



Strukturelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund

Im Übergang zur dualen Berufslehre

Bachelorarbeit
Florentina Sejdiji

Begleitperson
Prof. Dr. Sigrid Haunberger

Bachelorstudiengang Zü-
rich, Frühlingsemester
2024

Abstract

Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind im Übergang zur dualen Berufslehre von strukturellen Diskriminierungsmechanismen aufgrund ihres Migrationshintergrundes betroffen. Unter anderem müssen sie im Bewerbungsprozess benachteiligende Selektionskriterien bewältigen und bessere Leistungen vorweisen, um einen Lehrstellenplatz zu erhalten.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, strukturelle Diskriminierung im Bildungssystem zu erkennen und Handlungsmöglichkeiten der berufspolitischen Sozialen Arbeit zu beleuchten. Dazu wird die folgende Fragestellung gestellt: Wie kann die Soziale Arbeit strukturelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Sekundarstufe I in die duale Berufslehre beeinflussen?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden unterschiedliche Studien beigezogen, um strukturelle Diskriminierungsmechanismen für Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schweiz zu beleuchten und Herausforderungen des Schweizer Bildungssystems herauszukristallisieren. Zudem wurden unterschiedliche theoretische Ansätze zur Analyse von struktureller Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund näher betrachtet. Schliesslich wurde die Rolle der berufspolitischen Sozialen Arbeit im Bildungskontext reflektiert, damit die Fragestellung umfassend beantwortet werden kann.

Schüler*innen mit Migrationshintergrund befinden sich in der Sekundarstufe I häufiger im Schultyp mit Grundanforderungen, was unter anderem auch auf ungerechte Leistungsbeurteilungen von Lehrpersonen zurückzuführen ist. Der besuchte Schultyp ist eine entscheidende Komponente bei der Gestaltung der Berufslaufbahn. Schüler*innen mit Migrationshintergrund erleben häufiger eine aufwendige Lehrstellensuche, verzichten häufiger auf ihre Wunschlehrstelle und befinden sich häufiger in Zwischenlösungen. Die berufspolitische Soziale Arbeit kann auf struktureller Ebene ansetzen und sich z. B. für intensivere Unterstützungsmöglichkeiten im Berufsbildungsprozess sowie für Sensibilisierungskampagnen einsetzen. Auf der politischen Ebene kann sich die berufspolitische Soziale Arbeit z. B. die schnellere Einbürgerung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund einsetzen. Veränderungen in den Gesetzen und Regelungen im Bildungssystem zu bewirken, ist für die berufspolitische Soziale Arbeit kaum möglich. Daher gilt es weiterhin die Unterstützungsmöglichkeiten im Bildungskontext zu erweitern und Forschungen zu betreiben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
1.1	Problem- und Fragestellung	5
1.2	Zielsetzung	7
1.3	Methodisches Vorgehen	8
1.4	Inhaltlicher Aufbau	8
1.5	Begriffsklärung	8
2	Bildungssystem der Schweiz	11
2.1	Aufbau des Bildungssystems	11
2.1.1	Obligatorische Schule (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I)	11
2.1.2	Nachobligatorische Schule (Sekundarstufe II)	12
2.1.3	Tertiärstufe	13
2.2	Empirische Daten zu SuS mit Migrationshintergrund in der Schweiz	14
2.2.1	Ausbildungssituation	14
2.2.2	Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I	15
2.2.3	Übertritt auf Sekundarstufe II	18
2.3	Herausforderungen des Bildungssystems	20
3	Theoretische Ansätze zur Erklärung struktureller Diskriminierung	24
3.1	Diskriminierungsarten	25
3.1.1	Präferenzbasierte Diskriminierung	25
3.1.2	Statistische Diskriminierung	26
3.1.3	Institutionelle Diskriminierung	27
4	Handlungsmöglichkeiten der berufspolitischen Sozialen Arbeit	30
4.1	Rolle der berufspolitischen Sozialen Arbeit im Bildungskontext	30
4.2	Handlungsempfehlungen auf struktureller Ebene	32
4.2.1	Sekundarstufe I	33
4.2.2	Übergang duale Berufslehre	33
4.2.3	Forschung	35
4.2.4	Politik	35
5	Fazit	37
	Literaturverzeichnis	41

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Ausbildungssituation im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr nach ausgewählten Merkmalen.....	15
<i>Abbildung 2.</i> Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen Sekundarstufe I nach Migrationscluster, 1990 bis 2015	16
<i>Abbildung 3.</i> Ausbildungssituation im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr nach besuchtem Schultyp auf Sekundarstufe I.....	17
<i>Abbildung 4.</i> Verteilung der ÜGK-Mathematik-Leistungswerte nach Schultyp	18
<i>Abbildung 5.</i> Gründe für die Nachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang in Berufsausbildung	25

1 Einleitung

In der Einleitung wird ein Überblick über die Problemstellung geschaffen, gefolgt von der Hauptfragestellung und den Teilfragen. Anschliessend wird näher auf die Zielsetzung, das methodische Vorgehen und den inhaltlichen Aufbau eingegangen. Das Kapitel wird mit den wichtigsten Begriffsklärungen abgerundet.

1.1 Problem- und Fragestellung

Die Migrationsbevölkerung in der Schweiz ist in den vergangenen Jahren zunehmend heterogener geworden. Diese Veränderungen sind mit Herausforderungen für das Bildungssystem verbunden. Bestehende Teilnahme- und Erwerbsmöglichkeiten im Rahmen der Bildung können entscheidende Komponenten für die Integration von Personen mit Migrationshintergrund in der Gesellschaft sein (Beck, 2015, S. 12). Denn Integration bedeutet auch, sich im Bildungssystem zu platzieren und Bildungszertifikate zu erlangen (Beck, 2015, S. 70). Nach im schweizerischen Bildungssystem geltenden meritokratischen Prinzip, sollten dabei ausschliesslich die erbrachten Schulleistungen – unabhängig der Herkunft – als Bewertungskriterium beigezogen werden (Beck, 2015, S. 110). Jedoch zeigen Ergebnisse unterschiedlicher Studien, dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund diesbezüglich diversen Barrieren begegnen, die durch strukturelle Diskriminierung entstehen (Gomensoro & Meyer, 2021; Gomolla & Radtke, 2009). Strukturelle Diskriminierung entsteht, wenn Vorurteile über eine soziale Gruppe mit negativen Bewertungen in Verbindung gebracht werden und die Folgen eine Unterscheidung und eine Ungleichbehandlung von Gruppen sind (Scherr, 2011, S. 34). Strukturell diskriminierende Mechanismen sind in verschiedenen Stufen des Bildungssystems sichtbar (Meyer, 2018, S. 30–33). Diese Arbeit fokussiert sich auf strukturelle Diskriminierung beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II resp. die duale Berufslehre.

Im neusten Bericht der internationalen Schulleistungsstudie PISA weisen Schüler*innen mit Migrationshintergrund in vielen Ländern und in allen PISA-Erhebungsbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) schlechtere Leistungen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund auf (OECD, 2023, S. 226–227). Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind nicht nur von schlechteren Schulleistungen betroffen, sondern auch von einem erhöhten Risiko negative Leistungsbeurteilungen zu erhalten (Becker, Jäpel & Beck, 2011, S. 13). Ditton, Krüsken & Schauenberg konnten in ihrer Studie einen durch Diskriminierung entstehenden Einfluss auf die Schulnoten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund feststellen (2005). Weiter postuliert Carigiet Reinhard (2012), dass Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schweiz in Bezug auf die Schulleistungen unterschätzt werden. Dies untermauert die Aussage von Becker et al. (2011, S. 10), dass Schüler*innen mit italienischer, spanischer,

portugiesischer, slawischer und albanischer Herkunft in der Schweiz, aufgrund ihrer Herkunft, eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, an die Sekundarschule mit Grundanforderungen, anstatt an die Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen oder das Gymnasium zu wechseln. PISA-Studienergebnisse stellen zudem fest, dass die Leistungen von Schüler*innen in standardisierten Tests wie PISA, besonders in der Schweiz, nur schwach mit den Bewertungen korrelieren, die über ihre Eignung für bestimmte Schultypen entscheiden (Zahner-Rossier, 2005, S. 41). Schüler*innen mit Migrationshintergrund erleben auffällig häufiger eine irreguläre oder verzögerte Einschulung, befinden sich häufiger in Sonderklassen, wiederholen öfters Klassen und besuchen öfters die Sekundarschule mit Grundanforderungen (Meyer, 2008, S. 66). Letzteres trifft besonders auf Schüler*innen aus den Balkanstaaten, der Türkei, Portugal, Italien sowie aus Spanien zu (Glauser, 2018, S. 176).

Auch im Übergang zur Sekundarstufe II (nachobligatorische Schule) kann strukturelle Diskriminierung festgestellt werden, da strukturelle Barrieren den Zugang zu weiterführender Bildung erschweren. In der Längsschnittstudie TREE werden Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben untersucht (2024). Die Ergebnisse aus dem Jahr 2003 (Amos et al., 2003) und aus 2017 (Gomensoro & Meyer, 2021) zeigen, dass der für die Sekundarstufe I zugeordnete Schultyp, den Zugang zu den nachobligatorischen Ausbildungsgängen (berufliche Grundbildung) determiniert und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit höherer Wahrscheinlichkeit lediglich eine Ausbildung in Lehrberufen mit bescheidenem Anforderungsniveau ermöglicht. Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus den Balkanstaaten, der Türkei und aus Portugal haben Schwierigkeiten eine berufliche Anschlusslösung auf der Sekundarstufe II zu finden (Amos et al., 2003, S. 117). Sie müssen für den Erhalt einer dualen Berufsausbildung beispielsweise gegenüber Einheimischen unter vergleichbaren Bedingungen bessere Zeugnisse vorweisen und sich häufiger, über längere Zeiträume und auf geografisch weiter entfernte Lehrstellen bewerben (Meyer, 2008, S. 73).

Die OECD hat in PISA-Studien auch die Strukturen verschiedener Bildungssysteme untersucht (2005). Dabei kam heraus, dass soziale Ungleichheit in Zusammenhang mit Bildungserwerb als Effizienzproblem der Bildungssysteme wahrgenommen wird (Meyer, 2018, S. 9). Insbesondere die Schweiz und Deutschland gerieten unter Legitimationsdruck aufgrund unterdurchschnittlicher Bewertung im PISA-Ranking, was auf früh und stark selektionierende, gegliederte Bildungssysteme zurückzuführen ist (OECD, 2005, S. 62). Im schweizerischen Bildungssystem wirkt sich die Selektion besonders stark auf Jugendliche mit Migrationshintergrund aus (Kronig, 2007; Meyer, 2008). Das System selektioniert vom Anspruch her leistungsbegründet, jedoch konnte aufgezeigt werden, dass der Selektionsentscheid stark von nicht leistungsbezogenen Merkmalen wie Geschlecht, sozialer Schicht oder Migrationshintergrund beeinflusst wird (Kronig, 2007, S. 213). Das Bildungssystem hat somit nicht nur einen Einfluss

auf den Bildungsübergang von Personen mit Migrationshintergrund, sondern auch auf die teilweise daraus resultierende soziale Lage dieser Personen (Beck, 2015, S. 90).

Das Bildungssystem der Schweiz steht nun vor der Herausforderung, diese strukturelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu erkennen und ihr entgegenzuwirken. Denn mit seiner Rolle als legitimierte Institution zur Verteilung öffentlicher Güter trägt das Bildungssystem die Verantwortung, dass zumindest der Grossteil der Gesellschaft den Eindruck hat, dass diese Verteilung nach gerechten Kriterien erfolgt (Beck, 2015, S. 76).

Angesichts dieser Problematik stellt sich die Frage, wie die berufspolitische Soziale Arbeit strukturelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Übergang von der Sekundarstufe I in die duale Berufslehre beeinflussen kann?

Folgende Teilfragen resultieren aus der zentralen Fragestellung:

- Inwiefern erleben Schüler*innen mit Migrationshintergrund strukturelle Diskriminierung?
- Welche theoretischen Ansätze können verwendet werden, um strukturelle Diskriminierung im Bildungssystem zu analysieren?
- Welche konkreten Massnahmen kann die berufspolitische Soziale Arbeit ergreifen, um strukturelle Diskriminierung im Bildungswesen entgegenzuwirken und welche Herausforderungen entstehen dabei?

1.2 Zielsetzung

Die Arbeit verfolgt das konkrete Ziel, Wissen zur strukturellen Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Übergang zur Sekundarstufe II resp. zur dualen Berufsausbildung für die berufspolitische Soziale Arbeit zu erarbeiten. Dieses Wissen zielt darauf ab, das Bewusstsein im Bereich der Sozialpolitik und der strukturellen Dimensionen der Sozialen Arbeit zu schärfen sowie Fachkräfte im Umgang mit den spezifischen Herausforderungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu sensibilisieren. Im Rahmen der Arbeit soll zudem geklärt werden, ob und inwieweit die berufspolitische Soziale Arbeit dieser strukturellen Diskriminierung entgegenwirken kann. Dabei wird die Rolle der Sozialen Arbeit im Bildungswesen kritisch reflektiert.

1.3 Methodisches Vorgehen

Diese Arbeit ist eine Literaturarbeit. Um die Zusammenhänge zwischen struktureller Diskriminierung und Bildungsungleichheiten bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Übergang zur dualen Berufsausbildung aufzuzeigen, werden Daten aus unterschiedlichen Studien (z. B. die TREE-Studie) herbeigezogen. Mithilfe von theoretischen Ansätzen zur Diskriminierung werden Zusammenhänge zwischen struktureller Diskriminierung und Bildungsungleichheiten von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Übergang zur dualen Berufsausbildung erklärt. Anhand des Berufskodex', des Trippelmandats und des Bildungsauftrags der Sozialen Arbeit wird die Rolle der berufspolitischen Sozialen Arbeit im Bildungswesen kritisch reflektiert. Zudem werden bereits bestehende Ansätze und Ideen für neue Unterstützungsangebote beschrieben.

1.4 Inhaltlicher Aufbau

Im ersten Kapitel wird die Einführung in das Thema beschrieben. Im darauffolgenden Kapitel wird das schweizerische Bildungssystem dargestellt und Kennzahlen zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schweiz, insbesondere die Bildungsungleichheiten, dargelegt. Außerdem werden die Herausforderungen des Bildungssystems im Hinblick auf Chancengleichheit für Schüler*innen mit Migrationshintergrund kritisch betrachtet und reflektiert. Theorien zu Bildungsungleichheiten bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund zurückführend auf individuelle Faktoren werden in verkürzter Form im Kapitel 4 behandelt. Darauf folgen theoretische Ansätze, die strukturelle Diskriminierung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund erklären. In Kapitel 5 werden Rolle und Handlungsempfehlungen der berufspolitischen Sozialen Arbeit erläutert. Abschliessend folgt ein zusammenfassendes Fazit der Ergebnisse von Haupt- und Teilfragestellungen.

