

terra cognita

Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration
Revue suisse de l'intégration et de la migration
Rivista svizzera dell'integrazione e della migrazione

Haben wir alle die gleichen Chancen?
Avons-nous tous les mêmes chances?
Abbiamo tutti le stesse opportunità?



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössische Migrationskommission EKM
Commission fédérale des migrations CFM
Commissione federale della migrazione CFM

Impressum

terra cognita

Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration
Revue suisse de l'intégration et de la migration
Rivista svizzera dell'integrazione e della migrazione

Herbst | automne | autunno 38 | 2021

Herausgeberin / Maison d'édition / Editrice
Eidgenössische Migrationskommission EKM
Commission fédérale des migrations CFM
Commissione federale della migrazione CFM
Federal Commission on Migration FCM

Quellenweg 6, 3003 Bern-Wabern
058 465 91 16, ekm@ekm.admin.ch
www.terra-cognita.ch, www.ekm.admin.ch, www.facebook.com/ekmcfm

Redaktion / Rédaction / Redazione
Sibylle Siegwart, Sylvie Lupi, Kaja Gebremariam

Übersetzung / Traduction / Traduzione
Marie-Claude Mayr et Florian Mayr (f), Angela Petrone (i) und Caroline La Spada (d)

Gestaltung / Graphisme / Grafica
Cavelti AG, Gossau

Druck / Impression / Stampa
Cavelti AG, Gossau

Titelbild / Page de couverture / Pagina di copertina
Die vielen Gesichter der Diversität. Copyright Lucia Hunziker/13 Photo

Copyright Fotos
Lucia Hunziker/13 Photo

Erscheint zweimal jährlich / Paraît deux fois par année / Esce due volte all'anno
Auflage / Tirage / Tiratura
10 000 Ex. 11.2021 860486231

© EKM / CFM
Nachdruck von Beiträgen mit Quellenangabe erwünscht. Belegexemplar an die EKM.
Reproduction autorisée avec indication de la source. Remise d'un exemplaire à la CFM.
Ristampa autorizzata con indicazione della fonte. Consegna di un esemplare alla CFM.

Vertrieb / Distribution / Distribuzione
BBL, Verkauf Bundespublikationen, CH-3003 Bern, www.bundespublikationen.admin.ch
SAP-Mat.-Nr. 420.900.38

Abonnement / Abbonamento
ekm@ekm.admin.ch

Preis / Prix / Prezzo: gratis

Die in den einzelnen Artikeln geäußerte Meinung muss sich mit derjenigen der EKM nicht decken.
Les points de vue exprimés dans les divers articles ne doivent pas forcément coïncider avec l'opinion de la CFM.
I punti di vista espressi nei diversi articoli non devono necessariamente corrispondere con l'opinione della CFM.

Haben wir alle die gleichen Chancen?

Avons-nous tous les mêmes chances ?

Abbiamo tutti le stesse opportunità?

Chancen(un)gerechtigkeit
Editorial
Bettina Looser
Seite 4

(In)égalité des chances
Éditorial
Bettina Looser
Page 6

(Dis)uguaglianza di opportunità
Editoriale
Bettina Looser
Pagina 8

Illustrationen / Illustrations / Illustrazioni
Die vielen Gesichter der Diversität
Les nombreux visages de la diversité
I molteplici volti della diversità
Seite 10

Von Chancengleichheit und -gerechtigkeit
Die Anerkennung der Gleichheit von Verschiedenen
Elke-Nicole Kappus
Seite 12

Unausgesprochener Gesellschaftsvertrag
infrage gestellt
Was macht Chancengleichheit mit der Gesellschaft?
Mark Terkessidis
Seite 16

Structures sélectives
Les effets psychosociaux de la sélection scolaire
Fabrizio Butera
Page 20

Bildungs- und Einkommensmobilität
Ungleichheit und soziale Mobilität:
Wie viel Ungleichheit darf sein?
Valérie Müller
Seite 24

Inégalité des chances entre femmes et hommes, entre migrants et non-migrants
Une perspective intersectionnelle
Yvonne Riaño
Page 28

Essay Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft Aladin El-Mafaalani Seite 32	Trajectoires éducatives et professionnelles des enfants de migrants Les chemins de la réussite Rosita Fibbi Page 66	Bildungschancen in sozial heterogenen Schulklassen fördern SCALA-Ansatz: faire Erwartungen von Lehrpersonen Markus P. Neuenschwander Seite 100
Sostegno precoce Sostegno precoce in famiglie vulnerabili – cosa funziona? Andrea Lanfranchi Pagina 36	Chancengleichheit bei der Rekrutierung Online-Daten offenbaren Diskriminierung bei der Rekrutierung Dominik Hangartner, Michael Siegenthaler und Daniel Kopp Seite 70	Stärkung der Zusammenarbeit mit allen Eltern Zugewanderte Eltern partizipieren in der Schule Iris Glaser und Emine Sariaslan Seite 102
Kindheiten im Kontext von Migration und Ungleichheit Lange, behütete Kindheit – wen sie begünstigt, wen sie benachteiligt Aytüre Türkyilmaz Seite 40	Ressourcen für die pädagogische Arbeit in der Migrationsgesellschaft Gesucht: Diversität unter Lehrpersonen Carola Mantel Seite 74	Vater sein in der Schweiz Nachhaltige Väterbildung initiieren! Yohannes Berhane Seite 104
Schulische Laufbahnen und Chancengerechtigkeit Die feinen Unterschiede zwischen Familien Margrit Stamm Seite 42	Volksschulbildung und Flucht Analysieren statt Wegsehen Bettina Looser Seite 76	Crescere plurilingui Plurilinguismo tra mito e realtà Raffaele De Rosa Pagina 106
Littérature Permis C Joseph Incardona Page 46	Literatur Streulicht Deniz Ohde Seite 78	La Voix de la diversité Quand la légitimité est au cœur de la citoyenneté Serge Enderlin Page 108
Herkunft und Bildungserfolg Die Mittelschulen als soziales Nadelöhr Jürg Schoch Seite 48	La diversità nelle università Quanto sono diverse le nostre università? Gian Hernandez Pagina 82	Zusammensetzung der Schulen beeinflusst die Schulleistungen Mehr Chancengleichheit durch soziale Durchmischung Oliver Dlabac Seite 110
Letteratura La moto di Scanderbeg Carmine Abate Pagina 52	Das Konstrukt des «spät zugereisten» Jugendlichen im bildungspolitischen Diskurs Prekäre Bildungsverläufe mobiler Jugendlicher Kathrin Oester Seite 84	Geflüchtete an Schweizer Hochschulen Neue akademische Horizonte Pascale Steiner Seite 112
Aus der Sicht der Jugendlichen «Du musst einfach besser sein... besser als ein Schweizer» Garabet Gül Seite 54	Schulleistungen im internationalen Vergleich Und was sagt PISA? Urs Moser Seite 88	CAP Formations: au service des jeunes en rupture de formation Retour à la formation Dominique Panchard Page 116
Berufswahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund Wunsch und wahrgenommene Wirklichkeit Sandra Hupka-Brunner, Chantal Kamm, Andres Gomensoro, Marieke Heers Seite 58	L'engagement pour l'intégration académique La diversité dans les universités: propositions Mathieu Crettenand Page 92	Infothek / Infothèque / Infoteca Haben wir alle die gleichen Chancen? Avons-nous tous les mêmes chances? Abbiamo tutti le stesse opportunità? Seite 118
Rassismus und Schule «Über Diskriminierung sprechen lernen» Rahel El-Maawi Seite 62	Mit Eltern lernen: Frühförderung durch Hausbesuche zeppelin – familien startklar Brigitte Kubli-Aeberhard, Lilian Zumsteg und Kathrin Specht Seite 94	Ausblick / Aperçu / Scorcio terra cognita 39 Seite 122
	Partage, liens et informations Tables rondes entre pairs Viviane Fenter Page 96	

Editorial

Bettina Looser

Sie krempeln die Ärmel hoch, binden ihre Haare zusammen und massieren ihre Waden. Junge Frauen und Männer machen sich auf der Rennbahn bereit und begeben sich in Startposition. Doch statt des erwarteten Startzeichens ertönt eine Lautsprecherstimme: «Alle, die hier geboren sind, gehen zehn Meter nach vorne.»

Nach erstem Zögern bewegen sich einige. Jetzt sollen all jene zehn Meter vorrücken, die keine zugewanderten Eltern haben. Dann gehen alle mit einer europäischen Muttersprache vor. Ebenso jene, die zuhause einen eigenen Raum zum Lernen hatten und ein Hobby, das kostete. Alle, die Nachhilfe- oder Mentoring-Programme besuchten. Alle, die nie mit ihrem eigenen Geld den Eltern aushelfen mussten. Alle, die keinen Krieg erlebt haben.

Einige sind jetzt schon nahe am Ziel. Ein paar stehen noch immer am ersten Ausgangspunkt. Auf sie hat keines der Kriterien, kein Vorteil gepasst.

Endlich ertönt der Startschuss und alle rennen los. Jede und jeder von jenem Startpunkt aus, der ihm oder ihr zugewiesen wurde. Von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, den davon abhängenden Ressourcen, den damit verbundenen Belastungen, Benachteiligungen oder Privilegien.

Dann ertönt das Stoppsignal. Alle bleiben stehen. Manche im Ziel, manche dahinter, einige noch weit entfernt. Sie blicken sich um. Die von ganz vorne Gestarteten haben die Ziellinie leichten Fussess überschritten. Andere sind zurückgeblieben, obwohl sie sich ungemein angestrengt haben. Einzelne Talentierte haben aufgeholt, sind aber erschöpfter als jene, die von vorne gestartet sind. Die Mittelmässigen von vorne haben gleich viel Wegstrecke geschafft wie die Mittelmässigen von hinten. Sie sind aber dennoch näher am

Ziel. Einige von hinten haben schnell aufgegeben. Exponiert und beschämt bleiben sie stehen. Einzelne Vordere gehen auf sie zu.

Viele blicken bedrückt zu Boden – geteilt in Privilegierte und Unterprivilegierte, in Erfolgreiche und Andere. Die Privilegien der Vordere sind in diesem Lauf nicht das Resultat eigener Leistung und die Nachteile der Hinteren sind nicht selbst verschuldet.

Was macht es mit den jungen Menschen, immer wieder an unterschiedlichen Ausgangspunkten starten zu müssen? In der frühen Kindheit, in der Volksschule, in weiterführenden Schulen, in Berufslehren, beim Berufseinstieg und auf dem Arbeitsmarkt?

Kann es sich eine Gesellschaft leisten, junge Menschen nicht gemäss ihren Potenzialen zu fördern? Führt eine gewisse Chancenungerechtigkeit zu mehr Leistung und Wettbewerb? Oder ist eine bessere Verteilung der Chancen für die gesellschaftliche Kohäsion dringend notwendig? Welche Handlungsmöglichkeiten gibt es, individuelle und gesellschaftliche Barrieren und Benachteiligungen abzubauen? Welche Ideen, Wege frei zu räumen und ganz neue individuelle und gesellschaftliche Entwicklungsräume zu eröffnen?

Über diese und weitere Fragen zur Chancen(un-)gerechtigkeit in der Bildung und beim Arbeitseinstieg haben die Autorinnen und Autoren dieses Heftes aus ganz unterschiedlichen Perspektiven nachgedacht. Sie teilen ihre kritischen Antworten, die Ergebnisse ihrer Forschung, ihre vielfältigen Praxiserfahrungen und Ideen mit uns.

Haben Sie selbst ganz andere Fragen, Antworten und Ideen? Oder möchten Sie uns von den Hürden oder Privilegien auf Ihrem eigenen Entwicklungsweg erzählen? Schreiben Sie uns!

BETTINA LOOSER

ist Geschäftsführerin der Eidgenössischen Migrationskommission EKM.



Justin Carrard, Postdoc am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit an der Universität Basel

Éditorial

Bettina Looser

Ils retroussent leurs manches, nouent leurs cheveux et se massent les mollets. Des jeunes femmes et des jeunes hommes se préparent sur la piste et se positionnent dans les starting-blocks. Mais au lieu du signal de départ, on entend une voix résonner au haut-parleur : « que tous ceux qui sont nés ici avancent de dix mètres ».

Après une première hésitation, quelques-uns prennent le départ. Maintenant, c'est au tour de ceux qui n'ont pas de parents immigrés de progresser de dix mètres. À présent, ceux qui ont une langue maternelle européenne avancent. Puis c'est le tour de ceux qui avaient leur propre chambre à la maison pour étudier, et un hobby coûteux. Successivement, tous ceux qui ont eu des cours de rattrapage ou qui ont suivi des programmes de mentoring. Puis tous ceux qui n'ont jamais dû venir en aide à leurs parents avec leur propre argent. Tous ceux qui n'ont jamais connu la guerre.

Certains sont maintenant près du but. Quelques-uns sont toujours sur la ligne de départ. Aucun critère, aucun avantage ne s'appliquait à eux.

Enfin le signal de départ retentit, et tous se mettent à courir. Chacun démarre à partir du point de départ qui lui a été assigné, selon le contexte social qui lui est propre, les ressources qui en dépendent, les charges, désavantages ou privilèges qui y sont associés.

Puis on entend le signal d'arrêt. Tous s'immobilisent. Certains sur la ligne d'arrivée, d'autres en retrait, voire loin derrière. Ils regardent autour d'eux. Ceux qui avaient pris le départ tout devant ont franchi aisément la ligne d'arrivée. D'autres sont restés en arrière, malgré les efforts considérables consentis. Certains, plus talentueux ont rattrapé leur retard, mais ils sont plus épuisés que ceux qui sont partis en tête. Les médiocres de l'avant ont parcouru le même chemin que les médiocres de l'arrière. Mais ils sont tout de même plus proches de l'arrivée. Certains à l'arrière ont rapidement abandonné. Ils restent sur place, exposés et honteux. Certains parmi ceux qui ont franchi aisément la ligne d'arrivée se dirigent vers eux.

De nombreux candidats regardent par terre d'un air soucieux – ils se répartissent entre les privilégiés et les défavorisés, entre les gagnants et les autres. Dans cette course, les privilèges de ceux qui sont devant ne résultent pas de leurs propres performances ; les désavantages des derniers ne sont pas dus à leur propre fait.

Quelles sont les conséquences individuelles et sociales de l'inégalité des chances ? Quel est l'impact sur les jeunes gens de devoir démarrer sans cesse à partir de points de départ différents ? Que ce soit dans la petite enfance, à l'école primaire, dans l'enseignement secondaire, lors de l'entrée en apprentissage ou sur le marché du travail ?

La société peut-elle se permettre de ne pas encourager les jeunes en fonction de leur potentiel ? Une certaine inégalité des chances conduit-elle à plus de performances et de compétitivité ? Ou bien est-il urgent de veiller à une meilleure répartition des opportunités au nom de la cohésion sociale ? Quelles sont les possibilités d'agir pour aplanir les obstacles et les désavantages individuels et sociétaux ? Quelles sont les idées pour libérer les voies et ouvrir des espaces de développement individuel et social entièrement nouveaux ?

Pour entamer la réflexion sur ces questions et d'autres sujets portant sur l'(in)égalité des chances dans la formation et l'entrée sur le marché du travail, les auteurs de la présente revue se sont positionnés à partir de perspectives très différentes. Ils partagent avec nous leurs réponses critiques, les résultats de leurs recherches, leurs diverses expériences pratiques et leurs idées.

Avez-vous des questions, des réponses, des idées complètement différentes ? Ou bien souhaitez-vous nous parler des obstacles ou des privilèges qui ont accompagné votre parcours de développement ? Écrivez-nous !

BETTINA LOOSER

est Directrice de la Commission fédérale des migrations CFM.



Maria Giuseppina Chiara Nestola, Collaboratrice scientifica, Istituto di scienze computazionali, Università della Svizzera italiana

Editoriale

Bettina Looser

Si rimboccano le maniche, si legano i capelli e si massaggiavano i polpacci. Giovani uomini e donne si preparano a scendere in pista e si dirigono verso la posizione di partenza. Ma invece del «via», dall'altoparlante una voce annuncia: «Tutti quelli nati qui avanzino di dieci metri».

Dopo un attimo di titubanza, alcuni iniziano a muoversi. Si susseguono altre istruzioni: tutti coloro che non hanno genitori immigrati avanzino di dieci metri. Poi avanzino tutti quelli con una lingua madre europea. Poi tutti quelli che, a casa, avevano una camera tutta loro per poter studiare e un hobby costoso. E, ancora, quelli che hanno frequentato programmi di sostegno o di tutoraggio. E quelli che non hanno mai dovuto aiutare finanziariamente i propri genitori. E infine quelli che non hanno mai vissuto una guerra.

Alcuni sono ormai già vicini al traguardo, mentre altri sono rimasti al punto di partenza perché non soddisfacevano alcun criterio, non potevano godere di alcun trattamento preferenziale.

Arriva il momento del «via»: tutti iniziano a correre, ciascuno dalla posizione che gli è stata assegnata... in base alle condizioni quadro sociali, alle risorse ad esse legate e ai pregiudizi o privilegi ad esse associati.

Al segnale dello «stop» si fermano, alcuni al traguardo, altri ancora distanti. Si guardano attorno: quelli che sono partiti in testa hanno tagliato facilmente il traguardo, altri sono rimasti indietro, nonostante abbiano dato il meglio di sé. Qualcuno, più dotato, riesce a recuperare terreno, ma è più esausto di chi è partito da una posizione di vantaggio. Quelli in una posizione di mezzo rispetto al traguardo hanno percorso una distanza pari a quelli in una posizione di mezzo rispetto alle retrovie, ma sono più vicini alla linea di arrivo. Alcuni di quelli partiti da dietro hanno gettato in fretta la spugna, espo-

nendo così la loro umiliazione. Alcuni degli avvantaggiati arrivati al traguardo si dirigono verso di loro.

Molti guardano a terra sconsolati, divisi tra privilegiati e non privilegiati, tra vincitori e... altri. In questa corsa, i privilegi di chi è davanti non sono il risultato di prestazioni individuali e gli svantaggi di chi è rimasto indietro non dipendono da colpe personali.

Quali conseguenze ha la disuguaglianza di opportunità a livello di individuo e di società? Come reagiscono i giovani che si trovano sempre a dover iniziare qualcosa da punti di partenza diversi dagli altri? Nella prima infanzia, alla scuola dell'obbligo, durante il percorso formativo e il tirocinio, e poi nel mondo del lavoro?

Una società può permettersi di non incoraggiare i giovani sulla base del loro potenziale? Una certa disuguaglianza di opportunità si traduce in maggiore rendimento e competizione? O, per la coesione sociale, è urgentemente necessaria una migliore distribuzione delle opportunità? Come si possono abbattere le barriere e gli svantaggi individuali e sociali? Quali idee si possono perseguire per liberare le strade dagli ostacoli e creare nuovi spazi di sviluppo per l'individuo e la società?

Partendo da prospettive molto diverse, gli autori di questo numero si sono soffermati su queste ed altre domande riguardanti le (im)pari opportunità in ambito formativo e professionale, facendoci parte delle loro riflessioni, dei risultati delle loro ricerche, delle loro svariate esperienze pratiche e delle loro idee.

E voi, avete domande, risposte o idee del tutto diverse? O volete raccontarci degli ostacoli o dei privilegi incontrati nel vostro percorso di sviluppo? Scriveteci!

BETTINA LOOSER

è Direttrice della Commissione federale della migrazione CFM.



Katienegmin Seydou Konate, Doktorand am Séminaire d'Études françaises, Universität Basel

Die vielen Gesichter der Diversität

Weltweit wird an Hochschulen umfassende Diversität gefordert und entsprechend gefördert – in Bezug auf Geschlecht, Schicht, Herkunft oder Alter. Die 128. Ausgabe des Forschungsmagazin Horizonte schaut in seinem Fokus deswegen genauer hin und geht der Frage nach, wo das Wissenschaftssystem diesbezüglich steht, national wie auch international.

Sichtbar wird die Diversität an den Forschenden selbst. Die Fotoserie von Lucia Hunziker zeigt Gesichter von

Forschenden aus fünf verschiedenen Instituten. Die Institute selbst stehen für die Diversität der Wissenschaft in allen Landesteilen der Schweiz. Die Gesichter werden so zur Botschaft.

Im Forschungsmagazin werden die Porträts ohne Namen und dazugehörigem Institut gezeigt, sodass die Lesenden raten können, wer welchem Institut angehört. Am Schluss der Bildstrecke folgt die Auflösung. Die Idee dahinter: Vorurteile werden mal bestätigt, manchmal aber auch nicht.

Lucia Hunziker ist Fotografin. Sie ist auf Porträts, Reportagen, Film und Fashionfotografie spezialisiert. Sie lebt in Basel.

Les nombreux visages de la diversité

Dans le monde entier, la diversité est exigée et encouragée dans les universités – à la fois en termes de sexes, de classe, d'origine et d'âge. Le 128^e numéro du magazine de recherche Horizons s'intéresse donc de plus près à cette question et tente d'identifier la position du système scientifique à cet égard, tant au niveau national qu'international.

La diversité se lit sur le visage des chercheurs. La série de photos de Lucia Hunziker est constituée des portraits

de chercheurs de cinq différents instituts. Ces derniers représentent la diversité de la science dans toutes les régions de Suisse. Ainsi, ces visages véhiculent un message.

Dans le magazine de recherche, les portraits sont présentés sans le nom de la personne, ni celui de l'institut dans lequel elle travaille, afin que les lecteurs puissent deviner qui appartient à quel institut. La solution se trouve à la fin de la série d'images. L'idée consiste à la fois à confirmer ou à infirmer les préjugés.

Lucia Hunziker est photographe, elle s'est spécialisée dans les portraits, les reportages, les films et la photo de mode. Elle vit à Bâle.

I molteplici volti della diversità

Nelle università di tutto il mondo si richiede e si incoraggia una diversità generalizzata, che sia in termini di sesso, classe sociale, origine o età. Il 128° numero della rivista Horizonte punta i riflettori su questa tematica per capire dove si colloca il sistema scientifico al riguardo, sia sul piano nazionale che internazionale.

A emergere è la diversità tra i ricercatori stessi: la serie fotografica di Lucia Hunziker illustra i volti di ricercatori provenienti da cinque istituti che rappresentano a

loro volta la diversità scientifica nelle varie regioni della Svizzera. I volti diventano così veicoli di un messaggio.

I ritratti dei ricercatori sono raffigurati senza nome né indicazione dell'istituto di appartenenza, in modo da lasciare che sia il lettore a indovinare a quale istituto è associato quale ricercatore. La soluzione è riportata alla fine della serie di immagini. L'idea di fondo è che alcuni pregiudizi trovano conferma, mentre altri no.

Lucia Hunziker è una fotografa specializzata in ritratti, reportage, film e fotografia di moda. Vive a Basilea.



Alena Kopanicakova, Post-dottorato, Istituto di scienze computazionali, Università della Svizzera italiana

Die Anerkennung der Gleichheit von Verschiedenen

Elke-Nicole Kappus

Chancengerechtigkeit ist ein wichtiges Ziel der schweizerischen Bildungs- und Integrationspolitik. Dabei sind der Begriff und das Konzept nicht eindeutig definiert und nicht einfach zu fassen. Der Artikel begibt sich auf Bedeutungssuche und skizziert Errungenschaften und Herausforderungen auf dem Weg zur Chancengleichheit aller.

In der Bildungslandschaft der Schweiz hat der Begriff Chancengerechtigkeit spätestens seit dem Pilotbericht zum Bildungsmonitoring von 2006 einen festen Platz. Die Autoren und Autorinnen führen darin *Equity* als «Umschreibung für Chancengerechtigkeit» ein und bezeichnen sie als Strategie, «mit der das Bildungssystem der sozialen Ungleichheit begegnet» (SKBF 2006: 25). Chancengerechtigkeit zeigt sich, so heisst es mit Verweis auf Definitionen der OECD, in einer Lernumgebung, «in der Individuen während ihres gesamten Lebens Optionen abwägen und Entscheidungen treffen können, welche auf ihren Fähigkeiten und Talenten, nicht auf Stereotypen, verzerrten Erwartungen oder Diskriminierung basieren» (ebd.). Der Aufbau solch chancengerechter Lernumgebungen wird als Entwicklungsziel des Bildungswesens und als Voraussetzung für das Erreichen anderer Ziele, «wie z. B. des sozialen Zusammenhalts oder des wirtschaftlichen Wachstums» (ebd: 26) genannt. Seither ist *Equity* fester Bestandteil des Bildungsberichts Schweiz, der alle vier Jahre Grundlagen für Entscheide der Bildungspolitik und -planung bietet.

Begrifflichkeit

Chancengerechtigkeit wird häufig als Synonym, manchmal als Weiterentwicklung und bisweilen als Ab-sage an das Prinzip der Chancengleichheit behandelt. Die Autoren und Autorinnen des Bildungsberichts haben den Begriff *Equity* als Umschreibung für Chancengerechtigkeit gewählt, um sich internationalen Standards anzupassen, aber auch, um sich von dem Begriff «Chancengleichheit» abzugrenzen, der «nach einer langen ideologisch geprägten bildungs- und sozial-

politischen Debatte [...] nicht nur positiv besetzt ist» (SKBF 2010). Von der Vision der Chancengleichheit verabschieden sie sich jedoch nicht. Chancengerechtigkeit steht vielmehr für die «normativ geprägte Antwort auf die Frage, welche Art von Gleichheit erreicht werden soll» (SKBF 2006: 25). Chancengerechtigkeit steht also für den Weg, Gleichheit für das Ziel. Die Ausgestaltung des Weges und die Konkretisierung des Ziels sind damit jedoch noch nicht definiert. Diese hängen von der Vorstellung von Gleichheit und Gerechtigkeit ab, die sich im Laufe der Zeit und im Kontext gesellschaftlicher und politischer Arrangements immer wieder ändert: So galt Bildung in der Vergangenheit beispielsweise als Privileg der Stände, ohne dass dies jemand als «ungerecht» empfunden hätte; im modernen Staat wurde sie als Grundlage sozialer Mobilität zum Bürger- und mit der Globalisierung zum Menschenrecht. Auch Gleichheit wird unterschiedlich verstanden: Für manche bedeutet Gleichheit, alle identisch zu behandeln, andere sehen sie nur dann verwirklicht, wenn Gleiches gleich und Ungleiches ungleich behandelt wird. Die Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten – und mit den Ergebnissen des Bildungsmonitorings – laden dazu ein, die Bedeutung der «alten Frage» nach Gleichheit und Gerechtigkeit im Wandel der pluralisierten Gesellschaft (Charim 2018) immer wieder neu zu hinterfragen und auszuloten.

Indikatoren

Als wichtiger Indikator von Chancengerechtigkeit im Bildungswesen gilt die Verteilung sozialer Gruppen und Geschlechter in verschiedenen Ausbildungsgängen und -niveaus (SKBF 2014: 20). So stellt z. B. die anhaltende

überproportionale Vertretung von Lernenden mit Migrationshintergrund in Schultypen mit tieferen Anforderungen einen «Brennpunkt der Chancengerechtigkeit» dar – ebenso wie die Untervertretung von Frauen in Führungspositionen. Viele Massnahmen, die in den letzten Jahr(zehnt)en umgesetzt wurden, betreffen Fragen des Zugangs, der Übergänge und der Durchlässigkeit und folgen damit der Logik einer solchen «Verteilungsgerechtigkeit». Sie sollen Voraussetzungen schaffen, dass Lernende unterschiedlicher Herkunft und Zugehörigkeit in Hinblick auf schulische Kernkompetenzen, aber auch auf ihr emotionales Wohlbefinden sowie ihre soziale Integration ein vergleichbares Niveau erreichen können (OECD 2018). Dabei geht es nicht um «Gleichmacherei» – vielmehr soll sichergestellt sein, dass Unterschiede in den Leistungen nicht auf Herkunft oder auf ökonomische und soziale Umstände zurückzuführen sind, «über welche die Lernenden selbst keine Kontrolle haben» (ebd.). Der Anspruch ist hoch und es wird viel getan: Das Engagement im Bereich der frühen Kindheit, Brückenangebote, Möglichkeiten für Quereinsteigende, Entwicklungen der Berufsbildung sowie konkrete Förderangebote für bislang unterrepräsentierte Gruppen auf allen Bildungsstufen lassen sich auf Bestrebungen zurückführen, die Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erhöhen. Dennoch zeigen Zahlen und Fakten, dass die Gesellschaft dem gesetzten Ziel nur langsam nachkommt. Wie lässt sich das erklären?

Herausforderungen und Paradoxien

Der Fokus auf ungleiche Verteilung und Repräsentanz sozialer Gruppen in den Bildungsangeboten (und darüber hinaus) schärft den Blick für bestehende Ungleichheit. Welche Form von Gleichheit hergestellt werden und an welchen Vorstellungen von Gerechtigkeit sich die pädagogische Praxis orientieren soll, ist damit noch nicht definiert: Führt die Förderung der Schulsprache in der frühen Kindheit zu mehr Chancengleichheit – oder müssten im Sinne von *Fairness & Inclusion* in Bildungsinstitutionen auch die Erst- und Familiensprachen berücksichtigt werden? Zielt Inklusion auf die Sicherung von Mindeststandards (OECD) oder auf die Verwirklichung von Lebenschancen (UNESCO) ab? Gilt die Zielsetzung, chancengerechte Lernumgebungen zu schaffen, tatsächlich auch für Ausländer und Ausländerinnen, zumindest für jene, die längerfristig und rechtmässig anwesend sind (BFS 2017: 5) oder vornehmlich für Bürger und Bürgerinnen, wie dies in der Verfassung definiert ist? Wie sollen – und können – die Akteure des Bildungswesens, die täglich gefordert sind, Chancengerechtigkeit umzusetzen, mit solch unterschiedlichen Auslegungen und den damit

einhergehenden Unschärfen umgehen? Was bedeuten diese für die Lernenden unterschiedlicher Herkunft und Zugehörigkeit? Und: Wer genau entscheidet, an welchen Vorstellungen von Gerechtigkeit sich das Berufsfeld orientieren soll?

Der Philosoph Wilhelm Windelband hat im 20. Jahrhundert «Gleichheit» als das Verhältnis beschrieben «worin Verschiedenes zueinandersteht» (Windelband 1910). Es hat lange gedauert, das Verhältnis zwischen den Ständen, den Klassen, den Geschlechtern etc. so zu gestalten, dass sie als gleichwertig anerkannt waren. Chancengleichheit und -gerechtigkeit sind nicht losgelöst von Menschen- und Weltbildern sowie von der Frage, wer «dazugehört», zu denken. Solange Zugehörigkeit im alltäglichen Diskurs noch immer häufig und unhinterfragt über Geburt, (Erst-)Sprache und eine (wie auch immer vorgestellte) Mehrheitskultur definiert wird, erscheint die Forderung nach gleichen Rechten und chancengerechter Teilhabe für Ausländer und Ausländerinnen sowie Migranten und Migrantinnen für viele irritierend, bedrohlich oder unvorstellbar. Die Anerkennung der Gleichheit von Verschiedenen – im Sinne einer egalitären Differenz (Prenzel 1993) – kann somit als Voraussetzung für jede Form der Chancengerechtigkeit gelten. Wo gleiche Chancen für neue Gruppen eröffnet werden sollen, muss das «Wir» neu gedacht und das «Verhältnis, worin Verschiedenes zueinander steht» neu ausgerichtet werden. Die Umsetzung von Chancengerechtigkeit ist somit untrennbar mit der Anerkennung gesellschaftlicher Diversität und der Frage nach dem «Neuen Wir» verbunden.

Die anhaltende Forderung nach Chancengerechtigkeit zeigt, dass deren Ziele noch nicht erreicht sind respektive Lernerfolge und Lebenschancen bis heute durch ökonomische und soziale Umstände beeinflusst sind. Dies widerspricht dem meritokratischen Prinzip, nach dem einzig die Leistung der Individuen über deren Erfolge bestimmen soll. Die Anerkennung, dass gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen zu real existierenden Benachteiligungen für Individuen und gesellschaftliche Gruppen führen und der politische Wille, gegen entsprechende Benachteiligungen vorzugehen, ist eine gute Basis für weitere Schritte. Zu diesen gehört die Auseinandersetzung, was die Begriffe, Konzepte, Visionen und Ziele rund um Chancengerechtigkeit und Gleichheit für die konkrete Praxis im Bildungssystem und im sozialen Miteinander bedeuten und welche konkreten Massnahmen sich daraus ergeben.

Dem Bildungssystem kommt bei der Umsetzung des Ziels der Chancengleichheit ein mehrfacher Auftrag zu: Erstens werden durch Bildung respektive durch Bildungsabschlüsse nach wie vor Chancen auf gesellschaftliche

Teilhabe und Positionierung eröffnet und es bedarf «gerechter» Haltungen, Praktiken und Strukturen, um eine entsprechende «Bildung für alle» zu ermöglichen. Zweitens kommt der Schule auch heute der Sozialisationsauftrag zu, Wissen und Vorstellungen darüber zu vermitteln, wie Gesellschaft inklusiv sein kann und wie sie chancengerechte Teilhabe und Zugehörigkeit ermöglichen kann. Drittens gilt es, in den Bildungsinstitutionen das Vokabular und die Grundsätze zu vermitteln, die es erlauben, die Diskussion um gleiche und gerechte Chancen in sich verändernden Kontexten immer wieder neu zu führen. Da es dabei auch um Ressourcen, Privilegien und Interessen geht, muss Bildung auch Grundlagen für eine konstruktive Streitkultur schaffen.

BFS, 2017, Statistischer Bericht zur Integration der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.2546310.html>, (07.09.2021).

Charim, Isolde, 2018, Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert. Wien: Paul Zsolnay.

Haenni-Hoti, Andrea, 2015, Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Bern: EDK.

OECD, 2018, Equity in Education Breaking Down Barriers to Social Mobility. <https://www.oecd.org/publications/equity-in-education-9789264073234-en.htm>, (07.09.2021)

Prengel, Annedore, 1993, Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske und Budrich, Opladen.

SKBF, 2006/2010/2014/2018, Bildungsbericht Schweiz, 2007/2010/2014/2018. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Windelband, Wilhelm, 1910, Über Gleichheit und Identität. Heidelberg: Carl Winters

La reconnaissance de l'égalité

L'équité des chances tient une place importante dans la politique éducative suisse, que ce soit comme stratégie ou comme objectif. Les différences dans les niveaux de performances ne doivent pas être imputées à l'origine ou à des circonstances économiques et sociales sur lesquelles les individus eux-mêmes n'ont aucun contrôle. Personne ne contestera une telle exigence – qui indique dans le même temps que l'objectif n'est pas (encore) atteint. Cependant, il n'y a pas de consensus social sur les notions de justice qui doivent guider les acteurs ou sur la forme d'égalité qui devrait être rendue possible et établie dans une société pluralisée. L'auteure souligne que le débat sur « l'égalité et l'équité des chances » ne peut être mené indépendamment de la vision des individus et du monde, ni de la question d'un « Nouveau Nous ». Elle nous invite aussi à aborder et à mener concrètement cette réflexion au sein des institutions de formation.

ELKE-NICOLE KAPPUS

ist Sozialanthropologin und arbeitet an der PH Luzern als Dozentin in Aus- und Weiterbildung, Projektleiterin und Leiterin der Stabstelle Chancengerechtigkeit. Ihr Fokus liegt dabei auf Fragen zu Diversität, Inklusion und Chancengerechtigkeit mit Schwerpunkt Migration und Bildung.



Raphael Schoch, Doktorand am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit an der Universität Basel

Was macht Chancenungleichheit mit der Gesellschaft?

Mark Terkessidis

Um die Chancengerechtigkeit in Europa und in der Schweiz steht es nicht zum Besten. Zu oft resultieren Ungleichheiten aus Privilegien und nicht aus realen Leistungsunterschieden. Fortgesetzte Benachteiligung aber unterläuft den «psychologischen Vertrag», den die Bürger und Bürgerinnen mit ihrem Staat haben. Dies wiederum führt zu steigendem Misstrauen gegenüber der «herrschenden Ordnung».

In einem Kommentar für die NZZ hielt der Publizist René Scheu 2019 ein flammendes Plädoyer für Ungleichheit, denn die würde eine Gesellschaft lebendig und dynamisch halten (Scheu 2019). Als natürliches Ergebnis von menschlicher Konkurrenz habe objektive Ungleichheit auch keine Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden einer Gesellschaft – dies zeige eine Auswertung der Daten der «Europäischen Erhebung zur Lebensqualität» (EQLS). Ungleichheit könne sogar ein Ansporn sein, solange die gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt als «fair» angesehen würden. Das «Konzept der Chancengerechtigkeit» hält Scheu daher für umstritten».

Scheus Auffassung liesse sich als neoliberal charakterisieren, und ob seine Analysen grundsätzlich zutreffen, sei an dieser Stelle dahingestellt. Relevant erscheint vielmehr die Frage, ob die Verhältnisse tatsächlich als «fair» bewertet werden und zumindest Gleichheit bei den Chancen herrscht, was auch im strikt neoliberalen Sinne die Grundlage sinnvoller Konkurrenz wäre. Sind die Staaten Europas langfristig in der Lage, Gerechtigkeit bei den Entwicklungsmöglichkeiten zu realisieren und den Menschen den Eindruck zu vermitteln, dass sie ihr Potenzial auch ausschöpfen können? Angesichts des Mangels an Reformwillen und der Angst vor Veränderung könnte das «alte Europa» durchaus ein Problem bekommen. Auch Scheu erwähnt, dass «immer mehr Menschen der herrschenden Ordnung zu misstrauen scheinen».

Nun ist zunehmendes Misstrauen sicher keine Diagnose, die auf die leichte Schulter genommen werden kann. In

der Organisationsanalyse gibt es den Ausdruck des «psychologischen Vertrags» (vgl. etwa Rousseau 1995). Dieser Ausdruck beschreibt die informelle Vereinbarung zwischen einer Firma und ihren Beschäftigten und ihre gegenseitigen Erwartungen. Wenn Beschäftigte das Gefühl bekommen, dass ihre Leistungen nicht gewürdigt werden oder ihrem Fortkommen alle möglichen Hürden entgegenstehen, erscheint dies als Verletzung dieses Vertrages. Dieser «Bruch» führt gewöhnlich zu sinkender Arbeitsmoral, was wiederum die Performance einer Firma beeinflussen kann, zumal, wenn solche Probleme öfter vorkommen.

Überträgt man diese Beobachtungen auf die Ebene der Gesellschaft, dann weist das erwähnte Misstrauen darauf hin, dass der unausgesprochene Gesellschaftsvertrag infrage gestellt wird: Die «herrschende Ordnung» erfüllt offenbar die gesellschaftlichen Erwartungen nicht mehr. Dafür gibt es sicher mehr als einen Grund, aber es spielt auch eine Rolle, dass die Verhältnisse nicht als «fair» betrachtet werden. Dabei geht es nicht um Einkommensunterschiede per se, sondern darum, wo fehlende Chancen spürbar werden: Wenn ein Teil der traditionellen Mittelschicht sich trotz mittlerem Einkommen in den Ballungszentren keine Wohnung mehr leisten kann oder wenn Angehörige der Unterschicht trotz harter Arbeit keine Aufstiegsmöglichkeiten für sich und ihre Kinder mehr sehen.

Es ist kaum exakt zu klären, wie viel Ungleichheit genau auf die Chancengerechtigkeit zurückzuführen ist und wie viel auf die tatsächliche Leistung. Kürzlich hat ein Forschungsteam in einer Datenanalyse für die EU und

die Schweiz festgestellt, dass im Durchschnitt «nur» 18 Prozent der Einkommensunterschiede auf «unfair inequality» zurückgehen, in der Schweiz sogar noch weniger (Hufe, Kanbur, Peichl 2018). Allerdings bleibt vergleichsweise unklar, wie Chancengerechtigkeit genau definiert wird. Alle Untersuchungen des Schweizer Bildungsbereichs zeigen – insbesondere beim Übergang von der Primarschule zu den weiterführenden Schulformen – eine erhebliche Selektivität auf: Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien, Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder mit Fremdsprache als Muttersprache (je nach Herkunftsgruppe sind die Effekte unterschiedlich gravierend) werden benachteiligt. Für Deutschland hat die Untersuchung «Trends in International Mathematics and Science Study» (TIMSS) 2019 gezeigt, dass armutsgefährdete Kinder sogar in Mathematik und bei den naturwissenschaftlichen Kompetenzen ein bis zwei Lernjahre zurückbleiben.

Offenbar entscheidet die Herkunft doch mehr über die Zukunft als die eigene Leistung. Dabei handelt es sich im Übrigen um einen durchaus stabilen Effekt. Ebenso stabil ist die «Vererbung» des sozialen Status an die eigenen Kinder. Solange ein Land wie die Schweiz quasi Vollbeschäftigung hat und die Einkommensunterschiede durch das «duale System» abgemildert werden, fallen die ungleich verteilten Chancen weniger stark ins Gewicht. Dies ändert sich allerdings in Krisen oder wenn – wie in Deutschland zunehmend – für die weniger gut Ausgebildeten nur noch prekäre Arbeiten im Dienstleistungsproletariat zur Verfügung stehen. Auch der Schweizerische Wissenschaftsrat (SWR) hat das Problem der Selektivität benannt, und eine weitere Folge für die Schweiz als Wirtschaftsstandort beschrieben: «Bekanntlich ist die Schweiz ein Land, dessen Ressourcen mehr auf dem Humankapital seiner Bewohnerinnen und Bewohner denn in der Existenz von Bodenschätzen beruhen. Da eine optimale Ausschöpfung des Schweizer Leistungspotenzials heute vor allem wegen der Benachteiligung Junger aus bildungsfernen Schichten nicht möglich ist, kann es sich die Schweiz nicht leisten, dem Thema interesselos gegenüberzustehen.» (Becker, Schoch 2018: 9).

Auch wenn die Schule erfolgreich beendet wird, hören die Benachteiligungen nicht auf. Für Personen mit Migrationshintergrund lässt sich zeigen, dass sie bereits bei der Jobsuche benachteiligt werden. Die Analyse der Daten einer grossen Schweizer Personalvermittlung zeigen einen klaren Bias: Bewerberinnen und Bewerber mit ausländischer Herkunft werden zu 6,5 Prozent weniger kontaktiert als jene mit Schweizer Herkunft. Dieser Wert erhöhte sich bei bestimmten Herkunftsgruppen teilweise dramatisch: Bei Menschen mit

Migrationshintergrund aus dem Balkan sind es 12,6 Prozent, aus Nordafrika und dem Nahen Osten 13,5 Prozent, aus Subsahara-Afrika 17,1 Prozent und aus Asien 18,5 Prozent (vgl. Hangartner, Kopp, Siegenthaler 2021). Aber nicht nur die Herkunft spielt eine Rolle. Erwiesenermassen schneiden Mädchen und Frauen in allen Bildungsbereichen (Schule, Ausbildung, Studium) genauso gut und oft besser ab als ihre männlichen Gegenüber. Die Chancenungerechtigkeit zeigt sich später: Etwa bei der Kanalisierung in bestimmte Berufe (Soziales, Pflege), bei schlechteren Gehaltseinstufungen, dem Zuschnitt der Arbeitsbedingungen auf Personen, die keine Kinder bekommen oder betreuen, sowie in dem Moment, wo Frauen bei Beförderungen übergangen werden. Auch die Effekte der «gläsernen Decke» erweisen sich als erstaunlich stabil.

Schliesslich wird Chancengerechtigkeit auch von der Frage beeinflusst, wer als Mitglied einer Gesellschaft gilt und wer nicht. Der fortgesetzte wirtschaftliche, politische und soziale Ausschluss der eingewanderten Menschen wird kaum dazu führen, das oben erwähnte Misstrauen zu mildern: Die einen fühlen sich mundtot gemacht, die anderen fühlen sich bedroht – eine Situation, die dem demokratischen Gemeinwesen nicht zuträglich ist.

Es ist zu vermuten, dass die Unzufriedenheit, die aus der Wahrnehmung einer «unfairen» Gesellschaft erwächst, weiter zunimmt. In Deutschland haben die öffentlichen Debatten um die #MeToo und #MeTwo, die «Black Lives Matter»-Demonstrationen und die Auseinandersetzungen mit Rassismus in Deutschland gezeigt, dass insbesondere den Jüngeren das Thema Diskriminierung unter den Nägeln brennt. Tatsächlich ist diese Gruppe bereits mit dem neoliberalen Credo aufgewachsen, und die meisten stellen die Leistungsgesellschaft nicht infrage. Die Unzufriedenheit resultiert daraus, dass in der angeblichen Meritokratie neofeudale Strukturen überwintern, in denen nicht die Leistung über das Fortkommen entscheidet, sondern Privilegien aufgrund von Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Hautfarbe oder Herkunft. Während Ältere in der Gesellschaft oftmals den Sinn von Antidiskriminierungsmassnahmen nicht verstehen, erfreuen sich diese bei Jüngeren deutlich breiterer Zustimmung.

Der Widerspruch zwischen der Behauptung, dass allein die Leistung zähle, und der Realität der fortgesetzten Chancenungerechtigkeit führt zu einer Situation, die Robert K. Merton als «Anomie» bezeichnet hat: Die Diskrepanz zwischen den gesellschaftlich akzeptierten Werten und der Möglichkeit, diese Ziele auch zu verwirklichen (vgl. Merton 1949). Ob diese «Anomie» automatisch zu Orientierungslosigkeit und gesellschaftlicher

Desintegration führt, wie Merton vermutete, ist kaum vorhersehbar. Klar ist, sie führt zu Misstrauen, Spaltungstendenzen und einer wirtschaftlich irrationalen Verschwendung von Potenzialen. Momentan lässt sich spekulieren, ob am Mangel an Chancengerechtigkeit vor allem Firmen profitieren, die Sportschuhe herstellen: Sie können in einer sozial wenig mobilen Gesellschaft unentwegt den Traum vom «Fortkommen» verkaufen. Kürzlich warb eine solche Firma mit dem Konterfei von Beyoncé Knowles und dem Motto «Nothing is impossible».

Becker, Rolf, Jürg Schoch, 2018, Soziale Selektivität.

Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR, Bern: SWR 2018.

Hangartner, Dominik, Daniel Kopp, Michael Siegenthaler, 2021, Monitoring hiring discrimination through online recruitment platforms, in: Nature 589, 572–576.

Hufe, Paul, Ravi Kanbur, Andreas Peichl, 2018, Measuring Unfair Inequality: Reconciling Equality of Opportunity and Freedom from Poverty, IZA DP No. 11601, <https://www.iza.org/publications/dp/11601/measuring-unfair-inequality-reconciling-equality-of-opportunity-and-freedom-from-poverty> (25.08.2021).

Merton, Robert K., Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research. Free Press, Glencoe IL 1949.

Rousseau, Denise M., 1995, Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten Agreements, London: Sage.

Scheu, René, 2019 Warum wirtschaftliche Ungleichheit eine Gesellschaft lebendig hält, in: NZZ, 23.08.2019, <https://www.nzz.ch/meinung/ueber-die-wohlthuende-wirkung-der-ungleichheit-ld.1503539> (25.08.2021).

Opportunità diseguali: quali sono le conseguenze sociali?

Anche nelle concezioni economiche neo-liberali le pari opportunità rappresentano una condizione essenziale della concorrenza equa, perché il sussistere di condizioni di partenza diseguali – p. es. per motivi di classe o provenienza – creerebbe un meccanismo in base al quale le disparità diventano la conseguenza di privilegi e non di reali differenze a livello di prestazioni fornite. In materia di pari opportunità, l'Europa e la Svizzera non sono tuttavia l'esempio migliore: dagli studi condotti fino ad ora emerge che le persone provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione sono fortemente svantaggiate nell'ambito scolastico e, allo stesso modo, chi ha un passato migratorio incontra molte più difficoltà a trovare un lavoro. Queste penalizzazioni sono problematiche per la Svizzera, considerato anche che l'economia del Paese poggia principalmente sul potenziale dei suoi abitanti. Una costante disparità di trattamento va a minare quel «contratto psicologico» che i cittadini hanno stipulato con lo Stato e fa sì che una fetta della popolazione si trovi in una situazione di «anomia»: i valori sociali e la possibilità di concretizzarli si disgregano e questo non si traduce certamente in una diagnosi positiva per nessuna società.

MARK TERKESSIDIS

ist freier Autor und befasst sich mit Migration, Rassismus und gesellschaftlichem Wandel. Sein letztes Buch: «Wessen Erinnerung zählt? Koloniale Vergangenheit und Rassismus heute» ist 2019 bei Hoffman & Campe erschienen.



Rebekka Martić, Doktorandin am Séminaire d'Études françaises, Universität Basel

Les effets psychosociaux de la sélection scolaire

Fabrizio Butera

Un programme de recherche montre que la sélection scolaire (les notes, les filières) amène à évaluer le travail et les résultats des élèves de classe sociale défavorisée de façon discriminatoire par rapport aux élèves de classe sociale favorisée. Lorsque l'évaluation est faite avec un objectif de formation, la discrimination n'apparaît pas. La réflexion sur l'égalité des chances doit prendre en considération l'effet des structures sélectives propres à l'école.

L'un des rêves de beaucoup de familles migrantes qui arrivent dans les pays du nord global est que l'école des pays démocratiques permet à leurs enfants de jouir de chances égales et de réussir aussi bien que les enfants autochtones. Il est vrai, en effet, que les états occidentaux modernes se sont développés en poursuivant le principe du mérite comme critère d'évaluation de la performance scolaire : l'accès à l'éducation et la réussite scolaire dépendent de la motivation et des capacités de l'élève et non pas de son origine sociale (Batruch et al., 2019a). C'est ce principe qui fonde la croyance en la légitimité de l'égalité des chances.

Sélection scolaire et égalité des chances

Or, de nombreuses études internationales montrent que l'origine sociale des élèves a un effet prépondérant dans leur réussite scolaire et que les enfants de classe sociale défavorisée ont des performances scolaires inférieures à celles des enfants de classe sociale favorisée (p. ex., OECD, 2013). Les explications de cet effet sont nombreuses, mais concentrons-nous sur un élément structurel des systèmes éducatifs, la sélection scolaire, qui produit des effets psychosociaux intéressants, dans la mesure où ils augmentent les inégalités scolaires.

