



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat
Conseil Suisse de la Science et de la Technologie
Consiglio Svizzero della Scienza e della Tecnologia
Swiss Science and Technology Council

Woher kommt unser Nachwuchs?

Bildungsstrukturen, Bildungsdisparitäten
und die schweizerische »Bildungslücke«

von Stephan Egger, Universität St. Gallen

Schweizerischer Wissenschafts- und
Technologierat SWTR

SWTR Schrift 1/2011

Der Inhalt dieses Berichtes verpflichtet nur den vom SWTR beauftragten Autor.

Impressum

Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat SWTR

Schwanengasse 2, CH-3003 Bern
Tel. 031 323 00 48, Fax 031 323 95 47
www.swtr.ch

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	/ 5
Summary	/ 9
Vorwort	/ 14
Vorbemerkungen	/ 18
1 Kontext	/ 23
Soziale Faktoren des Bildungserfolgs	
Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg: Ein schichtspezifisches Phänomen	/ 23
Kinder aus Armutsfamilien: Der paradigmatische Sonderfall	/ 26
Migrationshintergrund: Viel mehr als Sprachschwierigkeiten	/ 29
Chancengerechtigkeit: Das Dilemma einer anderen Bildungspolitik	/ 32
2 Erste Weichenstellungen	/ 35
Vorschulerziehung und Einschulungspraxis	
Investitionen in den Frühbereich: Die Volkswirtschaft entdeckt das Kind	/ 35
Frühe Förderung für Spätberufene: Das Niveau und die Barriere	/ 39
Erste Hürden: Zur sozialen Selektivität des Angebots im Frühbereich	/ 41
Vorschulerziehung: Die Schweiz im internationalen Trend	/ 44
Kompetenzentwicklung im Vorschulbereich: Forschungsergebnisse	/ 45
Einschulungspraxis: Soziale Ausleseprozesse am Beginn der Bildungslaufbahn	/ 46
Früh fördern: Die Öffnung des Bildungsraumes als Chance	/ 47
3 Übergänge, Durchgänge, Schranken	/ 51
Die Schule und ihre Zuteilung von Bildungschancen	
In der Primarschule: Leistungsunterschiede und soziale Herkunft	/ 51
Getrennte Pädagogik: Sonderklassen, Wiederholungen und andere Auffälligkeiten	/ 53
Frühe Reifeprüfung: Soziale Selektionseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe	/ 54
Der Raum der Möglichkeiten: Entscheidungen über sekundäre Bildungspfade	/ 55
Langfristige Renditen: Vom Gymnasium an die Universität	/ 57
Abfindungen und Abstellgleise: Zwischen Berufsausbildung und Arbeitslosigkeit	/ 59
Spät trennen: Eine obligatorische Schule für alle	/ 60
4 Höhere Bildungswege	/ 63
Selektion und Segregation im Tertiärbereich	
Die Schweizer Hochschullandschaft: Neue Institutionen, alte Strukturen	/ 63
Universitäten: Zwischen Exzellenz und Breitenbildung	/ 65
Fachhochschulen: Lehranstalten für die berufliche Praxis	/ 67
Pädagogische Hochschulen: Erweiterte Anforderungen und soziale Handicaps	/ 69
Der Tertiärbereich in der Schweiz: Zu den Realitäten des Nachwuchsproblems	/ 70
5 Diskussion	/ 75
Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit	
Leidenschaften und Interessen: Die Bildungsdiskussion als Spielball der Politik	/ 75
Kinder und Familien: Über die soziale Blindheit der bildungsökonomischen Debatte	/ 76
Früh fördern, spät trennen, mehr investieren: Eine bildungspolitische Agenda	/ 77
Die Schwachen stützen: Eine sozialpolitische Agenda	/ 79
Ausblick	/ 83
Bibliographie	/ 85



Zusammenfassung

Die schweizerische Bildungsdiskussion ist an einen Punkt gelangt, an dem ihre politischen Dimensionen deutlich wie selten zutage treten: Die Auseinandersetzungen über den Ausbau des Vorschulbereichs, die Debatte anlässlich der vor Jahren beschlossenen Vereinheitlichung des obligatorischen Schulwesens, der jüngste Streit um die Internationalisierung des Hochschulpersonals, das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten oder eine »Akademisierung« der Schweiz, dies alles zeigt, dass hier unter der Rubrik »Bildung« nicht zuletzt auch über gesellschaftspolitische Themen verhandelt wird.

Ihre Brisanz erhält diese Diskussion auch durch die Tatsache, dass damit Fragen der möglichen Ausschöpfung »humaner Ressourcen« und Erhöhung von »Bildungsrenditen« gestellt werden, eine Argumentation, die Bildungserwerb als wesentliche Voraussetzung für individuelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt und damit die volkswirtschaftliche Dimension des Bildungserwerbs hervorhebt. Allerdings ist damit die gesellschaftspolitische Dimension des Problemzusammenhangs nicht annähernd erfasst: Die stete Rede von mangelnder »Bildungsbeteiligung« beschreibt grundsätzlich ein eminent soziales Problem.

/5

Diese soziale Dimension der Bildungsdebatte lässt sich vor dem Hintergrund der Forschung zum Verhältnis zwischen institutionellen Strukturen der Bildungskarriere und sozialen Einflussfaktoren individueller Bildungschancen nur in einer Weise stellen, die Bildungsbeteiligung auch als eine Frage der Chancengerechtigkeit begreift. Denn das volkswirtschaftliche Problem des Arbeitskräftemangels in hochqualifizierten Berufen verweist immer auch auf die Frage nach den Gründen, weshalb dort nicht genügend junge Menschen »ankommen« – die soziale Selektivität der Bildungsstrukturen in der Schweiz ist einer davon.

1 Kontext

Die nationale wie internationale Bildungsforschung zeigt immer wieder, dass die Disparitäten von Bildungsteilnahme und Bildungserfolg eindeutig mit ungleichen Startvoraussetzungen für eine erfolgreiche Integration in Schule und Schulalltag zusammenhängen: Sämtliche wissenschaftlichen Befunde weisen darauf hin, dass es – wie die prominenten Beispiele »Kinderarmut« und »Migrationshintergrund« exemplarisch deutlich machen – grundsätzlich »defizitäre« Lebenslagen sind, ein tiefer sozioökonomischer Status der Familie, eine schwache Position der Eltern auf dem Arbeitsmarkt, also die Schichtzugehörigkeit, die den Bildungserfolg der Kinder bestimmt.

Diese sozioökonomischen Problemlagen sind gleichzeitig mit soziokulturellen Merkmalen verknüpft, die sich entscheidend auf den Bildungserfolg der Heranwachsenden auswirken: Kognitive Entwicklung, soziale Anpassung, Bildungswille und schulische Performanz entstehen in einem komplexen Zusammenhang, der vom Elternhaus massgeblich beeinflusst wird. Die Bildungsforschung macht aber auch deutlich, dass eine kontinuierliche Förderung und Einbeziehung des sozialen Umfeldes positive Effekte auf Bildungsbeteiligung und Schulerfolg ausüben kann. Darüber hinaus ist unstrittig, dass eine qualitativ hochstehende Früherziehung einerseits und integrative Modelle in den weiterführenden Schulen andererseits soziale Benachteiligungen beim Bildungserwerb wenigstens zum Teil kompensieren können. Dies setzt allerdings strukturelle Veränderungen an den Nahtstellen des Bildungssystems voraus.

2 Vorschule und Früherziehung

In der Forschung herrscht Konsens darüber, dass ein breites, umfassendes und qualitativ hochstehendes Angebot an frühkindlicher Betreuung und Erziehung die schulische Leistungsentwicklung von Kindern nachhaltig fördert und damit entscheidende Grundlagen für eine steigende Bildungsbeteiligung und erfolgreiche Bildungskarriere gelegt werden. Hier bestehen in der Schweiz bislang massive Defizite. Darauf weisen nicht nur eidgenössische Institutionen, sondern auch internationale Untersuchungen hin. Grundsätzlich ist der Frühbereich in der Schweiz bisher finanziell und personell nicht in der Lage, auf internationale Standards der vorschulischen Betreuung aufzuschliessen.

Mit dem HarmoS-Konkordat sind allerdings die institutionellen Voraussetzungen für eine früh einsetzende und integrative Perspektive der Vor- und Primarschulerziehung geschaffen worden. Dennoch bestehen weiter zwei ganz entscheidende Hürden, die Kinder aus unterprivilegierten Elternhäusern und Familien mit Migrationshintergrund benachteiligen: Erstens das bislang völlig unzureichende Angebot an subventionierter frühkindlicher Betreuung – dieser Bereich ist in der Schweiz im Vergleich zu anderen Bildungsinstitutionen auch international chronisch unterfinanziert. Zweitens die in der Bildungsforschung immer wieder bemängelte Praxis der Verweisung in Einschulungsklassen oder der Rückstellungen, die nachweislich meist keine positiven Wirkungen auf die Lernentwicklung der Kinder haben, sondern vielmehr früh eine defizitäre Bildungskarriere besiegeln.

/6

Hier wird stattdessen ein gemeinsamer, ohne finanzielle und institutionelle Hürden zeitig geöffneter Bildungsraum für Kinder aller Bevölkerungsschichten vorgeschlagen, der kontinuierlich und kompensatorisch auf eine Schulkarriere im engeren Sinne vorbereitet. Die Mittel dazu sollten, angesichts der in der Bildungsforschung in einer Vielzahl von Studien nachgewiesenen positiven Effekte einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Erziehung auf die Bildungslaufbahn, unbedingt bereit gestellt werden können.

3 Obligatorisches Schulwesen

Ein in der internationalen Forschung ebenso unbestrittenes Faktum ist, dass früh und stark trennende obligatorische Schulsysteme nicht nur der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit, sondern damit auch einer möglichst langen und umfassenden Bildungsbeteiligung im Wege stehen: Sie verteilen nach sozialer Herkunft Bildungschancen, die für unterprivilegierte Kinder im Verlauf der Schulzeit immer mehr abnehmen.

Schon die Einschulungspraxis wirkt sozial selektiv, eine frühe Sonderbeschulung besitzt erwiesenermaßen keine kompensatorischen Effekte. Die entscheidenden Weichenstellungen beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe benachteiligen, trotz eines grossen Überschneidungsbereichs der tatsächlichen Kompetenzen, Kinder aus unterprivilegierten Haushalten zusätzlich. Weiterhin verschärfen stark gegliederte Schulsysteme mit ihrer Verweisung auf unterschiedlich anspruchsvolle und damit unterschiedlich förderintensive Schultypen frühe Benachteiligungen, sodass beim Wechsel in die nachobligatorischen Ausbildungswege die von Beginn an beobachtbaren Disparitäten von Schulerfolg und Bildungsbeteiligung praktisch lebenslang sanktioniert werden.

Deshalb bedarf die obligatorische Schule im Hinblick auf höhere Bildungsbeteiligung einer institutionellen und einer pädagogischen Neuorientierung. Institutionell im Hinblick auf eine ungeteilte Beschulung auf der ersten Sekundarstufe: Ein integratives oder zumindest kooperatives System führt hier zu mehr Chancengerechtigkeit und höherer Ausschöpfung von Leistungspotentialen. Pädagogisch im Hinblick auf eine obligatorische Schule, die integrativ ist, aber im Binnenverhältnis der Beschulung kompensatorisch wirkt – mit kleineren Klassen, intensiveren Lernformen und individueller Förde-

rung. Spät trennen, davor integrativ, intensiv und kompensatorisch erziehen, bedeutet mehr Chancengerechtigkeit in der Schule und längere Bildungsbeteiligung.

4 Hochschulen

Trotz der Neugestaltung der schweizerischen Hochschullandschaft, die mit der Schaffung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen im internationalen Vergleich mittlerweile eine deutlich bessere Quote bei den tertiären Ausbildungsgängen erzielt, gibt es im Hochschulwesen nach wie vor Bildungsverluste im Zusammenhang mit sozialen und geschlechtsspezifischen Merkmalen, welche die Rekrutierungsmöglichkeiten für den akademischen Nachwuchs permanent begrenzen.

Wesentlicher Grund der schwachen Hochschulbeteiligung bleibt allerdings die Tatsache, dass aufgrund der sozialen Selektionsprozesse im Schulwesen bis zur Tertiärstufe eine massive Verringerung der Bildungsbeteiligung stattfindet – mit der Folge, dass in den universitären Hochschulen, die für weiterführende akademische Ausbildungen zuständig sind, nur rund zwanzig Prozent eines Geburtsjahrgangs ankommen. Diese Quote ist im internationalen Vergleich ausgesprochen niedrig und wirft erneut die Frage nach einer frühen und allgemeinen Breitenförderung tendenziell bis zur Ermöglichung der allgemeinen Hochschulreife auf.

17

Ausserdem zeigt sich, dass die Attraktivität akademischer Karrieren, insbesondere in den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Wirtschaft und Recht, in der Schweiz schon deswegen so gering ist, weil die Verdienstmöglichkeiten für Hochschulabgänger in der Privatwirtschaft, auch aufgrund des schmalen Pools an akademisch Ausgebildeten, deutlich vorteilhafter sind als im universitären Feld. Grundsätzlich ist festzustellen, dass die volkswirtschaftliche Struktur der Schweiz mit ihrem riesigen Arbeitsmarkt für Hochqualifizierte die Nachfrage nach universitär Ausgebildeten bis auf Weiteres kaum »einheimisch« befriedigen kann.

Die Gestaltung der innerakademischen Ausbildungswege ist angesichts dieser »markträumenden« Konstellation für Hochschulabsolventen in der Schweiz problematisch: Zwischen dem akademischen Abschluss und einer zukünftigen Professur ist eine wissenschaftliche Laufbahn nicht nur für den schweizerischen Nachwuchs im Vergleich mit anderen Karrierewegen äusserst unattraktiv. Eine institutionelle Stärkung des akademischen Mittelbaus kann diesen in ein breites volkswirtschaftliches Umfeld eingebetteten Problemkomplex nicht auflösen. Sie würde aber dazu beitragen, auch dem einheimischen akademischen Nachwuchs mehr Perspektiven zu eröffnen. Im Übrigen gilt hier wie anderswo: »Klasse« entsteht erst dann, wenn genug »Masse« vorhanden ist.

5 Fazit

Insgesamt sollte angesichts der eindeutigen Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung der in der Schweiz bisher eingeschlagene Kurs beibehalten werden. Das heisst erstens eine frühe und breite Förderung im Vorschulalter mit gleichen Zugangschancen zu qualitativ hochstehenden frühkindlichen Bildungsangeboten und einer dementsprechenden Erhöhung der dazu erforderlichen finanziellen Mittel. Zweitens die Vollendung der vorgesehenen bundesweiten Harmonisierung von Vorschule und Primarschule, darüber hinaus eine weitere Harmonisierung der sekundären Schulformen in Richtung integrativer bzw. kooperativer Modelle dort, wo bisher eine getrennte Sekundarbildung vorherrscht. Und drittens eine strukturelle Stärkung des tertiären Bereichs und der akademischen Karrierewege in einem Segment, das sonst mit privatwirtschaftlichen Berufsangeboten nicht konkurrieren kann.

Die Schweiz ist mit ihrer Bildungsdiskussion sicher auf der Höhe der Zeit: Ein Ende der Debatten um »Chancengerechtigkeit«, »Bildungsbeteiligung« und Förderung für den »Nachwuchs« ist bis auf Weiteres nicht absehbar. Wir haben es hier aber nicht nur mit bildungspolitischen Fragen zu tun: Die sozialpolitische Problemstellung, ob die Voraussetzungen für eine gelingende Bildungsintegration der Kinder und Jugendlichen nicht dort defizitär sind, wo die unterprivilegierten Schichten der Bevölkerung den materiellen und kulturellen »Kontext« dafür kaum zur Verfügung stellen können, ist davon nicht zu trennen.

Diese Problemstellung sucht man im Argumentationsrepertoire des aktuellen Bildungsdiskurses bisher allerdings vergeblich. Eine bildungspolitische Neuorientierung kann aber nur mit einer sozialpolitischen Flankierung dieser neuen Bildungspolitik wirklich nachhaltige Effekte entwickeln. In dieser Hinsicht stellen sich hier durchaus gesellschaftspolitische Grundsatzfragen. Ein Konsens ist diesbezüglich noch lange nicht erkennbar. Die offene Auseinandersetzung darüber, welche Art von Gemeinwesen die Schweiz sein will, wird aber zu einer aufgeklärten Bildungsdiskussion unbedingt gehören müssen.

Summary

The political dimensions of the debate on education in Switzerland are now more conspicuous than ever: discussions about the expansion of pre-school education, the debate on the harmonization of compulsory schooling («HarmoS», an initiative approved several years ago), and recent arguments about the internationalization of higher education teaching staff, the relationship between universities of applied sciences and universities, or the »academicization« of Switzerland – all this shows that discussions conducted under the heading of »education« are also concerned, not least, with social policy issues.

Controversy also arises from the fact that questions are raised concerning the possible exploitation of »human resources« and increasing »returns on education« – a line of argument which stresses the acquisition of education as a key requirement for individual employment opportunities and thus the economic aspect of education. But this by no means exhausts the social policy dimension of the issue: constant talk of low levels of »participation in education« relates to a quintessentially social problem.

/9

In view of research on the relationship between institutional structures underlying the educational career and social factors influencing individual educational opportunities, the social dimension of the education debate can only be understood by considering participation in education as a question of equal opportunities. For the economic problem of shortages of skilled labour always calls for an explanation of why insufficient numbers of young people »make the grade« – and one reason is the social selectivity of educational structures in Switzerland.

1 Context

National and international research on education has repeatedly shown that disparities in participation in education and educational attainment are clearly related to inequalities in the initial requirements for successful integration into schools and everyday school life: as shown by the familiar examples of »child poverty« and »migration background«, scientific findings consistently indicate that children's educational attainment is fundamentally determined by »deficiencies« in their situation – the low socioeconomic status of the family, the weak position of the parents in the employment market, or their class membership.

These socioeconomic problems are also associated with sociocultural characteristics which have a decisive impact on educational outcomes in adolescents: cognitive development, social adaptation, the desire for education and school performance arise in a complex context, in which family background is a crucial factor. However, education research also shows that continuous support and involvement of the social environment can have positive effects on participation in education and educational outcomes. In addition, it is widely agreed that social disadvantages in the acquisition of education can be at least partly compensated for by high-quality early childhood education and by integrative models in later schooling. But this in turn requires structural changes at education system interfaces.

2 Pre-school and early childhood education

Researchers agree that the provision of a broad range of high-quality early childhood care and education services has lasting effects on the development of children's scholastic performance, thus laying the foundations for rising participation in education and a successful educational career. To date, Switzerland has had massive deficits in this area, as has been pointed out not only by federal institutions but also by international studies. The early childhood sector in Switzerland has so far lacked the financial and human resources required to keep pace with international standards of pre-school care.

However, with the HarmoS agreement, the institutional conditions have been established for an early start and an integrative approach to pre-school and primary education. Nonetheless, two significant obstacles continue to place underprivileged children and families with a migration background at a disadvantage. Firstly, the provision of subsidized early childhood care remains wholly inadequate – compared to other educational institutions (also internationally), this sector is chronically underfunded in Switzerland. Secondly, there are the practices – repeatedly criticized by education researchers – of placing children in preparatory classes or repetition which demonstrably do not usually have positive effects on children's scholastic development, but rather set the seal at an early stage on a »deficient« educational career.

/10

What is proposed instead here is a shared educational space for children from all sections of the population, without any financial or institutional obstacles, opening early, and providing continuous and compensatory preparation for a school career in the stricter sense. Given that numerous studies by education researchers have demonstrated the positive effects of high-quality early childhood education on educational careers, it must be possible for resources to be made available for this purpose.

3 Compulsory schooling

Another indisputable finding of international research is that compulsory schooling systems which separate children by ability at an early stage are an impediment not only to the achievement of educational justice, but hence also to the longest and broadest possible participation in education: educational opportunities, allocated on the basis of social origin, become increasingly restricted for underprivileged children in the course of their schooling.

Even school enrolment practices are socially selective: early special education has been shown to have no compensatory effects, and children from underprivileged families – despite a substantial overlap in actual skills – are further disadvantaged at the time of the all-important transition from the primary to the secondary level. Early disadvantages are exacerbated by highly stratified education systems, which assign students to different types of school with different academic demands and different levels of support; as a result, with the transition to post-compulsory programmes, disparities in attainment and participation in education which were observable from the outset are sanctioned practically for a lifetime.

Therefore, if higher participation in education is to be achieved, the compulsory schooling system needs to be reoriented both institutionally and educationally. Institutionally, in the direction of non-stratified education at the first secondary level: here, an integrative or at least cooperative system leads to greater equality of opportunity and realization of performance potentials. Educationally, in the direction of compulsory schooling which is integrative, but offers education which is internally structured so as to produce compensatory effects – through smaller classes, more intensive forms of learning and individual support measures. Separation at a later stage, following integrative, intensive

and compensatory education, means more equal opportunities at school and longer participation in education.

4 Higher education

Despite the reorganization of the Swiss higher education sector, where, compared with other countries, the establishment of universities of applied sciences and universities of teacher education has led to a significant improvement in rates of tertiary-level education, this sector is still subject to educational losses associated with social characteristics and gender, which permanently limit academic recruitment possibilities.

A key reason for low participation in higher education, however, is the fact that social selection processes within the school system up to the tertiary level lead to a massive reduction in participation – as a result, only about twenty per cent of a birth cohort is admitted to the university-level institutions which are responsible for further academic training. By international standards, this rate is extremely low, and it once again raises the question of the need for early and broad educational support measures which could facilitate attainment of the qualifications required for university entrance.

In addition, it would appear that the reason why academic careers – especially in natural sciences, engineering, business and law – are so unattractive in Switzerland is that potential earnings for graduates are significantly higher in the private sector – partly because of the limited pool of academically trained candidates – than in the university sector. It should be noted that the structure of the Swiss economy, with its huge market for highly skilled employees, is such that for the foreseeable future it will scarcely be possible to meet the demand for graduates from »domestic« sources.

/11

Given this »market-clearing« constellation for graduates in Switzerland, the design of training paths within academia is problematic: between a first degree and a future professorship, an academic career, compared with other career paths, is extremely unattractive, not just for young Swiss academics. This set of problems, embedded in a broad economic context, cannot be resolved by institutional strengthening of non-professorial teaching staff. This would however help to improve the prospects for young (Swiss) academics. In addition, here as elsewhere it is the case that »class« results from critical »mass«.

5 Conclusions

Overall, in view of the unequivocal findings of international education research, Switzerland should continue to pursue the direction taken to date. This means, firstly, provision of early and broad support for pre-school children, with equal access to high-quality early childhood education programmes, and a corresponding increase in the funding required for this purpose. Secondly, completion of the planned nationwide harmonization of pre-school and primary school systems and, in addition, further harmonization of secondary school types in the direction of integrative or cooperative models where stratified secondary education has prevailed to date. Thirdly, structural strengthening of the tertiary sector and of academic career paths, in a segment which otherwise cannot compete with private sector career opportunities.

With its education debate, Switzerland is certainly in tune with the times: discussions about equal opportunities, participation in education and support for young academics are likely to continue for the foreseeable future. However, these are not merely questions of education policy: they are inextricably linked with the social policy problem of whether the conditions for successful educational integration of children and

adolescents are not lacking where underprivileged sections of the population are scarcely able to provide the necessary material and cultural »context«.

This issue has yet to become a standard component of the contemporary education debate. However, a reorientation of education policy can only be lastingly effective if the new policy is accompanied by social policy measures. Here, fundamental questions of social policy need to be addressed. A consensus would appear to be a long way off. But an enlightened education debate will have to include open discussion of the type of community Switzerland wishes to be.



Vorwort

Die vorliegende Studie von Dr. Stephan Egger ist im Auftrag des Schweizerischen Wissenschafts- und Technologierates (SWTR) im Jahr 2010 entstanden und versteht sich als Beitrag an die Überlegungen des SWTR zur Frage des wissenschaftlichen Nachwuchses. Während sich andere Arbeiten zu diesem Thema mehrheitlich auf den akademischen Nachwuchs beschränken, befürwortet der SWTR einen Ansatz, der das gesamte schweizerische Bildungssystem von der Vorschule über die Tertiärbildung bis hin zur Doktoratsstufe in den Blick nimmt.

Mindestens drei Gründe sprechen für eine solch umfassende Perspektive. Erstens ist der Erwerb von Wissen und Kompetenzen nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit und der Chancengleichheit, sondern auch ein entscheidender Erfolgsfaktor in einer zunehmend tertiarisierten Wirtschaft. In diesem Kontext ist es wichtig, dass der gesamten Wohnbevölkerung der Schweiz eine qualitativ hochstehende Ausbildung offen steht.

Zweitens haben das Schweizer Bildungssystem und seine Institutionen in den vergangenen Jahren einen beispiellosen Reformprozess durchlaufen, der einerseits die Zusammenarbeit von Bund und Kantonen intensiviert und andererseits den Weg für eine stärkere Harmonisierung des gesamten Systems bereitet hat. Dieser Wandel verstärkt namentlich die gegenseitige Abhängigkeit der einzelnen Bildungsstufen und mithin die kumulative Wirkung von Problemen, die bereits ab dem frühen Schulalter auftreten können. Die neue künftige »Bildungslandschaft« der Schweiz verlangt deshalb nach einer *umfassenden* Nachwuchsförderung.

/15

Drittens gilt es, jene Herausforderungen in Angriff zu nehmen, die durch die heterogene Bildungspraxis der Kantone bislang verschleiert wurden und die nun mit der fortschreitenden Harmonisierung des Systems deutlicher zutage treten. Problemstellungen betreffend die geographische oder disziplinäre Mobilität, die Durchlässigkeit der Studiengänge, die soziale Lage der Studierenden und nicht zuletzt die soziale Selektivität des schweizerischen Bildungswesens beschränken sich heute nicht nur auf einzelne Sektoren, sondern nehmen globale Dimensionen an, die umso beunruhigender sind, als sich die einzelnen Problemlagen gegenseitig beeinflussen und zuweilen erheblich verstärken.

Vor diesem Hintergrund ist es kein Zufall, dass sich die vorliegende Studie auf die Herausforderung der sozialen Selektivität konzentriert, zumal dieses Phänomen – wie der Autor zurecht betont – das gesamte schweizerische Bildungswesen betrifft. Darüber hinaus zeigt sich im internationalen Vergleich, dass das schweizerische Bildungssystem zu den selektivsten überhaupt gehört. Soziale Selektivität widerspricht nicht nur den Grundsätzen von Gerechtigkeit und Chancengleichheit, sondern wirkt sich auch negativ auf den wissenschaftlichen Nachwuchs auf Tertiärstufe aus, da sie den Zugang zu höheren Ausbildungsstufen empfindlich einschränkt. Eine wesentliche Erkenntnis dieser Studie ist, dass es trotz der deutlichen Verbesserungen der vergangenen Jahre im Bildungssystem – namentlich auf institutioneller Ebene – bislang kaum gelungen ist, die grundlegenden Probleme zu lösen. Es gilt also, mittels einer synthetischen Aufarbeitung der Fachliteratur das Ausmass der Herausforderung einzuschätzen und Vorschläge für langfristig tragfähige Lösungen zu formulieren.

Der SWTR versteht den Abbau der sozialen Selektivität als ein langfristiges Vorhaben, das erst in einigen Jahren Früchte tragen wird. Der Rat ist sich der Bedeutung dieser Frage für die Zukunft des wissenschaftlichen Nachwuchses bewusst und erachtet die Veröffentlichung dieser Studie deshalb als sachdienlich; sie untermauert teilweise seine mittel- und langfristigen Überlegungen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses.



Vorbemerkungen

Verfolgt man die nun schon länger anhaltende Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen öffentlicher Nachwuchsförderung in der Schweiz, dann wird schnell deutlich, dass wir es hier mit einer Konstellation zu tun haben, die immer wieder über im engeren Sinne bildungspolitische Zusammenhänge hinausreicht – sie berührt in jeder ihrer Dimensionen auch Fragen von eminent gesellschaftspolitischer Bedeutung.

Das beginnt mit den aktuellen familienpolitischen Auseinandersetzungen um die Wünschbarkeit vorschulischer Betreuungsleistungen und Lernangebote, die gleichzeitig unüberhörbare Fragen nach der Legitimität staatlicher Eingriffe in die erzieherische Autonomie der Familie aufgeworfen haben. Damit verknüpft sind Diskussionen über die Notwendigkeit der Integration von Frauen in den ersten Arbeitsmarkt und ihre gleichstellungspolitischen Konsequenzen. Auch hier zeichnen sich Konfliktlinien ab, die einer offenen Konkurrenz unterschiedlicher gesellschaftlicher Leitbilder Ausdruck verleihen.

Diese Debatte setzt sich dann fort beim Streit um die vor einigen Jahren beschlossene Vereinheitlichung des schweizerischen Schulwesens. Dabei geht es sicher nicht nur um das Selbstbestimmungsrecht regionaler Gebietseinheiten in Bildungsfragen, sondern vor allem auch um unterschiedliche Vorstellungen darüber, welches die Aufgaben der Schule jenseits der blossen Vermittlung von »Kompetenzen« zu sein haben, ob sie zur sozialen Durchlässigkeit beim Bildungserwerb beitragen kann und soll, oder auch, wie der gesellschaftliche Wert von beruflichen und allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen einzustufen ist.

/19

Und schliesslich die Hochschulbildung: Die jüngst entfachte Diskussion um den einheimischen Nachwuchs, die Internationalisierung des Hochschulpersonals, das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten und eine drohende »Akademisierung« der Schweiz macht deutlich, dass hier wiederum ganz unterschiedliche gesellschaftspolitische Leitvorstellungen aufeinandertreffen, über deren Gültigkeit in diesen Debatten nicht zuletzt auch verhandelt wird.

Durch alle diese Fragen zieht sich überdies ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen einerseits den »genuinen« Zielen einer Bildungspolitik, die Heranwachsende bei der Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten unterstützen und ihnen die Möglichkeit sozialer Teilhabe eröffnen will, und andererseits den Forderungen, die eine moderne Industriegesellschaft und Dienstleistungsgesellschaft in einer internationalisierten Ökonomie an ihre Erwerbstätigen stellt, also der »Marktgängigkeit« von Wissensvorräten und Kompetenzen und der Ausschöpfung »humaner Ressourcen« – mitsamt ihrer sozialpolitischen Effekte im Hinblick auf Erwerbsbeteiligung und soziale Sicherung.

Gerade diese Spannung zwischen dem »Selbstzweck« von Bildung und ihrer ökonomischen »Zweckdienlichkeit« gehört zu den prägnantesten Merkmalen der europäischen Bildungsdebatte. Und auch in der Schweiz wird diese Problematik mit einer Vereinheitlichung wünschbarer Grössen bildungspolitischer Zielerreichung durch Beobachtungsinstrumente wie PISA und eine Steuerung von Bildungspolitik über Indikatoren der Effizienz und Effektivität nationaler Bildungssysteme eher technokratisch zu lösen versucht.

Dieser Diskurs kennt zwar auch Aspekte des »gendering« von Bildungskarrieren und einer »Gerechtigkeitslücke« im Hinblick auf soziokulturell determinierte Bildungsdisparitäten. Es werden diese Phänomene allerdings tendenziell als Fragen der möglichen Ausschöpfung »humaner Ressourcen« und der Erhöhung von »Bildungsrenditen«

gestellt. Eine solche Perspektive ist zwar durchaus legitim: Sie stellt klar, dass Bildungsbeteiligung die entscheidende Voraussetzung für individuelle Chancen auf dem modernen Arbeitsmarkt bedeutet und hebt die volkswirtschaftliche Dimension des Bildungserwerbs heraus.

Den gesellschaftspolitischen Rang dieses Problemzusammenhangs kann sie aber nur unzureichend erfassen. Denn die Frage von Bildungsbeteiligung und Bildungsdisparitäten, die Tatsache, dass der »individuelle« Bildungserwerb früh auf »kollektive« Hindernisse, Hindernisse vor allem des Geschlechts, der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes trifft, muss sich auch in Begriffen der Chancengerechtigkeit thematisieren lassen, wenn die Debatte um den »Nachwuchs« nicht allein in ökonomischen Kategorien befangen bleiben will – es geht hier unmittelbar um Fragen des Gemeinwesens, um Fragen der gesellschaftlichen Partizipation.

Der für diese soziale Dimension der Bildungsdebatte relevante Wissensstand wird hier zusammenfassend dargestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Befunden zu Selektionsmustern und Selektionseffekten des Bildungswesens, besonderes Augenmerk gilt dem Verhältnis zwischen den institutionellen Strukturen der Bildungskarriere und den sozialen Einflussfaktoren individueller Bildungschancen, also den unterschiedlichen bildungsbiographischen Flugbahnen vom ersten Kontakt mit öffentlichen Erziehungseinrichtungen bis zum Übergang in den Beruf.

/20

Im Rahmen der allgemeinen Diskussion um den schweizerischen Nachwuchs zielt dieser Problemaufriss sicher nur auf einen besonderen, wenn auch bedeutenden Aspekt der Fragestellung – die sich im Übrigen, gerade aufgrund ihrer Vielschichtigkeit, auch immer wieder auch als ungemein vieldeutig erweist. Deshalb kann hier eine Einschätzung der politischen Konsequenzen des Forschungsstandes nur zur Anregung der Diskussion beitragen. Klar zu machen, welche gesellschaftlichen Leitvorstellungen dabei letztendlich auf dem Spiel stehen, sollte man von der Politik erwarten dürfen.



1 Kontext

Soziale Faktoren des Bildungserfolgs

Eine der entscheidenden Fragen der aktuellen bildungspolitischen Diskussion in der Schweiz gilt zweifellos der drohenden »Bildungslücke«, die eine moderne Volkswirtschaft zu schliessen hat, will sie im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig bleiben. Und es scheint nur konsequent, dass diese mangelnde Ausschöpfung potentieller »humaner Ressourcen« den Blick auf Probleme der Bildungsbeteiligung lenkt: Das Schweizer Bildungswesen »verliert« mit steigenden Ausbildungsstufen kontinuierlich an Teilnehmern, eine allgemeinbildende Maturität erreichen nur knapp zwanzig Prozent eines Geburtsjahrgangs, an eine Universität kommt entsprechend nur jeder Fünfte – ein Verlust an »Humankapital« in Dimensionen, die seit geraumer Zeit bedenklich stimmen.

Welche Faktoren sind für diese sinkende Bildungsbeteiligung verantwortlich? Der bildungsökonomische Diskurs hat hier schnell potentielle »Risikogruppen« ausfindig gemacht: Kinder in »Armut« und Kinder mit »Migrationshintergrund«. Doch das ist nur die halbe Wahrheit – mangelnde Bildungsbeteiligung bleibt ein schichtspezifisches Phänomen, bei dem finanzielle Restriktionen und sprachliche Hindernisse zwar einen gewissen, aber keinen isolierten Einfluss ausüben. Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in »wohlfahrtsstaatlicher« Armut, die Strukturen und Formen früher Ausgrenzung, die sich damit verbinden, und die gesamten »Folgekosten« dieser Konstellation: »Bildungsarmut«, Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf, Verschärfungen dieser Probleme durch Migrationshintergrund, das Auseinanderbrechen von Familien, über psychische und gesundheitliche Probleme, familiäre Gewalt, jugendliche Devianz und Delinquenz, das alles sind Phänomene eines gesamten Bereichs, der unter dem Etikett »neue soziale Ungleichheit« im letzten Jahrzehnt vorübergehend Karriere gemacht hat.

