

Kapitel 2

Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund im schweizerischen Bildungssystem – eine Übersicht

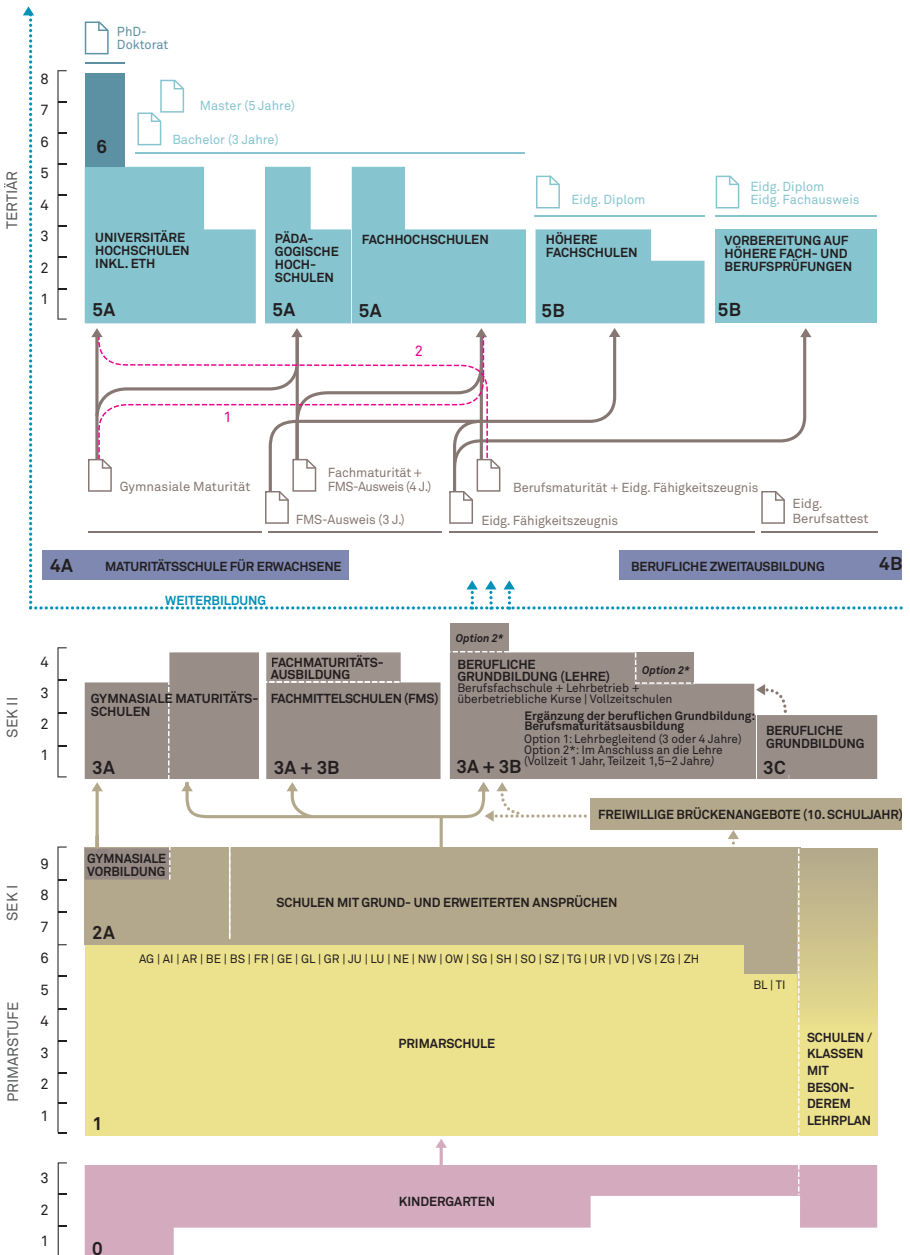
In diesem Kapitel wird zunächst das schweizerische Bildungssystem vorgestellt. Im Vordergrund stehen dabei die Sekundarstufe I sowie nachobligatorische Ausbildungen, die der Sekundarstufe II zuzuordnen sind. Die Eingrenzung auf diese beiden Bildungsstufen ergibt sich aus den leitenden Fragestellungen dieser Arbeit, in welcher der Schwerpunkt auf Bildungsentscheidungen gegen Ende der obligatorischen Schulzeit liegt. Anschließend folgt in Kapitel 2.2 eine Übersicht zu bestehenden Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund auf der Sekundarstufe I bzw. in Kapitel 2.3 in Bezug auf den Übergang in sowie die Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II. Zur Deskription der Bildungsungleichheiten werden nach Möglichkeit Daten der amtlichen Statistik verwendet. Andererseits werden mit Bezugnahme auf verschiedene Forschungsergebnisse mögliche Ursachen benannt, die mit den Bildungsdisparitäten in Zusammenhang stehen. Eine detailliertere und vertiefende Diskussion der zentralen Mechanismen, mit denen die Bildungsdisparitäten erklärt werden können, folgt im Theorieteil dieser Arbeit in den Kapiteln 4.3.1 sowie 4.3.2.

2.1 Das schweizerische Bildungssystem

In der Schweiz folgt auf den Besuch des Kindergartens die *Primarschulstufe*, die in den meisten Kantonen sechs Schuljahre umfasst (siehe Abb. 2.1 auf Seite 26). Die Ausnahme bilden die Kantone Aargau, Basel-Land und Basel-Stadt sowie das Tessin, in denen die Primarschulstufe lediglich fünf Jahre dauert.¹ Nach der Primarschule erfolgt der *Übertritt in die Sekundarstufe I*. Damit geht in den meisten Kantonen auch eine Selektion in mehr oder weniger anforderungsreiche Schultypen einher. In der amtlichen Statistik wird mehrheitlich zwischen einem *Schultyp mit Grundanforderungen* sowie einem *Schultyp mit erweiterten Anforderungen* differenziert. Bei dieser Klassifikation wird berücksich-

¹ In den Kantonen Aargau und Basel-Stadt umfasst die Primarschulstufe ab dem Schuljahr 2014/15 neu ebenfalls sechs Schuljahre. Dies trifft ab dem Schuljahr 2015/16 auch auf den Kanton Basel-Land zu.