Les systèmes éducatifs remplissent deux fonctions complémentaires (Darnon et al., 2009). La première, presque un synonyme d'école, est la fonction de formation, qui vise le développement chez les élèves des connaissances et des compétences. La deuxième est la fonction de sélection, celle qui consiste à évaluer la performance des élèves de façon à quantifier leur réussite, comparative-

ment à celle de leurs camarades, et à les orienter sur cette base vers les formations et les diplômes qui correspondent à leur performance (Butera et al., 2020). C'est cette deuxième fonction qui assure qu'un système méritocratique peut être considéré juste : si tout le monde a accès à l'école, que les chances sont égales et que l'école s'est dotée d'un système de quantification des performances (les notes), alors les différences de performance qui seront relevées pourront être attribuées à des différences de motivation et de capacités des élèves. Cependant, le supposé caractère juste de la sélection méritocratique se heurte à deux problèmes. L'un est un problème de principe : l'égalité des chances suppose que toutes les élèves arrivent aux « starting blocks » avec les mêmes ressources et ne tient pas compte des inégalités de départ dues à l'origine sociale des élèves. Le deuxième problème vient des conséquences psychosociales de la sélection méritocratique : c'est la fonction même de sélection qui crée artificiellement des inégalités de réussite. Voyons ces conséquences pour les étudiants et pour les évaluateurs.

Sélection et réussite scolaire

En ce qui concerne les étudiants, une série d'études expérimentales a montré que le simple fait de présenter l'évaluation comme un moyen de sélection créait des différences de résultats en fonction de la classe sociale des étudiants (Smeding et al., 2013). Des étudiants dont on connaissait la classe sociale d'origine suivaient un cours et devaient ensuite passer une évaluation. Celle-ci était présentée comme un moyen de sélectionner les meilleurs étudiants pour la moitié des participants, alors

qu'on disait à l'autre moitié que l'évaluation avait une fonction formative et servait à entraîner les connaissances. Les résultats montrent que la même évaluation, portant sur le même cours, avec un même échantillon d'étudiants amenait à des résultats très différents selon la fonction qui lui était attribuée : lorsque l'évaluation était présentée comme sélective, les étudiants de classe sociale défavorisée réussissaient moins bien que les étudiants de classe sociale favorisée, alors qu'ils réussissaient tout aussi bien lorsque l'évaluation était présentée comme formative. En effet, l'évaluation sélective rappelle aux étudiants l'asymétrie de réussite en fonction de la classe sociale qui existe de façon générale dans la société (OECD, 2013), et crée une menace qui interfère avec les processus cognitifs nécessaires à la bonne exécution de l'épreuve, en produisant artificiellement leur échec. Le terme « artificiellement » est justifié, car dans la condition où l'évaluation était présentée comme formative, cette différence de réussite n'apparaissait pas.

Sélection et évaluation scolaire

Passons maintenant aux effets sur les évaluateurs. Un programme de recherche soutenu par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique a étudié l'effet du type d'évaluation utilisée sur la discrimination dans l'évaluation (Autin et al., 2019). Nous présentions à nos participants une dictée à corriger ; ils pensaient qu'il s'agissait d'une vraie épreuve, mais en réalité elle avait été rédigée à dessein par notre équipe. À la moitié des participants nous disions qu'après avoir souligné les fautes ils auraient à donner une note ; à l'autre moitié nous disions qu'il s'agissait de donner un feedback formatif sous forme de commentaires. Comme ils ne connaissaient pas l'enfant, nous leur donnions la fiche d'élève qui contenait la profession des parents : des prestigieuses professions libérales pour la moitié des participants, et des métiers manuels pour l'autre moitié. Les résultats de trois études montrent que, lorsqu'il s'agissait d'utiliser les notes et une évaluation sélective, les évaluateurs trouvaient plus de fautes dans la dictée de l'enfant de classe sociale défavorisée que dans celle de

l'enfant de classe sociale favorisée. Cette différence n'apparaissait pas lorsqu'on corrigeait la dictée dans la perspective d'une évaluation formative.

Des résultats convergents apparaissent dans une autre série de trois études du même programme de recherche (Batruch et al., 2019b). Ici nous demandions de considérer le bulletin scolaire d'élèves en fin de 6ème année d'école, le moment où la sélection scolaire intervient. Il s'agissait d'élèves qui n'avaient tout juste pas les notes pour accéder à la filière qui amène aux études les plus longues. Le bulletin était rédigé par nos soins et il reportait une moyenne identique pour toutes les élèves ; de nouveau, la fiche d'élève qui contenait la profession des parents était fournie. Il fallait ensuite indiquer dans quelle mesure il était approprié d'envoyer l'élève dans la filière qui donne accès à des études longues (pré-gymnasiale) ou dans la filière qui donne accès à un apprentissage (générale). Les résultats montrent que cet exercice de sélection amenait à considérer que la filière générale était plus appropriée pour l'élève de classe sociale défavorisée que pour l'élève de classe sociale favorisée, alors que le contraire était vrai pour la filière pré-gymnasiale, et ceci alors que les résultats des élèves étaient identiques. Notons que cet effet était le même quelle que soit la classe sociale des évaluateurs ou leur ancienneté dans la profession d'enseignant. En somme, ce programme de recherche montre que c'est l'exercice de la fonction de sélection – et pas des biais personnels – qui amène à évaluer de façon discriminatoire des élèves d'origine sociale défavorisée, même lorsque leurs résultats sont identiques à ceux des élèves d'origine sociale favorisée.

Ces travaux nous amènent à considérer que la discrimination des élèves en position défavorisée est en tout cas en partie expliquée par les structures sélectives des systèmes éducatifs (Butera et al., sous presse). Ici nous avons vu l'effet des deux structures sélectives que sont l'évaluation normative (les notes) et la sélection précoce en filières. Une conclusion qu'on peut alors tirer est que pour réduire les inégalités il ne suffit ni d'implémenter un système d'égalité des chances – puisque les ressources familiales ne sont pas égales –, ni de former les

enseignants aux biais et à la discrimination – puisqu'ils ne discriminent pas lorsqu'ils exercent leur fonction formative. Il faut en revanche mener une réflexion sur l'utilité de maintenir des structures scolaires sélectives, en tout cas à l'école obligatoire.

Autin, F., A. Batruch & F. Butera, 2019, The function of selection of assessment leads evaluators to artificially create the social class achievement gap. *Journal of Educational Psychology*, 111, 717–735.

Batruch, A., F. Autin & F. Butera, 2019a, The paradoxical role of meritocratic selection in the perpetuation of social inequalities at school. In J. Jetten & K. Peters (Eds.), *The social psychology of inequality* (pp. 123-137). Cham, Switzerland: Springer Nature.

Batruch, A., F. Autin, F. Bataillard & F. Butera, 2019b, School selection and the social class divide: How tracking contributes to the reproduction of inequalities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45, 477–490. <https://doi.org/10.1177/0146167218791804>

Butera, F., A. Batruch, C. Pulfrey, F. Autin & C. Toma, 2020, Les effets de la menace dans l'évaluation normative. Dans N. Younès, C. Gremion & E. Sylvestre (Eds.), *L'évaluation, source de synergies?* (pp. 53-68). Neuchâtel: Editions de l'ADMEE-Europe.

Butera, F., W. Świątkowski & B. Dompnier (sous presse). Competition in education. In S. Garcia, A. Tor, & A. Elliot, (Eds.), *The Oxford handbook on the psychology of competition*. New York, NY: Oxford University Press.

Darnon, C., B. Dompnier, F. Delmas, C. Pulfrey & F. Butera, 2009, Achievement goal promotion at university: Social desirability and social utility of mastery and performance goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 119–134. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012824>

OECD, 2013a, PISA 2012 Results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed (Volume II). Paris, France: OECD Publishing.

Smeding, A., C. Darnon, C. Souchal, M.-C. Toczek-Capelle & F. Butera, 2013, Reducing the socio-economic status achievement gap at university by promoting mastery-oriented assessment. *PLoS ONE*, 8, e71678. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0071678>

Die schulische Selektion und ihre psychosozialen Auswirkungen

Die Chancengleichheit in der Schule wird traditionell von einem Auswahlprinzip begleitet, das sie legitimiert – dem Leistungsprinzip: Der schulische Erfolg hängt von der Motivation und den Fähigkeiten des Schülers ab und nicht von seiner sozialen Herkunft. Eine Reihe von Studien zeigt jedoch, dass die Selektion an sich (Benotung, verschiedene Bildungswege) künstlich Ungleichheiten im Erfolg schafft. Einerseits führt allein die Tatsache, dass die Bewertung als Mittel zur Selektion dargestellt wird dazu, dass Schülerinnen und Schüler aus unteren sozialen Schichten schlechter abschneiden als solche aus höheren sozialen Schichten, während sie genauso gut abschneiden, wenn die Bewertung mit einem ausbildenden (formativen) Ziel dargestellt wird. Andererseits führt die Anwendung selektiver Beurteilungen (oder die Einteilung in Bildungsgänge) dazu, dass die beurteilenden Personen sozial privilegierte Schülerinnen und Schüler bevorzugen, selbst wenn diese genau die gleichen Leistungen erbringen wie sozial benachteiligte. Dieser Effekt tritt nicht auf, wenn die Prüfenden formative Beurteilungen verwenden. Deshalb sollten beim Diskurs rund um die Chancengleichheit diese Auswirkungen der selektiven Strukturen an den Schulen berücksichtigt werden.

FABRIZIO BUTERA

est professeur ordinaire de psychologie sociale à l'Université de Lausanne. Ses études portent sur la coopération, la compétition et les inégalités notamment à l'école.



Harm-Anton Klok, Professeur au Laboratoire des polymères, EPFL

Ungleichheit und soziale Mobilität: Wie viel Ungleichheit darf sein?

Valérie Müller

Wichtiger als die Frage nach dem Wieviel ist beim Thema Ungleichheit, inwiefern diese über Generationen weitergegeben wird. Anzustreben ist eine Gesellschaft, in der alle die gleichen Chancen haben, ihr Potenzial zu entfalten – unabhängig von der kulturellen und sozialen Herkunft. Der hohe Grad an wirtschaftlicher Mobilität dürfte in der Schweiz auch dem durchlässigen Bildungssystem zu verdanken sein.

Ungleichheit begegnet uns an vielen Orten: So gibt es zum Beispiel Ungleichheit zwischen den Geschlechtern, Altersklassen und Regionen. Aber auch die Löhne und das Vermögen sind ungleich verteilt – ein Umstand, dem in der gesellschaftlichen Diskussion besondere Bedeutung beigemessen wird. Unter anderem besteht die Sorge, dass Arme immer ärmer und Reiche immer reicher werden. Doch wie steht es wirklich um die Einkommens- und Vermögensungleichheit in der Schweiz?

Ein Hinweis darauf gibt der Gini-Koeffizient: Dieser misst den Grad der Ungleichheit in der Einkommensverteilung einer Volkswirtschaft. Während bei einem Wert von 0 alle gleich viel verdienen würden, wäre das gesamte Einkommen bei einem Wert von 1 auf eine Person konzentriert. Der Gini-Koeffizient liegt in der Schweiz beim Einkommen vor Steuern und Sozialversicherungsbeiträgen bei 0,43 und beim verfügbaren Einkommen – dem Einkommen, das den Haushalten effektiv für Konsum und Ersparnis zur Verfügung steht – bei 0,29 (BFS 2021). Die Einkommensungleichheit wird also über das Steuer- und Sozialversicherungssystem deutlich vermindert. Im europäischen Vergleich liegt die Schweiz bei der Einkommensungleichheit im Mittelfeld. Während die Löhne beispielsweise in den skandinavischen Ländern etwas gleichmässiger verteilt sind, ist die Ungleichheit in Italien, Spanien und Portugal grösser (OECD 2019). Der Gini-Koeffizient ist in der Schweiz in den vergangenen Jahrzehnten stabil geblieben, die Ein-

kommensungleichheit hat also weder zu- noch abgenommen (BFS 2021).

Ungleicher als die Einkommen sind in der Schweiz – wie auch in vielen anderen Ländern – die Vermögen verteilt: Gemäss einer Auswertung der Eidgenössischen Steuerverwaltung ESTV lag der Gini-Koeffizient im Jahr 2015 bei den Haushaltsvermögen bei 0,86. Dieser hohe Wert erklärt sich damit, dass (anders als bei den Einkommen) rund ein Viertel der Haushalte über kein Vermögen verfügt. Weitere 30 Prozent der Haushalte besitzen ein Vermögen von weniger als 50 000 Franken (Peters 2019). Demgegenüber gehören dem reichsten Prozent rund 40 Prozent des Gesamtvermögens. Die Vermögenskonzentration der Reichsten sinkt jedoch auf rund 25 Prozent, wenn die Altersvorsorge berücksichtigt wird: Denn Arbeitnehmerinnen und -nehmer sparen während des Erwerbslebens ein beträchtliches Vermögen in der Pensionskasse und der Säule 3a an (Föllmi und Martínez 2017).

Ungleich ist nicht gleich ungerecht

Damit wäre jedoch erst die Frage geklärt, wie viel Ungleichheit es gibt – jedenfalls in Bezug auf die Einkommen und Vermögen. Schwieriger zu beantworten ist die Frage, wie viel Ungleichheit sein darf. Zwar setzt sich die Forschung mit Fragen auseinander, wie sich etwa eine zunehmende Ungleichheit auf die Gesell-

schaft auswirkt oder in welchem Zusammenhang Wirtschaftswachstum und Ungleichheit stehen. Eine eindeutige Antwort darauf, ab wann zu viel oder zu wenig Ungleichheit herrscht, gibt es jedoch nicht. Denn die Frage, ab welchem Mass Ungleichheit als störend wahrgenommen wird, kann nur individuell beantwortet werden und unterscheidet sich je nach Kultur und Gesellschaft. Treffender wäre deshalb wohl die Frage: Wie viel Ungleichheit wollen wir?

«Ungleich» wird oft negativ wahrgenommen und mit Ungerechtigkeit gleichgesetzt. Doch Ungleichheit ist nicht per se schlecht: In einer freien und offenen Gesellschaft sollen Unterschiede zugelassen werden. Denn Individuen haben unterschiedliche Interessen, Wünsche und Fähigkeiten. Zudem dient die Ungleichheit auch als Anreiz, Besonderes zu leisten: Würden beispielsweise alle gleich viel verdienen, so wären wohl nur wenige dazu bereit, einen Beruf auszuüben, der eine höhere Ausbildung und Verantwortungsbereitschaft voraussetzt.

Chancen- statt Ergebnisgleichheit

Da wir alle unterschiedliche Fähigkeiten haben und jede und jeder bis zu einem gewissen Grad selbst bestimmen kann, welche Anstrengungen für die Bildungs- und Berufslaufbahn unternommen werden, empfinden es auch die meisten als gerecht, dass nicht alle die gleichen Ergebnisse erzielen: So ist es beispielsweise für die meisten nachvollziehbar, dass jemand nach einem fünfjährigen Studium mehr verdient als jemand ohne nachobligatorische Bildung. Gleichzeitig gibt es viele Faktoren, die ausserhalb unserer Einflussmöglichkeiten liegen, zum Beispiel mit welchem Geschlecht, mit welchem Gesundheitszustand, in welche Familie oder in welchem Land man geboren wird. Gerade diese unbeeinflussbaren Startbedingungen werden oft als ungerecht empfunden: Viele wünschen sich deshalb eine Gesellschaft, in der alle die gleichen Chancen haben, ihr Potenzial zu entfalten, unabhängig von der kulturellen und sozialen Herkunft.

Während die vollkommene Chancengleichheit wohl Wunschdenken bleibt, haben Rahmenbedingungen durchaus einen Einfluss darauf, inwiefern die Erfolgchancen von äusseren Faktoren wie zum Beispiel der Herkunft abhängen. Dies zeigt sich am Beispiel der Bildung: Zwar dürften nie alle Schülerinnen und Schüler die identischen Voraussetzungen für die Bildungslaufbahn haben oder auf die gleichen Unterstützungsmöglichkeiten durch das Umfeld zurückgreifen können. Die Ausgestaltung des Bildungssystems kann jedoch wesentlich dazu beitragen, die Chancengleichheit zu

erhöhen – man denke dabei etwa an den kostenlosen Zugang zu Bildung und Lehrmaterialien.

Ungleichheit nicht über Generationen weitergeben

In einer Gesellschaft, die Chancengleichheit anstrebt, sollte der wirtschaftliche und gesellschaftliche Auf- und Abstieg – sprich, die soziale Mobilität – funktionieren. Inwiefern der wirtschaftliche Erfolg von der sozialen Herkunft abhängt, untersuchen Chuard-Keller und Grassi (2021), indem sie die generationenübergreifende Einkommensmobilität für die Schweiz ermitteln – also wie stark das Einkommen eines Kindes von jenem der Eltern abhängt. Die Analyse zeigt, dass die Einkommensmobilität in der Schweiz höher ist als in anderen Ländern: Das Einkommen hängt hierzulande weniger stark von jenem der Eltern ab als dies in Schweden, Italien oder den USA der Fall ist. Zudem leben in der Schweiz mehr Kinder den American Dream als beispielsweise in den USA. In der Schweiz schaffen es rund 12 Prozent der Kinder mit Eltern, die zu den 10 Prozent der Bevölkerung mit den tiefsten Einkommen gehören, einen Lohn zu erzielen, mit dem sie zu den 10 Prozent mit den höchsten Einkommen zählen. In den USA ist dies nur bei 7,5 Prozent der Kinder aus den einkommensschwächsten Familien der Fall. Die Wahrscheinlichkeit, den amerikanischen Traum zu leben, ist in der Schweiz im Übrigen für Kinder mit Migrationshintergrund der zweiten Generation höher als für Kinder, deren Eltern in der Schweiz geboren sind.

Diese hohe Einkommensmobilität mag erstaunen, da die Schweiz eine eher tiefe Bildungsmobilität aufweist: Die Bildungslaufbahn eines Kindes hängt stark vom Einkommen und der Bildung der Eltern ab. Weniger als 10 Prozent der Kinder mit einem Vater, der weniger verdient als 50 Prozent der Bevölkerung, besuchen das Gymnasium. Im Gegensatz dazu liegt dieser Anteil bei Kindern mit einem Vater, dessen Einkommen zu den 10 Prozent höchsten der Bevölkerung zählt, bei über 40 Prozent. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit, das Gymnasium zu besuchen, rund fünfmal so hoch, wenn mindestens ein Elternteil im Gymnasium war (Chuard-Keller/Grassi 2021).

Bildung als Schlüssel zu mehr sozialer Mobilität

Eine mögliche Erklärung dafür, dass eine hohe Bildungsmobilität – im Sinne von akademischer Bildung – in der Schweiz keine Voraussetzung für eine hohe Einkommensmobilität ist, liegt in der Durchlässigkeit des Bildungssystems. Denn Bildungslaufbahnen, die auf

einer Berufsbildung basieren, sind einerseits attraktiv für Kinder aus einkommensschwächeren Familien, da sie mit tieferen Kosten für die Familie verbunden sind: Bereits während der Lehre wird ein kleiner Lohn ausbezahlt und weiterführende Bildungsgänge können oft berufs begleitend absolviert werden. Andererseits bietet ein anschliessender Abschluss der höheren Berufsbildung oder einer Fachhochschule gute wirtschaftliche Aufstiegschancen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass es auf die Frage, wie viel Ungleichheit sein darf, nicht die eine richtige Antwort gibt. In einer modernen Gesellschaft sollte jedoch weniger die Beseitigung von Ungleichheit im Vordergrund stehen – vielmehr sollte der Fokus auf der Chancengleichheit liegen. Ziel ist es, Rahmenbedingungen zu schaffen, die dazu führen, dass der wirtschaftliche und gesellschaftliche Erfolg in erster Linie von den eigenen Fähigkeiten, Wünschen und Leistungen abhängt und weniger durch die soziale oder kulturelle Herkunft bestimmt wird. In der Schweiz ist dies bis anhin nicht allzu schlecht gelungen, was unter anderem dem durchlässigen Bildungssystem zu verdanken ist.

BFS, Bundesamt für Statistik, 2021, Kennzahlen zur Verteilung der Einkommen vor und nach staatlichen Transfers.

Chuard-Keller, Patrick, Veronica Grassi, 2021, Switzer-Land of Opportunity: Intergenerational Income Mobility in the Land of Vocational Education. In: Economics Working Paper Series from University of St. Gallen, School of Economics and Political Science, No. 2011.

Föllmi, Reto, Isabel Martínez, 2017, Die Verteilung von Einkommen und Vermögen in der Schweiz. In: UBS Center Public Papers, 6.

OECD, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2021, Income inequality (indicator).

Peters, Rudi, 2019, Wie entwickeln sich die Vermögen in der Schweiz?. In: Die Volkswirtschaft, 10: 65–67.

Diseguaglianza e mobilità sociale: quanta diseguaglianza è ammessa?

Nell'ambito del dibattito sociale viene attribuito un rilievo particolare all'aspetto della distribuzione diseguale degli stipendi e della ricchezza. Manca tuttavia una risposta univoca alla domanda su quando tale diseguaglianza oltrepassi la soglia massima o sia al di sotto della soglia minima. La risposta è in realtà da cercare sul piano individuale ed è diversa a seconda della cultura e della società di riferimento. Va però detto che la diseguaglianza non è di per sé qualcosa di negativo: in una società libera e aperta le differenze dovrebbero anzi essere accettate. Più che sapere quando la diseguaglianza sia per così dire troppa, bisogna interrogarsi sulla misura in cui essa viene trasmessa da una generazione all'altra. In una società ideale ciascuno dovrebbe avere le stesse opportunità di sviluppare il suo potenziale, a prescindere dalla propria origine culturale o sociale. In Svizzera il successo economico di una persona dipende meno dal reddito dei suoi genitori di quanto accade, per esempio, in Italia, negli Stati Uniti o in Svezia. Questa grande mobilità economica è in parte da ricondurre alla permeabilità del sistema formativo.

VALÉRIE MÜLLER

hat Volkswirtschaft studiert und ist als Senior Researcher im Think-Tank Avenir Suisse tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind der Arbeitsmarkt, die Bildung und die Gleichstellung.



Lia Gander, Assistente dottoranda – Facoltà di scienze informatiche, Università della Svizzera italiana

Une perspective intersectionnelle

Yvonne Riaño

La Suisse compte de plus en plus de personnes qui ont suivi une formation de degré tertiaire. Pourtant, nous ne possédons pas de données comparatives sur les différentes possibilités qui s’offrent aux femmes et aux hommes migrants et non-migrants hautement qualifiés sur le marché suisse du travail. L’utilisation d’une perspective intersectionnelle nous permet de mettre en évidence l’inégalité des chances qui existe entre ces quatre catégories de personnes lorsqu’elles tentent de transférer leurs compétences universitaires sur le marché du travail. Le gaspillage des compétences touche notamment les femmes, et surtout les femmes migrantes.

Selon la perspective de l’intersectionnalité (cf. Cho et al., 2013), les inégalités sociales ne peuvent s’expliquer à travers une seule perspective, comme la classe sociale, le sexe, la nationalité, la « racialisation », l’orientation sexuelle, l’âge ou le handicap. Par conséquent, « si les individus peuvent faire l’objet d’une discrimination fondée sur le sexe, l’ethnicité, la nationalité ou la religion, il faut tenir compte du fait que ces systèmes de discrimination ne fonctionnent pas indépendamment les uns des autres, mais qu’ils sont interdépendants, créant ainsi un système source d’inégalités qui résulte de l’intersection de formes multiples de discrimination » (Riaño 2011 : 1532).

À l’aide de statistiques, nous examinons comment le sexe et le pays d’origine s’intersectionnent pour façonner la qualité de l’emploi des femmes et des hommes nés en Suisse ou à l’étranger qui ont suivi une forma-

tion de degré tertiaire et qui travaillent à plein temps en Suisse. L’analyse qualitative intersectionnelle fait l’objet d’une autre publication (Riaño, 2021).

Pour ce qui est des taux d’emploi, nous constatons que les personnes qui ont suivi une formation de degré tertiaire affichent un taux d’emploi élevé (tableau 1). Toutefois, il existe une hiérarchie des situations en fonction du sexe et du pays d’origine. Les hommes nés en Suisse ou à l’étranger ont des taux d’emploi plus élevés que les femmes nées à l’étranger. En effet, les femmes nées dans de pays hors de l’Union européenne (UE) connaissent le taux d’emploi le plus faible. L’écart entre les sexes se creuse en fonction du pays d’origine : c’est entre les hommes et les femmes nés en Suisse qu’il est le plus faible (4 %) et entre les hommes et les femmes nés dans de pays hors Europe qu’il est le plus important (20 %). En outre, les analyses des profils en matière de

Tableau 1 : taux d’emploi des personnes ayant suivi une formation de degré tertiaire, par sexe et par pays d’origine (tranche des 15–60 ans), Suisse, 2017

Pays d’origine	Femmes (f)	Hommes (h)	Écart entre f et h
Nés en suisse	90 %	94 %	4 %
Nés à l’étranger	75 %	90 %	15 %
d’un pays de l’UE-28/AELE	80 %	92 %	12 %
d’un autre pays européen	69 %	86 %	17 %
d’un pays non européen	65 %	85 %	20 %

Source : Office fédéral de la statistique – Enquête suisse sur la population active, 2017

Tableau 2: salaires mensuels bruts des ressortissant.e.s suisses et des ressortissant.e.s étranger.e.s* par type de haute école et par sexe, Suisse, 2018

Nationalité	Hautes écoles universitaires			Hautes écoles spécialisées		
	Femmes (f)	Hommes (h)	Écart entre f et h	Femmes (f)	Hommes (h)	Écart entre f et h
Ressortissants suisses	9063	11 185	2122	8114	9914	1800
Ressortissants étranger.e.s	8333	10 189	1856	7584	9129	1545
Autorisat. de courte durée (L)	6803	7704	901	6630	7527	897
Autorisat. de séjour (B)	7631	8961	1330	6863	8197	1334
Autorisat. d'établissement (C)	9919	11 894	1975	8140	9802	1662
Autorisat. frontalière (G)	7598	9424	1826	7523	8964	1441

* Valeur médiane en francs suisses (1 euro = 1,08 franc suisse)

Emploi dans les secteurs privé et public

Salaires mensuels standardisés: équivalent plein temps; 40 heures par semaine

Source: Office fédéral de la statistique – Enquête suisse sur la structure des salaires, 2018

chômage montrent que le pays d'origine exerce une influence: ce sont les hommes nés en Suisse qui affichent le taux de chômage le plus bas (2,1 %); viennent ensuite les femmes nées en Suisse (2,3 %), les hommes nés à l'étranger (5,7 %) puis les femmes nées à l'étranger (9,6 %). Là encore, sexe et pays d'origine s'intersectent au détriment des femmes nées dans des pays hors Europe, lesquelles connaissent le taux de chômage le plus élevé (14 %).

En matière de revenus, nous observons que les hommes de nationalité suisse ou étrangère perçoivent les revenus les plus élevés, tandis que les femmes de nationalité étrangère sont celles qui gagnent le moins (tableau 2). Le sexe est un facteur déterminant des inégalités de re-

venus, puisque les femmes suisses gagnent moins que les hommes étrangers. Fait significatif, la possession d'un titre de séjour stable est corrélée à la perception d'un salaire plus élevé (et inversement), ce qui indique que la politique migratoire est un facteur déterminant du revenu potentiel des migrants. Enfin, les écarts de rémunération en fonction du sexe qui sont présentés dans le tableau 2 reflètent la situation générale que connaît la Suisse: en 2018, les revenus des hommes ont toujours été supérieurs à ceux des femmes. Il est intéressant de noter que plus le poste est élevé dans la hiérarchie, plus l'écart de revenu est important.

Nous utilisons en outre l'expression adéquation du travail rémunéré pour estimer dans quelle mesure les per-

Tableau 3: adéquation du travail rémunéré: niveau des compétences utilisées au travail par les salariés ayant suivi une formation de degré tertiaire, par nationalité et par sexe, Suisse, 2018

Nationalité	Niveau de compétence	Femmes	Hommes
Ressortissants suisses	1. Tâches simples	2 %	2 %
	2. Tâches pratiques	12 %	12 %
	3. Tâches pratiques complexes	27 %	21 %
	4. Résolution de problèmes complexes et prise de décisions	59 %	65 %
Ressortissants étranger.e.s	1. Tâches simples	2 %	2 %
	2. Tâches pratiques	13 %	11 %
	3. Tâches pratiques complexes	28 %	21 %
	4. Résolution de problèmes complexes et prise de décisions	57 %	66 %

1= Tâches physiques ou manuelles simples

2= Tâches pratiques (par ex. ventes, soins, conduite, sécurité, utilisation de machines, données)

3= Tâches pratiques complexes qui exigent des connaissances dans un domaine spécialisé

4= Tâches qui exigent une capacité de résoudre des problèmes complexes et de prendre des décisions sur la base de connaissances théoriques et pratiques spécialisées

Source: Office fédéral de la statistique – Enquête suisse sur la structure des salaires, 2018. Univers: salariés des secteurs privé et public.

Tableau 4: statut d'activité des personnes ayant suivi une formation de degré tertiaire, par sexe et par pays d'origine (tranche des 15-60 ans), Suisse, 2017

Pays d'origine	Femmes				Hommes			
	1 Indé- pendants	2 Salariés membres de la direction	3 Salariés exerçant une fonction de chef	4 Salariés sans fonction de chef	1 Indé- pendants	2 Salariés membres de la direction	3 Salariés exerçant une fonction de chef	4 Salariés sans fonction de chef
Nés en Suisse	12 %	7 %	19 %	62 %	17 %	13 %	31 %	39 %
Nés à l'étranger	12 %	7 %	21 %	60 %	12 %	12 %	31 %	45 %
dans d'un pays de l'UE-28/AELE	12 %	6 %	24 %	58 %	12 %	13 %	31 %	44 %
dans d'un autre pays européen	9 %	8 %	16 %	67 %	13 %	8 %	33 %	46 %
dans d'un pays non européen	11 %	6 %	21 %	62 %	13 %	11 %	29 %	47 %

Source: Office fédéral de la statistique – L'enquête suisse sur la population active, 2017

sonnes qui ont suivi une formation de degré tertiaire sont à même d'utiliser sur le lieu de travail les compétences acquises lors de cette formation. Le tableau 3 montre le degré d'adéquation entre les activités professionnelles et le niveau de formation des groupes étudiés. On relève quatre types de tâches professionnelles. Pour les trois premiers types de tâches – simples, pratiques et pratiques complexes –, les personnes ayant suivi une formation de degré tertiaire sont considérées comme surqualifiées, eu égard aux compétences qu'elles possèdent. Seul le quatrième type de tâches – résolution de problèmes complexes et prise de décisions – correspond au niveau de qualification des personnes qui ont suivi une formation de degré tertiaire.

La surqualification touche tous les groupes à des degrés divers, mais le sexe est un facteur déterminant des inégalités. Tandis que moins de deux tiers des femmes suisses ou étrangères ont un emploi qui correspond à leur niveau de compétences (type 4), c'est le cas de plus de deux tiers des hommes suisses ou étrangers; en d'autres termes, en Suisse, plus de 40 % des femmes qui ont suivi une formation de degré tertiaire sont sous-employées. Les données globales de 2018 ont également montré que les femmes ayant suivi une formation de degré tertiaire travaillaient plus souvent que les hommes dans des professions où le niveau de formation requis était inférieur au leur, alors que, paradoxalement, en 2019, les femmes qui ont obtenu un diplôme d'études supérieures étaient plus nombreuses que jamais.

Enfin, s'agissant du statut d'activité, le tableau 4 indique la proportion de femmes et d'hommes nés en Suisse ou à l'étranger qui occupent des postes de salariés membres de la direction (catégorie 2) ou de salariés exerçant une fonction de chef (catégorie 3). Là encore, le sexe joue un rôle significatif. Près de 45 % des hommes nés en

Suisse ou à l'étranger qui ont suivi une formation de degré tertiaire occupent des postes de direction. Cependant, seul un quart des femmes nées en Suisse ou à l'étranger occupent des postes de direction. En outre, les statistiques suisses de 2019 montrent un équilibre entre les sexes dans les postes sans fonction dirigeante, alors que seuls 18 % des cadres supérieurs sont des femmes.

Conclusions

Une perspective intersectionnelle fait apparaître, en Suisse, une inégalité des chances de transfer des compétences sur le marché de travail pour les personnes ayant suivi une formation de degré tertiaire: migrants ou non, les hommes ont généralement des taux d'emploi plus élevés et ont plus de chances d'occuper des postes de direction qui correspondent à leur formation que les femmes, migrantes ou non. L'intersection du sexe et du pays d'origine font des migrantes universitaires le groupe le plus défavorisé des quatre groupes étudiés: ces femmes ont les revenus et le taux d'emploi les plus faibles et sont les moins nombreuses à occuper des postes de direction, tandis que les hommes non migrants sont les plus avantagés. En adoptant une perspective longitudinale, nous constatons que ces schémas d'inégalité sur le marché du travail n'ont pas changé depuis notre analyse statistique de 2008 (Bühler & Riaño 2014).

Certains pays, dont la Suisse, disposent d'importants viviers de main-d'œuvre hautement qualifiée. Comment exploiter au mieux les compétences de cette main-d'œuvre et éviter leur perte? Comment transformer le gaspillage des compétences en gain de matière grise? L'utilisation de l'intersectionnalité comme cadre d'analyse met en évidence la nécessité d'assurer des interven-

tions pratiques qui visent les structures sources d'inégalités dans l'utilisation et le développement des compétences (cf. Cho et al., 2013). Il faut que ces interventions ciblent les quatre niveaux où apparaissent les obstacles au développement des compétences : l'individu, la famille, l'employeur et l'État. Les programmes de conseil doivent viser les couples plutôt que les individus et accorder une attention particulière aux couples binationaux. Le conseil peut aider les couples à prendre conscience de la nécessité d'évaluer avec soin les conséquences de leurs décisions (lieu de résidence, répartition du travail rémunéré et non rémunéré, par ex.) sur leur avenir professionnel et, ainsi, éviter que les femmes soient désavantagées. Enfin, il est urgent de mettre en place des programmes qui empêchent la déqualification des personnes ayant suivi une formation de degré tertiaire, en particulier pour les femmes, suisses ou étrangères. Pour être efficace, il faut que la politique d'égalité des sexes concernant les personnes hautement qualifiées identifie quand et où ces inégalités se font jour. Toute politique qui vise à remédier aux désavantages géographiques des femmes hautement qualifiées vivant dans des endroits où les possibilités d'emploi et de garde d'enfants hors du foyer sont limitées doit concevoir des programmes qui facilitent la mobilité à des zones mieux desservies et qui favorisent les activités lucratives basées sur Internet.

Bühler, E., & Y. Riaño (2014). Berufliche Benachteiligungen im Lichte von Geschlecht und Ethnizität. Universität de Zurich et Universität de Berne.

Cho, S, K. W. Crenshaw & L. McCall (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications and praxis. *Signs*, 38(4): 785–810.

Riaño, Y. (2011). Drawing new boundaries of participation: Experiences and strategies of economic citizenship among skilled migrant women in Switzerland. *Environment and Planning A*, 43(7): 1530–1546.

Riaño, Yvonne (2021) Understanding brain waste: Unequal opportunities for skills development between highly skilled women and men, migrants and nonmigrants. *Population, Space and Place*. <https://doi.org/10.1002/psp.2456>.

Intersektionalität

Kaum eine Studie zu «Brain Waste» hat die Qualifikationsentwicklung von Arbeitskräften mit Hochschulabschluss aus vergleichender Perspektive, die sich mit der überschneidenden Funktion von Geschlecht und Herkunftsland befasst, untersucht. Das vorliegende Paper geht der Frage nach, wie diese beiden Faktoren die Entfaltung von Kompetenzen auf Hochschulebene in der Schweiz beeinflussen. Anhand von vier statistischen Indikatoren werden Unterschiede in den beruflichen Möglichkeiten von hochqualifizierten Frauen und Männern mit oder ohne Migrationshintergrund erfasst: Beschäftigungsquote, Einkommen, Angemessenheit der Erwerbsarbeit und Beschäftigungsstatus. Die statistische Untersuchung stützt sich auf aktuelle Daten aus Erhebungen zum Schweizer Arbeitsmarkt. Die intersektionale Perspektive lässt eine geschlechts- und herkunftsabhängige Chancenungleichheit bei der Qualifikationsentwicklung erkennen: In der Schweiz geborene Männer weisen die höchste Beschäftigungsquote auf, sie erzielen das höchste Einkommen, und ihre berufliche Tätigkeit entspricht am ehesten ihrem Bildungsniveau. An zweiter Stelle stehen im Ausland geborene Männer, gefolgt von in der Schweiz geborenen Frauen. Das Schlusslicht bilden Frauen, die im Ausland geboren wurden.

YVONNE RIAÑO

est professeure associée à l'Institut de géographie de l'Université de Neuchâtel et cheffe de projet au nccr – on the move, Pôle de recherche national consacré aux études sur la migration et la mobilité. Elle est spécialisée dans les inégalités sur le marché du travail liées au sexe et le pays d'origine, la migration des familles, l'entrepreneuriat transnational des migrant.e.s, la politique migratoire et les méthodologies participatives.

Mythos Bildung.

Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft

Aladin El-Mafaalani

Unsere Gesellschaft (Deutschland, Anmerkung der Redaktion) ist ungerecht, ungerechter als andere, ungerecht zu Kindern. Und das ist nicht neu. Neu sind aber die Folgen, die dieser uralte Befund zeitigt. Genau genommen ist das deutsche Bildungssystem heute insgesamt deutlich durchlässiger als früher. Paradoxerweise führt ein Mehr an Durchlässigkeit nicht zu weniger Bildungsungleichheit, dafür aber zu neuen Problemen. Und diese neuen Probleme gefährden sowohl den Wohlstand als auch den sozialen Zusammenhalt als auch die Legitimationsgrundlagen unserer Gesellschaft. Und daher müssen uralte Fragen neu gestellt werden.

Durch die Bildungsexpansionen in den letzten sechzig Jahren hat sich das Bildungsniveau in der Bevölkerung wesentlich erhöht und damit wuchsen auch die Bildungs- und Teilhabechancen aller Bevölkerungsgruppen. Nicht zuletzt auch deshalb ist die Gesellschaft heute deutlich dynamischer, pluraler und liberaler. Gleichzeitig gibt es nach wie vor junge Menschen, die von diesen Chancenzuwächsen nicht profitieren. Für sie wird die Situation hochproblematisch, denn sie laufen Gefahr, den Kompetenz- und Flexibilitätsanforderungen heute und in Zukunft nicht zu genügen. Sie sind zurückgefallen – zumindest im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung. Einfache und mittlere Bildungsabschlüsse haben an Wert verloren, wodurch sich für einen Teil der jungen Menschen die Benachteiligung verstärkt, weil diese entwertete Bildung keinen sicheren Platz in der Gesellschaft garantiert. Die Bildungsexpansion hat die Perspektiven und Chancen verschoben – sehr viele haben davon profitiert, aber bei Weitem nicht alle.

Noch entscheidender ist allerdings: Durch diese Entwicklungen haben sich solidarische Struktu-

ren im sozialen «Unten» weitgehend aufgelöst. Wer heute scheitert, ist vermeintlich selbst schuld. Aus einem kollektiven Schicksal von vielen ist heute ein persönlich zurechenbares Scheitern von einigen geworden. Bei armen Kindern ist der öffentliche Diskurs (zumindest rhetorisch) vergleichsweise empathisch. Sobald aus diesen Kindern arme Erwachsene geworden sind, wird ihnen ihre prekäre Lage als individuelles Versagen zugeschrieben.

Bei all dem unverändert geblieben ist der Befund, dass diejenigen Kinder, die vermeintlich scheitern, also keinen Bildungserfolg haben, aus benachteiligten und benachteiligenden Verhältnissen stammen. Diese neue Konstellation aus uraltem Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auf der einen Seite und stark veränderten Folgen auf die Perspektiven von benachteiligten jungen Menschen auf der anderen Seite verstärkt die soziale Spaltung in der Gesellschaft, die sich längst in einer räumlichen Trennung ausdrückt. Resignation in Teilen der Bevölkerung, aber auch die Etablierung von Parallelgesellschaften werden dadurch immer wahrscheinlicher.

In den letzten Jahren hat sich aber noch etwas verändert: Die Erwachsenen bieten kaum noch Orientierung für die nachwachsenden Generationen. Sie sind überfordert mit der Gegenwart, die geprägt ist durch grosse Herausforderungen: Klimawandel, Digitalisierung, globale Migration, Populismus – um nur die wichtigsten zu nennen. Während in den vergangenen Jahrzehnten das Versprechen von Sicherheit, Wachstum und Stabilität noch einigermaßen glaubhaft war, erscheint die Zukunft heute geprägt durch Ungewissheiten. Die Welt ist für alle erkennbar unübersichtlich geworden. Mal ehrlich: Besonders stark verunsichert sind offensicht-

lich die «Alten». Diejenigen, die ein seltsames Verhalten an den Tag legen, häufig ratlos und nicht selten naiv wirken, immer radikalere Ansichten offen aussprechen, sich regelmässig daneben benehmen, Tabus brechen und sich mit einer gewissen Schadenfreude destruktiv engagieren, kurzum: die sich wie pubertierende Halbstarke verhalten, sind heute ganz schön alt. Das sind im wahrsten Wortsinne verrückte Verhältnisse, die augenscheinlich die Jugend dazu zwingen, vernünftig zu sein.

Ganz sicher ist: Wir wissen, dass wir nicht wissen, welchen Herausforderungen sich ein heute geborenes Kind im Laufe seines Lebens stellen müssen. Die möglichen Szenarien gehen extrem weit auseinander, vielleicht weiter als jemals zuvor.

Unter all diesen veränderten Vorzeichen haben ungleiche Chancen eine vollkommen andere Qualität, und entsprechend müssen alte Fragen neu gestellt werden: Wie können wir Kinder auf eine ungewisse, aber in jedem Fall hochkomplexe Zukunft vorbereiten? Und wie können wir allen Kindern eine faire Chance auf ein respektables Leben ermöglichen?

Für die Beantwortung dieser Fragen muss sich einiges zwingend ändern. Zum einen muss der relativ hohe Anteil junger Menschen, die als kompetenzarm bezeichnet werden können, weil bereits in den Basiskompetenzen und Grundfertigkeiten handfeste Defizite vorliegen, deutlich gesenkt werden. Zum anderen muss der relativ geringe Anteil besonders leistungsstarker junger Menschen mit aussergewöhnlich ausgeprägten Fähigkeiten wesentlich erhöht werden. Beides hat ganz zentral mit sozialer Ungleichheit zu tun: Kinder und Jugendliche aus unteren Schichten sind überproportional häufig von Kompetenzarmut betroffen und zählen viel zu selten zu der Gruppe der besonders Leistungsstarken. Zudem werden ausgerechnet Kinder aus benachteiligten Milieus von ihren Eltern zu häufig von höheren Bildungslaufbahnen abgehalten und von Lehrkräften strenger bewertet. Diese Befunde sind zwar uralt, aber weder gottgegeben noch «natürlich». Und sie haben heute und in Zukunft ganz andere, deutlich schwerwiegendere Folgen.

Notwendig sind also sowohl die Kompensation von Defiziten als auch die Förderung von Begabungen, die jedes Kind hat, sowie die Förderung von aussergewöhnlicher Exzellenz – und bei allen drei müsste man sich auf Kinder aus unteren Schichten und schwierigen Lebenslagen fokussieren. Bisher findet auf keiner dieser drei Ebenen eine systemati-

sche Berücksichtigung sozialer Ungleichheit statt. Eine solche ungleichheitssensible Förderung ist aber notwendig, da es in Deutschland bisher kaum gelungen ist, die ungleichen Startchancen von sozial Benachteiligten auszugleichen. Das liegt auch daran, dass wirklicher sozialer Ausgleich bisher überhaupt nicht im Mittelpunkt bildungspolitischer Bemühungen stand.

Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit sind Legitimationsgrundlagen unserer Gesellschaft. Sie waren schon immer eher Postulate als Realität. Aber solange man sich in den unteren und mittleren Schichten darauf verlassen konnte, dass es die eigenen Kinder einmal besser haben werden, liessen sich ungerechte Verhältnisse legitimieren – so war es noch in den 1970er-, 1980er- und 1990er-Jahren. Im Jahr 2020 sind es nicht nur ökonomische und arbeitsmarktpolitische Gründe – Stichwort Fachkräftemangel und demografischer Wandel – die diese uralten Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen hochproblematisch erscheinen lassen, sondern auch normative: Es ist schlichtweg ungerecht, Kinder mit ungleichen Chancen in eine hochkomplexe und ungewisse Zukunft zu entlassen, in der sie die Folgen persönlich verantworten sollen.

Derzeit existiert also eine seltene Allianz zwischen ökonomischen und normativen Argumenten, und die hat der Bildungspolitik einen hohen Stellenwert eingeräumt – einen zu hohen. Bildung hat bei Eltern und Lehrern, bei Regierung und Opposition, bei Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertretern höchste Priorität. Alle sind sich einig, und genau das ist Anlass zur Skepsis. Denn für nahezu jedes gesellschaftliche Problem wird Bildung als die Lösung präsentiert. Wenn man nicht mehr weiter weiss, wird Bildung als Zauberformel und Allheilmittel, als Lückenfüller oder als Totschlagargument ins Spiel gebracht. Bildung ist ein Mythos, ein kaum bestimmbarer Begriff, den man über jedes gesellschaftliche Problem stützen kann. Das Bildungssystem soll es richten. Dabei ist das Bildungssystem selbst das zentrale Problem.

Der kritische Blick, der in diesem Buch auf Bildung, Bildungschancen und Bildungsinstitutionen geworfen wird, leitet sich aus drei miteinander zusammenhängenden Grundproblemen ab, die in einem deutlichen Spannungsverhältnis zueinander stehen:

Erstens ist es die Gesellschaft, die Ungleichheiten zulässt und produziert, die ohne das Bildungssystem,

insbesondere die Schulen, noch viel grösser wären. Denn in keinem Teilbereich der Gesellschaft werden Menschen derart gleichbehandelt wie im Bildungssystem. Die Chancenungleichheit bleibt jedoch bestehen, weil ungleiche Startchancen im Bildungssystem nicht systematisch ausgeglichen werden. Sie werden jedoch nicht primär im Bildungssystem produziert. Aber: Wo Ungleiches gleichbehandelt wird, reproduziert sich Ungleichheit. Vielmehr bedeutet eine ungleichheitssensible Bildung: Ungleiches gezielt ungleich behandeln.

Zweitens wird durch die Bildungsinstitutionen, die diese Ungleichheiten nicht ausgleichen, soziale Ungleichheit überhaupt erst legitimiert. Wenn am Ende «nur» ein Hauptschulabschluss steht, dann rechtfertigt diese Bildungslaufbahn geringere Lebenschancen – und zwar auch für die Betroffenen selbst. Ungleiche Chancen reproduzieren sich selbstverständlich auch dann, wenn Privilegien gewahrt werden.

Drittens gibt es keinen anderen gesellschaftlichen Bereich, in dem dieser Kreislauf durchbrochen werden könnte. Das Bildungssystem ist der einzige «Ort», an dem Kompetenzen und Leistungsfähigkeit systematisch entwickelt – und nicht nur bewertet – werden. Nur durch das Bildungssystem, insbesondere die Schulen, können alle Menschen gleichermaßen erreicht werden. Daher ist die Forderung an das Bildungssystem, systematisch auf Ungleichheit einzuwirken und sozialer Benachteiligung entgegenzuwirken, berechtigt. Hier werden die Weichen für alle anderen gesellschaftlichen Bereiche gestellt.

Gleichzeitig haben wir ein in vielerlei Hinsicht über Jahrzehnte hinweg unverändertes Bildungssystem, in dem sich extrem viel gewandelt hat, sodass man es kaum wiedererkennt. Heute gehen die meisten Kinder auf ein Gymnasium, die wenigsten auf eine Hauptschule. Mehr junge Erwachsene beginnen ein Studium als eine duale Ausbildung. Dadurch hat sich klammheimlich – man sollte eigentlich sagen: strategielos – das Wesen von Bildungsgängen und -institutionen verändert, ohne dass sich im Hinblick auf Chancengleichheit Wesentliches verbessert hätte. Die Bildungsexpansion hat Ungleichheit deshalb kaum reduziert, weil es lediglich ein Mehr vom Gleichen ist. Es kommt aber darauf an, etwas anders zu machen.

Etwas anders machen bedeutet aber weder Revolution noch Restauration des Schulsystems und des Unterrichts. Notwendig wäre ein Umdenken. Das Bildungssystem darf nicht auf Lehrkräfte und ihren Unterricht oder abstrakte Schulsystemfragen reduziert werden. Erst über diesen Perspektivwechsel – so die hier verfolgte These – kann das Bildungssystem, insbesondere das Schulsystem, so aufgestellt werden, dass es zum einen die hohen Erwartungen in ganz unterschiedlichen Bereichen zukünftig auch erfüllen kann und zum anderen soziale Ungleichheiten systematisch bekämpft.

Wenn man sich mit sozialer Benachteiligung von Kindern beschäftigt, stellt man nämlich fest, dass diese ziemlich wenig mit dem Unterricht zu tun hat und entsprechend auch kaum durch Unterricht und Lehrkräfte (allein) ausgeglichen werden kann. Vielmehr unterscheiden sich die Lebenswelten der Kinder enorm und damit die Erfahrungshorizonte und die Entwicklungsmöglichkeiten.