/23

Der immer wieder von medialen Aufmerksamkeiten provozierte sozialpolitische Diskurs stellt sich diesen Herausforderungen nur halbherzig, auch deshalb, weil die Möglichkeiten des öffentlichen Zugriffs auf diese Problemkonstellationen, und das heisst: auf die Zuteilung sozialer Chancen, grundsätzlich begrenzt bleiben, solange die gemeinsamen Ursachen solcher Phänomene nicht deutlich benannt werden – Phänomene, die heute nur noch als Wahrnehmung der »Handicaps« einzelner sozialpolitischer Kategorien auftreten und nicht als systematische Ungleichheit sozialer Reproduktionschancen, die wesentlich ein schichtspezifisches, ein Problem der sozialen Herkunft bleiben.

Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg: Ein schichtspezifisches Phänomen

Trotz mittlerweile erheblicher Differenzierungen besteht in der sozialwissenschaftlichen Forschung seit Jahrzehnten Konsens über den mehr oder weniger straffen Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungserwerb, und beruflicher und gesellschaftlicher Stellung – und die zentrale Bedeutung, die dabei das Bildungswesen als Instanz der Reproduktion sozialer Ungleichheit einnimmt. Hier stehen in der Forschung insbesondere drei Komplexe im Vordergrund: Die quantitative Ungleichheit im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung, die qualitative Ungleichheit im Hinblick auf das Bildungsgeschehen selbst, und schliesslich die Ungleichheit beim Übergang vom Bildungssystem in den Beruf.

International vergleichende Untersuchungen zum Bildungs- und Berufsverlauf konstatieren dabei einhellig unterschiedliche Startbedingungen: Der Beruf des Vaters besitzt hier einen eigenen Einfluss auf die Übergangsentscheidung zur weiterführenden Schule, und auch die Dauer des allgemein bildenden Schulbesuchs wird positiv vom Berufsstatus des Vaters, der Höhe der Ausbildung der Eltern, der geringen Anzahl von Geschwistern, einem grossstädtischen Hintergrund und der Geschlechtszugehörigkeit beeinflusst (Müller 1975, Goldthorpe 1980, Meulemann 1985, Mayer & Blossfeld 1990, Köhler 1992, Müller & Haun 1994, Shavit & Müller 1998). Immer wieder konnte gezeigt werden, dass die soziale Herkunft nach wie vor einen starken Einfluss auf die Höhe des erreichten Schulabschlusses hat, langfristig der Zusammenhang zwischen erworbener Bildung und Statusniveau der beruflichen Erstplatzierung sogar enger geworden ist und sich seit Ende der sechziger Jahre konstant auf hohem Niveau bewegt (Shavit & Müller 1998). Insgesamt wird festgestellt, dass die Verknüpfung von Herkunft und Beruf eher zugenommen hat und die Bedeutung der Bildung als vermittelnder Instanz zwischen Herkunftsstatus und Berufsstatus gewachsen ist (Mayer & Blossfeld 1990, Shavit & Müller 1998, Baumert et al. 2003).

/24

Solche Ergebnisse werden von jüngsten Untersuchungen zum Verhältnis von sozialer Herkunft und Bildungserwerb bestätigt: In Deutschland hat die zweite PISA-Studie insgesamt gezeigt, dass die sozialen Disparitäten gerade beim Gymnasialbesuch besonders ausgeprägt sind, dort eine entscheidende Trennungslinie zwischen der Arbeiterschicht und den übrigen Sozialschichten verläuft, und die an den Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen auftretenden sozialen Disparitäten sich über die Bildungskarriere hinweg addieren (Baumert & Schümer 2001). Während Querschnittsanalysen einen markanten Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle Domänen hinweg belegen, scheint die Entwicklung dieses Konnexes von sozialer Herkunft und den erbrachten Leistungen ein kumulativer Prozess zu sein, der lange vor der Grundschule beginnt und an den Nahtstellen des Bildungssystems verstärkt wird. Je länger man also die Bildungslaufbahn verfolgt, desto stärker wird die soziale Selektivität der Bildungsinstitutionen (Baumert & Schümer 2001, Berger & Kahlert 2005, Becker & Lauterbach 2007).

Dieser statistische Zusammenhang lässt sich nun auch für die Schweiz behaupten: Trotz der Schweizer Bildungsexpansion besteht nach wie vor eine enge Beziehung zwischen sozialer Herkunft, insbesondere dem Bildungshintergrund des Elternhauses, und dem Bildungserfolg der Kinder, ebenso wie zwischen Bildungsstand und Berufsprestige (Stamm & Lamprecht 2005). Schon früh werden hier offensichtlich die Weichen gestellt: Untersuchungen der OECD und des Eidgenössischen Bildungsmonitoring mit seinen PISA-Studien (BFS/EDK 2003, 2005 und 2007) zeigen insbesondere im Bereich der Deutschschweiz im Vergleich mit anderen OECD-Ländern eine verhältnismässig grosse Streuung der schulischen Leistungen – bei den Nachbarländern weist nur Deutschland noch grössere Leistungsunterschiede auf.

Und auch in der Schweiz ist ein deutlicher Einfluss soziodemographischer Faktoren auf das Leistungsvermögen erkennbar (Coradi Vellacott & Wolter 2002, Coradi Vellacott 2007): Jugendliche mit guten Leistungen im Lesen und Rechnen wachsen meist in einem bildungsnahen Elternhaus auf, auch der Berufsstatus der Eltern hat eine ausschlaggebende Bedeutung, Kinder, deren Eltern einen gesellschaftlich angesehenen Beruf mit hohem Gehalt ausüben, erreichen deutlich bessere Ergebnisse, der Besitz von materiellen Bildungsressourcen – Bücher, Lexika, Musik und Musikinstrumente, Internetzugang – wirkt sich eindeutig positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus, das Vorhandensein einer intensiven familiären Gesprächskultur begünstigt die schulische Performanz.

Eine ganze Reihe von »tatsächlichen« Faktoren ist an dieser strengen statistischen Beziehung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg beteiligt. Einer der wichtigsten ist unbestritten die familiäre Sozialisation (Bornstein 1995, Grundmann 1998, Schneewind 2008). Hier bündeln sich Unterschiede der ökonomischen und kulturellen Ressourcen

in einer Weise, die prägend für die gesamte Bildungslaufbahn der Heranwachsenden ist. Innerhalb der Familie werden dem Kind nicht nur Kulturtechniken und Wissensvorräte vermittelt, sondern auch kulturelle und soziale Handlungsorientierungen, die in sehr unterschiedlicher Weise die Kompetenzentwicklung eher anregen oder eher hemmen. Ein widersprüchliches und stark kontrollierendes Erziehungsverhalten wirken sich dagegen eher hemmend sowohl auf die allgemeine kognitive Entwicklung als auch auf die Schulleistungen aus (Baumrind 1991, Dornbusch et al. 1996, Helmke & Schrader 1998).

Die nationalen PISA-Studien des Schweizer Bildungsmonitoring bestätigen dieses Bild (Coradi Vellacott & Wolter 2002 und 2005, Coradi Vellacott 2007). Sie weisen dabei auch auf die Vermittlungsleistungen eines familiären Zusammenhangs hin, über den sich die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses in der unmittelbaren Lernumwelt der Kinder niederschlagen und dabei spezifischen individuellen Dispositionen Vorschub leisten, die sich dann in unterschiedlichen schulischen Kompetenzen niederschlagen (Helmke & Weinert 1997, Becker & Lauterbach 2007). Es genügen eine Handvoll Beispiele, um den Zusammenhang von ungleichen sozialen Startbedingungen im Hinblick auf die familiären Ressourcen und der jugendlichen Kompetenzentwicklung zu illustrieren (Coradi Vellacott & Wolter 2002 und 2005).

So liegen etwa die Lesekompetenzen der 15-jährigen bzw. Neuntklässler/innen, deren Vätern oder Müttern ein Beruf im untersten Viertel der internationalen Berufsrangskala zugeordnet werden kann, ein ganzes Leistungsniveau unter denjenigen, deren Eltern einen Beruf innerhalb des obersten Viertels der Berufsrangskala ausüben. Stellt man dann die Erwerbstätigkeit beider Elternteile in Rechnung, um näherungsweise die Einkommenssituation abschätzen zu können, und nimmt eine günstige Erwerbssituation für Familien an, in denen entweder beide Elternteile Vollzeit berufstätig sind, ein Elternteil Voll- und der andere Teilzeit beschäftigt ist oder der Vater ganztags arbeitet und die Mutter freiwillig auf eine Erwerbstätigkeit verzichtet, dann zeigt sich wiederum: Das runde Siebtel der getesteten Jugendlichen, deren Elternhaus eine ungünstige Erwerbssituation aufweist, erreicht bei der Leseleistung signifikant tiefere Punktzahlen. Dieser Zusammenhang gilt auch für das Verhältnis von Ausbildung der Eltern und Lesekompetenz der Kinder: Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über keine nachobligatorische Ausbildung verfügen, weisen ebenfalls signifikant schwächere Lesekompetenzen auf.

/25

Tendenziell grössere Fähigkeiten beim Lesen, aber auch in der Mathematik und den naturwissenschaftlichen Kompetenzen zeigen sich bei Schülerinnen und Schülern, die in einer »klassischen« Familie, also in einem Haushalt mit beiden leiblichen Elternteilen aufwachsen. Auch hier scheint ein enger Zusammenhang zwischen Familienstruktur und Erwerbs- bzw. Einkommenssituation zu bestehen. Und ein Vergleich der Schülergruppen nach Anzahl der Geschwister erweist, dass Jugendliche aus Familien »typischer« Dimensionierung – also mit insgesamt höchstens drei Kindern – wiederum signifikant bessere Lesekompetenzen aufweisen als Schülerinnen und Schüler aus »grossen« Haushalten.

Ausserdem zeigt sich, dass die im weiteren Sinne kulturellen Ressourcen der Familie für die Ausprägung der schulischen Kompetenzen ein eigenes Gewicht besitzen. Selbst unter Kontrolle anderer Einflussgrössen, insbesondere Beruf und Bildungsniveau der Eltern, wirkt sich dieser kulturelle Hintergrund deutlich auf die Leistungen der befragten Jugendlichen aus (Coradi Vellacott & Wolter 2002, Coradi Vellacott 2007).

Das heisst, dass eine spezifische »Bildungsnähe« des Elternhauses und die dort mehr oder weniger unbewusst eingeübten Kenntnisse, Einstellungen und Selbstansprüche einen weiteren unabhängigen Einfluss auf die schulische Performanz von Kindern und Jugendlichen ausüben und dabei die Bedeutung anderer Faktoren der sozialen Herkunft zusätzlich verschärfen – nicht zuletzt, weil die Schule selbst bis heute Schwierigkeiten hat, ihre Faszination für eine bürgerliche Bildungskultur abzulegen, die sie selbst

nicht zu vermitteln in der Lage ist, deren Aneignung vielmehr ganz wesentlich im Elternhaus geschieht (Bourdieu & Passeron 1971).

Wenn man also die in der Bildungsforschung herausgearbeiteten Einflussgrößen auf eine schwache schulische Performanz zusammenfasst, dann ergibt sich daraus ein deutlich schichtspezifisches Bild: Geringe Haushaltseinkommen, ein niedriger Bildungsstand der Eltern und ein tiefer beruflicher Status, Abweichungen vom Muster der »Normalfamilie« mit nur einem Elternteil und mehreren Geschwistern – niemand kann umhin, dieses Bild mit einem typischen »Unterschichtenhaushalt« in Verbindung zu bringen. Und es ist naheliegend, dass mit dieser Situation spezifische Umweltbedingungen beim Wohnen, der Freizeitgestaltung, einhergehen, die der kindlichen Entwicklung im Hinblick auf eine »Normalbiographie«, auch in der Schule, nicht eben zuträglich sind.

Vor allem aber fehlt hier die Einübung von konventionalisierten Verhaltensnormen, die in institutionalisierten Kontexten erwartet werden, es fehlen die Bildungsaspirationen der kleinbürgerlichen und bürgerlichen Haushalte, ein Kontext der ungezwungenen Auseinandersetzung mit der legitimen Kultur – Defizite, die rein bildungspolitische Massnahmen kaum auszugleichen in der Lage sind. Noch schwerer wird das, wenn diese Defizite durch Konstellationen weiter verschärft werden, die zwar im politischen Diskurs besondere Aufmerksamkeit gewinnen, aber nur den skandalösen »Sonderfall« schichtspezifischer Benachteiligung thematisieren, ohne ihre Ursachen klar benennen zu wollen – »Kinderarmut« ist eine davon.

/26

Kinder aus Armutsfamilien: Der paradigmatische Sonderfall

Geringe Erwerbseinkommen, Arbeitslosigkeit, das Wirtschaften in Abhängigkeit von sozialen Transferleistungen sind Merkmale eines Komplexes von Fragen, denen sich die sozialwissenschaftliche Forschung seit mehr als einem Jahrzehnt immer stärker zugewandt hat. Seine besondere Brisanz entfaltet dieses Thema aber vor allem im Hinblick auf den nahe liegenden Befund, dass auch die schwächsten Glieder der ökonomischen Erwerbskette, nämlich Kinder und Jugendliche, vom »Umbau« des Wohlfahrtsstaats voll erfasst worden sind (Mansel & Brinkhoff 1998, Mansel & Neubauer 1998, Klocke & Hurrelmann 2001, Beisenherz 2002, Butterwegge et al. 2003). Dabei verdeckt das Wort von der »Kinderarmut« oder gar vom »Armutsrisiko Kind« den entscheidenden Sachverhalt eher, als ihn zu benennen: nämlich dass Kinder und Jugendliche weder selbst »arm« sind, noch das eigentliche »Armutsrisiko« darstellen – sondern das Erwerbs- oder Transfereinkommen der Eltern diese Konstellation ganz wesentlich bedingt (Honig & Ostner 2001).

Das Ausmass materieller Zwangslagen eines nicht unerheblichen Teils von Familien und noch grösseren Teils der Alleinerziehenden ist international seit Jahren dokumentiert. Trotz der unterschiedlichen Messlatten, die hier für »Armut« angelegt werden, ziehen die Erhebungen des European Community Household Panel (EHCP), des Luxembourg Income Survey (LIS) der UNICEF oder der OECD eine insgesamt erschreckende Bilanz: Während in den skandinavischen Ländern die Raten der Kinderarmut verhältnismässig niedrig sind, weisen Grossbritannien und Irland, Deutschland und Italien, Griechenland, Spanien und Portugal einen hohen Anteil »armer« Kinder auf. Im mittleren Bereich liegen Frankreich, die Niederlande, Belgien und Österreich. Aber selbst in diesen Ländern lebt mindestens jedes zehnte Kind in ökonomisch so prekären Familienverhältnissen, dass von »Armut« gesprochen wird (Bradshaw 2000, Butterwegge et al. 2003).

Auch für die Schweiz liegen seit geraumer Zeit Daten zu diesem Komplex vor. Die erste nationale Armutsstudie (Leu et al. 1997) zeigt zwar zunächst, dass die Gruppe der von Armut Betroffenen – im Sinne der offiziellen Definition der Schweizerischen Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) – sehr heterogen zusammengesetzt ist: Geschiedene Frauen,

alleinlebende Männer, Alleinerziehende, kinderreiche Familien, Erwerbslose, Ungelernte, Sozialhilfebezieher, ausländische Staatsangehörige haben jeweils ein besonders hohes Risiko, »arm« zu sein oder zu werden.

Ausgeprägte Brüche oder die lineare Zunahme von Problemkonstellationen sind aber vor allem im unteren Einkommenssegment festzustellen, wobei die Kumulation bestimmter Schwierigkeiten schon oberhalb der sozialpolitischen Armutsschwelle – den AHV/IV-Ergänzungsleistungen – beginnt (Niklowitz & Suter 2002). Andere Erhebungen bestätigen diesen Zusammenhang: Auch das Risiko, vollzeitbeschäftigt und trotzdem »arm« zu sein, traf Anfang des Jahrzehnts gut 7 Prozent der Schweizer Erwerbsbevölkerung entsprechend der offiziellen Armutsgrenze oder fast 11 Prozent entsprechend der relativen Armutsgrenze, und hier wiederum einerseits besonders Alleinerziehende und kinderreiche Familien, andererseits verwundbare Gruppen auf dem Arbeitsmarkt. Dabei schlägt vor allem ein geringes Ausbildungsniveau stark auf diese Gefährdung durch (Streuli & Bauer 2002 und 2004).

Insgesamt bestätigen diese Untersuchungen international seit langem bekannte Fakten nicht nur im Hinblick auf das Verhältnis von Kinderarmut und bestimmten Risikostrukturen des sozioökonomischen und familiären Umfelds, also besonders »verwundbarer« Gruppen innerhalb der Elternschaft: einkommensschwache, bildungsferne und kinderreiche Familien und Einelternhaushalte. Sondern deutlich wird hier auch eine Häufung solcher »Risikofaktoren«: Ausgehend vom unbestrittenen Einfluss der sozioökonomischen Position des Haushaltsvorstandes auf das Einkommen kulminieren geringes Ausbildungsniveau, niedrige Löhne, unsichere Beschäftigungsverhältnisse oder Erwerbslosigkeit oft in einem Muster, das eine problematische Stellung auf dem Arbeitsmarkt gerade für alleinerziehende Mütter drastisch verschärft (Flückiger & Falter 2004).

/27

Die Folgekosten lassen sich verhältnismässig eindeutig benennen. Denn wir haben nicht nur bei den Erwachsenen in einkommensschwachen Haushalten eine massive Häufung von subjektiven und objektiven Schwierigkeiten, sondern auch bei den Heranwachsenden in einer Art und Weise, die ihre Zukunftsperspektiven schon am »Start« in vieler Hinsicht einschränkt: Das gilt für das Verhältnis von Armutsbetroffenheit und Schulerfolg (Bacher 1994, Lauterbach & Lange 1998, Kolbe 1998, Schlemmer 1998, Walper 1999, Grundmann 2001, Branger et al. 2002), Probleme im familiären Zusammenleben (Walper 2001, Harker & Lister 2001), psychisches und physisches Wohlbefinden (Bacher 1998, Neubauer 1998, Elkeles et al. 1998, Brinkhoff & Mansel 1998, Bradshaw 2001, Mielck 2001) und das Mass sozialer Integration, der Möglichkeiten sozialer Teilhabe als Resultat und Dimension dieser Lebenslage (Beisenherz 2002) – wenn das Merkmal der »Einkommensschwäche« der Eltern selbst nicht nur Grund, sondern auch Folge von sozialer Ungleichheit ist, sich in ihr ein von Anfang an defizitäres Leben widerspiegelt, dann wird diese Schliessung der sozialen Zukunft ganz augenscheinlich weiter »vererbt«: Schon die schulischen Aspirationen der Kinder aus einkommensschwachen Familien unterscheiden sich eklatant von denen aus besseren Verhältnissen (Hurrelmann & Andresen 2007) – eine »Bildungszukunft« liegt für sie schon subjektiv ausser Reichweite.

Die milieuspezifischen Einflüsse auf kognitive Entwicklung und Bildungserfolg sind seit langem bekannt. Eine ganze Reihe von Studien belegt, dass sozioökonomische Deprivation und, im verschärften Fall, materielle »Armut« mehr oder weniger deutliche Nachteile für die Sprachentwicklung (Miller & Weissenborn 1998) und die kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder mit sich bringt (Lauterbach & Lange 1998, Walper 1999, Grundmann 2001).

Insbesondere finanzielle Mängellagen haben sich dabei als entscheidend für den Besuch »einfacher« Schulzweige, schwächere Schulleistungen, Klassenwiederholungen, ein »Problemverhalten« innerhalb der Schule erwiesen (Klemm & Rolff 1986, Felner et al. 1995, Becker & Lauterbach 2007).

Dabei hat sich allerdings erneut gezeigt, dass der statistisch »lineare« Zusammenhang von Einkommenssituation und schulischer Performanz in spezifischer Weise durch damit verbundene familiäre Reaktionen auf solche objektiven Zwangslagen, also subjektive Wahrnehmungsmuster dieser Situation und ein bestimmtes elterliches Erziehungsverhalten vermittelt ist (Walper 1988, Glatzer & Hübinger 1990, Hanesch 1994, Klocke 1996, Walper 1997). Übereinstimmung herrscht jedenfalls darüber, dass sich die Folgen von »Armut« auch in »verarmten« soziokulturellen Orientierungen und belasteten familialen Interaktionsstrukturen niederschlagen und damit eine Kumulation restriktiver Sozialisationsbedingungen beschreiben (Klocke & Hurrelmann 2001, Grundmann 2001).

128 Denn auf der einen Seite fehlen Kindern aus Armutsfamilien oft Unterstützungsleistungen der Eltern, die für die Entwicklung sozialer Handlungsorientierungen und Handlungskompetenzen bedeutsam sind (Edelstein 1993, Grundmann 1998). Ein relativ niedriges Bildungsniveau, schlechte Arbeitsbedingungen und soziokulturelle Einschränkungen, beengte Wohnverhältnisse und ein nicht selten belastetes Familienklima erschweren solche Leistungen erheblich (Grundmann 1998). Gerade die kognitive Entwicklung, in der allgemeines Handlungswissen ausgebildet wird, ist von solchen familialen Kommunikationsstrukturen, dem sozialen Interaktionsklima und den elterlichen Anregungspotentialen geprägt, und es wird angenommen, dass sich hier eingeschränkte Kommunikationsstile, insbesondere auch autoritär-kontrollierende Erziehungsstile nachteilig auf die Handlungskompetenzen der Kinder auswirken (Burlison et al. 1995, Hoff-Ginsberg & Tardif 1995).

Auf der anderen Seite hat sich gezeigt, dass diese sozioökonomischen und soziokulturellen Restriktionen die Handlungsoportunitäten der Kinder vor allem in sozial normierten Leistungskontexten, also gerade im Bildungswesen und Erwerbsleben, massgeblich beeinflussen (Hurrelmann 1985, Engel & Hurrelmann 1989, Farkas 2003). Hier treffen milieuspezifische Sozialisierungserfahrungen, nicht zuletzt mit den Bildungsaspirationen und Leistungsorientierungen der Eltern (Schneewind 1995 und 2008), auf eine Welt, deren mittelschichtorientierte Leistungserwartungen eine echte Hürde für Kinder aus Armutsmilieus darstellen. In einer ganzen Reihe von Studien hat sich nämlich ergeben, dass Kinder aus unteren sozialen Lagen trotz eigener Handlungskompetenzen diesen sozial normierten Leistungskontexten nicht entsprechen konnten – bereits verunsicherte Handlungsorientierungen werden hier weiter demontiert, die Selbstwirksamkeitserfahrungen negativ beeinflusst, die Kinder im Gefühl relativer Hilflosigkeit zurückgelassen (Pettilion 1991, Stöckli 1991, Grundmann 1998 und 2001).

Und schliesslich wird diese Konstellation dann besonders folgenreich für die Entwicklungsmöglichkeiten der Heranwachsenden, wenn die Entscheidungen über den weiterführenden Bildungsweg fallen (Walper 1988, Stöckli 1991, Kraus 1996, Lauterbach & Lange 1998). Alles weist darauf hin, dass Kindern aus Armutsfamilien hier schon die Möglichkeit genommen wird, aus einem intergenerationellen Zirkel auszubrechen, der auf »Armut« des Elternhauses einen Abbruch der Bildungslaufbahn und von dort aus den Übergang in unsichere, schlecht bezahlte Beschäftigungsverhältnisse folgen lässt (Klocke & Hurrelmann 1995). Denn tatsächlich ist der Bildungsverlauf von Kindern aus Armutsfamilien durch eine frühzeitige Beendigung der schulischen Laufbahn charakterisiert (Grundmann 2001), der sich ohne Zweifel aus den fatalen »objektiven« und »subjektiven« Restriktionen eines defizitären Lebens ergibt.

Ergebnisse aus der internationalen Bildungsforschung haben immer wieder bestätigt, dass zwischen sozialer Herkunft und sowohl dem Ausmass der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe – ganz abgesehen vom Zugang zu einer Hochschule – als auch der Bewältigung des Übergangs an der ersten und zweiten »Schwelle« der Berufseinmündung ein enger Zusammenhang besteht (Shavit & Müller 1998): Jugendliche aus Haushalten mit niedrigerem sozioökonomischen Status kommen nicht nur nach der Primarschule in »anforderungsärmere« Schultypen, beenden nach Ende der obligatorischen Schulzeit nicht nur wesentlich häufiger ihre Bildungskarriere, erreichen viel sel-

tener höher qualifizierte berufliche Ausbildungsgänge, sondern sind vor allem auch bei der beruflichen Erstplatzierung, der entscheidenden Weichenstellung für späteres Einkommen und Berufsstatus, massiv benachteiligt.

Sieht man einmal von der ausführlich dokumentierten Differenz der Ausbildungswege der beiden Geschlechter ab, die sich gesamthaft in einer stärkeren nachobligatorischen Bildungsbeteiligung, kürzeren Berufsausbildungen und einem andersartigen Berufswahlspektrum der Mädchen zeigt (Borkowsky & Gonon 1996, Grossenbacher 1997, Leemann & Keck 2005), dann ist vor allem die soziale Herkunft ein entscheidender Faktor der allgemeinen Zukunfts- und Bildungsaspirationen und der konkreten Berufsverlaufsmerkmale.

In dieser Hinsicht zeigen sich gerade Jugendliche aus den Unterschichten als besonders verwundbar. Auch wenn direkte Zahlen für diesen Zusammenhang fehlen, lässt ein Vergleich der vorhandenen Daten gewisse Rückschlüsse zu. Dabei zeigt sich nämlich, dass die Verwirklichung der Berufswünsche von einer Bildungslaufbahn abhängt, in der eine bescheidene soziale Herkunft und Fremdsprachigkeit zunächst über den besuchten Schulzweig der Sekundarstufe – mit einer markanten Überrepräsentation benachteiligter sozialer Schichten in den »anforderungsärmeren« Schultypen – vermittelt wird, und von dort aus gravierende Stigmatisierungseffekte bei der Berufsfindung ausgehen (Meyer et al. 2001 und 2003).

/29

Stellt man schliesslich noch in Rechnung, dass die meist prekären »Zwischenlösungen« nach Ende der obligatorischen Schulzeit vor allem von Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten »gewählt« werden, und gerade diese Gruppe den Grossteil derjenigen Berufsanfänger ausmacht, die ihren Berufswunsch nicht realisieren konnten, dann sind hier die sozial ungleichen Startbedingungen auf problematische Weise gebündelt: früher Abbruch der Bildungslaufbahn, befristete und häufig wechselnde Beschäftigungsverhältnisse, Hilfstätigkeiten, schlecht bezahlte und gering angesehene Berufe, Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe – der Kreis der intergenerationellen Weitergabe sozialer Ohnmacht ist geschlossen (Lieberherr 2007, Gazareth et al. 2007).

Und dieser »lebenslange Schatten« (Buchmann et al. 1993) fällt besonders häufig auf Einwandererkinder. Sämtliche einschlägigen Studien weisen darauf hin, dass wir es bei Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien mit einem weiteren »Sonderfall« sozialer Benachteiligung zu tun haben, in dem sich gleichzeitig das Bild des »Problemkinde« und eines Jugendlichen jenseits der »Normalität« verdichtet.

Migrationshintergrund: Viel mehr als Sprachschwierigkeiten

Während man in Deutschland bis heute nicht mit der Selbstbeschreibung als »Einwanderungsland« umzugehen weiss, gilt für die Schweiz zumindest die Gewissheit, dass Immigranten und ihre Familien einen erheblichen Teil der Schweizer Wohnbevölkerung stellen. Die letzte Eidgenössische Volkszählung weist rund 20 Prozent der Gesamtbevölkerung als Angehörige der ersten und 7 Prozent als Angehörige der zweiten Immigrantengeneration aus, und auch ein gutes Viertel aller Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren kommt entweder unmittelbar aus anderen Ländern oder aber aus Migrantenfamilien (Fibbi 2005).

Wie verschieden zwar dieser »Migrationshintergrund« ausfallen kann, zeigen die einschlägigen Zahlen aus der Eidgenössischen Volkszählung: Sowohl der Unterschied zwischen nordeuropäischen und südeuropäischen, zwischen südeuropäischen und osteuropäischen Migrantenfamilien und insgesamt zu den Immigranten aussereuropäischer Länder im Hinblick auf Bildungshintergrund und sozioökonomischen Status sind derart erheblich, dass zunächst von keiner einheitlichen Gruppe gesprochen werden kann (Lamprecht & Stamm 1996, Fibbi 2005). Dabei ist allerdings augenscheinlich, dass der Grossteil der Migrantenfamilien Kindern und Jugendlichen nur in Ausnahme-

fällen günstige Voraussetzungen für eine gelungene gesellschaftliche Integration zur Verfügung stellen kann, weil sich hier sozioökonomische und soziokulturelle Mangellagen in charakteristischer Weise verbinden.

Die Schweizer Bundesstatistiken sprechen eine deutliche Sprache: Migranten, insbesondere der ersten Generation, vereinigen zu grossen Teilen die typischen Merkmale sozialer Benachteiligung auf sich – ein schwächerer Bildungshintergrund, einfachere Tätigkeiten, niedrigere Einkommen, eingeschränkte Wohnsituation und ungünstige Wohnumgebung (Niklowitz & Suter 2002, Streuli & Bauer 2004). Und wie im »Sonderfall Armut« bedeuten diese Ausgangsbedingungen schon im Rahmen der primären Sozialisation eine deutliche Hypothek auf die Zukunft, die durch die Tatsache der oft nur eingeschränkten Beherrschung der Landessprache noch verschärft wird.

Allerdings ist auch erkennbar, dass Migrantenkinder in einer Umgebung gross werden, die vom öffentlichen Bild des »Unterschichtenhaushalts« in wenigstens der Hinsicht abweicht, dass dort in der ganz überwiegenden Mehrzahl der Fälle die Familie mehr oder weniger intakt geblieben ist: Es gibt weniger Alleinerziehende, weniger Geschiedene, weniger Familien, bei denen einer der Partner nicht leibliches Elternteil ist (Wanner 2005). Trotz der häufig anzutreffenden materiellen Einschränkungen wirken hier also die Kräfte der Deprivation zunächst offenbar weniger zentrifugal als in anderen Kontexten, sondern in Richtung eines gleichwohl prekären familiären Zusammenhalts.

/30

Denn bereits die oft über den weiteren Familienkreis abgewickelte Kinderbetreuung im Vorschulalter erhöht hier die ohnehin bestehenden institutionellen, finanziellen und kulturellen Hürden für eine frühe Integration von Kindern aus Migrantenfamilien – selbst wenn das unbefriedigende Angebot der Vorschulbetreuung in der Schweiz anders aussähe, ist in diesem Fall die Nachfrage deutlich geringer als in anderen Gruppen (Iten et al. 2005). Dabei hat die Forschung immer wieder gezeigt, dass eine möglichst frühe Integration von Kindern aus kulturell benachteiligten Schichten zumindest die grössten Rückstände der Heranwachsenden zur »schulischen« Kultur abzdämpfen hilft (Fritschi & Oesch 2008).

Problematisch ist dieser familiäre Kontext für die soziale und kulturelle Integration aber auch im Hinblick auf eine besondere Ausprägung des Erziehungsstils: Offensichtlich besteht hier nicht nur ein enger Zusammenhang von emotionaler Nähe und familiärer Kontrolle (Krohne 1988, Bornstein 1995, Hoff-Ginsberg & Tardif 1995, Schwarz & Silbereisen 1998, Schultheis, Perrig-Chiello & Egger 2008), der vor allem im Hinblick auf das Erziehungsverhalten bestimmter bildungsferner sozialer »Milieus« oft als »inkonsistent« bezeichnet wird, weil typisch keine systematische, rationalisierte Reflexion auf das eigene Verhalten der Eltern zu existieren scheint. Sondern die Kinder und insbesondere Jugendlichen erleben auch häufig eine erheblich kognitive Dissonanz zwischen den »patriarchalischen«, autoritären Elementen dieses Erziehungsstils und der gleichzeitig ständig wahrgenommenen, tatsächlich objektiven Randständigkeit dieser Autorität in der Gesellschaft, in die man »integriert« werden soll und meist auch will.

Die Folge sind bisweilen massive Schwierigkeiten vor allem der männlichen Jugendlichen aus Migrantenfamilien, dort ihren zumindest subjektiven Platz zu finden. Die Diskrepanz zwischen den Verhaltensmodellen in Migrantenfamilien und denen der »konventionellen« Umgebung führt zum Verlust stabiler Identifikationsmuster, zu Entfremdungsprozessen zwischen Eltern und Kindern, zu beiderseitigen Identitätskrisen: Frauen arbeiten ausser Haus, Kinder übernehmen Erwachsenenaufgaben im Umgang mit der »fremden« Umwelt, die kulturelle Differenz trägt zur Verschärfung des alterstypischen Generationenkonflikts bei.

Die Reaktionen in den Familien fallen dabei unterschiedlich aus. Die Schule wird von den Eltern aber insgesamt als Störfaktor angesehen, auch für andere Bereiche: die Berufswahl, insbesondere der Mutter, die familiäre Organisation und Erziehung, die Ernährung und Kleidung. Der elterliche Einflussverlust kann allerdings unterschiedliche

Strategien nach sich ziehen: Rückzug und Abgrenzung, ein bewusstes Nebeneinander und gegenseitiges Ergänzen der beiden Welten, oder aber Anerkennung der neuen Verhältnisse und ihre aktive Mitgestaltung (Fibbi 2005, Perregaux 2006).

In aller Regel aber sehen wir gerade im Verhältnis zu den Bildungsinstitutionen eine typische »Karriere«. Das Schweizer Bildungsmonitoring hat schon im Rahmen der PISA-Studie aus dem Jahr 2000 diese seit langem bekannten Probleme der schulischen Integration von Immigrantenkindern namhaft gemacht (BFS/EDK 2003). Dazu gehören auf der einen Seite Fremdsprachigkeit im Umfeld einer Unterrichtssprache, die für echte Lernerfolge in der Schule eigentlich vorausgesetzt wird, und nicht nur die Lesefähigkeit, sondern damit auch die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzumsetzung beeinträchtigt. Infolge dessen werden häufig die Leistungspotentiale der Migrantenkinder unterschätzt und subjektiv pauschalisiert (Kronig 1996, Kronig, Haeblerlin & Eckhart 2000), es erfolgt die Einweisung in Schultypen mit geringem Anforderungsniveau, oft in Sonderklassen, in denen signifikant geringere Lernfortschritte erzielt werden als in Regelklassen (Kronig 2007), und damit eine durchgreifende Selektion nach der Primarschule, die sich in den letzten beiden Jahrzehnten zudem noch verschärft hat (BFS/EDK 2003).

Dass Kinder und Jugendliche aus immigrierten Familien grösstenteils zu den einkommensschwachen und bildungsfernen Gruppen der Gesellschaft gehören, versteht sich hier von selbst (Moser 2001). Abweichungen zwischen Heranwachsenden aus sprachlich gemischten Familien sind zwar vorhanden, und auch Verweildauer und Herkunftsregion spielt für den Schulerfolg der Kinder eine Rolle (Fibbi 2005). Die insgesamt hochkomplexen Bedingungen für den Lernerfolg (Helmke & Weinert 1997) werden aber immer wieder durch die soziale Herkunft, den Bildungshintergrund des Elternhauses, und die dadurch gegebenen familiären Lernbedingungen massgeblich bestimmt (Helmke & Schrader 1998). Dass die Jugendlichen diese Realität auch wahrnehmen, trägt sicher nicht dazu bei, die Institution Schule vorbehaltlos als Instanz zur Verwirklichung gesellschaftlicher Chancen anzuerkennen.

