die Empfehlungen der Erziehungsdirektorenkonferenz verabschiedete der Ausschuss Lehrerbildung gemeinsam mit der Pädagogischen Kommission ebendieser Konferenz 1996 ein Papier zur Gleichstellung mit Blick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (EDK 1996). Im Papier wird davon ausgegangen, dass das Schulsystem als Spiegel der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse die Entwicklungs- und Bildungschancen einenge. Kritisch wird vermerkt, dass die Männerwelt bei den Lerninhalten im Zentrum stehe, Mädchen und Knaben im Unterricht unterschiedlich behandelt würden und Mädchen unter der Dominanz von Jungen leiden könnten. Ebenfalls hingewiesen wird auf die ungleichen Ausbildungschancen der Geschlechter. Den Lehrpersonen kommt gemäss dem Papier eine zentrale Rolle als Vorbilder und Identifikationsfiguren wie auch als Personen zu, die Schulleben und Unterricht prägen und gestalten. Daraus wird abgeleitet, dass dem Thema Gleichstellung in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer grosse Bedeutung zugemessen werden müsse. Lehrpersonen müssten um die historische Bedingtheit der Geschlechterverhältnisse und deren Veränderbarkeit wissen und sich der eigenen Rolle als Frau oder Mann bewusst sein. Sie hätten sich mit der eigenen Werthaltung und Lernbiografie auseinander zu setzen, sich für Geschlechterfragen zu sensibilisieren und sich klar zu werden über die Handlungsspielräume, welche ihnen für einen geschlechtergerechten Unterricht offen stehen. In diesem Sinne müssten Geschlechterverhältnisse und Gleichstellung in der Ausbildung verpflichtendes Thema sein. Das Papier postuliert, dass das Thema in allen berufswissenschaftlichen Fächern behandelt werden und auch Prüfungsgegenstand sein müsse. In der Fachdidaktik seien die Möglichkeiten und Grenzen der Koedukation zu diskutieren und die Gestaltung von geschlechtergetrennten Sequenzen zu bearbeiten. Grosses Gewicht komme der Wahrnehmung und Analyse von Kommunikation und Interaktion in der Klasse zu, um diskriminierende Mechanismen erkennen und durchbrechen zu können. Um eine Ausbildung in diesem Sinne gewährleisten zu können, fordert das Papier, dass Gleichstellung zu einem Bestandteil der Schulkultur und der Qualitätskontrolle der Ausbildungsstätte werden müsse und die Dozierenden durch entsprechende Fortbildung für Gleichstellung zu sensibilisieren seien. Im Rahmen von Forschung und Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sei dem Thema ebenfalls nachzugehen (EDK 1996).

In den Ausbildungsstätten für Lehrpersonen wurden Initiativen zur Förderung der Thematik in verschiedenen Bereichen ergriffen; häufig geschah dies auf Betreiben einzelner Dozentinnen, (seltener) Dozenten oder sensibilisierter Gruppen. Mit dem Übergang zu Pädagogischen Hochschulen wurde die Geschlechterthematik in der Ausbildung von Lehrpersonen verankert. Dabei werden die Geschlechterfragen oft im Rahmen übergeordneter Module zum Thema Heterogenität bearbeitet. Zur Verankerung der Thematik in Schulkultur und Qualitätsentwicklung haben die pädagogischen Hochschulen Gleichstellungskommissionen oder -beauftragte eingesetzt. Auch im Bereich Forschung und Entwicklung an pädagogischen Hochschulen konnten bereits Projekte realisiert oder entsprechende Schwerpunkte fixiert werden.

Personen mit Migrationshintergrund

Politische Massnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit für Personen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich müssen ebenfalls auf Bundes- und Kantonsebene analysiert werden. Die Massnahmen, welche der Bund in die Wege geleitet hat, beziehen sich vorwiegend auf den Zuständigkeitsbereich der Berufsbildung. Kantonale Massnahmen betreffen einerseits die Volksschule und die allgemeinbildenden Ausbildungen der Sekundarstufe II sowie andererseits Ausführungen von Empfehlungen des Bundes für die Berufsbildung.

Politische Massnahmen auf Bundesebene

BERUFSBILDUNG

Die folgenden Informationen über Massnahmen für die Sekundarstufe II (auf Bundes- und Kantonsebene) sind grösstenteils dem Expertenbericht «Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II» der EDK (EDK 2000b) entnommen.

Das neue Berufsbildungsgesetz, das Anfang 2004 in Kraft getreten ist, verankert auf Bundesebene eine Neuorientierung der Berufsbildung, die bessere Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund bietet. Die Vereinheitlichung der Grundausbildung in gewissen Berufen bringt es mit sich, dass die Lehrlinge in bestimmten Ausbildungsblöcken ausschliesslich die Schule besuchen. Diese schulischen Blöcke werden als Chance für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gewertet, da sich sprachliche und schulische Schwächen darin durch gezielte Massnahmen effizienter beheben lassen könnten als in der herkömmlichen Ausbildung.

Im Jahr 2000 hat das BBT ausserdem neue Richtlinien für die Einrichtung so genannter Brückenangebote aufgestellt (BBT 2000). Brückenangebote sind Zwischen-

lösungen für die Zeit zwischen der Volksschule und dem Beginn der Ausbildung auf Sekundarstufe II. Sie existieren in unterschiedlichsten Formen bereits seit etlichen Jahren, um eine Integration von neu eingereisten fremdsprachigen Jugendlichen zu erleichtern und insbesondere als Reaktion auf Lehrstellenknappheiten. Da fremdsprachige Jugendliche nach der Sekundarstufe I besonders schlechte Chancen auf eine Lehrstelle haben (vgl. Kapitel 2), nutzen viele von ihnen diese Angebote. Die Organisation und Bereitstellung solcher Brückenangebote ist Sache der Kantone.

Politische Massnahmen auf kantonaler Ebene

BERUFSBILDUNG

Die Kantone berufen sich bei der Bereitstellung von Brückenangeboten einerseits auf die erwähnten Richtlinien des BBT, andererseits auf die «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» der EDK (EDK 1991). Diese Empfehlungen gehen vom Grundsatz aus, «alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden. Die Integration respektiert das Recht des Kindes, Sprache und Kultur des Herkunftslandes zu pflegen.» In diesem Sinne werden von den Kantonen verschiedene allgemeine und berufsspezifische Kurse angeboten.³⁶ Die allgemeinen Kurse geben insbesondere spät immigrierten Jugendlichen die Möglichkeit, die Kenntnisse in der Ortssprache sowie ihre Schul- und Allgemeinbildung auf einen Stand zu bringen, der für den Einstieg in einen Ausbildungsgang oder direkt in die Arbeitswelt notwendig ist. Bestandteile dieser generell eher schulisch ausgerichteten Kurse sind auch Praktika in Betrieben, Schnupperlehren u. Ä. und interkulturelle Themen wie die am neuen Ort üblichen Verhaltensregeln. Berufsspezifische Brückenangebote ermöglichen vertiefte Einblicke in eine oder mehrere Berufslehre(n). Sie sind vorwiegend praktisch ausgerichtet, beinhalten jedoch auch Sprachkurse. Auch während der Berufslehre oder einer allgemeinbildenden Ausbildung der Sekundarstufe II werden Sprach- und Stützkurse für fremdsprachige Jugendliche angeboten. In Gymnasien sind solche Fördermassnahmen allerdings sehr selten. In der Berufsbildung werden die Kurse in der Regel über die Berufsbildungsinstitute angeboten. Sie sind je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet.

Politische Massnahmen gegen mangelnde Chancengerechtigkeit in der Ausbildung immigrierter fremdsprachiger Jugendlicher können auch bei der Didaktik und Methodik im Unterricht ansetzen. Die Berufsschulen in der Schweiz müssen sich für den allgemeinbildenden Unterricht an einem Rahmenlehrplan orientie-

36 Diese Brückenangebote sind nicht zu verwechseln mit berufslehr- und schulbegleitenden Kursen.

ren. Sie sind angehalten, aufgrund des Rahmenlehrplanes eigene Schullehrpläne zu entwickeln. Für Integrationskurse und Brückenangebote werden jedoch sehr selten Lehrpläne mit didaktischen Angaben zu den Zielen, Inhalten und Vorgehensweisen ausgearbeitet, obwohl ausführliche Konzeptbeschreibungen vorliegen. Das Angebot an Sprachlehrmitteln ist insbesondere für die Volksschule sehr vielfältig. Lehrmittel, die direkt auf den berufsorientierten Unterricht in der Zweitsprache zugeschnitten sind, sind jedoch rar. An den gängigen Sprachlehrmitteln der Sekundarstufe II wird ausserdem kritisiert, dass in ihnen inhaltliche Bezüge zur Multikulturalität und zur Mehrsprachigkeit weitgehend fehlen. Interkulturelles Wissen bei den Lehrpersonen wird von einigen Institutionen auf bundesweiter oder kantonaler Ebene in spezifischen Weiterbildungskursen gefördert. Das Angebot richtet sich aber vorwiegend an Lehrpersonen in Anlehrklassen, Klassen mit besonderen Bedürfnissen oder in Sprachkursen mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern.

VOLKSSCHULE

Auch für die Volksschule, also die Primarstufe und die Sekundarstufe I, sind politische Empfehlungen und Massnahmenkataloge zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit und Integration der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler entwickelt worden. Federführend war dabei jeweils die EDK. Die «Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder» (EDK 1991) sind bereits genannt worden. Ebenfalls 1991 wurde eine Erklärung der EDK zu Rassismus und Schule ausgearbeitet. Im ergänzenden Bericht der Pädagogischen Kommission der EDK wurden Massnahmen vorgeschlagen, welche die Kantonsbehörden, die Lehrerbildung, die Lehrerfortbildung und -beratung, die Schulbehörden, die Lehrerorganisationen und die Lehrerinnen und Lehrer selbst betreffen. Es wird zum Beispiel betont, dass in der Ausbildung von Lehrpersonen Grundkenntnisse der interkulturellen Erziehung vermittelt werden sollten. Die Schulbehörden werden angehalten, die Zugehörigkeit zu anderen Sprach- und Kulturgruppen bei Promotions- und Selektionsentscheiden zu berücksichtigen. Den Lehrerorganisationen wird empfohlen, den internationalen Austausch von Lehrkräften zu fördern. Eine systematische Überprüfung der Wirkung dieser Empfehlungen existiert jedoch nicht.