1.5 Begriffsklärung

Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund wird weitestgehend durch die Merkmale Staatsangehörigkeit, Geburtsort, Sprache und Generationenstatus definiert (Kemper, 2010, S. 316) und häufig entstehen dadurch unterschiedliche Definitionsvarianten. Da in dieser Arbeit über Schüler*innen im Jugendalter geschrieben wird, ist es wichtig zu unterscheiden, ob ein Migrationshintergrund der 1. oder 2. Generation vorliegt. Das Bundesamt für Statistik [BFS] definiert drei Formen von Personen mit einem Migrationshintergrund der 1. Generation (Bartosik, 2020, S. 17–18). Erstens, Personen die im Ausland geboren sind. Zweitens gebürtige Schweizer*innen mit Eltern,

die beide im Ausland geboren sind. Und drittens Personen, die eine eingebürgerte oder ausländische Staatsangehörigkeit besitzen und deren Eltern im Ausland oder in der Schweiz geboren sind (Bartosik, 2020, S. 17–18). Personen mit einem Migrationshintergrund der 2. Generation hingegen sind in der Schweiz geborene gebürtige Schweizer*innen mit Eltern, die beide im Ausland geboren sind, sowie Personen mit eingebürgerter oder ausländischer Staatsangehörigkeit mit mindestens einem Elternteil, der im Ausland geboren ist. Zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund gehören Personen, die in der Schweiz geboren, gebürtige Schweizer*innen sind mit maximal einem Elternteil, der im Ausland geboren ist, Schweizer*innen mit eingebürgerter oder ausländischer Staatsangehörigkeit mit Eltern, die in der Schweiz geboren sind. Personen, die im Ausland geboren und gebürtige Schweizer*innen mit maximal einem Elternteil, der im Ausland geboren ist, haben auch keinen Migrationshintergrund (Bartosik, 2020, S. 17–18). Für diese Arbeit wird folgende Definition verwendet: Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind Personen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation.

Strukturelle Diskriminierung

Diskriminierung schränkt die Gewährleistung von Rechten ein, auf die jede Person ohne eine Unterscheidung Anspruch hat (Scherr, 2011, S. 34). Strukturelle Diskriminierung ist das Ergebnis von Differenzkonstruktionen, die in gesellschaftlichen Strukturen (z. B. Politik), institutionellen Festlegungen (z. B. Betriebe) oder in medialen und alltäglichen Kursen verankert sind (Scherr, 2011, S. 36). Personen oder Gruppen werden aufgrund von Merkmalen benachteiligt, die nicht in Beziehung zu Fähigkeiten stehen, die z. B. bei Anforderungen eines Arbeitsplatzes benötigt werden (Hieronymus, 2014, S. 73). Institutionelle Diskriminierung sind Strukturen und Praktiken von Organisationen wie Schulen oder Betrieben, die unabsichtlich zu einer Benachteiligung oder Bevorzugung führen (Scherr, 2011, S. 36). Diese Form von indirekter und versteckter Diskriminierung geht davon aus, dass die Regelungen neutral sind, es aber tatsächlich zu überproportionalen Benachteiligungen von Personen oder Gruppen führt (Ditton & Auling, 2011, S. 102). Gemäss Hieronymus ist institutionelles Handeln strukturelle Diskriminierung (2014, S. 74) und institutionelle Diskriminierung eine Form von struktureller Diskriminierung (Scherr, 2011, S. 36). In dieser Arbeit wird die strukturelle Diskriminierung respektive das institutionelle Handeln genauer betrachtet und Schlussfolgerungen auf struktureller Ebene erfasst, die wiederum Einfluss auf institutionelles Handeln haben. Deswegen wird in der folgenden Arbeit strukturelle und institutionelle Diskriminierung als Synonym benutzt.

Schüler*innen

Der Fokus wird auf Jugendliche mit Migrationshintergrund gesetzt, die die Sekundarschule besuchen und die Berufslehre absolvieren, weshalb der Begriff Schüler*innen benutzt wird. In diesem Zeitraum beträgt das Alter der Jugendlichen ca. 12 bis 18 Jahre (EDK, 2024a; EDK, 2024b). Im Rahmen dieser Arbeit wird für Schüler*innen die Abkürzung SuS verwendet.

Sekundarstufe I

Die Sekundarstufe I gehört zur obligatorischen Schulzeit und folgt nach der Primarschule (EDK, 2024c). Diese dauert in der Regel drei Jahre und ist leistungsdifferenziert nach unterschiedlichen Modellen gestaltet. Schüler*innen werden während dieser Zeit auf den Übergang ins Berufsleben oder weiterführenden Schulen vorbereitet (Kanton Zürich, 2024a).

Sekundarstufe II

Die Sekundarstufe II beginnt nach der obligatorischen Schule (Sekundarstufe I) und enthält allgemeinbildende und berufsbildende Ausbildungsangebote (EDK, 2024d). Zum ersteren gehören gymnasiale Maturitätsschulen und Fachmittelschulen (EDK, 2024b). Zum letzteren gehört die duale Berufslehre, die auf unterschiedliche Weisen absolviert werden kann. Darauf wird in Kapitel 2.1.2 eingegangen.

Duale Berufslehre

Die duale Berufslehre ist eine berufliche Grundbildung, die meist auf der Sekundarstufe II bzw. nach der obligatorischen Schule absolviert wird (EDK, 2024e). Die Ausbildungsdauer beträgt in der Regel zwei bis vier Jahre. Jugendliche ab 15 Jahren haben die Möglichkeit, sich für eine duale Berufsausbildung zu bewerben, wobei die Lehrbetriebe das Auswahlverfahren durchführen und über die Bewerber*innen entscheiden (EDK, 2024e). Für eine zweijährige berufliche Grundausbildung erhält man das eidgenössische Berufsattest (EBA). Bei einer drei- bis vierjährigen Berufslehre erhält man das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) (SBFI, 2022, S. 7).

2 Bildungssystem der Schweiz

2.1 Aufbau des Bildungssystems

Das Bildungssystem der Schweiz ist in drei Stufen aufgeteilt. Die erste Stufe ist die obligatorische Schule, gefolgt von der zweiten Stufe, die Nachobligatorischen Schule und die Tertiärstufe bildet die letzte Stufe. Dazu wird in den folgenden Unterkapiteln näher eingegangen.

2.1.1 Obligatorische Schule (Kindergarten, Primar- und Sekundarstufe I)

Die Schulpflicht in der Schweiz beträgt elf Jahre (EDK, 2024a). Kinder besuchen in der Regel zwei Jahre den Kindergarten und sechs Jahre die Primarschule. Die Sekundarschule dauert drei Jahre, mit einer Ausnahme im Tessin: Die Sekundarschulzeit beträgt dort vier Jahre. Das Alter, ab dem die Kinder schulpflichtig werden, beträgt in der Regel vier Jahre (EDK, 2024a).

Da diese Arbeit sich auf den Übergang von Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II respektive auf die duale Berufslehre fokussiert, wird das System der Sekundarschule näher erläutert. Für die Sekundarstufe gibt es drei unterschiedliche Schulmodelle (geteiltes, kooperatives oder integriertes Modell) (EDK, 2024c). Es ist den Kantonen und den Gemeinden überlassen, welches Modell sie übernehmen. Grundsätzlich wird in den Modellen zwischen den Niveaus A bis D oder in Leistungsanforderungen Grund- und erweiterte Anforderungen unterschieden. Das geteilte Modell umfasst unterschiedliche Schultypen (in der Regel zwei bis vier Schultypen), die in Niveau A bis D mit verschiedenen Leistungsanforderungen eingeteilt werden (EDK, 2024f). Im kooperativen Modell stehen Stammklassen im Fokus, die unterschiedliche Leistungsanforderungen aufweisen (z. B. Grund- und erweiterte Anforderungen), während einzelne Fächer in Niveaugruppen unterrichtet werden. Beim integrierten Modell werden ebenfalls Stammklassen geführt, jedoch nehmen SuS jeglicher Leistungsanforderungen am selben Unterricht teil, wobei einzelne Fächer in Niveaugruppen unterrichtet werden. Im Jahr 2020 besuchten nahezu 70 % der SuS die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen. 30 % der SuS waren auf dem Niveau Grundansprüche (BFS, 2024a). Weniger als 5 % besuchten die Sekundarstufe I ohne Niveauunterscheidung.

Die Organisation der obligatorischen Schule ist durch die föderalistische Struktur unterschiedlich aufgeteilt. Für den Schulbetrieb sind die Gemeinden zuständig (EDK, 2024a). Für die Festlegung der Lehrpläne, Stundentafeln sowie Lehrmitteln sind hingegen die Kantone zuständig. Die Kantone sind zudem zur Harmonisierung der Ziele und Strukturen der obligatorischen Schule gemäss Art. 62 Abs. 4 (Bundesverfassung vom 18. April 1999, SR 101) angehalten. Die Eckwerte für die Harmonisierung werden in der interkantonalen Vereinbarung über die

Harmonisierung der obligatorischen Schule, auch HarmoS-Konkordat genannt, festgehalten (EDK, 2024g). Darin werden Bestimmungen zur Einschulung, zur Dauer der Bildungsstufen und zur Zielharmonisierung zusammengefasst. Die Harmonisierungsregeln führen zu einer Einschränkung der Autonomie der kantonalen Bildungspolitik mit dem Ziel, mittel- und langfristig die Heterogenität der Schulsysteme zu reduzieren. Davon ausgenommen ist die Sekundarstufe (Meyer, 2018, S. 13). Die unterschiedliche und mangelnde Regelung kann im Selektionsverfahren zu verzerrten Ergebnissen führen (s. Kap. 2.3).

2.1.2 Nachobligatorische Schule (Sekundarstufe II)

SuS haben die Möglichkeit nach der obligatorischen Schule zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Ausbildungsgängen zu wählen. Die gymnasialen Maturitätsschulen bereiten SuS auf eine universitäre Hochschule vor (BFS, 2019, S. 15). Das Ziel der Fachmittelschulen ist die Allgemeinbildung und die Einführung in ein Berufsfeld (BFS, 2019, S. 16). Da in dieser Arbeit der Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II genauer betrachtet wird, wird im folgenden Abschnitt näher auf die berufsbildenden Ausbildungsgänge eingegangen.

Duales Berufsbildungssystem der Schweiz

Zu den berufsbildenden Ausbildungsgängen auf Ebene der nachobligatorischen Schule gehört die duale Berufslehre. Die duale Berufslehre teilt die Ausbildungsaufgabe zwischen dem Lehrbetrieb (Praxis) und der Berufsfachschule (Theorie) auf (BFS, 2019, S. 13). Nach einer zweijährigen beruflichen Grundausbildung erhält man einen anerkannten Abschluss mit einem eigenständigen Berufsprofil und den Zugang zu einer drei- bis vierjährigen beruflichen Grundbildung (SBFI, 2022, S. 7). In einer drei- bis vierjährigen dualen Berufslehre erwirbt man Qualifikationen zur selbstständigen Ausübung eines bestimmten Berufes (SBFI, 2022, S. 7). Diese Art von Lehre ermöglicht den Zugang zur höheren Berufsbildung oder das Erlangen einer Berufsmaturität (SBFI, 2022, S. 7). Als eine Stärke der dualen Berufslehre wurden die unterschiedlichen Lernorte genannt (SBFI, 2022, S. 10). Diese Lernorte verteilen sich auf den Lehrbetrieb, auf Berufsfachschulen und auf brancheneigenen Zentren, nämlich in überbetrieblichen Kursen.

Der Bund, die Kantone und Organisationen der Arbeitswelt sind für die Berufsbildung verantwortlich (SBFI, 2022, S. 8). Zur Aufgabe des Bundes gehört die strategische Steuerung und die Entwicklung. Das SBFI und die eidgenössische Hochschule für Berufsbildung setzen dies um, in dem sie für die Regelung und Mitfinanzierung und für die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildungsverantwortlichen und Prüfungsexpertinnen und -experten sowie für Forschung, Studien, Pilotversuche und Dienstleistungen verantwortlich sind (SBFI, 2022, S. 8). Die

Kantone hingegen sind für Umsetzung und Aufsicht verantwortlich. Diese werden von der Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektor*innen, 26 Berufsbildungsämtern sowie von Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen unterstützt (SBFI, 2022, S. 9). Für die Bildungsinhalte der beruflichen Grundbildung und die Bereitstellung der Ausbildungsplätze sind Organisationen der Arbeitswelt zuständig. Dies sind beispielsweise Berufsverbände und Unternehmen (SBFI, 2022, S. 9).

Zusätzlich zur dualen Berufslehre kann eine erweiterte Allgemeinbildung absolviert und damit ein prüfungsfreier Zugang zu einem Studium an einer Fachhochschule geschaffen werden (SBFI, 2022, S. 14). Diese Ausbildung wird Berufsmaturität genannt.

Für SuS, die nach der obligatorischen Schule noch keine Ausbildung gefunden haben, gibt es Übergangsausbildungen (BFS, 2019, S. 17), sogenannte Brückenangebote (SBFI, 2022, S. 8). Diese praxis- und arbeitsweltbezogenen Angebote ergänzen die obligatorische Schule, um SuS auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung vorzubereiten. Die Zielgruppe sind Jugendliche, die aus sozialen oder schulischen Gründen nach der obligatorischen Schule noch keine Lehrstelle gefunden haben.

2.1.3 Tertiärstufe

Auf Ebene der Tertiärstufe gibt es in Bezug auf die berufliche Grundbildung Fachhochschulen, die praxisorientierte Studiengänge anbieten – mit dem Ziel, auf Bachelorstufe einen berufsqualifizierenden Abschluss und auf Masterstufe vertieftes und spezialisiertes Wissen zu erlangen (SBFI, 2022, S. 7).

Eine Alternative zur Fachhochschule für Personen mit einer Berufslehre ist die höhere Berufsbildung (SBFI, 2022, S. 7). Damit werden für anspruchsvolle berufliche Tätigkeitsbereiche eine Spezialisierung und Vertiefung des Fachwissens sowie Kaderausbildungen ermöglicht (EDK, 2024h). Für Berufsleute mit mehrjähriger Arbeitserfahrung gibt es die eidgenössische Berufsprüfung und die höhere Fachprüfung (EDK, 2024h). Eine weitere Möglichkeit, um diese Qualifikationen zu erlangen, sind die Bildungsgänge an höheren Fachschulen.

Zudem besteht die Option mit einer Passerelle – einer einjährigen Ausbildung mit einer Berufsmaturität – ein Studium an einer universitären Hochschule zu absolvieren (SBFI, 2022, S. 14).

2.2 Empirische Daten zu SuS mit Migrationshintergrund in der Schweiz

In diesem Kapitel werden die relevantesten Daten zur Ausbildungssituation von SuS mit Migrationshintergrund dargelegt und die Leistungsbeurteilung dieser SuS auf der Sekundarstufe I betrachtet. Schliesslich wird näher auf die Situation von SuS mit Migrationshintergrund beim Übertritt auf die Sekundarstufe II eingegangen. Die vorliegenden Kennzahlen schaffen einen Einblick in die Bildungsverläufe von SuS mit Migrationshintergrund und verdeutlichen die Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind. Die Daten stammen mehrheitlich vom BFS (2024) und von der Längsschnittstudie Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE) (Universität Bern, 2019). In der TREE-Studie wurden zwei Stichproben durchgeführt: im Jahr 2003 (TREE1) und im Jahr 2017 (TREE2) (TREE, 2019).

2.2.1 Ausbildungssituation

Im Schuljahr 2022/23 besuchten schweizweit insgesamt 280'508 SuS die Sekundarstufe I (BFS, 2024b). Rund 76'578 dieser SuS (27,3 %) haben einen Migrationshintergrund. Die Daten des BFS zeigen, dass sich 45,9 % der SuS mit Migrationshintergrund im Jahr 2022/23 im Schultyp mit Grundanforderungen und 51,4 % im Schultyp mit erweiterten Anforderungen befinden (BFS, 2024c). Bei den einheimischen SuS befanden sich im selben Jahr 24 % im Schultyp ‚Grundanforderungen‘ und 73,2 % im Schultyp ‚erweiterte Anforderungen‘. Im Schuljahr 2010/11 wurden deutlich mehr SuS mit Migrationshintergrund nach besonderem Lehrplan unterrichtet (Beck, 2015, S. 31). Die häufigsten Migrationsgruppen kamen zu diesem Zeitpunkt aus dem ehemaligen Jugoslawien, aus Albanien, der Türkei, aus Portugal und Sri Lanka. Nach der obligatorischen Schule haben sich die Bildungsverläufe von SuS mit Migrationshintergrund wie folgt: In den Jahren 2022 bis 2023 haben 24,1 % der SuS, die nach der obligatorischen Schule eine berufliche Grundbildung absolviert haben, einen Migrationshintergrund (BFS, 2024d). Die berufliche Bildung hat somit einen integrativen Faktor für diverse Bevölkerungsgruppen.