Kitas und Schulen müssen zu Orten werden, in denen Kinder alles erleben und lernen können, was diese Welt zu bieten hat. Dafür muss der Ganzttag ausgebaut werden, dessen Potenziale noch nicht ansatzweise ausgeschöpft sind. Ein multiprofessionelles Team an jeder Schule aus ganz unterschiedlichen Bereichen (Gesundheit, Soziale Arbeit, Psychologie, Kunst und Kultur) könnte die Kinder und Jugendlichen betreuen, ein anregendes und ihre Bedürfnisse ausgerichtete Ganztagsprogramm entwickeln sowie zusätzliche Förderprogramme koordinieren. Die Lehrkräfte konzentrieren sich auf den Unterricht, entwickeln aber gemeinsam mit dem multiprofessionellen Team Strategien zur Kompensation von Defiziten, von Begabungs- und Exzellenzförderung unter systematischer Berücksichtigung von ungleichen Startvoraussetzungen. Denn Armut und prekäre Lebenslagen verdecken Potenziale von Kindern, die mühsam entdeckt werden müssen. Lehrkräfte allein sind dazu nicht in der Lage.

Abdruck aus: Aladin El-Mafaalani, Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. © Kiepenheuer & Witsch Köln 2021, Auszug aus Vorwort, mit freundlicher Genehmigung des Autors.

ALADIN EL-MAFAALANI

ist Autor, Soziologe, Professor für Erziehungswissenschaften und Inhaber des Lehrstuhls für Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft an der Universität Osnabrück.



Sofian Adam Bouaouina, Doktorand am Séminaire d'Études françaises, Universität Basel

Sostegno precoce in famiglie vulnerabili – cosa funziona?

Andrea Lanfranchi

In Svizzera ci sono diversi programmi di intervento nella prima infanzia che mirano a prevenire problemi di sviluppo del bambino e a promuovere il successo scolastico. Questi i criteri di buona riuscita: il programma prende in considerazione le famiglie vulnerabili; inizia il più presto possibile, anche prima della nascita; è intensivo e a lungo termine; include diverse componenti, come le visite a domicilio che rafforzano le competenze educative dei genitori e le misure di sostegno per il bambino; impiega personale ben qualificato.

Solo un programma in Svizzera soddisfa tutti i criteri di successo sopra elencati: «PAT – Mit Eltern Lernen» (PAT), che viene utilizzato nella ricerca longitudinale ZEPPELIN sull'efficacia degli interventi precoci (Lanfranchi & Neuhauser, 2013). PAT consiste in due visite mensili a domicilio e in un incontro mensile di gruppo per i genitori con i loro figli. PAT è particolarmente indicato per famiglie a rischio, per cui si tratta prima di tutto di identificare già durante la gravidanza e al più tardi entro i primi tre mesi di vita i bambini di una data regione che, per motivi sociali legati alla famiglia, presentano un alto rischio evolutivo. Lo si fa in una rete interdisciplinare sulla base di uno screening di base che indica il grado di rischio psicosociale, come nel caso di madri molto giovani e sole, immigrati che non parlano la lingua locale, genitori che vivono in una situazione di disagio dovuta a ristrettezze finanziarie, alloggio non idoneo, ecc.

Prevenire è meglio che curare

Le basi per lo sviluppo della persona vengono poste nei primi anni di vita. Un alto livello di stress in famiglia, mancanza di risorse e situazioni di trascuratezza da parte dei genitori possono compromettere lo sviluppo della prima infanzia e avere effetti negativi a lungo termine sui risultati della formazione e sulla salute mentale. Due misure in particolare hanno dimostrato di essere efficaci contro questi rischi. In primo luogo, la prevenzione incentrata sulla famiglia sotto forma di programmi di visite a domicilio (home visiting). In tal caso vengono supportati principalmente i genitori, che grazie

agli aiuti esterni migliorano le loro competenze educative. L'influsso sul bambino è quindi indiretto, si svolge cioè tramite il sostegno ai e dei genitori. In secondo luogo è utile influire direttamente sul bambino, per esempio tramite la frequentazione di un asilo nido che non si occupi solamente della custodia, ma contribuisca pure alla formazione, tra l'altro per quanto riguarda l'apprendimento linguistico. Si parla di programmi multimodali quando si tiene conto di ambedue i momenti, vale a dire sia il sostegno home-based ai genitori, sia quello center-based, come nel caso della frequentazione regolare di una struttura prescolastica. Negli Stati Uniti già molti anni fa si sono fatte sperimentazioni sorprendenti in questo senso, come nel caso dei progetti modello «Perry Preschool Study», «Carolina Abecedarian Project» e «Chicago Child-Parent Center Preschool Program». Tali studi hanno dimostrato effetti positivi a lungo termine, come il miglioramento dei risultati scolastici, la riduzione delle misure di pedagogia speciale e dell'abbandono scolastico, e la riduzione della criminalità in età adulta (Heckman, 2006; Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009).

La prevenzione incentrata sulla famiglia è fondata sulla teoria biopsicosociale dello sviluppo quale interazione continua tra i prerequisiti del bambino, il comportamento dei genitori e le opportunità di apprendimento nell'ambiente immediato. Di conseguenza, i cambiamenti da parte dei genitori portano a cambiamenti corrispondenti nel bambino e viceversa. Un altro programma modello proveniente dagli Stati Uniti è «Nurse-Family Partnership» (NFP), che interviene già prima della nasci-

ta su madri in situazioni di forte disagio. L'efficacia di NFP è stata replicata in modo affidabile su diverse popolazioni in diverse regioni degli USA. Nel Regno Unito e in Germania l'efficacia degli adattamenti europei di NFP non ha invece potuto essere replicata (Jungmann, Sierau, Dähne, Serbati, Dugravier, & Lanfranchi, 2017).

In Svizzera, l'educazione precoce è sempre più presente nei piani strategici dei Cantoni e dei Comuni (Commissione svizzera per l'UNESCO, 2019). Dal 2007 viene offerto tra l'altro il programma di visite a domicilio schrittweise dell'associazione a:primo. In questo programma per bambini da uno a cinque anni le famiglie svantaggiate sono sostenute da donne senza una formazione specifica, ma con un background sociale simile. La valutazione di schrittweise mostra risultati positivi in termini di competenze genitoriali e dello sviluppo del bambino (Diez Grieser & Simoni, 2012). Tuttavia, dato che manca un gruppo di controllo, per questo programma non sono possibili affermazioni affidabili sull'efficacia, al contrario della ricerca scientifica di ZEPPELIN, su cui entriamo in dettaglio.

ZEPPELIN

Lo studio longitudinale ZEPPELIN, finanziato dal Fondo Nazionale Svizzero e da varie fondazioni, sta indagando dal 2011 se l'intervento precoce con PAT abbia effetti a lungo termine. ZEPPELIN è stato concepito come studio controllato randomizzato (RCT) con paragoni tra gruppo d'intervento (132 famiglie) e gruppo di controllo (120 famiglie). Oggi possiamo dimostrare che il sostegno precoce in un campione composto da famiglie vulnerabili mostra ancora effetti positivi due, tre e quattro anni dopo la fine dell'intervento. Poco prima di iniziare la scuola, cioè nel secondo anno di asilo, i bambini con PAT hanno migliori competenze di tedesco e matematica, una maggiore autoregolazione e meno problemi comportamentali. A livello di competenze genitoriali, i risultati positivi possono essere visti soprattutto nell'area degli stimoli di apprendimento a casa. I genitori del gruppo di intervento offrono ai loro figli un ambiente di apprendimento più favorevole di quelli del gruppo di controllo (Schaub, Eberli, Ramseier, Neuhauser, & Lanfranchi, 2021). Questi risultati sono promettenti in vista dell'obiettivo a lungo termine di aumentare le opportunità educative attraverso misure preventive. Inoltre, con l'analisi dei cosiddetti biomarcatori per mezzo di analisi del DNA di campioni di saliva, è stato possibile dimostrare che con PAT possiamo disporre di ben altri benefici. In sintesi, le analisi di laboratorio della saliva hanno indicato che i conflitti tra genitori e stati di depressione nella madre aumentano i livelli di metilazione NR3C1 (un marcatore epigenetico dello stress del-

la prima infanzia), che sono associati a sintomi di aggressività e disturbi dell'attenzione nei bambini. I tre anni d'intervento con PAT fanno sì che la metilazione NR3C1 non aumenti a un livello così alto come nel gruppo di controllo. Da ciò si può concludere che PAT ha effetti positivi e duraturi sulla salute mentale dei bambini che vivono in famiglie con elevato disagio sociale (Gardini, Schaub, Neuhauser, Ramseier, Villiger, Ehlert, Lanfranchi et al., 2020).

Cosa funziona?

Per poter dimostrare come e quali programmi funzionino davvero, in diversi Paesi sono state svolte delle valutazioni di alta qualità sui programmi di sostegno precoce esistenti. Riconosciute a livello internazionale sono le liste di What Works Clearinghouse (<http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>) e Blueprint (<http://www.blueprintsprograms.com>). Se ci riferiamo ai programmi di visite a domicilio (home visiting), si possono segnalare Homvee (<http://homvee.acf.hhs.gov>) negli USA e la Early Intervention Foundation (<http://www.eif.org.uk>) in Inghilterra. La Svizzera non dispone per il momento di tali liste, ma può fare affidamento alla cosiddetta «Grüne Liste Prävention» in Germania (<http://www.gruene-liste-praevention.de>). La banca dati di questo elenco offre una panoramica degli approcci di prevenzione raccomandabili sulla base di criteri molto chiari, con la seguente gradazione: a) efficacia teoricamente fondata (perché non sono ancora disponibili studi sull'efficacia); b) efficacia probabile (perché non sono ancora stati condotti studi RCT con follow-up); c) efficacia provata. Ebbene: ZEPPELIN con il programma PAT è stato collocato nella categoria c) ed ha ricevuto il massimo di 5 stelle, raggiungendo così il livello di «forte evidenza».

Tutto questo è ora supportato da una nuova valutazione svolta nel 2020 in Svizzera sotto il titolo di «PGF wirkt!» (<https://www.pgfwirkt.ch>). Con questa banca dati la Fondazione svizzera per la salute RADIX mette a disposizione di Cantoni, Comuni e professionisti un apposito sito web con ben 31 programmi di prevenzione e promozione della salute in Svizzera, classificati in termini di impatto e potenziale di diffusione. Come nel caso della «Grüne Liste Prävention», il programma PAT è stato valutato con il miglior punteggio possibile, cioè con un totale di 20 punti su una media di 16 punti.

Sostenibilità

Queste ottime valutazioni sono di buon auspicio per l'organizzazione delle prossime attività di ricerca. Ancora più importante è però il trasferimento dei risultati nel-

la pratica, cioè sul territorio. Intanto PAT è stato riconosciuto proprio dal Canton Ticino (Dipartimento della sanità e della socialità) come programma di aiuto alle famiglie e lo sostiene finanziariamente: si veda www.pat-ti.ch. Insieme alle città di San Gallo e Frauenfeld, oltre a vari Comuni nel Canton Zurigo, ZEPPELIN è quindi entrato a far parte delle strutture ufficiali di Cantoni e Comuni. Nella Svizzera tedesca il programma PAT viene erogato dall'organizzazione [zeppelin-familien startklar](http://www.zeppelin-familien.startklar.ch): www.zeppelin-familien.ch.

Commissione svizzera per l'UNESCO, 2019, Per una politica della prima infanzia: un investimento per l'avvenire. Formazione, educazione e accoglienza della prima infanzia/Sostegno precoce in Svizzera. Berna: UNESCO, elaborato da INFRAS.

Diez Grieser, M. T., & H. Simoni, 2012, Daten und Fakten zur Baisevaluation des Programms schrittweise in der Deutschschweiz. Zurich: Marie Meierhofer Institut.

Gardini, E., S. Schaub, A. Neuhauser, E. Ramseier, A. Villiger, U. Ehlert, A. Lanfranchi & G. Turecki, 2020, Methylation of the Glucocorticoid Receptor Promoter in Children: Links with Parents as Teachers, Early Life Stress, and Behavior Problems. *Development and Psychopathology*, open access. doi:10.1017/S0954579420001984

Heckman, J., 2006, Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* (New York, N.Y.), 312, 1900–1902. doi:10.1126/science.1128898

Jungmann, T., S. Sierau, V. Dähne, S. Serbati, R. Dugravie & A. Lanfranchi, 2017, Effectiveness of four early intervention programs in Europe: How do the results inform program development and dissemination? *Nursing and Health Sciences*, 3(3), online:

<http://www.rroij.com/open-access/effectiveness-of-four-early-intervention-programs-in-europe-how-do-the-results-inform-program-development-and-dissemination-.php?aid=86357>.

Lanfranchi, A., & A. Neuhauser, 2013, ZEPPELIN 0-3:

Theoretische Grundlagen, Konzept und Implementation des frühkindlichen Förderprogramms «PAT – Mit Eltern Lernen». *Frühe Bildung*, 2(1), 3–11. doi:10.1026/2191-9186/a000071

Pianta, R. C., W. S. Barnett, M. Burchinal & K. R. Thornburg, 2009, The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2), 49–88.

Schaub, S., R. Eberli, E. Ramseier, A. Neuhauser &

A. Lanfranchi, 2021, Förderung ab Geburt mit dem Programm «PAT – Mit Eltern Lernen»: Effekte im ersten Kindergartenjahr. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 285–296. doi:10.24452/sjer.43.2.8

Frühe Unterstützung für verletzte Familien – was funktioniert?

Die Schule ist in der Schweiz von guter Qualität, und dennoch sind die Bildungschancen nach wie vor sehr ungleich verteilt. Kinder aus Familien mit schwachem sozio-ökonomischem Hintergrund – in der Regel sind das Kinder mit Migrationshintergrund – treten oft mit ungünstigen Startvoraussetzungen in den Kindergarten und in die erste Klasse ein, und die Lücken betreffen nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten. Im Laufe der Jahre sammeln sich unüberwindbare Rückstände an, selbst wenn eine intensive heilpädagogische Unterstützung erfolgt. Präventive Abhilfe schafft die gezielte Förderung von Geburt an. Das Programm «PAT – Mit Lernen Eltern» wurde nun auch im Tessin (aber noch nicht in den Tälern des italienischen Graubündens) erfolgreich eingeführt: Hausbesuche alle vierzehn Tage, drei Jahre lang. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen die langfristige Wirksamkeit der Intervention. Die Ergebnisse der ersten drei Jahre und des ersten Follow-ups in der Übergangszeit vom Kindergarten zur ersten Klasse zeigen, dass die am Ende der Intervention beobachteten Auswirkungen, vor allem in den Bereichen Sprache und Verhalten, auch Jahre später noch vorhanden sind. Dies ist vor allem auf positive Veränderungen auf der Ebene der häuslichen Anregungen zurückzuführen: Die Eltern – dank der Unterstützung des Hausbesuchsprogramms – fördern ihrerseits die Entwicklung ihrer Kinder durch ein günstigeres Lernumfeld.

ANDREA LANFRANCHI

è professore e direttore dell'Istituto per la professionalizzazione e lo sviluppo dei sistemi (IPSE) presso l'Università di formazione per insegnanti nel campo della pedagogia speciale (HfH, Zurigo).



Yuji Zocatelli Hashimoto, Doctorant à l'École des sciences criminelles, Université de Lausanne

Lange, behütete Kindheit – wen sie begünstigt, wen sie benachteiligt

Aytüre Türkyilmaz

Gesellschaften definieren bestimmte Bedingungen des Aufwachsens als wünschenswert. Solche gesellschaftlichen Idealvorstellungen von Kindheit können aber nicht einfach als angemessene Reaktion auf natürliche Bedürfnisse des Kindes oder als «bessere» Art des Aufwachsens betrachtet werden. Die Vorstellungen darüber, wie gute Kindheit abzufließen habe, sind vielmehr historisch und sozial gewachsen und strukturell mit Ungleichheiten verbunden.

Für Deutschland und andere westliche Länder gilt eine lange, behütete und in weiten Teilen organisierte und geförderte Kindheit als ideale Art des Aufwachsens (Bühler-Niederberger 2020: 16 ff.). Diese normative Vorstellung von förderlichen Bedingungen des Aufwachsens gibt für alle an der Gestaltung von Kindheit Beteiligten eine recht selbstverständliche Handlungslinie vor – familienpolitische Massnahmen, die Selektion der Schule und die Eltern richten sich daran aus. Eine Bewertung realer Kindheitsverhältnisse auf dieser Grundlage ist in Bezug auf Chancengerechtigkeit jedoch problematisch: Eine solche Kindheit ist stark an den Vorstellungen und Praktiken der Mittelschicht orientiert, sie erfordert hohe Ressourcen und nicht alle sozialen Gruppen können diesem Anspruch in gleicher Weise gerecht werden.

Kinder mit Migrationshintergrund in den Bildungsdebatten

Seit den für Deutschland ernüchternden Ergebnissen der ersten PISA-Studie sind die Vergleichsstudien zahlreich, die immer wieder ermitteln, dass Kinder mit Migrationshintergrund geringeren Bildungserfolg verzeichnen als Kinder mit deutscher Herkunft. Entsprechend der eingangs beschriebenen Idealvorstellung von Kindheit wird die Erklärung für den engen Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialer sowie ethnischer Herkunft vor allem in den unterschiedlichen Ressourcenausstattungen und im (Förder-)Ver-

halten der Eltern gesucht. Kinder mit Migrationshintergrund wachsen häufiger in Familien auf, die über geringe ökonomische Ressourcen und eine niedrige formelle Bildung verfügen. Faktisch sind sie damit eine durch das Bildungssystem besonders benachteiligte Gruppe. Expertinnengruppen adressieren sie als Kinder in «Risikolagen» – als Kinder, deren Familien unter Verdacht stehen, sie nicht im geforderten Ausmass fördern zu können. Benachteiligt sind sie vor allem aber auch deshalb, weil Lehrkräfte Kinder aus sozial höheren Positionen bei gleicher Leistung besser bewerten und für eine Gymnasialempfehlung weniger von ihnen verlangen. Auch in der Forschung hat die an der westlichen Mittelschicht orientierte Definition «guter» Kindheit also Tradition. Erkennbar wird das an der hohen Aufmerksamkeit, die jeder Abweichung von diesem Muster zuteil wird.

Kindheit unter Migrationsbedingungen aus Kindersicht

Werden die Sichtweisen der Kinder auf die gesellschaftlichen Erfahrungen ihrer Familien und ihre Bedingungen des Aufwachsens im Kontext von Migration zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Untersuchungen gemacht, lassen sich differenzierte Einsichten in die Belange der Beteiligten erzielen. So zeigt Leser (2018), dass die familienspezifische Migrationsgeschichte eine höchst unterschiedliche Rolle im Alltag von Kindern mit

Migrationshintergrund spielt. Schwittek (2021) veranschaulicht, wie neu zugewanderte Kinder gültige Vorstellungen «guter» Kindheit in Deutschland ermitteln und vor welche Herausforderungen es sie stellt, Zugang zu solchen Kindheitskontexten zu erhalten. Auf der Basis eigener Forschung zu ungleichen Bildungskarrieren kann aufgezeigt werden, dass Familien die Anforderungen der Schule – unabhängig von vorhandenen Ressourcen – ernst nehmen. Gerade vor dem Hintergrund migrationsbezogener Abstiegsverfahren ist es den Eltern ein Anliegen, dass der Nachwuchs es einmal leichter hat als sie selbst; auch die Kinder erhoffen sich eine solche Besserung der eigenen Position durch schulischen Erfolg (Türkyilmaz 2018).

Benachteiligungen durch gesellschaftliche Institutionen in den Blick nehmen, Vielfalt von Kindheiten anerkennen

In Deutschland hatten laut statistischem Bundesamt im Jahr 2019 von den 8,2 Millionen Familien mit minderjährigen Kindern 3,2 Millionen – also ein Anteil von 39 Prozent – einen Migrationshintergrund (Destatis 2021: 58). Kindheit unter Migrationsbedingungen ist also für einen grossen Teil der Kinder in Deutschland längst gelebte Realität. Zurecht fordern daher neuere politische Publikationen wie der 16. Kinder- und Jugendbericht, dass Migration von der Schule als gesellschaftliche Normalität sowie beständiges Element der deutschen Geschichte akzeptiert wird und Menschen mit Migrationsbiografien als eigenständige Akteurinnen und Akteure adressiert werden. Für den notwendigen Paradigmenwechsel müssten bestehende gesellschaftliche Verhältnisse wie Diversität, Migration und soziale Ungleichheit konsequent zum Thema politischer Bildung werden. Vor allem aber müsste sich neben der Schule auch die Wissenschaft von einem lange bewahrten und an gesellschaftlichen Idealvorstellungen orientierten Bewertungsmuster lösen, das strukturelle Benachteiligungen ausblendet und pauschalisierende Schuldzuschreibungen rechtfertigt.

Bühler-Niederberger, Doris, 2020, Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Beltz.

Statistisches Bundesamt (Destatis), 2021, Familie, Lebensformen und Kinder. https://www.destatis.de/DE/Service/Statistik-Campus/Datenreport/Downloads/datenreport-2021-kap-2.pdf?__blob=publicationFile (01.06.2021).

Leser, Irene, 2018, «Ich bin geboren bei Deutschland» – Vorstellungen von Kindern über ihre migrationsspezifische Herkunft.

Enfance longue et protégée – à qui elle profite, qui elle défavorise

Cet article se penche sur les disparités de l'enfance, notamment dans le contexte de la migration. Le fait de grandir est examiné sous trois angles: celui des idéaux sociétaux, celui des débats sur l'éducation et celui des enfants qui vivent leur enfance. Ces différentes perspectives sont corrélées entre elles de manière indissociable. La conception de la société sur les « bonnes » conditions pour grandir crée les réalités de l'enfance. En Allemagne, cette conception s'oriente sur une enfance de classe moyenne, fortement encouragée, qui exige un apport important de ressources de la part de familles avec des moyens différenciés. Tous les groupes sociaux ne peuvent pas répondre à ces exigences; les enfants issus de l'immigration sont plus susceptibles de grandir dans des foyers avec des ressources économiques modestes et un faible niveau d'éducation. Les inégalités et les obstacles à l'éducation sont engendrés parce que les écoles allemandes, avec leur sélection précoce, appliquent ce critère de « bonne » enfance. Il convient de plaider en faveur d'un changement de paradigme, qui thématise les désavantages des institutions sociales et accepte la diversité des enfances vécues.

In: Baader, Maïke Sophia, Götte, Petra & Gippert, Wolfgang (Hg). Migration und Familie. Historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS, 255–273.

Schwittek, Jessica, 2021, Kindheit in Deutschland aus der Perspektive neu zugewanderter Kinder: Erfahrungen, Deutungen, Strategien. In: Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISO). Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 2/1.

Türkyilmaz, Aytüre, 2018, Zwischen «sich-verbessern» und «selbst-sein». Ungleiche Familienprogramme. Weinheim: Beltz.

AYTÜRE TÜRKYILMAZ

ist Soziologin an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie forscht an der Schnittstelle zwischen Kindheits- und Bildungsforschung zu Ungleichheit und Institutionen des Aufwachsens.

Die feinen Unterschiede zwischen Familien

Margrit Stamm

Geht es um Bildungsungleichheiten, steht meist das Unvermögen der Schule im Fokus, Kinder aus einfachen Verhältnissen angemessen zu fördern. Empirisch belegt ist, dass sie bei gleicher Leistung wie privilegiert aufwachsende Kinder schlechtere Noten bekommen. Doch der Blick auf die Schule ist zu einseitig. Geht es um Chancengerechtigkeit, ist auch die Familie bedeutsam. Zwischen Familien unterschiedlicher Sozialschichten gibt es feine Unterschiede.

Unser Bildungssystem hält nicht, was es verspricht. Bisher haben sich die Chancen für Kinder und Jugendliche aus Familien unterschiedlicher Sozialschichten kaum angeglichen. Gymnasium und Universität sind weitgehend das Privileg der Schichten geblieben, die schon Bildung haben. Noch immer entscheidet nicht der Grips, wer es ins Gymnasium schafft, sondern vor allem die Herkunft. Dahinter steckt ein Gerechtigkeitsproblem. Das Versprechen, wonach die individuelle Leistung den Status und den Erfolg einer Person bestimmt, ist ein Ideal geblieben.

Obwohl die Gründe vielfältig sind, steht meist einzig das Unvermögen der Schule im Zentrum, Kinder aus einfachen Verhältnissen genug zu fördern und ihnen im Vergleich zu privilegiert aufwachsenden Kindern bei gleicher Leistung identische Noten zu geben. Solche Sachverhalte sind zwar empirisch belegt, trotzdem ist der Blick zu einseitig. Geht es um Chancengerechtigkeit, ist auch die Familie bedeutsam.

Zwischen Familien unterschiedlicher Sozialschichten gibt es feine Unterschiede. Darum richte ich in meinem Beitrag das Augenmerk auf sie, allerdings auf einheimische Arbeiterfamilien im Vergleich zu gut situierten Familien. Einfach gestellte Migrantenfamilien lasse ich aussen vor. Erstens, weil Kinder solcher Familien oft eine besonders starke innerfamiliäre Bindung haben und diese zweitens mit dem gezielten Wunsch konfrontiert werden, besonders erfolgreich zu werden. Die Bindung einheimischer Arbeiterkinder an ihre Eltern ist vergleichsweise locker. Sie sind deshalb stärker auf sich selbst gestellt und bekommen seltener

Verwandtenunterstützung und Solidaritätsbekundungen.

Bildungsentscheidungen

Bildungsbenachteiligungen lassen sich auch mit Merkmalen der Familie erklären. Zum einen ist es der Bildungsstand der Eltern, der über Erziehungsstil, Anregungsgehalt und private Förderung die Kompetenzen der Kinder beeinflusst. Er macht bereits beim Eintritt in den Bildungsraum die Spreizung der individuellen Leistungsunterschiede zugunsten von Kindern aus gut situierten Familien sichtbar. Ausgerüstet mit solchen Merkmalen entsprechen diese Kinder den mittelschichtorientierten Bildungsidealen der Schule. Arbeiterfamilien haben häufig andere Erziehungsziele und Vorstellungen, was gutes kindliches Verhalten respektive Schulerfolg ist. Manche Arbeiterkinder müssen ihr Sprach- und Verhaltenssystem an die kontrastierende Schulumgebung anpassen. Das gelingt ihnen unterschiedlich.

Zudem fallen die Auswirkungen von familiären Bildungsentscheidungen je nach sozialer Schicht unterschiedlich aus und erklären, weshalb Kinder aus gut situierten Verhältnissen anspruchsvolleren und kostspieligeren Bildungswegen zugewiesen werden, auch wenn sie sich intelligenz- und leistungsmässig nicht von Kindern aus einfachen Verhältnissen unterscheiden. Geht es ums Gymnasium, verfügen gebildete Väter und Mütter über eine höhere Bildungsmotivation, fürchten sich kaum vor Investitionsrisiken und gewichten auch das Sozialprestige höher als Arbeiterfamilien. Diese kennen das

Gymnasium nicht aus eigener Erfahrung, schätzen die Zugangshürden als sehr hoch ein und schrecken vor den erwarteten Investitionskosten zurück, was sich in einer deutlichen Skepsis gegenüber akademischer Bildung äussern kann. Deshalb wünschen sie mehrheitlich, dass ihre Kinder wie sie eine Berufslehre absolvieren und relativ schnell eigenes Geld verdienen. Dieser Verwertbarkeitsgedanke kann den intellektuellen Bildungshorizont von Arbeiterkindern deutlich einschränken.

Selbstverständlich gibt es Arbeiterfamilien, die stolz sind auf ihr smartes Kind, das Gymnasium unterstützen und alles dafür tun, ihm diesen Schritt zu ermöglichen. Doch je niedriger die Bildungsorientierung der Familie, desto deutlicher ist die skeptische Haltung.

Machtkonstellationen und Übertrittsempfehlungen

Neben den familiären Bildungsentscheidungen spielen die Interaktionen zwischen Eltern und Lehrkräften beim Übertritt in die Sekundarstufe I eine Rolle. Empirisch nachgewiesen ist, dass gut situierte Elternhäuser den Nachwuchs eher überschätzen und schneller zu Rekursen greifen, wenn die Noten nicht stimmen. Für Arbeiterfamilien gilt Umgekehrtes. Sie schätzen die schlechtere Beurteilung ihres Kindes nicht als ungerecht ein, weil sie Lehrkräfte als Professionelle verstehen und ihnen vertrauen. Daraus resultieren unterschiedliche Machtkonstellationen, die Daniel Hofstetter (2017) in drei Typen einteilt:

- Eltern und Lehrkräfte auf Augenhöhe: Die Übertrittsempfehlung wird in gegenseitiger Sympathie diskutiert. Es besteht eine Bereitschaft der Lehrkräfte, ihre eigenen Eindrücke infrage zu stellen und den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.
- Überlegenheit der Eltern gegenüber den Lehrkräften: Lehrkräfte überdenken ihr Urteil mehrfach, weil sie damit rechnen, dass sie ihren Entscheid legitimieren müssen. Eltern lenken das Gespräch, bis die schulische Deutung ihres Kindes ihren Erwartungen entspricht.
- Überlegenheit der Lehrkräfte gegenüber den Eltern: Selbst wenn einfach gestellte Eltern eine höhere Zuteilung ihres Kindes wünschen, folgen sie der Argumentation der Lehrperson. Sie sind überzeugt, dass Lehrerinnen und Lehrer das Kind besser einschätzen können als sie. Begabte Arbeiterkinder sind somit auf den Goodwill der Lehrkräfte angewiesen.

Es wäre falsch, solche Erkenntnisse dafür zu missbrauchen, Lehrkräfte für das Fortbestehen von Bildungsbenachteiligungen verantwortlich zu machen. Auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen haben sie kaum Einflussmöglichkeiten. Solche Machtkonstellationen machen lediglich die Folgen auf Übertrittsentscheidungen deutlich – und wie unterschiedlich Empfehlungen gehandhabt werden.

Lebensstil und Mentalität, auch «Habitus» genannt

Eng mit den feinen Unterschieden verwoben ist der Habitus, also Lebensstil und Mentalität. Der Habitus bestimmt, mit welchen Einstellungen, Gewohnheiten und Verhaltensweisen Kinder der Welt begegnen. Schon der Habitus einer Primarschülerin verweist auf ihre soziale Position. Hat sie einen elaborierten Wortschatz und ein Weltwissen, Hobbys, die etwas kosten, und einen ausgewählten Freundeskreis, dann sind für sie Vorteile in der Schule sehr wahrscheinlich. Nicht, weil Lehrkräfte parteiisch sind, sondern weil die Schule mittelschichtorientiert ist und solche Kinder unbewusst belohnt. Pläne fürs Gymnasium gelten fast als selbstverständlich. Zwar müssen auch diese Kinder gute Schülerinnen und Schüler sein und dafür geradestehen. Aber das Können allein ist nur die halbe Miete. Der erforderliche Habitus macht ebenso viel aus.

Zwar wird in der Bildungspolitik oft betont, dass die Klassengesellschaft verschwimmt. Doch es ist nach wie vor zentral, dass gute Noten begabter Kinder aus Arbeiterfamilien für den Bildungsaufstieg nicht ausreichen. Sie müssen auch lernen, wie man sich in bildungsnahen Milieus bewegt und was man wie tut. Dies ist einer der Gründe, weshalb ein Bildungsaufstieg oft zu Gefühlen von Fremdheit und Aufstiegsangst führt. Manche der Aufgestiegenen berichten im Rückblick, wie harzig der Weg gewesen sei, eine Mentalität zu entwickeln, die nicht einfach den Erwartungen der Gebildeten, sondern der eigenen Entwicklungsgeschichte entspricht.

Zwei Wege zu mehr Chancengerechtigkeit

Dass die soziale Herkunft zensiert, ist kein unabänderliches Schicksal, sondern eine sozialpolitische Herausforderung des 21. Jahrhunderts. Es genügt nicht, den Blick lediglich auf Schule und Lehrkräfte zu richten. Genauso bedeutsam ist die Familie. Deshalb geht es auch um die Frage, wie Arbeiterfamilien unterstützt werden können, damit sie einen Beitrag zu einer chancengerechteren Schullaufbahn ihres Nachwuchses

leisten können. Dazu gehören beispielsweise die Beschneidung des Elternwillens beim Übertritt ins Gymnasium und die systematische Einführung sozialer Paten.

Die Frage, wer das Gymnasium besuchen soll und wer nicht, ist ein heisses Eisen. Weil der Übertritt in die Sekundarstufe I das Nadelöhr der Chancengerechtigkeit ist, spielt der Elternwille eine wichtige Rolle. Dass Kinder aus bildungsambitionierten Familien deutlich häufiger das Gymnasium besuchen und solche aus einfach gestellten Familien häufiger eine Berufslehre machen, ist kein zukunftssträchtiger Zustand. Vielmehr sollten Neigungen und Fähigkeiten den Ausschlag zur Bildungs- und Berufswahl geben. Wenn dem so wäre, dann gäbe es in der Berufsbildung mehr leistungsstarke Jugendliche aus gut situierten Familien, in den Gymnasien jedoch mehr intellektuell begabte Kinder aus Arbeiterfamilien. Ein bildungspolitisches Ziel sollte deshalb sein, die Chancengerechtigkeit beim Übertrittsentscheid zu erhöhen und Herkunftseffekte zu minimieren. Eine wichtige Massnahme ist die Beschneidung des Elternwillens beim Übertritt. Chancengerechtigkeit ist in Kantonen mit einem grossen Mitspracherecht der Eltern deutlich kleiner als in Kantonen, in denen die Schule den Entscheid allein fällt oder in denen es eine Aufnahmeprüfung gibt.

Die Forschung belegt mit einiger Eindeutigkeit, dass intellektuell begabte und akademisch interessierte Arbeiterkinder bei ihrem Bildungsaufstieg auf die Unterstützung von «signifikanten Anderen» angewiesen sind. Damit sind nicht ausschliesslich Lehrerinnen und Lehrer gemeint, sondern auch Trainerinnen und Trainer im Sport, Musiklehrkräfte, Pfarrpersonen, in der schulischen Sozialarbeit Tätige sowie Beraterinnen und Berater. Da Arbeiterkindern soziale Aufstiegsmodelle und oft auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten fehlen, hängt der Erfolg nicht unwesentlich von der Unterstützung solcher Personen ab, die an die Stelle der Eltern als «soziale Paten» ins Spiel kommen. Die akademische Orientierung und den Umgang mit der Aufstiegsangst ganz allein und ohne familiäres Rückgrat zu vollziehen, scheint sehr schwierig zu sein. Soziale Patinnen und Paten haben eine wichtige Funktion auf dem Weg zu einer chancengerechteren Gesellschaft.

Les différences entre les familles

La promesse selon laquelle la performance individuelle détermine la réussite scolaire ne s'est pas réalisée en Suisse. Les enfants issus de milieux modestes sont défavorisés malgré de bonnes performances. En général, la principale raison invoquée est l'école elle-même et son incapacité à compenser les désavantages auxquels les jeunes sont confrontés du fait de leur origine. Le rôle majeur de la famille est occulté. Cet article y jette un regard différencié. D'une part, ce sont les décisions de la famille en matière d'éducation qui varient en fonction du milieu social. Deuxièmement, lorsqu'il s'agit du passage au degré secondaire I, les familles aisées sont plus sûres d'elles et plus confiantes. Troisièmement, ce sont le mode de vie et la mentalité de la famille qui, en raison de l'orientation de l'école, apportent des avantages aux enfants qui grandissent dans des milieux privilégiés. Sur cette base, deux voies sont avancées en vue de concrétiser l'égalité des chances.

Hofstetter, Daniel, 2017, Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Juventa.

Stamm, Margrit, 2019, Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Opladen: Barbara Budrich

MARGRIT STAMM

ist emeritierte Professorin für Erziehungswissenschaft, Universität Fribourg, Leiterin des Forschungsinstituts Swiss Education. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Frühkindliche Bildung, Talententwicklung und Chancengerechtigkeit in der Hochleistungsgesellschaft.



Corina Schuster Amft, Postdoc am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit an der Universität Basel

Permis C

Joseph Incardona

Les couloirs étaient vides. Derrière les portes de classe, j'entendais la voix des maîtresses s'imposer par-dessus la clameur des élèves. Bientôt, il n'y eut plus que le frottement du caoutchouc de mes tennis sur le linoléum. Je n'avais jamais vu une école aussi moderne. Fenêtres équipées de stores électriques à lames orientables. Crochets des vestiaires en aluminium. Bancs de bois clair avec, au-dessous, une rangée de tubes métalliques pour y déposer les pantoufles. Murs en granit lustré. Au plafond, des néons éclairaient le bâtiment comme dans un hôpital.

Le rez-de-chaussée menait aux salles de gymnastique, à l'aula et à la piscine. Une piscine ! Je voyais l'eau bleue, aussi lisse qu'un miroir, les lignes noires des couloirs de nage dessinées au fond du bassin.

– Qu'est-ce que tu fais là, toi ? Pourquoi tu n'es pas en classe ? J'ai décollé mon visage de la vitre en sur-sautant. Un monsieur aux cheveux gris vêtu d'un costume trois-pièces me dévisageait d'un air sévère derrière des lunettes à monture d'écaille. Il a sorti une montre à gousset de la poche de son gilet.

– Il est huit heures trente-deux. L'école commence à huit heures précises !

À chaque parole, sa glotte s'affolait sur son cou décharné. Il était grand, si grand, nom d'un chien, que je n'osais pas lever la tête ni croiser son regard. Ses habits sentaient le vieux et, à y regarder de plus près, son complet veston n'était pas aussi propre qu'il en donnait l'air.

– Où est ta classe ? Quel est ton nom ?

– André.

– Ton nom !

– Pastrella.

– C'est quoi, ce que tu as dans les mains ?

– Un... Un caillou.

– Donne-moi ça ! Qu'est-ce que tu fais avec cette... cette chose ? Le fer est rouillé ! Tu as déjà entendu parlé du tétanos, non ? Le TÉ-TA-NOS !

Il ne savait pas vraiment comment tenir mon morceau de béton, ça lui posait un problème, lui salissait les mains.

– Bon, et alors, Pastarella ? Tu ne trouves plus ta classe ?

Tu es perdu ?

– Je... Je suis nouveau.

Il a fait « Ah », répété « nouveau » tout en lissant sa barbichette entre le pouce et l'index.

– Suis-moi.

Ses chaussures noires grinçaient. Je devais courir pour ne pas me laisser distancer. Il m'a fait patienter devant son bureau avant de revenir avec un dossier à la place de mon caillou. De la poussière blanche avait sali son veston. Il marmonnait, tout en mouillant son index chaque fois qu'il consultait une nouvelle feuille. Il a replié la dernière fiche à la suite des autres.

– Je n'ai reçu aucun formulaire te concernant. Tu es sûr d'être dans la bonne école ?

– Ma mère m'a inscrit la semaine passée, j'ai répondu.

– Pastarella, c'est italien comme nom ?

– Pastrella. Oui, monsieur.

– Tu habites où ?

Je lui ai donné ma nouvelle adresse, puis j'ai ajouté :

– Ma maîtresse s'appelle Olga Schanz.

Son visage s'est illuminé :

– Madame Schanz ? Mais il fallait me le dire tout de suite, mon enfant. Tout de suite !

On est repartis en sens inverse avant de monter au premier étage. Il grimpait les marches deux par deux. Le suivre devenait vraiment ardu. Il s'est retourné pour m'annoncer :

– Je suis le directeur, monsieur Tringlet. Édouard Tringlet. Il s'est arrêté devant une porte bleue. (Rouges au rez-de-chaussée. Bleues au premier. Vertes au deuxième.)

– Les couleurs t'aideront à t'orienter, il a dit comme s'il s'adressait à un demeuré.

Il a frappé trois coups brefs, ouvert la porte.

Les élèves se sont levés. Madame Schanz est restée avec son bras suspendu face au tableau noir. Elle a toussoté, ajusté le col de son chemisier et puis s'est fendue d'un large sourire.

– Asseyez-vous ! a dit le directeur.

Les élèves ont obéi. Madame Schanz me cherchait du regard, je me cachais derrière les jambes du directeur.

– Je vous présente un nouvel élève, André Pastarella. Je vous demande de l'accueillir comme il convient. Il vient d'Italie, pays du sud de l'Europe, dont la capitale est... ?

Personne n'a répondu.

– Rome, voyons ! a fait madame Schanz, gênée.

– Bon, hem... Eh bien, je vous laisse... Bonne journée, Olga. Monsieur Tringlet a fait une sortie en marche arrière, très chorégraphique avant de tourner les talons et de refermer la porte derrière lui.

Je suis resté comme un con, figé devant la classe, le poids d'une cinquantaine d'yeux sur ma petite personne. Mon sac en peau de vache usée jusqu'à la trame, mes tennis sales, mon pantalon à pattes d'éléphant rapiécé aux genoux, mon polo à rayures horizontales...

– Installez-vous, Pastar... heu, André, prenez le pupitre au fond, a fait madame Schanz.

Je me suis dirigé vers le fond en question. J'étais sur mes gardes, mais personne n'a essayé de me faire un croche-pied.

Le pupitre qui m'était destiné était rempli d'un tas de livres et de documents. Madame Schanz me dévisageait en silence, croisant les bras. Sous l'ample décolleté du chemisier, sa poitrine semblait avoir encore pris du volume. Ses cheveux roux, noués en queue de cheval, tombaient dans son dos. Elle avait la peau très blanche, et sa silhouette, vêtue de fleurs et de dentelles, se détachait nettement du tableau noir.

J'ai commencé à ôter les livres un par un en les posant par terre. Toute la classe me regardait débarrasser ce foutu pupitre. Bien entendu, j'ai fini par faire tomber la pile de manuels.

Madame Schanz a déclaré en soupirant :

– Vous ferez ça plus tard. Asseyez-vous dans le coin jeu et ne perturbez pas la classe. À présent, je voudrais l'attention de tout le monde, reprenons : si A est inclus dans B et que B...

Les diagrammes de Venn. J'adorais ça. L'inclusion, l'exclusion, l'intersection. J'étais assis sur un petit banc, plus bas que les autres élèves. À mes pieds, le carré de moquette grise délimitait ledit coin jeu. Je voyais la maîtresse gesticuler au-dessus des têtes qui se baissaient tandis que tout le monde écrivait. Faudrait que je m'accroche si je ne voulais pas redoubler une autre année. J'ai regardé par la vitre. Les traces blanches des réacteurs d'avions marquaient le ciel, les lignes finissaient par se dissiper avant de disparaître complètement. D'après mon ancien professeur, monsieur Diamanti, les premiers hominidés sont apparus il y a environ sept millions d'années. Et moi, combien d'années de vie m'attendaient ? Qu'est-ce que je faisais ici ? Quel était le sens du profond ennui que je ressentais en ce moment, cette lassitude qui me faisait sentir absolument inutile sur Terre ?

Die Mittelschulen als soziales Nadelöhr

Jürg Schoch

Die Fakten liegen auf dem Tisch. Kinder von Akademikerinnen und Akademikern haben selbst bei gleicher schulischer Leistung eine sieben Mal höhere Chance, ein Gymnasium zu besuchen als Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau. 60 Prozent aller Kinder aus akademischem Haus erwerben die Zulassungsberechtigung für eine (Fach-)Hochschule. Kinder aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau schaffen das zu 19 Prozent. Wir zeigen Zahlen und fragen nach Ursachen, Folgen und Abhilfe.

Zahlen

Bildungserfolg hängt nachgewiesenermassen mit dem sozioökonomischen Status der Eltern zusammen. Die Herkunft bestimmt über die Bildungslaufbahn, nicht die Leistung. Das führt zu einer Reproduktion der bestehenden sozialen Ungleichheiten. Die Startchancen der einen Kinder sind signifikant schlechter als die der anderen. Und bei jedem schulischen Übergang vergrössert sich die Kluft. So besuchen beispielsweise fremdsprachige Kinder das dritte Schuljahr im Vergleich zu nichtfremdsprachigen Kindern bereits verspätet (SKBF 2018).

Im Alter von 26 Jahren verfügen 43 Prozent der Kinder aus der obersten sozialen Schicht über einen Uni-Abschluss, bei Kindern aus der untersten sozialen Schicht sind es 12 Prozent. Ja klar, denkt man, diese Jugendlichen sind intelligenter. Combet und Oesch haben Jugendliche verglichen, die mit 16 Jahren im gleichen Schultypus lernten, dieselben Schulnoten erreichten und im Pisa-Test gleich gut abgeschnitten hatten: Mit 26 Jahren verfügten Kinder aus der obersten Schicht doppelt so häufig über einen Universitätsabschluss wie Kinder aus der tiefsten sozialen Schicht. Ihre schulischen Leistungen waren zehn Jahre vorher identisch gewesen – der einzige Unterschied betraf die soziale Schicht ihrer Eltern (Oesch 2019).

Ursachen und Folgen

Schulische Übergänge sind Selektionsmomente. Das gilt besonders für die Übergänge von der Primarschule in

die Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Hier entscheidet sich die spätere berufliche Laufbahn. Hier werden Chancen verteilt und Weichen für's Leben gestellt.

Abbildung 1 zeigt Ursachen und Folgen von Bildungsungerechtigkeit im Überblick. Der Aspekt «soziale Herkunft» (links unten) umfasst neben den sozioökonomischen Verhältnissen unter anderem auch das Bildungsniveau der Eltern. Je höher dieses ist, desto eher besucht ein Kind auf der Sekundarstufe I einen Bildungsgang mit höherer Anforderung und schafft dann den Übergang ins Gymnasium (77,5 % bzw. 50,6 %). Verfügen die Eltern lediglich über einen obligatorischen Schulabschluss, besuchen 46,1 Prozent ihrer Kinder die Sekundarstufe I in höheren Niveaus und 12,2 Prozent anschliessend das Gymnasium (Becker/Schoch 2018). Der mittlere Ursachenstrang beleuchtet die Frage, warum es die Schule kaum schafft, Herkunftseffekte auch und gerade an den Übergängen zu Mittelschulen zu kompensieren: Sprachliche Defizite oder Fremdsprachigkeit, oftmals gekoppelt mit (elterlichem) Unwissen über das schweizerische Bildungssystem sowie Selbstunterschätzung der Schülerinnen und Schüler aufgrund von niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugung und fehlender Ressourcen für gezielte Förderung führen dazu, dass vorhandenes intellektuelles Potenzial nicht ausgeschöpft wird. So scheitern viele Jugendliche aufgrund mangelnder Leistung an Übertrittsprüfungen oder an tiefen Vornoten. Denn Lehrpersonen laufen Gefahr, an Kinder aus sozial schwachen und insbesondere auch fremdsprachigen Familien weniger hohe Erwartungen zu stellen und deren Leistungen zu tief einzuschätzen.

Gerade vor Übertritten müssen sie jedoch eine Beurteilung vornehmen. Dabei gewichten sie die Einschätzung der «Begabung», des Arbeitsverhaltens und der elterlichen Unterstützung oft höher als die Einschätzung der effektiv erbrachten kognitiven Leistungen. Aber selbst bei positiver Empfehlung seitens der Lehrperson oder bei einer bestandenen Aufnahmeprüfung in eine Mittelschule entscheiden sich Kinder und Eltern oft dagegen. Dabei spielen die Ein- bzw. Unterschätzung der Fähigkeiten des Kindes, die Risikoabwägung und auch materielle Überlegungen («in einer Lehre hat sie/er von Anfang an einen Lohn») eine wichtige Rolle.

Die Maturitätsquoten sind in vielen Kantonen politisch gesetzt. Das führt zu einem Verdrängungskampf. Die Forschung zeigt, dass bis zu 20 Prozent «falsche» Jugendliche in den Gymnasien sind. Die Folgen sind nicht nur auf der individuellen Ebene dramatisch,

sondern auch gesellschaftlich gefährlich und volkswirtschaftlich eine Verschleuderung von Ressourcen. Die Schweiz hätte zwar vier Pferde im Stall, aber sie fährt zweiseitig.

Abhilfen?

Langfristig äusserst wirksam und kostengünstig ist die gezielte frühkindliche Bildung, gerade im Sprachbereich. Aber auch die Schaffung von anregenden Umgebungen im familiären Umfeld für sozial schwache und insbesondere fremdsprachige Milieus würde die schulischen Startchancen von Kindern entscheidend verbessern. Entsprechende Bemühungen sind in der Schweiz zögerlich im Aufbau.

Wirksam, aber politisch fast undenkbar wären strukturelle Änderungen wie die Aufhebung von



Abbildung 1: Bildungsgerechtigkeit auf der Sekundarstufe: Ursachen und Folgen
Grafik: Allianz Chance+

Niveaus in der 7./8. Klasse und damit verbunden die Verschiebung des ersten Selektionszeitpunktes um mindestens zwei Jahre. Entwicklungspsychologie wie auch Spracherwerbsforschung legen das ebenso nahe wie neuere Forschungsergebnisse aus der Schweiz oder die Erfahrung in nordischen Schulsystemen. Überlegungen zur moderaten Durchmischung von Schulen und Klassen nach sozialer und sprachlicher Herkunft der Kinder stecken noch in den Anfängen. Auch die Erhöhung der im Moment kantonsspezifischen Maturaquoten auf das Niveau der lateinischen Kantone ist ein Tabu. Eher realistisch und ein Stück weit ein Ersatz wäre die Förderung der Berufsmaturität. Vielversprechend sind auch die Bemühungen zur Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Thematik und die entsprechenden Schritte in Richtung einer chancengerechten Unterrichtspraxis.

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler zeigen Mentorats- und Förderprogramme gute Resultate, und Eltern müssten durch gezielte Information Grundlagen für fundierte Entscheidungen erhalten.

Viel wäre zu tun. Die Verbesserung der Chancengerechtigkeit ab Sekundarstufe I ist aktuell in manchen behördlichen Erklärungen und Tätigkeitsprogrammen eine explizit genannte Forderung. Es ist höchste Zeit, sie einzulösen.

Becker, Rolf, Jürg Schoch, 2018, Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR – Expertenbericht. Bern: Politische Analyse, 3, 1–82.