Abb. 2.1 Schematische Darstellung des schweizerischen Bildungssystems, EDK (2014a)



tigt, ob die Schulklassen leistungshomogen bzw. leistungsheterogen zusammengesetzt sind, wobei die Zuordnung von SchülerInnen aus leistungsheterogenen Klassen über das Leistungsniveau erfolgt, in dem die SchülerInnen die Hauptfächer besuchen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass zwischen sowie innerhalb der Kantone eine Vielzahl verschiedener Kombinationen von leistungsheterogenen Klassen und der angebotenen Niveaufächer bestehen.² Weiter werden in einigen Kantonen bereits ab der 7. Klassenstufe Bezirks- bzw. Kantonsschulen geführt, die im Folgenden als Vorgymnasium bezeichnet werden und deren Besuch in der Regel zum Übergang in das Gymnasium an derselben Schule führt.³ SchülerInnen dieser Klassen werden vom Bundesamt für Statistik (BFS) ebenfalls dem Schultyp mit erweiterten Anforderungen zugeordnet (vgl. EDK 2014b; SKBF 2014). Aufgrund der Heterogenität der unterschiedlichen Schulformen erscheint die Klassifizierung des BFS in lediglich zwei Schultypen zu grob, um differenzierte Analysen durchzuführen. So kann bspw. nicht abgebildet werden, wie groß die Unterschiede der Anteile zwischen den Geschlechtern in Bezug auf den Besuch von Schultypen sind, die zwar dem erweiterten Schultyp zugeordnet werden, die aber explizit auf den Besuch des Gymnasiums vorbereiten. Das trifft auch auf deskriptive Analysen in Bezug auf den Migrationshintergrund zu. Zudem wird häufig einzig zwischen schweizerischen und ausländischen SchülerInnen differenziert.

Während der Sekundarstufe I – mehrheitlich ab der 8. Klassenstufe – besuchen SchülerInnen den *Berufswahlunterricht*. Dieses schulische Angebot dient der Information der SchülerInnen in Bezug auf die nach der Sekundarstufe I bestehenden Ausbildungsoptionen. In diesem Rahmen haben die SchülerInnen auch die Möglichkeit Informationsveranstaltungen zu besuchen, Schnupperlehren in Betrieben zu absolvieren oder Berufsinformationszentren (BIZ) aufzusuchen.⁴ Die Anzahl der hierfür aufgewendeten Lektionen, die inhaltliche Ausrichtung des Berufswahlunterrichts und auch der Einbezug der Eltern variieren zwischen den Gemeinden und den Kantonen. Auf die Sekundarstufe I folgt der *Übergang in nachobligatorische Ausbildungen*. Diesbezüglich ist zwischen Ausbildungen zu unterscheiden, die zu einem zertifizierten Abschluss der Sekundarstufe II führen bzw. nicht. Kein zertifizierter Abschluss wird in als *Zwischen- oder Übergangslösung* (oder Brückenangebot) bezeichneten Ausbildungsangeboten erworben.⁵ Diese Ausbildungen sind der Sekundarstufe I zugeordnet und die Zuständigkeit obliegt den Kantonen. Ent-

² Für die Schulmodelle werden üblicherweise folgende Bezeichnungen verwendet: geteiltes, kooperatives oder integriertes Modell. Während in den ersten beiden Modellen der Unterricht ganz oder teilweise getrennt nach Leistungsniveau erfolgt, werden in letzterem SchülerInnen aller Leistungsniveaus gemeinsam unterrichtet. Zwar ist seit einigen Jahren eine Tendenz hin zu integrativen Schulmodellen auf der Sekundarstufe I feststellbar, mehrheitlich findet jedoch weiterhin eine Selektion in nach Leistung getrennte Schultypen statt.

³ In einigen Kantonen ohne Bezirks- oder Kantonsschulen bestehen ebenfalls vorgymnasiale Klassen. Die hierzu verwendeten Bezeichnungen (Niveau P, Spez-Sek, etc.) variieren zwischen den Kantonen.

⁴ Der Begriff der Schnupperlehre bezieht sich auf ein- oder mehrtägige Praktika innerhalb von Betrieben.

⁵ Als Zwischenlösungen werden nachfolgend diejenigen Ausbildungen bezeichnet, die a) auf Ausbildungen der Sekundarstufe II vorbereiten, die b) nach der obligatorischen Schulzeit genutzt werden, um die Zeit bis zum Beginn einer Ausbildung der Sekundarstufe II zu überbrücken, und die c) nicht zu einem zertifizierenden Abschluss auf der Sekundarstufe II führen.

sprechend besteht eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote. Während einige Zwischenlösungen in Form eines 10. Schuljahres auf den Übertritt in ein Gymnasium vorbereiten, dienen andere der beruflichen Orientierung oder der Unterstützung von Jugendlichen beim Zugang zu einer beruflichen bzw. einer schulischen Ausbildungsstelle (siehe auch Ambühl-Christen et al. 2000, S. 40-47; Imdorf 2005, S. 78f.; Egger Dreher & Partner AG 2007; Häfeli und Schellenberg 2009).