In der TREE-Studie wurden schweizweit die Bildungsverläufe nach der obligatorischen Schule von rund 5000 SuS untersucht. In Abbildung 1 werden die Ausbildungssituationen der TREE2-Stichprobe im ersten und im zweiten nachobligatorischen Jahr nach ausgewählten Merkmalen dargestellt. Auffällig ist die Ausbildungssituation der TREE2-Kohorte mit Migrationshintergrund. SuS mit Migrationshintergrund der ersten (28 %) und der zweiten Generation (17 %) befinden sich im ersten Jahr nach der obligatorischen Schule deutlich häufiger in Zwischenlösungen als SuS ohne Migrationshintergrund (10 %). Für männliche SuS mit Migrationshintergrund aus den Ländern Italien, Spanien, aus den Balkanstaaten, aus Portugal und der Türkei

konnte festgestellt werden, dass sie eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, eine Berufsausbildung und nicht eine Mittelschulausbildung zu beginnen (Glauser, 2018, S. 174). In der Abbildung 1 wird ersichtlich, dass erst im zweiten Jahr die Anzahl der SuS mit Migrationshintergrund, die eine Berufslehre absolvieren, steigt. Der Tabelle 1 ist hinsichtlich der Ausbildungssituation von SuS mit Migrationshintergrund folgendes zu entnehmen: Auffallend hoch ist die Prozentzahl der SuS mit Migrationshintergrund der ersten Generation, die sich nach der obligatorischen Schule nicht in Ausbildung befinden, im Vergleich zu SuS ohne Migrationshintergrund. SuS mit Migrationshintergrund der ersten Generation haben eine um 15 Prozentpunkte und SuS mit Migrationshintergrund der zweiten Generation um 10 Prozentpunkte eine erhöhte Wahrscheinlichkeit keine zwei- bis vierjährige Berufslehre zu absolvieren (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 17). Dies bedeutet, dass bei beiden Generationen ein erhöhtes Risiko besteht, dass sie keine zwei- bis vier-jährige Lehre im ersten nachobligatorischen Jahr beginnen. Die vermehrte Präsenz von SuS mit Migrationshintergrund in Zwischenlösungen wurde auch vom BFS belegt (BFS, 2024d). Im Jahr 2022/23 stellte das BFS fest, dass 54,6 % der SuS, die sich in einer Zwischenlösung befinden, einen Migrationshintergrund haben.

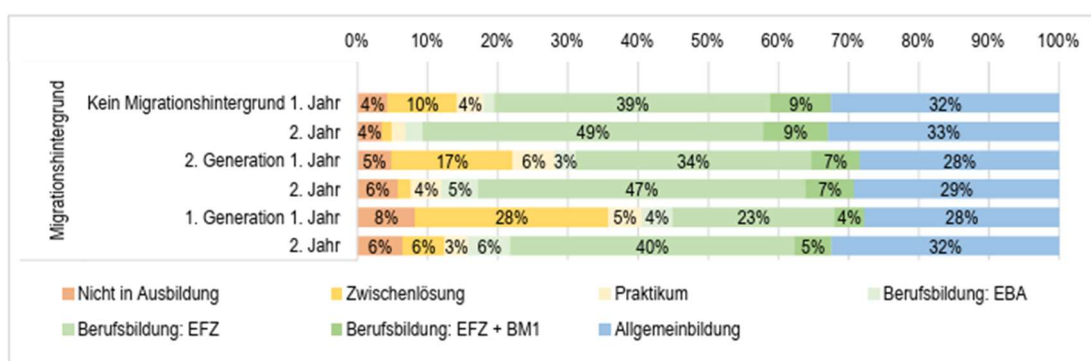


Abbildung 1. Ausbildungssituation im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr nach ausgewählten Merkmalen

Quelle: Gomensoro & Meyer, 2021, S. 10

2.2.2 Leistungsbeurteilung in der Sekundarstufe I

Die Bildungsverläufe der SuS mit Migrationshintergrund haben nach den Angaben von Kapitel 2.2.1 den Fokus auf die berufsbildenden Ausbildungsgänge, vor allem auf die duale Berufslehre. Laut Mey und Rorato sind SuS mit Migrationshintergrund von diskriminierenden Selektionsmechanismen, wie der ungerechten Einteilung in einen Schultyp betroffen (2010, S. 14). SuS mit Migrationshintergrund sind im Schultyp mit Grundanforderungen übervertreten (Hupka & Stalder, 2004). Glauser hat ein Diagramm mit den Kennzahlen des BFS mit der Verteilung von SuS in die Schultypen der Sekundarstufe I nach Migrationsgruppen in den Jahren 1990 bis 2015 zusammengestellt (2018, S. 164). In Abbildung 2 ist ersichtlich, dass die

Migrationsgruppen aus Deutschland, Frankreich, Österreich, Lichtenstein sowie der Schweiz im Schultyp ‚Grundanforderungen‘ in diesem Zeitraum unterrepräsentiert sind. Die Migrationsgruppen aus Italien und Spanien sowie aus Portugal, der Türkei und aus den Balkanstaaten sind häufiger im Schultyp ‚Grundanforderungen‘ anzutreffen. Genau umgekehrt sieht es im Schultyp mit erweiterten Anforderungen aus: SuS aus Portugal, der Türkei und aus den Balkanstaaten sowie aus Italien und aus Spanien sind in diesem Schultyp unterrepräsentiert.

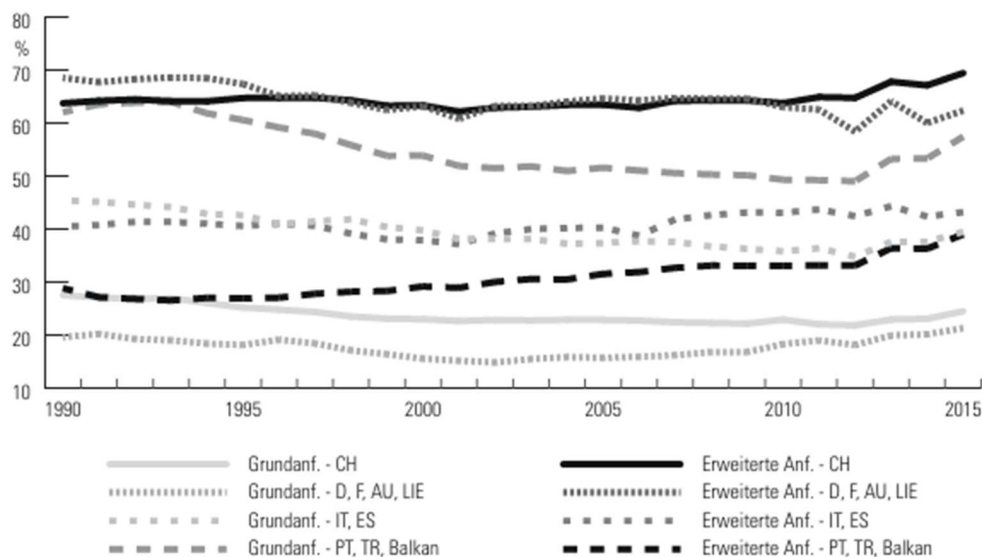


Abbildung 2. Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schultypen Sekundarstufe I nach Migrationscluster, 1990 bis 2015

Quelle: Glauser, 2018, S. 164

In Abb. 3 wird ersichtlich, welcher besuchte Schultyp zu welcher nachobligatorischen Ausbildung führt (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 10). SuS, die den Schultyp ‚Grundanforderungen‘ und ‚erweiterte Anforderungen‘ besucht haben, befinden sich am häufigsten in der Berufsbildung. Auffällig hoch ist die Anzahl SuS mit dem Schultyp Grundanforderungen. Es befinden sich 8 % der SuS im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr nicht in einer Ausbildung. Weiterhin befinden sich 24 % der SuS in einer Zwischenlösung – doppelt so viele, wie diejenigen, die den Schultyp erweiterte Anforderungen besucht haben.

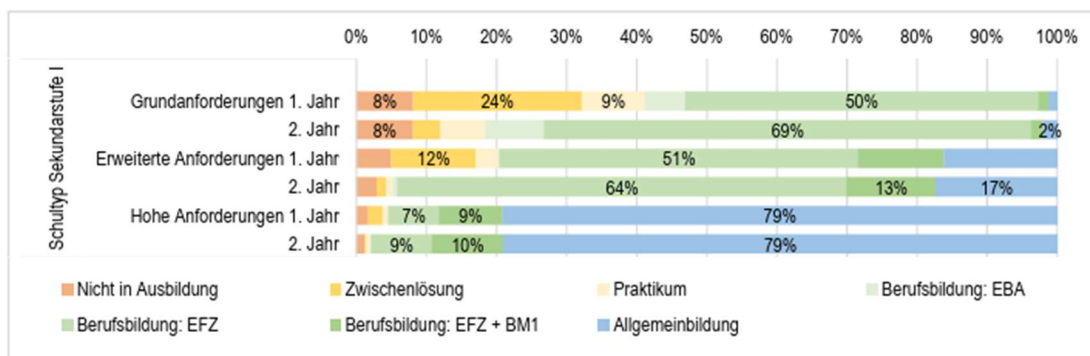


Abbildung 3. Ausbildungssituation im ersten und zweiten nachobligatorischen Jahr nach besuchtem Schultyp auf Sekundarstufe I

Quelle: Gomensoro & Meyer, 2021, S. 10

In der Studie von Haeberlin, Imdorf und Kronig wurde die Leistungsgerechtigkeit der Selektion im Übergang zur Sekundarstufe I und II untersucht (2004, S. 13). Es zeigte sich, dass bei durchschnittlichen Schulleistungen einheimische Schülerinnen zu 83 %, einheimische Schüler zu 70 %, Schülerinnen mit Migrationshintergrund zu 65 % und Schüler mit Migrationshintergrund zu 37 % einen Einstufungsentscheid mit dem Niveau erweiterte Anforderungen erhalten.

Becker et al. haben die PISA-Ergebnisse der Schweiz im Jahr 2000 und die Studienergebnisse der TREE 2008 analysiert, um statistische oder institutionelle Diskriminierung aufzudecken (2011, S. 11). Die Nachteile für SuS mit Migrationshintergrund wurden empirisch bestätigt. Relevant erscheint, wie bereits in Kapitel 1.1 erwähnt, die Differenzierung der Migrantengruppen. SuS mit italienischer, spanischer, portugiesischer, slawischer und albanischer Herkunft haben ein signifikant höheres Risiko, in einen Schultyp mit Grundanforderungen eingeteilt zu werden als einheimische SuS. Untersucht wurde ebenfalls, ob bei SuS mit Migrationshintergrund das Risiko besteht, eine ungünstige Leistungsbeurteilung, insbesondere in Deutsch, zu erhalten. Dieses Risiko tragen lediglich SuS kosovarischer, albanischer und türkischer Herkunft (Becker et al., 2011, S. 12–13). Bezüglich der Selektion auf Sekundarstufe I erhalten SuS aus Spanien, Portugal, dem Kosovo, der Türkei und Albanien mit höherer Wahrscheinlichkeit negative Beurteilungen als einheimische SuS (Becker et al., 2011, S. 13).

Zu den standardisierten Kompetenzmessungen von der TREE-Studie gehört zudem die Überprüfung des Erreichens von Grundkompetenzen (ÜGK) (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 21). In Abbildung 4 werden die ÜGK-Mathematik-Leistungswerte nach den drei verschiedenen Schultypen (s. Kap. 2.1.1) dargestellt. Das Ziel ist es, in den unterschiedlichen Schultypen die Leistungen der SuS zu vergleichen. Erstaunlich ist, dass sich bei den Grund- und erweiterten Anforderungen die Mathematikleistungen ca. 50% überschneiden. Bei den erweiterten und

den hohen Anforderungen besteht eine Überschneidung von rund 30 %. Zudem wurde eine Überschneidung zwischen dem tiefsten und dem höchsten Niveau von über 25 % festgestellt.

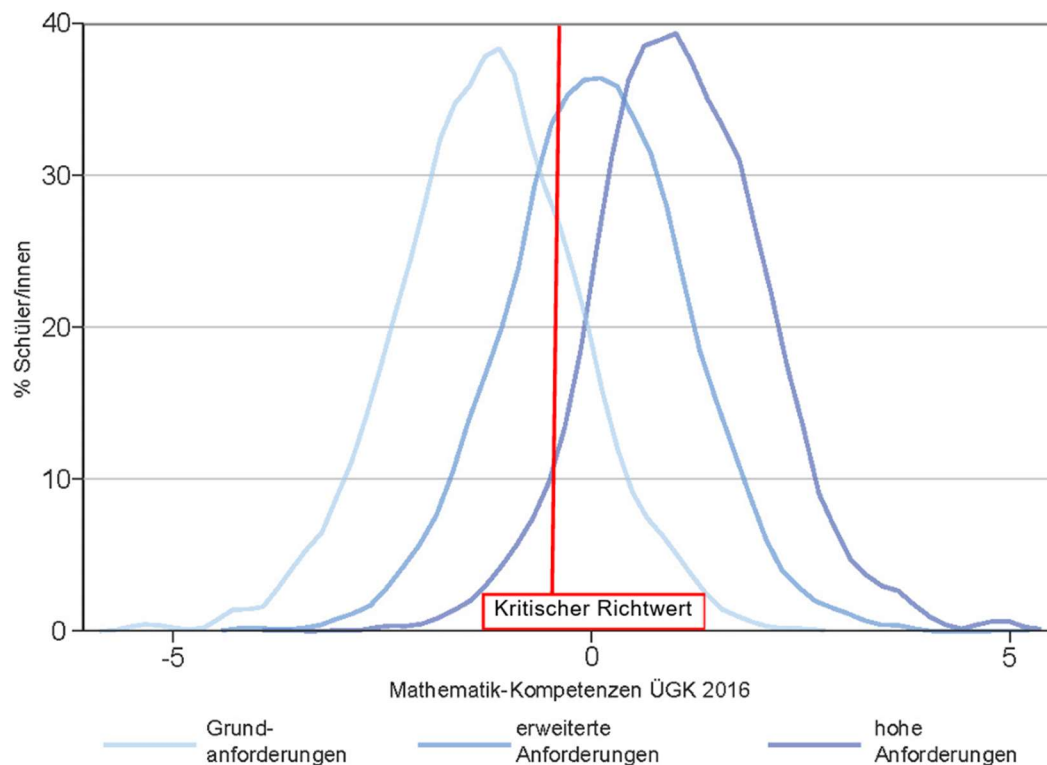


Abbildung 4. Verteilung der ÜGK-Mathematik-Leistungswerte nach Schultyp

Quelle: Gomensoro & Meyer, 2021, S. 21

2.2.3 Übertritt auf Sekundarstufe II

Wie in Kapitel 2.2.1 erläutert, zeigen sich starke Unterschiede bei den Bildungsverläufen von SuS. In der TREE-Studie wurde diese Vielfalt untersucht und ein Regressionsmodell entwickelt, um die verschiedenen Einflussfaktoren auf den Bildungsweg zu analysieren (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 17). In Tabelle 1 werden die gemessenen Veränderungen (signifikante positive und negative Effekte) in Prozentpunkten dargestellt. Die Kategorie ‚Auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp‘ sticht hervor. Für SuS, die auf einem Niveau mit Grundanforderungen eingeteilt waren, ist die Wahrscheinlichkeit, eine zwei- bis vierjährige Berufsbildung zu absolvieren, um sechs Prozentpunkte höher als bei einheimischen SuS. Jedoch haben sie ebenfalls eine um 13 Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit, sich in einer Zwischenlösung zu befinden als einheimische SuS. Hervor sticht ebenfalls, dass die Wahrscheinlichkeit von SuS mit dem Schultyp Grundanforderungen hinsichtlich einer Berufslehre mit Berufsmaturität sinkt. Mey und Rorota machen darauf aufmerksam, dass Unterschiede zwischen den Migrantengruppen vorliegen (2010). Migrantengruppen, die seit längerer Zeit in der Schweiz leben, sind

im Arbeitsmarkt besser positioniert als neuere Migrantengruppen (Mey & Rorato, 2010, S. 14). In der Tabelle 1 fällt zudem auf, dass die Wahrscheinlichkeit, eine zwei- bis vierjährige Berufsbildung zu absolvieren, bei männlichen Jugendlichen um 13 Prozentpunkte erhöht ist. Mädchen hingegen müssen laut Nahtstellenbarometer mehr Aufwand betreiben, um eine Lehrstelle zu finden (gfs.bern, 2023, S. 23).