Kriesi, Irene, Regula Julia Leemann, 2020, Tertiarisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das Individuum. Hg. von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Swiss Academies Communications 15, 6).

Oesch, Daniel, 2019, Das Nadelöhr zur Tertiärstufe. Vortrag vom 23. Mai 2019 in Fribourg: Swiss National Center of Competence in Research.

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018, Bildungsbericht Schweiz 2018. Aarau: SKBF.

Les écoles secondaires: un goulet d'étranglement social

Dans le domaine de l'enseignement général, le système dual d'éducation suisse se distingue par le fait que la maturité acquise au gymnase permet d'accéder à toutes les filières des hautes écoles universitaires. Un taux de 21 pourcent de maturité gymnasiale, aussi bas et politiquement souhaité, peut éventuellement renforcer la maturité professionnelle (16 pourcent), mais engendre une énorme pression en termes de sélection pour le passage décisif à un autre type d'enseignement à la fin de l'école primaire ou lors du passage du degré secondaire I au degré secondaire II. La contribution montre que les décisions de sélection et donc la stratification des jeunes sont moins déterminées par les performances réelles que par l'origine familiale. Les personnes issues d'une « bonne famille » ont sept fois plus de chances d'obtenir un diplôme qui leur ouvre les portes de l'enseignement supérieur. L'origine est déterminante. La pauvreté entraîne la pauvreté éducative. Jürg Schoch met en évidence les conséquences sociales, individuelles et économiques et livre des pistes d'amélioration possibles.

JÜRGEN SCHOCH

ist Erziehungswissenschaftler, Initiant von Förderprogrammen für begabte jugendliche Migrantinnen und Migranten, Co-Autor des SWR-Expertenberichts «Soziale Selektivität» und Vorstandsmitglied von Allianz Chance+.



Ahmed Ajil, doctorant à l'École des sciences criminelles, Université de Lausanne

La moto di Scanderbeg

Carmine Abate

Lo sfondo era di un colore allegro, un rosa di pesco fiorito, un verde tenero di erba appena spuntata che avresti voglia di spolpare come un capretto; l'atmosfera era gioiosa, fatta di sorrisi e di scherzi, di baci e di carezze. Ero felice, prima del volo mortale di mio padre. Non mi ricordo che scene isolate, tasselli di un puzzle incompleto, ma mi ricordo con chiarezza che ero felice. Sentivo che i miei genitori si volevano bene, mi volevano bene, ero felice. Una sera, ma probabilmente molte sere, ritornavo abbracciato alla schiena di mio padre, sul sellino della moto Guzzi Dondolino che mi sembrava enorme. Tornavamo dalla sala del Partito comunista, dove avevamo visto il telegiornale, carosello e un programma musicale nell'unico televisore esistente a Hora. Era stato Scanderbeg a volerlo, quel televisore, aveva fatto il giro del paese a raccogliere grano e soldi e l'aveva acquistato a Crotone. Dunque, tornavamo a casa e io mi ricordo perfettamente che ero felice, cantavamo a squarciagola «e passe e spasse sotto a 'stu balcone ma tu sì guaglione, tu nu' cunosce 'e femmine, sì ancora accusi giovane!», e io ero convinto che quelle parole fossero indirizzate a me, che ero troppo giovane, non avevo ancora sei anni. Poco prima avevo sofferto col guaglione che passeggiava sotto il balcone di una bellissima donna con i capelli lunghi, folti e ondulati, gli occhi chiari e un sorriso arrogante che luccicava sui denti bianchissimi. Erano inutili i consigli dell'adulto, forse del padre, che gli cantava di andare piuttosto a giocare a pallone o di correre in braccio alla madre, di raccontarle tutta la verità. «ca mammà te pò capì», il guaglione continuava a passeggiare, anche se la bella sbuffava, maliziosa. Siccome ancora non andavo a scuola, pensavo che la lingua di quella canzone, il napoletano, fosse la lingua dei litirè, cioè dei forestieri, quella che dovevamo imparare a scuola, ed ero contento perché era una lingua molto musicale che capivo benissimo. Andavo a dormire recitando mentalmente la canzone del guaglione come una poesia e vedevo sul letto dei miei genitori due ombre grandi che si abbracciavano. Un giorno, pensavo, avrei abbracciato anch'io la donna del balcone, coi suoi lunghi capelli a onde e gli occhi chiari.

L'indomani mattina, mio padre si faceva la barba canticchiando «nu' cerca a te, nu' sò pe' te chille uocchie belle», e poi andava a lavorare al cantiere con la moto Guzzi Dondolino. Quasi tutti gli uomini di Hora lavoravano alla costruzione della strada che avrebbe collegato Hora alla Marina. Allora non sapevo che non venivano pagati per quel lavoro, anzi rischiavano ogni giorno di essere arrestati, perché quello era uno dei tanti scioperi alla rovescia fatti per chiedere occupazione, visto che la riforma agraria si era rivelata un fallimento. Poche famiglie si erano sistemate con la quota di terra avuta dall'Ente Sila, le più fortunate, le più raccomandate, quelle che avevano avuto la terra più fertile vicino al fiume. Le altre, la maggior parte, avevano resistito per qualche anno e poi si erano dovute arrendere man mano che nascevano i figli: quel pezzo di terra era solo un misero pugno di mosche, poteva sfamare degli uccellini, non degli uomini. Io, però, scorrazzavo felice per i vicoli e nei burroni con i miei amici, più piccoli e più grandi di me, e tornavo puntualmente sentendo l'orologio dello stomaco, a pranzo e a cena. Avevo le gambe nere, di sole e di sporco, mangiavo la pasta coi piselli, le fave, i ceci, che mio padre portava dalla campagna, dove si recava dopo aver lavorato alla strada. Ed ero felice.

Poi un giorno mio padre cambiò cantiere. Ma questo era un cantiere dove pagavano, un cantiere-scuola, istituito per sistemare qualche mese i disoccupati inquieti e battaglieri di quegli anni. Avevano demolito l'antica chiesa di Santa Veneranda, che mi ricordo appena, ma pare fosse bellissima, del Seicento. L'avevano demolita di sana pianta, senza cercare di ristrutturarla, di rinforzarla, lasciarne almeno la forma, lo scheletro. Avevano distrutto anche i sotterranei, e ora i teschi dei nostri antenati si riscaldavano al sole, riassaporavano l'afa, coi loro sguardi incavati e beffardi, in fila lungo il tracciato di quella che una volta era ritenuta la chiesa più bella del circondario. Io, allora, non mi chiedevo: ma perché questa demolizione insensata, cosa vi ha fatto questa chiesa da distruggerle persino le viscere? Guardavo incuriosito i teschi, quasi tutti uguali, e sentivo

gli adulti ripetere a turno: «Chissà se c'era qualche nostro parente tra di loro, che colore di capelli di occhi di carnagione avranno avuto? Dopo che si muore ci assomigliamo tutti». Ma in breve la scena cambia e arrivano carpentieri e operai di ditte del Nord, da lontano, e infine mi vedo con tutta la mia banda tra i pilastri enormi della nuova chiesa a cercare chiodi storti, che poi a casa raddrizzavamo a colpi pazienti di pietra. Non ricordo dove siano andati a finire tutti quei chiodi, erano chili e chili. Ricordo, invece, che già s'intravedeva la brutta forma della nuova chiesa, quando mio padre fece con don Fidele Morello la sua scommessa mortale.

Partire, partire, in qualsiasi posto, pur di lavorare. Sentite qua: il lavoro è tutto nella vita, ma poi ci devi avere le tue belle soddisfazioni, ci devi campare bene, tu e la famiglia tua, altrimenti perché ti rompi il culo, per la gloria? Prima, e quando dico prima mi sembra che vi parlo dell'epoca anticaria, e non perché è successo chissà quando, quarant'anni fa, è successo, ma perché sembrava l'età delle pietre, lavoravamo quindici ore al giorno, alla bella stagione, e per la mietitura stavamo in campagna un mese e mezzo senza tornare a casa, un mese e mezzo senza lavarci i sudori, senza un po' di pasta col sugo piccante. Che vita era quella? Oggi è diverso, lo so che è diverso anche a Hora, ma lo è grazie a noi ai nostri marchi che girano a palate, e noi qua, non dico che non abbiamo sofferto, maiali con la corchia li trovi nelle zimbe da noi e nei palazzoni che grattano il cielo quassù, ma progressi ne abbiamo pure fatti, questo non lo potete negare, magari non tutti, magari col culo rotto, ma laggiù c'avevi il culo rotto e senza cirase, lo ricordate il proverbio, o no? Sentite qua: io non mi pento, no, anche se di delusioni ne ho colate a iosa, delusioni qui dentro il petto, dico, perché tu ti fai un conto ed escono numeri che non volevi. Lo sapete che sto parlando dei miei figli, li avrei voluti qui vicini a me, ora che sento l'ombra di vento alle spalle e da un momento all'altro potrebbe portarmi via. Ma i figli vanno, vanno dove stanno meglio, guai a fermarli, prima o poi ti rinfaccerebbero che li hai messi al mondo. No, non mi sono pentito, e mi fanno ridere le nostalgie che certi dicono di avere. Sentite qua: io non ho mai avuto nostalgia, né per il passato né per Hora: ho tutto dentro il petto, il meglio, quel che vale la pena, la nostalgia la lascio a chi non sa vivere. Ma non mi sono nemmeno inte-

descato, come fanno certi, che arrivano a cambiare il proprio cognome, questo mai. Un uomo è un uomo quando resta lui, dentro, nel cuore; solo la testa deve andare avanti, sempre avanti, progredire, questo sì. E adesso torno a Hora dopo ventinove anni non per nostalgia, anzi voglio, davanti a tutti voi, ringraziare questa grande terra civile che è la Germania e maledire i porci razzisti che stanno purtroppo aumentando come zallari nei gabinetti, ma torno perché lì con una pensione in marchi starò meglio che qui, questo è sicuro, non pagherò l'affitto e questo è già un gran risparmio, nell'orto planterò peperoni e peperoncini piccanti, andrò a papariare un po' in campagna, perché a noi lavoratori ci prudono le mani se non facciamo niente. E poi quando l'ombra nera di vento mi chiamerà, la manderò a fare in culo, ma sarò costretto a seguirla.

Attorno alla tavola imbandita, in un ristorante italiano, c'eravamo una ventina di persone, quasi tutti suoi coetanei di Hora e cinque colleghi di lavoro, due tedeschi, uno spagnolo e due turchi, che hanno sorriso tutto il tempo senza capire una parola. Alla fine del suo discorso d'addio, zio Mario ha tracannato una Kölsch in un baleno, mentre noi abbiamo applaudito commossi col sorriso sulle labbra. Zia Annina piangeva e non tanto per l'accenno alla morte fatto dal marito, ma perché lei era contraria a quel rientro, dopo una vita di Germania, che l'avrebbe allontanata ancora di più dai figli e dai tre nipotini.

Ho pensato: lo zio è della stessa pasta di mio padre, anche se i due hanno fatto scelte diverse nella vita. Sono coerenti e con la testa dura, la vita non li spaventa e nemmeno la morte.

CARMINE ABATE

è nato a Carfizzi/Calabria, e ora vive a Besenello, in Trentino. È autore di racconti, poesie e romanzi.

«Du musst einfach besser sein ... besser als ein Schweizer»

Garabet Gül

Die Auseinandersetzung mit Chancengerechtigkeit ist für Jugendliche mit (eigener oder familiärer) Migrationserfahrung ein wichtiges Thema beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. In dieser Lebensphase machen sie oftmals Erfahrungen der Benachteiligung, die auch entscheidend sind für die Wahrnehmung und Beurteilung ihrer Lebenschancen und ihrer gesellschaftlichen Zugehörigkeit.

Haben wir alle die gleichen Chancen? Aus ungleichheitssoziologischer Sicht ist diese Frage im Grunde schnell beantwortet: Nein, haben wir nicht. Dass Lebenschancen in kapitalistisch organisierten Gesellschaften ungleich verteilt sind, stellt einen verbreiteten Konsens in der soziologischen Ungleichheitsforschung dar.

Aber wer ist eigentlich dieses «Wir»? Wer gehört dazu, wer nicht? Zum 50-Jahr-Jubiläum forderte die Eidgenössische Migrationskommission EKM ein «Neues Wir», eines ohne Gegensätze wie «Wir und die Anderen». Doch was heisst das in Bezug auf die Frage der Chancengerechtigkeit? Inwiefern spielt die Bestimmung des Wir eine Rolle bezüglich der ungleichen Chancenverteilung? Mögliche Antworten finden sich in biografischen Verläufen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus zugewanderten Arbeiterfamilien.

Biografien im Spannungsfeld von versprochenen und verwehrtten Chancen

Die vorliegenden Zitate stammen aus einer von 2006 bis 2018 an den Hochschulen für Soziale Arbeit in Luzern und Zürich durchgeführten biografischen Längsschnittstudie im Kontext von Jugend und Migration. Untersucht wurde unter anderem die Frage, wie die interviewten Jugendlichen den Übergang ins Berufsleben

erfahren und gestalten. Dabei konnten drei berufsbio-graphische Phasen ermittelt werden, die geprägt sind durch ein Spannungsverhältnis zwischen Berufswunsch und -möglichkeit: Eine tendenziell positive Aufbruchphase vor der Lehrstellensuche, eine mit der Suche einsetzende Phase der Ernüchterung und später dann die berufliche Verankerung zwischen Selbstbestätigung und unerwünschten Arbeitsbedingungen.

Jugendliche Aufbruchsstimmung

Fatlum, 16: «Ich möchte mehr Zeit haben, um zu lernen und eine Lehrstelle zu finden. Ich möchte nicht plötzlich auf einer Baustelle landen. Ich möchte lernen, um später eine gute Ausbildung zu haben, damit ich in Zukunft glücklich sein kann. Ich möchte nicht leiden und so.»

In den ersten Gesprächen mit den Jugendlichen konnte ein ausgeprägter Leistungs- und Aufstiegs-wille festgestellt werden. Die Bedeutung einer guten Ausbildung ist ihnen sehr bewusst, die Lehrstellensuche bildet das dominante Thema (ausser bei jenen, die das Gymnasium besuchen). Einzelne berichten zwar von (primär sprachbezogenen) Diskriminierungserfahrungen in der Schule, doch insgesamt sind sie hinsichtlich der Berufsausbildung optimistisch gestimmt. Viele orientieren sich am

sozialen Status der Familie und wollen es später einmal besser haben als ihre Eltern – und nicht etwa wie der Vater auf dem Bau arbeiten. Wie in den Interviews drei Jahre später zu sehen ist, gelingt dies einigen, wenn auch teilweise über einen Umweg oder eine leichte Anpassung des Berufswunsches. Andere dagegen müssen sich mit Berufen zufrieden geben, die bei Weitem nicht den ursprünglichen Wünschen entsprechen.

Ernüchterung bei der Lehrstellensuche

Paolo, 19: *«Dann haben sie mich im Brückenangebot darauf hingewiesen, dass ich flexibel sein muss heutzutage, weil es sonst schwieriger wird, eine Stelle zu finden. Und dann bin ich halt Richtung Bauberuf gegangen.»*

Viele stehen nach der Schule ohne eine Lehrstelle da, müssen ein Übergangsjahr absolvieren, obwohl sie zum Teil über hundert Bewerbungen verschickt haben. Auch der Wechsel von der Real- in die Sekundarschule oder die starke Reduzierung beruflicher Ambitionen hilft zunächst nicht weiter. Gefragt sind weitere Flexibilisierungsschritte. Die meisten erklären sich die Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche mit ihrem Status als «Ausländer», einzelne berichten von konkreten Diskriminierungen.

Janko, 19: *«Und meistens, eben im Brückenangebot... meistens waren es eben Ausländer, die keine Lehren fanden.»*

Es äussern sich entsprechende Enttäuschungen und Verletzungen, zu denen bei manchen gescheiterte Einbürgerungsgesuche und damit Rückschläge im ausserberuflichen Bereich hinzukommen. Nichtsdestotrotz geben die mittlerweile jungen Erwachsenen nicht auf, versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihr Leben eigenständig zu gestalten und erlangen, in unterschied-

lichem Masse, Selbstbestätigung durch den Berufsabschluss.

Berufliche Positionierung zwischen Selbstbestätigung und Erschöpfung

Elira, 27: *«Und ich glaube, wenn du es schaffst, ich glaube, ich kann stolz sein auf mich, wenn ich zurückschaue, kann ich stolz sein auf mich, dass ich meinen Weg noch irgendwie gemacht habe.»*

Bei denen, die einen insgesamt zufriedenstellenden Einstieg ins Berufsleben realisieren konnten, stellt sich Erleichterung und Stolz ein. Sie haben einen steinigen Weg hinter sich und sind nun froh, sich in der Berufswelt etabliert zu haben. Wie sich im Titelzitat von Stanica (26) zeigt, machen die Jugendlichen dabei auch die Erfahrung, für ihren beruflichen Erfolg mehr leisten zu müssen als die «Schweizer». Jene, die über die notwendigen beruflichen, finanziellen und familiären Voraussetzungen verfügen, versuchen mit Weiterbildungen ihre Berufssituation zu verbessern. Jene mit weniger günstigen Aussichten wiederum sehen sich belastenden Arbeitsbedingungen ausgesetzt und leiden unter Erschöpfungszuständen.

Die beschränkten Chancen der «Anderen»

In den Gesprächen mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird deutlich, dass für sie die Frage der Chancengerechtigkeit eng mit der Wir-Frage verbunden ist. Die Statuskategorien «Ausländer» und «Schweizer» spielen eine zentrale Rolle bei der Wahrnehmung und Bewertung der eigenen, teilweise stark eingeschränkten Berufschancen. Ungleiche Chancen sind für die jungen Menschen vor allem Ausdruck einer hierarchischen Zugehörigkeitsordnung: Sie besitzen weniger Möglichkeiten, weil sie nicht zum «schweizerischen Wir» ge-

hören – obwohl sie eigentlich alle Leistungs- und Integrationsanforderungen erfüllen. Sie werden nicht als «Schweizer» anerkannt und behandelt, sondern höchstens als «integrierte Ausländer» oder «eingebürgerte Schweizer». Solange diese und ähnliche Kategorisierungen vorherrschen, wird Chancengleichheit für sie ein leeres Versprechen bleiben.

Mey, Eva, Mirjam Eser Davolio, Milena Gehrig, et al., 2018, Gesellschaftliche Positionierung im Kontext von Migration und Adoleszenz. Eine qualitative Langzeitstudie in der Gemeinde Emmen. Zürich: ZHAW, <https://www.zhaw.ch/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/2138/> (27.08.2021).
Mey, Eva, Mirjam Eser Davolio, Garabet Gül, 2021 Gefördert, gefordert – und geblockt? Integrationspolitik, soziale Ungleichheit und Biographien von Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Zürich: ZHAW, <https://www.zhaw.ch/de/forschung/forschungsdatenbank/projektdetail/projektid/2950/> (27.08.2021).

Il faut que tu sois meilleur ... meilleur qu'un Suisse

Avons-nous tous les mêmes chances en Suisse ? Si l'on se place du point de vue de la sociologie des inégalités, la réponse est simple : non. Mais qui est ce « nous » ? Qui en fait partie, qui n'en fait pas partie ? Et dans quelle mesure la définition du « nous » joue-t-elle un rôle en matière de répartition des opportunités ? Les réponses à ces questions peuvent se trouver dans des entretiens sur le parcours de vie menés avec des adolescents et de jeunes adultes issus de familles d'ouvriers immigrés. L'égalité des chances est une question importante pour eux lors du passage de l'école à la formation professionnelle. Ce faisant, ils subissent des désavantages en tant « qu'étrangers », qui sont déterminants pour la perception et l'évaluation de leurs chances et de leur appartenance sociale. Pour les jeunes, le sujet de l'égalité des chances est étroitement lié à la « question du nous ». En effet, bien qu'ils remplissent toutes les exigences de performances et d'intégration, ils ne sont pas reconnus et traités comme des « Suisses », mais au mieux comme des « étrangers intégrés » ou des « Suisses naturalisés ». Tant qu'il en sera ainsi, l'égalité des chances restera pour eux une vaine promesse.

GARABET GÜL

ist Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Departement Soziale Arbeit der ZHAW und Doktorand an der Universität Duisburg-Essen. Seine Schwerpunkte sind Soziale Ungleichheit und Rassismus.



Eleftheria Giannouli, Postdoc am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit an der Universität Basel

Wunsch und wahrgenommene Wirklichkeit

Sandra Hupka-Brunner, Chantal Kamm, Andres Gomensoro, Marieke Heers

Bereits kleine Kinder haben Wunschberufe: Astronaut, Fussballspieler, Balletttänzerin oder Sängerin – sie haben vielfältige Ideen, wer sie später einmal sein möchten, und oft sind diese schon früh an Vorstellungen der eigenen Geschlechteridentität gebunden. Die Berufswünsche von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind häufig ambitioniert – der Weg dorthin ist für sie aber oft schwierig. Wie sie dies erleben, soll anhand der Studie PICE dargestellt werden.

Traumberufe von Kindern sind oft Ausdruck einer angestrebten Identität und gehen weit über einen Beruf zum «Broterwerb» hinaus. Oft sind diese schon früh von geschlechtsspezifischen Vorstellungen geprägt, die in verschiedene Berufsbilder eingewoben sind (Gottfredson/Lapan, 1997). Im Verlauf der Schulzeit werden diese idealistischen Träume der eigenen beruflichen Identität zumeist den vorhandenen Begebenheiten angepasst. Schrittweise weichen die Idealvorstellungen einer realistischeren Sichtweise auf die eigenen Kompetenzen und dem, was als gangbarer Bildungsweg wahrgenommen wird. Dabei versuchen Jugendliche, ihre Kompetenzen und Interessen mit den Anforderungen, die verschiedene Berufe an sie stellen, in Einklang zu bringen. Das setzt ein hohes Mass an Orientierungswissen voraus: Für Schweizer Jugendliche ebenso wie für jene mit Migrationshintergrund, wie das Zitat von Saniye zeigt:

«Ich finde einfach, in der Schweiz ist es schwieriger, einen kreativeren Beruf zu haben wie zum Beispiel jetzt eben SchauspielerIn oder, keine Ahnung, SängerIn? Also singen kann ich sowieso nicht. Das war einfach so, weil ich früher einfach gemeint hatte, dass ich besser singen kann [...] ich habe halt mega lange gar nicht gecheckt. Also das mit den Ausbildungen, weisst du. Also, dass es MPA gibt, dass es Detailhandel gibt oder das KV gibt. Und du dann, wenn du dann anfängst, dich so mit dem ein bisschen auseinanderzusetzen, dann merkst du auch eher, was zu dir passt? und was realistisch ist.» (Saniye)

Das Wissen um verschiedene Möglichkeiten beinhaltet nicht nur eine Kenntnis der unterschiedlichen Bildungswege, sondern auch das Wissen darum, zu welchem

Zeitpunkt welche Entscheidungen gefällt werden und inwiefern respektive wann sie korrigiert werden können. Auch die Kenntnis potenzieller Hindernisse ist für eine gute Wahl bedeutsam und variiert nach regionalem Ausbildungsangebot. Für die Schweiz ist kennzeichnend, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nach der Primarschule (mit ungefähr 12 Jahren) verschiedene Schulen besuchen, die ein unterschiedliches Leistungsniveau verkörpern, und dass danach der grösste Teil der Schülerinnen und Schüler eine duale Lehre absolviert (SKBF 2018).

Dualer Ausbildungsweg oder doch eher Maturität?

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben enorm vielfältige Ausbildungswege. Sie sind im Schnitt in der Schule weniger erfolgreich als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (SKBF 2018). Zudem treten sie nach der Primarschule überdurchschnittlich oft an eine Schule mit geringerem Anspruchsniveau über, selbst wenn ihre Leistungen mehr erlauben würden.

Für viele ist dieser Übertritt ein kaum «korrigierbarer» Schritt, der sowohl die Lernentwicklung als auch die beruflichen Wünsche und Möglichkeiten stark beeinflusst und gegebenenfalls einschränkt (Basler/Kriesi 2019; SKBF 2018). Für Jugendliche, die einen weiterführenden Schultyp mit geringerem Anspruchsniveau besucht haben, kommt vor allem der Besuch einer dualen Lehre infrage. Diese ist in der Schweiz üblich und anerkannt, in vielen anderen Ländern – und somit für viele Eltern mit Migrationshintergrund – aber eher un-

bekannt. Dies sowie die Befürchtung, dass ihre Kinder auf dem Lehrstellenmarkt Diskriminierung erfahren könnten, lässt Eltern mit Migrationserfahrung manchmal eher skeptisch reagieren, wenn ihre Kinder eine duale Lehre anstreben.

Auch im Hinblick auf die geschlechtsspezifischen Aspirationen erweist sich der Einfluss der Eltern als bedeutsam: Vor allem Mädchen aus eher gut gestellten Familien erwägen ein breiteres Berufsspektrum, wenn sie von ihren Eltern moderne Geschlechterrollen und Informationen über entsprechende Karriereperspektiven vermittelt bekommen. Andererseits streben junge Frauen vor allem dann «weibliche» Berufe an, wenn ihre schulischen Leistungen schwächer sind. Zudem bevorzugen junge Frauen vermehrt den schulischen Weg, der nur bei guten schulischen Leistungen gangbar ist, während für junge Männer mehr Lehrstellen existieren, die für sie attraktiv sind, selbst wenn sie schulisch nicht gut abschneiden (Hirschi, 2009).

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund wachsen in Familien auf, in denen diese Ressourcen begrenzt sind. Trotzdem ist ihnen und ihren Eltern eine gute Bildung oft sehr wichtig, schliesslich sollen die Kinder es einmal besser haben als die Eltern: Ihnen ist besonders bewusst, dass Bildung in modernen Gesellschaften der Schlüssel für eine spätere gute berufliche Position ist (Mey & Meyer, 2012). In den Worten von Jetmire:

«Und sie sagte, «was soll ich machen, Mama. Soll ich in das Gymnasium oder soll ich etwas machen» und dann sagte ich «mein Kind, wenn du auf mich hörst, gehst du auf das Gymnasium. [...] Du kannst eine Lehre abschliessen, aber ich will sagen, du musst deine Zukunft bedenken, weisst du, du musst auf dein Leben schauen. Es ist besser, wenn du auf mich hörst, wenn du das Gymnasium beendest, irgendein Studium beendest. Nicht nur dein Leben sicherst du damit ab, sondern auch das deiner Kinder.»» (Jetmire, Mutter von Liridona)

Zwiespalt zwischen hohen elterlichen Erwartungen und strukturellen Barrieren

Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben einen Zwiespalt zwischen hohen elterlichen Erwartungen einerseits und strukturellen Barrieren im Schulsystem andererseits. Wie gehen sie mit diesem Spannungsfeld um? Und wie schaffen sie es trotz dieser widrigen Umstände, erfolgreich zu sein?

Es ist auffällig, dass diese Jugendlichen ihre Schullaufbahn oft vor dem Hintergrund der familiären Migrations-

geschichte interpretieren. Der Kontrast zur oftmals prekären Situation der Eltern dient als Antrieb für den eigenen, ambitionierten Bildungsweg (Mey/Meyer, 2012). Ayaz schildert dies anschaulich:

«Etwas aus meinem Leben zu machen, weil meine Eltern haben immer einen Vergleich gemacht, was ich gut gefunden habe, dass sie halt die Chance nicht hatten wie ich jetzt. Und ich denke jedes Elternteil arbeitet daran, dass Kinder eigentlich wirklich recht weit kommen. Also zumindest bei den Ausländern. Bei den Schweizern weiss ich nicht, wie es bei ihnen läuft, ob es anders ist. Aber für Ausländer mit eben Migrationshintergrund. Sie wollen eigentlich nur das Beste für ihre Kinder, weil sie vielleicht die Chance gar nicht hatten im eigenen Land, wegen finanziellen Problemen oder sonst wegen den Kriegen und so.»

Zudem erzählen erfolgreiche Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Eltern häufig von einer ausgeprägten emotionalen Unterstützung, sowie verschiedensten Kompensationsstrategien, selbst dann, wenn Kenntnisse oder Ressourcen fehlen (Mey/Meyer, 2012): Sie berichten, wie Eltern Hilfe beiziehen, Nachhilfe organisieren, an ihr Kind glauben und sich bei der Schule und dem Ausbildungsplatz für diese einsetzen, wie das Beispiel von Ajda zeigt:

«Danach habe ich am Elternabend gefragt, was das ist. «Selma möchte das auch.» Leider haben sie sie nicht geschickt. Eine andere türkische Familie sagte auch «Wir sind Ausländer. Warum wissen wir nichts davon, dass es eine zusätzliche Aufgabenhilfe für erfolgreiche Schüler gibt? Die erfolgreichen Schüler verlassen die Lektion und gehen dorthin. Warum haben sie uns nicht informiert?» Ich habe sogar mit der verantwortlichen Lehrperson gesprochen. «Wir kennen die Noten nicht. Bei gewissen Sachen müsst ihr uns informieren. Wir sind Ausländer.» Nachdem ich das so sagte, sagten sie dann «Okay; wir werden es geben.»» (Ajda, Mutter von Selma)

Zudem bringt die familiäre Migrationsgeschichte meist Erfahrungen des Andersseins mit sich. Erfolgreiche Jugendliche scheinen eher in der Lage zu sein, diese Erfahrungen – auch für die Aufnahmegesellschaft – als wertvoll anzusehen. Ebenso hilfreich werden Schlüsselpersonen (z. B. Lehrpersonen aus Brückenjahren) wahrgenommen, die sie unterstützt haben. Schliesslich scheinen erfolgreiche Jugendliche mit Migrationshintergrund eine flexible, etappenweise Planung des eigenen Bildungswegs zu verfolgen, die zum Ziel hat, mit dem jeweils nächsten Schritt möglichst viele Optionen offen zu halten und so «so weit wie möglich nach oben zu gelangen».

«Also, guter Abschluss, also zum Beispiel Maturität und dann Studium? Das ist schon ein guter Abschluss? [...] weil, wenn man die Maturität hat, dann, also sind eigentlich alle Sachen, also Wege, sind offen und du kannst eigentlich alles machen? Und ja? (schmunzelt) es ist auch angesehen also die Matur glaube ich, wenn diese im Lebenslauf steht.» (Giulia)

Der schulische Weg, auf den Giulia referiert, ist insbesondere das Ziel junger Migrantinnen. Wird dieses nicht erreicht, stehen weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund besonderen Herausforderungen gegenüber; dies vor allem, weil weniger attraktive Lehrstellenangebote für sie existieren und der Zugang zu attraktiven Lehrstellen aufgrund ihrer Herkunft begrenzt ist.

Basler, Ariane, Irene Kriesi, 2019, Adolescents development of occupational aspirations in a tracked educational system. In: Journal of Vocational Behavior. 115.doi, <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103330> (26.08.2021).

Gottfredson, S. Linda, Richard T. Lapan, R. T., 1997, Assessing Gender-Based Circumscription of Occupational Aspirations. In: Journal of Career Assessment, 5(4): 419–441.

Hirschi, Andreas, 2009, Eine typologische Analyse des Schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 31/2: 317–331.

Mey, Eva, Thomas Meyer, 2012, Migration und Bildungsarmut. In: Caritas (Ed.), Sozialalmanach 2012. Schwerpunkt: Arme Kinder: 156–169

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), 2018, Bildungsbericht Schweiz 2018.

Désir et réalité perçue

Les jeunes sur la voie de la vie professionnelle doivent transformer leurs rêves en un choix de métier réaliste. Cela n'est pas toujours facile, car ces rêves sont aussi l'expression d'une identité souhaitée (y compris l'identité de genre). C'est pourquoi les Suisses, tout comme les personnes issues de la migration, sont tributaires de l'aide des adultes qui les accompagnent. Mais les jeunes issus de l'immigration grandissent plus souvent dans des familles qui peinent à apporter ce soutien par manque de ressources et de connaissance du système scolaire. En outre, ces jeunes ont fréquemment de moins bons résultats dans le système scolaire que leurs camarades suisses. Dans le même temps, les familles issues de l'immigration ont souvent des aspirations professionnelles ambitieuses. Comment gèrent-elles cette contradiction? Qu'est-ce qui aide malgré tout les jeunes à réussir? Beaucoup font le lien avec le parcours migratoire de la famille: il faut que les enfants aient une vie meilleure! Par ailleurs, les parents semblent essayer de compenser le manque de ressources et de défendre leurs enfants lorsque les choses ne vont pas bien à l'école. Nombre d'entre eux abordent leur formation de manière flexible, procèdent par étapes, dans le but d'aller «le plus loin possible».

SANDRA HUPKA-BRUNNER, CHANTAL KAMM, ANDRES GOMENSORO, MARIEKE HEERS

Die Autoren und Autorinnen beschäftigen sich mit Bildungswegen erfolgreicher Jugendlicher. Die Zitate stammen von PICE – Parental Investment in Children's Education der Universität Bern. https://www.pice.unibe.ch/index_ger.html.



Guillaume Gauthier, Doktorand am Séminaire d'Études françaises, Universität Basel

«Über Diskriminierung sprechen lernen»

Rahel El-Maawi

In der Schweiz lebt etwas mehr als die Hälfte der Kinder in einem Haushalt mit Migrationsgeschichte. Viele dieser Kinder und Jugendlichen berichten von Ausgrenzungserfahrungen – auch in der Schule. Und sie sind oft allein gelassen damit, was sie in ihrem Selbstwert schwächt. Die Schule soll dem entgegenwirken und sich noch stärker antidiskriminierend positionieren. Zusammen können wir lernen, über Diskriminierung und über rassistische Diskriminierung zu sprechen.

Nach einer Blockwoche mit einer Oberstufenklasse fragten wir die Jugendlichen, was für sie wichtig war.

- Dass wir über Vorurteile gesprochen haben (Davit)
- Dass wir über Rassismus sprachen (Sojuna)
- Dass wir über Diskriminierung sprachen (Athavan)
- Dass ich erzählen konnte (Hermela)

Diese Antworten sind bezeichnend, sie weisen auf eine Lücke in unserem Bildungssystem hin. Alle vier jugendlichen Stimmen sind Jugendliche *of Color*. Sie haben im Verlaufe der Blockwoche über schwierige Erfahrungen gesprochen – aus dem Alltag, der Schule und an der Schnittstelle zur Berufsausbildung. Sie erleben immer wieder Zurückweisungen, die sie oftmals selber nicht einordnen können. Ihre Aussagen sind brisant. Sie zeigen auf, was der Lehrplan 21 nicht beinhaltet: Das Sprechen über Rassismus und seine Wirkweisen. Das ist nicht verwunderlich, ist der Lehrplan doch ein Spiegel unserer Gesellschaft, in der kaum über Diskriminierung gesprochen wird. Auch nicht über rassistische und migrationsbezogene Stereotypisierungen. Dabei erleben viele Kinder und Jugendliche regelmässig Ausschluss-erfahrungen, die sich in *othering*-Prozessen – also Zuschreibungen als «Andere» – sowie in weiteren rassistischen Diskriminierungserfahrungen manifestieren.

In den Erzählcafés zum INES-Bildungsprojekt *Schulgeschichten der postmigrantischen Schweiz* berichten die Jugendlichen von solchen Momenten. Sie erfahren durch die Aktionen oder Reaktionen anderer, dass sie nicht *per se* mitgemeint sind, sondern als Ausnahme

wahrgenommen werden und damit nicht der Norm entsprechen bzw. gegen sie verstossen. Beispielsweise wenn sie aufgrund ihres Äusseren oder ihres Namens immer wieder die vermeintlich gut gemeinte Bemerkung «Du sprichst aber gut Deutsch» zu hören bekommen. Oder wenn sie wiederkehrend mit stereotypen Zuschreibungen konfrontiert sind, die mit ihrer Person nichts zu tun haben. Andere Beispiele für die Praxis des *Otherings* sind taxierende und wertende Blicke.

Es sind alles Handlungen, die ein Gefälle zwischen Menschen schaffen. Oftmals geschehen solche Ausschlüsse unwillentlich, doch sie entspringen einer rassifizierenden Denkweise. Damit werden wiederholt Grenzziehungen vorgenommen und ein «Wir» und «die Anderen» hergestellt (Riegel, 2018). Häufig müssen sich die betroffenen Personen auch in der Schule stärker anstrengen, um in ihrer Leistung anerkannt zu werden (Juvenir Studie 4.0). Zugehörigkeitsanerkennung scheint eine Währung zu sein, mit der sich junge Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte sowie Jugendliche *of Color* auseinandersetzen müssen.

Wie einschränkend solche diskriminierenden Erfahrungen für den weiteren Lebensweg sind, macht eine Lehrperson in diesem Text ersichtlich:

Wer ist hier der Versager?

«Ich schaffe das nicht», sagt mir mein Schüler.
«Ich kann da nicht hingehen.»
«Ich schaffe das einfach nicht!»

*Ich verstehe die Welt nicht mehr.
Ich spüre, es ist ernst.
Aber ich weiss nicht, warum.
Auf mein Nachfragen bleibt er stumm.*

[...] Wochen später sprechen wir in der Schule zum ersten Mal über Diskriminierungen. Ich erkläre, wie Diskriminierungserfahrungen wirken. Dass es viele Formen gibt und dass sie alle verletzen.

An diesem Tag erfahre ich, dass auch er schon viele solche Erfahrungen machen musste und er es deshalb kaum mehr aushält. Dass er sich nicht mehr bewegen will in unserer Gesellschaft. Ich lerne, dass der öffentliche Raum für ihn unsicher ist. «Ich halte es nicht mehr aus», erklärt er mir und erzählt von den Blicken, die sich bei ihm wie giftgetränkte Pfeilspitzen einbohren. «Jeden Tag diese Blicke, die meinen Körper streifen, mich zurückweisen. Fremde Blicke, die mir entgegengeschleudert werden, beim Einsteigen in den Bus, auf der Rolltreppe, in der Migros. Blicke, die mich verorten und entwerten, die mir das Gefühl geben, nicht da sein zu dürfen.» Er blickt in die Ferne.

«Ich schaffe das nicht – ich schaffe das einfach nicht. Ich schaff es nicht, mit dem Bus und dem Zug zu meiner Lehrstelle zu fahren und vierzig Minuten lang diesen Blicken ausgeliefert zu sein», sagt er. «Und dann auf dem Heimweg ein zweites Mal, jeden Tag – fünf Tage die Woche. Nein, das schaff ich nicht.» Er schaut mich mit traurigen Augen an: «Ich werde meine Lehre abbrechen – und ich weiss, dass ihr dann sagen werdet, dass ich der Versager bin.»

**Reeva, Lehrperson (INES 2021).*

Die Blicke, denen rassifizierte Menschen ausgesetzt sind, sind in der Anti-Rassismusbildung immer wieder ein Thema. Es sind feindliche, entblössende und objektivierende Blicke, von denen die betroffenen Personen berichten. Es ist ein Teil alltagsrassistischer Erfahrungen. Doch können viele jungen Menschen diese noch nicht als solche erkennen und verstehen rassistische Diskriminierung als individuelle Absage gegenüber ihrer Person. So können sie sich auch nicht adäquat dagegen wehren.

Diskriminierung zu erfahren ist für niemanden angenehm und befördert oftmals eine Scham, die verhindert, dass darüber gesprochen wird. So ziehen sich die betroffenen Menschen oft zurück, isolieren sich oder ziehen die Erfahrungen ins Lächerliche. Sie versuchen alles, um es nicht wahrhaben zu müssen. Die daraus resultierende Gefahr ist, dass sie die erfahrenen Abwertungen persönlich im Sinne eines individuellen Un-

genügens oder Versagens interpretieren. Dies schwächt die Jugendlichen und lässt sie immer stärker in ihrem Selbstwert zweifeln.

Entsprechend sind die Rückmeldungen der eingangs zitierten vier jungen Menschen einzuordnen. Für sie war es zentral, dass sie ihre Erfahrungen austauschen und in Worte fassen konnten, um damit auch die Scham und Einsamkeit zu durchbrechen. Zusammen mit ihrer ganzen Klasse durften sie lernen, dass solche Diskriminierungsmomente nicht rechtens sind. Sie können sich zusammen gegen solche Ungerechtigkeiten wehren und einen anderen Umgang einfordern.

Leider ist dies noch eine Ausnahme. Kaltrina steckte die rassistische Zurückweisung ohne Widerrede ein. Aus dem Gefühl heraus, dass ein solches Verhalten einer Firma rechtmässig sein müsse, und auch, weil viele andere in ihrer Klasse Ähnliches erlebten. Ihr jüngstes Erlebnis hat sie hier in Worte gefasst:

Lehrstelle für Albanerinnen und Albaner nicht mehr frei

«Ich habe bei einer Firma angerufen und gefragt, ob die Schnupperstelle bei ihnen noch frei ist. Die Frau sagte zuerst, dass es noch eine freie Schnupperstelle gibt. Dann hat sie mich gefragt, woher ich komme. Als ich sagte, dass ich aus Albanien komme, sagte sie mir, dass sie einen Fehler gemacht habe und dass die Stelle doch nicht mehr frei sei.»

**Kaltrina, Sekundarschülerin, 15 Jahre alt (INES 2021).*

Niemand bot ihr an, sich zu wehren oder für sie zu intervenieren. Das deckt sich mit anderen Berichten von Jugendlichen, die erzählen, dass in ihrer Schule bei rassistischen Vorfällen sehr selten interveniert wird. Nicht einmal dann, wenn es so offensichtlich ist wie beim oberen Beispiel. Dabei ist der Schulalltag durchzogen mit rassifizierenden Elementen wie kulturalisierende Darstellungen «der Andern» in Schulbüchern und Arbeitsblättern (Abou Shoak und El-Maawi, 2020), Singübungen und Gedichte mit diskriminierenden Begriffen oder abwertende stereotypisierende Aussagen von Lehrpersonen über Gruppenzugehörigkeiten der Lernenden.

Etablierung einer diskriminierungskritischen Schulkultur

Damit sich solche Erlebnisse nicht wiederholen, müssen sich die Verantwortlichen in Schulen vertiefter mit

Fragen der Diskriminierung auseinandersetzen und eine Antidiskriminierungskultur erarbeiten und pflegen. Das beinhaltet mehr, als nicht zu diskriminieren – es benötigt ein Sprechen über gesellschaftliche Verhältnisse und das Hinterfragen der darin enthaltenen hierarchisierenden Positionierungen verschiedener Menschengruppen.

Dazu kann sich die Schule am Diskriminierungsverbot der Bundesverfassung und am Gleichbehandlungsgebot orientieren. Für Lehrpersonen ist der Referenzrahmen mit der Erklärung der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren – (EDK) von 1991 zu Rassismus und Schule sowie dem Recht auf diskriminierungsfreie Bildung (UNO-Kinderrechtskonvention, ratifiziert 1997) explizit abgesteckt.

Eine antidiskriminierende Praxis muss eingeübt werden. Und wir können nicht davon ausgehen, dass alle das gleiche Verständnis von Gerechtigkeit mitbringen. Eine antidiskriminierende Praxis ist vielmehr ein andauernder und aktiver Prozess, der sich in Handlungen spiegelt. Die Voraussetzung ist das entsprechende Wissen, dass jedem Menschen das Recht auf Nicht-Diskriminierung zusteht und dass wir alle, direkt Betroffene wie Verbündete, zusammen dafür einstehen müssen.

Es ist für Schülerinnen und Schüler mit Erfahrungen der Diskriminierung und des Otherings essenziell, darüber sprechen zu können. Dadurch können sie ihre Erlebnisse besser einordnen und diese als ein gesellschaftliches – und nicht als persönliches – Problem einstufen. Das Sprechen über Diskriminierung und über Ausschluss-erfahrungen mindert zwar nicht die verletzende Erfahrung, kann aber massgeblich dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen eine förderliche und selbstbewusstere Entwicklung durchlaufen können.

BFS Bundesamt für Statistik, 2018, Kinder nach Migrationsstatus des Haushalts, 2014–2016 (kumulierte Daten). www.bfs.admin.ch, (07.07.2021).

Abou Shoak, Mandy und El-Maawi, Rahel, 2020, Einblicke – Rassismus in Lehrmitteln. www.el-maawi.ch/publikationen (26.08.2021).

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1991, Rassismus und Schule. edudoc.ch (07.05.2021).

Institut Neue Schweiz, INES (Hrsg.), 2021, Frag mich, wo ich zu Hause bin. Schulgeschichten der postmigrantischen Schweiz. www.ines-schulgeschichten.ch (07.05.2021).

Juvenir Studie 4.0, 2015, Zuviel Stress – zuviel Druck! Wie Schweizer Jugendliche mit Stress und Leistungsdruck umgehen. Jacobs Foundation, jacobsfoundation.org, (06.07.2021)

Nürnberger Menschenrechtszentrum MNRZ <http://www.diskriminierung.menschenrechte.org/wp-content/uploads/2010/09/tafel-2-Screen.pdf> (06.07.2021).

« Apprendre à parler de la discrimination »

Afin que les enfants et les jeunes n'aient pas à vivre la discrimination raciale comme un échec personnel, il est important que l'école et nous, en tant que société, apprenions à parler de la discrimination, de ses causes et de ses conséquences. Cela permet aux personnes concernées de catégoriser l'expérience vécue et de la considérer comme un problème de société – et non comme un problème personnel. Parler de la discrimination ne minimise certes pas l'expérience blessante que l'on a vécue, mais peut contribuer de manière significative au développement de la confiance en soi des enfants et des jeunes.

À cette fin, l'école peut s'inspirer de l'interdiction de discrimination de la Constitution fédérale et du principe de l'égalité de traitement. Pour les enseignants, la déclaration de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique de 1991 sur le racisme et l'école et le droit à une éducation non discriminatoire (Convention de l'ONU sur les droits de l'enfant, ratifiée en 1997) définit explicitement le cadre de référence.

Il convient de s'exercer à une pratique antidiscriminatoire au sens d'un processus continu et actif, qui se reflète dans des actes. Avoir conscience que tous les êtres humains ont un droit à la non-discrimination constitue une condition préalable.

Riegel, Christine, 2018, Es geht darum, Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu hinterfragen. transfer-politische-bildung.de (06.07.2021).

RAHEL EL-MAAWI

begleitet Unternehmen bei der Entwicklung einer diversitätssensiblen Betriebskultur und ist Lehrbeauftragte für Soziokultur. Sie ist Mitgründerin des Netzwerk «Bla*Sh» und co-produzierte die INES Bildungspublikation.



Vaso Tileli, Professeure assistante tenure track, Laboratoire pour la caractérisation in situ des nanomatériaux par des électrons, EPFL

Les chemins de la réussite

Rosita Fibbi

Les trajectoires des jeunes d'origine immigrée devenus cadres dans la banque et la finance présentent des spécificités. Souvent exposés à une sélection scolaire vécue comme indûment pénalisante et à une harassante recherche d'apprentissage, les enfants de migrants arrivent à acquérir une qualification tertiaire par la filière longue professionnelle. Grâce à leurs efforts et ténacité ils parviennent ainsi à surmonter les barrières découlant de la méfiance à l'égard de leur origine.

Le débat public autour de l'intégration dans la société d'accueil des descendants de migrants est marqué par le contraste entre un profond scepticisme et les recherches qui montrent, en moyenne, une mobilité éducative et sociale intergénérationnelle certaine des enfants d'immigrés. En Suisse la perception de cette mobilité est désormais acquise pour la « vieille deuxième génération », descendant des migrants italiens et espagnols de l'après-guerre (Bolzman et al. 2003), alors qu'un certain scepticisme caractérise la « nouvelle deuxième génération », issue des migrations des années 1980-2000 en provenance de Turquie et des Balkans (Cattacin et al. 2016). Arrivés dans un contexte économique suisse moins favorable que celui des « trente glorieuses », ces nouveaux groupes ont utilisé différents canaux d'immigration (travail, asile, regroupement familial) et sont caractérisés par une importante présence musulmane. Ainsi sont-ils souvent représentés comme des « minorités visibles » en raison de leurs origines, notamment reflétées par leurs noms et/ou leur religion.

Pour comprendre la mobilité sociale ascendante de la deuxième génération d'origine turque et balkanique nous avons analysé les trajectoires de quelques jeunes, prenant ainsi en compte des trajectoires de l'école obligatoire à la position actuelle sur le marché du travail. Afin de cerner les spécificités de la mobilité des jeunes issus de la migration, nous avons comparé leurs ressorts, obstacles et stratégies de réussite à ceux des contemporains suisses.

Le premier volet, quantitatif, de l'étude analyse ces trajectoires sur la base d'un échantillon représentatif de plus de 1100 répondants, menée dans le cadre du

projet européen The Integration of European Second-generation (TIES) (Crul et al. 2012 ; Fibbi et al. 2015). Le second volet, qualitatif, au centre de cet article, se fonde sur 25 entretiens auprès de jeunes, ayant une formation tertiaire et une position professionnelle de cadre moyen dans le secteur de la banque et de la finance. Ce domaine professionnel influent et prestigieux dans la société suisse d'aujourd'hui, offre des postes avec un statut social et des salaires élevés.

Gravir pas à pas l'échelle sociale

Les entretiens de l'enquête TIES permettent de cartographier les trajectoires scolaires et professionnelles. Nous avons qualifié les quatre types de trajectoires ainsi identifiées de linéaires haute, ascendante, descendante et basse.

Peu d'enfants de migrants présentent une trajectoire linéaire haute, passant par les filières d'enseignement plus prestigieuses à des emplois hautement qualifiés contrairement aux jeunes suisses issus de milieux favorisés. Une petite minorité de jeunes d'origine immigrée ont connu des trajectoires linéaires basses, où ils sont proportionnellement plus nombreux que leurs contemporains suisses alors que ces derniers sont deux fois moins nombreux que leurs contemporains d'origine immigrée dans les trajectoires descendantes. Mais le gros des enfants d'immigrés originaires de Turquie et des Balkans parcourent des trajectoires ascendantes menant de filières scolaires moins exigeantes à des emplois qualifiés : ils sont plus nombreux dans ces trajectoires (62 %) que les répondants de la majorité (41 %) (Schnell et Fibbi, 2015).