Ausbildungen auf der *Sekundarstufe II*, die zu einem zertifizierten nachobligatorischen Abschluss führen, können grob in schulische und berufliche Ausbildungen unterteilt werden (vgl. EDK und SBF 2007).⁶ Entscheiden sich Jugendliche für eine *Berufsausbildung*, so stehen ihnen je nach schulischer Leistung unterschiedliche Möglichkeiten offen. Die kürzeste Form einer beruflichen Grundbildung wird mit einem *eidgenössischen Berufsattest* (EBA) abgeschlossen und dauert zwei Jahre.⁷ Nach abgeschlossenem Berufsattest besteht die Möglichkeit in das 2. Lehrjahr einer Berufsausbildung einzusteigen, die zu einem Abschluss eines *eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses* (EFZ) führt. Diese beruflichen Ausbildungen dauern in der Regel drei bis vier Jahre. Die Ausbildung beinhaltet einerseits einen schulischen Teil, der an Berufsschulen absolviert wird, wobei je nach Lehrberuf der Unterricht entweder an einem Tag in der Woche oder im Rahmen von mehrtägigen Blockkursen stattfindet. Der praktische Teil erfolgt im Ausbildungsbetrieb, weshalb diese Ausbildungsform auch als duales Ausbildungssystem bezeichnet wird. Jugendliche, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden, müssen einen Betrieb finden, der ihnen einen Ausbildungsplatz anbietet. Der Lehrvertrag wird zwischen den Jugendlichen bzw. den Erziehungsberechtigten und dem Ausbildungsbetrieb abgeschlossen. Für einige Berufsausbildungen bestehen auch vollzeitschulische Ausbildungsangebote (vgl. Zulauf und Gentinetta 2008). Erfahrungen in Betrieben des Ausbildungsberufes werden im Rahmen von Praktika gesammelt, die meist mehrere Wochen dauern. Mit einem EFZ-Abschluss besteht die Möglichkeit der beruflichen Weiterbildung an höheren Fachschulen oder der Vorbereitung auf höhere Fach- und Berufsprüfungen.⁸ Schließlich können Jugendliche im Rahmen einer drei- oder vierjährigen beruflichen Ausbildung einen *Berufsmaturitätsabschluss* (BMS1) erwerben. Berufsmaturitätsabschlüsse können in sechs verschiedenen Richtungen erworben werden (technisch, kaufmännisch, gewerblich, gestalterisch, naturwissenschaftlich sowie gesundheitlich/sozial) und berechtigen zum prüfungsfreien Eintritt zu Studiengängen an Fachhochschulen mit derselben beruflichen Ausrichtung. Je nach Kanton wird für die Zulassung zu einer Berufsmaturitätsschule ein bestimmter Notendurchschnitt in der 9. Klasse oder eine bestandene Aufnahmeprüfung vorausgesetzt. Auch bei einer BMS1 sind Jugendliche darauf angewiesen, dass sie einen Lehrbetrieb finden, der ihre Ausbildungspläne unterstützt. Ein Berufsmaturitätsabschluss kann zudem auch nach einem EFZ-Lehrabschluss berufsbegleitend oder in Vollzeitausbildung erwor-

⁶ Ergänzende Ausführungen hinsichtlich der Zuständigkeit und Regelungskompetenz der Ausbildungen der Sekundarstufe II sind in Kapitel 3.1 enthalten.

⁷ Diese Ausbildungen wurden früher als Anlehren bezeichnet. In wenigen Berufsfeldern wird diese Bezeichnung noch bis in das Jahr 2015 beibehalten.

⁸ Gemäß Schumann (2011a) beginnt ein höherer Anteil der AbsolventInnen vollzeitschulischer Berufsausbildungen eine weiterführende Ausbildung, während Personen, die eine duale Berufsausbildung abgeschlossen haben, häufiger in den Arbeitsmarkt eintreten.

ben werden (BMS2). Personen, die eine Berufsmaturität abgeschlossen haben, können über den Besuch einer als Passerelle bezeichneten Ausbildung die Zugangsberechtigung für universitäre Hochschulen erwerben.

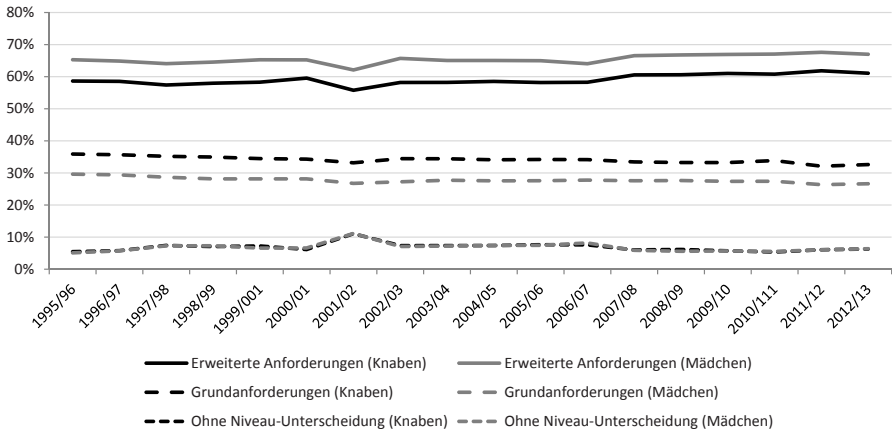
Die schulischen Ausbildungsangebote der Sekundarstufe II beinhalten die gymnasiale Maturität und Fachmittelschulen. Der Abschluss einer *gymnasialen Maturität* ermöglicht den Zugang zu einem universitären Hochschulstudium oder zu pädagogischen Hochschulen (PH). Zudem besteht einerseits die Möglichkeit über die Absolvierung eines Praxisjahres Zugang zu Fachhochschulen zu erhalten. Andererseits kann auch eine verkürzte berufliche Ausbildung absolviert werden, die zu einem EFZ-Abschluss führt. *Fachmittelschulen* (FMS) wurden früher als Diplommittelschulen bezeichnet. Diese Ausbildungen beinhalten einen allgemeinbildenden Teil sowie eine berufsspezifische Grundbildung. Ausbildungen an Fachmittelschulen werden in den Bereichen Gesundheit, soziale Arbeit, Pädagogik, Kommunikation und Information, Gestaltung und Kunst, Musik und Theater sowie in angewandter Psychologie angeboten. AbsolventInnen mit einem Fachmittelschulabschluss steht der Zugang zu höheren Fachschulen und Fachhochschulen offen. Der Zugang zu Fachhochschulen setzt jedoch einen Fachmaturitätsabschluss voraus, der über ein zusätzliches Praktikum sowie eine Fachmaturitätsarbeit erworben werden kann. In Bezug auf die Aufnahmebedingungen der verschiedenen Fachmittelschulen und der Ausbildungsgänge bestehen uneinheitliche kantonale Regelungen.

2.2 Bildungsdisparitäten auf der Sekundarstufe I

Daten der amtlichen Statistik für die Sekundarstufe I verweisen auf recht deutliche *Unterschiede nach Geschlecht* in Bezug auf die Bildungsbeteiligung bei den unterschiedlich anforderungsreichen Schultypen. Der Anteil der Mädchen in der 8. Klassenstufe beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen zwischen 1995/96 und 2012/13 beträgt durchschnittlich 65 % (siehe Abb. 2.2). Der durchschnittliche Anteil bei den Knaben ist im selben Zeitraum sechs Prozentpunkte tiefer (59 %). Entsprechend ist der Anteil bei den Mädchen (28 %) beim Schultyp mit Grundanforderungen tiefer als derjenige der Knaben (34 %).⁹ Über die Zeitspanne von knapp 20 Jahren bestehen nur geringfügige Veränderungen der relativen Anteile zwischen den Geschlechtern. Eine leicht abnehmende Tendenz ist für beide Geschlechter hinsichtlich der Anteile beim Schultyp mit Grundanforderungen zu verzeichnen. Wie oben ausgeführt, besteht mit den verwendeten Daten keine Möglichkeit der weiteren Differenzierung des Schultyps mit erweiterten Anforderungen.