Tabelle 1. Multinominales logistisches Regressionsmodell zur Ausbildungssituation im ersten nachobligatorischen Jahr (2. Kohorte, 2017)

	Nicht in Ausbildung		Zwischenlösung/ Praktikum		2-4jährige Berufsbildung		3-4jährige Berufsbildung mit BM1		Allgemeinbildung	
	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE
Geschlecht (Referenz: weiblich)										
männlich	0%	0.01	-6% ***	0.01	13% ***	0.01	2% +	0.01	-8% ***	0.01
Sprachregion (Ref: Deutschschweiz)										
Französische Schweiz	3% **	0.01	6% ***	0.02	-14% ***	0.02	0%	0.01	6% ***	0.01
Italienische Schweiz	1%	0.01	-8% ***	0.02	-2%	0.04	14% ***	0.03	-4% *	0.02
Auf Sekundarstufe I besuchter Schultyp (Ref: erweiterte Anforderungen)										
Grundanforderungen	4% **	0.01	13% ***	0.02	6% **	0.02	-9% ***	0.01	-14% ***	0.01
Hohe Anforderungen	-2% **	0.01	-9% ***	0.02	-36% ***	0.02	-5% ***	0.01	52% ***	0.03
Keine Leistungs differenzierung	-4% **	0.01	8%	0.06	-19% *	0.08	-10% ***	0.02	24% **	0.08
Schulnoten Unterrichtssprache (Ref: genügend)										
ungenügend	-1%	0.03	8% +	0.04	-9% *	0.05	0%	0.02	3%	0.04
mehr als genügend	-3% **	0.01	-1%	0.02	-2%	0.02	2% +	0.01	4% **	0.01
Fach nicht besucht	6%	0.09	-1%	0.06	1%	0.09	2%	0.05	-8%	0.09
Schulnoten Mathematik (Ref: genügend)										
ungenügend	1%	0.02	3%	0.02	-2%	0.03	2%	0.02	-4% +	0.02
mehr als genügend	-1%	0.01	-3% +	0.02	-1%	0.02	3% ***	0.01	1%	0.01
Fach nicht besucht	-4% **	0.02	-3%	0.05	-1%	0.08	-1%	0.03	9%	0.11
UGK-Mathematik-Kompetenzen (WLE)	0%	0.00	-4% ***	0.01	-2% *	0.01	3% ***	0.00	3% ***	0.01
Elterlicher sozio-ökonomischer Status (Ref: mittlerer Terzil)										
tief	1%	0.01	0%	0.01	4% *	0.02	-2%	0.01	-3% *	0.02
hoch	3% *	0.01	0%	0.02	-5% **	0.02	-2% *	0.01	5% ***	0.01
fehlende Angaben	2%	0.02	5%	0.04	-7%	0.05	-1%	0.03	1%	0.03
Elterliches Bildungsniveau (Ref: Sekundarstufe II)										
< Sekundarstufe II	0%	0.01	2%	0.02	-2%	0.02	-2% +	0.01	3%	0.02
Tertiärstufe	1%	0.01	0%	0.01	-6% ***	0.02	-1%	0.01	6% ***	0.01
Übrige/fehlende Angaben	3%	0.02	7% +	0.04	-5%	0.04	-4% +	0.02	0%	0.04
Migrationshintergrund (Ref: kein)										
2. Generation (Befragte/r in der Schweiz geboren, Eltern im Ausland geboren)	-1%	0.01	2%	0.02	-10% ***	0.02	1%	0.01	7% ***	0.02
1. Generation (Befragte/r und Eltern im Ausland geboren)	1%	0.01	7% **	0.02	-15% **	0.02	-1%	0.01	8% ***	0.02

Signifikant negativer Effekt
Signifikant positiver Effekt

Quelle: Gomensoro & Meyer, 2021, S. 17

Inwiefern dies auch SuS mit Migrationshintergrund betrifft, zeigen die Ergebnisse des Lehrstellenbarometers. Darin wurden zweimal jährlich von 1997 bis 2017 schriftliche und telefonische Befragungen mit Ausbildungsbetrieben und Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren erhoben, um Veränderungen auf dem Schweizer Lehrstellenmarkt aufzuzeichnen (SBFI, 2024a). Der Nahtstellenbarometer löste den Lehrstellenbarometer im Jahr 2018 ab und sammelt nach wie vor Daten zu allen Bildungsentscheidungen von Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit (SBFI, 2024b). Die Ergebnisse des Lehrstellenbarometers zeigen auf, dass SuS mit Migrationshintergrund mehr Bewerbungsbestrebungen unternehmen müssen als

einheimische Jugendliche (SBFI, 2017, S. 85). Letztere schreiben durchschnittlich neun Bewerbungen, SuS mit Migrationshintergrund durchschnittlich 16. Ebenfalls wiesen die Ergebnisse daraufhin, dass SuS mit Migrationshintergrund doppelt so häufig mit ihrer Lehrstellensituation unzufrieden sind (SBFI, 2017, S. 60). Dies deckt sich mit den Ergebnissen des Nahtstellenbarometers im Jahr 2023, die besagen, dass SuS mit Migrationshintergrund signifikant häufiger eine andere Ausbildung als ihre Wunschausbildung machen (gfs.bern, 2023, S. 9). Auch bezüglich des Bewerbungsprozesses bestehen Unterschiede: Der Anteil von SuS mit Migrationshintergrund, die sich in der ‚Warteschlange ohne Zusage‘ befinden, ist 11 % grösser als bei einheimischen SuS (SBFI, 2017, S. 75). Es ist hinzuzufügen, dass eine Differenzierung erforderlich ist, denn das Potenzial für Diskriminierung in Ausbildungsbetrieben je nach Branche, Berufsgruppe, Unternehmensgrösse, Ausbildungsstruktur und regionalen Gegebenheiten variiert.

Das vorliegende Datenmaterial bietet einen umfassenden Einblick in die Bildungsverläufe von SuS mit Migrationshintergrund und verdeutlicht die vielfältigen Herausforderungen, mit denen sie konfrontiert sind. Die Daten zeigen deutliche Unterschiede zwischen einheimischen und SuS mit Migrationshintergrund in Bezug auf Bildungsbeteiligung und -erfolg. Insbesondere die Ausbildungssituation nach der obligatorischen Schule verdeutlicht eine überproportionale Präsenz von SuS mit Migrationshintergrund in Zwischenlösungen und eine geringere Neigung zur Aufnahme einer dualen Berufslehre. Zudem zeigen Studien zur Leistungsbeurteilung und Selektion in der Sekundarstufe die Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund aufgrund diskriminierender Mechanismen.

2.3 Herausforderungen des Bildungssystems

Die Erfolgchancen von SuS mit Migrationshintergrund beim Übertritt in die Sekundarstufe II bzw. in die duale Berufslehre sind von (bildungs-)institutionellen Bedingungen abhängig (Hupka-Brunner & Meyer, 2021, S. 708). Deswegen kann das Bildungssystem der Schweiz für SuS mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten hinsichtlich eines gerechten Zugangs zur dualen Berufsausbildung verursachen. Der Aufbau des Bildungssystems ist laut Hupka-Brunner und Meyer selektiv, stratifiziert und besonders gekennzeichnet durch «irreversible und sich kumulierende Pfadabhängigkeiten» (2021, S. 715). In diesem Abschnitt werden ausgewählte Herausforderungen näher erläutert, die für diese Arbeit von besonderer Relevanz sind.

Sekundarstufe I

Föderalistische Strukturen, in diesem Fall die kantonale Organisation und Struktur der Sekundarstufe I, sind eine Herausforderung (Hupka-Brunner & Meyer, 2021, S. 708): Das HarmoS-Konkordat (s. Kap. 2.1.1) überlässt einerseits die Gliederung und Gestaltung der Übertritts- und Selektionsverfahren der Sekundarstufe I den einzelnen Kantonen und dies bedeutet andererseits, dass dazu wenige einheitliche Standards vorliegen (Meyer, 2018, S. 13). Somit stellt sich die kritische Frage, nach welchen Kriterien die SuS auf der Sekundarstufe I bewertet werden und inwiefern diese Bewertung gerecht ist, wenn sie nach Egger die weitere Laufbahn der SuS wesentlich beeinflusst (Egger, 2011, S. 55).

Die Zuteilung zu einzelnen Schultypen und unterschiedlichen Niveaus in den Selektionsverfahren (s. Kap. 2.1.1) basiert grundsätzlich auf Leistungsbewertungen der Lehrpersonen, ist aber wie eingangs erwähnt aufgrund unscharfer und unzuverlässiger Kriterien hochgradig sozial selektiv (Egger, 2011, S. 54; Hupka-Brunner & Meyer, 2021, S. 706; SKBF, 2010, S. 94). Bei allgemeinbildenden Ausbildungen, z. B. auf dem Gymnasium oder der Fachmittelschule, sind die Selektionsverfahren vergleichsweise stärker standardisiert sowie an vorgängig erbrachte schulische Leistungen und Leistungsausweise geknüpft (Hupka-Brunner & Meyer, 2021, S. 711). Gegen die gerechte Selektion sprechen die PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2006 (SKBF, 2010, S. 94) und Ergebnisse der TREE-Studie (s. Kap. 2.2.2), die Überschneidungen der Leistungen zwischen den verschiedenen Niveaus aufzeigten. Das bedeutet, dass die besten SuS auf dem tiefsten Niveau bessere Leistungen erreichten als leistungsschwache SuS auf dem besten Niveau. Gemäss dem Bildungsbericht der SKBF führen solche Überschneidungen zu lernhinderlicher Unter- oder Überforderung der betroffenen SuS und wirken sich negativ auf die Chancengerechtigkeit in Bezug auf Bildung aus (2010, S. 94). Diese Überschneidungen wurden auch vom BFS festgestellt (Egger, 2011, S. 54).

Laut Neuenschwander sind die Leistungsbewertungen von Lehrpersonen bei bestimmten SuS verzerrt (2021, S. 100–101). Betroffen sind vor allem SuS mit Migrationshintergrund. Neuenschwander postuliert, dass verzerrte Leistungsbewertungen aufgrund tieferer Leistungserwartungen gegenüber SuS mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen von SuS ohne Migrationshintergrund entstehen (2021, S. 100–101). Diese Erwartungsverzerrungen basieren auf Stereotypen der Lehrpersonen. Deswegen werden SuS mit Migrationshintergrund laut Neuenschwander von Lehrpersonen bezüglich ihrer Schulleistungen eher unterschätzt (2021, S. 100–101), sind in Sonderschulen überrepräsentiert und werden eher für niedrigere Stufen empfohlen (Meyer, 2008, S. 72–73).

Die starke Selektion auf der Sekundarstufe I hat institutionelle Segmentation und Segregation zur Folge (Meyer, 2018, S. 10). Die SuS werden in den eingeteilten Entwicklungsmilieus

unterschiedlich stark gefördert, was bestehende Leistungsunterschiede verstärken kann (Egger, 2011, S. 54). Hinzu kommt, dass für einen erfolgreichen Übertritt in die Sekundarstufe II die besuchte Schulform entscheidender ist als die PISA-Kompetenzen, also Sprachen- und Mathematikkenntnisse (Gomensoro & Meyer, 2021; Hupka-Brunner & Meyer, 2021, S. 708). Die besuchte Schulform wirkt prädestinierend (SKBF, 2010, S. 159) und ist somit ein Leistungsindikator bei der Lehrstellensuche (Meyer, 2008, S. 70). Dies spiegelt sich in den Ergebnissen der TREE-Studie wider (s. Kap. 2.2.2). Die Chancen für SuS, eine anforderungsgerechte Ausbildung zu beginnen, vermindern sich laut Hupka-Brunner und Meyer für SuS, die eine Schulform mit Grundanforderungen besucht haben (2021, S. 708). Da SuS mit Migrationshintergrund vor allem Schulformen mit Grundanforderungen und Sonderschulsettings besuchen, ist die frühe und starke Selektion für sie eine grosse Herausforderung beim Übertritt in die duale Berufsausbildung.

Sekundarstufe II / Arbeitsmarktsituation

Unterschiedliche regionale Rahmenbedingungen bzw. Konkurrenzsituationen auf den regionalen Ausbildungsmärkten können für SuS mit Migrationshintergrund schwierig sein (Beicht & Walden, 2019, S. 197–198). So zum Beispiel Selektionsmechanismen – die Anwendung von Methoden und die Benützung von Kriterien für die Gruppeneinteilung – sowie Allokationsmechanismen – Verfahren und Prozesse für die effiziente und gerechte Ressourcen- und Güterverteilung in der Gesellschaft – auf der Sekundarstufe I führen dazu, dass der besuchte Schultyp eine hohe Wirkungsmacht für den weiteren Bildungsweg von SuS hat (Meyer, 2018, S. 36). Somit geben die Volksschulen laut Meyer indirekt die allokativen Funktion an die aufnehmenden Institutionen, in diesem Fall, der Wirtschaft, ab (2018, S. 36). Die berufliche Grundbildung wird stärker von wirtschaftlichen Entwicklungen beeinflusst als andere Bereiche des Bildungswesens (Gomensoro & Meyer, 2021, S. 13; SKBF, 2010, S. 142). Dies wirkt sich auch auf das Profil und die Anzahl angebotener Lehrstellen aus. In stark dual geprägten Systemen haben SuS schlechtere Ausbildungschancen (Hupka-Brunner & Meyer, 2021, S. 711), denn die individuellen Chancen für einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung hängen auch von der Angebot- und Nachfrage-Situation ab und sind deutlich besser, wenn das Angebot grösser ist (Beicht & Walden, 2019, S. 197–198). Hinzu kommt, dass die Lehrbetriebe für die Auswahl von Bewerber*innen häufiger den Schultyp mit erweiterten Anforderungen voraussetzen und dabei nicht beachten, dass der besuchte Schultyp nur bedingt die tatsächliche Leistungsfähigkeit widerspiegelt (Mey & Rorato, 2010, S. 15).