Spezifisch auf den Schulanfang ausgerichtet sind verschiedene kantonale Projekte zur Einführung einer so genannten Basisstufe oder Grundstufe. Damit ist die Zusammenlegung der beiden Kindergartenjahre mit den ersten zwei Jahren (Basisstufe) oder dem ersten Jahr (Grundstufe) der Primarstufe gemeint. 1997 hat die EDK in ihrem Bericht «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz» diesen Vorschlag thematisiert. 2000 verabschiedete die EDK erste Empfehlungen zur «Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder». Darin werden die Kantone zur interkantonalen Zusammenarbeit hinsichtlich Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten eingeladen. Es wurde denn auch ein so genanntes gemeinsames Entwicklungsprojekt gestartet, an dem alle Kanto-

ne beteiligt sind, welche an einer Einführung der Basisstufe interessiert sind. Seit 2003 kümmert sich eine Koordinationsgruppe um die Dokumentation und eine regelmässige Analyse und Evaluation der kantonalen Entwicklungen im Bereich des Projektes Basisstufe. Teil des Projektes sind Zielsetzungen, welche die Chancengerechtigkeit für Kinder mit Migrationshintergrund verbessern könnten. Es handelt sich dabei beispielsweise um die Integration der Einschulungsklassen in die Grund- und Basisstufe, die Bildung von altersdurchmischten Lerngruppen, die Senkung des Eintrittsalters ins obligatorische öffentliche Bildungssystem und die Flexibilisierung des Übertritts in die nächstfolgende Klasse der Primarstufe (Grossenbacher & Maradan 2004). Zurzeit beteiligen sich 18 Kantone an der Entwicklung dieses neuen Modells des Schuleintritts. Im Kanton Genf wird eine zusammengefasste Schuleingangsphase bereits praktiziert. Die ersten beiden Jahre (école enfantine) sind zwar nicht obligatorisch, werden aber von 97% der Kinder besucht. Die Lernziele und die Beurteilung der Zielerreichung sind auf zwei Zyklen von jeweils vier Jahren ausgerichtet. Der Kanton Tessin bietet eine etwas andere Struktur an: Alle Kindern von drei bis fünf Jahren können eine Tagesbetreuungseinrichtung besuchen (und tun dies auch zu einem Grossteil), welche ihre pädagogische Arbeit mit derjenigen der anschliessenden Primarstufe koordiniert (ebd.).

Einen weiteren Beitrag zur politischen Sensibilisierung für die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem hat die EDK im Anschluss an die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 geleistet. Konkret wurden Massnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit und der Sprachkompetenz in der Schweizer Schule formuliert. Die EDK bezieht sich dabei vorwiegend auf die Volksschule, betont aber wiederholt die Gültigkeit der Empfehlungen auch für die Sekundarstufe II. Neben der Verbesserung der Sprachkompetenz für alle ist die Sprachförderung für Jugendliche mit ungünstigen Lernvoraussetzungen ein wesentlicher Fokus dieses Aktionsplans (EDK 2003). Folgende empfohlenen Massnahmen zielen speziell auf fremdsprachige Schülerinnen und Schüler:

- Gezielte Sprachförderung für Fremdsprachige:
 - Spezifischer Sprachförderunterricht wird auf allen Stufen (inkl. Sekundarstufe II) angeboten.
 - Lehrmittel für den Erwerb der lokalen Unterrichtssprache als Zweitsprache werden (weiter-)entwickelt.
 - In der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen wird neben Erstsprachdidaktik auch die Zweitsprachendidaktik für die lokale Unterrichtssprache gelehrt.
- Valorisierung der Erstsprache fremdsprachiger Kinder: Die Erstsprachförderung fremdsprachiger Kinder erfolgt durch bestehende und erprobte Mittel.
- Unterstützung von Klassen mit hohem Anteil von Jugendlichen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen: Für Schulen mit hohem Anteil von Schülerinnen

und Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen werden spezielle Ressourcen zur Verfügung gestellt (Ausgangspunkt: bestehende Unterstützungsmodelle).

- Vorbereitung der Lehrpersonen auf kulturelle und soziale Heterogenität: In der Grundausbildung der Lehrpersonen werden verbindliche Studieneinheiten zu Interkulturalität und sozialer Heterogenität angeboten. In der Weiterbildung sind entsprechende Angebote vorgesehen.
- Verstärkung der Zusammenarbeit mit Eltern: Die Eltern und das weitere schulische Umfeld werden aktiv über schulische Belange informiert. Informationsmaterial wird in die wichtigsten Migrationssprachen übersetzt.

Weitere Empfehlungen im Aktionsplan beziehen sich auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wie auch auf solche mit tiefem sozioökonomischem Status, wie zum Beispiel die Verbesserung der Chancengerechtigkeit:

- Bei Übertritten in die Sekundarstufen I und II werden angemessene und objektivierbare Prüfverfahren eingeführt. Die Selektion soll verstärkt von messbaren Schulleistungen abhängig gemacht werden.
- Die Verfahren bei Selektionsentscheidungen werden überprüft.
- Die Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I wird gewährleistet.

Auch ausserschulische Betreuungsangebote werden von der EDK in ihren Massnahmenkatalog integriert. Dabei liegt der Schwerpunkt eindeutig bei der Förderung fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher:

- Auf- und Ausbau ausserschulischer Betreuungsangebote: Kinderhort, Mittagstische, Aufgabenhilfen usw. werden eingerichtet.
- Integration Jugendlicher aus Migrationsfamilien: Kurse in der Lokalsprache für Kinder aus Migrationsfamilien werden ausgebaut.
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern: In Zusammenarbeit mit der Arbeitswelt werden Kurse für fremdsprachige Eltern in der lokalen Standardsprache organisiert.

In diesem Aktionsplan werden die Kantone aufgerufen zu prüfen, welche Massnahmen sie bereits umgesetzt haben, und sich um die Umsetzung der anderen zu bemühen. Die Massnahmen der Kantone sollen jedoch explizit durch Massnahmen der EDK als gesamtschweizerisches Koordinationsorgan und weiterer Partner aus Politik und Wirtschaft ergänzt werden. So heisst es im Aktionsplan zum Beispiel:

- Mit dem Integrationsfonds des Bundes werden Sprachkurse für erwachsene Migrantinnen und Migranten gefördert.
- Der Bund und weitere Instanzen der Immigrations- und Sozialpolitik unter-

stützen mit geeigneten Massnahmen die Integrationsleistungen der Schule.

- Die Arbeitswelt und das BBT unterstützen die Anstrengungen für die Verbesserung des Übertritts in die Sekundarstufe II.
- Die Arbeitswelt unterstützt im Rahmen ihrer Möglichkeiten den Auf- und Ausbau der vor- und ausserschulischen Betreuungsangebote.

Wie und ob die Kantone auf diese Empfehlungen bereits reagiert haben, wurde in einer Umfrage des Informationsdienstes IDES der EDK (EDK, im Druck) erhoben. Gefragt wurde nach Fördermassnahmen für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler auf der Vorschulstufe, auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I sowie nach speziellen Ressourcen für Schulen mit hohem Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern und nach kantonalen Projekten zur Förderung beziehungsweise Integration von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern.

Die folgenden Ausführungen sind den Auswertungen dieser Umfrage entnommen (ebd.). 22 Kantone kennen Fördermassnahmen für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler auf der Vorschulstufe; auf der Primarstufe sind es 25. Diese Massnahmen bestehen vorwiegend aus Kursen in der Unterrichtssprache, also in Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch. Für neu immigrierte Schülerinnen und Schüler ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache bestehen auf der Primarstufe besondere (Vollzeit-)Angebote, welche häufig einige Monate in Anspruch nehmen. Viele Kantone bieten auch Hausaufgabenhilfe für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler an sowie Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur beziehungsweise Kurse in der Erstsprache. Sowohl für die Vorschulstufe wie auch für die Primarstufe ist wenig verlässliches Zahlenmaterial zu Fördermassnahmen für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler vorhanden.

Über Fördermassnahmen auf der Sekundarstufe I berichten 24 Kantone. Dabei werden hauptsächlich Vollzeit-Einschulungsklassen beziehungsweise Intensiv-Sprachkurse für neu immigrierte Kinder und Jugendliche sowie Sprachkurse im Rahmen von 2 bis 4 Wochenlektionen erwähnt; auch Einzelunterricht, Hausaufgabenhilfe und Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur werden auf dieser Stufe jedoch noch teilweise angeboten.

Zu Prozentanteilen fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler mit Fördermassnahmen auf der Sekundarstufe I ist wenig Zahlenmaterial vorhanden. Auszugehen ist davon, dass die überwiegende Mehrheit fremdsprachiger Kinder und Jugendlicher bei Bedarf entsprechende Angebote wahrnehmen kann.

In den vergangenen zwei Jahren haben 11 Kantone spezielle Ressourcen für Schulen mit hohem Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern eingerichtet.

tet: 8 Kantone berichten über zusätzliche Klassen und Lektionenpools bzw. über die Einstellung zusätzlicher Lehrerinnen und Lehrer, 4 Kantone über besondere Angebote der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung.

Über die Hälfte der Kantone führt Projekte zur Förderung beziehungsweise Integration fremdsprachiger Schülerinnen und Schüler durch. Im Vordergrund stehen schulische Förderangebote, die auf eine Erhöhung der Integrationsfähigkeit von

Seit 1997 wird im Kanton Zürich das Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen» (QUIMS) durchgeführt. Es hat zum Ziel, die Qualität der Bildung in Schulen mit hohen Anteilen an Kindern aus fremdsprachigen und bildungsfernen Familien zu fördern, indem möglichst allen Kindern gleiche Chancen zur Leistungsentfaltung gewährt und hohe Leistungen ermöglicht werden. Gegenwärtig beteiligen sich 21 Schulen, auf welche die genannten Bedingungen zutreffen, am Projekt. Die Schwerpunkte liegen zurzeit bei der Sprachförderung, der Lern- und Leistungsförderung und der Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Methode beruht auf Modulen und Bausteinen, mit denen die Schulen nach einem vorgegebenen Programm arbeiten können. Praxisbezogenes Wissen zu den Modulen und Bausteinen wird mit einem Handbuch und weiteren Publikationen zur Verfügung gestellt. Die Erfahrungen, welche im Rahmen des Projektes gesammelt werden, werden in Evaluationen aufgearbeitet (www.quims.ch).

Schulen und der Qualität von multikulturellen Schulen zielen. Ein Beispiel für ein solches Projekt, das bereits seit einigen Jahren besteht, wird im Folgenden vorgestellt.