Entrée dans le monde du travail

La transition de l'école obligatoire au secondaire II est une simple tâche formelle pour les élèves qui s'inscrivent à une école, de formation générale ou professionnelle. En revanche, pour les élèves qui s'orientent vers une formation professionnelle en entreprise – plus d'un tiers – c'est le passage le plus exigeant, car ils doivent signer un contrat d'apprentissage avec un employeur, disposé à les former. Il a été démontré que l'attribution des places de formation en entreprise est très sélective au détriment des enfants d'immigrés venant de Turquie et des Balkans (Imdorf 2010).

L'expérience de nombre de nos répondants corrobore ce constat, comme Adrian qui a fait l'expérience de la discrimination à l'embauche, fondée sur son origine durant 8 mois de recherche d'emploi infructueuse.

J'avais décidé de faire un apprentissage, mais je n'ai rien trouvé. [...] Bref, au bout de huit mois environ, j'ai laissé tomber. Alors la recherche d'un apprentissage, j'y ai renoncé. [...] J'ai donc subi beaucoup de discrimination en raison de mon origine lors de ma recherche d'un apprentissage. Alors « quel est votre nom et d'où venez-vous? » Si je ne me trompe pas, j'ai connu cinq ou dix fois où ils m'ont raccroché au nez. Et c'est en fait de là que vient ma démotivation à faire quoi que ce soit de plus. Adrian_ZH_KO

Pour trouver un contrat d'apprentissage nos répondants s'appuient sur leur réseau horizontal d'amis, pour recueillir des informations et se renseigner sur les opportunités. Pendant l'école obligatoire, Mert joue au basket-ball et pour trouver une place d'apprentissage, il s'appuie sur les relations établies dans le cadre sportif.

Si la première transition vers un poste d'apprentissage s'avère être un sérieux défi, la seconde, à savoir l'accès à un emploi au terme de la formation, est décrite comme une tâche plutôt facile : presque tous ceux qui ont suivi la voie professionnelle ont été engagés par l'entreprise qui les avait formés. Nos répondants reportent avoir rencontré à ce stade plus d'obstacles liés au genre que ceux liés à l'origine car les femmes sont moins bien accueillies dans le secteur de la banque et de la finance.

Accès à la formation tertiaire et à la carrière

Pour obtenir un diplôme de niveau tertiaire nos répondants ont suivi des chemins différents. Certains ont parcouru une trajectoire linéaire en passant par l'enseignement général au niveau secondaire II donnant accès direct à l'université. Les quelques jeunes d'origine im-

migrée se trouvant dans cette situation ont tous des parents titulaires d'une formation tertiaire. Bien plus nombreux sont ceux qui ont commencé par un apprentissage et élargi leurs compétences par une formation en cours d'emploi ou en reprenant des études pour obtenir un titre tertiaire. Ceux qui ont emprunté la voie professionnelle vers l'enseignement supérieur ont des parents ayant suivi la scolarité obligatoire au pays d'origine.

Alors que les premiers, des Suisses pour la plupart dans notre échantillon, acquièrent des diplômes tertiaires avant d'accéder au marché du travail, les seconds, d'origine immigrée, y parviennent après s'être assuré un premier emploi qui les « autorise » à s'investir dans une formation longue. Plusieurs de nos répondants d'origine immigrée racontent avoir été orientés vers des filières moins exigeantes lors du passage crucial de l'école primaire au secondaire I, se heurtant à une sélection qu'ils ont vécu comme pénible voire, pour certains, comme punitive. En conséquence, ils se sentent redevables à des figures du monde professionnel qui leur ont fait confiance et les ont encouragés voire soutenus dans ces parcours réparateurs.

Surtout après mon apprentissage, lorsque j'ai continué à travailler ici à Zurich chez XX, il y avait un type qui était vraiment de niveau Senior. Il a vu que j'avais du 'drive'; il m'a dit « tu dois absolument faire de la gestion d'entreprise. C'est la meilleure chose que tu puisses faire. Si tu as fait de l'économie d'entreprise et que tu travailles bien, tu peux être comme moi ». Ivan_ZH_RS

Après avoir fait leurs preuves dans l'apprentissage et forts de la reconnaissance de leurs pairs dans l'environnement « protégé » de l'entreprise, ils se sentent « autorisés » et suffisamment confiants pour s'investir dans une nouvelle formation. Nombreux parmi les cadres intermédiaires interrogés sont ceux qui ont gravi les échelons hiérarchiques au sein de l'entreprise où ils travaillaient déjà. Souvent ils voient leur réussite professionnelle comme une manière de contrecarrer le désavantage d'une origine ethnique parfois pénalisante et ils l'attribuent à leurs caractéristiques individuelles, leur ténacité face aux obstacles, leur détermination à travailler plus que leurs collègues (suisses). La volonté des répondants de travailler « plus dur » résonne d'un côté avec les intérêts des employeurs et en même temps avec le seul espoir de reconnaissance professionnelle des employés minoritaires.

Nos répondants fournissent une image contrastée de leur accès à la vie professionnelle : la première rencontre avec le marché du travail à la recherche d'une place d'apprentissage constitue une expérience intimidante. Cependant, une fois atteint, ce marché du travail offre de

nombreuses possibilités de qualification et de carrière. Ils ont le sentiment que leurs efforts et leur engagement dans la vie professionnelle sont correctement récompensés contrairement au système scolaire injustement sélectif.

Malgré des transitions harmonieuses vers des postes professionnels et d'encadrement, ces récits de réussite laissent transparaître un sentiment d'insécurité, comme si l'ombre de leurs origines se projetait sur la légitimité de leur position actuelle.

Bolzmann, Claudio, Rosita Fibbi, & Marie Vial, 2003,

«Secondas – Secondos»: le processus d'intégration des jeunes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Zurich: Seismo.

Cattacin, Sandro, Rosita Fibbi, & Philippe Wanner, 2016, «La nouvelle seconde génération. Introduction au numéro spécial.» Revue suisse de sociologie, 42 (2): 208-217.

Crul, Maurice, Jens Schneider, & Frans Lelie, eds., 2012, The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter? Amsterdam: Amsterdam University Press.

Fibbi, Rosita, Ceren Topgöl, Dušan Ugrina, & Philippe Wanner, 2015, The new second generation: Youth of Turkish and former Yugoslav descent in Zurich and Basel. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Fibbi, Rosita, Arnfinn H. Midtbøen et Patrick Simon, 2021, Migration and Discrimination. IMISCOE Research Series: <https://www.springer.com/de/book/9783030672805>

Imdorf, Christian, 2010, «Die Diskriminierung 'ausländischer' Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl.» In Ulrike Hormel and Albert Scherr (eds.) Diskriminierung, Cham: Springer. p. 197-219.

Schnell, Philipp, & Rosita Fibbi, 2016, «Getting Ahead: Educational and Occupational Trajectories of the 'New' Second-Generation in Switzerland.» Journal of International Migration and Integration 17 (4): 1085–1107.

Zschirnt, Eva and Rosita Fibbi, 2019, Do Swiss Citizens of Immigrant Origin Face Hiring Discrimination in the Labour Market? <https://nccr-onthemove.ch/publications/do-swiss-citizens-of-immigrant-origin-face-hiring-discrimination-in-the-labour-market/>

Wege zum Erfolg

Die präsentierte Studie befasst sich mit der beruflichen Laufbahn von jungen Menschen mit Migrationshintergrund, die Führungspositionen in Bank- und Finanzunternehmen innehaben. Die jungen Menschen mit Migrationshintergrund berichten, dass sie sich oft mit einer schulischen Selektion, die sie als unangemessen benachteiligend erlebten, und mit einer anstrengenden Lehrstellensuche konfrontiert sahen. Diese Faktoren gefährdeten ihre Berufswünsche und Karrierepläne. Daher entschieden sie sich häufig dazu, erst einmal einen Abschluss auf Sekundarstufe I zu machen und einen Arbeitsplatz zu finden. Sie konnten sich damit Grundwissen in einem beruflichen Umfeld aneignen, in dem ihre Fähigkeiten geschätzt wurden. Anschliessend wagten sie sich an weitere Ausbildungen, und es gelang ihnen, über den Berufsweg Qualifikationen auf Hochschulebene zu erreichen und Zugang zur mittleren Führungsebene zu erhalten. Dank ihrer Anstrengungen und ihrer Hartnäckigkeit konnten sie die Hindernisse überwinden, mit denen sie sich aufgrund des Misstrauens gegenüber ihrer Herkunft konfrontiert sahen. Auch wenn sie beruflich erfolgreich sind, besteht weiterhin ein gewisses Unbehagen angesichts scheinbar unbedeutender, aber alltäglicher Vorfälle, denen sie seitens der Kundschaft oder Mitarbeitenden aufgrund ihrer Herkunft ausgesetzt sind.

ROSITA FIBBI

est sociologue affiliée au Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population à l'Université de Neuchâtel, les travaux de Rosita Fibbi portent en particulier sur la condition des enfants de migrants et notamment la discrimination dans l'accès à l'emploi.



Arno Schmidt-Trucksäss, Professor am Departement für Sport, Bewegung und Gesundheit an der Universität Basel

Online-Daten offenbaren Diskriminierung bei der Rekrutierung

Dominik Hangartner, Michael Siegenthaler und Daniel Kopp

Auch auf dem Schweizer Arbeitsmarkt geht es bei der Rekrutierung nicht ausschliesslich um die Qualifikation der Stellensuchenden. Herkunft und Geschlecht spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Die Analyse des Rekrutierungsverhaltens tausender Personalverantwortlicher auf einer Online-Arbeitsmarktplattform zeigt, dass die Diskriminierung unter anderem von der Tageszeit abhängt und Frauen in Männer- sowie Männer in Frauenberufen diskriminiert werden.

Bildung, Berufserfahrung und weitere arbeitsrelevante Fähigkeiten sind die wesentlichen Kriterien für die Besetzung einer Stelle – so zumindest die Erwartung. Die Realität sieht oft anders aus, wie zahlreiche Studien gezeigt haben. Bei der Entscheidung, ob ein Stellensuchender eingestellt wird oder nicht, spielen auch Geschlecht oder Herkunft eine Rolle – Faktoren, die wenig über die Eignung einer Kandidatin für eine Stelle aussagen. Diese Art der Diskriminierung verstösst gegen das Prinzip der Chancengleichheit. Für die Betroffenen kann dies langfristige Nachteile haben, wie längere Arbeitslosigkeit oder geringere Löhne. Und für die Gesellschaft führt es unter anderem zu einer Verschwendung von wertvollen Humanressourcen.

Die bisherige Forschung hat Diskriminierung hauptsächlich mit Hilfe von Korrespondenzstudien untersucht. Bei diesen Studien schicken Forschende den Personalverantwortlichen fiktive Lebensläufe, die bis auf das interessierende Merkmal, beispielsweise die ethnische Zugehörigkeit des Bewerbers, identisch sind. Anschliessend werden die Rückrufquoten der verschiedenen Gruppen verglichen. Weil die Bewerbungen im Grunde identisch sind, können Unterschiede zwischen den Gruppen als Diskriminierung interpretiert werden. Dies ist ein relativ aufwändiges und wegen des Eingriffs in den tatsächlichen Einstellungsprozess nicht unproblematisches Verfahren. Ausserdem können Korrespondenzstudien typischerweise nur wenige Merkmale der Arbeitsuchenden und nur wenige Berufe abdecken – zu teuer und aufwändig wäre eine umfassendere Analyse.

Diskriminierung mit Online-Daten untersuchen

Aus diesen Gründen haben wir nach einem alternativen Ansatz gesucht, um die Einstellungsdiskriminierung zu untersuchen. Unser Ansatz macht sich die wachsende Popularität von Online-Rekrutierungsplattformen zunutze. Vom Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO) erhielten wir Zugang zu anonymisierten Daten von «Job-Room», einer der grössten Online-Arbeitsmarktplattformen der Schweiz. Auf ihr können Unternehmen einerseits offene Stellen ausschreiben, andererseits können sie sich auf der Kandidatensuchseite durch die Profile von mehr als 150 000 Stellensuchenden klicken, um geeignetes Personal für ihre offenen Stellen zu finden. Alle Personen, die sich bei einem Regionalen Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) als stellensuchend melden, können ihr Profil auf Job-Room aufschalten lassen. Über 80 Prozent machen von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Rekrutierende, die auf Job-Room nach Kandidaten suchen, geben zunächst die Kriterien an, welche die Stellensuchenden erfüllen müssen. Dann erhalten sie eine Liste mit geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten und können mit einem Klick auf den entsprechenden Eintrag das volle Profil einsehen. Die Profile enthalten unter anderem Informationen zu Ausbildung, Berufserfahrung, Sprachkenntnissen, Geschlecht und Nationalität der Kandidaten. Wenn Rekrutierende an einer Kandidatin interessiert sind, können sie durch den Klick auf einen Kontaktknopf die Kontaktinformationen freilegen und die Person zu einem Vorstellungsgespräch einladen.

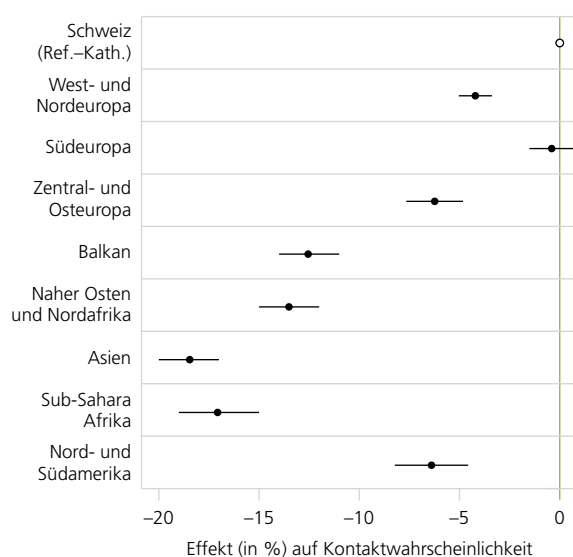


Abbildung 1: Auswirkungen der Ethnizität auf die Kontaktwahrscheinlichkeit
 Die Grafik zeigt den Effekt des Migrationshintergrunds auf die Wahrscheinlichkeit, kontaktiert zu werden, im Vergleich zu ansonsten gleichen Schweizerinnen und Schweizern, in Prozent. Die Punkte zeigen das durchschnittliche Ausmass der Diskriminierung, die horizontalen Striche die Präzision der Schätzung (95-Prozent-Konfidenzintervall).
 Quelle: Hangartner, Kopp und Siegenthaler (2021).

Die Analyse dieser anonymisierten Klickdaten ermöglicht es uns, Diskriminierung in verschiedenen Berufen und demografischen Gruppen detailliert zu untersuchen. Ausserdem können wir den gesamten Suchprozess auf der Plattform analysieren: Wir wissen, welche Kandidaten den Rekrutierenden angezeigt werden, wann und wie lange sie sich ein Profil ansehen und ob sie auf den Kontaktknopf klicken. Während zehn Monaten beobachteten wir Millionen von Entscheidungen der Rekrutierenden für oder gegen bestimmte Kandidatinnen. Dies ermöglichte es uns zu analysieren, wie die ethnische

Herkunft oder das Geschlecht eines Kandidaten die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, kontaktiert zu werden.

Diskriminierung gegen Migrantinnen und Migranten variiert während des Arbeitstages

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Arbeitsuchende mit Migrationshintergrund im Durchschnitt 6,5 Prozent weniger häufig kontaktiert wurden als Schweizerinnen und Schweizer mit ansonsten identischen Merkmalen. Die Diskriminierung ist besonders ausgeprägt bei Migrantinnen und Migranten aus dem Balkan, Afrika, dem Nahen Osten und Asien, die auch im Alltag häufig mit Vorurteilen konfrontiert sind. Diese Ergebnisse decken sich mit den Ergebnissen anderer Studien, die Diskriminierung im Schweizer Arbeitsmarkt untersuchen. So finden Fibbi und Zschirnt (2019) in einer fast zeitgleich durchgeführten Korrespondenzstudie deutliche Diskriminierung gegenüber Bewerberinnen und Bewerbern mit einem Migrationshintergrund, obwohl diese neben einem ausländischen auch einen Schweizer Pass besaßen, ihre Ausbildung in der Schweiz absolviert hatten und entweder Deutsch oder Französisch als Muttersprache angaben. In der Studie erfuhren Menschen mit einem kosovarischen Migrationshintergrund die stärkste Diskriminierung, während sie bei jenen mit deutschem und französischem Migrationshintergrund vom Beruf abhing. Keinen statistisch signifikanten Unterschied in der Rückrufquote fanden die Forscherinnen hingegen für Bewerberinnen und Bewerber aus der Türkei. Auer, Bonoli und Liechti (2018) zeigen mittels einer experimentellen Befragung von Schweizer Hotelmanagerinnen und -managern, dass in diesem Sektor ein Migrationshintergrund insbesondere für Hochqualifizierte ein Nachteil ist.

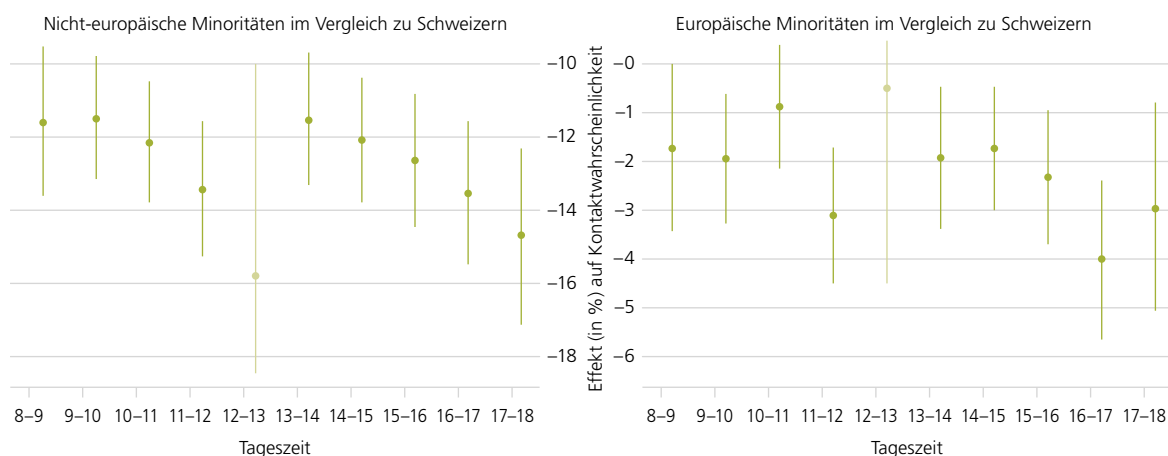


Abbildung 2: Benachteiligung ethnischer Minoritäten während des Tagesverlaufs.
 Die Abbildung zeigt, wie die Benachteiligung von europäischen und nichteuropäischen Minoritäten im Vergleich zu gleich qualifizierten Schweizerinnen und Schweizern über den Tagesverlauf variiert. Die Punkte zeigen das durchschnittliche Ausmass der Diskriminierung, die vertikalen Striche die Präzision der Schätzung (95-Prozent-Konfidenzintervall). Je negativer ein Punkt, desto grösser die Diskriminierung.
 Quelle: Hangartner, Kopp und Siegenthaler (2021).

In unserer Studie dokumentierten wir nicht nur unterschiedliche Kontaktwahrscheinlichkeiten von Schweizerinnen und Schweizern sowie Migrantinnen und Migranten, sondern untersuchen auch mögliche Gründe, warum es zur Diskriminierung kommt. Dabei finden wir, dass derselbe Rekrutierende im Verlaufe des Arbeitstages unterschiedlich stark diskriminiert. Die ausländische Herkunft eines Arbeitssuchenden hat gegen Mittag und am Abend einen stärkeren negativen Einfluss auf die Kontaktwahrscheinlichkeit. Dieses Muster korrespondiert mit der Zeit, die Personalverantwortliche auf den Profilen der Stellensuchenden verbringen: Kurz vor Mittag und am Abend schauen sie die Profile weniger lang an als am Anfang des Arbeitstages und nach dem Mittagessen. Dieselbe Rekrutierende trifft also je nach Tageszeit unterschiedliche Entscheidungen. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass auch unbewusste Vorurteile, wie z. B. Stereotypen über Minderheiten, zur Diskriminierung beitragen. Diese unbewussten Vorurteile könnten eine grössere Rolle spielen, wenn Rekrutierende erschöpft oder hungrig sind.

Geschlechterdiskriminierung hängt vom Beruf ab

Die erhobenen Daten erlauben auch, die Geschlechterdiskriminierung unter die Lupe zu nehmen. Dabei zeigt sich, dass geschlechtsbedingte Diskriminierung stark vom jeweiligen Berufsfeld abhängt. Bei gleicher Qualifikation werden Frauen in typischen Männerberufen und Männer in typischen Frauenberufen diskriminiert. Dieses Resultat bestätigt frühere Studien zur Geschlechterdiskriminierung im Rekrutierungsprozess (vgl. Riach und Rich 2006). Dies deutet darauf hin, dass einige Personalverantwortliche immer noch der Meinung sind, dass Frauen für bestimmte Berufe besser geeignet sind als Männer und umgekehrt, wodurch die berufliche Segregation zwischen den Geschlechtern fortbesteht.

Auer, Daniel, Giuliano Bonoli, Flavia Fossati, Fabienne Liechti, 2018, The Matching Hierarchies Model: Evidence from a Survey Experiment on Employers' Hiring Intent Regarding Immigrant Applicants. In: International Migration Review, 53/1, 90–121.

Hangartner, Dominik, Daniel Kopp, Michael Siegenthaler, 2021, Monitoring hiring discrimination through online recruitment platforms. In: Nature, 589/7843, 572–576.

Riach, P. A. & J. Rich, (2006, An experimental investigation of sexual discrimination of hiring in the English labor market. The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, 6(2), 1–20.

DOMINIK HANGARTNER

ist Professor für Public Policy an der ETH Zürich und Ko-Direktor des Immigration Policy Lab.

MICHAEL SIEGENTHALER

ist Ökonom und leitet die Sektion Schweizer Arbeitsmarkt an der Konjunkturforschungsstelle KOF der ETH Zürich.

DANIEL KOPP

ist Ökonom und arbeitet als Postdoktorand an der Konjunkturforschungsstelle KOF der ETH Zürich.

Piattaforme online: i dati rivelano discriminazioni nei processi di assunzione

I criteri decisivi per ottenere un posto di lavoro dovrebbero essere la formazione, l'esperienza e altre competenze professionali. In realtà, a influenzare le scelte delle aziende intervengono anche altri fattori, come il sesso o il Paese di provenienza dei candidati. Nell'ambito di un progetto di ricerca è stato analizzato il comportamento, durante i processi di assunzione, di migliaia di responsabili delle risorse umane attivi su una delle principali piattaforme digitali per il lavoro in Svizzera. Dai risultati – che coincidono con quelli di altri studi sulla discriminazione nel mercato del lavoro elvetico – emerge che i candidati stranieri hanno meno possibilità di essere invitati ai colloqui di lavoro dei candidati svizzeri con pari qualificazioni, che il tipo di penalizzazione varia a seconda del luogo di provenienza e che il personale addetto alla selezione discrimina in modo diverso a seconda dell'orario in cui svolge la selezione stessa. Si è visto inoltre che gli uomini vengono discriminati in lavori svolti tipicamente da donne e viceversa. Non sono state trovate conferme di una discriminazione più frequente nei processi di selezione online piuttosto che in quelli tradizionali. La discriminazione sembra essere più che altro un problema sociale strutturale che si riflette sul mercato del lavoro in generale.

Zschirnt, Eva, Rosita Fibbi, 2019, Do Swiss Citizens of Immigrant Origin Face Hiring Discrimination in the Labour Market? Working paper 20, Université de Neuchâtel.



Mélanie Mesquita Tiago, Doctorante à l'École des sciences criminelles, Université de Lausanne

Gesucht: Diversität unter Lehrpersonen

Carola Mantel

Mit der eigenen lebensgeschichtlichen Migrationserfahrung können pädagogische Ressourcen einhergehen, die für chancengerechtere und zuschreibungsreflexive Schulen von grosser Bedeutung sind. Gleichzeitig stellt sich die Frage, wer zur Normalität gehört, nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei den Lehrerinnen und Lehrern.

«In unserem Kollegium haben wir auch eine Lehrerin mit Migrationshintergrund», erzählt mir der Schulleiter Walter Keller in unserem Gedankenaustausch über «gute Schule in der Migrationsgesellschaft», und obwohl wir uns dazu nur auf dem Bildschirm treffen, kann ich sehen, dass er sich bei diesem Satz nach vorne lehnt und dabei nickt, als wolle er sich selbst zunicken. Er will dem Thema Nachdruck verleihen, es ist ihm wichtig: Eine Lehrerin mit eigener Erfahrung im Migrationskontext ist aus seiner Sicht eine wertvolle Ergänzung seines Teams.

Wer gilt als «normale» Lehrperson?

Und schon befinden wir uns mitten im Dilemma, denn wer besonderer Erwähnung und Wertschätzung bedarf, gehört nicht selbstverständlich dazu und ist nicht Teil der fraglosen Normalität. Die Normalität sieht anders aus: Während die Schulklassen in ihrer Zusammensetzung die Gesellschaft widerspiegeln, zeigt sich beim Lehrpersonal ein kontrastierendes Bild. Hier gibt es kaum Migrationserfahrungen, dafür besonders viele aus dem ländlichen Mittelschichtsmilieu (Denzler/Wolter 2008). Eine Beobachtung, die den Migrationsforscher Mark Terkessidis (2014) einmal dazu veranlasst hat, scherzhaft von einer «Parallelgesellschaft im Lehrerzimmer» zu sprechen.

Auch bei den Lehrpersonen stellt sich die Frage der Chancen und Begrenzungen. Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, muss zunächst den entsprechenden Schulabschluss erreichen. Je höher der Abschluss, desto geringer der Anteil an Menschen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Und beim Eintritt in die Pädagogische Hochschule zeigt sich offenbar ein weiteres Selektionsmoment, denn kein Hochschultyp

hat eine so ausgeprägte Unterrepräsentanz an Migrationserfahrenen wie jener, der zum Lehrberuf führt. Wer diesen Weg als jemand «mit Migrationshintergrund» einschlägt, passt nicht ins gewohnte Bild, gehört somit zu einer erklärungsbedürftigen Minderheit und fühlt sich in seiner Zugehörigkeit und Anerkennung oftmals latent prekarisiert. So etwa der Primarlehrer Lucas Benito, der erzählt, wie sehr er bei manchen seiner Kolleginnen und Kollegen um das Thema «Migration» heruntänzelt, «um niemandem auf die Füsse zu treten», und der wohlwollend konstatiert: «Also ich sage nicht, ich fühle mich fehl am Platz, aber man merkt das halt schon.» Und dabei hatte er bei der Stellensuche sehr darauf geachtet, in ein Migrationsmilieu einer grösseren Stadt zu kommen und nicht etwa «weit draussen auf dem Land» zu unterrichten, wo er begründeten Verdacht hat, für seine schiere Existenz als Lehrer unter ständigem Rechtfertigungsdruck zu stehen. Herr Benito ist kein Einzelfall. Die Forschung zeigt: Mehr oder weniger subtile Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen sind keine Seltenheit. Lehrpersonen, die als «Migrations-Andere» markiert sind, können nicht mit einem Vertrauensvorschuss rechnen. Und wer die eigene Anerkennung als fragil erlebt, vermeidet ländliche Gebiete und wählt stattdessen eher städtische Einwanderungsquartiere als Arbeitsort; einerseits aus Vertrautheit mit dem Milieu, andererseits aber auch aus Selbstschutz (Mantel 2017).

Pädagogische Ressourcen durch Auseinandersetzungen mit sozialer Zugehörigkeit und Teilhabe

Wenn der Schulleiter Walter Keller mit dem Einstellen einer Lehrerin «mit Migrationshintergrund» die

Hoffnung verbindet, damit zu verbesserter Chancengerechtigkeit bei den Schülerinnen und Schülern beitragen zu können, dann teilt er dieses Anliegen mit vielen bildungspolitischen Vorstössen. Aus wissenschaftlicher Perspektive gibt es einige Hinweise darauf, dass diese Hoffnung zumindest nicht unberechtigt ist, allerdings ist die empirische Evidenz dazu bislang sehr schmal. Auch ist die Unterscheidung in «mit» und «ohne Migrationshintergrund» in diesem Kontext nicht ausreichend, mitunter auch nicht angemessen. Was hingegen gezeigt werden kann, ist das Vorhandensein von spezifischen pädagogischen Ressourcen bei jenen Lehrpersonen, die sich lebensgeschichtlich intensiv mit Fragen der sozialen Zugehörigkeit und Teilhabe auseinandergesetzt haben. Diese Ressourcen finden sich insbesondere – aber nicht nur – im intersektional verwobenen Überschneidungsbereich sozioökonomischer und natio-ethnischer Zugehörigkeitsdimensionen, also etwa bei jenen Lehrpersonen, die im Milieu der Arbeitsmigration aufgewachsen sind. Dabei lassen sich – vereinfacht dargestellt – zwei Typen ausmachen (die Daten beziehen sich auf die deutschsprachige Schweiz, siehe Details in Mantel 2017): Beim ersten Typus werden mehr oder weniger subtile soziale Ausgrenzungen lebensgeschichtlich als intensiv und herausfordernd erlebt. In diesem Zusammenhang findet sich in den pädagogischen Orientierungen eine hohe Sensibilität hinsichtlich der Reproduktion von Stereotypen oder ausgrenzender und abwertender Zuschreibungen. Der zweite Typus ist lebensgeschichtlich an der Frage von Teilhabe und sozialem Aufstieg orientiert. Das Erreichen des Status als Lehrerin oder Lehrer wird als grosser Erfolg gewertet. Hier wird die pädagogische Orientierung an der leistungsoptimistischen Idee ausgerichtet: «Ich habe es geschafft, du kannst es auch». Beide Typen sind aber auch von Einschränkungen geprägt: Die genannten Ressourcen werden oftmals nicht oder nur teilweise eingebracht, da die Lehrpersonen ihre Anerkennung grundsätzlich gefährden würden, wenn sie sich als jene «mit Migrationshintergrund» exponierten.

Für Schulleiter Keller gibt es also viele gute Gründe, sich weiterhin für ein vielfältig zusammengesetztes Team einzusetzen. Dabei scheint es aber gleichzeitig angebracht, sowohl auf die vorhandenen Ressourcen als auch auf das Bedürfnis nach fragloser Zugehörigkeit zu achten, anspruchsvolle Aufgaben nicht an vermeintliche «Sonderbotschafter für Migrationsfragen» zu delegieren und dafür zu sorgen, dass Lehrpersonen in erster Linie in ihrer Professionalität anerkannt werden, «Migrationshintergrund» hin oder her.

CAROLA MANTEL

ist Leiterin des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) der Pädagogischen Hochschule Zug und forscht zu Bildung in der Migrationsgesellschaft.

Recherche : diversité parmi les enseignants

Aucun autre type de haute école ne fait état d'une sous-représentation aussi prononcée des personnes avec une expérience de la migration que les hautes écoles pédagogiques. Ceux qui s'engagent dans cette voie professionnelle en tant que personne « issue de l'immigration » ne correspondent pas à l'image habituelle que l'on se fait des enseignants et se sentent souvent en situation de précarité latente en termes de reconnaissance et d'appartenance, notamment en milieu rural. Différentes initiatives de politique éducative poursuivent l'objectif d'accroître la diversité parmi les enseignants et évoquent des ressources particulières au regard du travail pédagogique dans la société de migration. La recherche montre que les enseignants qui se sont penchés, ou qui ont dû travailler intensivement, sur les questions d'appartenance sociale et de participation au cours de leur vie ont une sensibilité accrue, voire une attitude optimiste à l'égard des performances. Dans le même temps, il arrive souvent qu'ils n'exploitent pas ces ressources – ou ne le font que partiellement – car cela mettrait leur reconnaissance en péril. La question des opportunités et des appartenances ne se pose donc pas seulement chez les écoliers, mais aussi chez les enseignants.

Denzler, Stefan, Stefan C. Wolter, 2008, Unsere zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer – Institutionelle Faktoren bei der Wahl eines Studiums an einer Pädagogischen Hochschule. Zürich, Bern: Universität Zürich, Universität Bern.

Mantel, Carola, 2017, Lehrer_in, Migration und Differenz. Fragen der Zugehörigkeit bei Grundschullehrer_innen der zweiten Einwanderungsgeneration in der Schweiz. Bielefeld: transcript.

Terkessidis, Mark, 2014, Vortrag vom 11.11.2014 im Schloss Genshagen im Rahmen des 3. Treffens des Netzwerks «Kulturelle Bildung und Integration».

Analysieren statt Wegsehen

Bettina Looser

Geflüchtete Kinder und Jugendliche im Schulalter sind in der Schweiz mit drei besonders gewichtigen Bildungsbenachteiligungen konfrontiert: Separative Schulformen, stereotypisierende Zuschreibungen und zu tiefe Leistungserwartungen. Alle beeinträchtigen den Lern- und Schulerfolg. Doch es gibt Möglichkeiten, die Bildungschancen zu verbessern.

Inklusion statt Separation

Eine gravierende Bildungsbenachteiligung erfahren geflüchtete Kinder und Jugendliche dann, wenn sie erst gar nicht in die Regelstrukturen integriert, sondern in separaten Schuleinheiten unterrichtet werden. Obwohl es vielerorts in der Schweiz sehr gute Erfahrungen mit der Inklusion in die Regelstrukturen gibt, hält sich dieses Modell in manchen Kantonen hartnäckig. Das bedeutet, dass etwa im Kanton Graubünden immer noch ein Teil der geflüchteten Kinder in Schulen in den Asylzentren unterrichtet werden. Dort lernen sie teilweise mehrere Jahre lang isoliert von den übrigen Kindern der jeweiligen Wohngemeinde. Auch in weiteren Kantonen, beispielsweise in Schwyz, St. Gallen und Zürich, wird zum Teil separiert unterrichtet, unter anderem in eigenen Schulhäusern, in Nothilfestrukturen oder in Bundesasylzentren.

Diese Ausgrenzung und Verweigerung von gesellschaftlicher Teilhabe bildet ein erhebliches Entwicklungsrisiko für die psychosoziale Gesundheit und damit auch für die schulischen und beruflichen Perspektiven. Denn die wissenschaftlichen Befunde zeigen klar: Lernen klappt am besten, wenn Wissen und Kompetenzen nicht nur von der Lehrperson vermittelt werden, sondern erlebbare Sprache, soziales Zusammenleben und Zugehörigkeit im Verbund mit anderen Kindern möglich sind (OECD 2019).

Hinter der Separation stehen oft politische Erwägungen oder der Unwille, geflüchteten Kindern unabhängig vom Aufenthaltsstatus dieselben Rechte wie allen anderen Kindern zuzugestehen. Nicht selten wird aber auch argumentiert, es sei für Geflüchtete besser, jahrelang in einem geschützten Raum die Sprache und die sozialen Regeln des hiesigen Kulturraumes zu lernen, bevor sie in die Volksschule integriert werden könnten. Das

Gegenteil ist der Fall: Ihre sprachliche und soziale Integration wird so verzögert und ihre Bildungs- und späteren Berufschancen werden massiv eingeschränkt. Besser ist es, wenn die Inklusion der Kinder in die Regelklassen von Anfang an oder spätestens nach einem Jahr vollzogen werden kann, kombiniert mit einer intensiven Sprachförderung und einer angemessenen Unterstützung der Lehrpersonen – so wie es vielerorts durchaus erfolgreich geschieht, für die geflüchteten Kinder ebenso wie für ihre Mitlernenden (UNESCO 2020).

Bedürfnis- und Ressourcenorientierung statt stereotypisierende Zuschreibungen

Auch wenn in den Regelstrukturen inklusiv unterrichtet wird, kann es zu Bildungsbenachteiligungen kommen. Aus Kriegsgebieten geflüchteten Kindern werden besonders oft bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Gängige Stereotype sind etwa, dass Geflüchtete alle traumatisiert, darum wenig leistungsfähig und überdies meist schlecht vorgebildet seien. Gemessen an unseren Normen und Bildungsinhalten haben bei ihrer Ankunft viele von ihnen tatsächlich Bildungslücken, die allerdings sehr unterschiedlich und durchaus aufzuholen sind. Gleichzeitig verfügen sie über viel Wissen und Können, das es anzuerkennen und als Ressourcen zu nutzen gilt. Nicht wenige von ihnen sind auch psychisch belastet – durch ihre Vorgeschichte und die Unsicherheit rund um ihre Bleibe- und Zukunftsperspektiven. Auch hier braucht es aber statt eines pauschalen Urteils differenzierte Situationsanalysen und Diagnosen. Denn stereotypisierende Zuschreibungen versperren den Blick auf die individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Kinder und stehen dem Beziehungsaufbau im Weg. Beides ist für erfolgreiches Lernen unerlässlich. Statt zu pauschalisieren und zu problematisieren sollten Bildungsakteurinnen und -akteure auf allen Stufen die strukturellen Defizite und

das eigene professionelle Handeln reflektieren – und den individuellen Herausforderungen vor Ort konstruktiv begegnen (UNESCO 2019).

Individualisierte Bildungswege statt tiefe Leistungserwartung

Eine weitere Benachteiligung bilden zu tiefe Leistungserwartungen und die daraus resultierende vorschnelle Akzeptanz von eingeschränkten Bildungschancen bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen. Die Gründe dafür sind vielfältig: Manchmal fehlt der Wille, eine umfassende kompensatorische Förderung, eine therapeutische Unterstützung oder eine Beratung der Lehrperson bereitzustellen. Manchmal fehlt aber auch der Mut, kreative Wege zu suchen und umzusetzen. Denn Lösungen, um den Kindern zu erfolgreichem Lernen zu verhelfen, gibt es durchaus – individualisierte Stundenpläne etwa, oder unkonventionelle Stufeneinteilungen, die zu mehr Schuljahren verhelfen. Auch zusätzliche heilpädagogische Unterstützung, nachteilausgleichende Massnahmen oder eine langfristig rollende Planung bei Zuweisungsentcheiden sind hilfreich. Besonders gut gelingt der individualisierte Bildungsweg, wenn sich die schulischen und ausserschulischen Bezugspersonen eines geflüchteten Kindes – zusammen mit ihm selbst – in einen begleiteten Lern- und Entwicklungsprozess begeben – mit dem erklärten Ziel, gemeinsam seine Bildungschancen zu steigern und gleichzeitig die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team zu verbessern.

EDK: Umfassende Analyse statt Wegsehen

Die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren EDK steht bezüglich der Verbesserung der Bildungschancen in besonderer Verantwortung. Sie sollte mit einer gesamtschweizerischen Erhebung überprüfen, wie die Beschulung aller geflüchteten Kinder und Jugendlichen im Schulalter, unabhängig vom Aufenthaltsstatus, in den Kantonen gehandhabt wird – und in der Folge Empfehlungen für eine chancengerechte Bildung formulieren.

UNESCO/Global Education Monitoring Report Team, 2020, Global education monitoring report 2020, Inclusion and education: All means all. Paris: UNESCO.
UNESCO/Global Education Monitoring Report Team, 2019, Global education monitoring report 2019, Migration, displacement and education: building bridges, not walls. Paris: UNESCO.

Analyser au lieu de fermer les yeux

En Suisse, les enfants et les adolescents réfugiés en âge d'aller à l'école sont confrontés à trois difficultés majeures en termes d'éducation, qui entravent leurs chances d'apprentissage et de réussite scolaire. D'une part, la scolarisation dans les centres est un obstacle à la participation sociale. Deuxièmement, les clichés qui ont cours dans les écoles primaires empêchent la perception différenciée des besoins et des potentiels. Troisièmement, les faibles attentes en matière de performances induisent une acceptation trop rapide du fait que les possibilités éducatives sont limitées.

Cependant, il y a des moyens d'améliorer les opportunités d'éducation par l'inclusion, la participation avec des mesures d'encouragement et des conseils aux enseignants. Il faut en outre procéder avec une perception différenciée des besoins et une reconnaissance des ressources. Les parcours éducatifs individualisés et la professionnalisation du travail d'équipe sont particulièrement prometteurs.

La Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique CDIP a une responsabilité particulière dans l'amélioration des possibilités d'éducation. Elle devrait mener une enquête dans toute la Suisse, afin de déterminer comment la scolarisation de tous les enfants et adolescents réfugiés en âge d'aller à l'école est gérée dans les cantons – indépendamment de leur statut de séjour – et formuler ensuite des recommandations pour l'égalité des chances en matière d'éducation.

BETTINA LOOSER

ist Geschäftsführerin der EKM und leitete bis vor Kurzem den Fachbereich «Heterogenität und Migration» an der PHS. Sie entwickelte u. a. den neuen CAS «Bildung und Flucht». Sie ist Mitglied des Erziehungsrates im Kanton SH.

Streulicht

Deniz Ohde

1999 kamen Sophia und ich aufs Gymnasium. Den Lehrern war es ungemein wichtig, uns klarzumachen, dass wir die zukünftige Elite seien; sie benutzten diese Wendung in Nebensätzen, manchmal riefen sie auch bloss «Ihr seid die Elite!» scheinbar zusammenhanglos durch den Raum und sahen erwartungsvoll auf die dreissig zehnjährigen Schüler in Hochwasserhosen. Es handelte sich dabei um eine implizite Aufforderung, so viel ahnte ich damals schon, aber welches Verhalten genau von mir verlangt wurde, was genau damit zusammenhing, dass ich zur Elite gehören sollte, verstand ich nicht, und es war auch keine Frage, die ich mir bewusst stellte, sondern vielmehr eine allgemeine Ratlosigkeit, die sich daraus ergab.

Ich starrte über Stunden auf die Tischplatte aus dunkel lasiertem Massivholz, den Rücken in die Stuhllehne gedrückt. Ich starrte auf graues Kopierpapier, auf das Tabellen gedruckt waren und in Abschnitte unterteilte Texte, ich beugte mich über die Blätter, so nah es ging, ohne dass die Oberfläche unscharf wurde, und liess meinen Blick auf der Maserung ruhen. An der Unterseite der Tischplatten klebten getrocknete Kaugummis, es gab Untertischkörbe mit altem Brotpapier und ausgetrunkenen Saftkartons, auf der Oberseite waren Namen eingeritzt und Sprüche mit Edding und Tipp-Ex geschrieben. Im Sommer klebten die Arme an der Lasur fest. Wenn es besonders heiss war, gaben die Stühle durch den Schweiss Farbe ab und hinterliessen rotbraune Schlieren auf der Kleidung.

Ich ahnte, dass es etwas mit einer Haltung zu tun hatte. Damit, nicht ungeduscht zu sein oder Löcher im Pullover zu haben. Ich ahnte, dass meine vom Waschen fusseligen grauen Oberteile mit Drachenaufdruck nicht geeignet waren. Ich ahnte, dass mein Wohnort nicht geeignet war und die alten Möbel in der Küche, dass der Schmutzfilm auf der braunen Arbeitsplatte nicht dazu passte und auch nicht die Tapete mit Elefanten in meinem Zimmer, die an einigen Stellen vom Putz gerissen war. Dass ich versuchte, Bruchrechnungen auf einem weissen Plastikschemel zu lösen, während der Fernseher vor mir die Talkshow Britt zeigte. Ich hatte das Ge-

fühl, dass es etwas damit zu tun hatte, wie ich lachte. Dass ich dazu angehalten war, nur milde zu lächeln, und auch das nur, wenn es sich um einen Witz handelte, der ein von mir auswendig gelerntes Gedicht beinhaltete.

Es ging um filigran zurückgesteckte Haarsträhnen im Gegensatz zu den drahtigen und auf eine Länge geschnittenen, offen getragenen Haaren im Mittelscheitel über dem weissen Kapuzenpullover, dessen Ärmelsäume sich vom Zigarettenrauch meines Vaters gelb färbten. Es ging um diesen Rauch, der in jeder Faser hing, und die Fussmatte mit Orientmuster vor unserer Wohnungstür.

Es hatte etwas mit meinem geheimen Namen zu tun und damit, dass ich wenig Gemüse ass, dass mein Vater mir alle paar Wochen etwas Obst schnitt und der Meinung war, so bliebe ich gesund, dass ich zum Mittagessen Tiefkühlpizza bekam und niemand in unserer Wohnung an irgendeinem Tisch ass, weil diese voller Zeitungen und leerer Döschen waren.

Alle Schüler standen an ihren Plätzen, ich sah mit gesenktem Kopf auf meine geschlossenen Hefte und hörte, wie Herr Kaiser, unser Klassenlehrer, die Reihen abschnitt und vor den einzelnen Pulten stehen blieb. Mit heiserer Stimme fragte er Vokabeln ab. Wenn ich mich umdrehte, sah ich Sophia, die zusammen mit ein paar anderen nach jeder Frage die Hand hob, den Stift noch zwischen den Fingern.

Herr Kaiser blieb vor mir stehen, er sagte meinen Namen und dazu: «Markt – qu'est-ce que c'est?»

Es hatte etwas mit dem Vakuum in meinem Kopf zu tun, sobald mir eine Frage gestellt wurde. Ich besah es von allen Seiten, während sich der Unterricht um mich herum in einem Schwebezustand befand und alles auf ein Wort von mir wartete. Ich suchte in meinem Gedächtnis nach dem Wort, aber ich kannte es nicht. Ich liess das Blut in meine Wangen und Ohren steigen, ohne mich zu wehren, ich atmete flach, ich starrte auf die Tischplatte und auf die Kante des Papiers, ich sah auf meine Fingerspitzen, die auf der Tischplatte lagen, und Herr Kai-

ser schaute über seine bräunlich getönten Brillengläser hinweg, hinter denen sein schwaches linkes Auge sich vor Aufgebrachtheit noch weiter aus seinem Blickpunkt in meinem Gesicht zur Seite wendete. Er wiederholte seine Frage, nachdrücklicher und lauter: «Markt – qu'est-ce que c'est ?»

Im Alter von zehn Jahren stellte ich mich auf meine Fensterbank und schaute nach unten auf die Strasse. Es könnte vorbei sein, dachte ich, wach erschrocken vor dem Gedanken zurück und begann, an einer unansehbaren Stelle hinter dem Vorhang ein Loch in die Wand zu schlagen, um ein Geheimfach zu bauen. Als ich auf Backstein stiess, gab ich auf. Ich wusste sowieso nicht, was ich hätte hineintun sollen. Ich umging die Stellen im Flur, an denen die Dielen unter dem Korkboden quietschten. Zu bestimmten Zeiten hielt mein Vater die Wohnzimmertür geschlossen, woran man ablesen konnte, dass er wieder angefangen hatte, sich Bier zu kaufen. Meine Mutter und ich schlossen die Lade der Spülmaschine leise, wir schlichen, wir drückten die Spülung der Toilette nur halb herunter, die Fenster öffneten wir nicht.

Mein Vater verbrachte die Nächte im Wohnzimmer auf einem alten Schlafsofa mit Sprungfedern, neben ihm die schwarze Vitrine mit den guten Gläsern und einem Kaffeeservice, das mir Sophia zu meinem letzten Geburtstag geschenkt hatte, noch eingeschlagen in die durchsichtige Geschenkfolie, weil mein Vater gesagt hatte, es sei zu wertvoll, um es zu benutzen. Meine Mutter schlief allein in dem Ehebett mit dem Kopfteil aus dunkelblauem Kunstleder, das sie sich aus Pflichtgefühl angeschafft hatten. Niemand ausser meinem Vater schloss seine Tür. Ich nicht, weil ich damals noch eine aus Holzbrettern notdürftig an die Wand genagelte Zarge hatte, in die keine Tür hineinpasste; meine Mutter nicht, weil sie alle gebügelten Hemden an der Türklinke aufhängte. Die Aschenbecher aus Kris-

tall, die sie vor meiner Geburt auf dem Flohmarkt gekauft hatten, standen in jedem Zimmer. Auf dem Esstisch lag eine Decke, die meine Mutter alle zwei Wochen austauschte, nicht weil es Flecken gab von gemeinsamen Mahlzeiten, sondern weil sich Staubschichten gebildet hatten. Ich bekam mein Essen ins Zimmer gebracht, meistens das gleiche wie mein Grossvater, vielleicht noch etwas Salat dazu, Eisbergsalat mit feingeschnittenen Zwiebeln und Zitronensaft; ich ass auf dem Boden sitzend, zwischen zwei Spielen. Mein Vater ass nachts die Reste. Er holte sie sich aus dem Kühlschrank und häufte sie auf einen Teller, den er mit ins Wohnzimmer nahm und beschien vom blauen Fernseherlicht leerte. Das beständige Murmeln der Sendungen lullte mich in den Schlaf und wechselte sich mit dem Radio ab, das morgens mit den ersten Handgriffen angestellt wurde und zuerst noch aus den Boxen eines tragbaren Rekorders kam, später, integriert in die Mikrowelle, aus kleinen Löchern die grössten Hits der Achtziger und Neunziger in die Küche plärrte. Mein Vater sass mit übergeschlagenen Beinen in der hinteren Ecke des Wohnzimmers über Rechnungen und räusperte sich. Meine Mutter fegte mit einem trockenen Bodenwischer die Haare auf den Fliesen des Badezimmers zusammen. Sie mischte Vitamin-tabletten in ihr Wasser, die sich sprudelnd auflösten, es orange färbten und einen chemischen Geruch nach Mandarine in der Küche verbreiteten. Die Arbeitsplatten hatte auch ihr scharfes Putzmittel nicht ganz vom klebrigen Film befreien können, er haftete immer noch hinten unter dem Warmwasserboiler, dessen Kupferrohre im Boden verschwanden und durch die man hören konnte, wenn mein Grossvater in seine Küche ging.