Im Nahtstellenbarometer wurde festgehalten, dass das Lehrstellenangebot in drei Branchen zu- und in vier Branchen abgenommen hat (gfs.bern, 2024). Im Jahr 2023 absolvierten 47 % der SuS ihre Berufslehre in kleinen Betrieben (Nahtstellenbarometer, 2023). Kleine und

mittlere Unternehmen (KMU) orientieren sich zwar weniger stark an schulischen Kriterien und bieten schwachen SuS eine Chance— gleichzeitig sind gemäss Hupka-Brunner und Meyer SuS in KMUs jedoch stärker von Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund ihrer Herkunft wie des Migrationshintergrunds betroffen (2021, S. 710). Im Nahtstellenbarometer im Jahr 2023 wurde aufgezeigt, dass der häufigste Grund bei Lehrbetrieben für nicht besetzte Lehrstellen nicht geeignete Bewerber*innen und fehlende Bewerbungen genannt wurden (gfs.bern, 2024).

Zudem zeigt sich im Bildungsbericht des SKBF, dass duale Berufslehren für den Staat bzw. für die Kantone kostengünstiger sind als Vollzeitausbildungen, weil ein grosser Teil der Kosten von den Ausbildungsbetrieben getragen wird (SKBF, 2010, S. 153). Die Kantone übernehmen rund vier Fünftel der öffentlichen Ausgaben und sind für die Umsetzung der Berufsbildung entsprechend den Bedürfnissen der Region verantwortlich (SKBF, 2010, S. 147).

Die Bildungschancen von SuS mit Migrationshintergrund in der Schweiz werden stark von institutionellen Strukturen beeinflusst. Selektive Übertrittsverfahren und uneinheitliche Regelungen erschweren einen gerechten Zugang zur Sekundarstufe II bzw. zur dualen Berufsausbildung. Obwohl das Bildungssystem einen meritokratischen Anspruch hat (Meyer, 2018, S. 53), der betont, dass die Leistung der SuS im Vordergrund steht, ergibt sich eine hohe Relevanz von institutionellen Bedingungen und Herkunftsmerkmalen. Es irritiert, dass trotz des steigenden Bedarfs an qualifizierten Arbeitskräften SuS mit Migrationshintergrund oft Berufsausbildungen mit geringem Entwicklungspotenzial absolvieren. Zudem sind selektive und diskriminierende Lehrstellenvergaben aufgrund von Herkunftsmerkmalen eine weitere Barriere in der beruflichen und sozialen Integration.

3 Theoretische Ansätze zur Erklärung struktureller Diskriminierung

In diesem Kapitel werden zu Beginn kurz die Bildungsungleichheiten von SuS mit Migrationshintergrund mittels theoretischer Ansätze basierend auf individuellen Faktoren erklärt. Anschließend werden unterschiedliche Diskriminierungsarten beschrieben, die strukturelle Diskriminierung von SuS mit Migrationshintergrund im Bildungssystem erklären können.

Es gibt unterschiedliche Erklärungen für Bildungsungleichheiten bei SuS mit Migrationshintergrund und deren Schwierigkeiten beim Übergang zur beruflichen Grundbildung. Die Benachteiligung der SuS beruht einerseits auf individuellen und andererseits auf anderen Faktoren wie möglichen Diskriminierungen oder der Ausbildungsmarktsituation (Beicht & Walden, 2019, S. 10). In Abbildung 5 werden die eben genannten Faktoren beim Erwerb von Schulabschlüssen und beim Übergang in die Berufsausbildung aufgezeigt (Beicht & Walden, 2019). Zur Erklärung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten wurde nach Boudon weiter zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden (Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010, S. 143). Beim Erwerb von Schulabschlüssen gehören zu den individuellen Faktoren primäre Herkunftseffekte, die die sozio-ökonomischen Ressourcen einer Familie für die Leistungsentwicklung des Kindes beschreiben (Relikowski et al., 2010, S. 143). Dazu gehören, wie in Abb. 5 ersichtlich, die Einflüsse des Elternhauses auf die Schulleistung, beispielsweise aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse (Beicht & Walden, 2019, S. 10). Ein tiefer sozio-ökonomischer Status kann einen negativen Einfluss auf die Bildungslaufbahn und auf die Chancengerechtigkeit der SuS haben (SKBF, 2019, S. 85). Sekundäre Herkunftseffekte von ungleichen Bildungschancen sind unterschiedliche Bildungsentscheidungen, bei SuS mit Migrationshintergrund insbesondere hohe Bildungsaspirationen (Bildungsziele- und Wünsche z. B. von Eltern an ihre Kinder) oder mangelndes Wissen über das Bildungssystem (Relikowski et al., 2010, S. 143). Beim Übergang in die Berufsausbildung spielen das Humankapital, die Ressourcen des Aufnahmelandes sowie Netzwerkressourcen eine wesentliche Rolle (Beicht & Walden, 2019, S. 10), bei den Sekundäreffekten vor allem Vorbehalte gegen eine duale Berufsbildung, sowie Interesse an Dienstleistungsberufen. Vorbehalte gegen eine berufliche Ausbildung wären beispielsweise die Perspektive, dass berufliche Ausbildungen weniger angesehen sind als akademische Ausbildungen oder mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten im Betrieb.

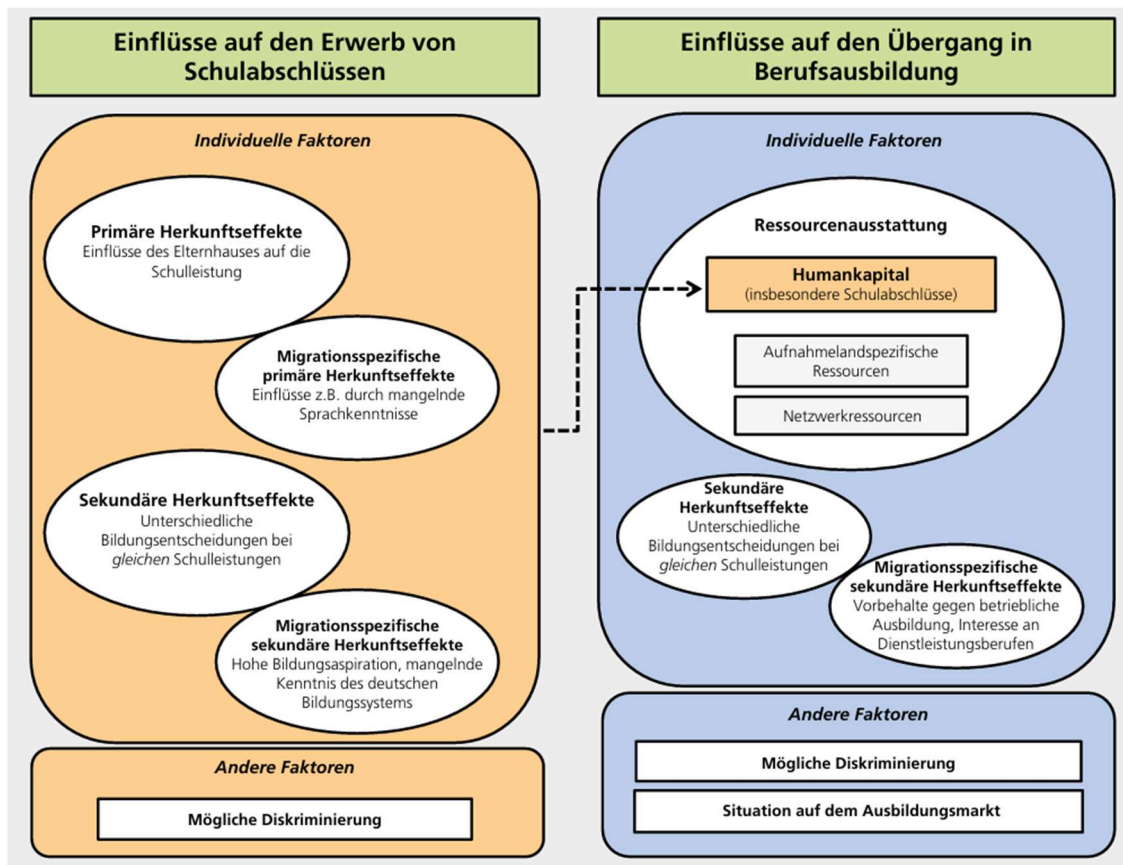


Abbildung 5. Gründe für die Nachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang in Berufsausbildung

Quelle: Beicht & Walden, 2019, S. 10

Wie in diesem Kapitel bereits erwähnt wurde, beeinflussen jedoch auch Faktoren wie Diskriminierung von SuS deren Bildungswege ebenfalls. So sagte Arrow (1973, zitiert nach Becker et al., 2011, S. 20), dass Diskriminierung im Bildungssystem dann vorliegt, wenn individuelle Merkmale wie der Migrationshintergrund individuelle Bildungschancen beeinträchtigen, obwohl sie keinen Einfluss auf die schulischen Leistungen haben. Die Rational-Choice-Theorie, der Signalisierungsansatz und die organisationale Diskriminierung sind mögliche theoretische Zugänge, die die Diskriminierung von SuS auf ihrem Bildungsweg erklären können. Im folgenden Abschnitt wird auf die verschiedenen Arten von Diskriminierung eingegangen.

3.1 Diskriminierungsarten

3.1.1 Präferenzbasierte Diskriminierung

Gemäss Becker (1973, zitiert nach Beck, 2015, S. 111) kann Diskriminierung in einem ‚klassischen‘ Marktmodell nicht aufrechterhalten werden, wenn Personen bei ihren Entscheidungen von monetären Faktoren, wie der Kosten- und Nutzen-Abwägung beeinflusst werden. Wenn

jedoch auch nichtmonetäre Faktoren berücksichtigt werden, z. B. Präferenzen für Angehörige der eigenen Gruppe, ist es möglich, dass Entscheidungsträger*innen bewusst Nachteile in Kauf nehmen, um Personen aus anderen Gruppen zu benachteiligen. Trotz hoher Kosten werden für die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe Diskriminierungspraktiken weitergeführt. In der Schule würde das bedeuten, dass die Lehrperson aufgrund individueller Vorlieben und Vorurteilen SuS mit Migrationshintergrund benachteiligen, obwohl sie gleiche Leistungen erbringen wie einheimische SuS (Becker et al., 2011, S. 4). Diese fremdenfeindlichen und rassistischen Einstellungen können auch in Lehrbetrieben vorkommen und zur präferenzbasierten Diskriminierung von SuS mit Migrationshintergrund führen (Beicht & Walden, 2019, S. 13). Dieser Prozess ist auch eine Grundlage für die **Rational-Choice-Theory**, die besagt, dass Personen aufgrund bestimmter Ressourcen Entscheidungen treffen, um ihre Ziele zu erreichen (Beck, 2015, S. 78). Diese Ziele werden auch Präferenzen genannt. Der Nutzen einer Entscheidung ergibt sich aus der individuellen Bewertung des jeweiligen Ziels und der Wahrscheinlichkeit, dass die gewählte Handlung zum gewünschten Erfolg führt, abzüglich der erwarteten Kosten. Es wird davon ausgegangen, dass Personen ihren Präferenzen einen subjektiven Wert zuweisen und diese Werte in einer logisch eindeutigen Reihenfolge dargestellt werden können.

3.1.2 Statistische Diskriminierung

Nach dem **Signalisierungsansatz** tritt statistische Diskriminierung auf, wenn Lehrpersonen mangelndes, unvollständiges oder asymmetrisches Wissen über die Fähigkeiten von SuS mit Migrationshintergrund haben (Becker et al., 2011, S. 20) und diese Merkmale einen Einfluss auf ihre Bildungschance haben (Arrow, 1973 zitiert nach Becker et al., 2011, S. 4). Dies würde bedeuten, dass bei einer Leistungsbeurteilung beobachtbare Merkmale von SuS mit Migrationshintergrund, z. B. das Verhalten, herangezogen werden, um Rückschlüsse auf deren individuellen Leistungen zu ziehen (Becker et al., 2011, S. 20–21). Lehrpersonen haben eine Durchschnittserwartung vom leistungsbezogenen Verhalten eines SuS mit Migrationshintergrund und diese Erwartung gilt dann als Merkmal, ein Signal, für diese Migrationsgruppe. Die Leistungen eines SuS mit Migrationshintergrund werden anhand dieser Durchschnittserwartung beurteilt, unabhängig von individueller Leistung. Eine Benachteiligung für diese SuS mit Migrationshintergrund entsteht, wenn die Leistung die Erwartungen der Lehrperson übertrifft, weil diese an der Durchschnittserwartung festhält und eine bessere Benotung für unpassend hält (Becker et al., 2011, S. 20–21). Einige Autor*innen weisen darauf hin, dass dieser Ansatz gewisse Schwächen aufweist und nicht für alle Kontexte gleichermassen geeignet ist (Beck, 2015; Becker et al., 2011). Denn sie gehen davon aus, dass in der Regel die Lehrpersonen ihre SuS nach einigen Jahren kennen und deswegen von Lehrpersonen gerechte Leistungsbewertungen erwarten werden (Beck, 2015, S. 112). Zudem behaupten sie, dass diese Art von Diskriminierung nur auftreten sollte, wenn neue SuS bewertet werden müssen oder die

Leistungsmessung in der Schulklasse sehr schwierig ist, weil die Streuung der individuellen Leistungen gross ist (Becker et al., 2011, S. 5).

Beim Übergang in die duale Berufsbildung kann z. B. ein nicht direkter Einstieg in eine Sek-II-Ausbildung als negatives Signal bewertet werden, da SuS mit Migrationshintergrund ungenügende Qualifikationen haben oder andere Betriebe begründete Zweifel hatten (Sacchi & Meyer, 2016, S. 15). Bei unvollständigen Informationen über Migrantengruppen orientieren sich einige Arbeitgeber an Produktivitätsmittelwerten der Migrationsgruppe und greifen gemäss Scherr (2011, S. 37) dazu «gesellschaftlich zirkulierende, in historischen und aktuellen Diskursen und Ideologien verankerte Differenzkonstruktionen auf». Diese werden zur Einschätzung der Leistungsfähigkeit eingesetzt, was sich negativ auf SuS mit Migrationshintergrund auswirken kann (Beicht & Walden, 2019, S. 12). Wenn Lehrbetriebe bei der Vergabe von Lehrstellen systematisch SuS bevorzugen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht haben, wird auch von statistischer Diskriminierung gesprochen (Sacchi & Meyer, 2016, S. 14).

Die statistische Diskriminierung zeigt, dass aufgrund subjektiver Wahrnehmungen von Entscheidungsinstanzen die Bildungschancen von SuS mit Migrationshintergrund negativ beeinflusst werden können.

3.1.3 Institutionelle Diskriminierung

Gruppenspezifische Ungleichheiten der Bildungschancen lassen sich nicht nur durch ethnisch und kulturell geprägte unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und Bildungsaspirationen erklären (Hormel, 2010, S. 181). Organisationelle Strukturen oder institutionelle Regelungen des Bildungssystems sind zentral und können zu Benachteiligungen von Gruppen aufgrund eines Gruppenmerkmals, wie des Migrationshintergrundes, führen (Becker et al., 2011, S. 6; Gomolla & Radtke, 2009). Gemäss Hormel ist diesbezüglich die Unterscheidung zwischen Einheimischen und SuS mit Migrationshintergrund sowie die Differenzierung zwischen den Migrantengruppen besonders relevant, denn das Merkmal Migrationshintergrund wird als Ressource bei der Verteilung von Bildungschancen verwendet (Hormel, 2010, S. 181). Gomolla und Radtke weisen in ihrer Studie im Jahr 2007 darauf hin, dass Bildungsinstitutionen an den sozialen Unterschieden, in diesem Fall ethnischen Unterschieden, beteiligt sind und somit institutionelle Diskriminierung herstellen (Meyer, 2018, S. 25). In ihrer Studie wurden die institutionalisierten Deutungs- und Handlungsmuster, die Selektionsentscheidungen beeinflussen sowie die Verknüpfung dieser Entscheidungen mit den strukturellen Bedingungen innerhalb des Bildungssystems untersucht (Hormel, 2010, S. 181). Institutionelle Diskriminierung geschieht gemäss Gomolla und Radtke auf zwei Arten: einerseits durch gesetzliche Vorschriften,

die zur unterschiedlichen Behandlung von Personen mit Migrationshintergrund von Einheimischen führen (2009, S. 19) und andererseits durch die tägliche Diskriminierung in Organisationen, also Benachteiligungen, die aufgrund ungeschriebener Gesetze, wie informelle Regeln oder Verhaltensweisen aufrechterhalten bzw. begründet werden. In der Studie wurde institutionelle Diskriminierung in Form direkter und indirekter diskriminierender Mechanismen festgestellt (Gomolla & Radtke, 2009).