Sozioökonomisch Benachteiligte

Der sozioökonomische Hintergrund einer Person wurde in der Schweizer Bildungspolitik lange als nicht primär relevant für die Frage der Chancengerechtigkeit betrachtet. Es existieren keine Empfehlungen der Bundesämter oder der EDK zum Thema; im Gegensatz dazu wurden die Geschlechtergleichstellung und die Integration der immigrierten Kinder und Jugendlichen wiederholt in der Politik aufgegriffen. Seit der ersten PISA-Studie hat jedoch eine Sensibilisierung für sozioökonomische Benachteiligungen stattgefunden. So wurden im bereits ausführlich beschriebenen Aktionsplan der EDK, der eine Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie darstellt, einige Massnahmen vorgeschlagen, die auch auf sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler abzielen. Es handelt sich dabei um die oben aufgeführten Massnahmen zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit und um all jene, die sich auf Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Lernvoraussetzungen beziehen (es geht dabei primär um fremdsprachige Kinder, sozioökonomisch benachteiligte Kinder und Kinder mit Mehrfachbenachteiligungen). In der

Erhebung zur Umsetzung dieser Empfehlungen wurde allerdings nicht nach Massnahmen gefragt, welche die Förderung der Chancengerechtigkeit für sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler zum Ziel haben.

Gesamtschweizerisch wurde 1980 für die Ebene der Erwachsenenbildung eine Regelung eingeführt, die unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit erwähnt werden kann. Das Berufsbildungsgesetz bietet die Möglichkeit, den Lehrabschluss im Erwachsenenalter nachzuholen.³⁷ Dies zielt unter anderem auch darauf ab, die sozioökonomische Situation von Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss zu verbessern. Ungelernte und angelernte Arbeitnehmende mit langer Berufserfahrung können mit diesem Angebot die Lehrabschlussprüfung auf dem zweiten Bildungsweg absolvieren. Eine Evaluation der Auswirkungen dieser Massnahme hat jedoch festgestellt, dass zwar unter den Absolventinnen und Absolventen grosse Zufriedenheit herrscht, die eigentliche Zielgruppe aber kaum von dem Angebot Gebrauch macht. Der grösste Teil der Absolventinnen und Absolventen nutzt die Möglichkeit, um sich beruflich neu zu orientieren oder die Grundlage für eine Höherqualifizierung zu erreichen. Obwohl der Anteil der Immigrierten unter den Personen ohne nachobligatorische Ausbildung sehr hoch ist, holen sehr wenige von ihnen den Lehrabschluss nach (Schräder-Naef & Jörg-Fromm 2004). Die Autoren weisen auf verschiedene Hindernisse hin, die es Personen ohne nachobligatorische Ausbildung schwer machen, das Angebot zu nutzen:

- Ungelernte Erwerbstätige werden oft für Tätigkeiten angestellt, die nur einen Teilbereich ihres Berufes umfassen, und haben deshalb keine Möglichkeit, die geforderte berufliche Praxis zu erwerben.
- In vielen Kantonen fehlen Vorbereitungsangebote, und in manchen Kantonen und Berufen sind bestehende Vorbereitungsangebote teuer.
- Es fehlt die Unterstützung durch Arbeitgeber, Regionale Arbeitsvermittlungszentren oder Invalidenversicherung.
- Die zeitliche Belastung ist sehr hoch.

Auch kantonale Projekte zur Förderung der Chancengerechtigkeit speziell für sozio-

Seit 1997 geht der Kanton Genf einen neuen Weg, um die Teilnahme von sozioökonomisch benachteiligten Personen an der Erwachsenenbildung zu erhöhen. Dabei handelt es sich um das Projekt des so genannten «Chèque annuel de forma-

37 Seit der Einführung des neuen Berufsbildungsgesetzes (Januar 2004) ist der Weg zu einem Lehrabschluss für Erwachsene allerdings nicht mehr klar geregelt. Das neue Gesetz lässt das bisherige Verfahren weiterhin zu, und es werden andere Wege zu einem Lehrabschluss (z. B. über Module) möglich. Die Information über die verschiedenen Möglichkeiten wird unter Umständen jedoch komplizierter (Schräder-Naef & Jörg-Fromm 2004).

tion» (CAF). Personen, deren Einkommen unter einer bestimmten Grenze liegt, erhalten maximal 750 Franken pro Jahr, wenn sie einen Weiterbildungskurs besuchen. Obwohl das Ziel des Projektes ist, Personen zu erreichen, die sonst nicht an Weiterbildung teilnehmen würden, sind die meisten Teilnehmer am CAF jedoch bereits gut qualifiziert und ausgebildet. Bis jetzt konnte nicht festgestellt werden, ob die Zahlung Personen für Weiterbildungsaktivitäten zu motivieren vermag, die ohne CAF nicht teilgenommen hätten (Wolter et al. 2003).

ökonomisch benachteiligte Kinder und Erwachsene sind selten. Einige Erfahrungen gesammelt wurden in einem Projekt des Kantons Genf, das im Folgenden kurz vorgestellt wird.

Massnahmen ausserhalb der Bildungspolitik

Die Zusammenarbeit zwischen Akteuren der Bildungspolitik und anderer Politikbereiche wird in der Schweiz zunehmend als wichtig erachtet, insbesondere im Bereich der Chancengerechtigkeit. Es können allerdings noch wenige konkrete Beispiele solcher Kooperationen genannt werden. Die folgenden Ausführungen sind als Illustrationen dieses relativ jungen Prozesses zu verstehen.

Migrationspolitik

Die Migrationspolitik der Schweiz hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Ungleichheitssituation im Bildungsbereich. Bis im Jahr 1998 hat sich die Schweiz bei Zulassungsentscheiden auf das sogenannte «Drei-Kreise-Modell» gestützt. Der innerste Kreis betraf die Rekrutierung von Personen aus den Staaten der EU und der EFTA, welche schrittweise von den bestehenden arbeitsmarktlichen und ausländerpolitischen Beschränkungen befreit werden. Zu einem mittleren Kreis gehörten Länder, die weder der EU noch der EFTA angehören, aber dennoch die Funktion traditioneller Rekrutierungsgebiete übernehmen sollen (z. B. USA, Kanada). Hoch qualifizierte Arbeitskräfte aus diesen Ländern wurden erleichtert zugelassen. Im dritten Kreis befanden sich alle übrigen Staaten. Angehörige dieser Staaten sollten nur in Ausnahmefällen eine Aufenthalts- und Arbeitsbewilligung erhalten (BIGA/BFA 1991). Auf den 1. November 1998 wurde dieses Modell durch ein duales Rekrutierungssystem abgelöst. Dabei wird nur noch zwischen Personen

aus EU-/EFTA-Ländern und anderen unterschieden. Das neue Modell führt zu einer restriktiven Zulassungspolitik für spezialisierte und qualifizierte Arbeitskräfte aus den Nicht-EU-Ländern. Die Zunahme der Immigration hoch qualifizierter Personen aus west- und nordeuropäischen Ländern ist auch im Licht dieses Wandels der Migrationspolitik zu sehen. Es ist aber trotzdem zu beachten, dass die Mehrheit der ausländischen Arbeitskräfte in der Schweiz noch zur relativ schlecht ausgebildeten und sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerung gehört. Gemäss neuen Ergebnissen (Wanner 2004) leben diese Immigrantinnen und Immigranten mehrheitlich in Familienhaushalten, während bei den Personen aus West- und Nordeuropa der Anteil derjenigen, die allein leben, relativ gross ist. Das bedeutet, dass das schweizerische Bildungssystem auch in Zukunft mit einem hohen Anteil immigrierter Kinder und Jugendlicher aus sozioökonomisch benachteiligten und eher bildungsfernen Familien umgehen muss.

Die Frage, bis zu welchem Alter Kinder ihren immigrierten Eltern in die Schweiz nachfolgen dürfen, ist Gegenstand einer aktuellen Debatte, zu der sowohl migrations- als auch bildungspolitische Akteure ihre Beiträge liefern. Insbesondere ist im Nachgang zu PISA eine verstärkte Diskussion zwischen dem Bundesamt für Zuwanderung, Integration und Auswanderung (IMES) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zum Thema festzustellen.

Wohnungspolitik

In der Schweiz herrscht für die Primarstufe grundsätzlich keine freie Schulwahl. Kinder werden der Schule zugewiesen, die ihrem Wohnort am nächsten liegt. Die soziale Zusammensetzung eines Quartiers oder einer Gemeinde beeinflusst deshalb gezwungenermassen diejenige der Schule. Speziell von dieser Dynamik betroffen sind Schulen, in deren Nähe sogenannte Sozialwohnungen gebaut wurden. Dabei handelt es sich um preisgünstige Wohnungen, die von der Gemeinde an sozioökonomisch benachteiligte Personen vermietet werden. Lange sind in der Schweiz ganze Häuserblocks für solche Sozialwohnungen konzipiert worden, mit der Folge, dass eine Ballung von Personen und Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und oft auch Migrationshintergrund im Einzugsgebiet bestimmter Schulen zu beobachten ist. Die Auswirkungen sind vielfältig. Es konnte zum Beispiel beobachtet werden, dass die Attraktivität solcher Quartiere und Gemeinden im Allgemeinen sinkt und auch «normale» Wohnungen nicht mehr von sozioökonomisch gut gestellten Familien bezogen werden, sondern eher von Familien, welche keine andere Wahl haben (oft immigrierte Familien). Die PISA-Studie weist nun darauf hin, dass gerade für die Leistung immigrierter Kinder eine Konzentration ihresgleichen in einem Schulhaus nachteilig sein kann (siehe Kapitel 2). Die Ungleichheit der Lernvoraussetzungen immigrierter Kinder wird damit unter Um-

ständen noch verstärkt.

Da die Gefahr der Entstehung eigentlicher Ghettos erkannt worden ist, sind in den letzten Jahren insbesondere in grösseren Städten Projekte in Angriff genommen worden, welche eine bessere soziale Durchmischung solcher Quartiere zum Ziel haben. Dabei wird eine Zusammenarbeit von Wohnungs- und Bildungspolitik immer wichtiger.

Steuerpolitik

Auch die Steuerpolitik kann die soziale Zusammensetzung einer Gemeinde beeinflussen. Da die Gemeinden in der Schweiz sehr unterschiedlich hohe Steuern von den Einwohnern verlangen, wählen Personen, welche dazu in der Lage sind, ihre Wohngemeinde auch nach diesem Kriterium aus. Besonders sozioökonomisch gut gestellte Personen sind oft in jenen Gemeinden wohnhaft, wo sie wenig Steuern bezahlen müssen. Als Folge davon kann eine Dynamik beobachtet werden, die zu einer eigentlichen sozialen Segregation führt. Es kann vermutet werden, dass die Ballung von Kindern aus Elternhäusern mit hohem sozialem Status in einer Schule Auswirkungen hat auf die Leistung gewisser Schülerinnen und Schüler.