Abdruck aus: Deniz Ode, «Streulicht». © 2020 Suhrkamp Verlag Berlin, Seite 60–64, mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

DENIZ OHDE

ist in Frankfurt am Main geboren, studierte Germanistik in Leipzig, wo sie heute auch lebt. Für ihren Debütroman «Streulicht» wurde sie mit dem Literaturpreis der Jürgen Ponto-Stiftung und dem aspekte-Literaturpreis 2020 ausgezeichnet.



Dirk Grundler, Professeur, Laboratoire des polymères, EPFL



Liudmila Karagyaur, Assistente dottoranda, Facoltà di scienze informatiche, Università della Svizzera italiana

Quanto sono diverse le nostre università?

Gian Hernandez

La diversità è un tema complesso che rappresenta una sfida, ma anche un'opportunità per l'istituzione moderna. Le sfide sono basate sul ragionamento «noi contro di loro», che riduce a considerare la gente diversa dalla norma un problema che deve essere risolto. Al contrario, questa gente arricchisce la società svizzera nonostante la discriminazione che le persone considerate diverse devono affrontare.

La diversità è parte integrante del tessuto sociale svizzero. Questo è particolarmente visibile in ambito accademico, dove programmi e istituzioni forniscono agli studenti la possibilità di apprendere varie lingue, in modo da aumentare la loro competitività sul mercato del lavoro.

La retorica istituzionale accademica spesso si avvale della diversità usandola come strategia di marketing, descrivendola come una forma di «cosmopolitismo», e orientando i giovani che studiano nel Paese, svizzeri e non, verso carriere promettenti. Gli studenti stranieri sono visti come una forma di migrazione altamente qualificata. I discorsi sulla diversità nelle istituzioni di studio e ricerca si limitano tuttavia a considerare gli studenti internazionali come simboli della differenza. Le categorie della differenza, tra studenti svizzeri e stranieri, includono etnia, genere, classe socioeconomica, disabilità ecc. Il presente articolo esamina il modo in cui la politica della differenza nel sistema educativo influisce sulle sfide e le opportunità offerte alla popolazione studentesca.

Sfide

Il fenomeno della diversità nel campo dell'educazione ha attirato una crescente attenzione. Mentre il tema della diversità etnica in Europa sta acquisendo più importanza in Svizzera le tematiche di razzismo rimangono spesso inesprese. Ad esempio, termini quali «expat» e «migrante» si differenziano su base etnica e di nazionalità. In questa dicotomia, i neolaureati «expat» di origine europea vengono preferiti dai datori di lavoro sviz-

zeri ai laureati «migranti» altrettanto qualificati. L'accesso limitato al mercato del lavoro per le seconde generazioni di migranti è una delle maggiori sfide per l'integrazione in Svizzera. Varie generazioni di migranti subiscono una discriminazione nel loro ingresso nel mondo del lavoro.

Le questioni relative alla diversità etnica si intrecciano inoltre con le dinamiche della subalternità delle classi socioeconomiche. Questa sovrapposizione si ripercuote nelle opportunità di accesso all'istruzione superiore che vengono offerte agli studenti appartenenti a minoranze. Questi vengono infatti «incanalati» su livelli più bassi di istruzione secondaria. L'istruzione terziaria in Svizzera ha un effetto vantaggioso sul reddito per le persone appartenenti a famiglie meglio posizionate dal punto di vista socio-economico (Stefan et al. 2018). Inoltre, gli studenti meno privilegiati sono affetti altresì da episodi più gravi di depressione qualora riescano ad iscriversi all'università, fenomeno che si è inasprito particolarmente durante la pandemia di Covid-19.

La parità di genere è spesso vista come una priorità nei discorsi sulla diversità. Il Consiglio dei Politecnici Federali ha adottato una strategia per «promuovere la parità dei sessi in tutti i suoi aspetti» («Il Consiglio dei PF adotta la nuova strategia per la parità di genere», 2021). Negli ultimi anni, è diminuito il numero di donne che hanno concluso percorsi accademici e dottorati, fenomeno che ha aggravato il loro svantaggio nel mercato del lavoro. Ciò nonostante la percentuale di donne che hanno acceduto a programmi di dottorato è cresciuta al 51 % nel 2020 (Leybold-Johnson and Glatthard 2020).

In un recente dibattito, Janine Dahinden e Bridget Anderson hanno indagato le complesse strutture di potere tra categorie di genere, etnia, e orientamento sessuale riguardanti le comunità migranti in Svizzera (2021). Nell'articolo viene ribadito come i figli di migranti che ora possiedono la cittadinanza svizzera vengono costantemente «migrantizzati», perpetuando la rappresentazione di costoro come individui «culturalmente altri». La dicotomia del «noi» e del «loro» promuove l'emarginazione di diversi studenti in base alle diverse categorie della differenza.

Opportunità

Gli studenti appartenenti a minoranze spesso si informano e si interessano dei modi in cui le categorie della differenza citate operano per conservare le strutture di potere che li discriminano. Ad esempio, le comunità emarginate sono più sensibili all'oppressione nelle sue varie forme. Ciò le rende capaci di una riflessione più approfondita sul significato dell'empatia. Questa consapevolezza aiuta gli studenti delle varie categorie minoritarie a farsi strada con maggior autocoscienza e coraggio nella società svizzera in modi che vengono spesso ignorati dalla popolazione maggioritaria. Per chi vive in Svizzera, la capacità di avanzare nelle gerarchie di potere è una risorsa inestimabile.

Le università svizzere beneficiano della presenza degli studenti di diversa provenienza su vari livelli: gli studenti stranieri pagano tasse universitarie più elevate; la loro presenza è considerata un vantaggio per la cosiddetta «internazionalizzazione del curriculum», che propone agli studenti locali prospettive ed esperienze a cui normalmente non potrebbero accedere; infine, una volta che gli studenti internazionali completano i loro studi, la Svizzera trae vantaggio dall'accoglienza di questa popolazione di migranti altamente qualificata e competitiva. L'inclusione della diversità in ambiente lavorativo è un valore aggiunto ormai riconosciuto: la presenza di diverse identità e punti di vista sul posto di lavoro è infatti considerata una risorsa.

Varie forme di diversità limitano gli studenti in Svizzera, altre consentono loro di raggiungere i propri obiettivi di formazione con maggiore consapevolezza. Un'attenta considerazione delle politiche della differenza presuppone la comprensione delle varie sfide e opportunità offerte da un panorama accademico in continua evoluzione.

GIAN HERNANDEZ

è dottorando presso l'Istituto per la comunicazione pubblica dell'Università della Svizzera italiana. È anche coordinatore del programma del Master Europeo in Comunicazione Interculturale.

Wie steht es mit der Diversität an unseren Hochschulen?

Diversität ist eine wichtige gesellschaftliche Komponente in der Schweiz. Doch was bedeutet Diversität? Menschen lassen sich in verschiedene Kategorien einteilen. Die wichtigsten sind das Geschlecht und die Herkunft. Daneben gibt es weitere Kategorien wie ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischer Status oder körperliche Beeinträchtigung. Zu den Herausforderungen für marginalisierte Personengruppen gehören insbesondere die Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, aber auch psychischer Stress der Einzelnen und der Gemeinschaft im Allgemeinen. Chancen auf persönlicher wie auch institutioneller Ebene bietet hingegen die Diversität in den Schweizer Institutionen. Dabei ist die Wechselwirkung zwischen den jeweiligen Unterschieden der Menschen und deren Einfluss auf die Chancen im Arbeits-, Bildungs- und Sozialleben zu berücksichtigen. Anhand der Dynamik dieser Wechselwirkungen wird ersichtlich, wie komplex die Diversität in der Schweiz tatsächlich ist.

Dahinden, Janine, and Bridget Anderson, 2021, «Exploring New Avenues for Knowledge Production in Migration Research: A Debate Between Bridget Anderson and Janine Dahinden Pre and After the Burst of the Pandemic». *Swiss Journal of Sociology* 47 (1): 27–52.

«Il Consiglio dei PF adotta la nuova strategia per la parità di genere», 2021, www.ethrat.ch.

Leybold-Johnson, Isobel, and Jonas Glatthard, 2020, «Why More Women than Ever Are Doing PhDs in Switzerland.» swissinfo.ch.

Wolter, Stefan, Maria Cattaneo, Stefan Denzler, Andrea Diem, Stefanie Hof, Ramona Meier, and Chantal Oggens, 2018, *Swiss Education Report*.

Prekäre Bildungsverläufe mobiler Jugendlicher

Kathrin Oester

Im Zeichen wachsender Mobilität sind Bildungssysteme dazu herausgefordert, Jugendliche mit unterschiedlichem Bildungshintergrund zu integrieren. Dabei kommen die zugewanderten Jugendlichen oft erst am Ende der obligatorischen Schulzeit mit dem schweizerischen Bildungssystem in Berührung. Sie werden im bildungspolitischen Diskurs als «spät zugereiste Jugendliche» mit speziellen Bedürfnissen kategorisiert. Impliziert «spät» hier «zu spät» für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn?

Zur Geschichte staatlicher Mobilitätsregimes

Die vergangenen Jahre haben eine wachsende Gruppe von Jugendlichen mit mobilen Bildungsbiografien hervorgebracht. Dabei handelt es sich einerseits um Jugendliche, die durch Familiennachzug in die Schweiz kommen, andererseits um Asylsuchende mit prekärem Aufenthaltsstatus. Auf beide Gruppen war das öffentliche Bildungssystem sowohl in der obligatorischen wie auch nachobligatorischen Bildung kaum vorbereitet, bauen doch die bestehenden Strukturen und Curricula auf Sesshaftigkeit auf – sowohl sprachlich, didaktisch als auch von den Bildungsinhalten her. Folglich sind nicht-privilegierte Jugendliche, die erst spät in ihrer Schullaufbahn ins schweizerische Bildungssystem integriert werden und deren Eltern die institutionellen Gepflogenheiten kaum kennen, mit zahlreichen Barrieren konfrontiert. Dies hängt nicht zuletzt mit strukturellen Faktoren des Bildungssystems zusammen, wie der frühen Selektion der Schülerinnen und Schüler bereits nach dem 6. Schuljahr, was für viele Zugewanderte den Übergang an eine Mittelschule erschwert.

Bereits in den 1960er-Jahren sammelte das Bildungssystem erste Erfahrungen mit Gastarbeiterkindern. Neben Neuerungen, wie zum Beispiel dem Unterricht in den Heimatsprachen der Kinder, reagierte es aber mit bekannten, historisch gewachsenen Mustern im Umgang mit Minoritäten und einer nicht-sesshaften Bevölkerung: der Assimilation. Dieses Muster national-staatlicher Bildungssysteme im Umgang mit Minoritäten

hatte etwa im Falle der Roma, Sinti und Jenischen zur Folge, dass Kinder oft von ihren Eltern getrennt oder zumindest kulturell von ihnen entfremdet wurden. Auch Gastarbeiterkinder sollten sich zum Wohl ihres Bildungserfolgs möglichst schnell an die schweizerischen Mehrheitsnormen und Werte assimilieren. Spezialisierte Bildungsangebote wie separierende Einführungsklassen und Spezialunterricht in der Schulsprache dienten nicht nur ihrer schulischen Förderung, sondern kamen auch den Ängsten der einheimischen Bevölkerung vor der Benachteiligung der eigenen Kinder entgegen: Denn viele Eltern sahen den Schulerfolg ihrer Kinder durch einen hohen Ausländeranteil an ihrer Schule gefährdet.

Parallel zu dieser Entwicklung, in deren Zentrum die Assimilation stand, hatte sich im schweizerischen Bildungssystem aber bereits seit langer Zeit ein ganz anderes Muster im Umgang mit mobilen Kindern und Jugendlichen herausgebildet: Die Schweiz verfügt über eine Reihe privater Schulen mit einem internationalen (englischen) Curriculum, die ganz auf die Bedürfnisse einer zahlenden Klientel ausgerichtet sind. Zu diesen Bildungseinrichtungen gehört, dass sie sich meist an Orten ansiedelten, die dem idealisierten Bild der Schweiz entsprachen – den Alpen. Im Unterschied zu Kindern aus forcierter Migration wurden hier Zugangsbarrieren bereits früh abgeschafft und es bestand für begüterte Schichten im In- wie im Ausland stets ein positiver Zusammenhang zwischen Mobilität und Bildung: Mobilität diente der Bildung und Bildung der Aufwärtsmobilität.

Die neue Klientel migrantischer Jugendlicher der 2010er-Jahre mischte nun die schichtspezifischen Mobilitätsregimes im Bildungssystem auf: Die meisten der neu zugewanderten Jugendlichen verfügten zwar über keinerlei finanziellen Ressourcen, dennoch kamen sie – anders als die Gastarbeiterkinder – mit hohen Bildungserwartungen in die Schweiz. Im Gegensatz zu den privilegierten Jugendlichen internationaler Schulen hatten die meisten unter ihnen einen prekären Aufenthaltsstatus und waren ohne Rückkehroptionen. Damit entsprachen – und entsprechen sie heute – keiner der bekannten Kategorien im Bildungssystem. Ihre Bildungslaufbahn hat aufgrund von Migration oder Flucht oft bereits in mehreren Staaten stattgefunden; entsprechend sind ihre Bildungsabschlüsse und die absolvierten Schuljahre von grosser Diversität. Mit den Kindern der ehemaligen Saisonniers verbinden sie der unsichere Aufenthaltsstatus und die mangelnden finanziellen Ressourcen. Mit der internationalen Klientel der privaten Bildungsinstitute die hohen Bildungserwartungen an das Aufenthaltsland. Und mit den Roma das Leiden am starken Assimilationsdruck, der von nationalen Bildungssystemen auf Nicht-Sesshafte ausgeübt wird.

Das Bildungssystem ist in einer politisch konfliktbeladenen Situation: Einerseits sprechen rechtsgerichtete Kreise den zuwandernden Jugendlichen ihr verbrieftes Recht auf Bildung mit der Begründung ab, sie verfügten über keinen legitimen Aufenthaltsgrund. Andererseits hat im Zeichen internationaler Leistungsmessungsstudien wie PISA der schulische Leistungsdruck in den vergangenen Jahrzehnten stark zugenommen und setzt lokale Schulen, Kinder und ihre Eltern im Wettbewerb um Bildungstitel unter Druck. Diese beiden Faktoren fördern die Ausgrenzung zugewanderter Jugendlicher aus leistungsorientierten Bildungsinstitutionen.

Mit der Transnationalisierung der Gesellschaft wächst jedoch auch die Forderung nach einer inklusiven Schule mit Bildungschancen für alle und nach neuen Methoden und Bildungsinhalten, die transkulturelle Bildungskonzepte im Auge haben. Will der Staat der Ausgrenzung migrantischer Jugendlicher und der schleichenden Privatisierung der Schulen vorbeugen und ein leistungsstarkes, öffentliches Bildungssystem aufrechterhalten, ist Innovation gefragt. Als Kompromiss zwischen Ausgrenzung und Inklusion ergriff der Bund 2018 mit der «Integrationsagenda» spezifische Massnahmen, um «spät Zugereiste» und vorläufig Aufgenommene wenigstens einer Berufslehre zuzuführen (EJPD 2018).

Das Konstrukt des «spät zugereisten Jugendlichen»

Nach zähem Ringen in nationalen und kantonalen Gremien wurden folgende Massnahmen getroffen: Entsprechend der *Segmentierungslogik* im Bildungssystem wurde eine neue Kategorie gebildet, nämlich die «spät zugewanderten Jugendlichen» mit besonderen Bildungsbedürfnissen (EDK 2016; 2019), die nach der obligatorischen Schulzeit getrennt in Brückenangeboten des 10. Schuljahrs unterrichtet wurden. Entsprechend der *Stratifizierungslogik* kanalisiert die Brückenangebote die Jugendlichen in eine Berufslehre – meist eine An- oder Vorlehre; damit wurde ihnen vorerst der Anschluss an eine Mittelschule erschwert.

Die Brückenangebote für Jugendliche (mit prekärem Aufenthaltsstatus) entsprechen einer ambivalenten bildungspolitischen Haltung: Zwar ist ein Abschluss auf der Sekundarstufe II für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen erwünscht. Gleichzeitig gilt es gemäss EDK, die «Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben» auf Personen, «die eine rechtlich und persönlich langfristige Bleibeperspektive in der Schweiz haben», zu beschränken (EDK 2016). Vor dem Hintergrund dieser Ambivalenz wurden mit grossen Anstrengungen neue finanzielle Mittel für «spät zugereiste Jugendliche» mit einem Passungsproblem eingeworben. Während es die besondere Finanzierungslogik mit sich bringt, dass den Jugendlichen von Beginn weg ein problematisches Label anhaftet – jenes der Jugendlichen mit «besonderen Bedürfnissen» –, zeigt die Praxis, dass viele Jugendliche riskieren, jahrelang in Brückenangeboten, An- und Vorlehren hängen zu bleiben.

Erfahrungen und Gegenstrategien Jugendlicher

Wie nahmen die Jugendlichen selbst die Kategorisierung als «spät Zugereiste» vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bildungsaspirationen wahr? In einem vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Forschungsprojekt lernten wir zwischen 2015–2019 die Bildungsbiografien von ungefähr 60 unbegleiteten minderjährigen Asylsuchenden in einer ethnografischen Studie, die parallel in der Schweiz und der Türkei stattfand, genauer kennen. Dabei verfolgten wir ungefähr die ersten vier Jahre der schulisch-beruflichen Laufbahn der Jugendlichen mit. Viele wiesen eine sehr bewegte Bildungsbiografie auf und hatten Erfahrungen mit Bildungssystemen in mehreren Ländern. Manche hatten jahrelange Fluchterfahrung und zahlreiche Bildungslücken. Wenige brachten einen Mittelschulabschluss mit. Was sie neben den zum Teil traumatischen Fluchterfahrungen verband, war ein grosser Sprachen-

reichtum, vielfältige Lebenserfahrungen, hohe Bildungsaspirationen, ein unsicherer Aufenthaltsstatus und die Verantwortung (und Last), nach einem erfolgreichen Bildungsabschluss zur Unterstützung ihrer Familienangehörigen beizutragen. Am wichtigsten aber – *alle stellten zu Beginn ihres Aufenthalts in der Schweiz eine positive Beziehung zwischen ihrer Mobilität und neuen Bildungsmöglichkeiten her*. Dies ganz im Unterschied zum hiesigen Bildungssystem, in dem für Jugendliche aus nicht-privilegierten Milieus Mobilität und Bildungschancen negativ korrelieren.

Das spezifische Zusammenspiel der jugendlichen Erwartungen und der segregierenden Strukturen in der Schweiz hatte für die Jugendlichen unterschiedliche Folgen:

Einige wurden dadurch befeuert, mit den ihnen gebotenen Möglichkeiten ihre beruflichen Ziele zu verfolgen. Anderen fehlten die psychischen und bildungsmässigen Ressourcen – der innere und äussere Druck, vor allem aber die oft über Jahre dauernde Unsicherheit ihres Aufenthaltsstatus und die fehlende Möglichkeit, sich in separierenden Brückenangeboten unter einheimischen Peers zu integrieren, paralyisierte und entmutigte sie schliesslich.

Wie gesagt werden mobile Jugendliche durch das ambivalente Label «spät zugereist» einer defizitären Kategorie zugeordnet, für die spezielle Ressourcen zur Verfügung stehen. Jugendliche, die das mit dem Label verbundene Stigma verinnerlichten, gelangten tendenziell in eine Abwärtsspirale, indem sie oft jahrelang in separierten Brückenangeboten des 10. Schuljahrs und später der beruflichen Integration verbrachten. Ihr Alltag war von erfolglosen Versuchen geprägt, eine Schnupperlehre oder eine An- respektive Vorlehre zu finden. Aufgrund der fehlenden Durchmischung in den Brückenangeboten machten ihre Sprachkenntnisse nur mässige Fortschritte.

Eine zweite Gruppe dagegen entwickelte erfolgreiche Strategien gegen Marginalisierung und Exklusion. Dazu gehörte es, entgegen allen strukturellen Hindernissen an der positiven Verbindung von Mobilität und Bildung festzuhalten: Sie realisierten trotz ihrer aufenthaltsrechtlich prekären Lage und den zugeschriebenen Defiziten eine Ausbildung, die zu ihrer persönlichen Entwicklung beitrug und so weit wie möglich ihrem Lebensentwurf entsprach. Dies mit dem Ziel, langfristig ihre beruflichen Chancen zu verbessern. Dazu eigneten sie sich präzise Kenntnisse des Bildungssystems an und liessen sich von Lehrpersonen und engagierten Personen aus der Zivilgesellschaft beraten. Dies hiess zunächst, die Möglichkeiten des dualen Berufsbildungssystems zu

analysieren und allenfalls von einer kurzfristigen auf eine langfristige Planung der Bildungslaufbahn mit einer Berufsmaturität umzustellen.

Eine weitere Strategie gegen die Exklusion bestand darin, die *Schulsprache* und oft auch den Dialekt auf möglichst hohem Niveau zu erlernen, dies trotz fehlendem Bleiberecht und langjährig separiertem Unterricht. Neben migrantischen Netzwerken erschlossen sie sich – entgegen Statushierarchien an Schulen, die sie potenziell zu Aussenseitern machten – über Sport und Freizeitangebote den Zugang zu einheimischen Peers. Voraussetzung dazu war ein differenzierter Umgang mit einer *ambivalenten* schweizerischen Gesellschaft: Diese zeigte sich den Jugendlichen einerseits durch ausgrenzende Strukturen und Personen, einen ablehnenden Mediendiskurs bezüglich Geflüchteter und Misstrauensbezeugungen aufgrund eines rassistischen *Profiling*s im öffentlichen Raum. Andererseits begegneten sie in freundschaftlichen Beziehungen engagierten Personen in Institutionen und der Zivilgesellschaft. Beide Erfahrungsebenen verkörperten für die Jugendlichen anfänglich die Schweiz, und es war eine Herausforderung und ein langer Lernprozess, zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen zu differenzieren, die ambivalenten Erfahrungen (politisch) zu verstehen, sie emotional zu verarbeiten und – als Gegenstrategie – das Recht auf Partizipation einzufordern. Dabei hatte der Umgang mit Ambivalenz und der Komplexität des Aufenthaltslandes stets eine intellektuell-reflexive wie auch eine emotionale Seite.

Statt sich dem *Rollenangebot des traumatisierten, vulnerablen Flüchtlingskindes* zu ergeben und Opferstatus zu beanspruchen, entwickelten sie Handlungsmacht, indem das mitgebrachte Wissen und die gemachten Erfahrungen im Aufenthaltsland in Texte, in künstlerische Produktionen und Selbstdarstellungen in den sozialen Medien einflossen. Ebenso wiesen sie die zuge dachte Rolle *des Flüchtlings als Parasit und Simulant* zurück. Sie entwickelten hohe analytische Fähigkeiten im Umgang mit (Bildungs-)Frustration und Fremdenfeindlichkeit, wurden zu sensiblen «Ethnografinnen oder Ethnografen» des Aufenthaltslandes und wiesen den Diskurs, der ihnen ein Aufenthaltsrecht absprach, zurück.

Auf bildungstheoretischer und -politischer Ebene gilt es, die enge Verzahnung von Sesshaftigkeit mit Bildungserfolg grundsätzlich zu hinterfragen: Werden Zugehörigkeit und gesellschaftliche Teilhabe weiterhin von Sesshaftigkeit abhängig gemacht, führt dies zur strukturellen Marginalisierung einer wachsenden Gruppe Lernender. Umdenken hiesse aber, das Privileg

der Bildungsmobilität, das bisher einer begüterten Schicht vorbehalten war, einer neuen Gruppe zu kommen zu lassen – jenen nämlich, die zwar über eine hohe Bildungsmotivation verfügen und einen positiven Zusammenhang zwischen Mobilität und Bildung herstellen, jedoch aufgrund mangelnder Ressourcen und eines prekären Aufenthaltsstatus keine internationale Schule besuchen können. Damit würde das Bildungssystem an Glaubwürdigkeit gewinnen und an Unabhängigkeit gegenüber asylpolitischen Dynamiken, die der Abschreckung dienen.

Der Artikel basiert auf dem umfassenderen Text:

Oester, Kathrin, 2020, «Das Konstrukt des »spät zugewanderten« Jugendlichen. Eine Gegenüberstellung von defizitorientiertem bildungspolitischen Diskurs und jugendlichen Gegenstrategien.» In: VPOD Bildungspolitik 215: 21–24.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, 2016, Erklärung zu den Prinzipien für eine nachhaltige Integration von spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft in der Schweiz. Zugriff unter: https://www.gr.ch/DE/themen/Integration/Pdf/edk_beschluss_spaetimmigrierte.pdf (03.09.2021).

Dies. 2019, Auslegeordnung zu spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Nahtstelle I. Schlussbericht im Auftrag des GS EDK, Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG.

Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD, 2018, Integrationsagenda Schweiz. Bericht der Koordinationsgruppe vom 1. März 2018. Zugriff unter: <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/agenda/ber-koordinationsgruppe-integrationsagenda-d.pdf> (03.09.2021).

Projekt des Schweizerischen Nationalfonds (2015–2019), Transnational Biographies of Education: Young Unaccompanied Asylum Seekers and their Navigation through Shifting Social Realities in Switzerland and Turkey. (Leitung: Prof. K. Oester, PHBern und Prof. S. Strasser, Universität Bern, Erhebung der ethnografischen Daten Schweiz: Annika Lems, Türkei: Elif Tibet).

Parcours de formation précaires de jeunes itinérants

Dans le cadre de la mobilité transnationale croissante, les systèmes éducatifs nationaux sont mis au défi d'instruire et de former des enfants et des adolescents issus de contextes d'éducation totalement différents. Les jeunes (demandeurs d'asile) arrivent souvent au contact du système de formation suisse à la fin de la scolarité obligatoire. Depuis le milieu des années 2010 environ, du point de vue de la formation, ces jeunes sont classés dans la catégorie des « arrivants tardifs » avec des besoins particuliers. Le présent article oppose le discours de la politique de formation basé sur une notion de déficit aux contre-stratégies des jeunes.

Tandis que les jeunes eux-mêmes établissent un lien positif entre leur mobilité et les nouvelles possibilités de formation, la Suisse, en tant que pays d'accueil, lie structurellement le succès de la formation à la sédentarité et à un séjour de longue durée. Cette corrélation doit être remise en question. Il convient de développer de nouveaux modèles pour que les connaissances, la motivation et les ressources linguistiques des jeunes mobiles puissent être mises à profit, tant pour l'éducation que pour la société.

KATHRIN OESTER

ist promovierte Sozialanthropologin mit Schwerpunkt Migration, Bildung, Medienanthropologie. Sie ist assoziierte Forscherin am Institut für Sozialanthropologie, Universität Bern.

Und was sagt PISA?

Urs Moser

Seit rund zwanzig Jahren berichtet die PISA-Studie darüber, was 15-jährige Schülerinnen und Schüler wissen und können und wie gross die sozialen Ungleichheiten im internationalen Vergleich sind. Die Teilnahme am Schulleistungsvergleich führt zu einer Standortbestimmung in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im Vergleich zu mehr als achtzig Ländern und quantifiziert Ungleichheiten in Abhängigkeit von sozioökonomischer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht.

Im Idealfall verfügen alle Schülerinnen und Schüler über eine ausreichende Grundbildung und die Leistungsunterschiede hängen nicht mit Herkunftsmerkmalen zusammen. PISA spricht in diesem Fall von *Effektivität* und von *Equity* (OECD 2019). Gemessen an der *Effektivität* schneidet die Schweiz bei PISA 2018 je nach Fachbereich verschieden ab. Im Lesen unterscheiden sich die Resultate nicht signifikant vom OECD-Durchschnitt. Rund ein Viertel der Schülerinnen und Schüler verfügt nicht über die notwendigen Lesekompetenzen, um die Herausforderungen im Alltag oder im Berufsleben erfüllen zu können. Dieser Anteil war bereits bei der ersten PISA-Studie 2000 gross, und er wurde in den letzten Jahren in der Schweiz grösser. In der Mathematik liegen die Resultate, wie in den vorangegangenen Studien, nicht nur signifikant über dem OECD-Durchschnitt, sondern bei den besten OECD-Ländern (Konsortium PISA 2019: 82). Gemessen an *Equity* schneidet die Schweiz bei PISA 2018 unterdurchschnittlich ab. Der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem sozioökonomischen Status ist in der Schweiz besonders eng und liegt signifikant über dem OECD-Durchschnitt. Zudem unterscheiden sich die Lesekompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ stark (OECD 2019).

Gemäss PISA 2018 gehören rund 44 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schweiz zu den sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen (unterstes Quartil des PISA-Index), während es bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur 15 Prozent sind. Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprechen 71 Prozent (erste Generation) bzw. 60 Prozent (zweite Generation) zuhause nicht die

Unterrichtssprache. Die Leistungsunterschiede im Lesen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund betragen 52 Punkte auf der PISA-Skala, was dem Lernfortschritt von mehr als einem Schuljahr entspricht. Wird allerdings der sozioökonomische Status berücksichtigt, der bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund signifikant tiefer ist, dann beträgt die Differenz in der Schweiz noch 25 Punkte. Die tieferen Lesekompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund lassen sich folglich zur Hälfte durch die soziale Herkunft erklären (OECD 2019).

Dies sind nur einige Ergebnisse aus PISA 2018, die deutlich machen, dass in der Schweiz eine hohe Anzahl von Jugendlichen unzureichend auf die gesellschaftlichen und beruflichen Herausforderungen vorbereitet ist und dass die sozialen Ungleichheiten vergleichsweise gross sind. Trotz dieser bildungspolitisch hoch relevanten Ergebnisse wird die Studie häufig kritisiert, weil PISA eine Vielzahl von Messgrössen international vergleichend in Form von Ranglisten darstellt. Ranglisten sind auf den ersten Blick einfach zu interpretieren, und vor allem werden sie in der Öffentlichkeit breit und manchmal auch kontrovers diskutiert. Eine Begleiterscheinung dieser Diskussion ist, dass häufig weit mehr behauptet wird als aus den Ergebnissen tatsächlich hervorgeht. PISA zeigt allenfalls Stärken und Schwächen von Bildungssystemen auf, geht aber kaum über Beschreibungen hinaus und verleitet deshalb zu Spekulationen (Reichenbach 2021). So sind beispielsweise die hier verkürzt dargestellten Ergebnisse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund derart allgemein, dass sie ohne zusätzliche Analysen weder der Heterogenität dieser Gruppe gerecht noch als Grundlage für konkrete bildungspolitische Massnahmen genutzt werden können.

Leider werden die Ergebnisse von Sekundäranalysen weit weniger diskutiert als das internationale Ranking. Eine Analyse aus dem Jahr 2013 hat beispielsweise gezeigt, dass es der Schweiz zwischen 2000 und 2012 gelungen ist, die Leistungsdifferenz zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu verringern. Zudem schneiden 15-jährige Jugendliche aus dem ehemaligen Jugoslawien oder aus Portugal, die in den vergangenen Jahren in die Schweiz übergesiedelt sind, viel schlechter in der Lesekompetenz ab als solche, die aus denselben Ländern stammen und ihre gesamte Schullaufbahn in ihrem neuen Aufenthaltsland absolviert haben (OECD 2013).

Die Kritik an PISA betrifft weniger die Studie an sich als die Darstellung des Ländervergleichs und die dadurch induzierten Spekulationen anhand von internationalen Schulleistungstests. Allerdings ist es eben gerade der internationale Vergleich, der eine Beurteilung des eigenen Bildungssystems zulässt. Er zeigt beispielsweise, dass es vergleichbare Länder gibt, deren Bildungssysteme gemessen an den PISA-Resultaten hochwirksam sind und denen es gelingt, zugleich die sozialen Ungleichheiten gering zu halten. Allein die Tatsache, dass in der Schweiz nahezu ein Viertel der Schulabgängerinnen und Schulabgänger nicht über ausreichende Grundbildung verfügen und dass die sozialen Ungleichheiten vergleichsweise gross sind, muss Ansporn genug sein, Massnahmen zur Reduktion von sozialen Ungleichheiten umzusetzen und deren Wirkung in Zukunft zu überprüfen. Denn wenn der Anteil Jugendlicher mit ungenügender Grundbildung systematisch kleiner wird, führt dies nicht nur zu einem gerechteren Bildungssystem, sondern – wie eine weitere Sekundäranalyse mit PISA-Daten zeigt – auch zu Wohlstand und Wirtschaftswachstum (Hanushek & Wössmann, 2010).

OECD, 2019, PISA 2018 Results: Where All Students Can Succeed. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2013, Hängt die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund davon ab, wie lange sie schon in ihrem neuen Land leben? Pisa im Fokus, 2013/06.

Hanushek, Eric A., Ludger Wössmann, 2010, The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Paris: OECD Publishing.

Konsortium PISA.ch, 2019, PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.

Reichenbach, Roland, 2021, Bildungserfolg von Südkorea: «Warum sollte man die Namen der Hauptstädte nicht auswendig lernen?» NZZ vom 6. März 2021.

E cosa dice l'indagine PISA?

Dall'indagine PISA emerge che un gran numero di giovani non è sufficientemente preparato ad affrontare le sfide sociali e professionali e che le disuguaglianze sociali sono relativamente grandi. Il divario nelle competenze di lettura tra i giovani con un passato migratorio e quelli senza corrisponde a un livello pari al progresso di apprendimento realizzato in più di un anno scolastico. Uno sguardo più approfondito ai risultati dell'indagine rivela però anche qualcosa di positivo: tra il 2000 e il 2012 la Svizzera è riuscita a ridurre lo scarto di rendimento tra queste due categorie di giovani. Si è inoltre visto che le competenze di lettura dei quindicenni provenienti dall'ex Jugoslavia o dal Portogallo trasferitisi in Svizzera negli ultimi anni sono molto peggiori di quelle dei giovani che, pur provenendo dagli stessi Paesi, hanno svolto tutti gli studi scolastici in Svizzera. Un'altra causa del livello più scarso in queste competenze riscontrato tra i giovani con un passato migratorio si è rivelata essere il contesto sociale di origine. La Svizzera è tuttavia ancora lontana dai Paesi che, oltre a ottenere buoni risultati nell'indagine PISA, riescono anche a contenere le disparità sociali.

URS MOSER

ist Titularprofessor für das Gebiet Pädagogik mit Schwerpunkt empirische Bildungsforschung am Institut für Bildungsevaluation. Das Institut für Bildungsevaluation ist Mitglied des nationalen Konsortiums PISA.ch.



Ali Gharaviri, Assistente con dottorato, Istituto di scienze computazionali, Università della Svizzera italiana



Lorenza Mondada, Professorin am Séminaire d'Études françaises, Universität Basel

La diversité dans les universités : propositions

Mathieu Crettenand

Depuis quelques années, les concepts d'égalité et de diversité se sont élargis dans les Hautes écoles suisses afin d'inclure les groupes sous-représentés dans la société. À partir des projets initiés à l'Université de Genève, cet article montre l'engagement possible pour l'intégration académique et professionnelle des personnes issues de l'asile et de la migration.

À l'image de ce qui se passe dans différents domaines au niveau international, les actions en matière d'égalité et de diversité entreprises dans les Hautes écoles se sont multipliées ces dernières années, incluant les thématiques de l'égalité, de la diversité et de l'inclusion au cœur de la stratégie institutionnelle des grandes universités de recherche européennes (LERU, 2019). En Suisse, l'évolution récente de swissuniversities qui a lancé en juillet 2020 l'appel à projet « P-7 Diversité, inclusion et égalité des chances (équité) dans le développement des hautes écoles 2021-2024 » est une illustration de cette évolution.

Ce dynamisme reflète l'élargissement des concepts d'égalité entre les hommes et les femmes, en un premier temps et de démocratisation de l'enseignement supérieur par la suite, pour gérer les enjeux de diversité dans les universités. En effet, l'égalité des chances ne peut être réalisée sans tenir compte de l'impact de l'ensemble des facteurs de différenciation qui renforcent les inégalités. Les personnes issues de l'asile et de la migration, avec un niveau universitaire acquis, inachevé ou potentiel, subissent particulièrement des discriminations par rapport à l'accès à la formation et à un emploi en lien avec leurs formations et compétences. Les étudiants et les chercheurs issus de l'asile et de la migration sont ainsi confrontés à des défis importants pour accéder aux Hautes écoles et au marché de l'emploi. Le nombre de personnes issues de l'asile avec un niveau universitaire est estimé entre 15 et 18 pourcent avec de grandes variations en fonction des pays (Rich, 2016). Pourtant, hormis une faible proportion, il est observable que les universitaires occupent souvent des emplois non qualifiés (restauration, nettoyage, transport, etc.). Une déqualification des compétences est ainsi constatée,

puisqu'elle persiste même lorsque les difficultés liées à l'obtention d'un permis stable ou à l'acquisition de la langue parlée dans le pays d'accueil sont résolues.

Une université engagée pour l'intégration des migrants

Par la nature de ses activités et de ses échanges, la diversité des origines des membres des communautés universitaires est une réalité plus ou moins étendue depuis la création des premières académies il y a plus de mil ans. Engagée au sein de la cité, l'Université de Genève a renforcé son dispositif de gestion de la diversité en créant, en 2019 une entité dédiée à l'intégration des étudiants et chercheurs issus de la migration. Avec la Délégation à l'intégration, l'institution a décidé d'inclure cette thématique au centre de sa stratégie égalité et diversité. Cette structure pilote aujourd'hui des projets en lien avec les missions principales de l'université.

Avec le programme Horizon académique, il s'agit de renforcer la formation et l'intégration professionnelle des personnes issues de l'asile et de la migration. En 2020, le programme est devenu, dans le cadre de l'Agenda intégration Suisse (AIS), l'autorité compétente du canton de Genève pour la prise en charge des personnes issues de l'asile avec un profil universitaire. Depuis son lancement en 2016, plus de 400 personnes ont bénéficié du dispositif. Outre un suivi individualisé de leur projet de formation et de carrière, elles bénéficient d'un accès aux enseignements universitaires et de cours de français adaptés à leurs bagages académiques. Et pour protéger les universitaires contraints à l'exil, le réseau Scholars at Risk, actif dans de nombreuses Hautes écoles, offre des

solutions pour favoriser la continuité des carrières académiques dans notre pays. Enfin, en lien avec des entreprises privées et des institutions publiques, l'Université de Genève est active au sein de l'initiative Refugees@work. Née en 2018, elle promeut l'innovation sociale pour faciliter l'intégration des personnes réfugiées au sein du marché du travail en Suisse romande.

Une intégration par et avec la communauté

Ces projets n'auraient pas pu éclore sans des partenariats solides avec les autorités cantonales, particulièrement le Bureau de l'intégration des étrangers, et avec des entités associatives et privées. Ces partenariats ont également permis à l'Université de développer progressivement une expertise en termes d'intégration d'étudiants et de chercheurs issus de la migration.

Dans la réalisation de ces différents projets, l'institution peut également compter sur le soutien de la communauté universitaire, composées d'étudiantes et d'employés. Fonctionnant en réseau, cette communauté permet d'offrir un accueil optimal des participants afin de faciliter leur intégration académique et sociale et l'accomplissement des démarches administratives à l'Université.

Un autre effet de cette politique d'intégration se révèle dans l'intérêt de la recherche et de l'enseignement pour la thématique de l'intégration. Ces travaux permettent, d'une part, d'accroître la connaissance et de développer des expertises scientifiques. D'autre part, les résultats de ces recherches favorisent l'amélioration des projets d'accueil et d'accompagnement des étudiants et chercheurs migrants. À titre d'exemple, nous pouvons citer les projets de recherche en cours à la Faculté des Lettres concernant les approches pédagogiques de l'enseignement du français à un public migrant et un projet de recherche-action en psychologie visant à évaluer les activités du programme Horizon académique en tant que mesures de psychologie de basse intensité, afin de promouvoir la santé mentale et la résilience chez les participants du programme.

League of European Research Universities, 2019, Equality, diversity and inclusion at universities: the power of a systemic approach, Position paper.

Rich, Anna-Katharina, 2016, Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit, Kurzanalyse des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, No. 3, Nuremberg.

MATHIEU CRETENAND

est titulaire d'un doctorat en sciences de la communication et des médias. Il occupe actuellement la fonction de Délégué à l'intégration à l'Université de Genève.

Vorschläge für mehr Diversität an den Universitäten

In den letzten Jahren wurden die Konzepte zu Gleichstellung und Diversität an den Schweizer Hochschulen erweitert, um auch die in der Gesellschaft und in der Hochschul-landschaft unterrepräsentierten Gruppen einzuschliessen. Menschen mit Asyl- und/oder Migrationshintergrund, die einen Hochschulabschluss erlangt haben, ein Studium absolvieren oder planen, werden beim Zugang zu einer ihrer Ausbildung und ihren Kompetenzen entsprechenden Arbeitsstelle benachteiligt.

Zur Förderung der Chancengleichheit hat die Universität Genf mit Programmen wie «Horizon académique» oder «Scholars at Risk» das Thema Migration in den Mittelpunkt ihrer institutionellen Strategie gestellt. Diese Projekte konnten nur dank langfristigen Partnerschaften mit den kantonalen Behörden – insbesondere der Fachstelle für Integration – und weiteren Vereinigungen und privaten Einrichtungen entwickelt werden. Zudem können diese Initiativen auf die Solidarität der gesamten Universitäts-gemeinschaft zählen und haben positive Auswirkungen auf Forschung und Lehre. Diese Diversität kommt wiederum der gesamten Institution und der Gesellschaft zugute.

zeppelin – familien startklar

Brigitte Kubli-Aeberhard, Lilian Zumsteg und Kathrin Specht

Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund, oft auch Zugewanderte, treten häufig mit ungünstigen Startvoraussetzungen in den Kindergarten und die erste Klasse ein. Abhilfe schafft die Prävention durch gezielte Förderung von Geburt an. «zeppelin – familien startklar», ein Angebot im Rahmen von «PAT – Mit Eltern lernen» stärkt die Erziehungs-kompetenz, die Bindung zwischen Eltern und Kind sowie die Vernetzung der Familie nach aussen.

Für welche Zielgruppe ist das Angebot «zeppelin – familien startklar» gedacht?

Das Angebot ist für Schwangere und Familien mit kleinen Kindern, die beim Start null bis zwölf Monate alt sind, und die besonderen Herausforderungen oder Belastungen ausgesetzt sind. Dies können beispielsweise Zugewanderte sein, die einen niedrigen Bildungsstand haben und die Landessprache nicht sprechen, oder Eltern, die sich aufgrund finanzieller Zwänge, ungeeigneter Wohnverhältnisse oder fehlendem sozialem Netzwerk in einer schwierigen Situation befinden. Seltener sind es auch junge, alleinerziehende Mütter oder Familien mit einem Kind, das aufgrund einer schweren Geburt oder Krankheit ein Entwicklungsrisiko aufweist.

Wie gelangt Zeppelin mit der Frühförderbegleitung an die Familien?

In den meisten Fällen sind es Mütter- oder Väterberatungen, die uns die Familien zuweisen. Darauf besuchen die Elterntainerinnen die Familie zwei Mal, klären ab, ob die Familie motiviert ist und ob die Zusammenarbeit mit der Elterntainerin oder dem Elterntainer passt. Die Frühförderbegleitung wird meistens von den Gemeinden und/oder dem Kanton finanziert. Es liegt im Interesse der Gemeinden, durch Frühförderung die Bildungschancen zu erhöhen und mögliche zukünftige Risiken zu vermeiden.

Können Sie den Ansatz beschreiben?

Der Ansatz verfolgt eine Unterstützung so früh wie möglich, oft schon während der Schwangerschaft, und eine langfristige und intensive Betreuung durch qualifizierte Elterntainerinnen während der ersten drei Lebensjahre. Ziel ist es, die Familie nach innen und nach aussen zu stärken.

Die Hausbesuche, in der Regel zweimal pro Monat, basieren auf drei Schwerpunkten: Im Rahmen der Stärkung der Eltern-Kinder-Interaktion bringen wir Spielideen mit, geben Informationen zur Entwicklung der Kinder und regen die Eltern zur Beobachtung ihrer Kinder an. Ein weiterer Schwerpunkt ist das entwicklungsorientierte Erziehungsverhalten: Wir besprechen Fragen der Eltern zu den Themen Schlafen, Essen, Gesundheit, Bindung, Disziplin, Sicherheit und Routinen der Kinder. Damit stärken wir ein angepasstes Reagieren auf die Kinder. Der dritte Schwerpunkt ist das Wohl der Familie. Wir unterstützen die Familien dabei, sich mit ihrem Umfeld zu vernetzen, bieten Gruppentreffs an und zeigen die bestehenden Hilfsangebote auf. Zudem legen wir ein besonderes Augenmerk auf die Sprachentwicklung, gerade weil wir viele fremdsprachige Familien betreuen.

Warum ist der Ansatz auch für Familien mit einer Migrationsgeschichte geeignet?

Das Programm kann den verschiedensten Situationen und Konstellationen angepasst werden. Die Unterlagen sind zudem in den wichtigsten Sprachen der Zugezogenen verfasst und für die Hausbesuche können wir auf die Hilfe von interkulturellen Dolmetschenden zurückgreifen. Mehr als 80 Prozent der begleiteten Familien haben eine Migrationsgeschichte.

Wie viele Familien begleitet «zeppelin» jährlich?

«zeppelin» wurde 2015 gegründet und ist noch im Aufbau. Letztes Jahre hat «zeppelin» 172 Familien begleitet und dieses Jahr werden es sicher mehr als 180 Familien sein. Wir haben im Kanton Zürich gestartet, sind nun aber auch im Kanton Thurgau aktiv. Das PAT-Modell wird ausserdem von den Kantonen St. Gallen und Tessin angewendet; in den Kantonen Zug, Graubünden und Basel-Stadt befindet es sich im Aufbau.

Wie wird die Ermächtigung der Eltern gefördert und wie wirkt das auf die Kinder?

In gewissen kulturellen Konstellationen sind die Eltern ausschliesslich für die Grundbedürfnisse der Kinder zuständig. Ältere Geschwister, Cousins und Cousins, Grosseltern und weitere Verwandte übernehmen das Spielen mit den Kindern. Hier können sich aber die Familien meist nicht auf dieses Sozialnetz abstützen, darum müssen die Eltern ihre Rolle anpassen. In diesem Kontext haben wir einer Familie mit einem einjährigen Kind Spielideen mitgebracht. Beim nächsten Hausbesuch war die Mutter sehr stolz, dass sie das Kind für diese Spiele begeistern konnte. Damit ging einher die Erkenntnis, dass sie dem Kind auch neue Fähigkeiten beibringen kann. Dies führte zu einer Ermächtigung und Stärkung der Bindung zum Kind.

Warum wirkt dieser Ansatz auch langfristig?

Durch die intensive und lang ausgelegte Begleitung wird die Bindung zwischen Eltern und Kind vertieft. Die Eltern lernen gezielt, die Entwicklung des Kindes zu beobachten, und sie erkennen, dass sie als Eltern einen grossen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Dieses Wissen und die starke Bindung zum Kind wirken langfristig. Die Frühförderung mit PAT wurde zudem einer Studie unterzogen. Diese zeigt auf, dass auch zwei, drei und vier Jahre nach Abschluss der Massnahme noch positive Auswirkungen zu sehen sind. Bei der Einschulung haben Kinder mit PAT bessere Deutsch- und Mathematikkenntnisse, eine bessere Selbstregulierung und weniger Verhaltensprobleme. Auf der Ebene der Erziehungskompetenzen der Eltern zeigen sich positive Ergebnisse vor allem im Bereich der häuslichen Lernanreize.

Haben Sie Strategien, um auch die Väter vermehrt einzubeziehen?

Der Einbezug der Väter ist uns sehr wichtig. Darauf wird schon im Abklärungsgespräch hingewiesen. Das Angebot funktioniert über die Freiwilligkeit und das Engagement der Mütter und Väter ist eine Voraussetzung. Gemäss unseren Erfahrungen in den letzten Jahren nehmen bei rund 80 Prozent der Familien die Väter aktiv teil.

BRIGITTE KUBLI-AEBERHARD

ist Co-Leiterin von Zeppelin, systemische Organisationsberaterin und Supervisorin.

LILIAN ZUMSTEG

ist Sozialpädagogin und für Zeppelin als PAT-Elterntainerin tätig.

KATHRIN SPECHT

ist Mütterberaterin und für Zeppelin als PAT-Elterntainerin tätig.

Das Gespräch führte Sibylle Siegwart.

zeppelin – familles prêtes à démarrer

Les enfants issus de familles avec un faible niveau socio-économique, notamment immigrés, entrent souvent à la maternelle ou en première année d'école dans des conditions de départ défavorables. La prévention permet de remédier à une telle situation grâce à un soutien ciblé exercé dès la naissance avec « zeppelin – familles startklar » (familles prêtes à démarrer), une offre qui s'inscrit dans le cadre de « PAT – Apprendre avec d'autres parents ». L'offre s'adresse aux femmes enceintes et aux familles avec de jeunes enfants âgés de zéro à douze mois, confrontées à des épreuves ou à des défis particuliers.

Le programme commence le plus tôt possible, parfois même avant la naissance. Il est intensif et dure jusqu'à ce que l'enfant ait eu trois ans, afin de permettre aux spécialistes de la formation des parents d'établir une relation de confiance avec la famille. Le programme comprend différents éléments, comme des visites à domicile, qui renforcent les compétences parentales, le lien parents-enfants et les mesures de soutien pour l'enfant. En outre, « zeppelin » s'attache au bien-être de toute la famille et favorise la mise en réseau de la famille par rapport à l'extérieur.

Mehr zur Frühförderung «PAT – Mit Eltern lernen» der Studie «ZEPPELIN – Förderung ab Geburt» finden Sie im Artikel von Andrea Lanfranchi.

Tables rondes entre pairs

Viviane Fenter

Programme national d'intégration, de prévention et de promotion de la santé, Femmes-Tische/ Hommes-Tische s'adresse aux personnes en situation de vulnérabilité socio-économique, quelle que soit leur origine. Lors de tables rondes animées par des pairs, les participants discutent de thèmes importants du quotidien dans leur langue, reçoivent des informations utiles à toute la famille et tissent des liens sociaux. Le programme contribue à l'égalité des chances depuis 25 ans.