In der Schule

Gemäss Gomolla und Radtke werden Mechanismen der Diskriminierung zur Legitimation von Entscheidungen verwendet (2009, S. 275). Mechanismen direkter Diskriminierung sind die Zuweisung von SuS mit Migrationshintergrund in separate Förderklassen aufgrund von Sprachdefiziten, mit dem Ziel einer raschen Integration, Herabstufungen bei Übergangsempfehlungen oder fehlende Sprachförderung in den höheren Sekundarschulformen (Gomolla & Radtke, 2009, S. 278–280). Die Mechanismen indirekter Diskriminierung sind Handlungsstrategien, die zur strukturellen Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund führen können (Gomolla & Radtke, 2009, S. 281). Neutrale Leistungskriterien werden mit beschreibenden Eigenschaften, sogenannte askriptive Merkmale, wie kulturellen oder religiösen Hintergründen der SuS in Bezug gesetzt. Die Folgen dieser Verbindung haben die Absicht dahinter eine Homogenisierung der Lerngruppen für eine gleichmässige Lernumgebung und Unterrichtsgestaltung für die Bedürfnisse der Klassenmehrheit zu kreieren sowie die Reduzierung von Problemen, wenn unterschiedliche Bedürfnisse von SuS in der Klasse bestehen und das Unterrichtsmanagement sich deswegen als Herausforderung gestaltet (Gomolla & Radtke, 2009, S. 281). Zum Beispiel werden Gründe wie häusliche Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten, fehlende soziale Integration, mangelnde Schulbildung der Eltern für die Selektionsentscheidungen genannt – laut Gomolla und Radtke, um gezielt Stadtbezirke mit sozialstarken einheimischen Familien zu fördern (2009, S. 283).

In Lehrbetrieben

Imdorf beschreibt ein soziologisches Modell, wie Ausbildungsbetriebe bei der Lehrlingsselektion vorgehen und wie dabei institutionelle bzw. **organisationale Diskriminierung** durch unterschiedliche Selektionsnormen und -kriterien entstehen kann (2010, S. 202). Der Ausgangspunkt dieses Modells sind vier verschiedene sogenannte betriebliche Welten: die industrielle Welt, die häusliche Welt, die projektförmige Welt und die Marktwelt, aus denen unterschiedliche Anforderungen an die Bewerber*innen resultieren. Als Hauptprobleme der Ausbildungsbetriebe in diesem Prozess werden das Ziel, möglichst viel Profit zu erlangen, die Zeitknappheit bei der Auswahl der Bewerber*innen sowie Unsicherheiten genannt, eine*n zum

Stellenprofil passende Bewerber*in zu finden. Bei solchen Entscheidungen legen Ausbildungsbetriebe häufig Wert auf die Akzeptanz in der Öffentlichkeit. Die Selektionskriterien sollten zu einer heterogenen Gesellschaft und zu einem sozialen Zusammenhalt führen (Imdorf, 2010, S. 203).

Imdorf erkennt diverse Anstellungshindernisse für Bewerber*innen mit Migrationshintergrund (2010, S. 205). Im Selektionsprozess der industriellen Welt sind traditionelle Arbeitstugenden wie Ordnung und Pünktlichkeit relevant. Die befragten Arbeitgeber gaben an, dass sie den Fokus bei Bewerber*innen mit Migrationshintergrund nicht auf die betrieblichen Probleme wie die Arbeitstugenden, sondern auf den berufsschulischen Problemen legen, um mangelnde sprachliche- und schulische Fähigkeiten aufzudecken (Imdorf, 2010, S. 205). Um die Diskriminierungsprozesse besser zu verstehen, gilt es, die häusliche Welt eines Ausbildungsbetriebes zu betrachten. Imdorfs Befragung ergab, dass Bewerber*innen mit Migrationshintergrund harmonische Arbeitsbeziehungen gefährden und führbare sowie fügsame Auszubildende benötigt würden (2010, S. 207). In der projektförmigen Welt liegt der Fokus auf sozialen Beziehungen bzw. Kundenbindungen. Bewerber*innen mit Migrationshintergrund wiesen schwache Sozialkompetenzen auf, die zu schlechten Kundenbindungen geführt haben. Weiter erklärt Imdorf, dass darauf geachtet wird, nicht zu viele Mitarbeitende der gleichen Nationalität zu rekrutieren, denn in der Welt des Marktes kann dies z. B. durch ausländische Namen von Angestellten zu Kundschaftsverlust und zu «unliebsame(m)» Zuwachs von Kundschaft führen, die Probleme bereiten könnten (2010, S. 208).

Imdorf möchte mit diesem Modell aufzeigen, dass die vier Welten zur Reproduktion der Selektionsmechanismen tendieren. Indem die Selektionskriterien durchgesetzt werden, kann der eigene Fortbestand erhalten bleiben (2010, S. 209). Bewerber*innen mit Migrationshintergrund anzustellen, geht mit dem Risiko einher, dass eine dieser Welten dadurch gestört wird. Diskriminierung findet dann statt, wenn die eigenen Kriterien zur Reproduktion höher gewichtet werden als die Kriterien der industriellen Welt.

4 Handlungsmöglichkeiten der berufspolitischen Sozialen Arbeit

Im folgenden Abschnitt wird die Rolle der berufspolitischen Sozialen Arbeit im Bildungskontext beschrieben. Dazu wird auf die unterschiedlichen Aufgaben der berufspolitischen Sozialen Arbeit im Bildungskontext eingegangen. Schliesslich werden Handlungsempfehlungen für die berufspolitische Soziale Arbeit auf struktureller Ebene benannt.

4.1 Rolle der berufspolitischen Sozialen Arbeit im Bildungskontext

Die Soziale Arbeit setzt sich für Menschen ein, «die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind» (AvenirSocial, 2010, S. 4). Durch eine forschende Analyse der strukturellen Bedingungen, die Unterdrückung oder Bevorzugung begünstigen, zielt die Soziale Arbeit darauf ab, einerseits ein kritisches Bewusstsein für diese strukturellen Bedingungen zu fördern und andererseits ermächtigende Massnahmen zu entwickeln, um diese Hindernisse, auf struktureller oder persönlicher Ebene, zu überwinden (AvenirSocial, 2014, S. 2). Zu den Grundwerten und Handlungsmaximen der Sozialen Arbeit wird im Berufskodex erläutert, dass sie sich zur Zurückweisung von Diskriminierung verpflichtet (AvenirSocial, 2010, S. 11–14). Gemäss Scherr ist es für die Soziale Arbeit besonders wichtig sich mit den gesellschaftlich einflussreichen Formen von Diskriminierung wie die institutionelle Diskriminierung auseinanderzusetzen (2011, S. 38)

Die Soziale Arbeit befindet sich in einem Spannungsfeld und hat sich drei Mandaten verpflichtet (AvenirSocial, 2010, S. 8): den Interessen der Klientel, den Ansprüchen des Staates und zuletzt der Berufsethik, die sich für die Prinzipien der Menschenrechte und der sozialen Gerechtigkeit einsetzt. Das politische Mandat als solches gehört nicht dazu. Diesbezüglich sind in der Literatur unterschiedliche Meinungen zu finden. Die gegnerische Meinung postuliert, dass Soziale Arbeit als professionelle Dienstleistung von politischen Entscheidungen beeinflusst wird, dies aber nicht bedeutet, dass sie politische Arbeit ist (Röh, 2006, S. 443). Soziale Arbeit besitze wie viele andere Professionen im gleichen Mass ein politisches Mandat. Der professionelle Auftrag der Sozialen Arbeit werde höher gewichtet als das politische Mandat, so Röh (2006, S. 443). Auf der befürwortenden Seite heisst es gemäss Schmocker, dass der Auftrag des politischen Mandats der Sozialen Arbeit darin besteht, «Menschen so zu unterstützen und zu begleiten, dass sie (auch) im politischen Umfeld diejenigen Handlungschancen, die sie zur Lösung ihrer sozialen Probleme benötigen, vorfinden und ergreifen können» (2019,

S. 2). Im Berufskodex AvenirSocial wird in den Handlungsmaximen erläutert, dass die Soziale Arbeit sich für gesellschaftliche und sozialpolitische Verbesserungen einsetzt und «der Öffentlichkeit, der Forschung und der Politik ihr Wissen über soziale Probleme sowie deren Ursachen und Wirkungen auf individueller und struktureller Ebene [mitteilt]» (AvenirSocial, 2014, S. 14). Es kann nicht abschliessend auf die Frage eingegangen werden, ob die Soziale Arbeit ein politisches Mandat hat. Jedoch kann anhand der Handlungsmaximen des Avenir Social abgeleitet werden, dass die Soziale Arbeit über politisches Engagement versuchen kann, Verbesserungen auf struktureller Ebene zu bewirken.

Es stellt sich die Frage, welche Rolle die Soziale Arbeit generell und die berufspolitische Soziale Arbeit spezifisch im Bildungskontext hat. Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit hinsichtlich ihres Schwerpunktes gehört, den Zugang zu Bildung zu fördern sowie Bildungs- und Bewältigungsbiografie zu vermitteln (Treptow, 2006, S. 49–51). Diesbezüglich hat die Soziale Arbeit die Aufgabe, durch Handlungsfelder, die sich über den gesamten Lebenslauf erstrecken, den Kompetenzerwerb zu fördern, z. B. in der Kinder- und Jugendhilfe (Treptow, 2006, S. 50–51). Es gibt unterschiedliche Modelle, wie die Soziale Arbeit z. B. an Schulen angegliedert ist. Beim subordinativen Modell ordnet sich die Soziale Arbeit der Schule unter. Es besteht kein Mitspracherecht, um Veränderungen im Unterricht oder Veränderungen auf strukturelle Veränderungen zu initiieren (Ziegele, 2014, S. 64). Beim additiv-kooperativen Modell wird die Soziale Arbeit fallspezifisch als Entlastungsinstanz eingesetzt und für die präventive Funktion beigezogen. Das integrative Modell ermöglicht der Sozialen Arbeit mit ihren spezifischen Kompetenzen bei der Gestaltung der Schule inter- bzw. transdisziplinär mitzuwirken (Ziegele, 2014, S. 65). Die Soziale Arbeit führt ihren Bildungsauftrag weitestgehend über folgende zwei Angebote aus: Schulsozialarbeit sowie offene Kinder- und Jugendarbeit (Chiapparini, Stohler & Bussmann, 2018, S. 8). Die Schulsozialarbeit beschäftigt sich mit der Prävention, der Früherkennung und der Behandlung (bio-)psychosozialer Probleme (Ziegele, 2014, S. 65). Die offene Kinder- und Jugendarbeit setzt den Fokus auf Freizeitangebote.

Am Beispiel des Kanton Zürichs kann aufgezeigt werden, wo die berufspolitische Soziale Arbeit auf der strukturellen Ebene möglicherweise verortet werden kann. Im Kanton Zürich gibt es unterschiedliche Instanzen, die Einfluss auf das Bildungssystem nehmen. Der Kantons- und Regierungsrat beschliessen Verfassungs- und Gesetzesänderungen und sind für die deren Umsetzung verantwortlich (Kanton Zürich, 2024b). Dazu gehört beispielsweise die Festlegung von Rahmenbedingungen für die Volksschule, der Qualitätsstandards und der Ausbildung von Lehrpersonen. Im Regierungsrat, die oberste Instanz im Kanton Zürich, sind zwei Mitglieder*innen Vertreter*innen linker Parteien (Kanton Zürich, 2024c). Linke Parteien verfolgen das Ziel, soziale Ungleichheiten durch den Staat auszugleichen (Easyvote, 2024). Im Kantonsrat sind von 180 Teilnehmenden ca. 60 Personen Vertreter*innen linker Parteien

(Kantonsrat Zürich, 2024). Eine weitere Akteurin im Bildungssystem ist die Bildungsdirektion, die aus verschiedenen Ämtern besteht, wie dem Volksschulamt, dem Mittelschul- und Berufsbildungsamt und dem Amt für Jugend- und Berufsberatung (Kanton Zürich, 2024d). Eine Aufgabe der Bildungsdirektion ist es, auf politische Fragestellungen zu antworten. Der Bildungsrat ist ein Gefäss der Bildungsdirektion (Kanton Zürich, 2024e). Dieser setzt sich aus acht Personen zusammen und befasst sich mit der Entwicklung des Bildungswesens und koordiniert die Bildungsbereiche zwischen der Volksschule, der Mittelschule und der Berufsbildung. Das Departement Soziale Arbeit ist auch im Bildungsrat vertreten. Das Volksschulamt des Kanton Zürichs hat sich mit dem zunehmend relevanten Thema der Migration in der Schule befasst und daraufhin das QUIMS-Programm für Schulen kreiert (Kanton Zürich, 2024f). Das Programm hat als Ziel, die Schul- und Unterrichtsentwicklung so zu gestalten, dass die Bildungsbenachteiligungen reduziert werden können (Kanton Zürich, 2024g). Dies ist ein Vorstoss aus der Bildungspolitik, doch es lässt sich nicht sagen, inwiefern die berufspolitische Soziale Arbeit an diesem Vorstoss beteiligt war. In Bezug auf die nachobligatorische Schulzeit übernimmt die Soziale Arbeit die Verantwortung für arbeitsintegrationsunterstützende Massnahmen wie das Berufsinformations- und Berufsberatungszentrum, die im Kanton Zürich vom Amt für Jugend- und Berufsberatung übernommen werden (Kanton Zürich, 2024h). Es betreut aber auch die Brückenangebote für SuS, die nach der obligatorischen Schule keine Anschlusslösung haben (Stadt Zürich, 2024a).

In der Literatur lassen sich nur begrenzt Hinweise darauf finden, dass die berufspolitische Soziale Arbeit eine bedeutsame und klar definierte Aufgabe im Bildungskontext einnimmt. Das Verständnis Sozialer Arbeit im Bildungskontext beruht vor allem auf diesen zwei Säulen: Schulsozialarbeit sowie offene Kinder- und Jugendarbeit. Ohne institutionelle Verankerung wird es für die berufspolitische Soziale Arbeit schwierig, nachhaltig auf bildungspolitischen Entscheidungen Einfluss zu nehmen.

4.2 Handlungsempfehlungen auf struktureller Ebene

Angesichts der Problematik, mit der SuS mit Migrationshintergrund im Übergang zur dualen Berufslehre konfrontiert sind, gilt es, Handlungsempfehlungen auf struktureller Ebene für die berufspolitische Soziale Arbeit abzuleiten. Zahlreiche Autor*innen haben Empfehlungen für die Bildungspolitik sowie für die Schul- und Ausbildungspraxis abgegeben.