Die soziale Segregation und die damit verbundenen Nach- oder Vorteile gewisser Schulen sind ein wichtiges Thema für die Bildungspolitik, das zusammen mit anderen Politikbereichen angegangen werden muss. Es existieren jedoch noch sehr wenige wissenschaftliche Analysen zu diesem Thema, die als Grundlage für gemeinsame Projekte dienen könnten.

Schlussfolgerungen

Der vorliegende Bericht untersucht die Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungssystem. Dabei werden erstens die Dimensionen, anhand deren Chancengerechtigkeit oder -ungerechtigkeit bestimmt werden kann, beschrieben, zweitens anhand einer extensiven Literaturrecherche die dafür bekannten oder vermuteten Ursachen herausgearbeitet und schliesslich drittens politische Massnahmen beschrieben, mittels deren man in der Schweiz versucht, dem Ziel der Chancengerechtigkeit näher zu kommen.

Der Bericht beschränkt sich auf drei Hauptdimensionen in der Charakterisierung von Chancengerechtigkeit, indem er diese bezüglich des Geschlechts, der Natio-

nalität und der sozioökonomischen Herkunft definiert. Eine vollständige Trennung dieser drei Dimensionen ist nicht immer ganz unproblematisch, weil auch eine Kombination von benachteiligenden Merkmalen bei den Betroffenen die Verletzung von Chancengerechtigkeit hervorrufen kann. Diese Verknüpfung von Faktoren hat dann konsequenterweise auch einen Einfluss auf die Ursachenforschung, die es vielfach nicht schafft, diese Einflüsse getrennt zu analysieren oder aber aufzuzeigen, welche zusätzlichen Probleme für die Betroffenen durch die Kombination multipler Benachteiligungen auftreten.

Nach der Festlegung der sozialen Merkmale, welche im Fokus der vorliegenden Analyse von Chancengerechtigkeit stehen, werden die dokumentierten Forschungsergebnisse entlang der biographischen Schulkarriere dargestellt. Das Ziel dabei ist es, jene Punkte in einer Bildungslaufbahn herauszuarbeiten, bei denen Chancengerechtigkeitsprobleme besonders häufig beobachtet werden. Dabei zeigt sich einerseits, dass die Problemstellen für die untersuchten sozialen Gruppen nicht zwingenderweise dieselben sein müssen. Andererseits zeigt sich – vielleicht wenig überraschend –, dass diese Problemstellen gehäuft an den Übergangspunkten auftreten, d. h. in jenen Phasen einer Bildungslaufbahn, in denen von einem Bildungstyp oder einer Bildungsstufe in die andere gewechselt wird.

Schon die rein deskriptive Darstellung von Ungleichbehandlungen von Personengruppen (hinsichtlich der beschriebenen Merkmale) an einzelnen Stellen der Bildungslaufbahn zeigt zudem relativ deutlich, dass man häufig Belege für ungleiche Chancen hinsichtlich des Geschlechts und der nationalen Herkunft findet, nicht jedoch hinsichtlich der Dimension der sozioökonomischen Herkunft. Dies hat einerseits damit zu tun, dass die statistische Information über die sozioökonomische Herkunft im Gegensatz zu den zwei anderen Unterscheidungstypen viel häufiger fehlt, und andererseits damit, dass selbst dort, wo diese Information potenziell vorhanden wäre, die beiden anderen Kriterien als prioritär, wenn nicht gar exklusiv betrachtet werden. Obwohl Indizien dafür vorhanden sind, dass die sozioökonomischen Faktoren eine ebenso grosse Rolle für die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem spielen wie das Geschlecht oder die Nationalität, wurde also die Frage der ökonomischen Leistungsfähigkeit der Familie als Determinante des Bildungserfolges der Kinder bisher kaum betrachtet. Entsprechend spärlich sind denn auch die Erkenntnisse, die wir diesbezüglich aus der Ursachenforschung ziehen können, da sich diese auch wiederum primär auf jene Faktoren konzentriert, die schon rein statistisch-deskriptiv betrachtet scheinbar im Vordergrund stehen.

Die Beschreibung der Dimensionen von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen in der Schweiz zeigt verkürzt dreierlei. Erstens wird klar, dass Chancenungerechtigkeit aufgrund aller drei untersuchten Merkmale auftritt. Zweitens muss konstatiert werden, dass Chancenungerechtigkeit auf praktisch alle Stufen des Bildungs-

systems auftritt, d. h. während der ganzen Bildungslaufbahn auftreten kann, und drittens, dass die Ausprägung von Chancenungerechtigkeit dafür spricht, dass es sich um ein ernstzunehmendes und trotz (partieller) Anstrengungen ungelöstes Problem handelt. In einer Zeit, in der Bildung selbst immer stärker zu einem bestimmenden Faktor für den ökonomischen und sozialen Lebenserfolg einer Person wird, ist natürlich der ungleiche Zugang zu Bildung von immer grösserer persönlicher Bedeutung. Die Ausgrenzung von Personengruppen aus der Bildung hat aber auch gesellschaftliche Folgen, auf die der Bericht allerdings nicht weiter eingehen kann.

Der Abschnitt, der der Ursachenforschung gewidmet ist, versucht, für ökonomische, motivationale, institutionelle und sozial-kulturelle Barrieren aus der Literatur Erklärungen zu finden. Erklärungen, warum an spezifischen Punkten der Bildungslaufbahn grössere oder kleinere Verletzungen der Chancengerechtigkeit beobachtet werden können. Auf den Umstand, dass dabei die Literatur zur soziökonomischen Herkunft mehrheitlich fehlt, wurde schon verwiesen. Das Fehlen hat Konsequenzen für die Beurteilung der Bedeutung ökonomischer Barrieren. Insgesamt lässt sich aber zeigen, dass jeweils nicht eine der benannten Barrieren allein für die beobachteten Chancenungerechtigkeiten verantwortlich gemacht werden kann, sondern in aller Regel das gleichzeitige Wirken verschiedener Barrieren am gleichen Punkt der Bildungslaufbahn eine Personengruppe gegenüber andern Personen benachteiligen kann. Auch wenn die Forschungslage nicht in allen Punkten genügend ist, spezifisch wenn es um die Klärung der Frage der kausalen Wirkung von Barrieren auf das Verhalten von Individuen oder Institutionen geht, zeichnet sie ein facettenreiches Bild von Chancengerechtigkeit, welches konsequenterweise auch ein sehr breites Spektrum politischer Gegenmassnahmen auslöst.

Die geraffte Beschreibung der politischen Massnahmen und Initiativen zur Erreichung von Chancengerechtigkeit zum Schluss des Berichtes zeigt zwei Punkte deutlich:

- Erstens – und dies unabhängig von der Problematik, dass es in einem föderalen System schwierig ist, den Überblick über alle politischen Massnahmen und Strategien zu behalten – zeigt sich, dass eine eigentliche politische Konzeption von Chancengerechtigkeit nicht zu finden ist. Am ehesten genügt diesem Anspruch noch das Gender-Mainstreaming, das sich nicht nur auf viele Lebensbereiche bezieht, sondern auch systematisch politische Handlungen oder Tatbestände auf ihre geschlechtsbezogenen Implikationen hin prüft. Zweitens lässt sich – als Konsequenz der (noch) fehlenden Gesamtkonzeption einer Chancengerechtigkeitspolitik – ein eher punktuelles als strategisch geleitetes Eingreifen der Politik beobachten, was wiederum dazu führt, dass auf vielen Gebieten eine Abwesenheit von Eingriffen besteht. Daneben – und

vielleicht ebenso entscheidend – erhöht das Fehlen einer Gesamtstrategie auch die Gefahr, dass politische Massnahmen in Nicht-Bildungsbereichen (genannt werden Teile der Sozialpolitik oder der Steuerpolitik) negative Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen quasi als Nebenwirkungen produzieren, ohne dass man sich dieser Dynamik genügend bewusst ist.

- Zweitens kann bemerkt werden, dass wohl erst eine bewusstere gesellschaftliche und politische Artikulation von Zielen und Wertvorstellungen bezüglich Chancengerechtigkeit im Bildungswesen dazu führen wird, dass deren Erreichen systematischer überprüft, die Ursachen von Dysfunktionen besser ergründet und somit die Basis für eine effektivere Politik zur Umsetzung von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen gelegt würde.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachmann, R.; Rothmayr, C. & Spreyermann, C. (2004). Evaluation Bundesprogramm Chancengerechtigkeit von Frau und Mann an Universitäten. Bericht zur Umsetzung und Wirkungen des Programms 2000 bis 2003, Bern: Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW-Schriftenreihe)
- Bänziger, A. (1999). Weiterbildung und Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern. Eine empirische Untersuchung zur Situation in der Schweiz. Zürich: Rüegger
- Barben, M.-L. & Ryter, E. (2003). Mehr Dozentinnen an die Fachhochschulen! Empfehlungen und Handlungsvorschläge, Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (www.bbt.admin.ch/fachhoch/dossiers/chancen/d/index.htm).
- Bauer, P. & Riphahn, R. T. (2004). Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland in Natives and Second Generation Immigrants. Bonn: IZA (IZA Discussion Paper No. 1354)
- Bauer, T. & Streuli, E. (2001). Working Poor in der Schweiz. Definition, Deskription, Einflussfaktoren, Datenevaluation. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- bbaktuell: siehe BBT
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] (1998). Berufliche Aus- und Weiterbildung von Frauen. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] (2000). BBT-Empfehlungen für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] & SBBK [Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz] (2004). Studiengebühren der Fachhochschulen (bbaktuell 121, Mai 2004)
- BBT [Bundesamt für Berufsbildung und Technologie] & SBBK [Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz] (2004). Bezahlte Informatikerausbildung – die Hintergründe (bbaktuell 126, Aug. 2004)
- Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control, vol. 1: Theoretical Studies towards a Sociology of Language, London: Routledge
- BFS [Bundesamt für Statistik]. Diverse Statistiken, www.statistik.admin.ch
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2004a). Ausländerinnen und Ausländer auf dem Arbeitsmarkt, Pressemitteilung vom 16. 2. 2004. Neuenburg: BFS
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2004b). Öffentliche Bildungsausgaben in der Schweiz 2001, Pressemitteilung vom 15. 3. 2004. Neuenburg: BFS
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2004c). Statistisches Jahrbuch der Schweiz 2004. Zürich: Neue Zürcher Zeitung
- BFS [Bundesamt für Statistik] (2004d). Übersichtsanalysen Volkszählung 2000, Pressemitteilung vom 5. 7. 2004. Neuenburg: BFS
- BIGA [Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit] & BFA [Bundesamt für Ausländerfragen] (1991). Bericht über Konzeption und Prioritäten der schweizerischen Ausländerpolitik der neunziger Jahre, Bern: BIGA
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderbd. 2, S. 183–198. Göttingen: Schwartz
- Branger, K.; Gazareth, P. & Schön-Bühlmann, J. (2003). Auf dem Weg zur Gleichstellung? Frauen und Männer in der Schweiz (Sozialberichterstattung Schweiz). Neuenburg: BFS
- Buchmann, M.; Kriesi, I.; Pfeifer, A. & Sacchi, S. (2002). Halb drinnen, halb draussen: Analysen zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz. Zürich: Rüegger
- Coradi Vellacott, M.; Denzler, S.; Grossenbacher, S. & Vanhooydonck, S. (2003b). Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten (Trendbericht Nr. 6) Aarau: SKBF