/31

Auch intergenerationelle Mobilitätsprozesse, die unter anderem solche Voraussetzungen erfüllen, die von charakteristischen Aufstiegsorientierungen der Familien getragen werden (Seifert 1992, Nauck 1994, Moret & Fibbi 2008), einem »Mobilitätsprojekt«, welches die Kinder oft in hohem Masse verinnerlichen (Juhász & Mey 2003) und zu dem insbesondere das Einbürgerungsverhalten gehört, können nicht darüber hinweg täuschen, wie sehr diese Art der »Überselektion« von Aspirationen bildungsnaher Schichten bestimmt ist – die besser ausgebildeten eingebürgerten Migrantenkinder stammen aus einem vergleichsweise gebildeten Elternhaus (Fibbi 2005).

Nur unter erheblichen kollektiven Anstrengungen der Familie also, für die das Bemühen um Naturalisierung, die familiäre Unterstützung der Kinder beim Erlernen der Landessprache, aber auch die mehr oder weniger bewusste Begrenzung der Kinderzahl untrügliche Hinweise sind, und zudem der Voraussetzung eines eher gehobenen Bildungshintergrundes, der das alles begünstigt, machen auch Migrantenkinder ihren Weg durch die Bildungsinstitutionen – dann aber in manchen Fällen erfolgreicher als ihre Schweizer Mitschüler.

Selbst wenn Studien zum Verhältnis von Migrationshintergrund und Bildungserfolg immer wieder die Variationsbreite einzelner Faktoren für den infrage stehenden Zusammenhang deutlich machen, werden die bisherigen Befunde im Wesentlichen bestätigt (Riphahn 2006, Bauer & Riphahn 2007, Bauer 2008):

Auch für die schulische Performanz von Einwandererkindern der zweiten Generation sind soziokulturelle Einflussgrössen verantwortlich. Es besteht ein ähnlich hochsignifikanter Effekt des Bildungsniveaus der Eltern auf den Bildungserfolg wie bei den Schweizer Kindern, ein ebenso starker Zusammenhang des Bildungserfolgs mit dem Zeitpunkt der kantonalen Trennung verschiedener Schultypen, eine besonders geringe

Bildungsmobilität bei Migrantenkindern, die in der Deutschschweiz leben, ein schwächerer Bildungserfolg bei Einwandererkindern mit Eltern, die nicht innerhalb der letzten fünf Jahre eingebürgert wurden, eine zurückgesetzte Bildungsperformanz, wenn die hauptsächlich gesprochene Sprache nicht die kantonale Sprache ist, und ein besonders starker Einfluss kleinerer Geschwisterzahlen auf die Wahrscheinlichkeit, dass Migrantenkinder eine Maturitätsschule besuchen.

Damit zeigt sich erneut, dass der enge Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsverlauf bei Einwandererkindern meist noch fester geknüpft ist als bei einheimischen Heranwachsenden. Allgemeine institutionelle und besondere kulturelle Faktoren verstärken sich hier nicht nur wechselseitig, sondern verschärfen gemeinsam die problematische Ausgangslage ökonomischer und kultureller Deprivation. Das Bundesamt für Migration stellt nicht nur fest, dass der Anteil der von strenger Armut betroffenen Ausländerinnen und Ausländer doppelt so hoch liegt wie bei den Schweizern und sich die ausländische Bevölkerung in städtischen Räumen und Quartieren mit schlechten Standortvorteilen konzentriert, sondern ebenso, dass bis an die 20 Prozent der ausländischen Jugendlichen auf längere Sicht keine verwertbare berufliche Ausbildung absolvieren und dementsprechend die Erwerbslosenquote bei jugendlichen Ausländern bis zu viermal so hoch liegt wie bei ihren Schweizer »Kollegen« (BFS 2005).

/32

Wenn der Bildungserfolg eine der entscheidenden Grössen für Chancen und Qualität der Berufsausbildung und später der beruflichen Erstplatzierung ist, sich darüber aber, im Einklang mit sämtlichen internationalen Studien, auch beruflicher Status und Erwerbseinkommen in ganz wesentlichem Mass definieren, dann verwundert es schliesslich nicht, dass Kinder aus Einwandererfamilien auch auf dem Arbeitsmarkt oft schlechter platziert sind. Das legen nicht nur jüngere Analysen von Daten aus der Eidgenössischen Volkszählung nahe: Sieht man einmal von der vergleichsweise kleinen Einwanderergruppe der naturalisierten Migranten zweiter Generation ab, die ihre berufliche Stellung gegenüber den Einwanderern der ersten Generation manchmal deutlich verbessern konnten, sind die jungen Einwanderer vor allem aus Ländern der letzten Migrationswellen, also aus Portugal, der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien typisch in Berufen mit niedrigem Berufsprestige und Einkommen zu finden (Mey, Rorato & Voll 2005) – die objektiven Chancen von Kindern und Jugendlichen, deren Eltern aus einer Region jenseits der im engeren Sinn »westlichen« und »industrialisierten« Kulturgrenze stammen, setzen weiterhin als »Sonderfall« in idealtypischer Art den meritokratischen Anspruch einer Gesellschaft, die Chancengerechtigkeit all ihrer Mitglieder gewährleisten zu können, immer wieder ausser Kraft.

Konkret heisst das nicht nur, dass die niedrigeren Bildungsabschlüsse und dabei oft auch die schlechteren Noten allgemein ein Hindernis darstellen, eine qualifizierende Lehrstelle anzutreten, also einen Beruf erlernen zu können, der entsprechendes Einkommen und beruflichen Status verspricht: Probleme mit der Berufsfindung sind im Bereich der unteren Bildungsabschlüsse ohnehin an der Tagesordnung (Heid 2007). Sondern es heisst auch, dass die Einstellungspraxis der Betriebe nicht selten von Stereotypen gefärbt ist, die dem jugendlichen »Ausländer« zusätzliche Hürden für eine gelungene Integration aufrichten (Imdorf 2007) – wenn mit der neu entdeckten »Kinderarmut« als Häufung ökonomischer und kultureller Mangellagen das »Kainsmal« moderner Industriegesellschaften aufscheint (Beisenherz 2002), dann wird es dort besonders deutlich, wo eine »fremde« Jugend um ihre Aufnahme in diese Gesellschaften kämpft.

Chancengerechtigkeit: Das Dilemma einer anderen Bildungspolitik

Eine erste Übersicht über den Stand der internationalen wie nationalen Bildungsforschung zeigt, dass wir es beim Thema »Bildungsbeteiligung« mit weit mehr zu tun haben als der Frage nach der Einbindung von »Risikogruppen« in den allgemeinen Bildungsprozess. Auf der einen Seite erweisen sich die Disparitäten von Bildungsteil-

nahme und Bildungserfolg eindeutig als Phänomen nicht von »Kindern« und ihren ungleichen Startvoraussetzungen für eine erfolgreiche Integration in Schule und Schulalltag, auch nicht von »Familien« und ihren spezifischen Ausgangskonstellationen – alle wissenschaftlichen Befunde deuten darauf hin, dass die beiden prominentesten »Defizite« der Bildungskarriere, »Kinderarmut« und »Migrationshintergrund«, nur die augenfällige Steigerung grundsätzlich defizitärer Lebenslagen sind, die wesentlich mit dem sozioökonomischen Status der »Familie«, mit einer schwachen Position der Eltern auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen, noch konkreter: mit der Schichtzugehörigkeit. Und hier kann Bildungspolitik zunächst gar nichts ausrichten.

Auf der anderen Seite ist klar geworden, wie eng diese sozioökonomischen Problemlagen mit soziokulturellen Merkmalen verschwistert sind, dass der Bildungserfolg massgeblich von einem sozialen Umfeld abhängt, in dem eben gerade jene sozioökonomischen Problemlagen nicht gehäuft auftreten: kognitive Entwicklung, soziale Anpassung, Bildungswille und schulische Performanz entstehen in einem komplexen Wechselspiel, das vom Elternhaus, und wieder konkret: einem sozial besser gestellten Elternhaus, entscheidend positiv beeinflusst wird. Erneut stellt sich hier die Frage, wie institutionalisierte Bildungspolitik dort korrigierend eingreifen kann, wenn ihr die Mittel dazu offensichtlich fehlen – und selbst Ansätze dazu als Eingriff in die elterliche Erziehungshoheit thematisiert werden, als staatlich verordnete »Gleichschaltung« der Bildungsgänge, Austrocknung der beruflichen Ausbildung oder »Akademisierung« der Schweiz.

/33

Es wäre allerdings fatal, dieses Dilemma als völlig unauflösbar zu begreifen. Selbstverständlich ist jede bildungspolitische Agenda zahnlos ohne einen umfassenderen Zugang, der auch sozialpolitische Wünschbarkeiten artikuliert. Gleichzeitig zeigt eine Fülle von Projekten gerade im Bereich der Früherziehung und sprachlichen Förderung, dass ein kompensatorischer Ansatz durchaus positive Ergebnisse erzielen kann, dass auch in den weiterführenden Schulformen integrative Modelle soziale Benachteiligungen wenigstens zum Teil abfedern helfen. Die Bildungsforschung macht aber auch deutlich, dass eine kontinuierliche Förderung und kontinuierliche Einbeziehung des sozialen Umfeldes, insbesondere der Eltern, diese positiven Effekte nachhaltig verstärken. Eine solche Perspektive setzt aber auch strukturelle Veränderungen an den Nahtstellen eines Systems voraus, das »Bildungsbeteiligung« nur demokratisieren kann, wenn sie ihre sozialen Voraussetzungen ernst nimmt.



2 Erste Weichenstellungen

Vorschulerziehung und Einschulungspraxis

Nicht nur das wissenschaftliche, sondern auch das politische Interesse an »Bildung« setzt mittlerweile weit vor dem Schulbeginn ein. Gerade während des letzten Jahrzehnts hat sich eine Diskussion entwickelt, in der schon die frühkindliche Erziehung und Betreuung als Bereich des vorschulischen Kompetenzerwerbs betont wird. Und das geschieht nicht ohne Grund. Eine Fülle internationaler Studien hat gezeigt, dass die spätere schulische und dann auch berufliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiver ausfällt, wenn der Schuleintritt nicht nur früh erfolgt, sondern auch institutionelle Betreuungsangebote bereits vor der Schule existieren, die schon auf sie vorbereiten – die langfristig positiven Effekte des Vorschulbesuchs sind in der internationalen Bildungsforschung mehr oder weniger unstrittig. Dass zudem frühkindliche und vorschulische Betreuung und Erziehung in institutionellen Kontexten soziale Benachteiligungen bei den individuellen Startbedingungen wenn nicht völlig auszugleichen, aber doch immerhin abzuschwächen in der Lage scheint, unterstreicht die Bedeutung dieses Problemkomplexes.

/35

Auch in der Schweiz ist diese Debatte längst angekommen. Doch so unstrittig die Forschungsbefunde auch sind, politisch umstritten ist die Frage nach ihren möglichen Konsequenzen. Dabei geht es um unterschiedliche Vorstellungen von »Familie«, die Frage der familiären Erziehungshoheit, der weiblichen Erwerbstätigkeit. Dem stehen ökonomische Erwägungen gegenüber, die Erschliessung von Erwerbstätigepotentialen und damit auch von fiskalischen und sozialstaatlichen Ressourcen, auch langfristiger volkswirtschaftlicher »Bildungsrenditen«. Und zuletzt auch die Frage, wie »meritokratisch« oder »egalitär« Bildung sein muss oder darf, wo sie beginnen, was sie bewirken soll, eine Frage, bei der es letztlich immer auch um konkurrierende gesellschaftspolitische Vorstellungen geht.

Im Bereich der frühkindlichen Betreuung und Erziehung werden diese Auseinandersetzungen mittlerweile fast ebenso heftig geführt wie schon anlässlich des Versuchs einer bundesweiten Harmonisierung der obligatorischen Schulbildung. Insofern verfährt die Bildungsdebatte auch in der Schweiz nicht »der Reihe nach«. Dass allerdings gerade dort, wo lange Zeit die geringsten Potentiale für Veränderungen ausgemacht wurden, nun entscheidende Weichenstellungen für Bildungserwerb und Zukunftsaussichten der Heranwachsenden gesehen werden, macht eine Bestandesaufnahme umso wichtiger.

Investitionen in den Frühbereich: Die Volkswirtschaft entdeckt das Kind

Zu den augenfälligsten Merkmalen der Debatte um die frühkindliche Bildung und Betreuung gehört zweifellos der enorme »time lag« zwischen dem Vorliegen wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse zur frühkindlichen Entwicklung und der politischen »Entdeckung« des Themas: Seit Jahrzehnten liegen Befunde aus der Entwicklungspsychologie und Entwicklungsphysiologie vor, die das Vorschulalter als eine entscheidende Phase der Heranbildung von Fähigkeiten des »Umgangs mit der Welt«, von kognitiven, emotionalen und sozialen Kompetenzen ausweisen – aber erst in der letzten Dekade scheint diese Tatsache ins Bewusstsein der Öffentlichkeit zu dringen.

Die Hintergründe dieses plötzlichen Interesses sind allerdings weniger bildungspolitischer als volkswirtschaftlicher Natur. Selbst wenn die Prognose einer »demographi-

schen Katastrophe«, der »Überalterung« unserer Gesellschaften, ihrer zunehmenden »Kinderlosigkeit« noch eine familienpolitische Komponente besitzt: Die Forderungen nach einem familienfreundlicheren Umfeld und Investitionen in die Kinder- und Nachwuchsförderung zielen im Kern auf eine Verbesserung des Verhältnisses von Berufstätigkeit und Elternschaft, das gleichzeitig mehr Kinder »produziert« und hoch qualifizierte Frauen für die Bedürfnisse eines neu strukturierten Arbeitsmarktes gewinnt.

Und auch der Ruf nach einer früheren und besseren Förderung der Kinder ergeht, um langfristig im globalen Wettbewerb der »Wissensgesellschaften« bestehen zu können: Jedes Kind, das im Gang durch die Bildungsinstitutionen »ausfällt«, wird zum »Problemkind« – eines zuviel für die Arbeitsmärkte der Zukunft, deren Bildungsabhängigkeit stetig wächst, eines zuviel für die Systeme der sozialen Sicherung, denen es später als Beitragszahler zur Verfügung stehen soll. Dementsprechend gelten umfassende Investitionen in den Frühbereich als Investitionen in »Humankapital«, durch die grössere volkswirtschaftliche Wachstumspotentiale erschlossen werden können: Ökonometrische Modellrechnungen sprechen hier von einem volkswirtschaftlichen »return on education«, der die getätigten Investitionen in frühkindliche Förderung um mindestens das Doppelte übersteigt.

/36

Diese Orientierung an bildungsökonomischen Leitlinien kann allerdings nicht an dem Umstand vorbei, dass die »Renditen« vermehrter Anstrengungen im Frühbereich bei sozial benachteiligten Kindern besonders hoch ausfallen – gerade weil die »Bildungsbilanz« hier deutlich schlechter aussieht. Natürlich erleichtert es den bildungsökonomischen Diskurs, soziale Ungleichheit in weniger verhänglichen Begriffen thematisieren zu können. Tatsache ist aber, dass in der Schweiz, wie etwa auch in Deutschland, die Bildungs- und damit Berufschancen eines Kindes, seine Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung, ganz wesentlich davon abhängen, welchen Bildungshintergrund seine Eltern haben, über welches Einkommen sie verfügen, welche Sprache in der Familie gesprochen wird: Die Frage der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ist also immer auch eine Frage der Chancengerechtigkeit.

Kann frühkindliche Bildung und Betreuung das alles? Mit einer breiten, allen gesellschaftlichen Schichten zugänglichen Verankerung von Betreuungs- und Bildungsangeboten die Vereinbarkeit von Beruf und Familie erleichtern und so familienpolitisch wirksam werden, über diese Investitionen in den Vorschulbereich volkswirtschaftlich wünschbare und bedeutsame Bildungsrenditen abschöpfen, und darüber hinaus noch herkunftsbedingte Chancenungleichheiten vermeiden helfen? Sie kann es nur begrenzt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten.

Insbesondere in den Vereinigten Staaten und Grossbritannien haben gezielte frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote eine lange Tradition. Seit den 1960er Jahren wurden hier sowohl grossflächig angelegte Bildungsprogramme als auch kleine Modellprojekte lanciert, die vornehmlich kompensatorisch ausgerichtet waren, also Kinder aus unterprivilegierten Familien erreichen wollten – zu den bekanntesten zählen »Head Start«, »Sure Start«, »Effective Preschool and Primary Education« oder das »High Scope Perry Preschool Program«. Allen gemeinsam ist ein qualitativ hochstehendes Angebot von Dienstleistungen im Bereich Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder zwischen zwei Jahren und dem Schuleintritt, manche Projekte wie das »Chicago Child-Parent Program« beziehen ausdrücklich die Eltern mit ein. Bedeutsam sind diese Programme auch deshalb, weil sie häufig von Langzeitstudien begleitet werden, die den späteren Schulerfolg und beruflichen Werdegang bis ins mittlere Lebensalter erfassen.

Die Effekte dieser Massnahmen sind meist beeindruckend: Das »High Scope Perry Preschool Program« etwa hat gezeigt, dass Kinder, die ein Vorschulprogramm absolviert hatten, bessere Schulleistungen, höhere Bildungsabschlüsse, tiefere Klassenwiederholungsraten aufwiesen, eine bessere Gesundheit und niedrigere Kriminalitäts- und Delinquenzraten, umfassender in den Arbeitsmarkt integriert waren und dementsprechend auch die Raten des Sozialleistungsbezugs niedriger ausfielen (Schweinhart

et al. 2005) – fast identische Ergebnisse lieferte die Begleitforschung bei sämtlichen Vorschulprogrammen für Kinder aus benachteiligten Familien.

Aber auch bei kurzfristiger evaluierten Projekten ausserhalb der USA sind die Ergebnisse ähnlich: Positive Auswirkungen der frühkindlichen Bildungspartizipation auf die späteren Schulleistungen weisen unter anderem Studien aus Kanada und Neuseeland, Irland und Schweden nach (Rossbach 2005), für Deutschland, Österreich, Spanien und Portugal wurden nicht nur positive Effekte auf die Schulleistungen, sondern auch auf das Sozialverhalten festgestellt, zwei englische Studien berichten von günstigen Wirkungen bei der kognitiven Entwicklung, das Programm »Effective Preschool and Primary Education« zeigt für Kinder mit erhöhten sozialen Entwicklungsdefiziten eine weitgehende Ausgleiche dieser Nachteile schon im Alter von acht Jahren, im Alter von elf Jahren sind wiederum positive Wirkungen des Vorschulbesuchs auf die Englisch- und Mathematikkenntnisse erkennbar (Stamm et al. 2009).

Allerdings zeigen verschiedene Forschungsergebnisse auch, dass eine rein institutionelle Agenda der frühkindlichen Betreuung allein nicht ausreicht, um positive Effekte auf die weitere Entwicklung zu garantieren: Während in einigen amerikanischen, englischen und schwedischen Vorschulprojekten kaum Effekte auf die späteren Schulleistungen nachgewiesen werden konnten (Barnett 1998), lassen sich offenbar insbesondere dann Wirkungen feststellen, wenn den Vorschulprogrammen kontinuierliche Massnahmen im Verlauf der Schulzeit folgen, die Eltern stark an den Bildungs- und Betreuungsprozessen beteiligt werden und vor allem eine hohe pädagogische Qualität des Vorschulangebots gesichert war (Rossbach 2008).

/37

Diese Befunde unterstreichen die weitgehend unstrittige Feststellung, dass generell die Qualität der frühkindlichen Lernumgebung im Elternhaus und der sozioökonomische Status der Familien zwei ganz wesentliche Faktoren einer positiven kognitiven, emotionalen und gesundheitlichen Entwicklung der Kinder waren und sind (Stamm et al. 2009). Die wenigen Wirksamkeitsuntersuchungen in der Schweiz weisen in dieselbe Richtung. Auch wenn gerade die Qualität der ausserfamiliären Betreuung einen bedeutenden Einfluss auf die positive Entwicklung im Kleinkindalter zu haben scheint (Pierrehumbert 2005) und familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten in die Schule erfolgreicher meistern als Kinder ohne solche Betreuungsangebote (Lanfranchi 2002): Besonders ausgeprägt sind die Entwicklungsfortschritte, wenn die Eltern und das soziokulturelle Umfeld in diesen institutionellen Rahmen integriert werden. Wie bedeutsam das Elternhaus bleibt, zeigt auch der Befund, dass die positiven Wirkungen familienergänzender Betreuungsangebote längerfristig zugunsten der Wirkung elterlicher Bildungsaspirationen abnehmen (Lanfranchi 2007). Die Herkunftsfamilie wirkt also, wie eine Fülle von Studien gerade für spätere Etappen des Bildungserwerbs zeigen, bei der schulischen Entwicklung ganz wesentlich mit.

Insofern betrifft die kontroverse Debatte darüber, ab welchem Kindesalter die vorschulische Bildung und Betreuung einzusetzen habe und zu der durchaus heterogene Befunde vorliegen (Perry 1998, Caille 2001, Stamm 2005, Wannack, Sörensen & Giroud 2006), möglicherweise nur einen Nebenschauplatz der für die kindliche Entwicklung bedeutsamen Einflussfaktoren: Entscheidend bleiben die Qualität des vorschulischen Betreuungsangebots und ein familiärer Erziehungskontext, dessen Rahmenbedingungen sich aber, trotz der oft sinnvollen Versuche, Eltern insbesondere unterprivilegierter Familien in die institutionelle Betreuung einzubinden, über diese Massnahmen kaum grundlegend verändern lassen – es sind schichtspezifische Konstellationen, die am Fortkommen der Kinder in institutionalisierten Leistungskontexten entscheidend mitwirken, der sozioökonomische Status der Familie, die Bildungsnähe des Elternhauses und ein ganzes, damit verbundenes Ensemble kultureller Normen und Praktiken (Schultheis, Perrig-Chiello & Egger 2008).

Frühkindliche Bildung und Betreuung kann also im Hinblick auf Fragen der Chancengerechtigkeit längst nicht alles, was sie gerne möchte. Sie ist, ein qualitativ hochstehen-

des Angebot vorausgesetzt, durchaus in der Lage, oft massive Startnachteile beim Bildungserwerb abzumildern – ohne deshalb nachhaltig »egalisierend« zu wirken oder gar »egalitär« zu sein. Doch gibt es solche Angebote nicht, bleibt schon dieses Potential für eine gerechtere Verteilung der Lebenschancen ungenutzt.

Es gehört dabei zu den Paradoxien des bildungsökonomischen Diskurses, dass die Ursachen sozialer Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen, nämlich familiäre Lebenssituationen, die im engen Zusammenhang vor allem mit einer prekären Position auf dem Arbeitsmarkt und den sich daraus ergebenden – nicht nur ökonomischen, sondern auch kulturellen und sozialen – Mangellagen stehen, dass diese sozialen Zusammenhänge nur selten thematisiert werden, dafür aber die volkswirtschaftlichen »Renditen«, welche der Versuch einträgt, ihre Kosten bei den Heranwachsenden zu minimieren.

Denn ökonometrische Studien zum volkswirtschaftlichen Nutzen frühkindlicher Bildung und Betreuung gibt es mittlerweile genug. Diese Analysen gehen von der grundsätzlichen Überlegung aus, dass die nachweislich positiven Effekte frühkindlicher Betreuung auf die Bildungsbeteiligung benachteiligter Kinder und der Bevölkerung insgesamt nicht nur die Berufs- und Einkommenschancen erhöhen und damit die fiskalische Basis der öffentlichen Haushalte und sozialen Sicherungssysteme verbreitern, sondern auch negative Effekte wie Delinquenzraten und Sozialhilfequoten senken, also gleichzeitig finanzintensive öffentliche Ausgaben verringern helfen.

/38

Einschlägig sind hier Simulationsmodelle aus den USA (Heckman 2006, Cunha & Heckman 2007), die zeigen, dass durch ein gutes vorschulisches Betreuungsangebot der Anteil benachteiligter Kinder, die einen nachobligatorischen Bildungsabschluss erreichen, von rund 40 Prozent auf über 65 Prozent gesteigert werden kann, einen darüber hinausgehenden Abschluss nicht mehr nur jedes zwanzigste dieser Kinder, sondern immerhin schon jedes achte erreichen könnte, dass gleichzeitig die Delinquenzraten sinken und sich die Quote der späteren Sozialhilfebezieher praktisch halbiert.

Der individuelle Nutzen solcher Massnahmen kann sicher nicht hoch genug eingeschätzt werden, aber auch der gesamtwirtschaftliche »return on education« nimmt sich in derartigen Berechnungen imposant aus, bei der Gegenüberstellung von Kosten des Krippenbesuchs und den durch höhere und längere Bildungsbeteiligung zu verbuchenden volkswirtschaftlichen Gewinnen gehen die Befunde nur im Hinblick auf die Deutlichkeit des positiven Verhältnisses auseinander: Für die amerikanischen Modellprojekte reicht die Kosten-Nutzen-Relation von eins zu drei bis eins zu sieben, Studien aus Deutschland und verschiedenen Kantonen der Schweiz taxieren die positive langfristige Bilanz auf zwischen eins zu knapp drei und eins zu vier (Müller Kucera & Bauer 2001, Mackenzie Oth 2002, Fritschi, Strub & Stutz 2007). Investitionen gerade in frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zahlen also jeden Dollar, Euro, Franken auf lange Sicht um ein Mehrfaches zurück, und je später in Bildungskarrieren investiert wird, desto geringer fällt die volkswirtschaftliche Rendite aus (Heckman 2006) – Vorschulerziehung ist eine der besten volkswirtschaftlichen »Anlagemöglichkeiten«.

Selbst wenn man diese Argumentation aus normativer Sicht bedauern mag: Beziffert man die »Renditen« dieser »Investitionen«, lässt sich kaum bezweifeln, dass ein umfassendes, institutionell breit verankertes Angebot frühkindlicher Betreuungsleistungen für die Gesellschaft insgesamt »nützlich« und wünschenswert ist (Temple & Reynolds 2007). Aber gerade auch für benachteiligte Gruppen von Heranwachsenden verspricht die Frühförderung grössere Chancen auf Bildungsbeteiligung und damit bessere ökonomische und soziale Partizipationsmöglichkeiten. Welche Effekte sind hier im Hinblick auf Aspekte der Chancengerechtigkeit zu erwarten?

Frühe Förderung für Spätberufene: Das Niveau und die Barriere

Sämtliche Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen, dass der Bildungserfolg von Kindern weitgehend durch die soziale Herkunft bedingt wird. In der Forschung besteht seit Jahrzehnten ein Grundkonsens über den mehr oder weniger straffen Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungserwerb, und beruflicher und gesellschaftlicher Stellung und die zentrale Bedeutung, die dabei das Bildungswesen als Instanz der Reproduktion sozialer Ungleichheit einnimmt. Dieser Befund gilt auch für die Schweiz: Auch hier besteht nach wie vor eine enge Beziehung zwischen sozialer Herkunft, insbesondere des Bildungsstands der Familie, und dem Bildungserfolg der Kinder (Buschor et al. 2003, Coradi Vellacott & Wolter 2002, Moser & Berweger 2004, Stamm & Lamprecht 2005).

Es gehört zu den problematischen Seiten des aktuellen Bildungsdiskurses, in diesem Zusammenhang von »Risikogruppen« (OECD 2007) zu sprechen, also Kindern aus unterprivilegierten und bildungsfernen Schichten, Kinder mit Migrationshintergrund und von »Kinderarmut« betroffenen Heranwachsenden. Problematisch deshalb, weil hier mit Kategorie »Kind« verschleiert wird, dass es sich um nichts anderes als schichtspezifische Phänomene handelt, die gleichzeitig die ganz konkrete materielle Lebenslage der Familie, des Haushalts meinen: geringe Erwerbseinkommen, geringfügige Beschäftigungen, Arbeitslosigkeit, das Wirtschaften in Abhängigkeit von sozialen Transferleistungen, und damit auch beengte Wohnverhältnisse, räumliche Ghettoisierung, eingeschränkte Freizeitgestaltung (Ditton & Krüsken 2006, Coradi Vellacott 2007).

/39

Tatsache ist jedenfalls, dass insbesondere Kinder aus diesen »Armutsfamilien« schon im Vorschulalter gerade in Bereichen Defizite aufweisen, die Voraussetzung für eine »normale« Bildungskarriere, also die Bewährung in institutionalisierten Leistungskontexten sind: Eine verzögerte kognitive Entwicklung, Abweichungen von konventionalisierten Verhaltensstandards, gesenkte Aufmerksamkeitsschwellen und weitere »Auffälligkeiten«. Den im engeren Sinne schulischen Kompetenzrückstand zeigen bisher sämtliche Testergebnisse der schweizerischen PISA-Studien (OECD 2007).

Auf diese deutlichen Auswirkungen von »Armut« auf die schulischen und Erwerbschancen von Heranwachsenden haben in den letzten Jahren verschiedene Verbände immer wieder aufmerksam gemacht, die Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen liefert dazu einen materialreichen Überblick (EKKJ 2007) – spät, aber doch verhältnismässig deutlich. Gleichzeitig wurde hier auf die enorme Bedeutung früher Bildungsförderung für von Armut betroffene Kinder verwiesen, auch wenn dabei betont wird, dass nachteilige Auswirkungen von Kinderarmut nicht allein auf ökonomische Knappheit zurückzuführen, sondern Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener personaler, sozialer und institutioneller Bedingungen sind: Ein gutes Angebot frühkindlicher Betreuung und Erziehung könne Defizite im familiären Bereich zumindest teilweise kompensieren. Dass eine kompensatorische Förderung durchaus erfolgreich sein kann, belegen die amerikanischen »Head Start«-Programme in der Tat sehr eindrücklich.

Dass oft nicht ausreichend kontrollierbare Kontextbedingungen die Wirksamkeit von Vorschulprogrammen beeinflussen, zeigt sich aber immer wieder. Sämtliche einschlägigen Studien machen zwar deutlich, dass die meisten vor der Schule institutionell betreuten Kinder grössere Lernfortschritte erzielen, besonders deutliche Gewinne aber bei Kindern aus sozial benachteiligten Milieus auftreten – oft allerdings, ohne zu sozial privilegierten Gleichaltrigen aufschliessen zu können (OECD 2007, Moser, Bayer & Berweger 2008). Das heisst: Institutionelle Betreuungsangebote können sozioökonomisch oder muttersprachlich bedingte Defizite der Kinder zwar verringern (Becker & Tremel 2006), aber sicher nicht vollständig ausgleichen.

Die langfristig positiven Effekte des Vorschulbesuchs stehen ausser Zweifel. Schülerinnen und Schüler, die den Kindergarten besuchen, haben erheblich grössere Chancen, einen Sekundarstufentyp mit erweiterten Anforderungen zu besuchen. Doch selbst im Fall eines ganztägigen Kindergartenbesuchs können bei Kindern aus bildungsfernen Schichten die fehlenden Impulse aus dem Elternhaus nicht völlig kompensiert werden (Landvoigt, Muehler und Pfeiffer 2007). Das zeigen auch die punktuellen Lernstandserhebungen in der Schweiz: Kinder mit privilegiertem sozialen Hintergrund haben bessere Lernausgangslagen, die Lernfortschritte der Kinder verlaufen sehr ähnlich, den Rückstand gegenüber Kindern aus privilegierten Familien können sie aber nur geringfügig aufholen (Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Moser & Hollenweger 2008, Moser, Bayer & Berweger 2008) – das Niveau der erreichten Kompetenzen liegt bei Wahrnehmung von Angeboten der Frühförderung insgesamt höher, die Barriere zwischen privilegierten und unterprivilegierten Kindern bleibt.

Das gilt im Grossen und Ganzen auch für Heranwachsende, die mit einem weiteren »Handicap« zu kämpfen haben: Kinder aus »Migrantenfamilien«. Dass sich hinter dieser Kategorie ganz unterschiedliche Ausgangslagen verbergen, versteht sich praktisch von selbst. Für Kinder »eingewanderter« Familien aus den westlichen Industrienationen, und das heisst: mit hohem sozioökonomischen Status und entsprechendem Bildungshintergrund, ist die schulische Laufbahn selten ein Problem. Der Grossteil der Kinder mit »Migrationshintergrund« stammt aber aus ökonomisch schwachen und bildungsfernen sozialen Schichten – Sprachschwierigkeiten sind hier also nicht »nur« ein zusätzliches »Handicap«, sondern verschärfen eine ohnehin problematische Ausgangslage massiv.

Dass Kinder mit Migrationshintergrund die deutlichsten Gewinne aus frühpädagogischer Förderung erzielen, ist eine international anerkannte Tatsache (OECD 2007). Auch für die Schweiz zeigen Untersuchungen, dass familienergänzend betreute Kinder den Übergang vom Kindergarten zur Schule wesentlich erfolgreicher meisterten als Kinder, deren Familien diese Förderung nicht wahrgenommen hatten (Lanfranchi 2002). Wiederum allerdings hat sich dabei gezeigt, dass eine frühe Integration der Eltern und des gesamten sozialen und kulturellen Umfeldes entscheidend für diesen Bildungs- und Integrationserfolg der Kinder waren. Und zudem, dass längerfristig positive Wirkungen nur dann auftreten, wenn die Bildungsaspirationen der Eltern besonders ausgeprägt sind (Lanfranchi 2007). Dieses Ergebnis unterstreicht erneut die wesentliche Bedeutung der Kernfamilie: Gibt es kein »Aufstiegsprojekt« in Migrantenhaushalten, ein Projekt, das charakteristisch einhergeht mit einer begrenzten Kinderzahl und tendenziell höherer Schulbildung der Eltern, dann wird der Weg durch die Bildungsinstitutionen beschwerlich und endet früh.

Nur wenn frühkindliche Angebote für »ethnisch-kulturelle« Minderheiten, und das heisst in aller Regel auch unterprivilegierte Schichten, umfassend angelegt sind und qualitativ hochstehend, also von gut ausgebildetem, auf interkulturelle Situationen vorbereitetem Personal, durchgeführt werden, erhöhen sich die Chancen auf dauerhaft positive Effekte. Nur wenn sie gleichzeitig auch bei der »Bildung und Aufklärung der Eltern« (Stamm et al. 2009) ansetzen, kann schulische und gesellschaftliche Integration gelingen. Dennoch lassen sich die ungeheuren Hürden, denen solche institutionellen Eingriffe in die Familie entgegenstehen, leicht sehen: Wenn sich Erwachsene »bilden und aufklären« lassen müssen, um den Schulerfolg ihrer Kinder zu gewährleisten, bedeutet das einen immensen innerlichen Aufwand, die notgedrungene Anerkennung der eigenen »Bedürftigkeit«, den Verlust bestehender Identitäten.

Tatsächlich ist trotz aller Bemühungen, gerade in der Deutschschweiz, vor allem durch Spracherwerb und Sprachförderung zu integrieren, trotz frühkindlicher Fördermassnahmen, die einen positiven Integrationseffekt auf die ganze Familie haben sollen und auch haben können (Moret & Fibbi 2008), trotz dieser Angebote, die allerdings bei Weitem nicht flächendeckend in allen Regionen der Schweiz vorhanden sind, immer wieder festzustellen, dass viele dieser Projekte von Alltag und Lebensrealität in Familien mit

Migrationshintergrund weit entfernt sind – von ihren finanziellen Beschränkungen, der typischen räumlichen Ghettoisierung unterprivilegierten Milieus, vor allem aber auch der emotionalen Ghettoisierung der Familien selbst, dem massiven Einfluss ihrer Binnenbeziehungen und der ambivalenten Beziehungen ihrer Mitglieder zur »Aussenwelt«.