Présent dans 19 cantons, Femmes-Tische touche quelque 13 000 personnes par an et se décline maintenant aussi au masculin avec Hommes-Tische. L'accès facile, la simplicité et l'efficacité de l'approche ont favorisé son développement : le programme permet de toucher les personnes hors de portée des offres régulières, dont celles qui ont vécu la migration.

Les tables rondes de Femmes-Tische/Hommes-Tische sont des rencontres d'échanges et d'information menées par un animatrice/animateur, qui se font dans plus de vingt langues différentes. Réunies en petits groupes de 6 à 8 personnes, les participants discutent d'un thème important du quotidien en lien avec la famille, la santé ou l'intégration. Développement de l'enfant, entrée à l'école et scolarité, adolescence, alimentation et mouvement, caisse maladie, santé corporelle et santé psychique figurent parmi les favoris des 25 thèmes proposés.

Supports visuels pour toutes les langues

L'animatrice/animateur invite à une table ronde des personnes parlant la même langue ou étant à l'aise dans la langue locale. Après l'accueil, il introduit le thème à l'aide de supports visuels – des sets composés de cartes

illustrées, d'un photo-langage ou de courtes vidéos et d'un guide d'animation. Ce matériel, développé de manière participative dans le cadre du programme, est utilisable quelle que soit la langue du groupe. Il facilite le partage d'expériences, de questions et d'idées.

Animatrice/animateur et participants choisissent ensemble les aspects à traiter plus en profondeur, puis réfléchissent à de nouvelles pistes d'action. Au fil des échanges, elles/ils prennent conscience de leurs propres ressources. Deux tiers des tables rondes se déroulent dans un cadre privé, chez un des participants qui accueille le groupe ; les autres se font dans un lieu semi-public comme une maison de quartier, un centre associatif, une école ou un parc.

Échanges d'égal à égal

L'animateur veille à instaurer une atmosphère conviviale et respectueuse, encourage la prise de parole et axe les discussions sur le thème choisi sans se positionner comme expert du thème ni comme conseiller : les échanges au sein du groupe se font d'égal à égal. À la fin de la discussion, l'animateur transmet des informations sur les services et centres de conseil régionaux, puis invite les personnes à participer à la prochaine table ronde. Une partie conviviale avec des boissons permet

ensuite à chacun de faire connaissance et tisser des liens plus personnels. La composition du groupe change d'une table ronde à l'autre, pour que chacun puisse élargir son cercle social.

Dans les quelque 30 centres qui implémentent le programme en Suisse, les responsables du projet au niveau régional recrutent des personnes-clé souhaitant s'engager pour leur communauté et intéressées à animer des rencontres. Elles reçoivent une formation axée sur la pratique qui leur donne les outils de base pour mener les tables rondes – écoute active, gestion des échanges et des situations délicates en font partie.

Confiance et moments positifs

Une formation spécifique est donnée pour chaque nouveau thème, souvent avec l'intervention de professionnels du réseau local. Les animateurs acquièrent des connaissances sur les sujets traités et développent de nouvelles compétences. Ils se trouvent renforcés par leur implication, ce qui facilite souvent leur recherche d'emploi.

Le soutien et l'accompagnement des animateurs par le responsable de projet est déterminant, tant lors de l'organisation et l'évaluation de chaque table ronde que lors des séances d'échange avec l'ensemble de l'équipe.

L'action des pairs est un facteur clé du succès du programme. La plupart des animateurs ont un passé migratoire et sont issus des mêmes communautés que les participants, ce qui crée une forte base de confiance. Bien intégré ici, les animateurs contribuent à tisser des passerelles entre la société locale et la communauté d'origine ; pour les participants, ils sont des exemples encourageants.

Bien des personnes considèrent leur participation aux tables rondes comme un tournant dans leur vie en Suisse. Rencontrer d'autres gens dans un cadre protégé,

tisser des liens, avoir les repères nécessaires pour comprendre la société d'accueil et y évoluer avec sa famille, vivre des moments positifs et rire ensemble... Tout cela renforce l'autonomie des participants, les aide à soutenir leurs enfants et les encourage dans la suite de leur parcours.

Valoriser les ressources et transmettre des informations

Les tables rondes en lien avec la famille abordent de nombreux aspects de l'éducation, du début de la vie de l'enfant à son envol : grandir avec plusieurs langues, apprendre en jouant, usage des écrans, mon enfant et l'école, adolescence ou encore choix professionnel sont des thèmes appréciés. Les hommes font aussi des tables rondes sur le rôle de père et ses variations d'une culture à l'autre.

D'autres tables rondes thématisent des questions de santé : alimentation saine, mouvement, santé des femmes et santé en début de vie, prévention du tabagisme dans la famille, jeunes et alcool, rester en forme après 55 ans ou encore santé psychique.

Enfin, il y a aussi des tables rondes permettant de parler de mariage, de jeux d'argent, de racisme, d'estime de soi, ou d'expliquer le fonctionnement de la caisse maladie et la gestion du budget familial. Quel que soit le thème traité, les discussions sensibilisent, permettent de connaître différents points de vue, prendre conscience de ses ressources et accéder à des informations utiles.

Bien des participants des tables rondes, qu'elles réunissent des femmes, des hommes ou dans certains cas un public mixte, expriment leur gratitude pour ce qu'ils reçoivent grâce aux échanges. Mybera Berisha, originaire du Kosovo et animatrice depuis plusieurs années, relève que les femmes y découvrent qu'elles peuvent être aidées et où s'adresser. « J'aurais été très recon-

naissante s'il y avait eu Femmes-Tische lorsque je suis arrivée, en 1991 ».

La prise de contact personnelle lors de l'invitation à une table ronde, les échanges oraux animés par des pairs dans de nombreuses langues, le cadre protégé et la proximité des rencontres font que l'accès au programme est aisé. Personne n'est exclu, quelle que soit sa situation socio-économique, ses connaissances orales ou écrites de la langue locale. Femmes-Tische/Hommes-Tische renforce l'égalité des chances.

Gesprächsrunden auf Augenhöhe

Die Gesprächsrunden «Femmes-Tische» und «Männer-Tische» richten sich an sozioökonomisch benachteiligte Menschen jeglicher Herkunft. Die Gespräche, die in Kleingruppen in der Sprache der Teilnehmenden und in der Nähe ihres Wohnortes stattfinden, konzentrieren sich auf wichtige Alltagsfragen rund um die Themen Familie, Gesundheit und Integration. Dabei stehen der Erfahrungsaustausch sowie die Ideen und Fragen der Teilnehmenden im Zentrum. Die Teilnehmenden erhalten zudem Informationen über regionale Beratungsstellen und Dienste.

Speziell dafür ausgebildete Personen aus dem jeweiligen Kulturkreis leiten die Gesprächsrunden und tragen dazu bei, eine Atmosphäre des Vertrauens und des Respekts zu schaffen, die dem Austausch förderlich ist. Diese Moderatorinnen und Moderatoren entwickeln während ihres Engagements im Programm verschiedene Fachkenntnisse und Kompetenzen, die den Teilnehmenden zudem den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtern.

Die Teilnehmenden werden sich ihrer eigenen Ressourcen bewusst, erhalten neue Ideen und werden auf wichtige Aspekte der besprochenen Themen aufmerksam gemacht. Der Zugang zu wichtigen Informationen für die ganze Familie und die positiven Momente des Austauschs, die zur persönlichen Entwicklung beitragen, werden besonders geschätzt.

VIVIANE FENTER

a suivi une formation d'ingénieure agronome et journaliste. Elle a aussi travaillé dans les relations agriculture – école, puis le soutien à la parentalité. Elle est responsable romande de Femmes-Tische et Hommes-Tische depuis 2008.



Hardik Kothari, Assistente con dottorato, Istituto di scienze computazionali, Università della Svizzera italiana

SCALA-Ansatz: faire Erwartungen von Lehrpersonen

Markus P. Neuenschwander

Leider werden Kinder mit Migrationshintergrund und mit tieferem sozioökonomischem Status (SES) im Schweizer Bildungssystem benachteiligt, sowohl bei der Leistungsbeurteilung als auch bei schulischen Übertritten. Zur Bearbeitung dieser Beurteilungsverzerrungen wurde der SCALA-Ansatz entwickelt. Lehrpersonen werden auf der Basis von Information und Übungen sensibilisiert und überprüfen, ob ihre Leistungserwartungen an die Lernenden ihres Unterrichts angemessen und fair sind.

Viele Studien belegen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder mit tieferem SES im Schweizer Bildungssystem deutlich benachteiligt sind. Sie müssen bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik erbringen, um von Lehrpersonen gleiche Noten bzw. die gleichen Chancen für die Zuweisung in Schulniveaus mit erweiterten Ansprüchen in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zu erhalten. Eine zentrale Forderung von Chancengleichheit, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft gleiche Chancen im Wettbewerb haben, ist damit nicht erfüllt.

Es gibt institutionelle und individuelle Gründe, wie diese Bildungsungleichheit erklärt werden kann. Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass Gründe in verzerrten Leistungserwartungen von Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler liegen. Lehrpersonen haben bei gleichen Leistungen tiefere Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und/oder tieferem SES. Diese Erwartungsverzerrung merken Lehrpersonen meist nicht und basiert nicht auf einer Absicht, sondern auf Stereotypen. Mit dem Stereotyp des Migrationskindes und dem des Kindes mit tieferem SES ist eine eher tiefe Leistung in Deutsch und Mathematik verbunden. In Beurteilungssituationen werden daher die Leistungen von Kindern mit tieferem SES und/oder Migrationshintergrund eher unterschätzt.

Allerdings sind Erwartungen selbsterfüllend. Wenn Lehrpersonen an einen Schüler oder eine Schülerin hohe Erwartungen haben, verhalten sie sich entsprechend. Daher zeigen viele Studien, dass Schülerinnen und Schüler grössere Leistungszuwächse zeigen, wenn Lehr-

personen hohe Erwartungen an sie richten (sogenannte selbsterfüllende Prophezeiung). Wie können Erwartungen der Lehrpersonen so modifiziert werden, dass sie fairer sind?

Interventionsansatz

Im Rahmen der SCALA-Forschung wurde eine Intervention mit den Zielen entwickelt und erprobt, Lehrpersonen über die Bedeutung von verzerrten Erwartungen zu informieren, sie für eigene verzerrte Erwartungen zu sensibilisieren und diese am Beispiel der Schülerinnen und Schüler im eigenen Unterricht zu konkretisieren. Konkret wurde eine Weiterbildung für kleine Gruppen von Lehrpersonen an vier Terminen durchgeführt. Am ersten Termin wurden die Lehrpersonen über Stereotype und Diskriminierung aufgrund von verzerrten Erwartungen der Lehrpersonen informiert. Zur Erhöhung der Sensibilisierung versetzten sich die Teilnehmenden danach in Rollenspielen in die Situation von benachteiligten Lernenden. Am zweiten Termin analysierten die Lehrpersonen ihre Leistungserwartungen gegenüber den einzelnen Lernenden ihrer Klasse und verglichen diese mit den tatsächlich erbrachten Leistungen. Um die Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler zu heben, wurden sie aufgefordert, sich auf die Stärken und Ressourcen der einzelnen Lernenden zu fokussieren (Rubie-Davis 2014). Am dritten Termin wurde die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Denn frühere Forschung zeigt, dass Eltern die Leistungserwartungen von Lehrpersonen an die Lernenden wesentlich beein-

flussen (Niederbacher/Neuenschwander 2021). Für den vierten Termin wurden erwachsene Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger mit einem tertiären Bildungsabschluss, deren Eltern über keinen tertiären Bildungsabschluss verfügten, in die Weiterbildung eingeladen. Diese Personen berichteten den Lehrpersonen über ihre Schulerfahrungen und die Gründe, weshalb sie diese seltene erfolgreiche Schullaufbahn absolviert haben. Insbesondere erklärten sie an eigenen biografischen Beispielen, wie sich hohe Erwartungen von Lehrpersonen positiv auf ihre Lernmotivation ausgewirkt haben (Neuenschwander/Niederbacher, 2017).

Um den Transfer der Weiterbildung auf die eigene Unterrichtspraxis zu stärken, besuchte während der Weiterbildung ein professioneller Coach die Lehrpersonen während einer Stunde in ihrem Unterricht und diskutierte anschliessend die Beobachtungen mit ihnen. Im Fokus standen konkrete Situationen, in denen sich diskriminierende Erwartungen gegenüber einzelnen Schülerinnen und Schülern zeigten. Gemeinsam wurden Lösungen, die in der Weiterbildung thematisiert worden sind, auf diese konkreten Situationen übertragen.

Wirkungsprüfung

Diese Intervention wurde bei 22 Lehrpersonen und ihren Klassen durchgeführt. In der Kontrollgruppe waren 44 Lehrpersonen. Die Lehrpersonen unterrichteten insgesamt 1480 Schülerinnen und Schüler der 4.–6. Klasse. Es wurden die Erwartungen der Lehrpersonen sowie die Leistungstests in Deutsch und Mathematik vor und nach der Intervention erhoben. Die Intervention führte dazu, dass die Erwartungen von Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler fairer wurden (Neuenschwander et al. 2021).

Schlussfolgerungen

Aufgrund der erfolgreichen Wirkungsprüfung kann der SCALA-Ansatz auch zukünftig von interessierten Schulen bestellt werden (www.fhnw.ch/ph/scala). Das Konzept wurde aufgrund der Erfahrungen der Wirkungsprüfung angepasst und kann von Schulen gebucht werden. Die Weiterbildung wurde bereits an über 30 Schulen durchgeführt. Die Erfahrungen zeigen, dass die Bearbeitung von Überzeugungen anspruchsvoll, aber möglich ist.

Projet SCALA: des attentes équitables de la part des enseignants

De nombreuses études montrent que les élèves issus de la migration et/ou avec un faible statut socio-économique sont nettement défavorisés dans le système éducatif suisse. La recherche met en évidence le fait que les attentes des enseignants envers les performances des élèves en allemand et en mathématiques sont faussées en raison de stéréotypes et ont une influence défavorable sur les résultats en raison de leur effet auto-réalisateur. L'approche Scala a été présentée dans le cadre d'une formation continue des enseignants, soigneusement mise au point, associée à un coaching. Grâce à l'information, à la sensibilisation et au transfert dans leur propre enseignement, les attentes déformées des enseignants se sont modifiées pour devenir plus équitables. Les éléments centraux sont les apports théoriques sur le sujet, la confrontation personnelle avec les personnes défavorisées et l'examen de la pertinence de ses propres attentes face aux élèves. Une analyse systématique a montré l'efficacité de l'intervention. La formation SCALA a été mise en œuvre avec succès dans plus de 30 écoles en Suisse alémanique et est proposée à d'autres écoles.

Neuenschwander, Markus P., Camille Mayland, Edith Niederbacher, Ariana Garrote, 2021, Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. In: Learning and Individual Differences, 87/01995. doi:10.1016/j.lindif.2021.101995.
Neuenschwander, Markus P., Edith Niederbacher, 2019, Förderliche und gerechte Beurteilung – der SCALA-Ansatz. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 25(7–8): 50–55.
Rubie-Davies, Christine M., 2014, Becoming a high expectation teacher. London: Taylor and Francis Group.

MARKUS P. NEUENSCHWANDER

ist Professor für Pädagogische Psychologie und Leiter des Forschungszentrums Lernen und Sozialisation der PH FHNW. Schwerpunkte: Chancengleichheit, Bildungsverläufe.

Zugewanderte Eltern partizipieren in der Schule

Iris Glaser und Emine Sariaslan

Im Projekt «Zugewanderte Eltern partizipieren in der Schule» wird die Partizipation zwischen der Schule und den Eltern am Schulstandort Wankdorf aus den Perspektiven der zugewanderten Eltern erforscht und gestaltet. Ziel ist, zugewanderte Eltern in der Partizipation zu stärken und den Schulstandort darin zu unterstützen, erfolgversprechende Strategien für die Zusammenarbeit mit allen Eltern (weiter) zu entwickeln und somit die Chancenungleichheit zu mindern.

Einblicke in eine Sitzung mit Schlüsselpersonen

Samstagmorgen 9 Uhr: Der Zoom-Sitzungsraum beginnt sich zu füllen, erste Gespräche sind angelaufen. Ayantu, Ariana und Mirela, drei der insgesamt acht sogenannten «Schlüsselpersonen» sind bereits da und unterhalten sich. Als «Schlüsselpersonen» werden Personen bezeichnet, die der untersuchten Gruppe – hier die Gruppe «Eltern mit einer Migrationsgeschichte» – angehören und denen in einem Forschungs- oder Entwicklungsprojekt eine zentrale Rolle zukommt. Sie arbeiten eng mit den Projektleiterinnen zusammen und bringen ihr Wissen und ihre Erfahrungen zum Thema ein. Sie stellen sicher, dass die Ziele des Projekts durch die Perspektive der Zielgruppe definiert werden.

An diesem Samstagmorgen stehen zwei Themen an. Im ersten Teil des Morgens arbeitet die Gruppe an der Auswertung von Interviews: Um ein vertieftes Verständnis davon zu erhalten, was zugewanderte Eltern unter Partizipation verstehen, wurden mit Eltern am Schulstandort Wankdorf und mit verschiedenen Expertinnen und Experten im Raum Bern, die im Bereich *Schule/Eltern/Migration* tätig sind, Interviews durchgeführt. Diese Interviews wurden durch die Projektleitenden zu einem Text verschriftlicht und gemeinsam mit den Schlüsselpersonen analysiert. Das Ziel ist einerseits, die gewonnenen Erkenntnisse zur Planung weiterer Befragungen von Eltern, Expertinnen und Experten heranzuziehen und andererseits zur Veränderung der aktuellen Praxis der Elternarbeit am Schulstandort Wankdorf zu nutzen. Ein solches Vorgehen wird als «partizipative Aktionsforschung» bezeichnet: Grundsätzlich findet «partizipative Forschung zusammen mit

den unmittelbar betroffenen Menschen statt und zielt auf die Rekonstruktion ihres Wissens und Könnens in einem Prozess der Selbstverständigung und des Empowerments» ab (Bergöls/Thomas 2012: Absatz 1).

Der Forschungsprozess ist sehr gut angelaufen und es konnte eine innovative Gruppe zusammengestellt werden: mehrheitlich Frauen, die sich bereits in verschiedenen Formen mit dem Thema «Partizipation zwischen Schule und Eltern» befassen und sich in diesem Bereich selber eine Art «Expertinnenstatus» erarbeitet haben. Sie arbeiten als interkulturelle Dolmetscherinnen, einige sind im heimatssprachlichen Unterricht involviert, oder in Projekten wie «Femmetisch» oder «Schrittweise».

An diesem Samstagmorgen also diskutieren wir in der Gruppe einen Ausschnitt aus einem Interview mit einer Mutter, die sich zur Rolle der Eltern bei der Begleitung ihrer Kinder im Rahmen des Lehrplans 21 (LP21) äussert. Diskussionspunkt ist, welche Rolle den Eltern zufällt, wenn die Kinder keine Hausaufgaben mehr nach Hause bringen. Gibt es bezüglich dieser Frage spezifische Herausforderungen für mehrsprachige Eltern? Wo erhält man wichtige Informationen über den LP 21? Die Schlüsselpersonen interpretieren die Interviewstelle und geben dabei gleich auch Einblicke in ihre eigenen Erfahrungen und Sichtweisen. Dabei werden verschiedene Aspekte thematisiert, die als relevant betrachtet werden: Die Idee des LP 21 ist es, Chancenungleichheit durch das Weglassen von Hausaufgaben zu schmälern. Diese Idee wird von den Teilnehmenden geschätzt. Jedoch verweisen die Schlüsselpersonen in der Diskussion darauf, dass die Schule die Begleitung durch die Eltern

trotz des Wegfallens von Hausaufgaben weiterhin erwartet, besonders im Fall von mehrsprachigen Kindern. Diese Erwartung wird allerdings von Schule und Lehrpersonen mehr implizit als explizit formuliert. Annah zeigt der Gruppe ein Dokument der Erziehungsdirektion, das die Elternrolle im Rahmen des Lehrplans 21 präziser beschreibt und diese Ausführungen auch in verschiedene Sprachen übersetzt hat. Die Schlüsselpersonen beklagen, dass nicht alle wichtigen Migrationssprachen in der Schweiz bei diesen Übersetzungen berücksichtigt wurden. Indem sich die Gruppe anhand des verschriftlichten Interviewmaterials mit verschiedenen Themen befasst, können relevante Aspekte sichtbar gemacht und bearbeitet werden. Dies wiederum ermöglicht ein vertieftes Verständnis und zeigt gleichzeitig vielseitige Handlungsmöglichkeiten auf.

Im zweiten Teil des Morgens arbeitet die Gruppe an der Planung eines Anlasses für die Eltern am Schulstandort Wankdorf. Ziel des Anlasses ist es, die zugewanderten Eltern im Quartier über relevante Themen bezüglich Partizipation zu sensibilisieren und zu informieren. Die Schlüsselpersonen diskutieren, welche Themen für die Eltern wichtig sind. Olga schlägt als bedeutendes Thema die Kommunikation vor: Wie gelangen wichtige Informationen über das Schulsystem zu den Eltern? Welche Situationen im Rahmen der Elternpartizipation sind sprachlich besonders herausfordernd? Wie können sich Eltern als Expertinnen für ihre Kinder positionieren, auch wenn sie über geringe Deutschkenntnisse verfügen? Eine weitere zentrale Frage, die an diesem Morgen diskutiert wird, betrifft die Erreichbarkeit der Eltern: Wie erreichen wir möglichst viele zugewanderte Eltern, damit sie an der geplanten Veranstaltung teilnehmen? Am Ende des Morgens plant die Gruppe das nächste Treffen.

Implementierung der Ergebnisse

Im Anschluss an die Veranstaltung wird die Gruppe gegen Ende des Jahres einen Workshop mit der Schulleitung im Wankdorf durchführen. Dabei sollen zentrale Erkenntnisse aus dem Projekt diskutiert und mögliche Anregungen für die zukünftige Praxis der Institution bezüglich Elternpartizipation skizziert werden. Ferner ist eine Schlussevaluation des Projekts geplant, damit

Scuola: partecipazione dei genitori immigrati

L'Alta scuola pedagogica di Berna ha lanciato il progetto intitolato «Zugewanderte Eltern partizipieren in der Schule» con l'obiettivo di rafforzare la partecipazione dei genitori immigrati nella scuola. Il progetto si articola in tre fasi: come prima cosa, i genitori immigrati esprimono le proprie esigenze in termini di partecipazione scolastica, dopodiché vengono informati sulle possibilità che esistono in questo senso e, in terzo luogo, sulla base delle loro esperienze e in collaborazione con esperti ricevono il sostegno necessario per progettare nuove opportunità di partecipazione ed elaborare proposte da portare avanti a livello istituzionale. I risultati e gli approcci emersi sono discussi insieme alle direzioni e commissioni scolastiche e contribuiscono al lavoro di sensibilizzazione e sviluppo di nuove possibilità di partecipazione di tutti i genitori, specialmente quelli immigrati, sul piano istituzionale.

dieses für die Umsetzung an anderen Schulstandorten weiterentwickelt werden kann.

Durch den Einbezug von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern in das Projekt fließen die Erkenntnisse in die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen ein. Ziel ist es, möglichst vielen relevanten Aktuerinnen und Akteuren Impulse für die Frage nach Bildungsgerechtigkeit in einer transnationalisierten, sozial und ethnisch zunehmend vielfältigen Gesellschaft zu geben.

Bergold, Jarg, Stefan Thomas, 2012, Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung [110 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13(1), Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302> (27.08.2021).

IRIS GLASER

ist Erziehungswissenschaftlerin/Psychologin, unterrichtet an der Pädagogischen Hochschule Bern und forscht im Bereich Schule und Eltern.

EMINE SARIASLAN

ist Sozialarbeiterin/Sozialpädagogin, leitet Projekte bei Public Health Services und unterrichtet als externe Dozentin an der Hochschule für Soziale Arbeit Luzern.

Nachhaltige Väterbildung initiieren!

Yohannes Berhane

Der Verein «Vater sein in der Schweiz» fördert mit seinen Gesprächsrunden und Beratungen nachhaltige «Väterbildung» und leistet damit einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit bei Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien. Yohannes Berhane zeigt die Grundwerte und Methoden von Gesprächsrunden auf, teilt seine Erfahrungen und zeigt damit die Perspektiven dieses spannenden Ansatzes auf.

«Vater sein in der Schweiz» unterstützt insbesondere Väter, aber auch Alleinerziehende und Eltern im Allgemeinen sowie ihre Kinder bei der Gestaltung von Beziehungen und bei der Bewältigung schwieriger Lebensphasen zu fördern.

Unsere Erfahrungen zeigen, dass Beziehungen zwischen Männern und Frauen in ihrer Elternrolle besonders herausfordernd sind, wenn sich die gemeinsame Lebensgestaltung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Migrationserfahrungen, unterschiedlicher kultureller Prägungen und gleichzeitiger Integration in die Schweiz vollzieht. Hierbei werden Männer oftmals nicht hinreichend «abgeholt»; dies beeinflusst ihre Integrationsfähigkeit sowie ihre Handlungs- und Verhaltensweisen. Die Angebote von «Vater sein in der Schweiz» fokussieren darum auf die Väterarbeit im Migrationskontext. Sie basieren auf einer innovativen Form der Elternbildung, wo die Beratung, Ausbildung und Begleitung von Männern und deren Familien im Vordergrund stehen. Dabei geht es insbesondere um das Erkennen und die Erschliessung der persönlichen Ressourcen sowie die Entwicklung neuer Perspektiven für sich und die einzelnen Familienmitglieder. Darüber hinaus beraten wir Fachpersonen im Migrationsumfeld.

Im Kern besteht unser Ansatz darin, einen vertrauenswürdigen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Eltern über grundlegende Werte der Eltern-Kind-Beziehung austauschen können. Für Männer mit Migrationshintergrund kann es schwierig sein, ihre Vaterrolle im schweizerischen Kontext auf eine gute Weise zu gestalten; sie wird selten thematisiert und ist auch unter den Migranten selbst oft ein Tabuthema. Eine Vater-

identität aufzubauen, die einerseits den eigenen kulturellen Hintergrund ernst nimmt, andererseits die Erwartungen an die Gleichwertigkeit von Vater- und Mutterrollen, wie dies im Rahmen der Integration in der Schweiz angestrebt wird, stellt eine grosse Herausforderung dar.

In den Workshops machen wir die Erfahrung, dass die Mehrheit der Eltern ihre Rolle mit folgenden Werten verbinden:

- Familiäre Beziehungen: Liebe, Respekt, Wärme, Zeit füreinander haben.
- Verhalten der Eltern gegenüber den Kindern: Zuhören, Erklären, Vermittlung von Geborgenheit und Sicherheit, Vorbildfunktion, vielfältige Erfahrungen ermöglichen.
- Traditionelle Werte und Kultur leben und vermitteln und gleichzeitig Brücken bauen zur schweizerischen Kultur, diese in den Alltag integrieren und Lösungen für sich tatsächlich oder scheinbar widersprechende Verhaltensregeln finden.

Wir haben als Organisation deshalb diese Werte auch in unsere Grundhaltung und Arbeitsweise übernommen und positionieren unsere Angebote auf diesen Grundwerten.

Vätterrunden

Unsere erste Kontaktnahme mit Eltern findet immer im Rahmen einer Eltern- oder Vätterrunde statt und ermöglicht eine erste Begegnung zwischen Männern mit und ohne Migrationshintergrund. Für die Teilnehmenden ist

dies oftmals die erste gemeinsame thematische Auseinandersetzung und Reflexion der obengenannten Werte in der Muttersprache und im vertrauten Kulturrahmen.

Die Teilnehmer können oftmals mangels Sprachkenntnissen keine Erwerbstätigkeit vorweisen – manchmal untermalt mit prekären aufenthaltsrechtlichen Verhältnissen. In ihrem Selbstverständnis waren diese Männer in ihrem Heimatland «gute» Väter und orientieren sich oft an der erlebten Rolle ihrer eigenen Väter. In der Schweiz haben sie allerdings kaum eine Vorstellung von ihrer neuen Vaterrolle. Diese «Identitätssuche» kann Anlass zu neuen Problemen innerhalb der Familien und in der Zusammenarbeit mit begleitenden Fachpersonen geben. Die Väter sehen sich einer schwierigen familiären Situation ausgesetzt: Die traditionelle Rolle wurde bereits verworfen, was wiederum eine aktive Neuorientierung erschwert.

Entscheidend für ein gutes Gelingen ist neben fachlichem Wissen eine freundliche und respektvolle Seminaratmosphäre. Ich freue mich, wenn Teilnehmende trotz ihrem sprachlichen Aufholbedarf, Erwerbslosigkeit und anderen Herausforderungen den Mut finden, unsere Runden zu besuchen. Ich nehme Rücksicht darauf, dass sie mehr Zeit und Geduld benötigen als andere. Sie verspüren oft ein grosses Bedürfnis danach, ihre Probleme zu schildern. Die im Seminar vermittelten Inhalte geben ihnen dann Mut, ihren hürdenreichen Alltag besser zu bewältigen. Wenn Teilnehmende sich (vielleicht seit Langem erstmals wieder) respektiert fühlen, machen sie motiviert mit. Durch kognitive Motivation entsteht bei den Teilnehmenden die intrinsische Triebkraft, die eigene Vergangenheit zu analysieren. Eine respektvolle Haltung des Moderators verstärkt das Selbstvertrauen der Männer, denn diese sind grundsätzlich stolz auf ihre Art der Erziehung und reflektieren Schwierigkeiten in der Gruppe nur dann, wenn eine Vertrauensbasis vorhanden ist.

Um diese Diskussionen hochwertig gestalten zu können, bieten wir zwei- bis dreimal im Jahr eine Weiterbildung für unsere Moderatoren und Berater in den verschiedenen Kantonen an. Ebenfalls bieten individuelle Beratungen im Anschluss an die Väterrunden eine wichtige Möglichkeit des Follow-up für die Teilnehmenden. Diese Beratungen können individuell oder in Form von Familiengesprächen, Mediationen oder administrativer Unterstützung durchgeführt werden.

Die Beratungsstelle ist sehr gut besucht und befasst sich mit ganz unterschiedlichen Lebens- und Unterstützungs-

Mettre en œuvre une formation pérenne des pères!

Les groupes de discussion de pères offrent l'occasion de mettre en place une formation dédiée, résultat d'un dialogue participatif basé sur la confiance.

Grâce à l'échange dans des groupes de discussion assistée, les pères sont encouragés à intégrer leurs propres racines culturelles dans leur rôle de père et à les voir comme une ressource. Cela est souvent la première fois que la question de l'égalité des différents rôles est thématisée.

Pour les personnes issues de la migration, les groupes de pères représentent un premier pas prometteur vers une attitude considérant les rôles parentaux comme égaux au sein des relations familiales. Ces groupes ont une influence positive sur l'intégration des parents et l'équité des chances des enfants et des adolescents.

bereichen. Die Themen sind vielfältig und die Probleme meist akut: Sie betreffen Familienzusammenführungen, Job- und Wohnungssuche, familiäre Probleme, Scheidung, Heirat, Gerichtsentscheide über Unterhalt und Besuchsrecht, neue Personalausweise, Krankenkassenbeiträge, Probleme mit Behörden usw.

Perspektiven

Väterrunden bieten Menschen mit Migrationshintergrund einen erfolgsversprechenden ersten Schritt zu einer gleichwertigen Betrachtung der Elternrollen. Das weiterführende Angebot von individueller oder familienbezogener Beratung ist der zentrale Bestandteil für den Erfolg von nachhaltiger Männerbildung. Die umfassende Beratung wirkt sich direkt auf die Familiensituationen aus und beeinflusst positiv die Integration der Eltern und die Chancengerechtigkeit der Kinder und Jugendlichen.

YOHANNES BERHANE

ist Geschäftsführer des Vereins «Vater sein in der Schweiz», Migrationsexperte und als Treuhänder, Mediator und Berater tätig.

Plurilinguismo tra mito e realtà

Raffaele De Rosa

«Non parli l'italiano con i suoi figli perché altrimenti potrebbero avere problemi a scuola. E poi qui da noi (Svizzera tedesca), non si parla l'italiano» (consiglio di un insegnante). In questo contributo vorrei condividere alcune riflessioni personali sul plurilinguismo, un fenomeno privato e sociale diffusissimo, che, nonostante tutto, suscita ancora insicurezze o aspettative di ogni tipo tra genitori, insegnanti e professionisti dell'educazione.

La Svizzera è un Paese veramente plurilingue?

La Svizzera è un Paese ufficialmente plurilingue e molte persone sono convinte che tutta la popolazione sia in grado di esprimersi nelle tre maggiori lingue nazionali. Si tratta naturalmente di un bellissimo mito. La realtà, invece, è diversa a causa delle numerose recriminazioni esistenti tra le varie aree linguistiche elvetiche.

In questo contesto contraddittorio si inserisce la sostanziale indifferenza, o perfino ostilità, nei confronti delle lingue e delle culture degli immigrati stranieri. Ma il vero plurilinguismo elvetico è ben visibile proprio nella variegata polifonia linguistica che si può ascoltare ogni giorno nelle città svizzere, anche se si tratta di una ricchezza non ancora adeguatamente riconosciuta.

I pregiudizi esistenti

Certi pregiudizi sono ancora presenti perché la prospettiva dominante è quella puristica, in base alla quale non sono ammessi errori linguistici. Secondo l'opinione comune, infatti, una persona plurilingue deve essere in grado di usare perfettamente le proprie lingue a livello orale e scritto, esattamente come i parlanti nativi, soprattutto quelli scolarizzati ad alto livello. Per esempio, una persona cresciuta bilingue italiano/tedesco non deve essere riconosciuta come «straniera» in entrambi le comunità linguistiche di riferimento, altrimenti c'è il serio rischio che venga considerata come una specie di fenomeno da circo per la pronuncia «speciale» e l'adozione di alcune strategie lessicali/grammaticali creative. Un altro fattore è collegato al prestigio delle lingue parlate da una persona. È innegabile che l'opinione pubblica abbia dei giudizi piuttosto chiari su quali siano le lingue utili e quelle, invece, che possono essere tranquillamente dimenticate. La conseguenza di questo atteggiamento

è che nella plurilingue Svizzera vengono considerate importanti soprattutto le tre maggiori lingue nazionali (con le note divisioni territoriali!), l'inglese (come lingua globale) e poche altre lingue internazionalmente spendibili come lo spagnolo, il portoghese e forse, negli ultimi anni, anche il cinese mandarino.

Un ruolo decisivo nella creazione di determinati pregiudizi nei confronti del plurilinguismo lo hanno i sistemi scolastici ed educativi, che tendono a escludere dai propri programmi le lingue delle minoranze nazionali e degli immigrati stranieri. L'intento di certe politiche è chiaramente quello di integrare/assimilare una parte della popolazione che, altrimenti, rischierebbe di rimanere esclusa dalla società maggioritaria, causando gravi danni dal punto di vista sociale ed economico.

Con queste premesse, tuttavia, proprio il variegato sistema educativo elvetico ha contribuito per decenni, attraverso una selezione scolastica severa, a rendere insicura l'educazione plurilingue in molte famiglie. Fino a non molti anni fa, infatti, numerosi insegnanti raccomandavano apertamente ai genitori stranieri di non usare le proprie lingue con i figli e ancora oggi ci sono diversi professionisti dell'educazione che osservano con scarso entusiasmo e un certo scetticismo il plurilinguismo dei propri allievi di origine straniera.

Insomma, da un lato si elogiano i vantaggi di un'educazione plurilingue che dovrebbe rendere le persone più sensibili linguisticamente e aperte culturalmente, dall'altro si prediligono, invece, criteri di selezione ancora puristici e utilitaristici che frenano certi sforzi nelle famiglie e nelle scuole.

Che cosa si può fare per favorire il plurilinguismo in famiglia e nella società?

Chi si trova, per qualche motivo, in situazioni di plurilinguismo è destinato a confrontarsi inevitabilmente an-

che con identità linguistiche e culturali ibride e, per questo, ritenute anche «imperfette». Non tutti sono disposti ad accettare certi rischi.

Negli ultimi decenni in vari Cantoni della Svizzera sono state avviate numerose iniziative a favore del plurilinguismo privato e sociale, con l'inserimento di corsi specifici/seminari all'interno della formazione degli insegnanti e l'organizzazione di conferenze informative tenute da esperti professionisti.

Molto dipende, comunque, dall'attitudine individuale delle persone. Ecco un piccolo elenco di strategie che si potrebbero adottare in famiglia e a scuola:

- Il **coraggio** di prendere decisioni che mettono in discussione certi atteggiamenti poco disponibili verso il plurilinguismo.
- La **coerenza** di trasmettere i propri principi educativi attraverso l'uso della propria lingua anche in situazioni difficili.
- La **pazienza** di ascoltare le lingue «imperfette» di chi sta parlando, sforzandosi di capirle.
- La **tolleranza** di accettare le inevitabili devianze linguistiche prodotte mentre si parla.
- Il **rispetto** di fronte agli sforzi di chi vuole dirci qualcosa usando anche strategie comunicative particolari.
- La **sensibilità** di correggere in modo adeguato gli errori senza grandi drammi.

Conclusioni

All'inizio ho riportato una frase che mi è stata detta, anni fa, da un insegnante. Avrei potuto ascoltare quel consiglio, ma ho preferito ignorarlo perché credevo nell'utilità della mia lingua per l'educazione dei miei figli. Con mia moglie abbiamo adottato fin dall'inizio un atteggiamento positivo verso le nostre due lingue parlate in famiglia e abbiamo cercato di applicare intuitivamente i principi elencati sopra. Il risultato è che oggi i miei tre figli, ormai adulti, non solo sono bilingui italiano/tedesco, ma cognitivamente possiedono una chiave d'accesso privilegiato verso altre lingue e culture.

Hanno avuto problemi a scuola? No, perché sono stati valutati per i voti in tedesco, francese e matematica. E la conoscenza dell'italiano? Beh... l'italiano nel sistema scolastico locale è rimasto un elemento esotico, un po' strano, perfino simpatico, ma sostanzialmente inutile. Però lo conoscono e lo usano ogni giorno, qualche volta anche al lavoro. La Svizzera, nonostante tutto, rima-

Mehrsprachig aufwachsen

Rat eines Lehrers: «Sprechen Sie mit Ihren Kindern nicht Italienisch, weil sie sonst Probleme in der Schule bekommen könnten.»

Ich hätte auf diesen Rat hören können, aber ich habe mich entschieden, ihn zu ignorieren, weil ich an die Nützlichkeit meiner Sprache für die Erziehung meiner Kinder glaubte. Meine Frau und ich hatten von Anfang an eine positive Einstellung zu unseren beiden Sprachen in der Familie und versuchten, einige Grundsätze intuitiv anzuwenden: Mut, Kohärenz, Geduld, Toleranz, Respekt und Senibilität. Das Ergebnis ist, dass meine drei erwachsenen Kinder heute nicht nur zweisprachig in Italienisch und Deutsch sind, sondern auch kognitiv einen privilegierten Zugang zu anderen Sprachen und Kulturen haben.

Hatten sie irgendwelche Probleme in der Schule? Nein, denn sie wurden nach ihren Noten in Deutsch, Französisch und Mathematik beurteilt. Und ihre Italienischkenntnisse? Nun ja... Italienisch ist im örtlichen Schulsystem ein exotisches Element geblieben, ein bisschen seltsam, sogar nett, aber im Grunde nutzlos. Aber sie kennen es und benutzen es jeden Tag, manchmal sogar bei der Arbeit. Trotz allem bleibt die Schweiz ein Land, in dem eine gewisse Sprachbeherrschung von Nutzen sein kann... früher oder später.

ne un Paese nel quale una certa padronanza delle lingue può servire a qualcosa... prima o poi.

De Rosa, Raffaele, 2009, Riflessioni sul plurilinguismo. Un dialogo privato su un fenomeno pubblico in espansione. Bellinzona: Edizioni Casagrande.

De Rosa, Raffaele, Claudio Nodari, 2006, Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen. Bern: Haupt Verlag.

RAFFAELE DE ROSA

linguista, docente e autore di libri/articoli di linguistica interculturale e storica. Padre di tre figli bilingui italiano/tedesco.

Quand la légitimité est au cœur de la citoyenneté

Serge Enderlin

L'initiative de Albinfo « La Voix de la diversité » utilise les outils du journalisme citoyen pour impliquer les jeunes étrangers dans la société dans laquelle ils vivent. Prise de parole, débats, réalisation de reportages sur des thèmes de société : l'objectif est de faire d'eux des acteurs plutôt que des spectateurs. La question de la légitimité est au cœur de ce projet innovant.

D'un point de vue politique, la Suisse est encore et toujours un pays qui s'interroge sur sa place en Europe, comme vient de le prouver la récente rupture des négociations entre Berne et la Commission européenne en vue d'un nouveau partenariat. La Confédération renvoie ainsi l'image d'un pays indécis qui hésite sur son rapport aux autres. En clair, il aurait de la peine avec ce qui lui est étranger.

D'un point de vue pratique pourtant, la Suisse est déjà un formidable carrefour multiculturel et polyglotte, champion de la diversité. Aucun pays d'Europe n'accueille un tel pourcentage d'étrangers sur son sol. Un quart des 8,5 millions d'habitants du pays ne sont pas des ressortissants helvétiques. Seuls quelques cas particuliers, tels que les pays pétroliers ou des Cités-États comme le Luxembourg, présentent des pourcentages encore plus élevés. Alors la Suisse, melting pot modèle ? Pas si vite.

La mixité statistique d'une population ne signifie pas forcément que l'intégration des étrangers y soit réussie, ou même tout simplement vécue par eux comme une finalité. Il reste des efforts à accomplir pour que les étrangers vivant sur le territoire helvétique puissent accéder pleinement à l'exercice de leur citoyenneté. C'est dans cette optique qu'a été lancée voilà deux ans à Lausanne l'initiative « La Voix de la diversité », qui vise précisément à stimuler l'intérêt des jeunes pour les enjeux de la société – quels que soient leurs origines, religions, différences. Le projet est soutenu principalement par la Commission fédérale des migrations CFM et la Fondation Mercator.

« Notre objectif est d'offrir des clés pour que ces jeunes ne vivent pas leur citoyenneté de manière passive, pour

qu'ils prennent part activement à la société. Nous voulons lutter contre la tendance à l'auto-exclusion et au repli sur sa communauté. À quoi sert une démocratie si toutes les voix ne sont pas entendues ? », dit Vjosa Gërvalla, directrice de la plateforme d'information Albinfo à destination de la communauté albanophone, et responsable du projet « La Voix de la diversité ».

Concrètement, un groupe de neuf jeunes de tous horizons a été composé. Ils sont réfugiés politiques de Syrie, d'Érythrée, du Burundi ; viennent aussi de l'île Maurice, de Macédoine, du Kosovo, d'Italie, et deux sont Suisses. Un joli mélange de la Suisse telle qu'elle existe en 2021 : origines et religions différents, mais ce ne sont pas les seuls marqueurs de différences. « À sa manière, quelqu'un qui a de la peine à évoluer en société en raison de son orientation sexuelle, ou d'un handicap de langage, fait aussi partie de ces éléments de diversité que nous souhaitons aider à s'intégrer », précise Vjosa Gërvalla.

Prenons l'exemple de Drita Asllani, 17 ans. Née à Pristina au Kosovo, elle vit en Suisse depuis l'âge de trois ans, dit qu'elle se sent aussi bien helvète que kosovar. Elle est devenue une bavarde impénitente (« j'adore parler »), ravie de raconter comment l'initiative lui a mis le pied à l'étrier. Elle qui, il y a seulement deux ans, ressentait une peur bleue à l'idée de devoir s'exprimer en public : « J'avais des problèmes de bégaiement, et à cause de cela, j'ai toujours eu de la peine à aller vers les gens. Je craignais leur jugement. » Rencontrer les autres, échanger, lui a permis de dédramatiser la prise de parole. Au point de la prendre récemment sans la moindre hésitation devant le parlement des jeunes à Berne, devant 200 personnes, pour défendre le postulat de la diversité des médias lors de la Session des jeunes.

Thèmes de société

Les rencontres du groupe sont régulières. Une fois par mois, dans des réunions de travail ou autour d'événements pour partager leurs idées et leurs avis sur des sujets de leur choix. Les outils mis à disposition sont ceux du journalisme citoyen : rencontrer des gens, leur poser des questions, recueillir leurs témoignages, analyser leurs réponses, puis construire un récit et le publier, online et sur les réseaux sociaux. Quant aux thèmes ils se veulent inclusifs dans le sens où ils concernent l'ensemble de la société et non pas des individus choisis sur des critères précis, par exemple leur origine étrangère. Les trois premiers dossiers empoignés portent ainsi sur le mobbing pendant l'apprentissage, l'addiction au smartphone, et l'engagement citoyen. En clair, il s'agit de parler de ce qui fait la société d'aujourd'hui pour tout le monde.

« L'accès à l'information est l'une des voies d'accès à l'intégration pour les jeunes. Nous leur donnons de quoi nourrir leur légitimité, des clés pour la société dans laquelle ils vont évoluer. Travailler ainsi pousse à aller vers l'autre, parce qu'il faut faire le premier pas, établir le contact », dit Vjosa Gërvalla, qui anime l'équipe. « C'est ainsi que les neuf prennent confiance en eux, participent. La méthode est créative et innovante, mais pas militante. Nous ne revendiquons rien, nous tissons des liens. »

Parmi les neuf, il y a Jennifer Leprédour, 25 ans, Mauricienne et francophone. En Suisse depuis cinq ans pour y poursuivre ses études, elle remarque que *« nous, les gens venus d'ailleurs, avons une vraie capacité à nous adapter en silence en supportant un certain nombre de discriminations, car nous pensons que notre devoir est de raser les murs, de ne pas faire de vague. Or le pays d'accueil n'est pas forcément discriminatoire ! C'est à nous de prendre notre place. »*

Le travail de « La Voix de la diversité » vise justement à favoriser cette prise de conscience et sortir de la logique de victimisation. Les discriminations ou les stéréotypes racistes se rencontrent certes parfois – il est arrivé à Jennifer de subir des commentaires sur sa couleur de peau, ou sur ses cheveux ; à Drita d'entendre des préjugés sur les Kosovars qui auraient le crime dans la peau. Mais ils peuvent être dépassés. *« Si la société ne travaille pas pour montrer que la diversité est un atout, elle rate son avenir, conclut Vjosa Gërvalla. Avec notre projet, nous*

Vom Zuschauer zum Akteur

Ein Viertel der Schweizer Wohnbevölkerung sind Ausländerinnen und Ausländer – ein europäischer Rekord. Anders als in anderen Ländern funktioniert diese reichhaltige Mischung von Menschen verschiedenster Herkunft gut, aber die Situation könnte noch verbessert werden. «Viel zu oft trauen sich junge Menschen mit einer Migrationsgeschichte nicht, in der Öffentlichkeit zu sprechen und sich in der Gesellschaft einzusetzen, in der sie leben. Es geht nicht darum, etwas zu verlangen, sondern zu existieren», erklärt Vjosa Gërvalla, Leiterin der Gruppe «La Voix de la diversité» in Lausanne.

Im Rahmen des von der Eidgenössischen Migrationskommission EKM unterstützten Projekts befasst sich eine Gruppe von neun jungen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und beruflichen Hintergründen mit sozialen Themen wie Smartphone-Sucht, Mobbing in der Ausbildung und gesellschaftliches Engagement. Indem die jungen Menschen diese Themen anhand von Erfahrungsberichten journalistisch bearbeiten, erhalten sie das Rüstzeug, um sich in ihrem Land – der Schweiz – ungeachtet ihrer Herkunft und ihrer Unterschiede zu behaupten und allfällige erlebte Diskriminierungen zu überwinden.

voulons donner accès à tous ceux qui passent à côté des réseaux de socialisation habituels, qui ne vivent pas dans la société, mais à côté d'elle car ils ne pensent pas avoir la légitimité nécessaire pour participer. »

SERGE ENDERLIN

est journaliste indépendant et auteur, correspondant en Suisse du journal « Le Monde ». Il collabore aussi aux émissions de reportage de la RTS Télévision.

Mehr Chancengleichheit durch soziale Durchmischung

Oliver Dlabáč

Ein erfolgreicher Bildungsweg und gute berufliche Voraussetzungen hängen – zumindest teilweise – von der sozialen und sprachlichen Zusammensetzung des Schulhauses ab. Dieser Zusammenhang ist in keinem OECD-Land so ausgeprägt wie in der Schweiz. Lernende aus Quartieren mit einem hohem Anteil an migrantischen und sozial schwächeren Familien sind somit klar benachteiligt. Um Chancengerechtigkeit herzustellen, ist eine stärkere Durchmischung der Schulen nötig. Ein neu entwickeltes, datengestütztes Verfahren kann dabei helfen.

Die Volksschulverordnung des Kantons Zürich schreibt vor, bei der Zuteilung sei «auf die Länge und Gefährlichkeit des Schulwegs und auf eine ausgewogene Zusammensetzung zu achten». Zu berücksichtigen seien «die Leistungsfähigkeit und die soziale und sprachliche Herkunft der Schülerinnen und Schüler». Die Stadt Bern gibt sich selber vor, bei der Zuteilung sei eine soziale Durchmischung anzustreben. Tatsächlich aber zeigen unsere Abklärungen in Bern, Winterthur und Zürich, dass für eine Berücksichtigung der sozialen Herkunft schlicht die Datenbasis fehlt. Und selbst die verfügbaren Angaben zur sprachlichen Herkunft werden erst bei der Klassenbildung innerhalb der Schulen herangezogen. Es ist klar: Ein Ausgleich zwischen den Schulen kann so schwerlich erreicht werden.