- Coradi Vellacott, M.; Hollenweger, J.; Nicolet, M. & Wolter, S. C. (2003a). Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: BFS
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S. C. (2002). Soziale Herkunft und Chancengerechtigkeit. In: BFS & EDK (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: BFS
- De Coulon, A.; Falter, J.-M.; Flückiger, Y. & Ramirez J. (2004). Analyse der Lohnunterschiede zwischen der schweizerischen und der ausländischen Bevölkerung. In: H.-R. Wicker, R. Fibbi & W. Haug (Hrsg.). Migration und die Schweiz. Zürich: Seismo
- Diem, M. (1997). Soziale Lage der Studierenden. Eine Repräsentativuntersuchung bei Studentinnen und Studenten der Schweizer Hochschulen 1995. Neuenburg: BFS
- Diem, M. (2000). Von der universitären Hochschule ins Berufsleben. Neuenburg: BFS
- Diem, M. & Meyer, T. (1999). Studienabbruch aus der Sicht der Studierenden, Forschungsbericht des Nationalen Forschungsprogramms 33. Neuenburg: BFS
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1991). Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. In: EDK (1995): Empfehlungen und Beschlüsse (Dossier 36A) Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1996). Gleichstellung in der Schule: Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Gemeinsames Papier des Ausschuss Lehrerbildung und der Pädagogischen Kommission der EDK, verabsch. am 20. Sept. 1996. Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1997). Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz (Dossier 48A). Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1999). Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe (Dossier 57A). Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2000a). Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz (vom 31. Aug. 2000). Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2000b). Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. Expertenbericht. Bern: EDK
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2001). Das schweizerische Bildungswesen. Schweizer Beitrag für die Datenbank Eurybase → www.edk.ch.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2003). Aktionsplan PISA-2000-Folgemassnahmen → www.edk.ch/PDF_Downloads/Monitoring/AktPlanPISA2000_d.pdf.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] [im Druck]. Jahressbericht 2004. Bern: EDK
- Fibbi, R.; Kaya, B. & Piquet, E. (2003). Nomen est omen: quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence (Synthesis 3). Bern: SNF
- Gertsch, M.; Gerlings, A. & Weber, K. (2000). Der Lehrstellenbeschluss 1. Evaluation, Schlussbericht, Bern: Universität, Koordinationsstelle für Weiterbildung, BBT
- Gloor, D. & Meier, H. (2003). Lehrstellenbeschluss 2. Vertiefungsstudie Gleichstellung im LSB 2. Quantitative und qualitative Untersuchung der spezifischen Gleichstellungsvorhaben der Kantone und des Bundes im LSB2. Bern: BBT
- Golder, S. M. (1999). Migration und Arbeitsmarkt: eine empirische Analyse der Performance von Ausländern in der Schweiz, Frankfurt: Lang
- GRIPS Gender (2001). Schlussbericht von GRIPS Gender: Empfehlungen zur Gleichstellung von Frauen in der Wissenschaft und zur Förderung von Gender Studies. Bern: SNF
- Grossenbacher, S. & Maradan, O. (2004). Stand der Entwicklung hinsichtlich Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder. EDK Koordinationsgruppe «Schulanfang». Bern: EDK
- Grünewald-Huber, E. et al. (2003). Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen. Erfahrungsberichte aus dem Projekt des Lehrstellenbeschlusses 2 «Gleichstellung in der Berufsbildung, speziell an Berufsschulen» (1. Projektphase). Zollikofen: SIBP

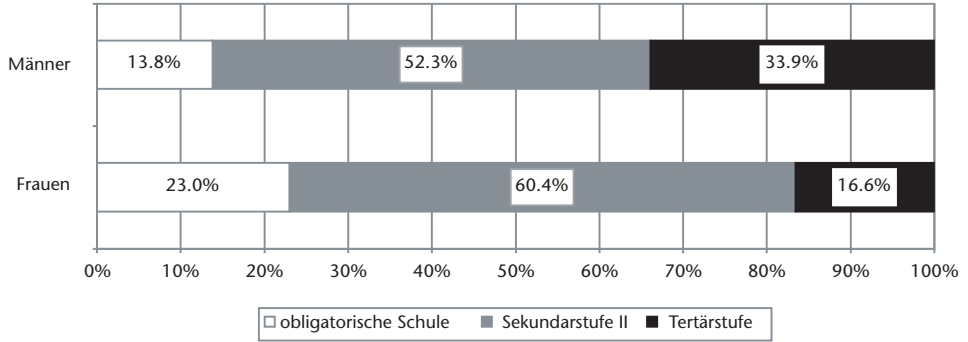
- Haeberlin, U.; Imdorf, Ch. & Kronig, W. (2004). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern: Haupt
- Hagemann-White, C. (1992). Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: K. Flaake & V. King (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt: Campus
- Herzog, W.; Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2004). In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen (Synthesis 18). Bern: SNF
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und -verläufe. In: BFS & EDK (Hrsg.). Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuenburg: BFS
- Hurni, L. & Stalder, B. (1994). «Ich verplane mir das Leben nicht gern auf Jahre ...». Berufliche Entwicklungsmuster bei jungen Frauen und Männern. Pilotstudie über Entscheidungstendenzen und Wunschvorstellungen zu Familie und Beruf. Bern: Eidg. Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann
- Hutmacher, W. (1987). Passport or Social Position? Some Facts and Figures on the Success and Educational Careers of Swiss and Foreign Children in the Light of their Families' Social Class. In: OECD/CERI: Immigrants' children at School. Paris: OECD
- Hutmacher, W. (1990). Enfants d'immigrés ou enfants d'ouvriers? Scolarisation des migrants et inégalité sociale devant l'école. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Service de la recherche sociologique
- Keller, C. (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: U. Moser, E. Ramseier, C. Keller & M. Huber (Hrsg.): Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Rüegger
- Kiener, U. & Gonon, Ph. (1998). Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik. Zürich: Rüegger
- Kronig, W.; Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt
- Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter Opladen: Leske + Budrich
- Leemann, R. J. (2002). Chancenungleichheiten im Wissenschaftssystem: Wie Geschlecht und soziale Herkunft Karrieren beeinflussen. Zürich: Rüegger
- Leemann, R. J. & Heintz, B. (2000). Mentoring und Networking beim wissenschaftlichen Nachwuchs. In: Julie Page et al. (Hrsg.): Karriere von Akademikerinnen. Bedeutung des Mentoring als Instrument der Nachwuchsförderung (BBW-Schriftenreihe 1d). Bern: BBW
- Lehmann, H. M. (2003). Geschlechtergerechter Unterricht. Praxisreflexion von Sprachlehrpersonen. Bern: Haupt
- Levy, R.; Joye, D.; Guye, O. & Kaufmann, V. (1997). Tous égaux? De la stratification aux représentations. Zürich: Seismo
- Lischer, R. (2001). Weiterbildung in der Schweiz 2001. Eine Auswertung der schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen 1996–2000. Neuenburg: BFS
- Lischer, R. (2003). Integrierte Fremde? Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. In: EDK: Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten «leistungsschwachen» Schülerinnen und Schülern. Schlussbericht CONVEGNO 2002. Bern. EDK
- Malti, T. (2002). Bildung für Mädchen und Knaben. In: BFS & EDK (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: BFS
- Marie-Meierhofer-Institut für das Kind (2002). Vorschulkinder in der Schweiz. Bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Erziehung und Betreuung von kleinen Kindern (Und Kinder, Nr. 68)
- Marti, L. (2004). Participation et non-participation à la formation continue professionnelle: L'exemple des hlogers et horlogères ainsi que des cuisiniers et cuisinières (Synthesis 5). Bern: SNF

- Meyer, T. (2003a). When being smart is not enough: institutional and social access barriers to upper secondary education and their consequences on successful labour market entry. The case of Switzerland. Paper presented at the 2003 Workshop «Competencies and Careers» of the European Research Network on Transitions in Youth (TIY), Sept. 4–6, Funchal, Madeira
- Meyer, T. (2003b). Jugendliche mit Migrationshintergrund. In: BFS & EDK (Hrsg.): Wege in die nach-obligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuenburg : BFS
- Meyer, T.; Diem, M.; Rémy, D.; Galley, F. & Kiener, U. (1999). Hochschule – Studium – Studienab-bruch. Zürich. Rüegger
- Meyer, T. & Nyffeler, B. (2001). Akademische Nachwuchsförderung im Spannungsfeld zwischen Be-ruf und Berufung. Sondermassnahmen des Bundes zur Förderung des akademischen Nachwuch-ses an den schweizerischen Hochschulen. Bericht zur qualitativen Befragung 2000. Bern: BBW (BBW-Schriftenreihe 2001/4d)
- Moser, U. (2002). Kulturelle Vielfalt in der Schule: Herausforderung und Chance. In: BFS & EDK (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: BFS
- Moser, U. & Notter, P. (2000). Schulische Leistungen im internationalen Vergleich (Studien + Berichte 10). Bern: EDK
- Moser, U.; Ramseier, E.; Keller, C. & Huber, M. (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Rüegger
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Sauerländer
- Notter, P.; Meier, U.; Nieuwenboom, J. W.; Rüesch, P. & Stoll, F. (1996). Lernziel Lesen: Lesekompe-tenzen von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Aarau: Sauerländer
- OECD (2000). Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD
- OECD (2002). Reading for Change, Performance and Engagement across Countries, Results from PI-SA 2000. Paris: OECD
- OECD (2004a). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2004. Paris: OECD
- OECD (2004b). Babies and Bosses – Reconciling Work and Family Life. New Zealand, Portugal and Switzerland. Paris: OECD
- OECD (2004c). Tertiäre Bildungspolitik der Schweiz. Länderexamen der nationalen Bildungspolitiken, Paris: OECD
- Pätzmann, M. (2004). Fachhochschul- oder Universitätsabschluss in Betriebswirtschaft – Berufsein-stieg im Vergleich (Die Volkswirtschaft – Magazin für Wirtschaftspolitik, H. 4)
- Prenzel, M. (2002). Nachwuchsprobleme in den Naturwissenschaften: Ursachen und Abhilfen in Un-terricht und Lehrerbildung. In: U. Herrmann: Naturwissenschaften – Gymnasium – Universität. Ulm: Universitätsverlag
- Prey, H. & Widmer, R. (2003). Betriebliche Weiterbildung in der Schweiz – Wirkungen (Die Volkswirt-schaft – Magazin für Wirtschaftspolitik, H. 11)
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bil-dungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 1, 23–56)
- Rehmann, I. (2004). Frauen in der Wissenschaft. Länderbericht Schweiz der Helsinki-Gruppe (BBW-Schriftenreihe). Bern: BBW
- Rothböck, S., Sacchi, S. & Buchmann, M. (1999). Die Rekrutierung der politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Eliten in der Schweiz. Eine explorative Studie (Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 3, 459–496)
- Rüesch, P. (1998). Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder – eine Mehrebenenanalyse. Bern: Lang