Für eine allgemeine Anhebung des »Niveaus« durch frühkindliche Bildung und Erziehung, die gleichwohl Barrieren sozialer Benachteiligung beim früheren und späteren schulischen Erfolg alleine nicht überwinden kann, bestehen also in unterprivilegierten Schichten und insbesondere in Migrantenhaushalten erhebliche »innere« Hindernisse. Zu den »äusseren« Hindernissen gehört sicher die Struktur des Angebots im Frühbereich: Während etwa im Tessin schon lange integrative Unterstützungsmassnahmen für bedürftige Familien existieren, die neben einem ausgebauten Angebot mit finanziellen »Integrationszulagen« auch dort einsetzen, wo die materielle Seite der Elementarbildung problematisch wird, ein Modell, durch das Familienarmut und damit die Benachteiligung der Kinder deutlich verringert werden konnte (EKFF 2000), bildet in der übrigen, vor allem der deutschen Schweiz das Angebot im Frühbereich eine unbestreitbare, sozial selektive Hürde für mehr Bildungsbeteiligung.

Erste Hürden: Zur sozialen Selektivität des Angebots im Frühbereich

Dass Investitionen in die frühkindliche Bildung und Betreuung sich langfristig »auszahlen«, ist international unstrittig. Wie steht es um solche Angebote in der Schweiz? Der internationale Vergleich bietet hier einige Anhaltspunkte – auch wenn aufgrund der unterschiedlich aufgebauten nationalen Bildungssysteme und oft völlig anderer Institutionen und Kategorien der Datenerhebung ein solcher Vergleich nicht immer einfach ist. Wenn man sich aber an die Schätzungen der OECD hält, dann fällt auf, dass die Schweiz im Jahr 2003 mit Investitionen in den Frühbereich von 0.2 Prozent des Bruttoinlandprodukts gerade ein Fünftel der empfohlenen Mittel bereitstellt, nur ein Drittel dessen, was Österreich investiert, nicht einmal ein Sechstel der Aufwendungen Frankreichs, und weniger als ein Zehntel der Investitionen Dänemarks – von den OECD-Ländern liegt, gemessen am Anteil des Bruttoinlandsprodukts, mit seinen Investitionen in Kinderbetreuungseinrichtungen nur noch Portugal hinter der Schweiz (OECD 2006).

Eine Gesamtbeurteilung nimmt die Studie »The child care transition« (UNICEF 2008) vor. Anhand von zehn Mindestanforderungen wurde dabei in 25 OECD-Staaten die Umsetzung von Bildungs- und Betreuungsmassnahmen im Frühbereich untersucht. Auch hier belegen die skandinavischen Länder und Frankreich die ersten Plätze, Schlusslichter sind Australien, Kanada und Irland, die Schweiz liegt unmittelbar davor – sie erfüllt nur drei der zehn Mindestanforderungen.

Zwar wird die angestrebte Harmonisierung der obligatorischen Schule gelobt, die Einführung der Grund- bzw. Basisstufe unterstützt, der Ausbildungsstand des pädagogischen Personals im Frühbereich und das gute Betreuungsverhältnis hervorgehoben. Zu den kritisierten Punkten gehören aber die ausgesprochen geringen Investitionen in den Frühbereich und die extrem niedrigen Quoten der unter Dreijährigen in frühkindlichen Betreuungseinrichtungen, die im Vergleich sehr schwache Beteiligung der Vierjährigen in subventionierten und qualifiziert betreuten Institutionen, der verhältnismässig geringe Anteil Drei- bis Sechsjähriger in vorschulischen Einrichtungen insgesamt, dazu der im internationalen Vergleich sehr kurze Mutterschaftsurlaub, und ein noch schwacher Anteil von Früherzieherinnen mit Hochschulabschluss.

Selbst wenn zu Recht angemerkt wird, dass sich die Schweiz in derartigen internationalen Vergleichen nur schwer platzieren lässt, weil statistisch kompatible Daten aufgrund unterschiedlicher kantonaler und kommunaler Verantwortungs- und Organisationsstrukturen kaum verlässlich zu erheben sind und zudem extreme innerschweizerische Unterschiede bei den öffentlichen Ausgaben und Besuchsquoten im Frühbereich existieren, die sich vor allem zwischen Romandie und Deutschschweiz wie urbanen

und ländlichen Gebieten aufspannen: Insgesamt stellt sich der Bereich frühkindlicher Bildung und Betreuung in der Schweiz unterentwickelt, wohlwollend gesprochen, »in der Entwicklungsphase« dar und hat die Standards anderer europäischer Länder noch lange nicht erreicht (Stamm et al. 2009).

Ambitioniertere Ziele im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung stossen dabei auch auf die föderale Vielgliedrigkeit der Verantwortungsbereiche und Organisationszuständigkeiten. Bei der Organisation der vorschulischen Betreuung kennt die Schweiz zwei bisher strukturell voneinander getrennte Bereiche: Den Frühbereich für Kinder bis zu 4 Jahren und den Vorschulbereich für Kinder zwischen 4 und 6 Jahren. Eine Ausnahme bildet der Kanton Tessin, in dem Kinder Angebote im Vorschulbereich schon ab dem vollendeten dritten Lebensjahr wahrnehmen können. Dieser Aufteilung entsprechen auch unterschiedliche Verantwortlichkeiten. Während der Frühbereich unter Kontrolle kantonaler oder kommunaler Sozial- und Gesundheitsbehörden steht, werden Vorschulangebote den Schulbehörden zugeordnet.

Diese traditionelle Konstellation erschwert es zusätzlich, auf die internationale Tendenz zu reagieren, mit der zunehmend versucht wird, Sozialisationsfunktion und Bildungsfunktion im Vorschulbereich miteinander zu verschmelzen. Für die Schweiz hiesse das, zwischen den unter der Kontrolle der Sozial- und Gesundheitsbehörden und deren Dachorganisation SODK stehenden Betreuungsangeboten und den Bildungsangeboten, die den in der EDK zusammengefassten Schulbehörden zugeordnet sind, einen gemeinsamen Verantwortungsbereich zu schaffen – eine wesentliche Forderung des zweiten »Starting Strong«-Berichts (OECD 2006), der einen zusammenhängenden Bildungs- und Betreuungsraum auch in der Schweiz verwirklicht sehen möchte. Die gemeinsame Erklärung von EDK und SODK, in der die Aufgliederung der beiden Bereiche und die jeweiligen Zuständigkeiten festgeschrieben werden, hat allerdings die bisherigen Zustände zementiert (EDK/SODK 2008).

/42

Zu der finanziellen Unterausstattung und der organisatorischen Mehrgliedrigkeit tritt noch das Problem der Angebotsqualität. Wie gross angelegte internationale Studien bestätigen, ist frühkindliche Erziehung und Bildung nicht nur von entscheidender Bedeutung für die kognitive und soziale Entwicklung, sondern führen insbesondere Angebote von hoher Qualität für benachteiligte Kinder zu deutlichen Verbesserungen der schulischen Leistungen (Roszbach, Klucznik & Kuger 2008, Viernickel & Simoni 2008). Auch hier besteht in der Schweiz ganz offensichtlich Nachholbedarf – ein umfassendes Entwicklungs- und Bildungskonzept für den Frühbereich fehlt bisher (EKFF 2008, EKM 2009, Stamm et al. 2009).

Insgesamt ist die Schweiz im internationalen Vergleich also noch weit von den »Standards« entfernt: Während etwa in Skandinavien oder Frankreich hohe Investitionen, eine enge Verzahnung von Betreuung und Bildung und flächendeckende staatliche Angebote existieren, zeichnet sich die hiesige Betreuungslandschaft durch eine äusserst schwache staatliche Finanzierung und einen »freien« Angebotsmarkt aus (UNICEF 2008). Sieht man einmal von den qualitativen Aspekten der frühkindlichen Erziehung in der Schweiz ab, deren Verbesserung im Übrigen den Finanzbedarf zusätzlich erhöht, dann scheint gerade die staatliche Unterfinanzierung des Frühbereichs einer der Hauptgründe für Strukturen, die eine Wahrnehmung von Angeboten der frühkindlichen Erziehung und Bildung gerade für benachteiligte Kinder massiv erschweren.

Eine genaue Erhebung des Zustandes der familienergänzenden Betreuung ist zwar auf gesamtschweizerischer Ebene mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden (EKFF 2008). Trotz der unsicheren Datenlage herrscht aber darüber Konsens, dass die Nachfrage grösser ist als das Angebot. Im Jahr 2004 standen rund 80.000 nachgefragten Betreuungsplätzen 30.000 bestehende Plätze gegenüber. Damit fehlten in der Schweiz etwa 50.000 Betreuungsplätze im Vorschulbereich und sogar 100.000 Plätze, wenn alle Eltern subventionierte Angebote vorfinden würden (Iten et al. 2005, Stern, Banfi & Tassinari 2006). Dabei ist die potentielle Nachfrage besonders hoch bei steigendem

Einkommen und besserer Ausbildung der Mutter, in städtischen Haushalten, Familien mit Migrationshintergrund und in der lateinischen Schweiz. Haushalte, in denen ältere Geschwister vorhanden sind, ein Elternteil für die Betreuung abkömmlich ist und Verwandte oder Bekannte bereits in Anspruch genommen werden, weisen dagegen eine geringere Neigung auf, formelle Kinderbetreuung nachzufragen (Stern, Banfi & Tassinari 2006).

Das bedeutet aber, dass vor dem Kindergarten das Betreuungsangebot aus verschiedenen Gründen sehr heterogen genutzt wird: Prekäre Familiensituationen können – wie bei den Alleinerziehenden – eine frühe und umfassende institutionelle Betreuung favorisieren, ebenso eine mehr als teilweise Erwerbstätigkeit, die aber ganz unterschiedliche soziale Hintergründe haben kann.

Umgekehrt weist die »Betreuungsabstinenz« von Familien entweder auf eher bessere Einkommensverhältnisse mit ihrer »Befreiung« der Mutter aus den Zwängen der Erwerbstätigkeit hin oder auch ein kulturell – und vor allem finanziell – bedingtes Votum für eine im grösseren Verwandtschaftskreis stattfindende Betreuung, wie sie oft bei Migrantenfamilien stattfindet.

Das heisst aber, dass familienergänzende Betreuungsangebote in prekären Lebenssituationen – in Einelternhaushalten, Familien mit mehrfacher, schlecht entlohnter Erwerbstätigkeit und Migrationshintergrund – nicht nur besonders stark nachgefragt würden, sondern genau für diese Klientel kein ausreichendes Angebot zur Verfügung steht: Der »freie Markt« bedient die gut ausgebildeten Doppelverdiener und die besser gestellten Paarhaushalte mit nur einem arbeitenden Elternteil, für die Alleinerziehenden, die »working poor«, die Arbeitslosen und Sozialhilfebezieher bietet er keine ausreichenden Betreuungsmöglichkeiten. Tatsächlich betrifft nämlich die Angebotslücke hauptsächlich subventionierte Plätze, während bei nicht subventionierten Plätzen ein Überschuss besteht (Stamm et al. 2010). Der offizielle Markt wird zwar finanziell über Subventionen unterstützt, das Angebot reicht aber bei Weitem nicht aus, um die Warteschlangen nachhaltig zu verkürzen.

/43

Es ist also nicht nur »zu vermuten« (SKBF 2010), sondern geradezu evident, dass die Angebotssituation im Frühbereich für benachteiligte Kinder bisher deutlich »beschränkt« bleibt. Mit dem angestrebten Wechsel von einer Subventionierung der Anbieter zu einer Subventionierung der Eltern, der mittlerweile im Rahmen von Pilotprojekten getestet wird, ist zwar eine Richtung eingeschlagen, die vielversprechend sein könnte – wenn nicht insgesamt die Finanzierung viel zu niedrig ausfiele, um eine effektive Ausgestaltung des Frühbereichs anstossen zu können. Um an die Standards der OECD heranzureichen, hätte die Schweiz jedenfalls ihre Finanzierung des Frühbereichs um mindestens das Fünffache aufzustocken.

Grundsätzlich ist also das Angebot viel zu gering, um die Nachfrage zu befriedigen. Es fehlt aber vor allem dort, wo es dringend nötig wäre. Bei der Bereitstellung eines ausgebauten und qualitativ hochstehenden Angebots in der frühkindlichen Betreuung und Erziehung für gerade jene Bevölkerungsgruppen, die über den »freien Markt« bisher nicht ausreichend versorgt werden, hat die Schweiz bisher keine Lösung gefunden.

Deshalb ist zu fragen, ob hier nicht andere Finanzierungsformen mehr Erfolg versprechen. Internationale Erfahrungen zeigen nämlich, dass gezielte sozialpolitische Massnahmen, entweder die Übernahme von Kinderbetreuungskosten (Kilkey 2000) oder die Zahlung eines grosszügigen und steuerfinanzierten Kindergeldes an erwerbstätige Eltern (Ditch et al. 1998), im Sinne einer stärkeren Beteiligung an frühkindlichen Betreuungsangeboten gerade in den unterprivilegierten Schichten erstaunlich positive Effekte nach sich ziehen können. Dazu allerdings müsste man viel unvoreingenommener als bisher thematisieren können, dass wir es bei dieser frühen »Bildungsproblematik« mit einem Schichtenphänomen zu tun haben – und dort in

vielen Fällen die materiellen Mittel zur Wahrnehmung frühkindlicher Betreuungsangebote schlicht und einfach fehlen.

Es ist offenkundig, dass man sich auch in der Schweiz der hohen Bedeutung frühkindlicher Betreuung und Erziehung zunehmend bewusst geworden ist. Aktuelle Reformen im Rahmen der Harmonisierung des Elementarbereichs und der Primarschule – das Angebotsobligatorium für den Kindergarten, die Einführung von Blockzeiten und Tagesstrukturen, die Neugestaltung von Lehrplänen und die Neuregelung des Schuleingangsbereichs – schliessen sämtlich auf international favorisierte Formen der »best practice« in diesem schulischen »Vorraum« auf. Es bestehen dabei aber, trotz aller begrüssenswerten institutionellen Vorstösse, immer noch zwei eklatante »Lücken«: Die öffentliche Finanzierung der frühkindlichen Betreuungsangebote ist im internationalen Vergleich weiterhin völlig unzureichend – und eine, auch finanziell greifbare, Unterstützung der Beteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten, also der in dieser Hinsicht besonders »Bedürftigen«, steht weiter aus.

Vorschulerziehung: Die Schweiz im internationalen Trend

144 Wenn man sich die gegenwärtigen institutionellen Reformen der Schuleingangsstufe in der Schweiz ansieht, dann ist zweifellos der Versuch erkennbar, an internationale Trends in der Ausgestaltung der Vorschule anzuschliessen. Und nicht nur das: Mit dem HarmoS-Konkordat (EDK 2007b) sollen institutionelle Strukturen für den Elementarbereich verankert werden, die im internationalen Vergleich als durchaus vorbildlich gelten können.

Bislang gibt es Defizite insbesondere bei den Angebotsstrukturen. Auf der einen Seite stehen vorschulische Betreuungseinrichtungen oft nur einen Teil des Tages offen, so dass Kinder erwerbstätiger Eltern häufig auf nichtöffentliche Betreuungsangebote angewiesen sind. In vielen Kantonen ist der Eintritt in die Vorschulerziehung mit vier Jahren zwar möglich, die Gemeinden aber sind nicht in allen Kantonen verpflichtet, zwei Jahre Kindergarten vor Beginn der obligatorischen Schule anzubieten. Gleichzeitig haben verschiedene Untersuchungen nahegelegt, dass die potentielle Nachfrage nach vorschulischen Betreuungseinrichtungen das Angebot bei Weitem übersteigt. Dies entspricht internationalen Befunden über die zunehmende Erwerbsbeteiligung beider Elternteile und eine dementsprechend gestiegene Vereinbarkeitsproblematik. Bei den bis 3-jährigen Kindern ist in den meisten Ländern der OECD – wie auch in der Schweiz – die Nachfrage nach öffentlichen Betreuungsplätzen grösser als das Angebot. In der Schweiz allerdings entspricht auch die Versorgung neben der Vorschulerziehung nicht der potentiellen Nachfrage.

Mittlerweile geht der Trend nun aber in Richtung einer Generalisierung der zweijährigen Vorschule und vom freiwilligen hin zum obligatorischen Besuch zumindest des letzten Vorschuljahres vor dem Schuleintritt. Die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule sieht vor, dass der Eintritt in die obligatorische Schule mit dem vollendeten vierten Altersjahr erfolgt und damit der Besuch der heute als »Kindergarten« bezeichneten zweijährigen Vorschulstufe Pflicht wird. Zudem erproben viele Kantone der Deutschschweiz seit einigen Jahren die Neugestaltung der Schuleingangsstufe in Richtung einer Zusammenführung von Kindergarten und erstem oder erstem und zweitem Schuljahr. Damit soll ein flexibler und bedürfnisgerechter Übergang gewährleistet werden. Dabei entspricht die vorgeschlagene Ausdehnung der Schulpflicht auf die vorgelagerte Bildungsstufe und die Erprobung neuer Gestaltungsformen der Schuleingangsphase einer deutlich stärkeren Betonung der Bildungsaufgabe der Vorschule. Diese Entwicklung hat sich auch in der Neugestaltung der Ausbildung von Lehrpersonen für die Vorschule niedergeschlagen. Sie erfolgte früher meist an speziellen Seminaren, liegt heute nun aber bei Pädagogischen Hochschulen. In den meisten Pädagogischen Hochschulen wird ein Ausbildungstyp angeboten, bei dem eine Lehrberechtigung für den Kindergarten und die Unterstufe erworben werden kann.

Wir sehen hier also durchweg positive Entwicklungstendenzen im Elementarbereich, und mit der angestrebten Harmonisierung von Schuleingangsstufe und Primarstufe scheinen mittlerweile die institutionellen Voraussetzungen gegeben, um eine flächendeckende Versorgung der Familien mit frühkindlichen bzw. vorschulischen Betreuungs- und Erziehungsleistungen sicherzustellen. Doch diese Strukturreformen können nur ein Anfang sein. Denn auf der einen Seite ist mit dem obligatorischen Vorschulbesuch noch keineswegs ein qualitativ hochwertiges Angebot gesichert. Das HarmoS-Konkordat verpflichtet zwar die Sprachregionen auf gemeinsame Lehrpläne und eine Koordination beim Fremdsprachenunterricht, ermöglicht die Qualitätssicherung und ein regelmässiges Bildungsmonitoring (SKBF 2010). Für eine unter Gesichtspunkten der bedarfsgerechten Förderung besonders benachteiligter Kinder notwendige massive Aufstockung des Lehrpersonals, also die Verbesserung des Betreuungsschlüssels, gibt es noch keine verbindlichen Zielgrössen. Dies würde nämlich die ständig virulente Frage nach der weiterhin bestehenden Unterfinanzierung des Elementarbereichs erneut aufwerfen – ähnlich wie der blosser »Vorschlag«, bedarfsgerechte Tagesstrukturen einzuführen, von denen gerade unterprivilegierte Schichten und damit Kinder mit potentiellen »Bildungsproblemen« besonders profitieren können.

Auf der anderen Seite ist der Förderbedarf eben dort wesentlich höher, als ihn eine nur institutionell verankerte Vereinheitlichung der Schuleingangsstufe gewährleisten könnte. Denn der kaum zu unterschätzende Einfluss familiärer Bildungssozialisation – oder besser: der Effekt des Mangels an ihr – konterkariert eine chancengerechte Kompetenzentwicklung, so lange nicht auch eine viel deutlicher kompensatorische Erziehungs- und Bildungsperspektive dazu gehört: Die Bildungsforschung zeigt immer wieder, dass trotz gemeinsamer Beschulung im Elementarbereich Kompetenzrückstände von Kindern aus benachteiligten Schichten nicht aufgeholt werden können.

/45

Kompetenzentwicklung im Vorschulbereich: Forschungsergebnisse

Es ist hier nochmals in aller Deutlichkeit festzuhalten, dass die langfristig positiven Effekte des Vorschulbesuchs ausser Frage stehen: Institutionell vor der Schule betreute Kinder erzielen im Durchschnitt grössere Lernfortschritte als solche, die keine vorschulische Betreuung wahrgenommen haben (OECD 2004 und 2007). Die Chancen, eine höherwertige nachobligatorische Schulausbildung zu geniessen, erhöhen sich im Zusammenhang mit dem Vorschulbesuch erheblich. Gleichzeitig weisen einschlägige Studien darauf hin, dass Kinder aus sozial benachteiligten Milieus und Haushalten mit Migrationshintergrund im Vergleich zwar besonders grosse Lernfortschritte erkennen lassen, in ihrer Kompetenzentwicklung letztlich aber nicht auf Kinder aus privilegierten Familien aufschliessen können (OECD 2007).

Diese internationalen Forschungsergebnisse werden auch von mehreren Schweizer Studien zur Leistungsentwicklung im Vorschulbereich bestätigt. Insbesondere die Evaluation der Schulversuche im Rahmen des Projekts »EDK Ost 4 bis 8« und seinem Vergleich von Versuchsklassen mit Grund- und Basisstufe und traditionellem Vorschulmodell zeigt das gesamte Spektrum der Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten: In allen Lernbereichen wurden in den Versuchsklassen entweder grössere oder zumindest gleiche Lernfortschritte erzielt wie in den Kontrollklassen, in den Bereichen Wortschatz, allgemeine kognitive Fähigkeiten und Mathematik lagen die Ergebnisse der Kinder in den Versuchsklassen höher (Moser, Bayer & Berweger 2008). Gleichzeitig wurde in verschiedenen Studien deutlich, dass in der Vorschule Kinder mit privilegiertem sozialen Hintergrund bessere Lernausgangslagen aufweisen, die Lernfortschritte der Kinder sehr ähnlich verlaufen, benachteiligte Kinder aber die Differenzen kaum aufholen konnten. Diese Ergebnisse gelten offenbar für die gesamte Schweiz (Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Guignard & Tièche Christinat 2007, Moser & Hollenweger 2008).

Ausserdem zeigen Evaluationen zur Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen, dass hier bei allen Kindern – bei »Deckungsgleichheit« von Muttersprache und Schulsprache

wie bei familiärer Fremdsprachigkeit – positive Effekte der Förderung von phonologischer Bewusstheit auf Rechtschreibung und gewisse Bereiche der Leseleistung ausgehen. Bei Kindern allerdings, die in sprachfernen Umgebungen aufwachsen oder fremdsprachig sind, erweisen sich erst sprachlich-kognitiv orientierte Förderprogramme bzw. ein beide Sprachen koordinierender Unterricht als positiv. Insgesamt ist festzustellen, dass sich vor allem die Verwendung der Standardsprache im Unterricht und die Hinführung an die Schulsprache als »Bildungssprache« für Kinder aus bildungsfernen Schichten und fremdsprachlichen Haushalten vorteilhaft auf die Kompetenzentwicklung auswirkt (Bertschi-Kaufmann et al. 2006, Landert 2007, Isler & Künzli 2008).

Diese Befunde bestätigen erneut die komplexe Ausgangslage: Vorschulische Erziehung bringt definitiv für alle Kinder Vorteile im Hinblick auf die Entwicklung von Kompetenzen mit sich, die von der Schule später auch erwartet werden – sofern sie bereits Elemente gezielter Förderung kognitiver und sprachlicher Fähigkeiten beinhaltet. Dennoch bleiben die anfänglichen Unterschiede der Leistungsperformanz im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft weitgehend bestehen: Das Niveau steigt, die Differenzen bleiben. Und auch wenn die vorliegenden Forschungsergebnisse diesen Komplex nicht ausdrücklich benennen: Wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg sind spezifische »Umgangsformen« mit Lerninhalten und Sprachressourcen, die nicht zuletzt im Elternhaus angeeignet werden. Vor allem die familiäre »Sprechkultur« und »Sprachkultur« scheint hier immer wieder ausschlaggebend zu sein.

/46

Das heisst aber erneut: Eine qualitativ hochstehende frühkindliche Betreuung und Erziehung ist zwar unverzichtbar, um vorschulische Leistungspotentiale für spätere schulische Lernprozesse auf breiter Front »auszuschöpfen« oder weiter zu stärken – wenn dies eines der Ziele moderner Bildungspolitik sein soll, kommt man am Ausbau gerade des Frühbereichs nicht vorbei. Deutlich wird allerdings auch, dass man von einer »Egalisierung« der Chancen im Zusammenhang mit Merkmalen der sozialen Herkunft durch eine solche frühe Einbindung der Kinder in vorschulische Kontexte weit entfernt ist. Dazu bedürfte es einer durchgehenden kompensatorischen Förderung von Kindern aus benachteiligten Familien zumindest über alle Stationen des obligatorischen Bildungswegs hinweg, eine Kontinuität der massiven Einbindung in schulische Leistungskontexte bei gleichzeitig gemeinsamer Beschulung der Heranwachsenden unterschiedlichster sozialer Provenienz – selbst wenn diese »egalitäre« Politik gesellschaftliche Unterschiede der Bildungslaufbahn und Berufsfindung bei Weitem nicht einebnen würde. Genau hier aber besteht in der Schweiz – wie auch in Deutschland und anderen Ländern mit einem stark selektiven Schulsystem – ein grundsätzliches Problem: Schon beim Übertritt in die Primarschule, am Beginn der Bildungslaufbahn, finden institutionell sanktionierte Ausleseprozesse statt, die einer Verbreiterung der Bildungsbeteiligung langfristig im Wege stehen.

Einschulungspraxis: Soziale Ausleseprozesse am Beginn der Bildungslaufbahn

Wenn Kinder vor dem Schuleintritt »Entwicklungsverzögerungen« aufweisen oder sich »Lernprobleme« zeigen, können sie in der Schweiz in vielen Kantonen in »Einführungsklassen«, also Beschulungsformen eingewiesen werden, bei denen der Lehrplan der ersten auf zwei Klassen ausgedehnt wird. Ausserdem gibt es die Möglichkeit von »Rückstellungen« in der Vorschule, was eine spätere Einschulung zur Folge hat. Dies sind institutionelle Aussonderungsmassnahmen, mit denen versucht wird, die Nachteile von Kindern mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten zu kompensieren (SKBF 2010).

Doch abgesehen davon, dass solche Massnahmen – für Kinder wie Eltern – nicht zuletzt einen gewissen Stigmatisierungseffekt ausüben, sind positive Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Kinder meist nicht zu erkennen. Es hat sich nämlich gezeigt, dass sich diese Massnahmen aufgrund von tatsächlichen Lernrückständen zwar durchaus rechtfertigen liessen – eine Kompensation dieser Defizite findet dadurch aber,

wie verschiedene Studien feststellen, keineswegs statt (Bless, Schüpbach & Bonvin 2004, Daepfen 2007, Michel & Roebers 2008). Befunde aus den USA stellen sogar fest, dass diese »Zurücksetzung« lernpädagogisch kontraproduktiv ist – benachteiligte Kinder lernen in den Regelklassen besser und schneller als in gesonderten Beschulungsformen, auch wenn Rückstände im Verhältnis zu privilegierten Klassenmitgliedern dabei nicht entscheidend verringert werden.

Dieser Befund bestätigt die in der Forschung immer wieder festgestellten positiven Effekte einer möglichst »realitätsnahen« schulischen Lernumgebung auf die Leistungsentwicklung (Anderson 1989, Entwisle & Alexander 1993, Entwisle et al. 2003, Wannack, Sörensen & Giroud 2006) und ist deshalb allein schon geeignet, die bisherige Einschulungspraxis in weiten Teilen der Schweiz eher kritisch einzuschätzen. Wenn man zudem noch in Rechnung stellt, dass diese Praxis der Sonderbeschulung oder Rückstellung tendenziell Kinder aus sozial benachteiligten Schichten trifft, ist hier bereits ein problematischer Aspekt im Hinblick auf die Gewährleistung von Chancengerechtigkeit zu erkennen. Studien zum Übertritt in die Primarschule sind zwar bisher rar, eine Untersuchung im Rahmen des ersten Kindheits- und Jugendberichts in der Schweiz zeigt aber, dass bei der Bewältigung des Schuleintritts schulelevante kulturelle und soziale Ressourcen der Familie eine entscheidende Rolle spielen (Kriesi, Scherrer & Buchmann 2008).

In der Tat sollten deshalb beim Übertritt »Fehlzuteilungen vermieden werden« (SKBF 2010). Wie bei späteren Übertrittsentscheiden gilt allerdings auch hier, dass bei der Einschulungspraxis »ungenauere Prognosen« der Leistungsfähigkeit der Kinder eine wesentliche Grundlage dieser Zuteilungen sind. Und es ist leicht nachzuvollziehen, dass die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder nicht nur beim Lehrpersonal massiv von sozialen Wahrnehmungskategorien eingefärbt wird, die jeden Verstoß gegen schichtspezifische Vorstellungen von »normalen« Verhaltenskonventionen immer auch mit »Leistungsmerkmalen« in Verbindung bringen, sondern auch robuste Einwände gegen eine »Sonderbehandlung« von unterprivilegierten, und das heisst: bildungsfernen Familien gar nicht erhoben werden können.

/47

Für die Übertrittsentscheide in die Sekundarstufen ist dies hinreichend dokumentiert (Ditton & Krüsken 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Trautwein & Baeriswyl 2007, Maaz et al. 2008). Aber auch der Übertritt von der Vorschule in die Primarstufe bildet eine erste institutionelle Hürde der Bildungslaufbahn: Tatsächlich sind Rückstellungen im Kindergarten oder Einteilungen in Einschulungs- oder Sonderklassen früheste Eingriffe in eine »normale« Bildungsbiographie und betreffen in der Deutschschweiz etwa jedes zehnte Kind (Moser, Keller & Tresch 2003, Tresch & Zubler 2009). Generell besteht hier bei Kindern mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischen Status des Elternhauses während aller Übertrittsprozesse ein erhöhtes Risiko (Sieber 2006, Kronig 2007, Lanfranchi 2007) – angesichts der durchweg konstatierten positiven Effekte einer möglichst »schulnahen« und »regulären« Einbindung benachteiligter Kinder auf den Lernerfolg und die nachweislich ineffektiven Sonderbeschulungsmassnahmen ist die bisher gängige Einschulungspraxis also nicht nur problematisch im Hinblick auf Aspekte der Chancengerechtigkeit, sondern auch für die Schaffung von Voraussetzungen einer breiten und kontinuierlichen Bildungsbeteiligung auf »Normalniveau«. Das Pilotprojekt der »EDK Ost« hat erwiesen, dass es auch anders geht: Die Versuchsklassen der Grund- und Basisstufe kamen allesamt ohne separierende Massnahmen aus (Vogt, Zumwald & Urech 2008) – der bruchlose Übergang von der Vorschule in die »richtige« Schule kann demnach also gelingen.

Früh fördern: Die Öffnung des Bildungsraumes als Chance

Eine Stellungnahme zu den internationalen und nationalen Forschungsergebnissen im Bereich der vorschulischen Erziehung kann an der Tatsache nicht vorbei, dass hier in der Schweiz bislang massive Defizite bestehen. Darauf weisen nicht nur eidgenössi-

sche Institutionen hin (EKFF 2008, EKM 2009), sondern auch internationale Untersuchungen (OECD 2001 und 2006). Grundsätzlich ist der Frühbereich in der Schweiz bisher finanziell und personell nicht entfernt in der Lage, auf internationale Standards der vorschulischen Betreuung aufzuschliessen (OECD 2010).

Dies ist umso bedauerlicher, als in der Forschung unbedingter Konsens darüber herrscht, dass ein breites, umfassendes und qualitativ hochstehendes Angebot an frühkindlicher Betreuung und Erziehung die schulische Leistungsentwicklung von Kindern nachhaltig fördert und damit entscheidende Grundlagen für eine steigende Bildungsbe- teiligung und erfolgreiche Bildungskarriere gelegt werden – frühe und kontinuierliche »Breitenförderung« gehört unverzichtbar ins Koordinatensystem der internationalen Bildungslandschaft.

Die Schweiz befindet sich allerdings auf gutem Weg, diese »Rückstände« aufzuholen: Mit dem HarmoS-Konkordat sind zumindest die institutionellen Voraussetzungen für eine früh einsetzende und integrative Perspektive der Vor- und Primarschulerziehung geschaffen. Allerdings bestehen weiterhin zwei ganz entscheidende Hürden, die insbe- sondere Kinder aus unterprivilegierten und Familien mit Migrationshintergrund mehr oder weniger deutlich benachteiligen. Da ist auf der einen Seite das völlig unzureichen- de Angebot an subventionierter frühkindlicher Betreuung: Solange wir mit der anste- henden Harmonisierung des Übergangs von Frühbereich zu Primarstufe zwar »Ange- botsobligatorien« und Pflichten der frühen Einschulung haben, dazu aber auf absehba- re Zeit aufgrund der chronischen Unterfinanzierung dieses Bereichs nicht ausreichend Kapazitäten zur Verfügung stehen, sind alle optimistischen Szenarien in diesem Be- reich bis auf Weiteres nur Makulatur.

/48

Auf der anderen Seite machen die Ergebnisse der Bildungsforschung deutlich, dass schon beim Übergang von der Vorschule in die Primarschule Hürden aufgestellt wer- den, die sich zwar durch Leistungsunterschiede rechtfertigen lassen, aber mit ihren Einschulungsklassen und Rückstellungen eine Praxis der »Entschulung« und »Sonder- behandlung« betreiben, die nicht nur keine positiven Effekte auf die Lernentwicklung der Kinder hat, sondern auch früh der Segregation von Bildungslaufbahnen Vorschub leistet. Gerade im Hinblick auf die möglichen kompensatorischen Effekte einer frühen und andauernden Akkulturation von Kindern aus bildungsfernen und fremdsprachigen Familien an schulische Umgangsregeln und die Inhalte und Prozesse der Wissensan- eignung ist eine solche Praxis grundsätzlich in Zweifel zu ziehen.

Hält man sich an diese Ergebnisse, dann kann es nur das Plädoyer für einen gemein- samen, ohne finanzielle und institutionelle Hürden früh geöffneten Bildungsraum für Kinder aller Bevölkerungsschichten geben, der kontinuierlich und kompensatorisch auf eine Schulkarriere im engeren Sinne vorbereitet. Geschieht das nicht, bleibt eine um- fassende Bildungsbeteiligung und vor allem Bildungsbeteiligung benachteiligter Schich- ten auf lange Sicht eine wünschbare, aber nicht zu verwirklichende Utopie.



3 Übergänge, Durchgänge, Schranken

Die Schule und ihre Zuteilung von Bildungschancen

Wenn bereits der Zugang zur vorschulischen Bildungsbeteiligung in der Schweiz aufgrund der bisher vorhandenen Angebotsstrukturen insbesondere für Kinder aus unterprivilegierten Haushalten deutlich erschwert wird und schon beim Übergang von der Vorschule in die Primarschule Hürden aufgestellt werden, die früh der Segregation von Bildungslaufbahnen Vorschub leisten, dann erfolgt die entscheidende Zuteilung von Bildungschancen ganz wesentlich im Rahmen der obligatorischen Schule: Die »Volksbildung«, die Bildung für alle, erweist sich mit zunehmendem »Anforderungsniveau« als Nadelöhr für den überwiegenden Teil der Kinder und Jugendlichen aus »einfachen« Verhältnissen.

/51

Verantwortlich dafür sind Selektionsprozesse, die sich aus den institutionellen Strukturen des schweizerischen Schulwesens mit ihren nach »Leistung« separierenden obligatorischen Bildungswegen zwar notgedrungen zu ergeben scheinen, in ganz überwiegendem Mass aber eindeutig »sozial« verfahren: Im Verlauf der obligatorischen Schule werden trotz starker Überschneidungen der Leistungsmerkmale die Chancen auf weiterführende Bildungskarrieren erkennbar nach Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilien verteilt – an den Übergangsstellen eines stark differenzierenden Bildungswesens wird ein unausgesprochenes Einverständnis zwischen unterschiedlichen Bildungsaspirationen und den Wahrnehmungskategorien der Lehrer über die »Tauglichkeit« der Kinder für eine bestimmte Bildungskarriere sanktioniert und über die Legitimität der mit ihr verbundenen sozialen Chancen entschieden.