Bildungsvorteile von Mädchen auf der Sekundarstufe I ergeben sich insbesondere deshalb, weil sie gegenüber Knaben bessere schulische Leistungen erreichen (Buchmann, DiPrete und McDaniel 2008). Dies zeigt sich auf der Primarschulstufe (Moser, Keller und Zimmermann 2008; Moser et al. 2011) sowie auf der Sekundarstufe I (Ramseier et al. 2002; Ramseier und Brühwiler 2003; PISA 2011). Als Ursachen der Leistungsunterschie-

⁹ Siehe hierzu auch Ramseier und Brühwiler (2003, S. 68), Haerberlin, Imdorf und Kronig (2004, S. 33) sowie SKBF (2007, S. 64).

Abb. 2.2 Bildungsbeteiligung Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Geschlecht, 1995 – 2013

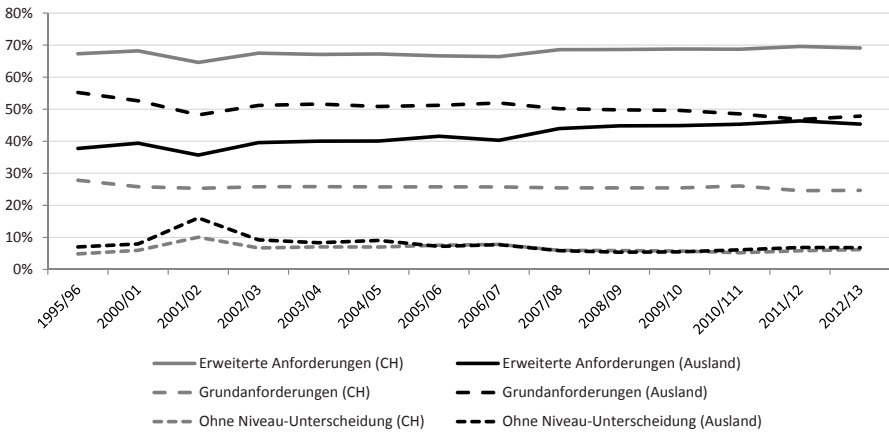
Quelle: BFS (2014), eigene Berechnungen und Darstellung.

de nach Geschlecht werden verschiedene Faktoren benannt. Neugebauer (2011, S. 255) verweist dabei auf die Leistungsbereitschaft, die bei Mädchen durchschnittlich höher ausgeprägt ist als bei Knaben. Zeigen Knaben hingegen ebenfalls eine hohe schulische Leistungsbereitschaft, so gelingt ihnen der Übergang in anspruchsvollere Schultypen häufiger. Weiter neigen Mädchen weniger zu Schulfremdung (Lupatsch und Hadjar 2011), und sie lassen sich weniger von der in Peer-Gruppen vorherrschenden Stigmatisierung von schulischem Engagement beeinflussen (Schuchart 2009; Legewie und DiPrete 2012). Zudem sind Mädchen aufmerksamer, verfügen über bessere organisatorische Fähigkeiten, eine höhere Selbstdisziplin und stören den Unterricht weniger oft als Knaben (Buchmann, DiPrete und McDaniel 2008). Die aufgeführten Aspekte dürften wesentlich dazu beitragen, dass Mädchen häufiger einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen.

Hinsichtlich der Disparitäten nach Migrationshintergrund werden zunächst *Unterschiede zwischen SchülerInnen mit schweizerischer Staatsangehörigkeit und ausländischen SchülerInnen* dargestellt. Zwischen den beiden Gruppen bestehen deutliche Unterschiede (siehe Abb. 2.3). Während knapp 70 % der Schweizer SchülerInnen in der 8. Klasse einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen, beträgt dieser Anteil bei den ausländischen SchülerInnen 1995/96 weniger als 40 % und im Schuljahr 2012/13 rund 45 %.¹⁰ Die Differenz bei diesem Schultyp beträgt zwischen schweizerischen und ausländischen SchülerInnen durchschnittlich 27 Prozentpunkte. Weiter zeigt sich, dass der Anteil von

¹⁰ Zwischen 1980 und 1996 ist der Anteil der SchülerInnen der Mehrheitsbevölkerung beim Schultyp mit Grundanforderungen zurückgegangen, während für ausländische SchülerInnen in diesem Zeitraum eine Zunahme zu verzeichnen ist (Ambühl-Christen et al. 2000, S. 18).

Abb. 2.3 Bildungsbeteiligung Sekundarstufe I (8. Klasse), SchweizerInnen und AusländerInnen, 1995 – 2013

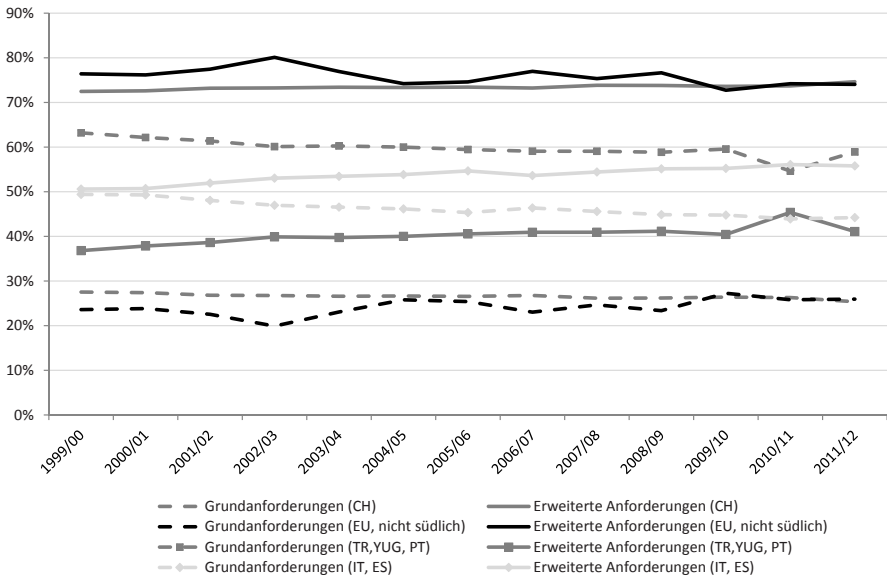


Quelle: BFS (2014m), eigene Berechnungen und Darstellung.