- Schläfli, A. & Gonon, P. (1999). *Weiterbildung in der Schweiz*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Weiterbildung
- Schmid, M. & Storni, M. (2004). *Transition. Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt* -> www.ecce.ch/transition
- Schmidlin, S. (2003). *Akademiker und Akademikerinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Neuenburg: BFS
- Schräder-Naef, R. & Jörg-Fromm, R. (2004). *Wie wirkt sich der nachgeholt Lehrabschluss aus?* (Synthesis 9). Bern: SNF
- Sousa-Poza, A. (2003). *The Gender Wage Gap and Occupational Segregation in Switzerland, 1991–2001* (Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 3, 399–416)
- Spieß Huldj, C. (2002). *Familiäre Bindungen und Berufsübergang. Der Einfluss von Elternschaft und familiärem Engagement auf die Berufseinstimmung von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen* (Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 2, 223–239)
- Stalder, B. (1997). *Frauenförderung konkret. Handbuch zur Weiterbildung im Betrieb*. Zürich: vdf
- Stamm, M. (2004). *Hoch begabt und «nur» Lehrling?* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 2, 175–194)
- Stamm, M. & Landert, C. (2003). *Evaluation des Programms «Chancengerechtigkeit an den Fachhochschulen»: Zusammenfassung der Ergebnisse und Folgerungen*. Zürich: Landert, Farago & Partner -> www.bbt.admin.ch/fachhoch/dossiers/chancen/d/index.htm
- SVEB [Schweizerischer Verband für Weiterbildung] (2001). *Schweiz – Erwachsenenbildung. Expertenbericht der OECD*. Zürich: SVEB
- Vanhooydonck, S. & Grossenbacher, S. (2002). *Illettrismus. Wenn Lesen ein Problem ist* (Trendbericht Nr. 5) Aarau: SKBF
- Volken, Jeannine Silja & Knöpfel, Carlo (2004). *Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung. Was wir über Armutskarrieren in der Schweiz wissen*. Luzern: Caritas (Diskussionspapier 13)
- Von Matt, H.-K.; Wicki, W. & Hördegen, S. (1999). *Stipendienreport 1999. Vergleiche, Analysen, Tendenzen* (BBW-Schriftenreihe). Bern: BBW
- Wanner, P. (2004). *Migration und Integration: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz*. Neuenburg: BFS
- Weber, K.; Stämpfli, T. & Gerlings, A. (2001). *Harmonisierung der Höheren Fachschulen. Bestandaufnahme der Bildungsprogramme im nicht hochschulischen Tertiärbereich*. [s. l.]
- Wolter, S. C. (2000). *Wage Expectations: A Comparison of Swiss and US students* (Kyklos – International Review for Social Sciences, 1, 51–69)
- Wolter, S. C. (2001). *Bildungsfinanzierung zwischen Markt und Staat* (Beiträge zur Bildungsökonomie, Bd. 1). Zürich: Rüegger
- Wolter, S. C. (2002). *Training and Job-mobility in Switzerland*. In: U. Backes-Gellner & C. Schmidtke (Hrsg.): *Bildungssystem und betriebliche Beschäftigungsstrategien in internationaler Perspektive*. Berlin: Duncker & Humblot
- Wolter, S.C. & Coradi Vellacott, M. (2002). *Sibling Rivalry: A Look at Switzerland with PISA Data*, IZA Discussion Paper No. 594.
- Wolter, S. C. & Coradi Vellacott, M. (2003). *Sibling Rivalry for Parental Resources: A Problem for Equity in Education? A Six-Country Comparison with PISA Data* (Swiss Journal of Sociology, 3, 377–398)
- Wolter, S. C.; Denzler, S.; Evéquo, G.; Hanhart, S.; Nussbaum, O.; Ragni, T.; Schläfli, A. & Weber, B. (2003). *Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung* (Trendbericht Nr. 7). Aarau: SKBF
- Wolter, S. C.; Denzler, S. & Weber, B. A. (2003). *Betrachtungen zum Arbeitsmarkt der Lehrer in der Schweiz* (Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 2, 305–319)
- Wolter, S. C. & Weber, B. A. (1999). *Skilling the Unskilled – A Question of Incentives*, International Journal of Manpower, 3, 254–269)
- Zwick, M. M. & Renn, O. (2000). *Die Attraktivität von technischen und ingenieurwissenschaftlichen Fächern bei der Studien- und Berufswahl junger Frauen und Männer*. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung Baden-Württemberg

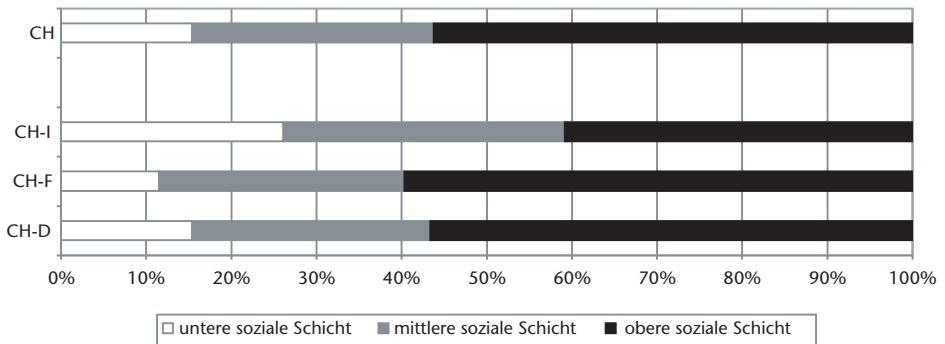
ANHANG

Abb. A: Höchste abgeschlossene Bildungsstufe der 25- bis 64-jährigen Wohnbevölkerung



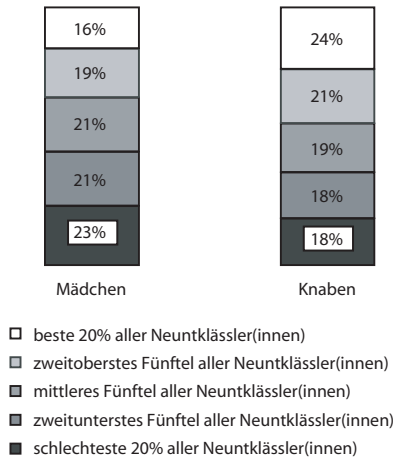
Daten: SAKE 2002; Quelle: Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003

Abb. B: Schichtzugehörigkeit der 10% besten Schülerinnen und Schüler in Mathematik in der gesamten Schweiz und nach Sprachregionen



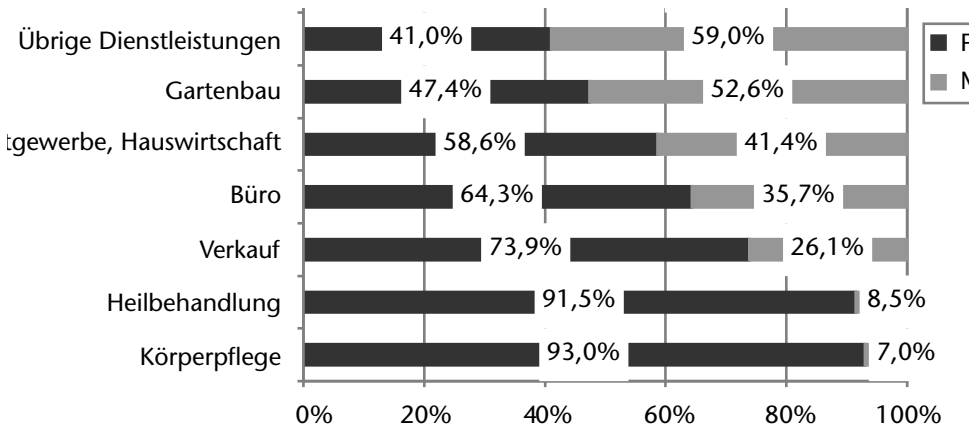
Daten: TIMSS+ 1995; Quelle: Moser & Notter 2000

Abb. C: Verteilung der Geschlechter auf fünf Leistungsstufen in der Mathematik



Daten: PISA 2000; Quelle: Coradi Vellacott et al. 2003b

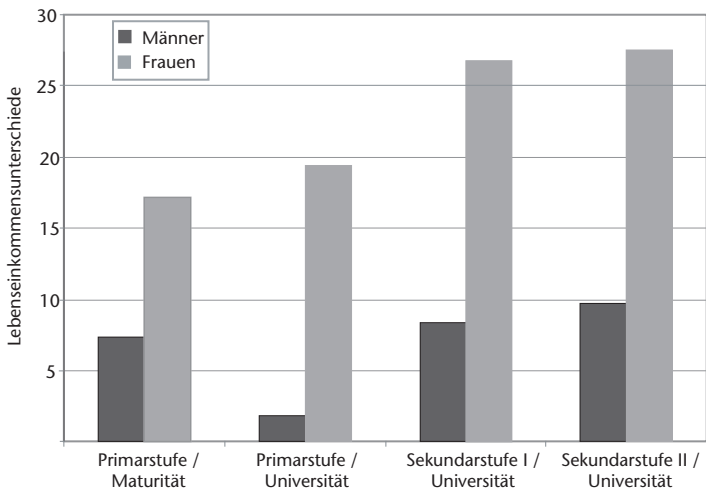
Abb. D: Berufswahl nach Geschlecht: Eintritte in Berufsbildungen



Daten: Statistik der Lernenden, Lehrenden und Abschlüsse, Schweizerisches Hochschulinformationssystem, 2001/02

Quelle: Branger, Gazareth & Schön-Bühlmann 2003

Abb. E: Lebenseinkommensunterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und anderen Berufen, die eine Matura oder einen Universitätsabschluss erfordern



Die Graphik kann wie folgt interpretiert werden. Eine Primarlehrerin (Prim/Mat) verdient über das Leben gesehen rund 17% mehr als eine Frau, die mit einer Matur direkt in den Arbeitsmarkt eingestiegen ist. Ein Mann (SekII/Uni), der als Lehrer auf der Sekundarstufe II arbeitet, kann mit einem fast 10% höheren Lebenseinkommen rechnen als ein Mann mit einem Universitätsabschluss in einem durchschnittlichen Beruf.