In der Primarschule: Leistungsunterschiede und soziale Herkunft

Die Primarstufe bildet die Grundlage für systematische Lernprozesse und bezeichnet den Beginn der Bildungslaufbahn. Während dieser Zeit erwerben die Kinder Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben und Rechnen und werden in andere Fächer eingeführt. Bisher umfasste sie die ersten vier bis sechs Jahre der obligatorischen Schulzeit. Mit dem 2006 verabschiedeten Artikel 62 der Bundesverfassung wurden die für das Schulwesen zuständigen Kantone mittlerweile aber zur Harmonisierung des Schulwesens in den Bereichen Eintrittsalter, Schulpflicht, Dauer und Ziele der Bildungsstufen, der Übergänge und Anerkennung der Abschlüsse verpflichtet: Der Eintritt in die obligatorische Schule soll mit vier Jahren erfolgen und eine zweijährige obligatorische Vorschulstufe in die nunmehr acht Jahre dauernde Primarstufe integrieren. Damit hat die Schweiz nicht nur auf Befunde der internationalen Bildungsforschung reagiert, die allesamt nachweisen, dass eine frühe Trennung der Schulwege zu einer hohen sozialen Selektivität der Bildungslaufbahn mit stark abnehmender Bildungsbeteiligung in unterprivilegierten Schichten führen, sondern auch übergeordnete Ziele der obligatorischen Schule benannt und verbindliche Bildungsstandards festgelegt – der Übergang zur »ergebnisorientierten Steuerung« im Bildungswesen mit Leistungsmessungen im Primarbereich und am Ende der obligatorischen Schule wie die Evaluationen im Rahmen von PISA ist auch hier in vollem Gange.

Diese Neuorientierung im obligatorischen Schulwesen ist grundsätzlich zu begrüssen. Dennoch lässt sich vermuten, dass diese institutionellen Massnahmen weder ausreichen, um nachgelagerte selektive Effekte beim Übergang auszuschalten, noch den »harten Kern« der Leistungsschwachen – und das sind in aller Regel Kinder aus unterprivilegierten Familien – deutlich abzuschmelzen. Dazu bedürfte es einer nicht nur integrativen, sondern auch dezidiert kompensatorischen Erziehungsperspektive, deren Erfolg auch von einem intensiven und qualitativ hochwertigen Unterrichtsmodell abhängt. Denn schon in der bisherigen Regelbeschulung zeigt sich, dass die Kompetenzentwicklung auf der Primarstufe bei Kindern mit privilegiertem sozialen Hintergrund auf bessere Lernausgangslagen zurückgreifen kann und die Lernfortschritte der Kinder zwar sehr ähnlich verlaufen, Kinder aus benachteiligten Familien die Leistungsunterschiede aber kaum zu egalisieren in der Lage sind (Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Guignard & Tièche Christinat 2007, Petrucci & Nidegger 2008, Keller & Moser 2008, Moser & Hollenweger 2008). Und auch wenn neuere gesamtschweizerische Kompetenzmessungen für den Primarbereich fehlen, legen doch verschiedene kantonale Studien nahe, dass eine erst sinkende, dann aber steigende Zahl von fünf bis zwanzig Prozent der Kinder nur bescheidene Anforderungen bewältigen kann (Moser, Keller & Tresch 2003, Moser, Stamm und Hollenweger 2005). Abgesehen von dem hier erkennbaren »Schereneffekt«, der mit Leistungsanforderungen erklärt wird, die unter dem Eindruck der bevorstehenden Selektion am Ende der Primarschulzeit ansteigen (Moser, Keller & Tresch 2003), zeigt sich hier die »Bildungsresistenz« eines nicht unerheblichen Anteils der Schüler, die von unmittelbaren Effekten sozialer Disparitäten wesentlich abhängt – schon in der Primarstufe gehen die schulischen Leistungen mit dem sozioökonomischen Status und der sprachlichen Situation der Familien zusammen (Moser, Keller & Tresch 2003, Moser, Stamm & Hollenweger 2005, Fibbi 2005).

Dass dieser grundsätzliche Zusammenhang allerdings durch den Einfluss des »pädagogischen Umfeldes« entschärft werden könnte, haben verschiedene Studien ebenfalls belegt: Der Einsatz verschiedener Lernformen, ein individualisierter Unterricht mit transparenten Lernzielen, wenigen klaren Regeln, aber auch hohen Erwartungen, insgesamt also die Qualität des Unterrichts führen zu besseren Schülerleistungen, auch bei Kindern benachteiligter Familien (Helmke 1998, Moser, Keller & Tresch 2003, Brunner 2004). Dabei scheint vor allem eine Vernetzung von Massnahmen in den Bereichen Unterricht, Schule und Schulumfeld, also struktureller und didaktischer Reformen besonders wirksam (Nicolet et al. 2001, Binder, Tuggener & Trachsler 2002), gerade wenn es sich um Schulen handelt, in denen ein hoher Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten ausländischen Familien ausgebildet wird. Zu den Merkmalen pädagogischer Qualität gehört auch die Klassengrösse, sofern damit andere qualitative Merkmale des Unterrichts einhergehen: Studien weisen nach, dass sich kleinere Klassen vor allem für jüngere Kinder und Kinder aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen positiv auswirken (Mishel & Rothstein 2002, Piketty & Valdenaire 2006).

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass schon in der Primarschule direkte soziale Disparitäten im Zusammenhang mit dem sozialen Herkunftsmilieu wirksam werden: Die schulischen Leistungsmerkmale von Kindern aus benachteiligten oder privilegierten Schichten unterscheiden sich bereits in diesem frühen Stadium des Bildungserwerbs – oft nicht erheblich, meist aber ausreichend deutlich. Dieser »primäre Effekt« sozialer Disparitäten, der wesentlich durch die Familie vermittelt wird, die Bildungsvorräte und Bildungsambitionen der Eltern, ihren bewussten oder unbewussten Beitrag zur Akkulturation der Kinder, kann auch durch institutionelle Massnahmen kaum ausgeschaltet werden, wenn nicht auch eine »rationale« Didaktik und Pädagogik – mit gleichwohl institutionellen Voraussetzungen bei der personellen und finanziellen Ausstattung der obligatorischen Schule – es Kindern aus benachteiligten Schichten ermöglicht, diesen familiären Akkulturationsprozess wenigstens inhaltlich zu kompensieren. Die Harmonisierung der obligatorischen Schule in der Schweiz leistet dazu bisher einen institutionellen Anfang, der so lange ineffektiv bleiben wird, bis nicht auch jene Qualitätsstandards im Unterricht erreicht sind, die in den international »vorbildlichen« Schulsystemen mit dieser späten Trennung der potentiellen Bildungslaufbahnen einhergehen.

Aber selbst dann bliebe fraglich, wie sich die damit immer auch verknüpften »sekundären« Effekte sozialer Disparitäten, die »Empfehlungen« der Lehrer und Bildungsentscheidungen der Eltern, mit denen früh die mögliche Bildungslaufbahn eingengt wird, tendenziell verringern lassen. Denn dass die Beurteilung scheinbar »objektiver« Leistungsmerkmale immer auch eingefärbt wird von sozialen Wahrnehmungskategorien, ist in der Bildungsforschung längst bekannt (Ditton & Krüsken 2006, Baeriswyl et al. 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Maaz et al. 2008). Und das gilt für die Übertritte in die unterschiedlichen Schulen der Sekundarstufe – eine der entscheidenden Weichenstellungen der Bildungskarriere – ebenso wie für die früh einsetzende soziale Selektion im »untersten« Bereich des Schulwesens, bei den Rückstellungen, Sonderklassenzuweisungen, Klassenwiederholungen. Während dort die »normalen« Bildungswege zugeteilt werden, beginnt hier schon die Schliessung sämtlicher Chancen auf eine Bildungskarriere.

Getrennte Pädagogik: Sonderklassen, Wiederholungen und andere Auffälligkeiten

Dass Chancengerechtigkeit in der Primarschule nicht nur eine Frage der schulischen Erstselektion beim Übertritt in weiterführende Schulzweige ist, sondern auch die Praxis der Sonderklassenzuweisungen und Klassenwiederholungen betrifft, gehört zu den immer wieder thematisierten Problemen des »Bildungsmonitoring«. Die Befunde sind hier relativ eindeutig: Auf der einen Seite liegt der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in den Sonderklassen deutlich über dem in den Regelklassen (Eberle-Janowski & Walther-Müller 2005). Gleichzeitig werden in Kantonen, die hohe Quoten in Sonderklassen aufweisen, auch prozentual am meisten ausländische Schulkinder in eine Sonderklasse überwiesen (Lischer 2003). Diese Praxis ist im Hinblick auf die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit ausserordentlich problematisch, weil sie offenkundig institutionellen Bedingungen unterliegt und deshalb in bestimmten Kantonen und sogar Gemeinden (Sieber 2006, Kronig 2007) Kinder mit Migrationshintergrund und tiefem sozioökonomischem Status der Eltern ein zusätzlich erhöhtes Risiko aufweisen, »ausgesondert« zu werden (Lanfranchi 2007).

/53

Kritisieren lässt sich diese Praxis allein schon im Hinblick auf den Ausschluss von symbolischen Partizipationschancen an »normaler« Bildung, noch problematischer erscheint dieser Befund aber, weil in Studien gezeigt werden konnte, dass Migrantenkinder mit Leistungsschwächen in Regelklassen schneller lernen als in Sonderklassen (Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000). Ganz grundsätzlich deutet die Forschungslage darauf hin, dass schon in der Primarschule ein meritokratisches Förderprinzip nicht effektiver ist, sondern eine kompensatorische Förderung die grössten Erfolgsaussichten im Hinblick auf die »Effizienz« pädagogischer Anstrengungen hat – verschiedene Untersuchungsergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler in Ländern mit ausgeprägteren Unterschieden des sozioökonomischen Status und grösserer schulgeographischer Konzentration privilegierter Jugendlicher durchschnittlich schlechtere Leistungen erbringen (Chiu & Khoo 2005).

Ähnliche Einwände lassen sich gegen die Praxis der Klassenwiederholungen erheben. Auch die Anordnung von Klassenwiederholungen stellt eine einschneidende Entscheidung für die Bildungslaufbahn dar. Wieder betrifft dieser Einschnitt vor allem Kinder mit Migrationshintergrund: Im Aargau etwa hat nach einer Studie im Lauf der Primarschule jedes dritte fremdsprachige Kind, aber nur jedes fünfte Schweizer Kind eine längere Durchlaufzeit aufgewiesen als regulär vorgesehen (Tresch & Zubler 2000), aber auch in der Romandie scheinen Kinder mit Migrationshintergrund bei vergleichbaren Schulleistungen häufiger Klassen zu wiederholen als andere (Bless, Schüpbach & Bonvin 2004). Wenn man gleichzeitig feststellt, dass Klassenwiederholungen längerfristig nicht effektiv sind, sondern Leistungsrückstände gegenüber Gleichaltrigen dadurch kaum aufgeholt werden können, dann verweist das erneut auf die negativen Wirkungen von

»Sonderbehandlungen« während der schulischen Laufbahn – die Regelschule sollte hier ihre Aufgabe ernst nehmen, auch gezielt kompensatorisch zu arbeiten.

Die Praxis der schulischen Sonderbehandlung, also der Zuweisung in Sonderschulen, in Sonderklassen und Repetitionen, ist in der Schweiz kantonal verschieden, im internationalen Vergleich gilt sie aber als hoch (Häfeli & Walther-Müller 2005). Dass hier vor allem Unterschiede nach Sprachregionen auftreten, in der Romandie und im Tessin die Quoten niedriger liegen, ist ein weiterer Hinweis auf die Selektivität der Schulformen: Weniger selektive Schulsysteme verringern offensichtlich nicht nur die soziale Selektivität in der Regelschule, sondern sind auch integrativer im Hinblick auf die Praxis der schulischen »Sonderbehandlung«. Allerdings lässt sich in der Schweiz ein Trend zu vermehrt integrativer Schulung erkennen, ein Trend, der durch das jüngste Sonderpädagogik-Konkordat institutionell gestützt wird.

Trotz allem besteht hier weiter ein Problembereich: Schulische Sonderbehandlungen sind ganz offensichtlich nicht geeignet, Lernrückstände auszugleichen, sondern »containern« vielmehr eine Population von Kindern ganz überwiegend aus unterprivilegierten Familien, deren Bildungslaufbahn damit schon früh auf ihren Abbruch vorbereitet wird – der Zusammenhang von Sonderbeschulungsformen, verfrühtem Ende der Bildungslaufbahn, fehlender Berufsausbildung und Beschäftigungslosigkeit ist seit langer Zeit belegt. Auch hier gilt: Eine integrative und kompensatorische Beschulung ist, wie sämtliche Studien aus der Forschung zeigen, der beste Weg, um Bildungsrückstände nicht zwangsläufig in diese Abwärtsspirale münden zu lassen.

/54

Frühe Reifeprüfung: Soziale Selektionseffekte beim Übergang in die Sekundarstufe

Die »schleichende« Selektion während der Primarschulzeit durch spätere Einschulung, Zuweisung in Förder- oder Sonderklassen und die Praxis der Klassenwiederholungen wird in der Schweiz am Ende der Grundschule durch eine offizielle Selektion ergänzt: Auf der Sekundarstufe I werden die Schülerinnen und Schüler auf Schultypen mit unterschiedlichen Anforderungen verwiesen. Dieser Selektionsprozess am Ende der Primarschule ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil der Schultyp, der auf der Sekundarstufe I besucht wird, für die nachobligatorischen Bildungschancen nachweislich eine zentrale Rolle spielt – und dies oft unabhängig von den individuellen Leistungsvoraussetzungen. Die Tatsache, dass die Jugendlichen nach der Selektion in verschiedenen schulischen Entwicklungsmilieus unterschiedlich stark gefördert werden (Baumert, Trautwein & Artelt 2003, Hanushek & Wössmann 2005, Bauer & Riphahn 2006, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009), lässt diese Selektion nicht nur im Hinblick auf die Verwirklichung von Chancengerechtigkeit fragwürdig erscheinen, sondern hat auch langfristige Konsequenzen für die Bildungsbeteiligung überhaupt.

Denn Forschungsergebnisse zeigen, dass die herkunftstypische – positive wie negative – Privilegierung während der Primarschulzeit beim Übertritt in die Sekundarstufe I durch »sekundäre Effekte« sozialer Disparitäten verschärft wird. Tatsächlich bestehen nämlich grosse Überlappungen der messbaren schulischen Leistungen zwischen den einzelnen weiterführenden Schultypen (BFS/EDK 2003, 2005, 2007) – ein Hinweis darauf, dass die Übertrittsentscheidungen nicht ausschliesslich und oft nicht einmal vornehmlich aufgrund der in der Primarschule gezeigten Leistungen gefällt werden. Stattdessen wirken hier Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse, die in hohem Masse sozial selektiv und geschlechtsstereotyp ausfallen.

Denn in der Regel fließen in den Übertrittsentscheidungen oft nur am Rande »objektive« Kriterien wie Leistungszeugnisse ein: Selektionsentscheidungen durch Lehrpersonen unterliegen meist verfestigten Wahrnehmungskategorien mit sämtlichen darin mitgeführten herkunfts- und geschlechtsbezogenen Verzerrungen, die Übertrittswünsche von Eltern und auch Kindern spiegeln ebenfalls herkunfts- und geschlechtsbezogene Disparitäten

wider (Ditton 2005, Ditton & Krüsken 2006, Baeriswyl et al. 2006, Paulus & Blossfeld 2007, Maaz et al. 2008). Die Wahrscheinlichkeit einer »leistungsgerechten« Zuweisung zu einem Schultyp der Sekundarstufe I ist nur dann relativ hoch, wenn die Kinder – nach oben oder unten – deutlich vom Durchschnitt abweichen. Ansonsten beeinflussen leistungsunabhängige Kriterien, Geschlecht, soziale und nationale Herkunft die Selektionschancen: Die Übertrittswahrscheinlichkeit in einen anspruchsvolleren Schultyp der Sekundarstufe I bei gleicher mittlerer Leistungsfähigkeit liegt bei Schülerinnen und Schülern schweizerischer Herkunft und aus privilegierten Familien deutlich höher als bei Kindern aus zugewanderten und unterprivilegierten Elternhäusern (Coradi Vellacott & Wolter 2002, Fibbi 2005, Kronig 2007).

Wenn man weiss, dass schon diese Übertrittsentscheide in die Sekundarstufe I eine praktisch unumkehrbare Weichenstellung für die weitere Bildungslaufbahn darstellen, zumindest in Schulsystemen, die eine frühe Selektion vornehmen und dann auf mehrere differenzierte Schultypen verweisen, und dass diese frühe Erstselektion mit einem gesteigerten Einfluss der familiären Herkunft auf die schulischen Leistungen einhergeht (Hanushek & Wössmann 2005, Bauer & Riphahn 2006 und 2007, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009), dann ist die laufende Harmonisierung der Primarstufen zwischen den Kantonen kein wirklich entscheidender Schritt für mehr Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbeteiligung. Denn die in der Schweiz vorgenommene Erstselektion findet im internationalen Vergleich immer noch früh statt und führt zu chancenungerechten Verteilungen, Länder mit hoher Chancengerechtigkeit – und deutlich längerer Bildungsbeteiligung – sind nur solche, die mit 14 Jahren oder später selektionieren (OECD 2007). Gleichzeitig legt dies den Schluss nahe, dass es generell die Selektivität der Sekundarbildung ist, die solche Bildungsdisparitäten zementiert.

/55

Der Raum der Möglichkeiten: Entscheidungen über sekundäre Bildungspfade

Sämtliche Forschungen weisen darauf hin, dass die stark gegliederte Schulstruktur auf der Sekundarstufe in der Schweiz das zentrale Problem der Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit und höherer allgemeiner Bildungsbeteiligung ist: Der erste Selektionsschritt beim Übergang in die Sekundarstufe mit seiner Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus ist nicht nur durch Leistungsunterschiede kaum zu rechtfertigen, sondern führt dazu, dass die unterschiedlich starke Förderung in verschiedenen schulischen Entwicklungsmilieus möglicherweise bestehende individuelle Leistungsunterschiede noch verstärkt, statt sie auszugleichen. Damit werden Bildungspfade festgeschrieben, die sozial selektiv sind und sich negativ auf die Dauer des allgemein bildenden Schulbesuchs auswirken (Coradi Vellacott & Wolter 2005).

Zwar folgen die Strukturen der Sekundarstufe I in den Kantonen unterschiedlichen Modellen: Das integrierte Modell mit unselektionierten Stammklassen wird ergänzt durch anforderungs- bzw. leistungsdifferenzierte Niveaueurse, im kooperativen Modell werden die Schülerinnen und Schüler auf zwei Typen von Stammklassen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus aufgeteilt, eine Fremdsprache und Mathematik werden in der Regel in anforderungs- bzw. leistungsdifferenzierten Niveaueursen angeboten, im geteilten Modell schliesslich werden die Jugendlichen auf zwei bis vier Schultypen aufgeteilt und in separaten Klassen oder Schulen mit unterschiedlichen Lehrpersonen, Lehrplänen, Lehrmitteln und Fächerangeboten unterrichtet. Allerdings ist das geteilte, stark selektive Modell am weitesten verbreitet: Acht Kantone kennen nur ein zwei- bis vierteiliges System, in zwölf weiteren existieren geteilte Schultypen neben dem integrierten und/oder kooperativen Modell (SKBF 2010). Damit haben sich zwar das kooperative und integrierte Modell in den letzten Jahren etwas stärker durchsetzen können. Tatsache ist aber, dass die weit überwiegende Mehrheit der Kantone insbesondere in der Deutschschweiz immer noch ein System auf der Sekundarstufe I besitzt, das sozial stark selektiv wirkt (OECD 2007).

Denn selbst wenn sich die Zuteilung zu Schultypen und Anforderungsniveaus in allen Modellen im Hinblick auf die Leistungsmerkmale speziell im mittleren Bereich als nicht trennscharf erweist (Moser & Rhyn 1999, Moser & Angelone 2008), so hat sich doch gezeigt, dass diese nicht leistungsgerechte Praxis in kooperativen Formen besser korrigiert werden kann, diese also durchlässiger sind als geteilte Modelle. Gleichzeitig haben die PISA-Daten bestätigt, dass es in integrativen Schulformen besser gelingt, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung abzuschwächen (Brosziewski & Nido 2005). Bedenkt man den immer wieder festgestellten Einfluss differenzierter schulischer Lernumgebungen auf den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler, ist die in der Schweiz praktizierte frühe Selektion und vor allem die differenzierende Beschulung auf der Sekundarstufe I in dieser Form untauglich, Chancengerechtigkeit und verlängerte Bildungspartizipation herzustellen.

/56

Ein besonderer Problembereich verdeutlicht diesen Zusammenhang: Die amtlichen Statistiken zeigen nämlich, dass in Sekundarschultypen mit »Grundansprüchen« der Anteil der »sehr heterogenen« Klassen, also mit einem Anteil von mindestens 30 Prozent von Schülern aus anderen Nationen und mit einer von der Schulsprache abweichenden Familiensprache trotz praktisch gleichbleibender Anzahl ausländischer Schüler stark zugenommen hat und mittlerweile mehr als die Hälfte beträgt, während weniger als 20 Prozent der Klassen mit erweiterter Ansprüche eine solche Zusammensetzung aufweisen (SKBF 2010). Dies ist ein Hinweis nicht nur darauf, dass die Verdichtung der ausländischen Bevölkerung in Stadtquartieren und Agglomerationsgemeinden, die sozialräumliche Segregation und ihre Konzentration von Familien mit mangelnden finanziellen, Bildungs-, Kultur- und Sozialressourcen zugenommen hat (Ditton & Krüsken 2006) und sich damit die beschriebenen negativen Auswirkungen für die schulische Entwicklung gerade benachteiligter Kinder verschärft haben (Coradi Vellacott 2007), sondern auch, dass die schulische Segregationspraxis privilegierte Kinder mit fördernden Lernumgebungen zusätzlich prämiert – der sozioökonomische Charakter der jeweiligen Schule, also das durchschnittliche sozioökonomische Niveau des Elternhauses der Kinder und Jugendlichen spielt für den Schulerfolg eine erhebliche Rolle (Buschor et al. 2003). Die Zahlen legen jedenfalls nahe, dass Schulen mit Grundansprüchen immer mehr zu »Restschulen« werden, deren Lern- und Leistungsvoraussetzungen nachweislich ungünstig sind.

Insgesamt sind die Befunde zu den Folgen dieser selektiven Praxis eindeutig: Das schweizerische Schulsystem privilegiert Schüler aus höheren sozialen Schichten vor der zweiten Selektion auf der Sekundarstufe, der entscheidenden Weichenstellung für den weiteren Bildungsweg. Obwohl ein erheblicher Teil der Jugendlichen mit »Elementarbildung« ebenso gute Resultate aufweist wie solche, die aus einem progymnasialen Schultyp kommen, ist für eine Schülerin oder einen Schüler mit hohem sozioökonomischem Status der Eltern die Chance, zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Ausbildung ein Gymnasium zu besuchen, mehr als fünfmal so hoch wie für eine Schülerin oder einen Schüler mit tiefem sozioökonomischen Status der Familie – und das unter statistischer Kontrolle von Leseleistung, Schultyp, Geschlecht, Migrationshintergrund, Sprachregion und Urbanisierungsgrad (Hupka 2003, Meyer, Stalder & Matter 2003). Gleichzeitig haben Schülerinnen und Schüler aus diesen Schulen, wenn sie sich für eine Berufsausbildung entscheiden, deutlich höhere Chancen, eine Lehrstelle zu finden (Buschor et al. 2003).

Damit ist schon hier ein Weg vorgebahnt, der bestehende soziale Ungleichheiten früh zu reproduzieren beginnt (Hanushek & Wössmann 2005, Bauer & Riphahn 2006, Wössmann 2007, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009): Der Schultyp, der am Ende der Schulpflicht besucht wurde, spielt für die nachobligatorischen Bildungschancen eine zentrale Rolle – unabhängig von individuellen Leistungsvoraussetzungen. Insofern ist auch die Tatsache, dass in allen französischsprachigen Kantonen mit ihrer tendenziell integrativen Sekundarbildung – bei einer gesamtschweizerisch durchschnittlichen Leistungshöhe – ein deutlich geringerer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung besteht (SKBF 2010), also ein weiterer Hinweis, um die segregie-

rende Praxis nach der Primarschule als unangemessen zu beurteilen. Die Neugestaltung des 9. Schuljahres in den Kantonen der Deutschschweiz mit ihren Zielen einer individuell ausgerichteten Förderung im Hinblick auf den Übertritt in die Sekundarstufe II wird die dadurch verschärften Disparitäten nicht beheben.

Langfristige Renditen: Vom Gymnasium an die Universität

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage ist die Struktur der nachobligatorischen Bildungswege in hohem Mass erwartbar. Die Sekundarstufe II trennt zunächst allgemeinbildende von berufsbildenden Ausbildungsgängen deutlich voneinander und entscheidet angesichts der bislang geringen institutionellen und weiterhin auch faktisch kaum vorhandenen Durchlässigkeit dieser beiden Ausbildungspfade hier schon praktisch endgültig über den weiteren Werdegang. Dabei dominiert in der Schweiz mit 60 Prozent der auf der Sekundarstufe II beschulten Jugendlichen immer noch die duale Berufsausbildung, zusammen mit vollschulischen Berufsausbildungsgängen befanden sich vor kurzem etwa 70 Prozent der Jugendlichen in einer berufsorientierten nachobligatorischen Ausbildung – während eine ausgesprochen geringe Population an allgemeinbildenden gymnasialen Bildungsformen partizipiert. Denn trotz der Expansion des gymnasialen Bildungswesens seit den 1960er Jahren, die seit den 1980er Jahren durch eine stark steigende Beteiligung der Frauen unterstützt wurde, liegen die gymnasialen Maturitätsquoten gerade einmal bei 20 Prozent und fallen damit im internationalen Vergleich sehr niedrig aus (SKBF 2010). Selbst wenn man die Berufsmaturitäten dazurechnet, bleibt die Schweiz mit gut 30 Prozent weit unter dem OECD-Ländermittel von 60 Prozent.

/57

Zwar ist der Einwand berechtigt, dass sich der Charakter der Maturitätszeugnisse stark von anderen Ländern unterscheidet: In vielen anderen Staaten sind die berufsbildenden Ausbildungsformen nur schwach entwickelt, die Maturität oft der einzige Abschluss auf der zweiten Sekundarstufe, der Übertritt an universitäre Hochschulen seltener und häufig mit Aufnahmeprüfungen versehen (SKBF 2010). Aber genau diese mit Blick auf das Hochschulstudium vorgenommene Selektion beim Eintritt in die Gymnasien, die praktisch ausschliesslich den Gang an eine universitäre Hochschule garantieren und mit Übertrittsquoten von 75 Prozent auch faktisch gewährleisten, ist massiv sozial eingefärbt. Nimmt man noch die Tatsache, dass der Aufschwung der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen an diesem exklusiven Charakter eines Universitätsstudiums in der Schweiz nur terminologisch partizipiert, besteht hier weiter ein grundlegendes Problem der Chancengerechtigkeit: Es bleibt ein unbestreitbares Faktum, dass, wenigstens in den »marktgängigen« Sparten, Universitätsabschlüsse zu besseren Chancen beim Berufseinstieg, gehobeneren beruflichen Positionen und höheren Berufseinkommen führen als andere Abschlüsse im Tertiärbereich – und genau diese Abschlüsse mit dem Besuch eines Gymnasiums mehr oder weniger allein für Kinder aus privilegierten Familien »reserviert« werden.

Die Daten des eidgenössischen Bildungsmonitoring sind in dieser Hinsicht völlig eindeutig: Auf der einen Seite zeigt eine Analyse der letzten PISA-Erhebungen von 2006, dass bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten im 9. Schuljahr im Vergleich zu der Verteilung der Schüler im Kanton die Gruppen aus privilegierten Haushalten massiv überrepräsentiert sind (BFS/EDK 2007). Auf der anderen ist zu sehen, dass selbst bei vergleichbaren Leistungen Schüler aus benachteiligten Familien an Gymnasien stark untervertreten sind – die Feststellung, dass sich aus der Schülerpopulation mit überdurchschnittlichen Testleistungen, aber sozial unterprivilegiertem Hintergrund nicht einmal die Hälfte auf dem Gymnasium finden (BFS/EDK 2007), ist derart eklatant, dass man in den Schweizer Gymnasien tendenziell nicht ein Sammelbecken für den begabten Nachwuchs zu sehen hat, sondern eine Reproduktionsanstalt für sozial privilegierte Schichten.

Hier spielen nicht nur »primäre« soziale Disparitäten im Zusammenhang mit den Sozialisationsbedingungen des Elternhauses hinein (Coradi Vellacott & Wolter 2002), sondern ganz unstrittig auch »sekundäre Effekte« bei den Selektionsentscheidungen, die schon mit dem Übergang in die Sekundarstufen beginnen und sich dann immer weiter verfestigen (Coradi Vellacott & Wolter 2005, Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009): Die Bedingungen für die Zulassung zum Gymnasium sind zwar kantonal verschieden, es werden aber landesweit nur Schüler aus dem Schultyp mit den höchsten Anforderungen zum Übertritt in Betracht gezogen – angesichts der oft nicht leistungsgerechten, sondern stark sozial gefärbten Zuteilung der Schüler auf unterschiedliche Beschulungsformen in der Sekundarstufe I eine »Verlängerung« von Benachteiligung und alles andere als ein Beispiel für die Durchlässigkeit der Bildungswege.

Grundsätzlich ist also festzustellen, dass die Praxis der Zuweisung zum Gymnasium Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen und ausländischen Familien deutlich benachteiligt. Aufgrund »primärer Bildungsdisparitäten« erbringen Kinder aus sozioökonomisch privilegiertem Elternhaus signifikant bessere Leistungen als sozial benachteiligte, gleichzeitig sind auch bei gleichen Leistungen Kinder statushoher Eltern nach dem Ende der Primarstufe eher in einem höheren Schultyp zu finden – es besteht kein Zweifel, dass in der Schweiz die gymnasiale Maturität eine über die aufeinander folgenden schulischen Bildungsgänge kumulierte Selektion von Kindern und Jugendlichen aus privilegierten Elternhäusern zementiert, ihnen so den Übertritt an die Universitäten und damit langfristige soziale Renditen sichert.

/58

Selbstverständlich lässt sich darüber streiten, ob der Gang an eine universitäre Hochschule unbedingt als Königsweg jeder Bildungskarriere angesehen werden muss und deshalb die im internationalen Vergleich sehr geringen Universitätseintritte als schweres Defizit zu interpretieren sind. Auf der einen Seite wird hier auf die Möglichkeit eines »gleichwertigen« Studiums an Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen verwiesen. Faktisch ist es aber so, dass die damit erreichbaren beruflichen Positionen und Einkommen hinter denen der Absolventen universitärer Hochschulen zurückbleiben – die abweichende soziale und geschlechtliche Zusammensetzung der studentischen Populationen mit einem deutlich geringen Anteil von Kindern aus privilegierten Schichten und wesentlich grösserem Frauenanteil an den FHs und PHs ist ein unfehlbarer Hinweis auf das niedrigere soziale Prestige der mit ihren Studiengängen erreichbaren Berufe. Stärker noch galt und gilt das für die Diplom- und Fachmittelschulen (SKBF 2010).

Auf der anderen Seite bleibt nach wie vor der Umstand, dass insgesamt die Schweiz ihr Potential an hochqualifiziertem Nachwuchs mit der bisherigen Struktur der Bildungswege nicht ausschöpfen kann: Das zwar immer wieder als vorbildlich gelobte System der Berufsausbildung ist nach wie vor zu dominant, um gerade für den stark wachsenden tertiären Bereich einer international stark verflochtenen Ökonomie ausreichend schweizerischen Nachwuchs heranzubilden – mit der Folge einer auch im internationalen Vergleich extrem starken Immigration hochqualifizierter Arbeitskräfte. Auch volkswirtschaftliche Erwägungen sprechen also für einen weiteren Ausbau des schweizerischen Bildungswesens im Tertiärbereich.

Die wesentliche Problemzone im Hinblick auf mehr Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit liegt aber im Vorfeld der gymnasialen Maturitäten, nämlich entscheidend bei der ersten und zweiten Selektion im Bereich der obligatorischen Schule: Hier finden Zuteilungsprozesse statt, die Bildungslaufbahnen früh verfestigen und gerade im unteren Segment der Sekundarstufen auch zum Rückgang der Bildungspartizipation führen. Die Berufsausbildung bezeichnet hier nicht nur eine praktisch unumkehrbare Abzweigung der Bildungslaufbahn mit häufig vorhersehbarem Ende, sondern wirkt über ihre qualitative Heterogenität und unterschiedlichsten Zukunftsperspektiven beim Berufsübergang selbst noch als sozial selektive Instanz.

Abfindungen und Abstellgleise: Zwischen Berufsausbildung und Arbeitslosigkeit

Die internationale Bildungsforschung zeigt, dass zwischen sozialer Herkunft und dem Ausmass der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe wie auch bei der Bewältigung des Übergangs an der ersten und zweiten »Schwelle« der Berufseinmündung ein enger Zusammenhang besteht (Shavit & Müller 1998) – auch hier bestehen soziale Disparitäten, die zunächst mit der Überweisung in verschiedene Schultypen auf der Sekundarstufe angebahnt werden, sich dann aber in der Häufigkeit der Beendigung der Bildungskarriere nach Ende der obligatorischen Schule äussern, in der Qualität der beruflichen Ausbildungsgänge und schliesslich beim Übergang in den Beruf. Abgesehen von der weiterhin bestehenden Differenz der Ausbildungswege der Geschlechter, bei der sich eine stärkere nachobligatorische Bildungsbeteiligung und ein ganz anderes Berufswahlspektrum der Mädchen zeigt (Coradi Vellacott et al. 2003, Leemann & Keck 2005, Abraham & Arpagaus 2008), ist vor allem die soziale Herkunft ein ganz wesentlicher Faktor der nachobligatorischen Berufsverlaufsmerkmale (Meyer, Stalder & Matter 2003).

Dies gilt auch für die Schweiz: Beim Zugang zu einer Lehrstelle, der Qualität und Art der beruflichen Grundbildung und der Übergang in den Beruf bestehen Disparitäten, die deutliche Effekte der sozialen Herkunft aufweisen. Wenn man sich dabei an die dokumentierten Fakten hält, dann zeigt sich einmal, dass von den im Jahr 2000 im Rahmen von PISA getesteten 15-jährigen Jugendlichen in der Schweiz sechs Jahre später noch keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreicht hatten, zwar zu grossen Teilen aus einer Population kam, die bei den Lernstandserhebung nur die niedrigste Kompetenzstufe erreicht hatten (Stalder, Mayer & Hupka-Brunner 2008), dass aber insgesamt das Anforderungsniveau des Schultyps auf der Sekundarstufe I bis auf Weiteres als bedeutsamer angesehen werden muss als das in PISA gemessene Kompetenzniveau (Hupka 2003). Die soziale Diskriminierung wirkt sich also über die unterschiedlichen Zuweisungsraten schon durch den Übertritt in die Sekundarstufe I aus, weil bei der Lehrstellensuche der dort besuchte Schultyp entscheidenden Einfluss auf die Ausbildungschancen hat (Haerberlin, Imdorf & Kronig 2004, Imdorf 2005) – dass dabei Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht nur aufgrund eines tendenziell schwächeren Leistungsstandes, sondern auch wegen der Wirksamkeit spezifischer Stereotypen zusätzlich benachteiligt sind, ist immer wieder festgestellt worden (Fibbi 2005, Imdorf 2007).