4.2.1 Sekundarstufe I

Wie in Abschnitt 2.3 erläutert, ist die Selektion in Leistungsgruppen auf der Sekundarstufe I für SuS mit Migrationshintergrund eine der grössten Herausforderungen mit Folgen für die berufliche Integration. Die Einteilung in traditionelle Schultypen scheint angesichts der Tatsache, dass zwischen den Niveaus eine Leistungsüberschneidung bis zu 50 % vorliegt, nicht an die aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft angepasst (s. Kap. 2.2.2). Späte Platzierungsent-scheide und hohe Durchlässigkeit zwischen den Schultypen sowie mehrkriteriale Übertritts-verfahren bei Platzierungen in Leistungsabteilungen könnten diesbezüglich eine Lösung sein (Baeriswyl, 2015, S. 79). Schulstrukturelle Regelungen verhindern ressourcenorientierte Un-terrichtsformen (Baeriswyl, 2015, S. 78). So sagte Schmid, dass er «deshalb eine Korrektur zu Gunsten eines integrierten und mehr auf konsequente Förderung bedachten Bildungswes-ens [unterstützte]» (2003, S. 60). Dies ist aber nur bedingt möglich, da, wie im vorherigen Abschnitt erläutert, die berufspolitische Soziale Arbeit wenig Einfluss auf das Bildungssystem nehmen kann. Dennoch gilt es für die berufspolitische Soziale Arbeit, sich für diese Bedürf-nisse auf politischer Ebene zu engagieren. Es ist z. B. möglich, auf kantonaler Ebene anzu-setzen, denn dort werden Gesetze und Verordnungen für das Bildungswesen formuliert (EDK, 2024i). Kantone und Gemeinden entscheiden über die Anwendung von Selektionsmodellen. Hier kann sich die berufspolitische Soziale Arbeit durch die Übernahme einer Position in den Ämtern wie des Kantonsrats, des Regierungsrats, des Bildungsrats und der Bildungsdirektion für die Verbesserung der beruflichen Integration und die Prävention negativer Bildungsverläufe einsetzen. Aber auch hier gilt es zu beachten, dass solche Veränderungen mit langwierigen und komplexen politischen Prozessen verbunden sind und die Effektivität nicht gewährleistet ist. Hinzu kommt, dass man in der Politik auf unterschiedliche Interessengruppen trifft und Widerstände entstehen und somit die Möglichkeit besteht, dass Verbesserungsvorschläge nicht angenommen werden.

4.2.2 Übergang duale Berufslehre

Beim Übergang in die duale Berufslehre wird empfohlen, dass die berufspolitische Soziale Arbeit in Bezug auf die Klientel das Ziel, Unterstützungsmöglichkeiten in Berufsintegrations-prozessen für SuS mit Migrationshintergrund erweitert, indem z. B. die Beziehungen zu den Lehrbetrieben verbessert werden (Haeberlin et al., 2004, S. 29). Es existieren bereits soziale Netzwerke am Übergang von der Schule in die Berufsbildung, beispielsweise Berufsbera-tungs- und Berufsinformationszentren wie das Laufbahnzentrum (Stadt Zürich, 2024b), das bereits mit Schulen kooperiert und z. B. Schulbesuche im Laufbahnzentrum organisiert. Zu-dem gibt es im Kanton Zürich die externe Fachstelle Case Management Netz2, die

Jugendliche und junge Erwachsene bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss individuell begleitet (Kanton Zürich, 2024i). Hier wäre eine Erweiterung der Zusammenarbeit zwischen Sozialer Arbeit und Schule sinnvoll, um niederschwellige intensivere Unterstützungsmöglichkeiten in der Schule z. B. mittels Schulsozialarbeit zu schaffen. Haeblerlin et al. empfehlen ausserdem eine Lobby für zugewanderte Jugendliche, an der Arbeitgeberorganisationen, Betriebe, Beratungsstellen und Schulen teilnehmen sollten (2004, S. 29). Diese Kooperation dient der Sensibilisierung für das Thema Chancengerechtigkeit für SuS mit Migrationshintergrund. Die berufspolitische Soziale Arbeit kann auf struktureller Ebene weiterhin versuchen, Ressourcen für solche Unterstützungsangebote zu schaffen, damit SuS mit Migrationshintergrund einen erfolgreichen Berufsfindungsprozess in der Schule erleben können.

Auf Seiten der Ausbildungsbetriebe, der Institutionen, in denen Diskriminierung erlebt wird, gilt es ebenfalls eine Veränderung durch die berufspolitische Soziale Arbeit zu erreichen. Haeblerlin et al. plädieren diesbezüglich für die Lancierung von Sensibilisierungskampagnen für Betriebe und Verwaltungen (2004, S. 29). Das Ziel solcher Kampagnen sollte sein, Vorurteile abzubauen und Ausbildungsbetriebe mittels sachlicher Informationen über Probleme wie Übertrittsrisiken von SuS mit Migrationshintergrund zu informieren. Diese Aufgabe könnte beispielsweise an die Berufsberatungs- und Berufsinformationszentren übergeben werden. Die berufspolitische Soziale Arbeit eignet sich, um öffentlichen Druck zu erzeugen und somit Veränderungen im Berufsfindungs- und Berufsintegrationsprozess zu bewirken. Gemäss Imdorf und Scherr sind innovative Ideen notwendig, um eine integrativere Organisationskultur in den Ausbildungsbetrieben zu schaffen (2015, S. 87–88). Ein möglicher Ansatz ist das Outsourcing der Auswahlverfahren. Dadurch werden diese an überbetriebliche Institutionen delegiert und die Selektion wird professionalisiert. Weitere Ideen sind die institutionelle Vermittlung an Ausbildungsbetriebe und die Begleitung von SuS mit Migrationshintergrund während der Berufslehre bei allfälligen Problemen (Imdorf & Scherr, 2015, S. 88). Zusätzlich erachten die Autoren eine Beschwerde- und Beratungsstelle als sinnvoll, damit Bewerber*innen ein Gefäss haben, um die Diskriminierungserfahrungen zu melden. Mit diesen Neuerungen würde ein standardisiertes Verfahren kreiert. Hinsichtlich dieser Inhalte könnte die berufspolitische Soziale Arbeit auf ihren verschiedenen Kanälen werben, informieren, sensibilisieren und eventuell eine Veränderung bewirken. Es existiert z. B. in Zürich bereits eine unabhängige Beschwerdestelle, und zwar die Anlaufstelle für Rassismus, die Beratungen für Betroffene anbietet (Stadt Zürich, 2024c).

Diese Neuerungen würden zwar für SuS mit Migrationshintergrund eine Unterstützung im Übergang zur dualen Berufslehre sein. Es muss aber beachtet werden, dass Bildungsinstitutionen begrenzte Ressourcen haben und die Umsetzung dieser Ideen somit nicht oder nur vereinzelt gewährleistet werden kann.

4.2.3 Forschung

Wie in Abschnitt 2.2 erläutert, hängen Diskriminierungserfahrungen von unterschiedlichen Faktoren ab, beispielsweise vom Geschlecht, von der Migrationsherkunft oder von der Berufsbranche. Da die strukturelle Diskriminierung sich nicht auf alle Migrationsgruppen gleich häufig negativ auswirkt (s. Kap. 2.2.3) und einen enormen Einfluss auf die Bildungslaufbahn von SuS mit Migrationshintergrund hat (s. Kap. 2.2), sind weitere detaillierte und umfangreiche Forschungen nötig, damit mit aussagekräftigen Studienergebnissen und Strukturveränderungen die Bedingungen der Chancengerechtigkeit im Schweizer Bildungssystem verbessert werden können. Bisher gibt es einige, teils laufende, quantitative Studien in der Schweiz, wie den Nahstellenbarometer und die TREE-Studie, aber auch qualitative Studien wie jene von Mey und Rorato (2010) sowie von Haeberlin et al. (2004), die empfehlen, mehr Berufsfindungs- und Transitionsforschungen zu betreiben und dabei vermehrt strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen zu berücksichtigen. Bei der Entwicklung des schweizerischen Bildungsmonitorings sollte darauf geachtet werden, dass es zu einer erhöhten Transparenz bezüglich der Stärken und Schwächen des Bildungssystems beiträgt, insbesondere im Bereich der interkulturellen Bildung (Schmid, 2003, S. 60).

4.2.4 Politik

Wie im vorherigen Abschnitt erwähnt, ist politisches Engagement erforderlich, um strukturelle Veränderungen bewirken zu können. Gemäss Schmid steht die Schweiz vor der Herausforderung mit der kulturellen Vielfalt umzugehen (2003, S. 59). Es sei dringend eine Unterscheidung zwischen der Notwendigkeit einer Flüchtlingspolitik und den Anforderungen einer Einwanderungspolitik notwendig.

So sagt Schmid:

Ich [erachte] eine Einwanderungspolitik als ein Feld, das mit weniger Hektik und somit mit grosser Systematik angegangen werden muss. Eine echte Einwanderungspolitik geht auch auf die Frage ein, wie die Schule mit fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern arbeiten soll, damit ihnen die Möglichkeit des Chancenausgleiches offen steht. (S. 59)

Dies bedeutet auch, für Personen mit einer anderen Staatsangehörigkeit eine schnelle Einbürgerung zu ermöglichen (Schmid, 2003, S. 60). Gemäss den Studienergebnissen von Mey und Rorato (2010, S. 70) sowie von Haeberlin et al. (2004, S. 29) fühlen sich SuS mit Migrationshintergrund bei fehlender Staatsangehörigkeit der Schweiz im Berufsfindungsprozess benachteiligt. Eine erleichterte Einbürgerung kann dazu beitragen, die beruflichen

Teilhabemöglichkeiten zu verbessern, und den Vertrauensvorschuss vergrössern (Haeberlin et al., 2004, S. 29). Zudem bietet die erleichterte Einbürgerung eine Möglichkeit zur Teilhabe und Anerkennung in der politischen Sphäre für SuS mit Migrationshintergrund (Mey & Rorato, 2010, S. 70). An dieser Stelle kann die berufspolitische Soziale Arbeit sich für die politische Gleichstellung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund einsetzen. Es ist jedoch zu beachten, dass, wie auf der Sekundarstufe I, Veränderungen auf politischer Ebene mit einer langen Bearbeitungszeit einhergehen und keine garantierte Lösung bieten.

5 Fazit

Der erste Teil der Arbeit widmete sich der Frage, inwiefern SuS mit Migrationshintergrund von struktureller Diskriminierung im Bildungssystem der Schweiz erleben. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der bestehenden Literatur hat gezeigt, dass SuS mit Migrationshintergrund im Übergang von der Sekundarstufe I zur dualen Berufslehre von struktureller Diskriminierung betroffen sind. Besonders herausfordernd gestalten sich die föderalen Strukturen auf der Sekundarstufe I, die zur heterogenen Gestaltung von Übertritts- und Selektionsverfahren führen und somit eine gerechte Bewertung von SuS mit Migrationshintergrund erschweren. Weiter zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen SuS mit Migrationshintergrund und einheimischen SuS. SuS mit Migrationshintergrund werden von ihren Lehrpersonen häufiger unterschätzt und erleben häufiger ungerechte Leistungsbeurteilungen auf der Sekundarstufe I (Neuenschwander, 2021, S. 100–101). SuS mit Migrationshintergrund sind häufiger als einheimische SuS im Schultyp mit Grundanforderungen aufzutreffen. Dies ist auffällig, da auf der Sekundarstufe I die Leistungen der verschiedenen Schultypen Überschneidungen von bis zu 50 % aufwiesen (s. Kap. 2.2.2).

Ebenfalls begegnen SuS mit Migrationshintergrund diversen Formen von struktureller Diskriminierung bei der Lehrstellensuche. Der besuchte Schultyp auf Sekundarstufe I erweist sich als sehr bedeutsam hinsichtlich der Berufslaufbahn von SuS mit Migrationshintergrund. SuS, die den Schultyp mit Grundanforderungen besucht haben, absolvieren mit höherer Wahrscheinlichkeit eine duale Berufslehre (s. Kap. 2.2.3). Problematisch wird es für SuS mit Migrationshintergrund auch im Bewerbungsprozess, da sie mehr Bewerbungsaufwand betreiben müssen. Die untersuchten Studien haben ergeben, dass sie sich auf geografisch entlegene Lehrstellen und deutlich häufiger bewerben, um das gewünschte Ziel der dualen Berufslehre zu erreichen (Meyer, 2008, S. 73). Sie müssen im Bewerbungsprozess zudem bessere Leistungen vorweisen und werden häufiger als einheimische SuS nach schulischen Kriterien bewertet. Dazu kommt, dass sie häufiger unzufrieden mit ihrer Lehrstellensituation sind und öfters auf ihren ursprünglichen Lehrstellenwunsch verzichten. Die Problematik beim Übergang in die duale Berufslehre korreliert mit der Zunahme von SuS mit Migrationshintergrund in den Zwischenlösungen bzw. Brückenangeboten nach der obligatorischen Schule (BFS, 2024d). Wichtig ist zu erwähnen, dass nicht alle SuS mit Migrationshintergrund Benachteiligungen auf dem gesamten Bildungsweg erleben. Besonders betroffen sind SuS aus den Balkanstaaten, aus Spanien und Portugal und aus der Türkei (Glauser, 2018, S. 176). Die genannten Prozesse und Herausforderungen fördern bestehende Leistungsunterschiede und erschweren einen erfolgreichen Übergang in weiterführende Bildungsgänge.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass der Aufbau des Bildungssystems der Schweiz ebenfalls zur Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund beiträgt. Das Bildungssystem erweist sich

in unterschiedlichen Studien als sozial selektiv und stratifiziert (s. Kap. 2.3). Die frühe Selektion in Schultypen trägt dazu bei, dass die Bildungsverläufe von SuS mit Migrationshintergrund prädestiniert sind, da der besuchte Schultyp ein Leistungsindikator im Bewerbungsprozess ist. Dadurch, dass die selektive und allokativen Funktion der Volksschule den aufnehmenden Institutionen – in diesem Fall den Lehrbetrieben – übergeben werden, entsteht mehr Raum für benachteiligende Diskriminierungsmechanismen (Meyer, 2018, S. 36). Dazu kommt, dass die Erfolgchancen von SuS mit Migrationshintergrund im Bildungssystem unter anderem abhängig davon sind, wie sie als Menschen mit Migrationshintergrund wahrgenommen werden und welche Stereotypen und Vorurteile mit ihnen in Verbindung stehen. Insgesamt verdeutlicht die vorliegende Analyse, dass die Erfolgchancen von SuS mit Migrationshintergrund beim Übergang in die duale Berufsausbildung stark von bildungs- und institutionellen Bedingungen abhängen. Das Schweizer Bildungssystem weist selektive und stratifizierte Strukturen auf, die zu Ungleichheiten führen und den Zugang zu weiterführenden Bildungsmöglichkeiten beeinträchtigen können.