Daten: Einkommensströme für Lehrpersonen wurden auf der Basis von sechs kantonalen Besoldungsreglementen berechnet. Die durchschnittlichen Lebenseinkommensströme für die beiden Ausbildungsniveaus Matura und Universität wurden mit SAKE-Daten berechnet.

Quelle: Wolter, Denzler & Weber 2003

Tab. A: Verteilung der Privathaushalte nach Nationalität der Referenzperson und nach Haushaltstyp, in Prozent

| | Haushaltstyp | | | | |
|----------------------|---------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------|--------|
| | Einpersonen- haushalte | Paare ohne Kinder | Paare mit Kind(ern) | Elternteil mit Kind(ern) | Übrige |
| Schweiz | 37,2 | 28,7 | 26,1 | 5,2 | 2,8 |
| Ausland insgesamt | 30,6 | 21,7 | 40,0 | 5,2 | 2,4 |
| Europäische Union | 34,1 | 23,7 | 35,0 | 4,6 | 2,6 |
| Deutschland | 46,0 | 27,2 | 20,3 | 3,0 | 3,5 |
| Frankreich | 44,2 | 23,0 | 24,5 | 5,4 | 2,9 |
| Italien | 29,4 | 25,3 | 38,5 | 4,5 | 2,3 |
| Portugal | 25,3 | 16,4 | 50,8 | 5,4 | 2,1 |
| Spanien | 31,3 | 21,7 | 38,7 | 5,6 | 2,7 |
| Übriges Europa | 20,4 | 17,6 | 54,7 | 5,8 | 1,5 |
| Republik Jugoslawien | 15,8 | 17,7 | 60,2 | 5,1 | 1,2 |
| Türkei | 17,9 | 15,3 | 58,4 | 7,0 | 1,4 |
| Afrika | 36,8 | 17,6 | 30,9 | 11,2 | 3,5 |
| Amerika | 37,1 | 22,4 | 27,5 | 9,3 | 3,6 |
| Asien | 34,0 | 17,0 | 40,1 | 5,3 | 3,7 |
| Ozeanien / übrige | 36,1 | 25,6 | 31,1 | 2,9 | 4,3 |

Daten: Volkszählung 2000; Quelle: BFS 2004d

Tab. B: Relative Chancen zum Besuch des Gymnasiums (Kantone Bern und St. Gallen)

| | M0: Nullmodell | | M1: Ohne Leistungs- variablen | | M2: Mit Leistungs- variablen | |
|------------------------------------------------------|-------------------|--------|-------------------------------------|--------|------------------------------------|--------|
| | R. C. | p | R. C. | p | R. C. | p |
| Prädiktoren | | | | | | |
| Soziale Herkunft | 5,37 | <0,001 | 4,56 | <0,001 | 3,22 | <0,001 |
| Geschlecht | 1,13 | 0,410 | 1,19 | 0,152 | 0,92 | 0,660 |
| Kulturelle Herkunft | | | | 0,912 | | 0,157 |
| Fremdsprachig, in der Schweiz geboren | 0,74 | 0,316 | 0,95 | 0,842 | 1,72 | 0,163 |
| Fremdsprachig, im Ausland geboren | 0,41 | 0,024 | 1,13 | 0,711 | 2,21 | 0,158 |
| Kognitive Grundfähig- keit (figural) | 3,03 | <0,001 | 2,39 | <0,001 | 1,25 | 0,168 |
| Kognitive Grundfähig- keit (verbal) | 5,54 | <0,001 | | | 1,81 | 0,001 |
| Leseleistung | 9,20 | <0,001 | | | 4,74 | <0,001 |
| Modelle insgesamt: | | | R ² | | R ² | |
| R ² (Nagelkerke) | | | 0,32 | | 0,45 | |
| R ² (Nagelkerke) ohne soziale Herkunft | | | 0,15 | | 0,38 | |

Anmerkungen: R. C.: Relative Chance (odds ratio); p: Signifikanz; bei stetigen Variablen wurde auf den Vergleich zwischen 75. und 25. Perzentil im Prädiktor standardisiert. Das Geschlecht wurde als 0 = Knaben und 1 = Mädchen kodiert. Bei der kulturellen Herkunft wurden in zwei Dummy-Variablen die Deutschsprechenden mit 0, die Fremdsprachigen mit Geburtsort in der Schweiz bzw. im Ausland mit 1 codiert. Stichprobengrösse (halbiert): N=1009.

M0: bivariater Zusammenhang zwischen Übertrittschance und einzelnen Faktoren

M1: multivariates Modell ohne Kontrolle von Leistungsvariablen (verbale kognitive Grundfähigkeiten und Leseleistung)

M2: multivariates Modell mit Kontrolle aller Leistungsvariablen

Daten: PISA 2000; Quelle: Ramseier & Brühwiler 2003

Tab. C: Der Einfluss von Geschlecht, Bildung und sozialer Herkunft auf den Aufstieg in Elitepositionen (Professorenschaft) in der Deutschschweiz

| Logistische Regression ¹ | Professorenschaft | |
|-------------------------------------|-------------------|-----------|
| | B | (S. E.) |
| Geschlecht ² | -2,20 | (0,86) ** |
| Bildung | 2,48 | (4,52) |
| Status Vater | 0,00 | (0,02) |
| Bildung Vater | -0,08 | (0,09) |
| Bildung Mutter | 0,35 | (0,13) ** |
| Konstante ³ | -50,30 | (85,90) |
| -2LL | 117,10 | |
| Chi ² (df=5) | 198,30 *** | |

1 Ausgewiesen sind die Effektkoeffizienten (B), ihr Standardfehler (S. E.), sowie deren Signifikanzniveau (Wald-Test): * $\leq 10\%$; ** $\leq 5\%$; *** $\leq 0.1\%$

2 Codierung: Frauen 1, Männer 0

3 Die Konstante ist in «Case-Control»-Studien nicht interpretierbar. N=42

Daten: Befragung von Professorinnen und Professoren schweizerischer Nationalität, welche in der deutschsprachigen Schweiz wohnen und zwischen 1945 und 1955 geboren sind

Quelle: Rothböck, Sacchi & Buchmann 1999

Tab. D: Tabellarische Übersicht über Ergebnisse zu den Wirkungen von Integration und Separation auf schulleistungsschwache Immigrantenkinder

| Stichprobe | Hauptergebnis, p-Wert | Interpretation |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernentwicklung in der Unterrichtssprache | | |
| Immigrantenkinder in integrierenden und in separierenden Schulformen | Interaktion Schulform x Messzeitpunkt: 0,006 | Signifikanter Unterschied zugunsten integrierender Schulformen |
| Soziale Integration in integrierenden und in separierenden Schulformen | | |
| Immigrantenkinder in integrierenden und in separierenden Schulformen | Haupteffekt Schulform: 0,546 | Keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulformen |
| Soziale Integration im Vergleich zu Schweizer Kindern | | |
| Immigrantenkinder und Schweizerkinder in integrierenden Schulformen | Haupteffekte Nation: 0,003 Leistungsschwäche: 0,015 | Immigrantenkinder und Kinder mit Schulleistungsschwächen nehmen signifikant tiefere soziometrische Positionen ein |
| Auswirkungen auf die Lernentwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler | | |
| Schweizerkinder in Regelklassen mit 0 / 4–8 Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwäche | Interaktion Klassentyp x Messzeitpunkt: 0,383 | Keine signifikanten Unterschiede zwischen Regelklassen mit und Regelklassen ohne Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen |
| Leistungserwartung der Lehrperson und Lernfortschritte | | |
| Unter- und überschätzte sowie adäquat eingeschätzte Immigrantenkinder | Interaktion Einschätzungstyp x Messzeitpunkt: 0,005 | Signifikanter Unterschied zugunsten der unterschätzten Kinder |
| Leistungserwartung bei Immigrantenkindern und bei Schweizer Kindern | | |
| Vergleichbar schwache Schweizerkinder und Immigrantenkinder | Leistungserwartung: 0,018 | Signifikanter Unterschied zugunsten der Immigrantenkinder |

Daten: Gesamtstichprobe: 1969 Zweitklässlerinnen und Zweitklässler aus der Deutschschweiz

Quelle: Kronig, Haerberlin & Eckhart 2000

Tab.E: Einflüsse auf die Lesekompetenz per Quartil des sozioökonomischen Status ISEI (PISA), für Neuntklässlerinnen und -klässler, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen

| ISEI Quartile | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Unabhängige Variablen | Koeffizient | Koeffizient | Koeffizient | Koeffizient |
| Konstante | 6.089* | 5.899** | 5.906 * | 5.835 * |
| ISEI (sozioökonomischer Status) | -0.002 | 0.005 | 0.004 | 0.005 ** |
| Gender (Mädchen=1) | 0.022 | 0.048** | 0.018 | 0.026 |
| Italienischsprachige Schweiz | 0.087 ** | 0.094 | 0.020 | -0.043 |
| Französischsprachige Schweiz | -0.088 * | 0.035 | 0.018 | -0.095 ** |
| Jüngstes Kind | -0.063 * | 0.005 | -0.014 | -0.017 |
| Mittleres Kind | -0.004 | -0.011 | -0.054 | -0.072 |
| Eielfternfamilie | -0.054 | -0.020 | 0.002 | -0.076 |
| Gemischte Familie | -0.002 | 0.068 | -0.119 ** | -0.115 |
| Andere Familienform | 0.001 | -0.052 | -0.048 | 0.030 |
| Erwerbssituation Eltern | 0.041 | 0.075 * | 0.027 | -0.043 |
| Bildungsnähe | 0.071 * | 0.089 * | 0.087 * | 0.078 * |
| Ausbildung Eltern | 0.002 | 0.002 | 0.009 ** | 0.006 |
| 1 Geschwister | 0.009 | -0.034 | -0.052 | -0.033 |
| 2 Geschwister | -0.033 | -0.086 | -0.054 | 0.003 |
| 3 Geschwister | -0.104 ** | -0.105 | -0.036 | -0.064 |
| 4 Geschwister | -0.167 * | -0.214 * | -0.043 | -0.085 |
| Mehr als 4 Geschwister | -0.085 | -0.190 ** | -0.022 | -0.104 |
| Mittel der abhängigen Variablen | 6.010 | 6.060 | 6.130 | 6.210 |
| SD der abhängigen Variablen | 0.236 | 0.218 | 0.220 | 0.199 |
| Adjusted R ² | 0.170 | 0.230 | 0.250 | 0.330 |
| N | 507 | 330 | 199 | 154 |

*, ** Signifikanz auf dem 1%-Niveau bzw. dem 5%-Niveau; die Referenzperson ist männlich, lebt in der Deutschschweiz in einer klassischen Familie mit beiden Elternteilen (für Regressionen 3 & 4), ihre Muttersprache entspricht nicht der Unterrichtssprache und sie ist das älteste Kind in der Familie. Alle Beobachtungen sind gewichtet mit einem Schülergewicht.