ausländischen SchülerInnen beim Schultyp mit Grundanforderungen in diesem Zeitraum von 55 % auf 48 % zurückgegangen ist. Trotzdem bestehen weiterhin deutliche Unterschiede gegenüber den schweizerischen SchülerInnen bei diesem Schultyp. Der relative Anteil der SchweizerInnen beim Schultyp mit Grundanforderungen beträgt durchschnittlich 26 % und liegt damit im Mittel 25 Prozentpunkte unterhalb des Anteils der ausländischen SchülerInnen.¹¹

Allerdings zeigt sich, dass in Bezug auf die Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I deutliche *Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen* bestehen, welche bei einem Vergleich zwischen schweizerischen und ausländischen SchülerInnen unberücksichtigt bleiben. Bei der Klassifizierung der SchülerInnen unterschiedlicher Staatsangehörigkeit wird einerseits der Zuwanderungszeitpunkt wie auch der durchschnittliche soziale Status der Migrantengruppen berücksichtigt (Meyer 2004, S. 18; Meyer 2011, S. 47f.). Differenziert wird zwischen SchülerInnen mit schweizerischer Staatsangehörigkeit, jenen der nicht südlichen europäischen Staaten (Deutschland, Frankreich, Liechtenstein und Österreich), denjenigen südeuropäischer Staaten (Türkei, Balkanstaaten und Portugal) sowie Kindern mit italienischer oder spanischer Staatsangehörigkeit. Es zeigt sich, dass SchülerInnen mit schweizerischer Staatsangehörigkeit sowie jene aus nicht südlichen EU-Staaten in der 8. Klassenstufe beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen zwischen 1999/00 und 2011/12 deutlich überrepräsentiert sind (siehe Abb. 2.4). Die relativen Anteile der beiden Gruppen betragen beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen in diesem Zeitraum rund 75 %. Lediglich rund ein Viertel dieser Kinder besucht einen Schultyp mit

¹¹ Siehe auch Neuenschwander et al. (2012, S. 107f.).

Abb. 2.4 Bildungsbeteiligung Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Nationalitätengruppen, 1999 – 2012

Anmerkungen: Gruppierungen der Nationalitäten: CH = Schweiz; EU, nicht südlich = Deutschland, Frankreich, Liechtenstein, Österreich; TR, YUG, PT = Türkei, Balkanstaaten und Portugal; IT, ES = Italien und Spanien.

Quelle: BFS (2014k), eigene Berechnungen und Darstellung.

Grundanforderungen. Im Vergleich dazu ist der entsprechende Anteil der SchülerInnen mit italienischer oder spanischer Staatsangehörigkeit rund 20 Prozentpunkte und derjenige von SchülerInnen der übrigen südeuropäischen Staaten um 35 Prozentpunkte tiefer. Während der betrachteten Zeitspanne bleiben die relativen Anteile bei beiden Schultypen für SchweizerInnen und für jene der nicht südlichen EU-Staaten stabil. Eine leichte Abnahme beim Schultyp mit Grundanforderungen ist für SchülerInnen mit einer Staatsangehörigkeit der südeuropäischen Staaten zu verzeichnen. Offensichtlich bestehen die deutlichsten Unterschiede in der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I zwischen SchülerInnen mit einer schweizerischen bzw. einer Staatsangehörigkeit der nicht südlichen EU-Staaten und denjenigen SchülerInnen, die über eine Staatsangehörigkeit Portugals, der Balkanstaaten oder der Türkei verfügen. Schülerinnen mit italienischer oder spanischer Staatsangehörigkeit sind gegenüber letzteren zwar erfolgreicher, aber auch sie weisen auf der Sekundarstufe I nach wie vor Nachteile in der Bildungsbeteiligung gegenüber Kindern der Mehrheitsbevölkerung auf.¹²

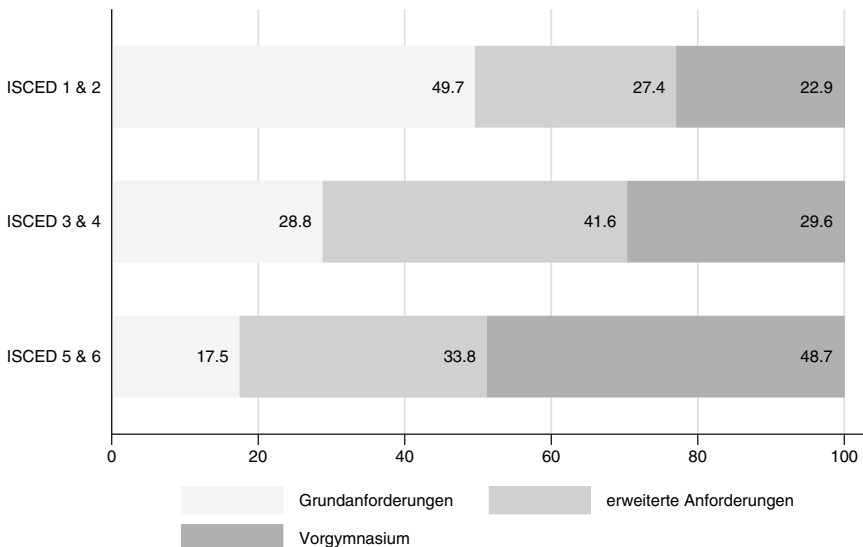
¹² Für ähnliche Ergebnisse siehe: Imdorf (2001), Ramseier et al. (2002), Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004) sowie Beck (2014).