Keine Auskünfte zur Zuteilung haben wir aus den Städten Basel, Genf und Lausanne erhalten. Der frühere Leiter der Volksschulen des Kantons Basel-Stadt liess verlauten, man wolle am bisherigen Verfahren festhalten, «mit dem Risiko, dass halt die Durchmischung nicht so gross ist» (SRF 10vor10, 18.11.19). In Lausanne liess man uns wissen, die Zuteilung erfolge bereits datengestützt, wenn auch ohne Berücksichtigung der Durchmischung.

Entmischte Quartiere – entmischte Schulen?

Unsere Auswertungen (Dlabáč et al. 2021) zu den sechs grössten Schweizer Städten bestätigen, dass die Zusammensetzung der Schulen eins zu eins die Zusammensetzung der Quartiere widerspiegelt. Bemühungen um einen Ausgleich zwischen den Schulen in den unterschiedlichen Quartieren sind also keine zu erkennen.

Stattdessen verweisen die interviewten schulischen Akteurinnen und Akteure auf die Rolle der Stadtentwicklung. Tatsächlich kann es durch Aufwertungsprozesse rasch zur Durchmischung von ehemals belasteten Schulen kommen. Allerdings ist es oft eine Frage

Ein datengestütztes Verfahren zur Optimierung schulischer Einzugsgebiete

Eine erste, grobe Zuteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt in der Schweiz meist auf der Grundlage von Einzugsgebieten. Diese Einzugsgebiete werden jährlich angepasst, um ausgewogene Klassenbestände zu gewährleisten. Das datengestützte Verfahren schlägt an den Grenzgebieten Anpassungen vor, die neben ausgewogenen Klassenbeständen und kurzen und sicheren Schulwegen auch eine Nivellierung in der Zusammensetzung der Schulen anstreben. Zum einen simuliert das Verfahren für sämtliche Schülerinnen und Schülern kurze und sichere Schulwege. Zum anderen wird für alle Strassenblöcke ein «Konzentrationsindex» zum Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Fremdsprachigkeit und mit niedrigem Bildungshintergrund berechnet. In einem intuitiv nachvollziehbaren Verfahren wird dann nach möglichst förderlichen Abtauschen von Strassenblöcken im Grenzgebiet zwischen den Schulen gesucht. Diese Vorschläge können von der Schulbehörde vertieft geprüft und angepasst werden. Erst im nächsten Schritt erfolgt die individuelle Feinzuteilung durch die Schulbehörde.

der Zeit, bis sich die Verhältnisse an diesen Schulen durch Gentrifizierung umkehren.

Und was ist mit Stadtgebieten, in denen sich eine solche Aufwertung nicht einstellt? Schliesslich belegen Studien, dass die Zusammensetzung von Schulen ein zentrales Signal für die Wohnortwahl von Familien darstellt. Wäre es nicht möglich, Negativspiralen in verschiedenen Quartieren auch vonseiten der Schule zu durchbrechen? Unsere Studie (Dlabač et al. 2021) zeigt für sämtliche Städte erhebliches unausgeschöpftes Potenzial zur Durchmischung der Schulen. Basierend auf wissenschaftlich fundierten Kriterien schlägt unser Algorithmus (siehe Kasten) kleinräumige Anpassungen an den Grenzen der Einzugsgebiete vor, die in zahlreichen belasteten Schulen den Anteil Kinder aus fremdsprachigen und bildungsfernen Familien um fünf oder mehr Prozentpunkte senken können. Wohlgemerkt: Es werden nicht einzelne Schülerinnen und Schüler umgeteilt, sondern Strassenblöcke. Die Kinder laufen also weiterhin gemeinsam mit Nachbarskindern zur Schule, bei weiterhin kurzen und sicheren Schulwegen, ganz ohne Schultransporte.

«Benachteiligung» privilegierter Kinder?

Sollen nun privilegierte Kinder «benachteiligt» werden, um Kindern aus fremdsprachigen und bildungsfernen Familien zu verbessertem Zugang zur Bildung zu verhelfen? Diese Frage erinnert an die 1990er-Jahre, als die Schweiz aufgrund der kriegsbedingten Einwanderung aus Ex-Jugoslawien über die Führung getrennter Schulklassen diskutierte. Schon damals wurde aufgezeigt, dass Kinder in massvoll durchmischten Klassen von keinerlei Leistungseinbussen betroffen sind. Den damaligen Befund eines «Kippeffekts» erst ab einem kritischen Mass können wir bestätigen: Bezogen auf unseren Konzentrationsindex (siehe Kasten) gilt es, sämtliche Schulen unter die kritische Schwelle von 30 bis 40 Prozent benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu bringen. Ferner verweisen sechs Jahrzehnte Forschung in den USA auf positive Effekte der Durchmischung für sämtliche Kinder, namentlich bezüglich Sozialkompetenzen, kritischem Denken, Kreativität und Problemlösungsfähigkeit. Eigenschaften also, die im international vernetzten Schweizer Arbeitsmarkt äusserst gefragt sind.

Erste Schulbehörden in Zürich und Uster sind daran, die Implementation des datengestützten Verfahrens zu prüfen. Zentral für die Chancengerechtigkeit bleiben

Più mescolanza sociale

In nessun altro Paese dell'OCSE come in Svizzera la composizione delle scuole in base all'origine sociale e linguistica degli scolari ha un impatto così forte sul rendimento dei singoli. Perfino nelle città in cui le scuole sono esortate a garantire la mescolanza sociale, il quadro scolastico riflette appieno quello dei quartieri, non da ultimo a causa dell'assenza di dati sull'origine degli scolari. Questo è quanto emerge da un recente studio condotto dal Centro per la democrazia di Aarau. Invece di puntualizzare il ruolo dello sviluppo urbano, le autorità scolastiche possono esse stesse fare qualcosa per migliorare questa mescolanza. Sulla base di una nuova metodologia supportata da dati, sono stati simulati tragitti alternativi casa-scuola, brevi e sicuri, per tutti gli scolari. Gli isolati nelle zone di confine tra una scuola e l'altra sono inoltre stati scambiati in modo da diversificare il più possibile la composizione scolastica. Portando al di sotto della soglia critica del 30-40 per cento la quota di bambini e giovani svantaggiati sul piano scolastico, si possono azzerare i cali nei rendimenti e migliorare le competenze sociali degli scolari nonché le loro capacità di risolvere problemi.

aber auch dann die Gestaltung des Unterrichts, die Beziehungen zwischen Schule, Lernenden und Elternhaus sowie die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Potenziale von Kindern und Jugendlichen aus fremdsprachigen und bildungsfernen Familien.

Dlabač, Oliver, Adina Amrhein, Fabienne Hug, 2021, «Durchmischung in städtischen Schulen – eine politische Aufgabe? Optimierte schulische Einzugsgebiete für Schweizer Städte». Aarau: ZDA, <https://www.zdaarau.ch/news/durchmischung-in-st%C3%A4dtischen-schulen> (27.08.2021).

OLIVER DLABAČ

ist Projektleiter am Zentrum für Demokratie Aarau (UZH) und Gründer des Start-ups VILLE JUSTE GmbH. Er betreibt Forschung und Entwicklung in den Bereichen Demokratie und soziale Gerechtigkeit.

Neue akademische Horizonte

Pascale Steiner

Geflüchtete tragen eine Bildungsgeschichte im Gepäck – und sie haben Potenziale. In der Schweiz erhielten jedoch bisher erst wenige Geflüchtete Zugang zu einer Hochschulbildung. Najah aber hatte Glück. Schon in Syrien hatte sie sich in den Kopf gesetzt zu studieren. Doch ihre Bildungsgeschichte ist von Brüchen und Unsicherheiten geprägt. Das Programm «Horizon Académique» öffnete ihr die Tür zum lang ersehnten Studium.

Najah war 17 Jahre alt, als sie mit ihren Eltern und Geschwistern aus Syrien in die Türkei floh. «Die Lage wurde zusehends gefährlicher. Es gab fast keine Nahrung und kein Wasser mehr, die Bildungssituation hatte sich verschlechtert.» Und so kam es, dass die Familie, kurz bevor Najah die Hochschulreife erlangte, das Land verlassen musste. «2013 kamen wir in der Türkei an. Ich erinnere mich gut, ich war deprimiert und fragte mich, wie ich mich zurechtfinden sollte: ein neues Land, eine neue Gesellschaft, eine neue Sprache. Meine Geschwister und ich, wir wollten lernen», berichtet Najah.

«Es war die Zeit, in der täglich mehr Menschen aus Syrien in die Türkei gelangten. Die lokalen Schulen konnten den Ansturm nicht mehr bewältigen. Deshalb erlaubte es die türkische Regierung, Schulen für Geflüchtete zu eröffnen», erzählt die heute 24-Jährige. «Syrische Diplome wurden in der Türkei nicht anerkannt, libysche aber schon.» So kam es, dass Najah in der Türkei an einer Privatschule für Geflüchtete ein libysches Diplom erwarb. «Nach zwei komplizierten Jahren und diversen Examen hielt ich endlich ein Papier in der Hand, das mir Zugang zu einer türkischen Hochschule verschaffte. Der Weg war frei für ein Studium. Ich schrieb mich ein, absolvierte ein Vorbereitungsjahr und begann ein Studium in englischer Literatur.»

Asyl in der Schweiz

«Nach dem ersten Studienjahr anbot sich die Schweiz, mir und meinem Mann, den ich in der Türkei kennengelernt hatte, Asyl zu gewähren. Damit begann die Reise von Neuem. Mein Studium in der Türkei musste ich abbrechen, alles, was ich mir aufgebaut hatte, musste ich zurücklassen. Es war die schwierigste Entscheidung, die

ich je getroffen habe», meint Najah rückblickend. «Wieder ein neues Land, wieder eine neue Gesellschaft und wieder eine neue Sprache.»

Was erwartete Najah in der Schweiz? Welche Hürden galt es dort zu überwinden? Obwohl es vor dem Krieg in Syrien ein gut ausgebautes tertiäres Schulsystem gab und Schätzungen zufolge jede zehnte geflüchtete Person aus Syrien über die Hochschulreife oder ein Hochschuldiplom verfügt, war es bislang erst wenigen gelungen, sich an einer Schweizer Hochschule zu immatrikulieren.

Hürden beim Zugang zu Hochschulen

Eine erste Herausforderung ist die Zuteilung: Wem die Schweiz Schutz gewährt, der/die kann seinen/ihren Wohnort nicht wählen. Geflüchtete werden – unabhängig vom vorhandenen Bildungspotenzial und Sprachkenntnissen – auf die Kantone verteilt. Nicht jeder Kanton ist ein Hochschulstandort und an jedem Hochschulstandort gelten andere Zulassungsbestimmungen. Najah wurde dem Kanton Genf zugeteilt. Gleich nach ihrer Ankunft begann sie, die lokale Sprache zu lernen. «Französisch ist schwierig und total anders als die türkische Sprache. Trotzdem erreichte ich bereits vier Monate nach unserer Ankunft das Niveau A2», sagt Najah stolz. «Ich wünschte mir so sehr, mein Studium in der Schweiz fortzusetzen, doch wusste ich nicht, ob das überhaupt möglich sein würde.»

Für Geflüchtete ist der Weg an eine Hochschule steinig. Wer über das Potenzial für ein Hochschulstudium verfügt, muss von den Migrationsbehörden identifiziert werden. Wer identifiziert ist, ist aber nicht automatisch

qualifiziert. Immatrikulieren können sich Geflüchtete in der Regel erst, wenn die Hochschulreife anerkannt ist und wenn die Hochschule ihr Diplom als äquivalent eingestuft hat. Jede Hochschule ist frei, ergänzende Prüfungen zu verlangen und ihren Umfang festzulegen. Private Bildungseinrichtungen bieten spezielle Kurse an. Die Kosten, die für Vorbereitung und Prüfung anfallen, sind jedoch beträchtlich. Sozialdienste sind oftmals nicht gewillt, diese Kosten zu übernehmen. Wem es gelingt, sich zu qualifizieren, muss den Lebensunterhalt bestreiten können. Je nach Status, Alter und Wohnort haben Geflüchtete keinen Anspruch auf ein ergänzendes Stipendium.

Ein akademisches Brückenangebot für Geflüchtete

Im Kanton Genf ist vieles einfacher. Bereits 2016 hatte man sich hier zum Ziel gesetzt, für Geflüchtete chancengerechte Zugänge zu Hochschulen zu schaffen. Unter der Schirmherrschaft der Genfer Regierung lancierten die Universität Genf und die kantonale Integrationsfachstelle das Programm *Horizon Académique*. Dieses Programm ist ein akademisches Brückenangebot, das sich an jenen Teil der Schweizer Bevölkerung richtet, der die akademische Vorbildung im Ausland erworben hat: Geflüchtete, Personen im Familiennachzug und zurückkehrende Auslandschweizerinnen und -schweizer. Das Programm bietet eine Standortbestimmung, individuelle Begleitung und Unterstützung bei der Immatrikulation und hilft, berufliche Alternativen zu entwickeln.

Vieles läuft im Kanton Genf besser als anderswo. Die grösste Hürde, die Finanzierung des Studiums, konnte jedoch auch Genf bisher nicht beseitigen. Zwar bietet *Horizon Académique* Unterstützung bei der Suche nach Mitteln, verhandelt mit Sozialdiensten, wenn es um die Übernahme gewisser Kosten geht. Seit Stiftungen in die Bresche gesprungen sind, können im Rahmen des Programms auch einige wenige Stipendien vergeben werden. Der Bedarf übertrifft das Angebot jedoch bei Weitem.

Individuelle Unterstützung

Von *Horizon Académique* erfuhr Najah durch einen Freund, der in Genf studiert. «Die Teilnahme am Programm verschaffte mir Zugang zu Sprachkursen auf akademischem Niveau. Auch erhielt ich die Möglichkeit, Vorbereitungskurse zu belegen und an Lehrveranstaltungen teilzunehmen.» Wer sein Studium, wie Najah, im Ausland begonnen hat, dieses jedoch nicht

Perspektiven – Studium – eine zivilgesellschaftliche Initiative zur Förderung der Chancengerechtigkeit an Hochschulen

In der Überzeugung, dass Chancengerechtigkeit beim Zugang zur Hochschulbildung auch für Geflüchtete gegeben sein muss, lancierte der Verband der Schweizer Studierendenschaften VSS 2016 das Projekt *Perspektiven – Studium*.

Perspektiven – Studium weiss, worauf Geflüchtete auf dem Weg zum Studium achten müssen und welche spezifischen Förderangebote in der Schweiz existieren.

Perspektiven – Studium

- bietet studieninteressierten Geflüchteten sowie allen Personen, die sie auf ihrem Weg begleiten, Informationen rund um den Hochschulzugang.
- stellt relevante Informationen zur spezifischen Situation studentischer Geflüchteter zur Verfügung und berät auf Anfrage Geflüchtete sowie Begleit- und Fachpersonen.
- fördert und unterstützt das Engagement von Studierenden und Koordinatorinnen und Koordinatoren lokaler Hochschulprojekte und fördert deren Kompetenzen zu Themen wie Asyl, Bildungssystem, Interkulturalität, Mentoring oder politische Arbeit.
- führt regelmässige Workshops durch und stellt auf der Website thematische Toolkits zur Verfügung.
- leistet Vernetzungsarbeit zwischen den verschiedenen Hochschulprojekten sowie zwischen Akteurinnen und Akteuren aus den Bereichen Bildung, Migration und Integration.
- sensibilisiert Fachpersonen, Gesellschaft und Politik für das Potenzial von Geflüchteten.

Mit dem Projekt *Perspektiven – Studium* möchte der Verband der Schweizer Studierendenschaften VSS langfristig zur Integration von studentischen Geflüchteten unter Berücksichtigung ihrer Fähigkeiten und Ressourcen beitragen.

Das Credo: Der Hochschulzugang muss allen gleichberechtigt offenstehen.

Mehr dazu unter:

www.perspektiven-studium.ch

<https://youtu.be/t1cfWUDemxk>

abschliessen konnte, muss in Genf nicht zwingend eine ergänzende Prüfung ablegen. Für die Zulassung an eine Genfer Hochschule gibt es alternative akademische Anerkennungsverfahren.

«*Horizon Académique* wies mir den kürzesten Weg zum Studium», sagt Najah. «Aufgrund der guten Prüfungsergebnisse erhielt ich für die Zulassung zum Studium eine Ausnahmegenehmigung. Meine Ansprechperson im Programm und die akademische Beraterin an der Uni unterstützten mich zudem bei der Wahl der Studienrichtung, der Immatrikulation und bei der Finanzierung des Studiums. Meine Mentorin stand mir mit Rat und Tat zur Seite, motivierte mich und half mir, mich im Hochschulalltag zurechtzufinden.»

Das Miteinander von Integrations- und Bildungsstrukturen

Was als Zusammenarbeit zwischen der Integrationsfachstelle und den Genfer Hochschulen begann, ist heute Bestandteil des kantonalen Integrationsprogramms (KIP). *Horizon Académique* ist die zuständige Stelle für die Integration von Geflüchteten in die Hochschulstrukturen des Kantons Genf. Dank der Teilnahme am Programm *Horizon Académique* erlebte Najah den Weg an die Universität Genf weit weniger steinig als sie es aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen erwartet hatte.

Nach Abschluss des akademischen Brückenangebots konnte sie nahtlos ins Studium einsteigen. Die virtuellen Credits, die sie während des Brückenjahres für bestandene Prüfungen erhalten hatte, wurden bei Beginn des Studiums validiert. Heute studiert Najah an der Fakultät für Übersetzen und Dolmetschen. Die Sprachkenntnisse, die sie auf ihrem Weg von Syrien in die Schweiz erworben hat, kann sie im Rahmen des Studiums vertiefen. Künftig wird Najah einen Beitrag zum Wirtschaftsstandort leisten und dem Fachkräftemangel entgegenwirken.

Neben Genf setzen sich auch andere Kantone für mehr Chancengerechtigkeit und Diversität an den Hochschulen ein – auch für Geflüchtete. Ob es jedoch gelingen wird, dass Migrationsämter, Integrationsfachstellen, Sozialbehörden und Hochschulen auch in anderen Kantonen am selben Strick ziehen, und ob die lokale Politik gewillt sein wird, solche Bestrebungen mitzutragen, wird sich weisen. Dennoch ist in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen.

PASCALE STEINER

arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Grundlagen/Migrationspolitik bei der Eidgenössischen Migrationskommission EKM.

Nouveaux horizons académiques

Le chemin des études universitaires est semé d'embûches pour les réfugiés. Au cours des dernières années, des projets ont été lancés en vue de faciliter l'accès aux études supérieures. Horizon académique est le programme qui a eu le plus grand impact jusqu'à présent.

Najah, qui a fui la Syrie en 2013 avec sa famille pour aller en Turquie, et qui a été reconnue par la Suisse comme réfugiée en 2018, a bénéficié de cette passerelle académique. « Pour moi, la participation à ce programme a été essentielle à ma survie », explique cette jeune femme de 24 ans.

« Cela m'a aidé à trouver le chemin le plus court vers l'université. » Ses études lui offrent l'occasion d'approfondir les compétences linguistiques acquises dans son pays d'origine et pendant sa fuite. La Suisse en profite également ; en effet, Najah apporte une contribution à la place économique et compense la pénurie de travailleurs qualifiés.



Dominique Brancher, Professorin am Séminaire d'Études françaises, Universität Basel

Retour à la formation

Dominique Panchard

De nombreux jeunes sortent du système scolaire sans certification et aboutissent tôt ou tard au chômage ou à l'aide sociale. Dans un marché du travail toujours plus exigeant, un premier diplôme représente un bagage indispensable pour une insertion socioéconomique réussie. À Genève, les jeunes qui interrompent leur formation sans avoir obtenu un diplôme, s'exposent à un risque de chômage plus élevé.

« Avec CAP Formations, nous avons les moyens d'organiser la prise en charge des jeunes en décrochage le plus tôt possible, afin de réduire la durée de la rupture, assure Sophie Chezeau, responsable du pilotage du dispositif à l'OFPC. Le développement d'une coordination interinstitutionnelle structurée permet d'aborder le projet de formation en même temps que les éventuelles problématiques sociales dans le but d'éviter la multiplication des prises en charge. L'objectif étant de tout mettre en œuvre pour accompagner chaque jeune vers la reprise d'une formation qualifiante et l'aider à s'y maintenir. » Grâce à CAP Formations, les jeunes en rupture de formation accèdent à un ensemble de prestations adaptées à leurs besoins.

Profil des bénéficiaires

Tout jeune entre 15 et 25 ans sans diplôme du degré secondaire II peut s'inscrire au dispositif, de sa propre initiative ou sur recommandation d'une institution partenaire. Il doit être contribuable à Genève (lui-même ou un de ses parents) et ne pas être bénéficiaire de prestations de l'assurance-invalidité. Les allophones doivent toutefois attester d'un niveau B1 en français. Cette facilité d'accès vise à encourager les jeunes à s'inscrire sans tarder lorsqu'ils éprouvent des difficultés à décrocher une place d'apprentissage. De ce fait, deux tiers d'entre eux s'inscrivent dans l'année de la rupture de formation. Ces jeunes ne sont pas obligatoirement fragilisés, mais ils expriment un besoin d'accompagnement par méconnaissance du système de formation et aussi parce que leur réseau primaire, peu soutenant, véhicule parfois une représentation peu favorable de l'apprentissage. Parmi les facteurs qui viennent entraver la recherche d'une formation, les lacunes scolaires sont fréquentes, apparaissent aussi des comportements inadaptés, des

problèmes familiaux, financiers ou de santé (notamment psychique).

La prise en charge est formalisée par un engagement volontaire. Les jeunes majeurs sont libres de quitter le dispositif à tout moment. Par contre, dans le cadre de la nouvelle loi cantonale (FO18), les mineurs sont soumis à l'obligation de se former jusqu'à 18 ans et restent suivis par CAP Formations.

Accompagnement individualisé

L'encadrement individualisé de CAP Formations s'articule autour de quatre axes principaux : l'analyse du projet de formation en fonction des aptitudes des jeunes ; le coaching pour trouver une formation (recherche d'informations sur les métiers et les entreprises, préparation du dossier de candidature, entraînement aux entretiens d'embauche, préparation aux tests d'aptitudes, etc.) ; l'identification des besoins et des mesures de soutien (orientation, remédiation scolaire, stages, aide sociale ou psychologique, etc.) ; la mise en place et le suivi (monitoring) des mesures prescrites. En fonction des besoins, CAP Formations fait appel à des prestataires externes, publics ou privés, tels que l'Office médico-pédagogique ou le Rotary Club, par exemple. La collaboration interinstitutionnelle facilite également l'inscription d'un jeune dans des mesures d'aide à l'insertion en formation à l'instar du semestre de motivation (SEMO) financé par l'OCE.

Pour Mélissa (prénom fictif), qui bénéficie de l'accompagnement de CAP Formations depuis janvier 2020, « le coaching du SEMO a été le tournant qui m'a véritablement aidée à remonter la pente, avec un travail de fond sur les lettres de motivation et des jeux de rôles pour

m'aider à mieux m'exprimer oralement lors des entretiens qui constituaient un vrai handicap pour moi. » La jeune femme a 22 ans lorsqu'elle est admise dans le dispositif après une fin de scolarité difficile et un bref passage par une école de commerce privée. Après le SEMO, une remise à niveau en français et mathématiques s'impose pour lui donner une chance de décrocher la place convoitée. « Enfin, j'ai signé un contrat d'apprentissage d'assistante de bureau (AFP) et j'ai hâte de continuer à me former maintenant que je sais que je suis capable de progresser! », affirme la jeune femme, tout sourire.

Programme de retour en formation

Une vingtaine de jeunes motivés et prêts, selon leurs conseillers en formation, à poursuivre activement leurs recherches de places d'apprentissage dans un atelier collectif, participent au Programme de retour en formation (PRF). Durant le PRF, qui s'étend sur trois mois, à raison de six heures hebdomadaires, les jeunes sont poussés à activer leurs compétences en vue de décrocher une place d'apprentissage.

Admis dans le dispositif CAP Formations en août 2020, Henri-Joël Ore, 18 ans, s'apprête à le quitter au bout de 10 mois après avoir signé un contrat d'apprentissage d'employé en cuisine. Arrivé de Côte d'Ivoire en Suisse en 2014, il est scolarisé à l'école publique mais peine à s'intéresser aux matières scolaires. Suite à son passage par le parcours de remobilisation de l'association Astural à l'intention des jeunes décrocheurs, « A2Mains », il est dirigé vers CAP Formations pour une analyse de sa situation. « Avec un dossier de candidature pas très au point et un manque d'organisation qui me paraît flagrant aujourd'hui, je n'avais entamé aucune recherche. J'ai beaucoup travaillé les lettres de motivation avec ma conseillère et accepté de suivre ses recommandations. J'ai effectué une remise à niveau en français et mathématiques, ainsi que le programme de retour en formation. Les ateliers d'entraînement m'ont aidé à reprendre confiance et surtout à mieux gérer mon stress », confie le jeune homme.

Environ 2200 jeunes engagent chaque année un contact avec le dispositif, dont 11 pourcent de mineurs pour l'année 2019-2020. Les trois quarts bénéficient ensuite d'un suivi régulier. Au terme de leur prise en charge par CAP Formations, 68 pourcent des participants sont retournés en formation en 2020, dont plus de 70 pourcent dans la voie de l'apprentissage (CFC et AFP). À noter

Zurück auf den Ausbildungsweg

2013 wurde eine neue interinstitutionelle Zusammenarbeit zwischen dem «Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue» (OFPC) und dem «Office cantonal de l'emploi» (OCE) ins Leben gerufen, die zum Ziel hat, Schulabbrüche zu verhindern und die Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen. Seit 2015 beteiligt sich der Sozialdienst «Hospice général» (HG) des Kantons Genf über «Point jeunes» am Projekt. Aus dieser Zusammenarbeit ist «CAP Formation» entstanden, ein Programm für junge Erwachsene im Alter von 15 bis 25 Jahren, die die Schule abgebrochen haben, über keinen Abschluss verfügen und keiner beruflichen Tätigkeit nachgehen. Im Rahmen des Programms wird der Ausbildungsweg der Jugendlichen analysiert und es werden ihnen Unterstützungsmassnahmen vorgeschlagen. Zudem werden sie bei der Umsetzung der Massnahmen begleitet und bei der Suche nach Lehrstellen oder Ausbildungsplätzen unterstützt. Die Analyse der persönlichen Situation führt manchmal zu einem Antrag auf Sozialhilfe oder auf gesundheitliche, insbesondere psychologische Betreuung der jungen Menschen. Pro Jahr werden rund 2200 junge Erwachsene in das Programm aufgenommen. 68 Prozent wählen erneut den Weg einer Ausbildung; 70 Prozent davon entscheiden sich für eine Berufslehre (EFZ und EBA).

également que 80 pourcent d'entre eux se maintiennent dans la formation l'année suivante. Un résultat encourageant pour ce dispositif innovant.

Petrucci, F. et F. Rastoldo, 2014, Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève. Note d'information du SRED N° 62, Genève, Service de la recherche en éducation.

DOMINIQUE PANCHARD

est collaboratrice du Service de l'information scolaire et professionnelle à l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) à Genève.

Haben wir alle die gleichen Chancen? Avons-nous tous les mêmes chances? Abbiamo tutti le stesse opportunità?

Frag mich, wo ich zuhause bin – Schulgeschichten der Postmigrantischen Schweiz.
Institut Neue Schweiz INES

Wie erleben Menschen mit Migrationsgeschichte und Rassismuserfahrung den Schulalltag? In der Online-Geschichtensammlung «Frag mich, wo ich zuhause bin» berichten in über vierzig Erzählungen Menschen mit Migrations- und Rassismuserfahrung von ihren Erlebnissen, ihren Fragen, Zweifeln und von verletzenden und bestärkenden Momenten im Schulkontext. Die Geschichten laden zum Nachdenken über verschiedene Perspektiven der postmigrantischen Schweiz ein und zeichnen ein Stimmungsbild zur heutigen Schulkultur und den damit verbundenen Herausforderungen.

Die Geschichtensammlung umfasst Texte von und für Schülerinnen und Schüler, die in Schulkassen besprochen werden können sowie Texte für erwachsene Personen, die auch in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen eingesetzt werden können.

Bern: INES, 2021
www.ines-schulgeschichten.ch

Einblick: Rassismus in Lehrmitteln.
Rahel El-Maawi und Mandy Abou Shoak

Ziel dieser Publikation ist es, einer breiteren Öffentlichkeit Zugang zu nicht bekannten Büchern zu verschaffen und Anregungen für eine diskriminierungskritische Lesart zu geben. Eine intersektionale Analyse der Lehr- und Lernmittel berücksichtigt das Zusammenwirken verschiedener sozialer Ungleichheitsverhältnisse wie Rassismus, Klassismus, Disability oder Sexismus. Diese bezieht sich einerseits auf die Repräsentation und andererseits auf die Hierarchisierung zwischen Menschen. Die Autorinnen untersuchen, wie gesellschaftliche Machtverhältnisse dargestellt werden. Was wird kritisch diskutiert, was unreflektiert reproduziert? Sie hinterfragen das Vorhandene und überlegen gleichzeitig, welche Geschichten, Personen und Perspektiven nicht berücksichtigt werden. Im Wissen darum, dass ihre Analyse nicht alle Kategorien abhandeln kann, sind sie bemüht, die Lehr- und Lernmittel einer umfassenden Betrachtung zu unterziehen.

Zürich: Eigenverlag, 2020
www.el-maawi.ch/publikationen

Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft.
Aladin El-Mafaalani

In diesem grundlegenden Buch analysiert Aladin El-Mafaalani aus unterschiedlichen Perspektiven die Probleme und paradoxen Effekte des Bildungssystems, seine Dynamik und seine Trägheit. Eine umfassende Diagnose, ein Plädoyer dafür, soziale Ungleichheit im Bildungswesen endlich in den Fokus der Bildungspolitik und -praxis zu rücken, und zugleich eine Absage an Visionen und Revolutionen: Es geht darum, was jetzt wichtig und realistisch ist. Mit Bildung löst man kein einziges der grossen gesellschaftlichen Probleme, etwa die vielen offenen Fragen der Digitalisierung, den fortschreitenden Klimawandel oder den Umgang mit globaler Migration. Es geht um eine Verringerung von Chancenungleichheit, um die Erweiterung von Erfahrungshorizonten und Zukunftsperspektiven für alle Kinder und um die Vorbereitung der nächsten Generationen auf die unbekannten Herausforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft.

Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2020
ISBN 978-3-462-05368-5
CHF 30.–

Migration and Discrimination. IMISCOE Short Reader.

Rosita Fibbi, Arnfinn H. Midtbøen, Patrick Simon

This open access short reader provides a state of the art overview of the discrimination research field, with particular focus on discrimination against immigrants and their descendants. It covers the ways in which discrimination is defined and conceptualized, how it is measured, how it may be theorized and explained, and how it might be combated by legal and policy means. The book also presents empirical results from studies of discrimination across the world to show the magnitude of the problem and the difficulties of comparison across national borders. The concluding chapter engages in a critical discussion of the relationship between discrimination and integration as well as pointing out promising directions for future studies.

Cham: Springer, 2021
ISBN: 978-3-030-67281-2
€ 21.–

**Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst:
Probleme und Chancen von jungen Menschen
auf dem Weg nach oben.**

Margrit Stamm (Hg.)

Im Mittelpunkt dieser Publikation stehen Bildungsaufsteiger, das heisst junge Menschen aus niedrigen Sozialschichten, die eine akademische Laufbahn einschlagen. Beleuchtet werden zum einen die gesellschaftlichen Hintergründe und empirischen Erkenntnisse zu den Lebenskontexten von Bildungsaufsteigern verschiedener Herkunftsgruppen sowie die Hintergründe der Aufstiegsängste, die Bildungsaufsteiger oft begleiten. Darüber hinaus werden gesellschaftliche Konsequenzen diskutiert, die sich aus diesen Erkenntnissen für die Bildungs- und Sozialpolitik ableiten lassen.

*Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2019
ISBN: 978-3-8474-1348-6*

Je früher, desto besser für alle.

Le plus tôt est le mieux pour tous.

Institut SFM / B, S, S. Volkswirtschaftliche Beratung

Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene im Asylbereich sind ein Gewinn für alle. Je unmittelbarer nach deren Einreise sie einsetzen, je umfassender sie sind, und je eher Anschlüsse an die Regelstrukturen bestehen, desto grösser ist der Nutzen für die Betroffenen, die aufnehmende Gesellschaft, die Sozialsysteme und die Volkswirtschaft. Diese und weitere Erkenntnisse der Studie «Bildungsmassnahmen für spät eingereiste Jugendliche und junge Erwachsene» finden Sie zusammengefasst in dieser Publikation.

Les mesures de formation pour les adolescents et les jeunes dans le domaine de l'asile arrivés tardivement en Suisse bénéficient à tout le monde. Plus elles sont complètes, mises en place rapidement après l'arrivée et permettent une transition rapide vers les structures régulières et plus les personnes concernées, la société d'accueil, les systèmes sociaux et notre économie en profitent. La présente publication vous présente un résumé des résultats de l'étude « Mesures de formation pour les adolescents et jeunes adultes arrivés tardivement en Suisse ».

*Neuchâtel: Swiss Forum for Migration and Population Studies, 2019
www.swissfoundations.ch*

**Geschlecht, Migrationshintergrund
und Bildungserfolg.**

Andreas Hadjar, Sandra Hupka-Brunner (Hg.)

Sind die breit diskutierten Unterschiede im Bildungserwerb zwischen Männern und Frauen universell? Lassen sich Erklärungen für geschlechtsspezifische Ungleichheiten auch auf Migrantinnen und Migranten anwenden? Diese Fragen zielen auf Überschneidungen der Ungleichheitsachsen Geschlecht und Migrationshintergrund im Bildungsverlauf, die in den Beiträgen des Sammelbandes systematisch untersucht und theoretisch eingeordnet werden.

*Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag, 2013
ISBN: 3-7799-2875-2
CHF 36.–*

**Die schulische Selektion als soziale Praxis:
Aushandlungen von Bildungsentscheidungen
beim Übergang von der Primarschule in die
Sekundarstufe I.**

Daniel Hofstetter

Bildungsstatistiken belegen einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler und deren Platzierung in den hierarchisierten Sektionen der Sekundarstufe I. Bislang gibt es nur vereinzelt ethnografisch angelegte Studien, welche die sozialen Selektionsprozesse und die Praktiken des Schulpersonals im Umgang mit den sozial ungleichen Kindern und deren Eltern untersuchen. Auf der Basis einer konflikt- und interaktionstheoretischen Soziologie leuchtet der Autor in seiner Arbeit die Black Box schulischer Selektion aus. Er zeigt, wie innerhalb schulischer Organisationsstrukturen Übertrittsentscheidungen zustande kommen und begründet werden und mit welchen Konsequenzen für wen.

*Weinheim: Beltz Juventa, 2017
ISBN: 3-7799-1594-4
€ 37.–*

**Soziale Selektivität: Empfehlungen des
Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR.**

Sélectivité sociale : Recommandations du Conseil suisse de la science CSS.

Selettività sociale: Raccomandazioni del Consiglio svizzero della scienza CSS.

Rolf Becker, Jürg Schoch

Dieser Expertenbericht legt dar, was die vielschichtigen negativen Effekte der sozialen Selektivität in der Schweiz sind, wo deren mögliche Ursachen liegen und auf welchen Ebenen es Handlungsspielraum gibt. Eine durch den Rat eingesetzte Arbeitsgruppe wurde damit beauftragt, gestützt auf den Bericht, Grundlagen für konkrete Handlungsempfehlungen auszuarbeiten. Abschliessend

formulierte die Arbeitsgruppe ausführliche Überlegungen sowie Empfehlungen.

Ce rapport d'experts souligne les nombreux effets négatifs de la sélectivité sociale en Suisse ainsi que ses causes probables et les niveaux d'intervention potentiels. Un groupe de travail créé par le Conseil a été chargé, sur la base du rapport d'experts, d'élaborer les bases de recommandations concrètes. Enfin, le groupe de travail du Conseil a formulé des réflexions et des recommandations détaillées.

Il rapporto di esperti illustra quali sono, a vari livelli, gli effetti negativi della selettività sociale in Svizzera e le possibili cause e individua i margini d'intervento. Un gruppo di lavoro istituito dal Consiglio è stato incaricato di definire, partendo dal rapporto di esperti, riferimenti per raccomandazioni operative concrete. Infine, il gruppo di lavoro del Consiglio ha formulato considerazioni e raccomandazioni dettagliate.

*Bern/Berne/Berna: Schweizerischer Wissenschaftsrat SWR / Conseil suisse de la science CSS / Consiglio svizzero della scienza CSS, 2018
www.swir.ch*

Bildungsbericht Schweiz 2018

L'éducation en Suisse – rapport 2018

Rapporto sul sistema educativo svizzero 2018

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SBKF / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation CSRE / Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa CSRE

Der Bildungsbericht Schweiz 2018 vermittelt Daten und Informationen aus Statistik, Forschung und Verwaltung zum gesamten Bildungswesen der Schweiz von der Vorschule bis zur Weiterbildung.

Le rapport sur l'éducation réunit les données et les informations issues de la statistique, de la recherche et de l'administration sur l'ensemble du système éducatif suisse, du degré préscolaire à la formation continue.

Il rapporto sull'educazione raccoglie dati e informazioni dalla statistica, dalla ricerca e dall'amministrazione sull'intero sistema educativo svizzero, dalla pre-scuola alla formazione continua.

*Aarau: EDK/CDIP/CDPE, 2018
www.skbf-csre.ch*

Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus.

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

Andrea Haenni-Hoti (Hg.)

Im Zentrum der Publikation steht die Frage, in welchen Fällen und wie die soziale Herkunft und der Migrationsstatus die Chancengerechtigkeit tangieren können. Der Erkenntnisstand der Forschung zu dieser Fragestellung wird aufgezeigt und es wird der Frage nachgegangen, wie diese Erkenntnisse für die bildungspolitische und schulpraktische Umsetzung genutzt werden können.

Dans quels cas et de quelle manière l'origine sociale et le statut migratoire portent-ils atteinte à l'égalité des chances ? La présente publication dresse un état des lieux de la recherche consacrée à cette thématique et s'intéresse également aux enseignements que l'on peut en tirer pour la politique d'éducation et pour la pratique scolaire.

*Bern/Berne: EDK/CDIP, 2015
www.edk.ch
CHF 36.–*



Rolf Krause, Istituto di scienze computazionali, Università della Svizzera italiana

Soziale Sicherheit

«... und dass die Stärke des Volkes sich misst am Wohl der Schwachen ...» Dieser Satz ist Teil der Präambel der Schweizerischen Bundesverfassung. Damit wird darauf verwiesen, dass es in der Verantwortung des «Volkes» liegt, dafür einzustehen, dass den Bedürfnissen auch von Benachteiligten Rechnung getragen wird.

In der Schweiz gibt es ein engmaschiges Netz von Sozialversicherungen, das den hier lebenden und arbeitenden Menschen und ihren Angehörigen einen weitreichenden Schutz vor Risiken bietet, deren finanzielle Folgen sie nicht allein bewältigen können. Verschiedenste Versicherungen leisten Schutz, indem sie Leistungen wie Renten, Erwerbsersatz und Familienzulagen ausrichten oder indem sie Kosten bei Krankheit und Unfall tragen.

Was heisst Soziale Sicherheit mit Blick auf die Migrationsgesellschaft? Grundsätzlich wird nicht zwischen schweizerischen und ausländischen Staatsangehörigen unterschieden, wenn es um Beitragszahlungen an die Sozialwerke oder die Auszahlung von Renten geht. Und dennoch zeigen – nicht nur die aktuellsten – Debatten in der Öffentlichkeit, dass unterschiedlich beurteilt wird, ob es sich bei (potenziellen) Bezügerinnen und Bezüger etwa von Arbeitslosengeldern oder von Sozialhilfe um Einheimische oder um Zugewanderte handelt.

terra cognita 39 wirft einen Blick auf vielfältigste Fragen, die sich aus der Verschränkung von Migrationspolitik und Politik der Sozialen Sicherheit ergeben. Welches sind die Gründe für den höheren Anteil von ausländischen Staatsangehörigen bei Sozialhilfebezügerinnen? Wie ist die Diskussion um «Einwanderung in die Sozialwerke» einzuordnen? Kann eine restriktivere Migrationspolitik ungelöste Fragen des Sozialversicherungssystems beantworten? Und nicht zuletzt: Wie sieht die Bilanz zwischen einbezahlten Beiträgen und dem Bezug von Leistungen aus?

Sécurité sociale

«... la force de la communauté se mesure au bien-être du plus faible de ses membres ...» Cette phrase est issue du préambule de la Constitution de la Confédération suisse. Elle rappelle qu'il est de la responsabilité du «peuple» de veiller à ce que les besoins des personnes défavorisées soient également pris en compte.

La Suisse est dotée d'un réseau dense d'assurances sociales qui offre aux personnes qui vivent et travaillent dans le pays, ainsi qu'à leurs proches, une protection étendue contre les risques dont elles ne peuvent assumer seules les conséquences financières. Une grande variété d'assurances offre une protection en versant des prestations telles que des rentes, un remplacement de la perte de gain et des allocations familiales ou en prenant en charge les coûts en cas de maladie ou d'accident.

Comment la sécurité sociale doit-elle être envisagée dans le contexte d'une société de migration? Par principe, aucune distinction n'est faite entre les Suisses et les étrangers en ce qui concerne les cotisations versées aux services sociaux ou le paiement des rentes. Néanmoins, les débats publics – non seulement les plus récents – montrent qu'il existe une différence de jugement selon que les bénéficiaires (potentiels) des allocations de chômage ou de l'aide sociale sont des autochtones ou des migrants.

terra cognita 39 se penche sur un large éventail de questions qui découlent de l'imbrication entre politique de migration et politique de sécurité sociale. Quelles sont les raisons qui expliquent la proportion plus élevée de ressortissants étrangers parmi les bénéficiaires de l'aide sociale? Comment classer la discussion sur «l'immigration dans les services sociaux»? Une politique migratoire plus restrictive peut-elle répondre aux questions non résolues relatives au système de sécurité sociale? Et surtout: quel est le bilan entre les cotisations versées et les prestations perçues?

Sicurezza sociale

«... e che la forza di un popolo si commisura al benessere dei più deboli dei suoi membri...»: è quello che si legge nel preambolo della Costituzione federale, a significare che è responsabilità del «popolo» fare in modo che vengano prese in considerazione anche le esigenze delle persone svantaggiate.

In Svizzera esiste una fitta rete di assicurazioni sociali che offre a coloro che vivono e lavorano nel Paese e ai loro familiari un'ampia protezione contro i rischi di cui non sarebbero in grado di affrontare da soli le conseguenze finanziarie. Tale protezione si concretizza sotto forma di rendite, indennità di perdita di guadagno e assegni familiari oppure come copertura dei costi in caso di malattia o infortunio.

Cosa significa sicurezza sociale rapportata alla società migratoria? In generale, per quanto riguarda i contributi al sistema di sicurezza sociale o il versamento di rendite non viene fatta alcuna distinzione tra cittadini svizzeri e stranieri. Eppure, i dibattiti pubblici a questo proposito – e non solo quelli più recenti – mostrano che i giudizi cambiano a seconda che chi percepisce o dovrebbe percepire le indennità di disoccupazione o l'aiuto sociale sia una persona del luogo o un immigrato.

terra cognita 39 getta uno sguardo sulle molteplici domande che emergono dall'interconnessione tra politica migratoria e politica di sicurezza sociale. Perché tra i beneficiari dell'aiuto sociale si registra una quota così alta di stranieri? Come va affrontata la discussione riguardante la tematica dell'«immigrazione nel sistema di sicurezza sociale»? Una politica migratoria più restrittiva è in grado di sciogliere i nodi irrisolti del sistema delle assicurazioni sociali? E, non da ultimo, qual è il rapporto tra contributi versati e prestazioni riscaldate?

- 01 Welche Kultur? / Quelle culture ?
- 02 Bildung / Formation
- 03 luvrar / arbeiten / travailler / lavorare
- 04 einbürgern / naturaliser
- 05 wohnen / habitat
- 06 Gewalt / Violence / Violenza
- 07 Ouverture
- 08 Créations suisses
- 09 Welche Integration? / Quelle integration ?
- 10 Sprachen / Langues / Lingue
- 11 Die Medien / Les médias / I media
- 12 Sport
- 13 Identitäten / identité / identità
- 14 Neue Migrationslandschaft / Le nouveau paysage migratoire
- 15 Transnationalität / Transnationalité / Transnazionalità
- 16 Kinder und Jugendliche / Enfants et jeunes / Bambini e giovani
- 17 Citoyenneté
- 18 Die Schweiz verlassen / Quitter la Suisse / Lasciare la Svizzera
- 19 Föderalismus / Fédéralisme / Federalismo
- 20 Essen und trinken / Manger et boire / Mangiare e bere
- 21 Öffnung und Abwehr im Widerstreit / Esprit d'ouverture et attitude défensive en conflit / Apertura e difesa in conflitto
- 22 Übers Land / De la campagne / Dalla campagna
- 23 Demographie und Migration / Démographie et migration / Demografia e migrazione
- 24 Liebe in Zeiten der Migration / L'amour au temps de la migration / L'amore in tempi di migrazione
- 25 Auf der Flucht / En fuite / In fuga
- 26 Emotionen / Emotions / Emozioni
- 27 Potenzial / Potentiel / Potenziale
- 28 Religion / Religione
- 29 Wirtschaft und Arbeit im Fokus / Economie et travail en point de mire / Economia e lavoro sotto l'obiettivo
- 30 Zugehörigkeiten / Appartenances / Appartenenze
- 31 Staat – Raum – Grenzen / Etat – espace – frontières / Stato – spazio – frontiere
- 32 Migrationsverwaltung im Fokus / La gestion des migrations en point de mire / La gestione della migrazione sotto i riflettori
- 33 Staatsangehörigkeit, politische Rechte und Möglichkeiten der Partizipation / Citoyenneté, droits politiques et possibilités de participation / Cittadinanza, diritti politici e possibilità di partecipazione
- 34 Zur Geschichte des Asyls in der Schweiz / L'histoire de l'asile en Suisse / La storia dell'asilo in Svizzera
- 35 Asylpolitische Perspektiven / Perspectives de la politique d'asile / Previsioni sulla politica d'asilo
- 36 Wer ist «Wir»? / Qui est «Nous»? / «Noi», chi?
- 37 Corona: Auswirkungen auf den Migrationsbereich / Le coronavirus et ses conséquences sur le domaine de la migration / Coronavirus: impatto sul settore della migrazione

vergriffen / épuisé / esaurito

Für weitere kostenlose Exemplare von *terra cognita* wenden Sie sich an:
Pour obtenir gratuitement d'autres exemplaires de *terra cognita* s'adresser à:
Per ottenere gratuitamente esemplari supplementari di *terra cognita* rivolgersi a:

www.bundespublikationen.admin.ch

Haben wir alle die gleichen Chancen?

In der Schweiz ist die Chancengleichheit in der Verfassung verankert. Unabhängig von sozialer Herkunft oder Geschlecht sollen alle Bewohnerinnen und Bewohner gemäss ihrer individuellen Begabung ihre Fähigkeiten entwickeln können – dies zu ihrem eigenen Wohl und zum Wohl der Gesellschaft. Doch die Realität wird diesem Anspruch nicht gerecht. Wer in der Schweiz aus einem armen und bildungsfernen Elternhaus mit Migrationshintergrund stammt, hat schlechtere Karten. Der soziale Status wird in der Schweiz gewissermassen vererbt.

Ungerecht verteilte Chancen können nicht nur zerstörerische Auswirkungen auf Einzelne haben, sie entziehen der Gesellschaft auch wichtige Talente und verringern den sozialen Zusammenhalt. *terra cognita* geht den Fragen der Chancengerechtigkeit in den verschiedenen Ausbildungsetappen und bei den Übergängen in die Arbeitswelt auf den Grund und zeigt mögliche Ansätze auf, die dazu befähigen, die eigenen Talente zu entdecken und zu entwickeln.

Avons-nous tous les mêmes chances?

En Suisse, l'égalité des chances est ancrée dans la Constitution. Indépendamment de l'origine sociale ou du sexe, tous les habitants doivent pouvoir développer leurs capacités en fonction de leurs dons individuels – pour leur propre bien et celui de la société. Mais la réalité ne répond pas à cette exigence. En Suisse, ceux qui sont issus d'un foyer pauvre, peu éduqué, de la migration, disposent de moins bonnes cartes. En Suisse, on hérite en quelque sorte de son statut social.

L'inégalité des chances peut non seulement avoir des effets dévastateurs sur l'individu, mais elle peut aussi priver la société de talents majeurs et nuire à la cohésion sociale. *terra cognita* analyse les questions d'égalité des chances au cours des différentes étapes de l'éducation, ainsi que lors de la transition vers le monde du travail, et indique des approches possibles permettant de découvrir et de développer les talents de chacun.

Abbiamo tutti le stesse opportunità?

In Svizzera, il principio delle pari opportunità è sancito nella Costituzione federale. Indipendentemente dall'estrazione sociale o dal sesso, tutti dovrebbero avere la possibilità di sviluppare le loro capacità in base ai talenti individuali, nel proprio interesse e in quello della società. Eppure la realtà non corrobora questa affermazione. Chi proviene da un contesto familiare povero, con un basso livello di istruzione e un passato migratorio, ha meno prospettive di successo. In Svizzera lo status sociale viene in un certo senso ereditato.

Una distribuzione iniqua delle opportunità può non solo avere effetti nefasti sull'individuo, ma anche privare la società di importanti talenti e ridurre la coesione sociale. *terra cognita* indaga le questioni legate all'uguaglianza delle opportunità nelle diverse fasi del percorso formativo e nella transizione verso il mondo del lavoro e illustra alcuni possibili approcci per scoprire e sviluppare i propri talenti.

Eidgenössische Migrationskommission EKM
Commission fédérale des migrations CFM
Commissione federale della migrazione CFM