Die zweite in der Arbeit bearbeitete Teilfrage behandelt die möglichen theoretischen Ansätze, die zur Erklärung struktureller Diskriminierung im Bildungssystem verwendet werden können. Analysiert wurden drei unterschiedliche Diskriminierungsarten, die die Bildungswege von SuS mit Migrationshintergrund beeinflussen. Die präferenzbasierte Diskriminierung kann zur Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund trotz gleicher Leistungen führen (s. Kap. 3.1.1). Bei der statistischen Diskriminierung können SuS mit Migrationshintergrund aufgrund unvollständiger Informationen und stereotypischer Erwartungen z. B. durch Lehrpersonen oder Lehrbetriebe benachteiligt werden (s. Kap. 3.1.2). Die institutionellen Diskriminierungsmechanismen sind in den strukturellen Regelungen und organisationalen Praktiken verankert und führen ebenfalls zur Benachteiligung von SuS mit Migrationshintergrund (Becker et al., 2011, S. 6). Besonders ersichtlich wird dies, beim Integrationsversuch im Arbeitsmarkt. SuS mit Migrationshintergrund erleben im Bewerbungsprozess öfters organisationale Diskriminierung und sind dadurch diskriminierenden Selektionskriterien ausgesetzt (Imdorf, 2010, S. 202). Diese strukturelle Diskriminierung ist eine mögliche Erklärung für Bildungsungleichheiten und fehlende Chancengerechtigkeit. Jedoch gilt es auch die individuellen Faktoren zu beachten, die einen grossen Einfluss auf Bildungsungleichheiten haben. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte wie Bildungsaspirationen und sozioökonomischer Status der Eltern spielen eine wichtige Rolle (s. Kap. 3). Hinzu kommt die Motivation, die Selbstwirksamkeit, die kulturelle Identität und das Zugehörigkeitsgefühl der SuS mit Migrationshintergrund, die ebenfalls ihre Bildungsentscheidungen beeinflussen. Daher ist es nicht möglich dem Migrationshintergrund von SuS die komplette Kausalität für schwierigere Übergänge in die Berufslehre zuzuordnen. Es handelt sich dabei um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die zur Diskriminierung von SuS mit Migrationshintergrund führen können.

Im letzten Teil der Arbeit werden konkrete Handlungsempfehlungen zur Beeinflussung struktureller Diskriminierung für die berufspolitische Soziale Arbeit formuliert. Die berufspolitische Soziale Arbeit hat die Möglichkeit sowie die Aufgabe (AvenirSocial, 2014, S. 2), auf struktureller Ebene gesellschaftliche und politische Veränderungen zu bewirken. Für den Übergang von der Sekundarstufe I in die duale Berufslehre ist politisches Engagement für Reformen im Bildungssystem sowie im Berufsintegrationsprozess notwendig. Notwendigkeit zur Veränderung wird bei standardisierten Verfahren der Leistungsbewertung auf Sekundarstufe I und im Bewerbungsprozess gesehen (s. Kap. 4.2.1, 4.2.2). Zielführend sind die Förderung der Kooperation zwischen Schulen, Berufsberatungszentren, Ausbildungsbetrieben sowie das Schaffen von Sensibilisierungskampagnen zum Thema. Dazu könnte die berufspolitische Soziale Arbeit den Bildungsrat als politisches Gefäss für Veränderungen auf der Sekundarstufe I und im Bereich der Arbeitsintegration nutzen. Um beständig neue strukturelle Herausforderungen zu erkennen, sind weiterführende Forschungen notwendig. Ein Beispiel dafür ist die Erkenntnis, dass nicht alle Berufsgruppen und Migrationsgruppen gleich häufig von struktureller Diskriminierung betroffen sind (s. Kap. 2.2.3). Auf politischer Ebene ist die Förderung einer inklusiven Bildungspolitik und die politische Gleichstellung von SuS mit und ohne Migrationshintergrund notwendig.

Mit der Beantwortung der Teilfragestellungen wird aufgezeigt, mit welchen Herausforderungen SuS mit Migrationshintergrund im Bildungssystem der Schweiz konfrontiert werden und wie sie mittels theoretischer Ansätze erklärt werden können. Anhand der Hauptfragestellung – Wie kann die berufspolitische Soziale Arbeit strukturelle Diskriminierung von SuS mit Migrationshintergrund im Übergang von der Sekundarstufe I in die duale Berufslehre beeinflussen? – soll nochmals auf die Möglichkeiten der berufspolitischen Sozialen Arbeit, Veränderungen im Bildungssystem der Schweiz zu erreichen, eingegangen werden. Die Literaturrecherche hat ergeben, dass der Auftrag der berufspolitischen Sozialen Arbeit nur begrenzt institutionell verankert ist. Dadurch ist der Einflussbereich eingeschränkt. Hinzu kommt die Ressourcenknappheit, die bspw. die Finanzierung von Förderprogrammen erschwert. Die Umsetzung struktureller Veränderungen auf politischer Ebene wird durch die grosse Anzahl von Akteur*innen im Bildungssystem erschwert. Obwohl sich die berufspolitische Soziale Arbeit im Bereich der Arbeitsintegration engagiert, wird sichtbar, dass die Wirtschaft bzw. die Ausbildungsbetriebe einen grossen Spielraum und somit auch einen grossen Einfluss auf die Bildungswege von SuS mit Migrationshintergrund haben. Die Kooperation zwischen Schule und der berufspolitischen Sozialen Arbeit hat Verbesserungspotenzial, um z. B. Einfluss auf die Lehramtsausbildung oder Reformen in der Sekundarstufenselektion auszuüben. Kontinuierliche Forschung kann hilfreich sein, um die Kooperation und die Auswirkung von neuen Reformen zu analysieren. Um strukturelle Barrieren zu bewältigen, müssen auch individuelle und gesellschaftliche Faktoren berücksichtigt werden. Die Komplexität des Problems der Bildungsungleichheiten bedarf eine

intensive Auseinandersetzung. Die berufspolitische Sozialarbeit steht vor der grossen Herausforderung sich im Bildungssystem zu verorten. Die erwähnten Massnahmen werden jedoch als erforderlich erachtet, um SuS mit Migrationshintergrund eine Verbesserung der Bildungschancen und somit einen erfolgreichen Übergang in die duale Berufslehre zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B.-E. (2003). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: AvenirSocial.
- AvenirSocial. (2014). *Die IFSW/IASSW Definition der Sozialen Arbeit von 2014*. Bern: AvenirSocial.
- Baeriswyl, F. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 73–82). Bern: EDK.
- Bartosik, F. (2020). Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Profil und Integrationsaussichten. In Bundesamt für Statistik, Universität Neuchâtel & Universität Freiburg (Hrsg.), *Panorama Gesellschaft Schweiz 2020. Migration – Integration – Partizipation* (S. 17–29). Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.13927579.html>
- Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten: Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich* (1. Aufl.). Bern: Haupt. Verfügbar unter: <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/308/>
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (Hrsg.). (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem: oder werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Bern: Universität Bern.
- Beicht, U. & Walden, G. (Hrsg.). (2019). *Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger [und] Schulabgängerinnen in beruflicher Ausbildung*. Bonn: BIBB.
- Bundesamt für Statistik. (2019). *Personen in Ausbildung. Ausgabe 2019*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/9448544>
- Bundesamt für Statistik. (2024a). *Sekundarstufe I: Selektion*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/selektion-seki.html>
- Bundesamt für Statistik. (2024b). *Obligatorische Schule*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>
- Bundesamt für Statistik. (2024c). *Selektion auf der Sekundarstufe I – Daten des Indikators - 1995-2022 | Tabelle*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/asset/de/31465384>
- Bundesamt für Statistik. (2024d). *Sekundarstufe II*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II.html>
- Carigiet Reinhard, T. (2012). *Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse* (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Chiapparini, E., Stohler, R. & Bussmann, E. (Hrsg.). (2018). *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz*. Opladen: Budrich UniPress.
- Ditton, H. & Aulinger, J. (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 95–120). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285–304. <https://doi.org/10.1007/s11618-005-0138-x>

- Easyvote. (2024). *Parteienlandschaft*. Verfügbar unter: <https://www.easyvote.ch/de/wissen/schweizer-politik/parteienlandschaft>
- EDK. (2024a). *Obligatorische Schule*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium>
- EDK. (2024b). *Nachobligatorische Bildung*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium>
- EDK. (2024c). *Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/sek-I>
- EDK. (2024d). *Sekundarstufe II*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium/sek-II>
- EDK. (2024e). *Berufliche Grundbildung*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium/sek-II/berufliche-grundbildung>
- EDK. (2024f). *Schulmodell(e) Sekundarstufe I*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/kantonsumfrage/a-4-schulmodell-e-auf-der-sekundarstufe-i>
- EDK. (2024g). *Obligatorische Schule*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/themen/harmonos>
- EDK. (2024h). *Höhere Berufsbildung*. Verfügbar unter: <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium/tertiar/berufsbildung>
- EDK. (2024i). *Bildungsgesetze*. Verfügbar unter: <https://www.cdip.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation/bildungsgesetze>
- Egger, S. (2011). *Woher kommt unser Nachwuchs? Bildungsstrukturen, Bildungsdisparitäten und die schweizerische „Bildungslücke“*. Bern: Schweizerischer Wissenschafts- und Technologierat. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/97704>
- gfs.bern. (2023). *Nahtstellenbarometer*. Welle 2 / August 2023. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Verfügbar unter: <https://www.sbfli.admin.ch/sbfli/de/home/bildung/bwb/bgb/nahtstellenbarometer.html>
- gfs.bern. (2024). *Nahtstellenbarometer 2023*. Verfügbar unter: <https://cockpit.gfs-bern.ch/de/cockpit/nahtstellenbarometer-2023/>
- Glauser, D. (2018). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In S. Engele (Hrsg.), *Migration und Berufsbildung in der Schweiz* (S. 158–189). Zürich: Seismo Verlag. Verfügbar unter: <https://boris.unibe.ch/117186/>
- Gomensoro, A. & Meyer, T. (2021). *Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben. Kohorte 2 (TREE2). Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*. Bern: Universität Bern. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/223743>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/3661>
- Hieronymus, A. (2014). Rassismus und strukturelle Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland. In Weiterdenken (Hrsg.), *Alles im weißen Bereich? Institutioneller Rassismus in Sachsen. Erweiterter Tagungsband* (S. 73–82). Dresden: Heinrich Böll Stiftung. Verfügbar unter: <https://slub.qucosa.de/api/qucosa%3A83750/attachment/ATT-0/?L=1#page=74>
- Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 173–195). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_9
- Hupka, S. & Stalder, B.-E. (2004). *Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps*. Zürich: Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten. Verfügbar unter: https://www.tree.unibe.ch/e206328/e305140/e305154/files307576/Hupka_Stalder_2004_Migranten_Sek1-Sek2_de_ger.pdf

- Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2021). Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und familiären sowie individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren schulischen und beruflichen Lebensverlauf. Befunde aus der TREE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5). 703–720. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3369593>
- Imdorf, C. (2010). Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung: Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_10
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 83–89). Bern: EDK.
- Kanton Zürich. (2024a). *Sekundarschule*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/schulen/volksschule/sekundarschule.html>
- Kanton Zürich. (2024b). *Organisation der Volksschule*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-organisation.html>
- Kanton Zürich. (2024c). *Regierungsrat*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/regierungsrat.html>
- Kanton Zürich. (2024d). *Bildungsdirektion*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion.html>
- Kanton Zürich. (2024e). *Bildungsrat*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/generalsekretariat-der-bildungsdirektion/bildungsrat.html>
- Kanton Zürich. (2024f). *Informationen zu Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) für Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims.html>
- Kanton Zürich. (2024g). *Informationen zum QUIMS-Programm zur Schul- und Unterrichtsentwicklung für Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/informationen-fuer-schulen/informationen-volksschule/volksschule-schulinfo-unterricht/volksschule-schulinfo-unterrichtsentwicklung/quims/quims-schul-und-unterrichtsentwicklung.html>
- Kanton Zürich. (2024h). *Amt für Jugend und Berufsberatung*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildungsdirektion/amt-fuer-jugend-und-berufsberatung.html>
- Kanton Zürich. (2024i). *Case Management Netz2*. Verfügbar unter: <https://www.zh.ch/de/bildung/berufs-studien-laufbahnberatung/berufsberatung/case-management-netz2.html>
- Kantonsrat Zürich. (2024). *Mitglieder*. Verfügbar unter: <http://kantonsrat.zh.ch/mitglieder>
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! *Die Deutsche Schule*, 102(4), 315–326. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5151/pdf/Kemper_2010_Migrationshintergrund_Frage_der_Definition_D_A.pdf
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. Bielefeld: OECD. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Mey, E. & Rorato, M. (2010). *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden des Praxispartners Bundesamt für Migration*. Luzern: Hochschule Luzern.
- Meyer, T. (2008). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Hrsg.), *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und vergleichen* (S. 60–81). Zürich: Seismo Verlag.

- Meyer, T. (Hrsg.). (2018). *Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert, empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE*. Basel: Universität.
- Neuenschwander, M. (2021). SCALA-Ansatz. Faire Erwartungen von Lehrpersonen. *Terra Cognita*, 38(1), 100–101. <https://doi.org/10.26041/fhnw-3922>
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem? Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3295026>
- Röh, D. (2006). Die Mandate der Sozialen Arbeit. In wessen Auftrag arbeiten wir? *Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete*, 55(12), 442–449. Verfügbar unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3056248>
- Sacchi, S. & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), 8–40. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0002>
- SBFI (Hrsg.). (2017). *Lehrstellenbarometer: August 2017: Detaillierter Ergebnisbericht: Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen* (SBFI.). Bern: SBFI. Verfügbar unter: <https://edudoc.ch/record/128953?ln=de>
- SBFI. (2022). *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2022*. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationen-bestellen/berufsbildung-in-der-schweiz-fakten-und-zahlen.html>
- SBFI. (2024a). *Archiv Lehrstellenbarometer*. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bwb/berufliche-grundbildung/lehrstellenbarometer/archiv-lehrstellenbarometer.html>
- SBFI. (2024b). *Nahtstellenbarometer*. Verfügbar unter: <https://www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/bwb/berufliche-grundbildung/lehrstellenbarometer.html>
- Scherr. (2011). Was meint Diskriminierung? *Sozial Extra*, 35(11), 34–38. <https://doi.org/10.1007/s12054-011-0411-6>
- Schmid, P. (2003). *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten „leistungsschwachen“ Schülerinnen und Schülern: Schlussbericht CONVEGNO 2002*. Bern: EDK.
- Schmocker, B. (2019). *Zum »politischen Mandat« der Sozialen Arbeit*.
- SKBF. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Verfügbar unter: https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2010/bildungsbericht_10_de.pdf
- Stadt Zürich. (2024a). *Brückenangebote JOB PLUS - Stadt Zürich*. Verfügbar unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/unterstuetzung/ai/arbeitsintegrationjugend/jobplus.html>
- Stadt Zürich. (2024b). *Laufbahnzentrum - Stadt Zürich*. Verfügbar unter: <https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/unterstuetzung/laufbahnzentrum.html>
- Stadt Zürich. (2024c). *Zürcher Anlaufstelle Rassismus ZÜRAS*. Verfügbar unter: https://www.stadt-zuerich.ch/aoz/de/index/integration/psd/interkulturelle_konfliktepsd.html
- TREE. (2024). TREE-Studie. *Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben*. Verfügbar unter: https://www.tree.unibe.ch/tree_studie/index_ger.html
- Treptow, R. (2006). Bildung für alle – Zum Bildungsauftrag der Sozialen Arbeit. In K. Böllert, P. Hansbauer, B. Hasenjürgen & S. Langenohl (Hrsg.), *Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren: Sechster Bundeskongress Soziale Arbeit* (S. 49–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90442-9_3
- Universität Bern. (2019). TREE-Studie. *Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben*. Verfügbar unter: https://www.tree.unibe.ch/tree_studie/index_ger.html
- Zahner-Rossier, C. (2005). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft: zweiter nationaler Bericht*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Ziegele, U. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In K. Gschwind (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule – Definition und Standortbestimmung* (1. Aufl, S. 14–78). Luzern: interact.
Verfügbar unter: <https://interact-verlag.ch/products/soziale-arbeit-in-der-schule-definition-und-standortbestimmung>