Die Disparitäten in der Bildungsbeteiligung zwischen SchülerInnen der Mehrheitsbevölkerung und jenen der verschiedenen Migrantengruppen lassen sich größtenteils ebenfalls mit schulischen Leistungsunterschieden erklären. So weisen verschiedene empirische Studien für SchülerInnen mit Migrationshintergrund eine deutlich schlechtere Lesekompetenz wie auch schlechtere Leistungen in der Mathematik und in den Naturwissenschaften nach (Ramseier 1997; Rüesch 1998; Ramseier et al. 2002; Jungbauer-Gans 2004; Stanat und Christensen 2006; Moser, Keller und Zimmermann 2008; Ramseier 2008; PISA 2011). Schlechtere schulische Leistungen sind insbesondere dann zu erwarten, wenn Kinder in statistiefen Familien aufwachsen, sie zuhause nicht die Unterrichtssprache erlernen und nicht in der Schweiz eingeschult wurden (Esser 2006). Mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache beim Schuleintritt können bestehende Leistungsunterschiede beim weiteren Bildungsvorlauf zudem verstärken (Becker und Schubert 2006). Insbesondere dann, wenn die schulische Selektion zu einem frühen Zeitpunkt erfolgt, „je stärker sich die Schulformen als Entwicklungsumwelten unterscheiden und je weniger die Förderung im unteren Leistungsbereich gelingt“ (Baumert und Artelt 2003, S. 190). Zwar wird in verschiedenen Studien betont, dass sich ein hoher Anteil an fremdsprachigen Kindern innerhalb einer Klasse negativ auf die Leistungsentwicklung auswirkt (Coradi Vellacott 2007; Walter und Stanat 2008), Bildungsungleichheiten zwischen Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund können jedoch nicht vollständig mit schlechteren Sprachkenntnissen erklärt werden (Heath, Rotheron und Kilpi 2008; Becker und Schubert 2011). Wichtiger als der Anteil der fremdsprachigen SchülerInnen scheint deren soziale Herkunft zu sein (Rüesch 1998; Stanat 2006; Solga und Dombrowski 2009; Causa und Johansson 2010; Kristen und Olczyk 2013). Zudem zeigt sich, dass unter Kontrolle der schulischen Leistung Kinder aus Migrantenfamilien teilweise sogar häufiger als jene der Mehrheitsbevölkerung in anspruchsvollere Schultypen der Sekundarstufe I übertreten (Moser und Rhyn 2000; van De Werfhorst und van Tubergen 2007; Dollmann 2010; Kristen und Dollmann 2010).

Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft können mit amtlichen Daten nicht abgebildet werden. Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft auf der Sekundarstufe I sind jedoch unbestritten (Lamprecht und Stamm 1996; Becker und Lauterbach 2004; Kotitschke und Becker 2014). Kinder der unteren sozialen Schichten treten – auch bei sehr guten schulischen Leistungen – zu einem geringeren Anteil in ein Langzeitgymnasium und seltener in einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen über als Kinder aus statushöheren Familien (Moser et al. 2011, S. 78-81, vgl. auch BFS und EDK 2005, S. 32). Jedoch zeigt sich, dass Kinder aus statistiefen gegenüber jenen aus statushöheren Familien durchschnittlich schlechtere schulische Leistungen erreichen, was als primärer Herkunftseffekt bezeichnet wird (Boudon 1974). Als Ursache für Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft wird insbesondere auf die unterschiedlich anregungsreiche Lernumwelt verwiesen, in der Kinder aufwachsen, und welche die kognitive und schulische Leistungsentwicklung der Kinder beeinflusst. Kinder aus statistiefen Familien weisen bereits im Vorschulalter Nachteile beim Spracherwerb auf (Feinstein 2003; Moser, Bayer und Berweger 2008) und erzielen in der Primarschule (Moser und Rhyn 2000; Moser, Keller und Zimmermann 2008) sowie auf der Sekundarstufe I (Jungbauer-

Gans 2004; Coradi Vellacott 2007; PISA 2011) insgesamt schlechtere Leistungen verglichen mit Kindern aus statushöheren Familien. Entsprechend besuchen Kinder aus statustiefern Familien auch deutlich häufiger weniger anforderungsreiche Schultypen der Sekundarstufe I. Dies geht auch aus Abbildung 2.5 hervor, in der TREE-Daten der Schulabgangskohorte 2000 verwendet und relative Häufigkeiten der Bildungsbeteiligung nach höchstem Bildungsabschluss (ISCED) innerhalb der Familie dargestellt werden.¹³ Die Ergebnisse zeigen, dass in der 9. Klasse knapp die Hälfte der Kinder von Eltern, die höchstens über einen Abschluss der Sekundarstufe I (ISCED 1 & 2) verfügen, einen Schultyp mit Grundanforderungen besuchen. Der Anteil der Kinder von Eltern mit einem zertifizierten Abschluss der Sekundarstufe II (Berufsausbildung oder Mittelschulabschluss) beträgt lediglich 29 % und derjenige von Eltern mit tertiären Bildungsabschlüssen (ISCED 5 & 6) knapp 18 %. Von letzteren besuchen hingegen 49 % ein Vorgymnasium. Die Bil-

Abb. 2.5 Bildungsbeteiligung Sekundarstufe I (9. Klasse) nach höchstem Bildungsabschluss (ISCED) der Eltern, in %



Daten: TREE. N = 4 652, gewichtete relative Häufigkeiten (PISA-Basisgewichtung). Eigene Berechnungen und Darstellung.

¹³ ISCED steht für International Standard Classification of Education. Eine Übersicht der verschiedenen ISCED-Klassifikationen ist auf der Webseite der UNESCO unter <http://tinyurl.com/isced97-11> abrufbar. Die in Abb. 2.5 verwendete ISCED-97-Klassifikation differenziert sechs verschiedenen Ausbildungsstufen. Seit 2011 liegt eine 8-stufige Klassifikation (ISCED 2011) vor.

bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft werden auch mit neueren PISA-Daten bestätigt (PISA 2011). Zudem weisen die Ergebnisse aus PISA 2006 darauf hin, dass der Zusammenhang von schulischer Leistung und sozialer Herkunft in jenen Kantonen am stärksten ausgeprägt ist, die einen hohen Anteil leistungshomogener Klassen aufweisen (BFS und EDK 2005, S. 32).