/59

Insgesamt ist der Befund, dass bei Jugendlichen mit schlechteren Leistungen in der obligatorischen Schule sowohl eine geringere Wahrscheinlichkeit besteht, eine angefangene Ausbildung abzuschliessen, als auch grössere Schwierigkeiten erkennbar sind, überhaupt eine Lehrstelle zu finden. Dass die oft prekären »Zwischenlösungen« nach Ende der obligatorischen Schulzeit, die eben nicht zu einem weiteren Bildungsabschluss führen, sondern ein weiteres Schuljahr oder Programme wie die Vorlehre als oft erzwungenes Memorandum anschliessen, vor allem von »Problemgruppen«, überdurchschnittlich von Frauen, insbesondere aber von jedem dritten ausländischen Jugendlichen, und das heisst immer auch: von Angehörigen unterer sozialer Schichten, »gewählt« werden, ist ein klarer Hinweis auf diese Schwierigkeiten (BFS 2006, SKBF 2010). Dass gerade diese Gruppe den Grossteil derjenigen Berufsanfänger ausmacht, die ihren Berufswunsch nicht realisieren konnten (SKBF 2006, 2010), zeigt einmal mehr, dass hier die sozial ungleichen Startbedingungen auf problematische Weise gebündelt sind (Lieberherr 2007, Gazareth et al. 2007).

Generell lässt sich sagen, dass Jugendliche aus unterprivilegierten sozialen Schichten, wenn überhaupt, in Lehrstellen mit tiefem Anspruchsniveau kommen (Hupka 2003, Meyer 2005). Dieser über die selektive Schulpraxis vermittelte Effekt bewirkt zusammen mit der dadurch nahegelegten Leistungswahrnehmung der »Abnehmer«, dass bei Berufslehren mit niedrigem Anspruchsniveau ein deutlich erhöhtes Risiko zum Lehrabbruch besteht oder eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, nach der Lehre entwe-

der keine Stelle zu finden oder aber eine ausbildungsinadäquate, unqualifizierte Beschäftigung. Nachdem die Einteilung der Lehren durch die Berufsberatung erfolgt, dort das schulische Anspruchsniveau ein entscheidender Indikator zu sein scheint, und der Einfluss des Lehrtypus auf die Arbeitsmarktchancen nachweislich stark ausfällt, und eben nicht nur von den Lernerfolgen in der Lehre abhängt (Bertschy, Cattaneo & Wolter 2009), wirken sich hier erneut jene nicht ausschliesslich auf »objektiven Leistungskriterien« beruhenden schulischen Selektionsmechanismen bis hierhin auf die Arbeitsmarktaussichten der Jugendlichen aus.

Die Tatsache, dass mindestens jeder Sechste Jugendliche mit Anfang Zwanzig keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II vorweisen kann, insgesamt wohl jeder Fünfte über keine auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ausbildung verfügt (BFS 2005) und damit befristete und häufig wechselnde Arbeitsverhältnisse, Hilfstätigkeiten, schlecht bezahlte und gering angesehene Beschäftigungen, häufig Arbeitslosigkeit und Sozialhilfe vorprogrammiert sind, ist nicht nur ein ökonomisches oder bildungspolitisches Problem, sondern eine sozialpolitische Herausforderung.

/60

Denn damit schliesst sich ein Kreis, der mit den frühen Prägungen von Kindern durch das Elternhaus und damit den konkreten Bedingungen der sozialen Herkunft beginnt, oft gekennzeichnet von prekären materiellen Lebenslagen, von »Bildungsarmut« und kultureller Verwaisung, an die sich dann Schwierigkeiten beim Zugang zur ausserfamiliären Betreuung reihen, beim Schuleintritt, in der Primarschule, beim Übergang in anspruchsvollere und fördernde Schulformen, bei der Berufsfindung, Schwierigkeiten, die oft mit einem frühen Abbruch der Bildungslaufbahn einhergehen, und damit genau jene konkreten sozialen Bedingungen reproduzieren, aus denen sie hervorgegangen sind.

Die in der Schweiz so sehr gepflegte duale Berufsausbildung hat also mehrere Gesichter. Für einen grossen Teil der Jugendlichen ist sie sicher eine Alternative zur Fortführung der allgemeinbildenden Schule, in stabilen Berufszweigen und anspruchsvollen, zukunftssträchtigen Berufen – gerade dort allerdings, wo die Leistungsfähigkeit des Nachwuchses besonders hoch ist und sie im Verhältnis zu den individuellen Renditen einer Weiterführung der Ausbildung durchaus auch als »Abfindung« für entgangene Chancen verstanden werden kann. Für den Teil der Jugendlichen aber, die mit Schulproblemen zu kämpfen hatten, die hier schon früh ihre Chancenlosigkeit »zugeteilt« bekommen, die dann höchstens »anspruchlose« Berufsausbildungen absolvieren, ist diese »Wahl« eines Berufs nicht einmal mehr eine Abfindung, sondern führt geradewegs auf die Abstellgleise des Arbeitsmarktes.

Spät trennen: Eine obligatorische Schule für alle

Es ist in der internationalen Bildungsforschung ein unbestrittenes Faktum, dass früh und stark trennende obligatorische Schulsysteme eine deutliche Schräglage im Hinblick auf die Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit aufweisen und gleichzeitig einer möglichst langen und umfassenden Bildungsbeteiligung im Wege stehen – Bildungschancen werden dort stark nach sozialer Herkunft verteilt und nehmen für tendenziell benachteiligte Kinder im Verlauf der Schulzeit immer mehr ab. Eine grundlegende Umorientierung des Schweizer Schulwesens kann also nicht bei dem Versuch stehen bleiben, die ebenso unbestritten positiven Effekte einer frühen und allgemeinen Förderung im Elementarbereich institutionell zu verankern.

Denn es geht hier um Grundsätzlicheres. Das öffentliche Schulwesen hat die Aufgabe, den Heranwachsenden aller Bevölkerungsschichten die bestmöglichen Voraussetzungen zur Entfaltung ihrer Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen. Es tut das aber immer noch in Absehung von den sozialen Kontexten der Entwicklungsvoraussetzungen dieser Fähigkeiten, der sozialen Hemmnisse, sie in schulischer Umgebung, in normierten Leistungsbereichen zu entfalten. Schon die Einschulungspraxis wirkt sozial selektiv und nicht integrativ, die frühe Sonderbeschulung nicht kompensatorisch, die entscheidenden

den Weichenstellungen beim Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe benachteiligen, trotz eines grossen Überschneidungsbereichs der tatsächlichen Kompetenzen, Kinder aus unterprivilegierten Haushalten, verschärfen mit ihrer Verweisung auf unterschiedlich anspruchsvolle und deshalb unterschiedlich förderintensive Schultypen frühe Benachteiligungen, und beim Wechsel in die nachobligatorischen Ausbildungswege werden diese von Beginn an beobachtbaren Disparitäten von Schulerfolg und Bildungsbeteiligung praktisch lebenslang sanktioniert.

Leicht sind Antworten auf diese Problemkonstellation schon deshalb nicht, weil ein grosser Teil der Einflussfaktoren, die der »familiären Kontexte«, meist ausserhalb der Reichweite bildungspolitischer Eingriffsmöglichkeiten liegen, sondern ganz ohne Zweifel in eine sozialpolitische Agenda gehören. Aber die Möglichkeiten institutioneller Steuerung des Bildungsgeschehens sind dennoch klar. Die obligatorische Schule der Zukunft muss, wenn sie Bildungsgerechtigkeit und höhere Bildungsbeteiligung wenigstens annähernd verwirklichen will, eine institutionelle und eine pädagogische Neuorientierung ins Werk setzen.

Institutionell im Hinblick auf eine ungeteilte Beschulung auf der ersten Sekundarstufe: Ein integratives oder zumindest kooperatives System führt hier zu mehr Chancengerechtigkeit und höherer Ausschöpfung von »Leistungspotentialen«, die Trennung nach Schultypen und damit die Festlegung der nachobligatorischen Bildungspfade müsste deutlich später erfolgen als bisher. Pädagogisch im Hinblick auf eine obligatorische Schule, die integrativ ist, aber im Binnenverhältnis der Beschulung kompensatorisch wirkt – kleinere Klassen, intensivere Lernformen und individuelle Förderung eingeschlossen. Spät trennen, davor integrativ, intensiv und kompensatorisch erziehen, dies würde eine obligatorische Schule »für alle« bedeuten, wie sie im Bildungsauftrag des Staates, der Kantone und Gemeinden dem Wortlaut nach eigentlich schon besteht.



4 Höhere Bildungswege

Selektion und Segregation im Tertiärbereich

Wenn bislang ausführlich vom Problem der sozialen Selektivität im Zusammenhang mit den Strukturen der Bildungsbeteiligung im Schulwesen die Rede war, dann nicht ohne Grund: Es ist völlig unbestreitbar, dass vor allem in diesen Zusammenhängen Bildungskarrieren und Bildungspfade nachhaltig geprägt, dass hier zukünftige Bildungs- und Berufschancen vergeben werden. Das geringe Ausmass der Hochschulbildung ist nur einer der deutlichsten Hinweise auf vorgängige Selektionsprozesse im Bildungswesen, deren Wirkung wesentlich früher einsetzt. Allerdings ist gerade dieses Problem in den vergangenen Jahren bildungspolitisch – und volkswirtschaftlich – besonders virulent geworden: Eine Agenda zur Erweiterung der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich wird in der Schweiz intensiv diskutiert, besondere Brennpunkte der Debatte sind dabei die verhältnismässig schwache tertiäre Beteiligung des schweizerischen Nachwuchses, die Internationalisierung des Hochschulpersonals und das Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten.

/63

Grundsätzlich kann man in der Tat feststellen, dass zwar der Anteil von Hochschulabsolventen in der Schweiz in den letzten beiden Dekaden stark gestiegen ist, damit aber im internationalen Vergleich höchstens mittelmässige Werte erreicht, dass zudem der Anteil der Abgänger universitärer Hochschulen international immer noch sehr niedrig liegt, gleichzeitig aber gerade an den Universitäten ein fast schon eklatant zu nennender Mangel an einheimischem akademischen Nachwuchs festzustellen ist, der nicht zuletzt durch den »Import« ausländischer Arbeitskräfte ausgeglichen wird – und damit diese Konstellation politisch so brisant erscheinen lässt (BFS 2010). Dennoch kann nicht nachdrücklich genug unterstrichen werden, dass dieses Problem sehr viel früher angebahnt wird: Aufgrund der starken Selektivität des Schulwesens und der dadurch entstehenden Engführung der Bildungspfade kommt schlicht zu wenig einheimischer Nachwuchs in den Hochschulen an. Allerdings wirken auch dort noch einmal Selektionsprozesse, die zumindest den universitären Nachwuchs weiter schrumpfen lassen, und das trotz der jüngeren Reformen der Schweizerischen Hochschulen.

Die Schweizer Hochschullandschaft: Neue Institutionen, alte Strukturen

Die Ausbildungen der Tertiärstufe umfassen in der Schweiz die universitären Hochschulen, die Fachhochschulen, die Pädagogischen Hochschulen, dazu kommen Ausbildungswege in der höheren Berufsbildung. Damit ist die traditionelle Hochschullandschaft in Bewegung geraten: Zwischen der »klassischen« universitären Ausbildung einerseits und den Ausbildungsgängen der höheren Berufsbildung andererseits wurde mit der Schaffung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen vor knapp eineinhalb Jahrzehnten in der Schweiz ein weiterer tertiärer Bildungsraum geöffnet, der mit seinen Zugangsvoraussetzungen, Curricula und Abschlüssen bis zur Grenze des Doktorats im Wesentlichen den Universitäten nachgebildet ist. Damit trägt die Schweiz nicht nur den volkswirtschaftlichen Anforderungen an eine Höherqualifizierung von praktisch orientierten Fachausbildungen auch in der Struktur Rechnung: Die Fachhochschulen haben seit 2005 ihre Diplomstudiengänge auf Bachelor umgestellt, seit 2008 werden hier auch Master angeboten. Sondern auch die Ausbildungswege des Lehrpersonals haben sich mit dieser grossen Reform verändert: Bis hinunter in die Lehrbefähigungsnachweise für Vorschule und Primarstufe wird nun ein pädagogisches Hochschulstudium zur Voraussetzung (SKBF 2010, BFS 2010).

Und der Erfolg gibt diesen Reformen Recht: Seit Anfang der 2000er Jahre weisen die Fachhochschulen eine massive Steigerung der Studierendenpopulationen auf, die zwar vor allem auf die Integration der Bereiche Gesundheit, soziale Arbeit und Kunst zurückzuführen ist, das neue Modell aber grundsätzlich als »marktgängig« erweist, zumal mit der kürzlich erfolgten Einführung der Master-Studiengänge eine wenigstens leichte Zunahme der Quoten erwartet werden kann. Dies gilt aus naheliegenden Gründen auch für die Pädagogischen Hochschulen: Nachdem der Staat praktisch alleiniger Abnehmer von Lehrkräften ist, ein Hochschulabschluss mittlerweile aber zur Voraussetzung für Lehrtätigkeiten an öffentlichen Schulen gemacht wurde, ist auch hier eine »Erfolgsgeschichte« zu verzeichnen – mitsamt ihrer positiven Folgen für die Maturitäts- und Tertiärquoten im internationalen Vergleich, bei denen die Schweiz im letzten Jahrzehnt rasant aufgeholt hat.

Allerdings gilt auch hier: Das Niveau steigt, die Barriere bleibt. Denn trotz der institutionellen Neuordnung des Tertiärbereichs machen einige Eckdaten deutlich, dass auch in der Schweiz weiterhin getrennte Bildungspfade existieren, die nicht zuletzt mit dem sozialen Hintergrund der Studierenden in Zusammenhang stehen. Dabei ist grundsätzlich festzustellen, dass schon die eng mit der sozialen Herkunft verknüpfte Art der Maturität ausschlaggebend dafür ist, ob überhaupt ein Hochschulstudium begonnen wird: Wenn der Zugang zu den Hochschulen in erster Linie über die Maturitäten erfolgt, wobei – auch dies ein Zeichen sozialer Disparitäten – an Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen andere Zugänge sehr verbreitet sind, dann haben etwa unter den Schülern, die 2004 ihren Abschluss erlangten, die gymnasialen Maturandinnen und Maturanden zu über 90 Prozent ihre Ausbildung fortgesetzt, die Berufsmaturanden aber nur zu rund 50 Prozent (SKBF 2010) – die »Königswege«, für Gymnasiasten die Universität, für Berufsmaturanden die Fachhochschule, sind hier also schon hier sehr unterschiedlich breit.

/64

Und es ist gerade aufgrund der vorgängigen Selektion im Schulwesen die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss auf der Tertiärstufe zu erlangen, wesentlich von der sozialen Herkunft bestimmt: Zwar liefern etwa Daten des Surveys »Eurostudent« zur intergenerationalen sozialen Mobilität, also der anhand des Indikators Ausbildungsniveau gemessene Homogenität der Bildungsabschlüsse zwischen Eltern und Kindern, zunächst den Befund, dass die Schweiz in Bezug auf die Chancengerechtigkeit im internationalen Vergleich einen »Spitzenplatz« einnimmt: Die Väter der Hochschulstudierenden verfügen hier »nur« etwa 1,4-mal so häufig über einen Tertiärbildungsabschluss wie die 40- bis 60-jährige männliche Bevölkerung (HIS 2008) – auch wenn allein schon diese Disparitäten bemerkenswert hoch sind. Diese im Schweizer Bildungsbericht (SKBF 2010) positiv herausgestrichene Bilanz ist aber ganz wesentlich der Tatsache geschuldet, dass die hiesige Struktur des Tertiärbereichs mit einem im internationalen Vergleich überaus starken Segment nicht-universitärer Hochschulen diese Zahlen »nach unten« korrigiert: Die insgesamt nur leichte Verringerung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Wahrscheinlichkeit eines akademischen Abschlusses in den letzten drei Jahrzehnten (Cattaneo, Hanslin & Winkelmann 2007) ist nämlich entscheidend auf die Expansion der Fachhochschulen zurückzuführen – die massiven Unterschiede des sozialen Herkunftsprofils zwischen Universitätsstudenten und »Fachhochschülern« (SKBF 2010) zeigen, dass auch im Tertiärbereich deutliche soziale Disparitäten der Bildungspfade existieren.

Selbst wenn man in diesem Zusammenhang von Fragen der Chancengerechtigkeit absieht und grundsätzlich eine starke Präsenz von Fachhochschulen in der Schweizer Hochschullandschaft begrüsst, zumal die Arbeitsmarkt- und Verdienstmöglichkeiten von Fachhochschulabsolventen insbesondere in den »traditionellen« Bereichen Technik und Wirtschaft zumindest kurzfristig mindestens ebenso gut sind wie die der Universitätsabgänger (Bonassi & Wolter 2002): Tatsache bleibt, dass auch im Hochschulwesen nicht nur unterschiedliche Bildungspfade im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft bestehen, die eindeutig mit unterschiedlichem sozialen Prestige der später erreichbaren Berufspositionen, langfristig auch unterschiedlichen Einkommenschancen einher-

gehen, sondern dabei auch praktisch undurchlässig sind – mit erheblichen Konsequenzen allein schon für den »Pool«, aus dem die einheimische Selbstrekrutierung des akademischen Personals schöpfen kann. Aber auch an den Universitäten selbst wird dieses Problem immer wieder virulent.

Universitäten: Zwischen Exzellenz und Breitenbildung

Für die Universitäten in der Schweiz stellt sich die eingangs geschilderte Problemkonstellation besonders nachdrücklich. Auf der einen Seite wird von ihnen erwartet, möglichst viele gut ausgebildete junge Menschen einem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellen zu können, der nach hochqualifizierten Kräften verlangt – die Forderung nach einer verbreiterten Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich mit Blick auf die internationale »Konkurrenz« gehört nicht unwesentlich dazu. Auf der anderen Seite wirft die spätestens seit dem letzten Jahrzehnt stark gestiegene Quote der Universitätsübertritte die Frage auf, wie viel denn diese Abschlüsse noch »wert« sind, wenn die Universitäten dieser gewachsenen Klientel ihre Zeugnisse ausstellen, ohne dass ein »numerus clausus« schon beim Eintritt in die akademische Laufbahn für die Qualität dieser Abschlüsse bürgt – zumindest eine Facette der Diskussion um Fragen der »Exzellenz« im Schweizerischen Hochschulwesen. Und schliesslich sollen die Universitäten gewährleisten, dass ein ausreichendes Kontingent einheimischen Nachwuchses für akademische Karrieren nicht nur verfügbar ist, sondern diesen Weg auch, möglichst »exzellente«, bis zu Ende geht.

/65

Geht man diese Anforderungen der Reihe nach durch, dann scheint vor allem das dritte Problemfeld ausserordentlich relevant. Denn grundsätzlich zu behaupten, nur die Universitäten könnten dem Arbeitsmarkt hochqualifizierte Fachkräfte zuführen, wäre sicher voreilig: Die Arbeitsmarktchancen von Fachhochschulabsolventen sind in der Schweiz ausgezeichnet – ein Zeichen dafür, dass diese Studiengänge in der Wirtschaft auch angenommen werden (Cattaneo, Hanslin & Winkelmann 2007). Gleichzeitig hängt die Frage nach der Qualität der Universitätsabsolventen – die hier immer auch als Frage der bewussten Selektion der »Besten« auftritt – eng mit dem Problem des akademischen Nachwuchses zusammen. Gegenwärtig sind an den zehn kantonalen Universitäten und zwei Eidgenössischen Technischen Hochschulen annähernd hunderttausend Studentinnen und Studenten in den Studiengängen Diplom, Bachelor und Master eingeschrieben (SKBF 2010). Das heisst aber, dass nur jeder Fünfte eines Jahrgangs den Weg an die Universität findet. Diese Zahlen liegen im internationalen Vergleich sehr tief und hängen nicht zuletzt mit vorgängigen Selektionsprozessen im Schulwesen und der starken Aufspreizung der tertiären Bildungspfade zusammen. Die Frage ist hier in der Tat, ob dieses Kontingent nicht unzureichend ist, um die Selbstrekrutierung des akademischen Personals in der Schweiz zu gewährleisten.

Insofern muss die Diskussion um akademische »Exzellenz« schon an diesen Realitäten auflaufen: Aufgrund der Tatsache, dass die Fachhochschulen keine nachtertiären Curricula, also Promotion und Habilitation anbieten können, und die faktische Durchlässigkeit zwischen den beiden Hochschultypen sehr gering bleibt, sind die Universitäten darauf angewiesen, aus ihrem verhältnismässig schmalen Pool von Abgängern ein akademisches Personal in der Schweiz zu rekrutieren, das vom Umfang her deutlich grösser sein muss, als es selbst eine im internationalen Vergleich spektakulär hohe Verbleibsquote von Absolventen im Hochschulbereich gewährleisten könnte. Doch das Gegenteil ist der Fall: Die blendenden Arbeitsmarktaussichten für den hochqualifizierten Nachwuchs in der Schweiz führen ständig dazu, dass der überwältigende Teil der Studienabgänger in die Privatwirtschaft wechselt. Die Folgen, eine extreme Internationalisierung des akademischen Personals an den Universitäten, sind bekannt: Der Ausländeranteil beim lehrenden und wissenschaftlichen Hochschulpersonal liegt an den universitären Hochschulen bei rund 50 Prozent, an den Fachhochschulen, gerade aufgrund der deutlich niedrigeren akademischen Zulassungsvoraussetzungen in der Lehre, aber nur bei etwa 20 Prozent (SKBF 2010, BFS 2010).

Mehr »Exzellenz« ist unter diesen Voraussetzungen nur möglich, wenn mehr »Breite« zur Verfügung steht. Das immer wieder angeführte Beispiel der USA mit seiner Spitzenwissenschaft ist hier in gewisser Weise irreführend: Schon die wenigen renommierten Universitäten der amerikanischen »Ivy League« bilden mehr Studenten aus als die Schweiz insgesamt, ihre rigiden – und dabei massiv sozial gefärbten – Selektionsmechanismen sind nur möglich angesichts eines Millionenheers von Studenten an »Provinzuniversitäten«, allein das jährliche Budget der Harvard University übersteigt sämtliche öffentlichen Bildungsausgaben für das schweizerische Hochschulwesen, die »vorbildlichen« USA liegen bei ihren Ausgaben für den Tertiärbereich ganz deutlich über dem OECD-Schnitt (OECD 2010). Dass diese Exzellenz umgekehrt durch einen breiten akademischen Mittelbau gestützt wird, der »exzellente« Lehre mit gewährleistet, dass also die in weiten Teilen der europäischen Hochschullandschaft während der letzten Jahrzehnte vorgenommene »Herauskürzung« dieser tragenden Säule der »traditionellen« Universität dort eben nicht stattgefunden hat, sollte sicher auch dazu beitragen können, das amerikanische Vorbild in mehr als einer Hinsicht zu relativieren.

/66

Angesichts dieser Problemlage scheinen Aspekte der Chancengerechtigkeit in der universitären Bildung – Hochschulzugang, Studienfachwahl, Promotionen, Übergang ins Berufsleben – kaum mehr eine Fussnote wert, und dies nicht zuletzt wiederum aufgrund der Tatsache, dass die massivsten Selektionseffekte schon vor dem Übertritt in den Tertiärbereich stattfinden. So zeigt sich etwa, dass sich der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler auf jeder Bildungsstufe verringert, an den Hochschulen die nicht-schweizerischen Bildungsinländer nur rund 6 Prozent ausmachen (BFS 2010), dabei offenbar aber ein mit der Einbürgerung verbundenes – und deshalb nicht mehr von der offiziellen Statistik erfassbares – Mobilitätsprojekt zum Tragen kommt (Mey, Rorato & Voll 2005), bei dem die Wahrscheinlichkeit eines Tertiärabschlusses für Jugendliche mit nicht bildungsfernen Eltern ausländischer Nationalität eher höher ist als für Jugendliche mit Schweizer Eltern – ohne allerdings nach Art der Nationalität zu unterscheiden.

Differenzen im Zusammenhang mit Geschlechtsunterschieden an den Universitäten sind seit langer Zeit wesentlich besser dokumentiert und bewegen sich auch in der Schweiz in den von der Forschung immer wieder nachgezeichneten Bahnen (Krais 2000, Engler 2001, Zimmer et al. 2007, Haffner & Krais 2008). Über alle Fachrichtungen hinweg ist die Geschlechterverteilung an den universitären Hochschulen mittlerweile sehr ausgeglichen, unterscheidet sich in den einzelnen Fachrichtungen aber deutlich. Auch im Übertritt vom Bachelor zum Master unterscheiden sich Männer und Frauen nicht, wiederum aber sieht man grosse Unterschiede zwischen den Fachrichtungen. Diese ausgeprägte Segregation zwischen den Geschlechtern ist bekannt und bedingt durch ein komplexes Ursachengefüge von Phänomenen der Selbstselektion durch »Rollenakzeptanz« im Zusammenhang mit bestimmten Charakteristika des Lebensentwurfes, der privaten Lebensführung und ihrer Geschlechterarrangements und der darin eingebetteten beruflichen Ambitionen – dass die Wahl des Studienfachs einen wesentlichen Einfluss auf die späteren Arbeitsmarktchancen hat, dass sich hier also im Hinblick auf die Studienfachwahl gravierende Chancengerechtigkeitsprobleme auftun, versteht sich von selbst. Gerade für die technischen und naturwissenschaftlichen Fächer sind deshalb alle Hoffnungen, den Bedarf an Absolventen über höhere Frauenanteile in diesen Studiengängen zu decken, bisher obsolet (Franzen, Hecken & Kopp 2004).

Gleichzeitig ist auch in der Schweiz das Phänomen der »leaky pipeline« bei den wissenschaftlichen Laufbahnen zu beobachten: Trotz einer nahezu ausgeglichenen Geschlechterverteilung bis zu den Master-Studiengängen gehört die Schweiz mit einem Frauenanteil der Doktorierenden von 37 Prozent zu den Ländern mit den tiefsten Werten in Europa (BFS 2008b) – in allen Fachrichtungen promovieren die Frauen im Verhältnis zu den Männern weniger häufig. Damit gehen beim Übergang zum Doktorat zusätzlich Frauen im Bildungsprozess »verloren« (Dubach 2008).

Über allem ist aber die soziale Herkunft der entscheidende Indikator für die Wahrscheinlichkeit, ein universitäres Hochschulstudium zu absolvieren, sie hängt in starkem Masse vom Bildungshintergrund der Eltern ab: Jugendliche, deren Väter einen universitären Hochschulabschluss besitzen, weisen eine rund 2,6-mal höhere Chance für einen eigenen Hochschulbesuch auf, als zu erwarten wäre. Umgekehrt sind die Chancen auf ein Universitätsstudium für Jugendliche, deren Väter über eine Berufsbildung auf der Sekundarstufe II verfügen, besonders gering. Diese Bildungschancen in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft haben sich auch in den letzten zehn Jahren, trotz der fühlbaren »Bildungsexpansion« in der Schweiz, kaum verändert (BFS 2007). Auch hier spielen die weiter oben beschriebenen komplexen Faktorenzusammenhänge hinein, zu denen aber ohne Zweifel die Selektivität des schweizerischen Schulwesens ganz prominent gehört.

Gerade aber weil in der Schweiz die nachobligatorischen und nachschulischen Bildungspotentiale so stark schrumpfen, weil sich gleichzeitig der »Rest« der Bildungsteilnehmer im Hochschulbereich nochmals verzweigt, werden hier bis auf Weiteres »Nachwuchsprobleme« anzutreffen sein – auch ohne einen forcierten Anspruch auf akademische »Exzellenz«. Für die Universitäten stellt sich zunächst das Problem der mangelnden »Masse«, die als Voraussetzung für weitergehende Überlegungen zur Exzellenz nötig wäre, einmal abgesehen von Fragen der Exzellenzförderung im engeren Sinne. Die Fachhochschulen jedenfalls können zwar die schweizerische Bilanz im Tertiärsektor für den internationalen Vergleich besser aussehen lassen – für die Selbstrekrutierungskräfte des akademischen Systems selbst sind sie aber praktisch ohne Bedeutung.

/67

Fachhochschulen: Lehranstalten für die berufliche Praxis

Eineinhalb Jahrzehnte nach der Inkraftsetzung des Fachhochschulgesetzes bilden die sieben öffentlichen Fachhochschulen und eine private Fachhochschule über 60.000 Studenten aus (BFS 2010). Nach anfänglich starkem Wachstum und der Schaffung weiterer Fachbereiche stagnieren zwar die Zahlen, werden aber mit der Einführung von Masterstudiengängen im Jahr 2008 neuerlich an Fahrt aufnehmen (SKBF 2010) – auch wenn, anders als an den Universitäten, der Bachelor an den Fachhochschulen der berufsbefähigende Regelabschluss bleiben soll.

Die Fachhochschulen rekrutieren ihre Studentinnen und Studenten aus einem sehr heterogenen Feld, in dem auch gymnasiale Maturanden und Maturandinnen und Absolvierende von Fachmittelschulen stark vertreten sind. Zwar gilt hier die Berufslehre mit Berufsmaturität immer noch als »Königsweg«, aber auch fertige Gymnasiasten können nach Absolvierung eines Praktikums ein Studium an einer Fachhochschule beginnen. Naheliegend ist, dass in den Fächern der ehemaligen Höheren technischen Lehranstalten (HTL) und Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen (HWV) die Berufsmatura als Zulassungsausweis dominiert, während in den musischen und sozialen Fachbereichen – mit einem sehr hohen Frauenanteil – deutlich weniger als ein Drittel der Studierenden über diesen Ausweis verfügt. Damit wird allerdings schon deutlich, dass wir es bei der Fachhochschulbildung mit einem Bereich zu tun haben, der von seinen schulischen wie sozialen Voraussetzungen deutlich weniger »exklusiv« ist als die universitäre Ausbildung – mit allen daran angeschlossenen Konsequenzen.

Schon die Zahlen zu den Übertrittsquoten in verschiedene Zweige der Schweizer Tertiärbildung machen klar, dass wir es hier mit unterschiedlichen Bildungspfaden zu tun haben, die wesentlich mit dem sozialen Hintergrund der Studierenden in Zusammenhang stehen: Die zwar nach Fachbereichen variierende, aber doch tendenzielle Exklusivität eines Universitätsstudiums gegenüber dem sozial nur leicht gehobenen Profil der studentischen Populationen an den Fachhochschulen ist aussagekräftig genug, um eine nachgelagerte soziale Selektivität im Tertiärbereich konstatieren zu können. Auch dass diese Segregation der Bildungswege angesichts der sehr unterschiedlichen Zu-

sammensetzung der schulischen Abschlüsse weit zurückreicht, gehört zu den eindeutigen Befunden. Sämtliche entsprechenden Indikatoren weisen darauf hin, dass – in soziodemographischer Hinsicht – ein Fachhochschulstudium die »bescheidenere« Variante einer Ausbildung im Tertiärbereich darstellt.

/68

Dazu gehört bereits die Feststellung, dass Studenten mit Migrationshintergrund und Eltern ohne Tertiärbildung der Zugang an die Fachhochschulen eher »gelingt« als Schweizer Personen aus nicht-akademischem Elternhaus (Hänsli, Dürsteler & Schmid 2007) – eine im Grunde beschönigende Umschreibung für die Tatsache, dass dieser Ausbildungsweg deshalb tendenziell benachteiligten Gruppen offener steht, weil die finanziellen, kulturellen und psychologischen Hürden dort tiefer sind als bei einem Universitätsstudium, bei dem umgekehrt die sozialen Prämien ohne Frage höher ausfallen. Das bestätigen auch die Zahlen zum sozialen Hintergrund: Während ein knappes Viertel der Studierenden an Fachhochschulen aus Familien kommen, in denen mindestens ein Elternteil über einen tertiären Bildungsabschluss verfügt, ist dieser Anteil an universitären Hochschulen fast doppelt so hoch (BFS 2008a), besonders deutlich wird dieser Unterschied in Fachbereichen, die an beiden Hochschulen angeboten werden. Natürlich tragen damit die Fachhochschulen mehr zur sozialen Mobilität bei als die Universitäten, weil sie jungen Menschen aus bildungsfernen Schichten eher ermöglichen, eine Tertiärausbildung abzuschliessen (SKBF 2010) – dass damit aber gleichzeitig unterschiedlich renditeträchtige Ausbildungswege auch sozial geschieden werden, ist die andere Seite dieser Feststellung. Und zuletzt die geschlechtsspezifische Charakteristik: Auf der einen Seite typische Unterschiede des Geschlechterverhältnisses in einzelnen Fachbereichen, eine Unterrepräsentierung von Frauen vor allem beim hochqualifizierten Personal, aber – weiterer Hinweis auf eine durchaus ambivalente grössere »Durchlässigkeit« – im Vergleich zu den Universitäten deutlich geringere Unterschiede beim Frauenanteil im gesamten akademischen Personal auf allen Qualifikationsstufen (SKBF 2010).

Gerade die Zusammensetzung des akademischen Personals liefert einen deutlichen Hinweis auf den ganz anderen Status der Fachhochschulen. Da ist erstens das Verhältnis von Professoren, anderen Dozenten, Assistenten und wissenschaftlichen Mitarbeitern: Während an den Universitäten der qualifizierte, also der Lehrkörper im engeren Sinne nur gut ein Viertel des akademischen Personals ausmacht, besteht es an den Fachhochschulen zu gut 70 Prozent aus Professoren und anderen Dozenten, bei den pädagogischen Hochschulen gar zu 87 Prozent (SKBF 2010). Gleichzeitig ist die Qualifikationsstruktur des Personals ein klarer Hinweis auf die Bedeutung, die herausgehobenen Positionen an den Hochschulen beigemessen wird: An den Universitäten verfügen sämtliche Professoren zumindest über eine Dissertation, meist Habilitation, an den Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen nur gut 20 Prozent – wenn aufgrund der geringeren Qualifikationsanforderungen an den Fachhochschulen der Ausländeranteil an der Professorenschaft in den meisten Fachbereichen unter einem Viertel, an den Universitäten und Technischen Hochschulen aber bei über der Hälfte liegt (SKBF 2010, BFS 2010), verweist dies nicht zuletzt darauf, dass die Fachhochschulen im Gegensatz zu den Universitäten gerade deshalb deutlich weniger Probleme bei der Rekrutierung einheimischen Personals haben. Dass der Anteil der Bildungsausländer unter der Studentenschaft nur halb so hoch ist wie bei den universitären Hochschulen (BFS 2010), unterstreicht diesen Befund.

Grundsätzlich ist also festzuhalten, dass die Fachhochschulen von ihrem ganzen Zuschnitt her nicht nur den »kleinen« Weg zu tertiären Abschlüssen darstellen: Das soziale Profil der Studentenschaft und das akademische Profil des Personals, auch das »reguläre« Curriculum nur bis zur Beendigung der Bachelor-Stufe, sind Hinweis genug, um diesen Tatbestand ohne Beschönigungen akzeptieren zu müssen – nicht umsonst wird hier seit längerer Zeit darum gerungen, auch diesem Zweig der Hochschulbildung das Promotions- und Habilitationsrecht zu verleihen, die bisher kaum vorhandene Forschung an den Fachhochschulen zu stärken. Sondern gerade diese fehlende »Akademisierung« des Ausbildungswegs und die auch im Selbstbild bisher nicht verankerte

Forschungsorientierung, die faktische Undurchlässigkeit des Ausbildungsgangs »nach oben«, lässt die Fachhochschulen weiterhin Lehranstalten für die »höhere« Praxis bleiben. Damit ist keinesfalls gesagt, dass dieser Weg nicht sinnvoll und nützlich wäre: Die Berufschancen sind gut, die Qualifikationen werden nachgefragt. Aber: Zur Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses, in gleich welchem Fachbereich, können die Fachhochschulen bis auf Weiteres keinen Beitrag leisten.