ISEI-Quartile: 1=tiefster sozioökonomischer Status, 4=höchster sozioökonomischer Status

Daten: PISA 2000

Quelle: Wolter & Coradi Vellacott 2002

Tab. F: Beschäftigungsverhältnisse von Universitäts- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen vier Jahre nach Abschluss, in Prozent

| | Universitätsabsolvent(inn)en vier Jahre nach Abschluss (N=3496) | | | Fachhochschulabsolvent(inn)en vier Jahre nach Abschluss (N=1493) | | |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------|-------|------------------------------------------------------------------------|--------|-------|
| | Frauen | Männer | Total | Frauen | Männer | Total |
| Beschäftigungsverhältnis | | | | | | |
| Befristete Stelle | 17 | 20 | 19 | 3 | 1 | 2 |
| Unbefristete Stelle | 83 | 80 | 81 | 97 | 99 | 98 |
| Beschäftigungsausmass | | | | | | |
| >90% beschäftigt | 51 | 72 | 63 | 42 | 90 | 77 |
| 50–90% beschäftigt | 35 | 20 | 26 | 51 | 10 | 21 |
| <50% beschäftigt | 14 | 9 | 11 | 7 | 0 | 2 |
| Ausbildungsadäquanz | | | | | | |
| Adäquat beschäftigt | 82 | 81 | 81 | 71 | 84 | 81 |
| Inadäquat beschäftigt | 18 | 19 | 19 | 29 | 16 | 19 |

Daten: Zweitbefragung von Universitäts- und Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen (Abschluss 1998, Zweitbefragung 2002)

Quelle: Schmidlin 2003

Tab. G: Effekte auf das Selbstvertrauen der Mädchen in Mathematik (Mehrebenen-Analyse)

| Haupteffekte | Koeffizient | SE | p-Wert |
|----------------------------------------------------|--------------------|------|--------|
| Konstante | 94,02 | 1,69 | |
| 7. und 8. Schuljahr | | | n.s. |
| Schultyp | | | n.s. |
| Zuschreibung von Mathematik zum eigenen Geschlecht | 0,23 | 0,02 | 0,00 |
| Androgyne Geschlechtsrollenidentität | 1,02 | 0,46 | 0,03 |
| Männliche Geschlechtsrollenidentität | 4,09 | 0,75 | 0,00 |
| Undifferenzierte Geschlechtsrollenidentität | | | n.s. |
| Positive Erwartung der Lehrperson | 0,14 | 0,02 | 0,00 |
| Stereotypisierung durch die Lehrperson | -0,12 | 0,06 | 0,04 |
| Variierende Effekte | Varianzkomponenten | SE | p-Wert |
| Klasseneffekt | 1,42 | 1,13 | 0,21 |
| Schülerin-, Schülereffekt | 84,68 | 2,78 | |

Koeffizient: Konstante bzw. die Abweichung von der Konstante, wenn das eingeführte Erklärungsmerkmal um eine Einheit ansteigt.

Konstante: Der Wert des Selbstvertrauens eines Mädchens mit durchschnittlicher Zuschreibung von Mathematik zum eigenen Geschlecht, weiblicher Geschlechtsrollenidentität, das eine durchschnittliche positive Erwartung der Lehrperson wahrnimmt und in einer Klasse ist, in der die Lehrperson Mathematik nicht als männliche Domäne stereotypisiert, sondern beiden Geschlechtern zuschreibt.

Variierende Effekte: Nach Einbezug der Erklärungsmerkmale ist der Klasseneffekt nicht mehr signifikant; das heißt, er konnte durch die in die Mehrebenen-Analyse einbezogenen Merkmale erklärt werden.

Daten: TIMSS+ 1995

Quelle: Keller 1997

Tab. H: Vorwiegende Form der Betreuung von Kindern im vorschulpflichtigen Alter (tagsüber) (nach Position und Geschlecht)

| | Professorinnen | | Professoren | | Frauen im oberen Mittelbau | | Männer im oberen Mittelbau | |
|----------------------------------------------------------------------|----------------|-------|-------------|-------|----------------------------|-------|----------------------------|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Von mir allein | 2 | 2,7 | | | 15 | 6,5 | 1 | 0,3 |
| Vom anderen Elternteil | 7 | 9,5 | 715 | 72,1 | 4 | 1,7 | 236 | 68,6 |
| Von mir, gemeinsam mit dem anderen Elternteil | 15 | 20,3 | 148 | 14,9 | 35 | 15,1 | 54 | 15,7 |
| Von Drittpersonen und Institutionen | 27 | 36,5 | 116 | 11,7 | 81 | 34,9 | 50 | 14,5 |
| Von mir selber, unterstützt durch weitere Personen und Institutionen | 23 | 31,1 | 12 | 1,2 | 97 | 41,8 | 3 | 0,9 |
| Total | 74 | 100,0 | 991 | 100,0 | 232 | 100,0 | 344 | 100,0 |

Daten: Repräsentative Befragung von Angehörigen des oberen Mittelbaus sowie Hochschullehrerinnen und -lehrern an Schweizer Universitäten zu Karriereverläufen und Mobilitätsprozessen in der Wissenschaft

Quelle: Leemann 2002

Abkürzungsverzeichnis

- BBT Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
- BBW Bundesamt für Bildung und Wissenschaft, ab 2005: Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF)
- BFS Bundesamt für Statistik
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- IALS International Adult Literacy Survey
IALS wurde unter der Leitung von OECD und Statistics Canada 1994 durchgeführt. Das Ziel war es, die Kompetenzen im Lesen und Rechnen der aktiven Bevölkerung international vergleichend zu untersuchen. In der Schweiz beteiligten sich die deutsch- und französischsprachigen Regionen an der Studie; die italienischsprachige Region wurde in einer späteren Runde einbezogen.
- IEA Reading Literacy Study
Die IEA Reading Literacy Study wurde 1991 von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt, um die Lesefähigkeiten der 9- und der 14-jährigen Schülerinnen und Schüler international vergleichend zu erfassen. Die Schweiz beteiligte sich mit allen Kantonen an der Untersuchung.
- PISA Programme for International Student Assessment
PISA ist ein dezentralisiertes Projekt der OECD, in dessen Rahmen die Mitgliederstaaten (und einige Nicht-OECD-Staaten) im Abstand von jeweils 3 Jahren regelmässig Leistungsdaten der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler erfassen. In jedem Erhebungszyklus wird der Schwerpunkt bei einer anderen Disziplin (Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaften) gelegt. Die erste PISA-Erhebung hat im Jahr 2000 stattgefunden. Die Schweiz hat sich mit allen Kantonen daran beteiligt.
- TIMSS Third International Mathematics and Science Study
TIMSS wurde von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) im Jahr 1995 durchgeführt. Die Schweiz hat sich an den folgenden Schulleistungsvergleichen auf der Sekundarstufe I und im letzten Schuljahr der Sekundarstufe II beteiligt:
- Vergleich der Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften auf der Sekundarstufe I
 - Vergleich des Grundwissens in Mathematik und in den Naturwissenschaften im letzten Schuljahr der Sekundarstufe II
 - Vergleich der Leistungen in Mathematik und Physik von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen im letzten Schuljahr der Sekundarstufe II
- TREE Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
TREE ist eine längsschnittlich angelegte Folgeuntersuchung von PISA 2000, die in der Schweiz durchgeführt wird. Ziel ist es herauszufinden, wie Jugendliche in der Schweiz den Übergang zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung bewältigen und auf welche Schwierigkeiten sie dabei stossen. TREE befragt bis mindestens 2007 jährlich rund 5000 Jugendliche, die im Jahr 2000 aus der Schulpflicht entlassen worden sind. Die Stichprobe ist auf nationaler und sprachregionaler Ebene (deutsch-, französisch- und italienischsprachende Schweiz) repräsentativ. Zurzeit sind Ergebnisse aus den Daten der Jahre 2001 und 2002 verfügbar.

Bereits erschienene Trendberichte der SKBF

- Nr. 1 «Stützen und Fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz». Silvia Grossenbacher, 1994
(Nur die französische Ausgabe ist noch lieferbar.)
- Nr. 2 «Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität»
Silvia Grossenbacher, 1999
- Nr. 3 «Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz». Urs Vögeli-Mantovani, 1999
- Nr. 4 «Im Schnittpunkt der Veränderungen. Die Beziehungen Schule–Familie in der Schweiz». Catherine Cusin, 2001
- Nr. 5 «Illettrismus. Wenn lesen ein Problem ist». Stéphanie Vanhooydonck und Silvia Grossenbacher, 2002
- Nr. 6 «Keine Lust auf Mathe, Physik, Technik? Zugang zu Mathematik, Naturwissenschaften und Technik attraktiver und geschlechtergerecht gestalten».
Maja Coradi, Stefan Denzler, Silvia Grossenbacher, Stéphanie Vanhooydonck, 2003
- Nr. 7 «Nachfrageorientierte Finanzierung in der Weiterbildung». Stefan C. Wolter, Stefan Denzler, Grégoire Evéquoz et al., 2003
- Nr. 8 «Die Schulsozialarbeit kommt an!» Urs Vögeli-Mantovani, 2005

Bestelladresse:

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
Entfelderstrasse 61
CH-5000 Aarau

Tel. 062 835 23 90
Fax 062 835 23 99
E-Mail skbf.csre@email.ch
Web www.skbf-csre.ch