Wie dargelegt, bestehen zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft selbst unter Kontrolle der schulischen Leistungen, d. h. des primären Herkunftseffekts, Disparitäten beim Übergang in die Sekundarstufe I. Nebst Ungleichheiten in den schulischen Leistungen bestehen demnach zwischen Kindern (bzw. Eltern) unterschiedlicher sozialer Herkunft auch Unterschiede in Bezug auf deren Bildungsstrategien und -entscheidungen, was als sekundärer Herkunftseffekt bezeichnet wird (Boudon 1974; Meulemann 1985). Diese beiden Effekte, einerseits die nach sozialer Herkunft variierende schulische Leistung sowie Unterschiede in den Bildungsentscheidungen, wurden für verschiedene Bildungsübergänge in einer Vielzahl von Ländern nachgewiesen (vgl. bspw. Becker 2000; Breen und Yaish 2006; Jackson et al. 2007; Stocké 2007; Relikowski 2012).¹⁴ Zwar haben Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft in den vergangenen Jahrzehnten auf der Sekundarstufe I abgenommen (Müller und Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000; Breen et al. 2010, 2012; Relikowski 2012). Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass Kinder aus statushöheren Familien noch immer deutlich bessere Chancen aufweisen nach der Primarschule in anforderungsreichere Schultypen der Sekundarstufe I überzutreten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auf der Sekundarstufe I Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund bestehen. Höhere Anteile beim Schultyp mit erweiterten Anforderungen bzw. bei vorgymnasialen Klassen weisen Mädchen im Vergleich zu Knaben, Kinder aus statushöheren (bzw. bildungsnahen) gegenüber jenen aus statustieferen (bzw. bildungsfernen) Familien, und Kinder der Mehrheitsbevölkerung bzw. jene mit einer Staatsangehörigkeit der nicht südlichen EU-Staaten verglichen mit Kindern der übrigen Migrationsgruppen auf. Diese Vorteile sind in kantonalen Bildungssystemen stärker ausgeprägt, in denen die SchülerInnen vorwiegend in als leistungshomogen bezeichneten Klassen unterrichtet werden. Die beschriebenen Bildungsungleichheiten in Bezug auf die Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I sind einerseits auf unterschiedliche schulische Leistungen der SchülerInnen zurückzuführen, die in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der SchülerInnen stehen. Bedeutsam für die schulische Selektion am Ende der sechsten Klassenstufe sind jedoch nicht nur die schulischen Leistungen, sondern andererseits auch nach sozialer Herkunft variierende Entscheidungsstrategien, die dazu führen, dass Kinder aus statushöheren Familien bei anforderungsreicheren Schultypen deutlich überrepräsentiert sind. Hinsichtlich der Geschlechterdisparitäten wurden verschiedene Faktoren benannt, die dazu beitragen, dass Mädchen zu einem höheren Anteil anforderungsreichere Schultypen besuchen als Knaben. Hierzu zählen eine höhere Anstrengungsbereitschaft, eine geringere Neigung zu

¹⁴ Die beiden Herkunftseffekte werden in Kapitel 4.3.1 detailliert erläutert. In Kapitel 4.3.2 wird das Konzept der Herkunftseffekte auch mit Bildungsdisparitäten nach Geschlecht und Migrationshintergrund in Bezug gesetzt. In diesem Kontext wird jeweils auch der aktuelle Forschungsstand dargestellt.

Schulentfremdung oder das Verfügen über verschiedene Fertigkeiten, die einen positiven Einfluss auf die schulische Leistung und den schulischen Erfolg haben. Schließlich liegen verschiedene Befunde vor, wonach sich die schulischen Leistungen der SchülerInnen unterschiedlicher Schultypen deutlich überlappen. Gelingt die Förderung zwischen den Schultypen nicht in gleichem Maße und besteht lediglich eine geringe Durchlässigkeit, so hat der Besuch insbesondere des Schultyps mit Grundanforderungen weitreichende Konsequenzen für die gegen Ende der obligatorischen Schulzeit offen stehenden Bildungsoptionen. Die Folgen der sozial selektiven Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I für den weiteren Bildungserwerb stehen im Vordergrund des nachfolgenden Kapitels.

2.3 Bildungsdisparitäten auf der Sekundarstufe II

Der Übergang in nachobligatorische Ausbildungen wird maßgeblich von dem *auf der Sekundarstufe I besuchten Schultyp* beeinflusst. Schulische Leistungen bilden die Voraussetzung für den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung, die zu einem Abschluss der Berufsmaturität führt, sowie für die Zulassung zu Mittelschulen. Nach Hupka (2003, S. 41) weisen Jugendliche, die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht haben, zwei Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schulzeit einen höheren Anteil auf bei der Berufsbildung (79 %) sowie bei den Zwischenlösungen (9 %), und sie sind häufiger ohne Ausbildungsstelle (8 %). Demgegenüber besuchen 35 % der Jugendlichen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen abgeschlossen haben, eine Allgemeinbildung, 56 % eine Berufsbildung, 5 % eine Zwischenlösung und lediglich vier Prozent sind nicht in Ausbildung. Jedoch ist in Bezug auf die aufgeführten Anteile zu berücksichtigen, dass zwischen den Sprachregionen deutliche Unterschiede bestehen (Hupka 2003, S. 38). In der Deutschschweiz absolvieren zwei Jahre nach Schulaustritt 68 % der Jugendlichen eine Berufsausbildung (französischsprachige Schweiz: 52 %; italienischsprachige Schweiz: 55 %) und 21 % eine Mittelschule (französischsprachige Schweiz: 36 %; italienischsprachige Schweiz: 42 %). Zudem werden Zwischenlösungen deutlich häufiger von Jugendlichen der Deutschschweiz im Vergleich zu Jugendlichen der anderen Landesteile besucht (Gertsch, Gerlings und Modetta 1999; Meyer 2003b, S. 102f.), wobei Jugendliche dann häufiger zunächst eine Zwischenlösung absolvieren, wenn sie nach der obligatorischen Schule in eine Berufsausbildung übertreten möchten und zuvor einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht haben (Keller 2014, S. 200f., S. 232). Weiter ist der Anteil von Jugendlichen in Zwischenlösungen in jenen Kantonen höher, die auch einen höheren Anteil von SchülerInnen beim Schultyp mit Grundanforderungen aufweisen (Meyer 2011, S. 57). Wird nach dem Anforderungsniveau der Berufsausbildungen differenziert, so zeigen sich auch hier deutliche Unterschiede nach besuchtem Schultyp auf der Sekundarstufe I. Rund 45 % der SchülerInnen mit einem Abschluss des Schultyps mit Grundanforderungen absolvieren eine Berufsausbildung mit tiefem Anforderungsniveau.