Pädagogische Hochschulen: Erweiterte Anforderungen und soziale Handicaps

In diesem Zusammenhang völlig bedeutungslos sind schliesslich die Pädagogischen Hochschulen, auch wenn die gemeinsam mit den Fachhochschulen erfolgte Neuordnung der Lehrerausbildung mit ihrer Ansiedlung im Tertiärbereich ganz ohne Zweifel eine wichtige, für die Qualität des Bildungssystems hoch bedeutende Massnahme darstellt, und mit ihrer Erhöhung der Zulassungsvoraussetzungen auch zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung vor allem junger Frauen bis zur gymnasialen Maturität beigetragen hat – für die derzeit etwa 12.000 Studierenden gilt gemäss Anerkennungsreglement der EDK die gymnasiale Maturität als reguläre Zugangsberechtigung an eine pädagogische Hochschule. Bei Ausbildungsgängen, die nur für die Vorschule qualifizieren, reicht allerdings ein anerkannter Fachmittschulabschluss aus, erweiterte Möglichkeiten des Zugangs bestehen auch für Absolventen von Handelsmittelschulen, der Berufsmaturität oder einer Berufslehre mit mehrjähriger Berufserfahrung, sofern der Nachweis zusätzlicher Allgemeinbildung über spezielle Prüfungen erbracht wird. Die Anforderungen werden aber strenger mit steigender Unterrichtsstufe, für die die Lehrberechtigung erworben werden will. Allerdings besteht bislang eine verhältnismässig grosse Heterogenität im Hinblick auf die Vorbildung der Studierenden, die im Widerspruch zur Strategie steht, die Unterrichtsbefähigungen zu harmonisieren (SKBF 2010, BFS 2010). Ähnliches gilt für die Qualifikation des Lehrpersonals: Auch hier ist die Situation aufgrund der strukturellen Bedingungen der Übergangsphase noch sehr heterogen, augenblicklich verfügen knapp zwei Drittel der Lehrkräfte über einen Universitätsabschluss, nur etwa 20 Prozent über eine weitergehende akademische Qualifikation. Wie bei den Fachhochschulen besteht bei der Nachqualifikation von Lehrkräften das massive Problem fehlender Promotions- und Habilitationsrechte – mit der Folge, dass einzelne Pädagogische Hochschulen an Universitäten Lehrstühle mit eingerichtet haben und diese in Kooperation auch finanzieren.

/69

Und auch für die Pädagogischen Hochschulen gilt, dass die Entscheidung für diesen tertiären Bildungsweg eine spezifische soziale Selektivität zum Ausdruck bringt: Maturandinnen und Maturanden, die einen PH-Studiengang anstreben, stammen vornehmlich aus einem nicht-akademischen Elternhaus (Denzler, Fiechter & Wolter 2005, Périsset Bagnoud & Ruppen 2006). Dass zudem die Studienwahl Lehramt stark durch die Wahl des gymnasialen Schwerpunktes bestimmt wird – Maturanden mit musikischem Schwerpunkt haben eine markant höhere Präferenz für den Lehrberuf – und die Wahl des Schwerpunktfachs ihrerseits stark geschlechtsspezifisch geprägt ist (Denzler & Wolter 2008), spricht schon von Beginn an für eine persistente »Selbstselektion«, die sich auch im Geschlechterverhältnis der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen fortsetzt.

Typisch sind hier stufenspezifische Unterschiede, die man auch im bestehenden Lehrerkörper an öffentlichen Schulen sieht: Je »wichtiger« die Zielposition im Lehrberuf ist, desto mehr nimmt der Frauenanteil im dazugehörigen Studiengang ab – in den Studiengängen für die Vorschul- und Primarstufe studieren weit über 80 Prozent Frauen, für die Sekundarstufe II qualifizieren sich nur noch knapp 50 Prozent. Diese statusabhängige Geschlechtersegregation im Lehrberuf (Borkowsky 2001, Larcher Klee 2002) hat seine langfristige »Feminisierung« (Jacobi 1997, Eckert 2006) in gewisser Weise hierarchisch »abgefedert«: Dort, wo der mittlerweile statusmässig abgewertete Lehrberuf immer noch soziale Renditen verspricht, sind Frauen, wie anderswo, in der Minderzahl – dass der Lehrberuf für Frauen nicht nur aufgrund seiner vergleichsweise guten Be-

zahlung, sondern auch im Hinblick auf praktische Aspekte wie etwa die Vereinbarkeit von Beruf und Familie dennoch attraktiv bleibt, steht dieser Feststellung nicht entgegen.

Die Situation an den Pädagogischen Hochschulen ähnelt daher, mit spezifischen Abwandlungen, dem Profil im gesamten nicht-universitären Bereich der Tertiärbildung: An den Fachhochschulen sehen wir eine eher »männliche« Variante sozialer Segregation der Bildungswege im Hochschulwesen, die eher weibliche »Lösung« lässt sich an der Lehramtsausbildung beobachten – wobei dort der ausgesprochen geringe Anteil von Ausländern oder Einheimischen mit Migrationshintergrund aufgrund der stark regional und nationalstaatlich geprägten Ausbildung von Lehrpersonen zwar erklärlich, angesichts der Schulprobleme gerade in migrationsstarken Ballungszentren aber kaum tolerierbar ist. Gemeinsam ist beiden: Die Ausbildung endet mit einem Beruf, der gute Einkommen und soziale Anerkennung verspricht, aber auch das Ende der individuellen Bildungslaufbahn bedeutet – die früh greifende soziale und geschlechtsspezifische Selektivität der Bildungswege setzt sich bis in die Hochschullandschaft durch und stellt dabei alle Versuche infrage, für mehr Chancengerechtigkeit, Durchlässigkeit und Entfaltungsmöglichkeiten in der Bildung zu sorgen.

170

Der Tertiärbereich in der Schweiz: Zu den Realitäten des Nachwuchsproblems

Die Neugestaltung der Hochschulbildung in der Schweiz, die Schaffung von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die Durchführung der Bologna-Reform, das alles ist inzwischen Realität geworden. Es haben diese institutionellen Veränderungen, zusammen mit einer steigenden Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich, unter anderem dazu geführt, dass die Schweiz im internationalen Vergleich mittlerweile deutlich besser dasteht als noch zwanzig Jahre zuvor. Dennoch kommt eine Darstellung der akademischen Bildungspfade bis auf Weiteres nicht an der Tatsache vorbei, dass auch in diesem Bereich Selektionsprozesse und Segregationsmechanismen greifen, die weder im Hinblick auf Fragen der Chancengerechtigkeit, noch der Forderungen nach einer möglichst breiten Basis für den akademischen Nachwuchs wünschenswert sind – im Schweizerischen Hochschulwesen gibt es hier nach wie vor »Bildungsverluste« im Zusammenhang mit sozialen und geschlechtsspezifischen Merkmalen, die die Rekrutierungsmöglichkeiten für den akademischen Nachwuchs permanent begrenzen.

Angesichts dieser Lage hat sich die Bildungsdiskussion mit einigen Realitäten auseinanderzusetzen, die einer offenen Sprache bedürfen. Die erste dieser Realitäten ist, dass aufgrund der sozialen Selektionsprozesse im Schulwesen, die im Prinzip schon vor dem Eintritt in die Regelbeschulung beginnen, bis zur Tertiärstufe nicht nur eine massive Verringerung der Bildungsbeteiligung überhaupt stattfindet, sondern dabei auch unterschiedliche Bildungspfade angebahnt werden, von denen es kein Zurück mehr gibt – mit der Folge, dass in den tertiären Bereichen, die für weiterführende akademische Ausbildungen zuständig sind, nur rund zwanzig Prozent eines Geburtsjahrganges ankommen. Diese Quote ist, das muss ganz deutlich gesagt werden, auch im internationalen Vergleich ausgesprochen niedrig und wirft die grundsätzliche Frage nach einer frühen und allgemeinen Breitenförderung schon ab dem Vorschulalter auf.

Die zweite dieser Realitäten betrifft die Strukturen des Hochschulbereichs und seiner Verbindungen zum Arbeitsmarkt in verschiedener Hinsicht. Auf der einen Seite ist vollkommen klar, dass trotz der tertiären Adellung der Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen von dort keine weiteren »Humanressourcen« für die Universitäten und schon gar nicht für die Wissenschaft ausgeschöpft werden können, solange die faktische Durchlässigkeit zwischen den tertiären Ausbildungswegen praktisch bei null liegt und gleichzeitig die nicht-universitären Hochschulen keine Möglichkeit besitzen, Postgraduiertentitel auszugeben, also mindestens das Promotionsrecht erhalten – und realistisch betrachtet auf längere Sicht auch nicht erhalten werden, weil dies für die

Universitäten ein zentrales »Alleinstellungsmerkmal« bedeutet, das sie vehement verteidigen werden.

Auf der anderen Seite ist unbestreitbar, dass die Attraktivität akademischer Karrieren insbesondere in den Bereichen Naturwissenschaften, Ingenieurwesen, Wirtschaft und Recht, Medizin und Pharmazie, also den »harten« Ausbildungswegen, in der Schweiz allein schon deswegen so gering ist, weil die Verdienstmöglichkeiten für Hochschulabgänger in der Privatwirtschaft, gerade auch wegen des schmalen Pools an akademisch Ausgebildeten, als zumindest sehr vorteilhaft bezeichnet werden können. Dazu gehört aber auch eine grundsätzliche Feststellung, die man hören mag oder nicht: Dass nämlich die volkswirtschaftliche Struktur der Schweiz mit ihrer starken Internationalisierung und einem deshalb im Verhältnis riesigen Arbeitsmarkt für Hochqualifizierte mittelfristig diese Nachfrage kaum »einheimisch« wird bedienen können – es sei denn, sie schickt bis in zwanzig Jahren annähernd doppelt so viele Absolventen ins Rennen.

Dies führt zu einem dritten Problemkomplex, dessen Realität anzuerkennen ebenso schwierig sein dürfte: die Gestaltung der innerakademischen Ausbildungswege. Den Nachwuchs für die »Gesellschaft«, was in erster Linie für die Volkswirtschaft bedeutet, können die Schweizer Hochschulen nämlich durchaus annähernd befriedigen. Es besteht kein Zweifel, dass sie eine qualitativ blendende Ausbildung mit »markträumenden« Kriterien anbieten – wie anders wäre der Anteil ausländischer Studenten an den hiesigen Bildungsanstalten sonst zu erklären? Attraktive innerakademische Karrieren aber, solche, die den massiven Einkommensvorteil von Hochschulabsolventen in der Privatwirtschaft wenigstens »psychologisch« kompensieren könnten, werden auch in der Schweiz nicht angeboten. Auf die Gefahr hin, dass alle Anzeichen für die Konsequenzen der Vernichtung des akademischen Mittelbaus, wie er etwa in Deutschland noch weitgehender stattgefunden hat, nur als »persönliche Meinung« durchgehen sollten: Die europaweite Umgestaltung der Universitätslandschaft nach vermeintlich amerikanischem Vorbild hat dazu geführt, dass zwischen dem akademischen Abschluss und einer zukünftigen Professur eine wissenschaftliche Laufbahn zu den unsichersten überhaupt gehört. Gerade in der Privatwirtschaft, die doch in gewisser Weise die Musterpause auch für den universitären Raum abgeben sollte, sind in qualifizierten Stellungen die Laufbahnmuster wesentlich beständiger – das »Modell« war den Hochschulen beim Umbau offenbar wichtiger als seine »Outcomes«.

/71

Dabei wäre durchaus eine Lösung nach dem Vorbild der amerikanischen Eliteuniversitäten denkbar, die eine rigorose Auslese auch für den akademischen Mittelbau praktizieren, der dann aber unter besten beruflichen Bedingungen zu jener qualitativ hochstehenden Forschung und Lehre beiträgt, die international immer wieder als nachahmenswert dargestellt wird. Doch abgesehen davon, dass die »normalen« amerikanischen Universitäten für das akademische Personal ebenso stabile Stellen anbieten, fehlt für eine solche Utopie, und das ist eine weitere Realität, in der Schweiz schlicht die »Masse«, um überhaupt »Auslese« betreiben zu können: Die im internationalen Vergleich höchst vorbildlichen Instanzen und Instrumente zur Förderung von »Exzellenz«, angefangen beim Schweizerischen Nationalfonds mit seinen überaus grosszügigen Stipendien in allen Phasen der akademischen Karriere, sind gar nicht in der Lage, ausreichend qualifizierte, schon gar nicht qualifizierte »einheimische« Abnehmer zu finden.

Was sind die Herausforderungen angesichts dieser für die hier ausgebildeten Akademiker äusserst komfortablen, für die Hochschulbildung insgesamt aber problematischen Situation? Klar ist, dass der Tertiärbereich nur mit »humanen Ressourcen« rechnen und arbeiten kann, die ihm das Bildungswesen insgesamt zur Verfügung stellt. Die nicht ganz einfachen Voraussetzungen für eine breitere und längere Bildungsbeteiligung sind hier benannt worden. Für den Tertiärbereich selbst gibt es noch weniger einfache Rezepte. Eines lässt sich aber zu bedenken geben: Die Entscheidung für eine wissenschaftliche Karriere lebt von bezahlbaren Sicherheiten in Verbindung mit einer unbezahlbaren Leidenschaft, die umso seltener auftritt, je geringer die symbolischen

Renditen dafür ausfallen. Das wirtschaftliche Umfeld ist in der Schweiz »zu gut«, um derart akademische Laufbahnen zu prämiieren. Solange die Hochschulen ihren Studenten nicht auch »wirtschaftlich« klar machen können, dass Wissenschaft eine »Berufung« sein darf, werden die Schweizer Universitäten vornehmlich Ausbildungsstätten für die Wirtschaft bleiben müssen.



5 Diskussion

Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit

Verfolgt man die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre, dann lässt sich zumindest eines sagen: Die Schweiz hat zum internationalen »Standard« aufgeschlossen. Das gilt nicht nur für die »offizielle« Debatte selbst, die sich im Rahmen der bildungspolitischen Standortbestimmungen der OECD und des internationalen Bildungsmonitoring PISA auf der Höhe der Zeit bewegt: Die Betonung der Chancen frühkindlicher Betreuung und Förderung, der Hinweis auf eine mangelnde Ausschöpfung von Bildungspotentialen aufgrund selektiver Strukturen im obligatorischen Schulwesen, Aufrufe zur Erweiterung der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich, dies alles wird hierzulande intensiv diskutiert und gewinnt mehr und mehr an politischer Akzeptanz.

Gleichzeitig wurde im vergangenen Jahrzehnt eine ganze Reihe von Pilotprojekten und Reformvorhaben in Angriff genommen. Das bei Weitem prominenteste, die geplante bundesweite Harmonisierung des Vorschulbereichs, der Primar- und ersten Sekundarstufe ist – wenn man bei der Lektüre der internationalen Bildungsberichterstattung bisher den Eindruck haben konnte, die Schweiz sei in diesen Dingen hoffnungslos »rückständig« – zumindest im Vergleich mit den deutschsprachigen Nachbarländern fast schon vorbildlich.

/75

Allerdings ist damit die bildungspolitische Debatte keineswegs erledigt, einen regelrechten öffentlichen Konsens über diese Fragen gibt es auch in der Schweiz noch lange nicht: Unterschiedliche gesellschaftliche Leitvorstellungen in Parteien und parteipolitischen Lagern, die Kantone und der Bund als entscheidende Geldgeber und Verwaltungseinheiten des Bildungswesens, der Forscher als Experte, Vermittler und Verdächtiger – das bunte Gemisch der Akteure garantiert ein Fortdauern der Diskussion. Was steht dabei auf dem Spiel?

Leidenschaften und Interessen: Die Bildungsdiskussion als Spielball der Politik

Wenn man es genau nimmt, existieren in der Schweiz eigentlich nur zwei bildungspolitische Lager: Es besteht ein parteiübergreifender Konsens über die Notwendigkeit von Reformen des Bildungswesens, der von den Konservativen und Liberalen bis zur Sozialdemokratie reicht – und eine massive Opposition der Volkspartei gegen sämtliche Reformvorhaben. Die einen stehen für »Fortschritt«, »Wettbewerbsfähigkeit«, sogar »Chancengerechtigkeit«, die anderen für »Bewahrung«. Welches sind die Einsätze in dieser Debatte?

Es ist offensichtlich, dass sich im »bürgerlichen« Lager die Erkenntnis durchgesetzt hat, auf der internationalen politischen Bühne nur eine gute Figur machen zu können, wenn man auch internationalen »Standards« genügt, und eine »moderne« Bildungspolitik, der »Kampf« gegen die »Kinderarmut«, die Integration von Einwanderern gehören mittlerweile zu den marktgängigsten. Echte Hingabe wird dabei zwar nur selten entwickelt, der zukünftige Finanzbedarf, die Bildungshoheit der Kantone, das »Reformtempo«, dies alles sind schnell nachvollziehbare Einwände.

Doch dieser internationale Diskurs ist sicher auch dadurch entscheidend salonfähig geworden, weil ihn vor allem volkswirtschaftliche Erwägungen zu stützen scheinen: Die »Potentiale« und »Renditen« einer steigenden Bildungsbeteiligung sind allgegenwärtig,

und natürlich spielt dabei, über die Floskeln von der »internationalen Wettbewerbsfähigkeit« hinaus, das ganz konkrete Wirtschaftsgeschehen eine Rolle – die ohnehin im europäischen Vergleich stark internationalisierte Schweiz, im Feld der Unternehmen wie auf den Arbeitsmärkten, ist von den massiven ökonomischen Umschichtungen, die während der letzten beiden Jahrzehnte in den westlichen Industrieländern stattgefunden haben, besonders stark erfasst worden, der Arbeitsmarkt ruft laut nach hochqualifiziertem Nachwuchs.

Die urbane, gut ausgebildete und besser gestellte, die »weltoffene« Schweiz hat diesen Diskurs angenommen, in welcher spezifischen Färbung auch immer. Die ländliche und kleinräumige, bäuerliche und kleinbürgerliche Schweiz kann es nicht. Und auch sie aus nachvollziehbaren Gründen. Denn jenseits aller politischen Indienstnahmen zeigt sich hier wieder eine Art »Klassenunbewusstes«, das die eigene Situation sehr wohl einzuschätzen in der Lage ist: Wo nicht zuletzt die Familie derart offen als zentrale ökonomische und soziale Reproduktionsinstanz fungiert und der Arbeitsmarkt oft traditionelle Strukturen aufweist, wird der staatliche Zugriff auf den Nachwuchs als illegitim und die wirtschaftliche Neubewertung seiner Zukunftschancen zunehmend als ungerecht empfunden. Doch das Paradoxe an dieser Situation ist, dass sich die potentiellen Verlierer einer »Modernisierung«, für die der dominante Bildungsdiskurs nur ein Beispiel ist, auf Kosten ihrer ständigen Verlierer, der Unterprivilegierten und Migranten, einer Ideologisierung dieser Situation nicht widersetzen können, die ihre eigenen Chancen aus politischem Kalkül immer wieder schönredet – an der laufenden und kommenden Deklassierung ihrer Klientel, wie schnell sie sich auch immer vollziehen wird, besteht nicht der geringste Zweifel.

176

Hinter der Leidenschaftlichkeit, mit der insbesondere die Bildungsdebatte, aber auch die Einwanderungsdiskussion in der Schweiz ausgetragen wird, stehen also mehr oder weniger bewusste Interessen, stehen potentielle Gewinne und Verluste der Modernisierung für ganz bestimmte Bevölkerungsgruppen. Eine Thematisierung dieser kollektiven Interessen wird die gerade für ihre Verlierer existentiellen Konflikte, den Kampf um die Gültigkeit sozialer Reproduktionsformen und Reproduktionsnormen, nicht beenden. Aber sie könnte dazu beitragen, deutlicher als bisher die auf dem Spiel stehenden Einsätze zu benennen und damit dem politischen und politisierten Diskurs etwas zurückzugeben, was er bisher rhetorisch verdrängt: seine soziale Dimension.

Kinder und Familien: Über die soziale Blindheit der bildungsökonomischen Debatte

Das instinktive Gefühl, dass der technokratische Diskurs schleichend alle konkurrierenden Modelle im Wortsinn »gegenstandslos« werden lässt, dass mit ihm früher geltende soziale Kategorien verschwinden, solche Kategorien, in denen noch Gemeinsamkeiten der sozial »Schwächeren« artikuliert werden konnten, diese Ahnung trägt nicht: Selbstverständlich wird von »Humankapital«, von »Bildungsmonitoring« und »returns on education« in der Sprache der ökonomisch und sozial Starken geredet – Transparenz und Akzeptanz in einer gesellschaftspolitischen Grundsatzfrage, nämlich der von »Chancengerechtigkeit«, ist hier kaum zu erreichen. Man kann sogar annehmen, dass eine solche Thematisierung alle Möglichkeiten einer aktiven, nicht nur erzwungenen Beteiligung an diesen »Prozessen« erstickt: Sie tritt in Kategorien auf, die von konkreten menschlichen Lebenslagen nichts mehr wissen wollen.

Und tatsächlich: Wenn man sich die bildungspolitische, auch die sozialpolitische Sprache der letzten Zeit ansieht, dann tauchen dort nur noch »Kinder« und »Familien« auf, »Risikogruppen«, denen besondere Aufmerksamkeit gilt, »Armutsraten«, die »halbiert« werden sollen. Auch in der Schweiz bemächtigt man sich immer mehr einer technokratischen Sprache, die das »Kindeswohl« im Sinne der Ausschöpfung von »Humankapital« begreift, die unter anderem auch durch die »Leistungspotentiale« der Familien stärken will – sowohl im Hinblick auf ihre »Erziehungskompetenzen« als auch ihre

»employability« am Arbeitsmarkt. Vollends aller sozialen Konnotationen entledigt präsentieren sich schliesslich die Argumente der im engeren Sinne bildungsökonomischen Diskussion: Hier geht es nur noch um die Ausschöpfung von »Bildungsressourcen« und Abschöpfung von »Bildungsrenditen«, von Menschen ist hier überhaupt nicht mehr die Rede.

Dabei gehört es zu den entscheidenden Erkenntnissen der internationalen Bildungsforschung, dass in allen Bereichen, der kognitiven und moralischen, der psychischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestimmte »Kontexte« entscheidenden Einfluss auf den Werdegang ausüben. Und wie vermittelt auch immer, sei es über »Erziehungsstile«, die »Beziehungsqualität« der Eltern, soziale »settings« oder familiale »Opportunitätsstrukturen«: Es bleibt eine grundlegende Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus einfachen Verhältnissen, aus Familien mit niedrigen Einkommen und schwachem Bildungshintergrund, mit nur einem Elternteil oder Migrationserfahrung, dass sie den Start ins Leben deutlich schwerer bewältigen als ihre Altersgenossen. Deshalb wirkt der bildungsökonomische Diskurs in zweifacher Hinsicht unreal: Weil man offensichtlich glaubt, es seien hier jeweils nur einzelne Bevölkerungskategorien »betroffen«, ohne die massive Kumulation von »Handicaps« wahrnehmen zu wollen, die mit dem Aufwachsen in einem »Unterschichtenhaushalt« zusammenhängt, ist auch der Glaube an die Wirksamkeit »bildungstechnischer« Massnahmen so unbeirrbar – ohne entfernt die sozialen Möglichkeitsbedingungen ihres Erfolges mit zu bedenken.

177

Denn was ohne jeden Zweifel gesagt werden kann, ist, dass solche Lebenslagen erstens in engem Zusammenhang mit »Einkommensarmut« stehen, für die wesentlich eine prekäre Position auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich bleibt, die wiederum stark durch »Bildungsarmut« mitbedingt wird, dass sich zweitens diese Situation insbesondere bei Migrantenfamilien und Alleinerziehenden zusätzlich verschärft, dass drittens ihre Konsequenzen für die materiellen Verhältnisse des Aufwachsens, die räumlichen und zeitlichen, finanziellen und sozialen »Ressourcen« der Familien so erheblich sind, um viertens ein ganzes Bündel von Benachteiligungen, von der frühen Kindheit bis zum späteren Jugendalter, kaum auflösbar festzuschnüren – die Reproduktion sozialer Ungleichheit wird in diesen Schichten zu einem praktisch unentrinnbaren Schicksal. Deshalb sind auch die Verheissungen der bildungspolitischen »Modernisierung« nur vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund realistisch einzuschätzen.

Früh fördern, spät trennen, mehr investieren: Eine bildungspolitische Agenda

Was also kann, realistisch gesehen, eine andere Bildungspolitik? Sehen wir einmal von den Problemen im Hochschulbereich ab, die nicht nur mit etwas anderen Strukturen und Instrumenten institutioneller Eingriffsmöglichkeiten zu tun haben, sondern auch – und da ist der König nicht mehr wert als seine Vasallen – ganz massgeblich von den Strukturen des schulischen Bildungswesens mitbestimmt sind, dann gilt hier zunächst festzuhalten: Es ist unstrittig, dass ein ausgebautes Angebot im Frühbereich mindestens auf die kognitive Entwicklung positive Wirkungen ausübt. Insbesondere Kinder aus benachteiligten Schichten profitieren von einem solchen Angebot, aber auch insgesamt jene, die vor der Schule institutionell betreut wurden gegenüber anderen, bei denen das nicht der Fall war. Allerdings wird ebenso deutlich, dass Kinder mit sozialen »Handicaps« trotz dieser günstigen Beeinflussung durch Frühbetreuung selten auf »normale« Vorschüler aufschliessen – der familiäre »Kontext«, die soziale Herkunft spricht hier immer noch ein gewichtiges Wort mit, das Niveau steigt, die Barriere bleibt.

Dass sich diese Disparitäten stärker ausgleichen, wenn die Eltern massiv in die frühkindlichen Angebote einbezogen werden, zeigt, wie sehr dieser »Kontext« ins Gewicht fällt. Ob diese Einbindung realistischerweise »flächendeckend« erfolgen kann, ob hier nicht auch Widerstände der Familien einzukalkulieren sind, das sind Fragen, über die man sich gründlich Gedanken machen sollte.

In jedem Fall wird deutlich, dass eine umfassende und intensive, kompensatorische und integrative Früherziehung, die zudem noch hohe Qualitätsansprüche erfüllen muss, nicht nur kurzfristige, sondern – wird dieses Konzept dann im Primarschulbereich weiter geführt – auch dauerhaft positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden ausübt.

Umso problematischer stellt sich das Angebot für den Frühbereich in der Schweiz dar: Der eklatante Mangel an kostengünstigen Betreuungsplätzen und pädagogisch gut ausgebildetem Betreuungspersonal wird immer wieder hervorgehoben, die Investitionen in die frühkindliche Betreuung sind im internationalen Vergleich äusserst bescheiden, obwohl die langfristige »Effizienz« solcher Massnahmen grundsätzlich ausser Zweifel steht. Gleichzeitig wirkt die vorhandene Angebotsstruktur, und das sollte ein entscheidendes Argument sein dürfen, schon hier sozial selektiv – die im Hinblick auf solche Betreuungsmassnahmen besonders »Bedürftigen«, Kinder aus benachteiligten Schichten, nehmen öffentliche Frühförderungsangebote deutlich seltener wahr.

178

Eine bildungspolitische Agenda für den Frühbereich, die solchen Erkenntnissen Rechnung trägt, liegt schon lange vor: Gefordert wird ein mehr oder weniger kostenloses und lückenloses Betreuungsangebot, also der Ausbau der Betreuungsstätten, die dementsprechende Aufstockung des Betreuungspersonals und eine für diesen kompensatorischen und integrativen Ansatz entsprechend anspruchsvolle pädagogische Bildung und Weiterbildung. Bislang ist erst hier Besserung in Sicht: Mit der curricularen Aufwertung der Berufsbilder im Elementarbereich und der Primarschule durch ihre Ansiedlung an den Pädagogischen Hochschulen. Insgesamt aber hat die Schweiz in der frühkindlichen Bildung und Betreuung noch erheblichen Nachholbedarf.

Aber selbst wenn hier massive Fortschritte erzielt werden könnten: Tatsache ist, dass sich die Bildungsdisparitäten auch in der obligatorischen Schule nach sozialer Herkunft aufspreizen, dass die Bildungschancen tendenziell benachteiligter Kinder dort weiter abnehmen. Schon bei der Einschulungspraxis mit ihren Rückstellungen und Verweisen in Sonderklassen ist dieser Effekt erkennbar, entscheidend sind dann die Weichenstellungen beim Übergang in die erste Sekundarstufe: Hier werden, trotz eines sehr grossen Überschneidungsbereichs der tatsächlichen Kompetenzen bei Kindern, die daraufhin unterschiedliche Schultypen besuchen, massive Selektionseffekte erkennbar, die eng mit den jeweiligen sozialen Herkunftsmilieus in Zusammenhang stehen – und die unterschiedliche Förderintensität in den Schulformen, auf die nach der Primarstufe »verteilt« wird, trägt dazu bei, diese Disparitäten noch zu verschärfen.

Mit ihrer Initiative zur Harmonisierung dieses gesamten »Vorraums« der weiterführenden Bildung, der Einführung einer Angebotsverpflichtung für den Vorschulbereich und einer gemeinsamen Primarstufe ist die Schweiz auf dem Weg, diese nicht leistungsgerechten Strukturen etwas durchlässiger zu gestalten, auch wenn der Prozess noch längst nicht abgeschlossen ist. Es bleibt abzuwarten, ob diese neue Formel der gemeinsamen, auch frühkindlichen Betreuung und Beschulung ausreicht, um bei den danach erfolgenden Selektionsschritten wirklich »Leistungsgerechtigkeit« herzustellen. Die nachgewiesene positive Entwicklungsdynamik benachteiligter Schüler in diesem erweiterten Raum der Primarstufe spricht zunächst für diese Umgestaltung.

Dennoch ist zu vermuten, dass ohne eine Veränderung der Strukturen auch des Sekundarbereichs beim Übertritt weiterhin soziale Selektionseffekte auftreten und damit nachteilige Wirkungen für die Beteiligung am allgemeinbildenden Schulwesen zu erwarten sind: Insbesondere das in der deutschen Schweiz dominante Modell der geteilten Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Anforderungen, Lehrplänen und Lehrpersonal zeigt hier eine deutliche Gruppierung nach sozialer Herkunft bei gleichzeitig sich stark überschneidendem Leistungsvermögen, während in integrierten oder kooperativen Modellen die soziale Selektivität mässiger ausfällt.

Wenn man bedenkt, dass mit dieser schulischen Erstselektion die weiteren Bildungswege praktisch unumkehrbar vorweggenommen werden, eine klare Vorentscheidung fällt für berufsbildende und allgemeinbildende Karrieren, dass vor allem die Wahrscheinlichkeit des Gymnasiumsbesuchs mit seinen Chancen auf eine Universitätsausbildung massiv sozial eingefärbt ist, dann sollte hier der Ansatzpunkt für weitere bildungspolitische Korrekturen liegen. Für den Sekundarbereich müsste demnach eine bildungspolitische Agenda, wollte man tatsächlich die Beteiligung an der Allgemeinbildung und gleichzeitig die allgemeine Chancengerechtigkeit erhöhen, eine weitere Harmonisierung im Sinne der bundesweiten Option für ein integratives oder mindestens kooperatives Modell in der ersten Sekundarstufe verfolgen – die soziale Selektivität beim Übertritt ins Gymnasium wird hoch genug bleiben, um den Kindern privilegierter Schichten weiterhin den Weg an die Hochschule zu ebnen, eine stärkere Integration der Schulformen kann aber dazu beitragen, dies auch Kindern anderer gesellschaftlicher Provenienz wenigstens nicht grundsätzlich zu verwehren.

Insgesamt sollte angesichts der eindeutigen Ergebnisse der internationalen Bildungsforschung der in der Schweiz bisher eingeschlagene Kurs beibehalten werden. Das heisst: Eine frühe und breite Förderung im Vorschulalter mit gleichen Zugangschancen zu qualitativ hochstehenden frühkindlichen Bildungsangeboten und einer dementsprechend nochmals deutlichen Erhöhung der dazu erforderlichen finanziellen Mittel, die Vollendung der vorgesehenen bundesweiten Harmonisierung von Vorschule und Primarschule, darüber hinaus eine weitere Harmonisierung der sekundären Schulformen in Richtung integrativer bzw. kooperativer Modelle dort, wo bisher eine getrennte Sekundarbildung vorherrscht – würde eine solche umfassende Reform gelingen, stünde auch der Hochschulbereich im Zeitraum einer Generation sicher vor geringeren Problemen.

/79

Um Missverständnissen vorzubeugen: Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung und Bildungsdisparitäten im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft wird es weiterhin geben. Es ist nicht nur in der Forschung unumstritten, sondern auch dem Alltagsverständnis evident, dass »Bildungsimpulse«, die Förderung des Erwerbs von Wissen und »Kultur« massgeblich vom Elternhaus ausgehen, und dass der soziale Status der Familie, damit zusammenhängend insbesondere der elterliche Bildungshintergrund, dabei einen wesentlichen Unterschied ausmachen – und das nicht nur im Hinblick auf den schlichten Wissenserwerb, sondern auch den Umgang mit und den »Willen« zur »Bildung«. Für viele Kinder und Jugendliche in der Schweiz sind diese Bedingungen nicht gegeben. Sie werden die Chancen, die ihnen ein integratives und kompensatorisches Schulwesen bieten kann, oft sehr selbstständig nutzen müssen. Bildungspolitik kann ihnen dazu eine mehr oder weniger grosse Hilfestellung leisten – die Bedingungen verändern, unter denen diese Kinder aufwachsen, kann sie nicht.

Die Schwachen stützen: Eine sozialpolitische Agenda

Wie ist dieser Widerspruch einer Bildungspolitik zu lösen, die zwar das Beste will, aber schon strukturell dazu nicht in der Lage ist? Und was kann Politik hier überhaupt beitragen? Auch wenn Antworten auf diese Fragen sicher zu Kontroversen Anlass geben werden: Es geht kein Weg an der Erkenntnis vorbei, dass, obwohl es »der« Schweiz vergleichsweise »gut« geht, ein nicht unerheblicher Teil der Bevölkerung von Mangellagen betroffen ist, die sich massiv auch auf die Entwicklung und Zukunft von Kindern und Jugendlichen auswirken, und diese Erkenntnis lässt sich nur dann richtig verstehen, wenn man einräumt, dass wir es hier mit sozialen Zusammenhängen zu tun haben, die wesentlich von der ökonomischen Position der Familien im Gefüge einer modernen Marktwirtschaft bedingt sind – die »Bildungsproblematik« ist grundlegend eine soziale und ökonomische, und das von Beginn an.

In den Zeiten scheinbar allgemeiner Prosperität, die mittlerweile längst hinter uns liegen, der »Bildungsexpansion« und mittelständischen Zukunftshoffnungen wurde allzu

leicht vergessen, dass in dieser modernen Marktwirtschaft immer auch »wohlstandsresistente« Schichten existieren, an denen die Verbreiterung sozialer Chancen vorbeigeht. Erst seit auch die »Mitte« der Gesellschaft von jenen Transformationen der westlichen Industrienationen seit den 1980er Jahren beunruhigt wurde, Rationalisierungsschüben und steigender Arbeitslosigkeit, dem Rückgang der Reallöhne und der Vollzeitbeschäftigung, der Entstehung eines Niedriglohnsektors, der kompensatorischen Konzentration von Mehrfacherwerbstätigkeiten in benachteiligten Familien, unsicheren und kurzfristigen Beschäftigungsverhältnissen, entwickelt sich ein Sensorium für Zusammenhänge, deren viele Verlierer am Ende der ökonomischen Nahrungskette nun zu den erklärten »Sorgenkindern« der Globalisierung werden.

Aber das ist nur die eine Seite: Die andere ist der »Umbau« des »Sozialstaats«, die durchgreifenden Veränderungen des wohlfahrtsstaatlichen Transfersystems: Effektive Erhöhungen der Sozialversicherungslasten für abhängig Beschäftigte, Kürzung des Umfangs und der Dauer von Lohnersatzleistungen, Einschränkungen von monetären und materiellen Leistungen staatlicher Unterstützungen bei der Sozialhilfe, zunehmende Verlagerungen von direkten zu indirekten Steuerlasten, Einschnitte beim öffentlich zur Verfügung gestellten Wohnraum – bei gleichzeitigen Einschnitten in die finanzielle und personelle Ausstattung staatlicher Instanzen der Kinderbetreuung, Jugendhilfe und Sozialarbeit, die sich mit den Folgekosten dieser Entwicklung auseinandersetzen müssen.

/80

Dass die Zurückgelassenen dieser beiden parallel laufenden Transformationsprozesse, genauer: nur deren Kinder, jetzt als Objekt der »Bildungspolitik« wieder in Erscheinung treten, ist in hohem Grade inkonsequent, solange die gesamte sozialpolitische Dimension der Frage ausgeblendet wird. Internationale Erfahrungen zeigen nämlich, dass gezielte Massnahmen hier durchaus positive Effekte haben können. Dazu gehören unter anderem arbeitsmarktpolitische und sozialpolitische Instrumente, um die Beschäftigungsraten insbesondere von alleinerziehenden Müttern anzuheben: Weiterbildungsprogramme, bessere finanzielle Unterstützung bei Mutterschafts- und Erziehungsurlaub, Wohnkostenzuschüsse, die Übernahme von Kinderbetreuungskosten oder die Zahlung eines grosszügigen und steuerfinanzierten Kindergeldes an erwerbstätige Eltern. Als entscheidend wird zudem der Umfang und die Art der Kompensationsleistungen speziell bei längerer Erwerbslosigkeit angesehen. Und schliesslich lässt sich auch eine massive Reduktion der »Kinderarmutsraten« vorrechnen, die durch Umverteilungseffekte von Mindesteinkommenssystemen in Gang gesetzt werden.

Selbst wenn die Schweiz in dieser Frage keinen Systemwechsel wollte – die »öffentliche Hand«, die »Politik« könnte hier deutlich mehr tun. Dies würde allerdings eine grundlegende Neugestaltung der Koordinaten der arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitischen Rahmenbedingungen bedeuten: Nicht nur umfassende Massnahmen zur Qualifikation, Integration und Reintegration von auf dem Arbeitsmarkt schwach positionierten Bevölkerungsgruppen, sondern auch wesentlich höhere Kompensationsleistungen bei sozialen Problemlagen, Arbeitslosigkeit, »geringfügigen« Beschäftigungen, für mehrfach Erwerbstätige im Niedriglohnsektor, für Alleinerziehende.

Die »Versöhnung« des Gegensatzes, der sich hier auftut, nämlich zwischen der gesellschaftspolitischen Wünschbarkeit, allen Mitgliedern des Gemeinwesens zumindest nicht völlig unterschiedliche Chancen zur Verfügung zu stellen, und andererseits den Markt seine »Dynamik« entfalten zu lassen, kann also bis auf Weiteres nur in staatlicher Regie geschehen.

Ob die »politischen« Kosten eines solchen Umbaus tragbar sind, muss die Politik selbst entscheiden, die unmittelbaren finanziellen Kosten einer solchen sozialstaatlichen Abfederung von Marktrisiken sind aber nur dann ohne Gegenwert, wenn man die »externen«, die volkswirtschaftlichen wie gesellschaftlichen Kosten sozialer Ungleichheit nicht in diese Rechnung aufnehmen möchte.

Denn »Kinderarmut«, »Bildungsversagen«, »Integrationsprobleme« sind nur rhetorische Verdrängungen der Tatsache, dass es in unseren Gesellschaften schwache Bevölkerungsgruppen gibt, die selbst, und deren Kinder, in ihnen kaum eine Zukunft haben. Das Bekenntnis, auch diese Schwachen zu stützen, könnte der »Politik« mehr Glaubwürdigkeit verschaffen, als ihr bisher oft zugestanden wird.



Ausblick

Die Schweiz ist mit ihrer Bildungsdiskussion zweifellos auf der Höhe der Zeit: Ein Ende der Debatten um »Chancengerechtigkeit«, »Bildungsbeteiligung« und Förderung für den »Nachwuchs« ist nicht absehbar, seit sich »PISA« im öffentlichen Vokabular etabliert hat. Dass wir es hier nicht nur mit bildungspolitischen Fragen zu tun haben, wird dabei allerdings oft vergessen. Eine Ahnung von der eminent gesellschaftspolitischen Dimension des Zusammenhangs ist zwar allein schon deshalb vorhanden, weil sich an ihnen ein Parteienstreit entzündet, der immer auch unausgesprochene Leitvorstellungen über den wünschbaren Charakter des Gemeinwesens aufruft. Aber die sozialpolitische Frage in der bildungspolitischen, die Frage, ob nicht die Voraussetzungen für eine gelingende Bildungsintegration der Kinder und Jugendlichen eben dort defizitär sind, wo die unterprivilegierten Schichten der Bevölkerung den materiellen und kulturellen »Kontext« dafür gar nicht zur Verfügung stellen können, diese Problemstellung sucht man im Argumentationsrepertoire des aktuellen Bildungsdiskurses vergeblich.

Stattdessen wird suggeriert, man könne den Zusammenhang von »efficiency« und »equity« im Bildungswesen allein durch institutionelle Massnahmen, die Neuordnung des Vorschulbereichs und Harmonisierung der Primarschule erreichen. Weitergehende, vor allem über eine integrative und kompensatorische Pädagogik verlaufende »Steuerungen« sind angesichts der finanziellen und administrativen Folgekosten schon deutlich schwerer zu vermitteln, obwohl gerade hier immense »Potentiale« brachliegen. Grundsätzlich besteht an den positiven Effekten dieser Neuordnung gar kein Zweifel. Sie muss aber schon mit einer integrativen Konzeption der gesamten obligatorischen Schule weiter gehen, eine zweite »Harmonisierung« auch des Sekundarbereichs erfassen. Und es müsste, wenn wirklich durchgreifende Änderungen bei Bildungsbeteiligung und Bildungsgerechtigkeit erreicht werden sollen, auch dort angesetzt werden, wo die Wurzeln des »Problems« liegen – mit einer anderen Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik.

/83

Dieser Zugang erfordert eine gewisse Resistenz gegenüber den Anfechtungen der Tagespolitik, das heisst vor allem anderen Geduld: Politik, und darum handelt es sich hier ohne Frage, bedeutet, wie Max Weber einst treffend formuliert hat, »das langsame Bohren dicker Bretter«, und es würde mindestens eine Generation dauern, bis die Effekte einer nicht nur bildungspolitischen Neuorientierung, sondern auch der sozialpolitischen Flankierung dieser neuen Bildungspolitik greifen könnten. Die Schweiz steht auf diesem Weg erst am Anfang, ein möglicher Konsens ist in der Diskussion zwar erwünscht, aber noch lange nicht in Sicht. Vielleicht lässt sich dieser Konsens aber auch nur durch eine offene Auseinandersetzung über die Vorstellungen erreichen, was unser Gemeinwesen eigentlich ausmacht. Die Erinnerung daran, dass auch eine Solidarität mit den Schwachen dazu gehören könnte, wäre dabei sicher hilfreich.



Bibliographie

- Anderson, B.-E., 1989. Effects of public day-care: A longitudinal study. *Child Development*. 857-866.
- Antonietti, J.-P., Guignard, N., 2005, Mathematik. In: PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel. 17-34.
- Bacher, J., 1994, Sozialstrukturell benachteiligte Kinder. In: Wilk, L., Bacher, J. (Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten*. Opladen. 55-88.
- Baeriswil, F. et al., 2006, Leistungstests, Offenheit von Bildungsgängen und obligatorische Beratung von Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 373-392.
- Barnett, W., 1995, Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*. 25-50.
- Barnett, W., 1998, Long-term effects on cognitive development and school success. In Barnett, W., Boocock, S. (eds.), *Early care and education for children in poverty. Promises, programs, and long-term results*. Albany. 11-44.
- Bauer, P., 2008, *Intergenerational Transmission and Ethnic Inequality in Switzerland. An Empirical Approach*. Basel.
- Bauer, P., Riphahn, R., 2007, Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants. *Journal of Population Economics*. 121-148.
- Bauer, P., Riphahn, R., 2006, Timing of School Tracking as a Determinant of Intergenerational Transmission of Education. *Economics Letters*. 90-97
- Baumert, J. et al., 2003, Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 163-283.
- Baumert, J., Schümer, G., 2001, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. 323-407.
- Baumert, J., Trautwein, U., Artelt, c., 2003, Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens. In: Baumert, J., et al. (Hrsg.), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.
- Baumrind, D., 1991, The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*. 56-95.
- Becker, R. & Tremel, P., 2006, Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. *Soziale Welt*. 397-418.
- Becker, R., Lauterbach, W. (Hrsg.), 2007, *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden.
- Beisenherz, H., 2002, *Kinderarmut im Wohlfahrtsstaat. Das Kainsmal der Globalisierung*. Opladen.
- Berger, P., Kahlert, H. (Hrsg.), 2005, *Institutionalisierte Bildungsungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und München.
- Bernstein, B. et al., *Soziale Schicht, Sprache und Kommunikation*. Düsseldorf.
- Bertschi-Kaufmann, A., et al., 2006, *Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten*. Aarau.
- Bertschy, K., Cattaneo, M., Wolter, S., 2009, PISA and the Transition into Labour Market. *Labour. Review of Labour Economics and Industrial Relations*. 111-137.
- BFM, 2006, *Probleme der Integration von Ausländerinnen und Ausländern in der Schweiz*. Bern.
- BFS, 2005, *Statistik der beruflichen Grundbildung*. Neuchâtel.
- BFS, 2007, *Bildungs mosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007*. Neuchâtel.
- BFS, 2008, *Familien in der Schweiz. Statistischer Bericht 2008*. Neuchâtel.
- BFS, 2008a, *Die soziale Dimension an den Hochschulen. Die Schweiz im europäischen Vergleich*. Neuchâtel.

- BFS, 2008b, Panorama der Hochschulen 2007. 5 strategische Themen im Focus. Neuchâtel.
- BFS, 2010, Bildungslandschaft Schweiz 2008/2009. Neuchâtel.
- BFS/EDK, 2003, PISA 2000. Für das Leben gerüstet? Erster nationaler Bericht. Neuchâtel.
- BFS/EDK, 2005, PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht. Neuchâtel.
- BFS/EDK, 2007, PISA 2006. Kompetenzen für das Leben. Dritter nationaler Bericht. Neuchâtel.
- Binder, H.-M., Tuggener, D., Trachsler, E., 2002, Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): Externe Evaluation. Luzern.
- Bless, G., Schüpbach, M., Bonvin, P., 2004, Klassenwiederholungen. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen. Bern.
- Bonassi, T., Wolter, S., 2002, Measuring the Success of Transition: The Results of a Pre-Study in Switzerland. *Education & Training*, 4-5. 199-207.
- Borkowsky, A., Gonon, P., 1996, Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute. Bern.
- Borkowsky, A., 2001, Statistische Informationen um das Thema Gender und Bildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 3. 365-373.
- Bornstein, M., (ed.), 1995, *Handbook of Parenting*. Mahwah.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1971, *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart.
- Bradshaw, J. (ed.), 2000, *Poverty: The Outcomes for Children*. London.
- Bradshaw, J., 2001, Armut und Benachteiligung von Kindern im Vereinigten Königreich und im internationalen Vergleich. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.), 2001, *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Wiesbaden. 140-166.
- Branger, K., et al., 2002, Wohlstand und Wohlbefinden. Lebensstandard und soziale Benachteiligung in der Schweiz. Bern.
- Brinkhoff, K.-P., Mansel, J., 1998, Soziale Ungleichheit, Sportengagement und psychosoziales Befinden im Jugendalter. In: Mansel J., Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.), *Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen*. Weinheim und München. 173-192.
- Brosziewski, A., Nido, M., 2005, Leistung und Herkunft in integrativen, kooperativen und geteilten Schulmodellen. In: PISA 2003. Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Zürich.
- Brunner, J., 2004, Pilotprojekt der Erziehungsdirektion Bern »Qualitätsentwicklung in Schulen« (QES). Ergebnisse der kantonalen Schlussevaluation 2003. Bern.
- Büchel, F. et al., 1997, Vorschulische Kinderbetreuung und Schulerfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 528-539.
- Buchmann, M., et al., 1993, The Liefelong Shadow: Social Origins and Educational Opportunity in Switzerland. In: Shavit, Y., Blossfeld, H.-P. (eds.), 1993, *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder. 177-192.
- Büchner, P. 1994, Individualisierte Kindheit, »jenseits von Klasse und Schicht«? Überlegungen zum Stellenwert neuer Dimensionen sozialer Ungleichheit im Kindesalter. In: Geulen, D. (Hrsg.), *Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte*. Weinheim und Basel. 163-180.
- Burleson, B. et al., 1995, The socialization of person-centered communication. In: Fitzpatrick, M., Vangelisti, A. (eds.), *Explaining family interactions*. London.
- Buschor, E., et al., 2003, PISA 2000. Synthese und Empfehlungen. Neuchâtel.
- Butterwegge, C. et al., 2003, Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. Opladen.
- Caille, J.-P., 2001, Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & formations*. 7-18.
- Cattaneo, M., Hanslin, S., Winkelmann, R., 2007, The Apple Falls Increasingly Far: Parent-Child Correlation in Schooling and the Growth of Post-Secondary Education in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik*, 2. 133-152.

- Chiu, M., Khoo, L., 2005, Effects of Resources, Inequality and Privilege Bias in Achievement: Country, School, and Student Level Analyses. *American Educational Research Journal*. 575-603.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter, S., 2005, Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen. Aarau.
- Coradi Vellacott, M., Wolter, S., 2002, Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: PISA 2000. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel. 90-112.
- Coradi Vellecote, M., 2007, Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozialräumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Zürich.
- Cunha, F. & Heckman, J., 2007, The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*. 31-47.
- Curtis, R., 1986, Household and Family in the Theory of Inequality. *American Sociological Review* 51. 168-183.
- Daepfen, K., 2007, Le redoublement: un gage de réussite? Lausanne.
- Denzler, S., Fiechter, U., Wolter, S., 2005, Die Lehrkräfte von morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4. 576-594.
- Denzler, S., Wolter, S., 2008, Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums: Zum Zusammenspiel individueller und institutioneller Faktoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4. 112-141.
- Ditch, J. et al., 1998, A Synthesis of National Family Policies. York.
- Ditton, H., Krüsken, J., 2006, Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 348-372.
- Dornbusch, S., et al., 1996, The social structure of schooling, *Annual Review of Psychology*. 401-429.
- Dubach, P., 2008, Geschlecht und Forschungsförderung. Teilbericht 1: »Leaky Pipelines« im Längsschnitt. Auswertungen des Schweizerischen Hochschulinformationssystems (SHIS). In: Leemann, R., Stutz, H., Geschlecht und Forschungsförderung. Synthesebericht SNF. Bern.
- Duncan, G., 2003, Modeling the Impacts of Child Care Quality on Children's Preschool Cognitive Development. *Child Development*. 1454-1475.
- Duncan, G., Brooks, J., 1997, Consequences of Growing up Poor. New York.
- Eckert, T., 2006, Die Feminisierung der Lehrerschaft als Kohortenphänomen. *Bildungsforschung*, 1. 26-54.
- EDK/SODK, 2008, Kinderbetreuung: Familienergänzende Tagesstrukturen. Bern.
- EKFF, 2008, Familien- und schulergänzende Kinderbetreuung. Eine Bestandsaufnahme der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen. Bern.
- EKKJ, 2007, Jung und arm: das Tabu brechen! Armut von Kindern und Jugendlichen verhindern und ihre Folgen bekämpfen. Bern.
- EKM, 2009, Frühförderung. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen. Bern.
- Elkeles, T. et al., 1998, Armut und Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Mansel J., Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.), 1998, Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim und München. 158-172.
- Engel, U., Hurrelmann, K., 1989, Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin und New York.
- Engler, S.: In Einsamkeit und Freiheit? Zur Konstruktion der wissenschaftlichen Persönlichkeit auf dem Weg zur Professur. Konstanz 2001.
- Entwisle, D. et al., 2003, The First-Grade Transition in Life Course Perspective. In: Mortimer, J., Shanahan, M. (eds.), *Handbook of the Life Course*. New York. 229-250.
- Entwisle, D., Alexander, K., 1993, Entry into School: The Beginning School Transition and Educational Stratification in the United States. *Annual Review of Sociology*. 401-423.
- Farkas, G., 2003, Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors: Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*. 541-562.

- Felner, R. et al., 1995, Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence. *Child Development*. 774-792.
- Fibbi, R. (Hrsg.). Die Integration der ausländischen zweiten Generation und der Eingebürgerten in der Schweiz. Neuchâtel.
- Flückiger, Y., Falter, J.-M., 2004, Bildung und Arbeit: Entwicklung des Arbeitsmarktes in der Schweiz. Bern.
- Franzen, A., Hecken, A., Kopp, C., 2004, Bildungsexpansion und die geschlechtsspezifische Segregation an Schweizer Hochschulen. *Soziale Welt*, 3. 317-336.
- Fritschi, T., Oesch, T., 2008, Volkswirtschaftlicher Nutzen frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Gütersloh.
- Fritschi, T., Strub, S. & Stutz, H., 2007, Volkswirtschaftlicher Nutzen von Kindertageseinrichtungen in der Region Bern. Bern.
- Gazareth, P. et al. (Hrsg.), 2007, Arbeit und Integration. Neue Formen sozialer Ungleichheit. Konstanz.
- Glatzer, W., Hübinger, W., 1990, Lebenslagen und Armut. In: Döring, D. et al (Hrsg.), *Armut im Wohlstand*. Frankfurt. 31-55.
- Goldthorpe, J., 1980, *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*. Oxford.
- Grossenbacher, S., 1997, Berufswahl von Mädchen und Knaben. Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. In: Lauer, U. et al. (Hrsg.), *Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Chur und Zürich.
- Grundmann, M., 1998, Norm und Konstruktion. Zur Dialektik von Bildungsvererbung und Bildungsaneignung. Opladen.
- Grundmann, M., 2001, Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Wiesbaden. 209-229.
- Guignard, N., Tièche Christinat, C., 2007, *Mathématique. Les élèves romandes entre connaissance et compétences*. Neuchâtel.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., Kronig, W. 2004, Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern.
- Häfeli, K., Walther-Müller, P. (Hrsg.), 2005, Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Luzern.
- Haffner, Y., Kraiss, B.: *Arbeit als Lebensform? Beruflicher Erfolg, private Lebensführung und Chancengleichheit in akademischen Berufsfeldern*. Frankfurt 2008.
- Hanesch, W. et al., 1994, *Armut in Deutschland*. Reinbek.
- Hänsli, M., Dürsteler, U., Schmid, T., 2007, *Soziale Mobilität durch das Fachhochschulstudium*. Bern.
- Harker, L, Lister, R. 2001, Armut und Familienleben am Beispiel der britischen Gesellschaft. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.), 2001, *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Wiesbaden. 254-271.
- Heckman, J., 2006, Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*. 1900-1902.
- Heid, M., 2007, Jugendliche Selbstwahrnehmung im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In: Grunder, H.-U., von Mandach, L. (Hrsg.), *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zürich. 90-99.
- Helmke, A., 1992, Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen.
- Helmke, A., Schrader, F., 1998, Determinanten der Schulleistung. In: Rost, H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim. 60-67.
- Helmke, A., Weinert, F., 1997, Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. Göttingen. 71-76.
- HIS, 2008, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final Report. Eurostudent III 2005-2008*. Bielefeld.
- Hoff-Ginsberg, E., Tardif, T., 1995, Socioeconomic status and parenting. In: Bornstein, M. (ed.), *Handbook of Parenting*. Vol. 2. Mahwah. 161-188.

Hollenstein, H., von Arx, J., 2003, Qualifikation der Arbeitskräfte – Erfordernisse der Schweizer Wirtschaft. Die Volkswirtschaft. 49-55.

Honig, M.-S., Ostner, I., 2001, Das Ende der fordistischen Kindheit. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.), Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden. 293-310.

Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und Ausbildungsverläufe. In: J. Amos et al., Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuchâtel.

Hurrelmann, K., 1985, Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. Ergebnisse und Implikationen der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In: Strasser, H., Goldthorpe, J. (Hrsg.), Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation. Opladen.

Hurrelmann, K., Andresen, S., 2007, Kinder in Deutschland 2007. Erste World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main.

Imdorf, C., 2005, Schulqualifikation und Berufsfindung. Wiesbaden.

Imdorf, C., 2007, Weshalb ausländische Jugendliche besonders grosse Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden. In: Grunder, H.-U., von Mandach, L. (Hrsg.), Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf. Zürich. 100-111.

Isler, D., Künzli, S., 2008, Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Hofmann, B., Valtin, R. (Hrsg.), Checkpoint Literacy. Berlin.

Iten, R., et al., 2005, Familienergänzende Kinderbetreuung in der Schweiz: Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale. Zürich.

Jacobi, J., 1997, Modernisierung durch Feminisierung? Zur Geschichte des Lehrerinnenberufs. Zeitschrift für Pädagogik, 6. 929-946.

Juhász A., Mey, E., 2003. Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden.

Keller, F., Moser, U., 2008, Check 5. Schlussbericht zuhanden des Kantons Aargau. Zürich.

Kilkey, M., 2000, Lone mothers between paid work and care: the policy regime in 20 countries, Aldershot.

Klemm, K., Rolff, H.-G., 1986, Ungleichheiten der Bildungschancen in Schule und Hochschule. In: Franz, H.-W. (Hrsg.), Neue alte Ungleichheiten. Opladen. 249-261.

Klocke, A., 1996, Aufwachsen in Armut. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 390-409.

Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.), 2001, Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen.

Köhler, H., 1992, Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin.

Kolbe, F.-U., 1998, Die Verschärfung der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch die Schule. Auswirkungen der Deregulierung des Schulsystems am Beispiel Englands und der USA. In: Mansel, J., Neubauer, G. (Hrsg.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen. 147-163.

Krais, B. (Hg.): Wissenschaftskultur und Geschlechterordnung. Über die verborgenen Mechanismen männlicher Dominanz in der Akademischen Welt. Frankfurt 2000.

Krais, B., 1996, Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in Deutschland. In: Bolder, A. et al. (Hrsg.), Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Jahrbuch Bildung und Arbeit '96. Opladen. 118-146.

Kriesi, I., Scherrer, R., Buchmann, M., 2008, Die Bewältigung des Schuleintritts von Kindern in der Schweiz. In: Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., Egger, S., 2008, Kindheit und Jugend in der Schweiz. Weinheim und Basel.

Krohne, H., 1988, Erziehungsstilforschung. Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 157-172.

Kronig, W., Haeblerlin, 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..

- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirischen Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Kronig, W., 1996, Besorgniserregende Entwicklung in der schulischen Zuweisungspraxis bei ausländischen Kindern mit Lernschwierigkeiten. VHN. 62-79.
- Lanfranchi, A., 2002, Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen.
- Lanfranchi, A., 2007, Sonderklassenversetzung oder integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? Vierteljahresschrift für Heilpädagogik. 128-141.
- Lamprecht, M., Stamm, H, 1996, Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Bern.
- Landvoigt, T., Mühler, G., Pfeiffer, F., 2007, Duration and Intensity of Kindergarten Attendance and Secondary School Track Choice. Mannheim.
- Larcher Klee, S., 2005, Einstieg in den Lehrberuf: Untersuchungen zur Identitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im ersten Berufsjahr. Bern.
- Lauterbach, W., Lange, A., 1998, Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. In: Mansel, J., Neubauer, G. (Hrsg.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen. 106-128.
- Leeman, R., Keck, A., 2005, Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht. Neuchâtel.
- Leu, R. et al., 1997, Lebensqualität und Armut in der Schweiz. Bern.
- Lieberherr, R., 2007, De l'école à l'emploi: Formation et ruptures chez les jeunes en Suisse. In: Vuille, M., Schultheis, F. (éds.), 2007, Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse. Paris. 323-356.
- Maaz, K., et al., 2008, Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 519-548.
- Mackenzie Oth, L., 2002, La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte. Genève.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C. J. & Waldfogel, J., 2004, Does prekindergarten improve school preparation and performance? Cambridge.
- Mansel J., Brinkhoff, K.-P. (Hrsg.), 1998, Armut im Jugendalter. Soziale Ungleichheit, Ghettoisierung und die psychosozialen Folgen. Weinheim und München.
- Mansel, J., Neubauer, G. (Hrsg.), 1998, Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Opladen.
- Mayer, K., Blossfeld, H.-P., 1990, Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Berger, P., Hradil, S. (Hrsg.), Die Modernisierung sozialer Ungleichheit und die neuen Konturen ihrer Erforschung. Soziale Welt. Sonderband 7. 297-318.
- Meulemann, H., 1979, Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Frankfurt.
- Meulemann, H., 1985, Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt.
- Mey, E., Rorato, M., Voll, P., 2005, Die soziale Stellung der zweiten Generation. Analysen zur schulischen und beruflichen Integration der zweiten Ausländergeneration. In: Fibbi, R. (Hrsg.). Die Integration der ausländischen zweiten Generation und der Eingebürgerten in der Schweiz. Neuchâtel.
- Meyer, T., 2003, Zwischenlösung – Notlösung?. In: J. Amos et al.: Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuchâtel.
- Meyer, T., Stalder, B., Matter, M., 2001, Wie weiter nach der Schule? Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. Bern.
- Meyer, T., Stalder, B., Matter, M., 2003, Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel.
- Mielck, A., 2001, Armut und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse der sozial-epidemiologischen Forschung in Deutschland. In: Klocke, A., Hurrelmann, K. (Hrsg.), 2001, Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Wiesbaden. 230-253.
- Miller, M., Weissenborn, J., 1998, Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim. 531-550.
- Mishel, L., Rothstein, R. (eds.), 2002, The class size debate. Washington.

- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M., 2008, Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Wellington.
- Moreau, J., 2005, Schülerkompetenzen und ihr Kontext: Versuch einer systemischen Analyse. In: PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Bern. 75-97.
- Moret, J., Fibbi, R., 2008, Kinder mit Migrationshintergrund im Frühbereich und in der obligatorischen Schule: Wie können die Eltern partizipieren? Bern.
- Moser, U., 2001, Eine gute Schule für alle Kinder? In: Eser Davollo, M. (Hrsg.), Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern. 101-116.
- Moser, U., Bayer, N. & Berweger, S., 2008, Summative Evaluation Grundstufe und Basisstufe. Zwischenbericht zuhanden der EDK-Ost. Zürich.
- Moser, U., Berweger, S., 2004, Einflüsse des Bildungssystems und der Schulen auf die Mathematikleistung. In: PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Bern. 45-60.
- Moser, U., Berweger, S., 2005, Soziale Herkunft und Mathematikkompetenz: Ein vertiefter Blick auf die Kantone. In: PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Bern. 99-118.
- Moser, U., Hollenweger, J. (Hrsg.), 2008, Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden.
- Moser, U., Keller, F., Tresch, S., 2003, Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Bern.
- Moser, U., Rhyn, H., 1999, Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zürich.
- Moser, U., Stamm, M., Hollenweger, J. (Hrsg.), 2005, Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt. Oberentfelden.
- Müller Kucera, K., Bauer, T., 2001, Kindertagesstätten zahlen sich aus. Jeder eingesetzte Franken bringt drei bis vier Franken an die Gesellschaft zurück. Zürich.
- Müller, W., 1975, Familie, Schule und Beruf. Soziale Mobilität und Prozesse der Statuszuweisung in der Bundesrepublik. Opladen.
- Müller, W., 1978, Klassenlage und Lebenslauf. Mannheim.
- Müller, W., Haun, D., 1994, Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1-42.
- Nauck, B., 1994, Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. Zeitschrift für Pädagogik. 43-62.
- Neubauer, G., 1998, Armut macht krank – Reichtum erhält gesund? In: Mansel, J., Neubauer, G. (Hrsg.), Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern. Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens. Opladen, 190-199.
- Niklowitz, M., Suter, C., 2002, Wenn viele Probleme zusammenkommen. Zusatzauswertungen zur nationalen Armutsstudie. Info Social 7. Bern.
- Nocilet, M., et al., 2001, Leistungsförderung und Bildungschancen. Bern.
- OECD, 2001, Starting Strong. Early childhood education and care. Paris.
- OECD, 2004, Lernen für die Welt morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003. Paris.
- OECD, 2006, Starting Strong II. Early childhood education and care. Paris.
- OECD, 2007, PISA 2006. Schulleistungen im internationalen Vergleich. Paris.
- OECD, 2008, Bildung auf einen Blick. Paris.
- OECD, 2010, Bildung auf einen Blick. Paris.
- Paulus, W., Blossfeld, H.-P., 2007, Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül. Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Zeitschrift für Pädagogik. 491-508.
- Périsset Bagnoud, D., Ruppen, P., 2006, Du recrutement actuel des futures enseignantes et enseignants: profil sociologique des étudiantes et des étudiants de la HEP-VS (2001-2005). Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, 5. 115-131.
- Perregaux, C., 2006, La scolarisation de l'aîné comme effet déclencheur d'une nouvelle dynamique acculturative dans les familles migrantes. Bern.

- Perry, K. E. & Weinstein, R. S., 1998, The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist*. 177-194.
- Petrucci, F, Nidegger, C., 2008, Influences des caractéristiques des élèves et de la classe fréquentée sur les résultats aux évaluations cantonales. Genève.
- Pettilion, H., 1991, Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. In: Pekrun, R., Fend, H. (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*, Stuttgart.
- Pierrehumbert, B., 2005, Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant. In: *Cahier du service de la recherche en éducation*. Genève. 268-278.
- Piketty, T., Valdenaire, M., 2006, L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Paris.
- Rauschenbach, T., Schilling, D., 2007, Erwartbare ökonomische Effekte durch den Ausbau der Betreuungsangebote für unter Dreijährige auf 750.000 Plätze bis 2013. München.
- Riphahn, R., 2006, Intergenerationale Effekte auf den Schul- und Arbeitsmarkterfolg bei jungen Zuwanderern der zweiten Generation und bei jungen Einheimischen der Schweiz. Bern.
- Rossbach, H.-G., 2005, Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. München. 55-174.
- Rossbach, H.-G., Kluczniok, K., Kuger, S., 2008, Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 11. 139-158.
- Schlemmer, E. 1998, Risikolagen von Familien und ihre Auswirkungen auf Schulkinder. In: Mansel, J., Neubauer, G. (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern*. Opladen. 129-146.
- Schneewind, K. (Hrsg.), 1994, *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen.
- Schneewind, K., 1995, Impact of family processes on control beliefs. In: Bandura, A. (ed.), *Self-efficacy in changing societies*. Chicago.
- Schneewind, K., 2008, Sozialisation in der Familie, In: Hurrelmann K. et al. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel. 256-273.
- Schönpflug, U., 2008, Sozialisation in der Migrationssituation. In: Hurrelmann, K. et al. (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim und Basel. 217-228.
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P., Egger, S., 2008, *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Weinheim und Basel.
- Schwarz, B., Silbereisen, R., 1998, Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen. In: Zinnecker, J., Silbereisen, R. (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland*. Weinheim und München. 229-242.
- Schweinhart, L. et al. (2005). *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40*. Ypsilanti.
- Seifert, W., 1992, Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. 677-696.
- Shavit, Y., Müller, W. (Hrsg.), 1998, *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford.
- Sieber, P. (2006). *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung. Vom Umgang des Bildungswesens mit Heterogenität*. Luzern.
- SKBF, 2006, *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau.
- SKBF, 2010, *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau.
- Spaeth, J., 1976, Cognitive complexity: A dimension underlying the socio-economic achievement process. In: Sewell, W. et al. (eds.), *Schooling and Achievement in American Society*. New York. 103-131.
- Stalder, B., Meyer, T., Hupka-Brunner, S., 2008, Leistungsschwach – bildungsarm? *Die deutsche Schule*. 436-448.
- Stamm, H., Lamprecht, M., 2005, *Entwicklung der Sozialstruktur*. Bern.
- Stamm, M., et al., 2009, *Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizer UNESCO-Kommission*. Fribourg.
- Stern, S., Banfi, S., Tassinari, S. (Hrsg), 2006, *Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotentiale*. Bern.

- Stöckli, G., 1991, Nicht erreichte Schullaufbahn – enttäuschte Lebenspläne: Physiologische und emotionale Korrelate von Ist-Soll-Diskrepanzen bei Mutter und Kind. In: Pekrun, R., Fend, H. (Hrsg.), Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart.
- Streuli, E., Bauer, T., 2002, Working Poor in der Schweiz. Bern.
- Streuli, E., Bauer, T., 2004, Arm trotz Erwerbstätigkeit. Working Poor in der Schweiz. Bern.
- Suter, S., 2007, In Schwebelage – Jugendliche an der Schwelle zur Arbeitswelt. In: Grunder, H.-U., von Mandach, L. (Hrsg.), Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf. Zürich. 121-131.
- Temple, J., Reynolds, A., 2007, Benefits and costs of investments in preschool education: evidence from the Child-Parent Centres and related programmes. *Economics of education review*. 126-144.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., 2007, Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 119-133.
- Tresch, S., Zubler, C., 2009, Schullaufbahnen quer durch die Volksschule. Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen – von der Einschulung bis zum Abschluss. Aarau.
- UNICEF, 2008, The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Firenze.
- Viernickel, S. & Simoni, H., 2008, Frühkindliche Erziehung und Bildung. In: Efonyi-Mäder, D. et al., Familien – Erziehung – Bildung. Bern. 22-23.
- Vogt, F., et al., 2008, Formative Evaluation Grund und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008. St. Gallen.
- Walper, S., 1988, Familiäre Konsequenzen ökonomischer Deprivation. Weinheim und München.
- Walper, S., 1997, Wenn Kinder arm sind – Familienarmut und ihre Betroffenen. In: Böhnisch, L., Lenz, K. (Hrsg.), Familien. Eine interdisziplinäre Einführung. Weinheim und München. 265-281.
- Walper, S., 1999, Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: Lepenies, A. et al. (Hrsg.), Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München.
- Walper, S., 2001, Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen und Bern.
- Wannack, E., Sörensen, B., Giroud, P., 2006, Frühe Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen. Bern.
- Wanner, P., 2005, Demographische Indikatoren der Kindheit und der Generationenbeziehungen. Demos. Heft 1.
- Zimmer, A. et al., 2007, Frauen an Hochschulen: Winners among Losers. Zur Feminisierung der deutschen Universität. Opladen.



Mitglieder des SWTR und Redaktion

Mitglieder 2011

Präsidentin

Prof. Dr. Susanne Suter

Ratsmitglieder

Prof. Dr. Karl Aberer
Prof. Dr. Heike Behrens
Prof. Dr. Willy Benz
Prof. Dr. Fritz Fahrni
Prof. Dr. Peter Fröhlicher
Prof. Dr. h.c. Daniel Fueter
Prof. Dr. Ellen Hertz
Prof. Dr. Alex Mauron
Prof. Dr. Matthias Peter
Prof. Dr. Franz Schultheis
Prof. Dr. Walter A. Stoffel
Prof. Dr. Tiziano Teruzzi
Prof. Dr. Walter Wahli

/95

Präsidialstab

Stabschef

Lic. iur. Cornel Hirsig

Wissenschaftliche Berater

Dr. phil. nat. Marianne Bonvin Cuddapah
Dr. phil. Stephan Durrer (Wissenschaftlicher Praktikant)
Dr. phil. Frédéric Joye-Cagnard
Lic. phil. Stefano Nigsch
Prof. Dr. phil. Christian Simon
Dr. phil. Marco Vencato

Administration, Finanzen und Dokumentation

Elfi Kislovski
Sven Gurtner
Jeremias Müller
Lic. phil. nat. Hans-Peter Jaun
Lic. phil. Ruth Wenger

Redaktion des vorliegenden Berichts

Dr. rer. pol. Stephan Egger