veau (mittleres / hohes Anforderungsniveau: 30 % / 13 %).¹⁵ Von den Jugendlichen mit einem Abschluss des Schultyps mit erweiterten Anforderungen absolvieren hingegen 54 % eine Berufsausbildung mit hohem Anforderungsniveau (mittleres / tiefes Anforderungsniveau: 25 % / 16 %). Die Unterschiede zwischen SchülerInnen des Schultyps mit Grund- bzw. erweiterten Anforderungen können auch darauf zurückgeführt werden, dass die von Ausbildungsbetrieben gestellten Anforderungen an die Auszubildenden zugenommen haben (Böni 2003; Moser 2004; Wagner 2005). Verschiedene Ergebnisse weisen darauf hin, dass beim Zugang zu beruflichen Ausbildungen die schulischen Leistungen in Mathematik und beim Zugang zu allgemeinbildenden Ausbildungen insbesondere die schulischen Leistungen in Deutsch von Bedeutung sind (Imdorf 2001; Haeberlin, Imdorf und Kronig 2004; Moser 2004; Imdorf 2005, 2007). Allerdings verfügen SchülerInnen des Schultyps mit Grundanforderungen über ein beschränktes Berufswahlspektrum. Und dies nicht nur in Bezug auf den Zugang zu allgemeinbildenden Ausbildungen (Meyer, Stalder und Matter 2003), sondern auch beim Zugang zu Berufsausbildungen, da diese SchülerInnen von verschiedenen Ausbildungsbetrieben bei der Vergabe von Lehrstellen nicht berücksichtigt werden (Moser 2004, S. 244).

Der letzte Aspekt verweist darauf, dass beim Zugang zu nachobligatorischen Ausbildungen nicht nur die Bildungswünsche der Jugendlichen von Bedeutung sind. Insbesondere der Zugang zu beruflichen Ausbildungen erfolgt in Abhängigkeit der Selektion durch die Ausbildungsbetriebe und kann in Anlehnung an Müller, Gangl und Scherer (2002, S. 46) entsprechend als Spezialfall des ‚Matching-Problems‘ angesehen werden. Während Auszubildende – gegeben ihren bestehenden Präferenzen, Fähigkeiten und schulischen Leistungen – einen optimalen Ausbildungsplatz erhalten möchten, trifft dasselbe auch auf die Ausbildungsbetriebe zu. Letztere versuchen diejenigen AusbildungskandidatInnen zu rekrutieren, die am besten zu den mit einer Ausbildungsstelle verbundenen Erwartungen passen, und von denen sie ausgehen, dass die anfallenden Ausbildungskosten möglichst tief sind. Ob ein ‚Match‘ zwischen BewerberIn und Ausbildungsbetrieb zustande kommt, hängt den Autoren zufolge von den individuellen Ressourcen der BewerberIn, der Unsicherheit der Entscheidungssituation bzw. den verfügbaren Informationen sowie von der Wettbewerbssituation, d. h. dem Angebot an Lehrstellen und der entsprechenden Nachfrage seitens der Jugendlichen, ab. Das Zustandekommen eines Lehrvertrags ist zu erwarten, wenn die Lohnkosten (L) für Individuum i tiefer oder höchstens so hoch sind wie die Grenzproduktivität (GP) von Individuum i , die bei einer Einstellung erwartet wird, abzüglich der Ausbildungskosten (AK) und einer Risikokomponente (RK , Unsicherheit über das tatsächliche Leistungsvermögen sowie Kosten die aus einer Fehlbesetzung resultieren) für die Firma f .¹⁶

¹⁵ Die relativen Anteile in der Berufsbildung nach Anforderungsniveau und besuchtem Schultyp wurden anhand der Angaben von Hupka (2003, S. 41) berechnet. Die Differenz zu 100 % entfällt auf Berufsausbildungen, deren Anforderungsniveau nicht zugeordnet werden kann.

¹⁶ Die formale Gleichung, nach der ein Lehrverhältnis zustande kommt, lautet dann (vgl. Müller, Gangl und Scherer 2002, S. 47):

$$L_i \leq GP_i - AK_f - RK_f \quad (2.1)$$

Verschiedene Ergebnisse zur Ausbildungsbereitschaft von Betrieben zeigen, dass die Ausbildungskosten bei einer Mehrheit der Ausbildungsbetriebe tiefer sind als der Nutzen bzw. der Ertrag, wobei Unterschiede nach Betriebsgröße, Branchen und Lehrberufen bestehen (Schweri et al. 2003; Mühlmann et al. 2007a,b; Strupler und Wolter 2012). Daraus kann abgeleitet werden, dass Ausbildungsbetriebe bei der Vergabe von Lehrstellen insbesondere daran interessiert sind, dass sie diejenigen BewerberInnen rekrutieren, welche imstande sind die Anforderungen der Ausbildung im Betrieb und in der Schule zu erfüllen, und für die ein geringes Risiko in Bezug auf den Abbruch der Berufslehre und das Nichtbestehen der Abschlussprüfung zu erwarten ist. Entsprechend ist die Praxis der Rekrutierung von Ausbildungsbetrieben nicht darauf ausgerichtet die bestmöglichen KandidatInnen auszuwählen, sondern sicherzustellen, dass keine Fehlbesetzung erfolgt (Müller und Wolter 2014). Um Unsicherheit zu minimieren, berücksichtigen Ausbildungsbetriebe bei der Lehrstellenvergabe nicht nur die Schulzeugnisse der Bewerbenden, sondern verlangen in den Bewerbungsunterlagen auch nach standardisierten, berufsspezifischen Eignungstests oder schließen, wie bereits oben ausgeführt, SchülerInnen des Schultyps mit Grundanforderungen aus dem Bewerbungsprozess aus.¹⁷ Allerdings zeigt Siegenthaler (2011) im Rahmen einer Fallstudie der Detailhändlerin Migros zur Verwendung des Eignungstests „Multicheck Detailhandel und Service“, der bei der Vergabe von Lehrstellen im Detailhandel von den meisten Betrieben verlangt wird, dass der Test kein valides Instrument zur Vorhersage des Erfolgs (Noten der Berufsschule) in der Berufsausbildung darstellt. Dass Jugendliche der Schultyps mit erweiterten Anforderungen bessere Testergebnisse erreichen als jene der Schultyps mit Grundanforderungen, können Ausbildungsbetriebe auch anhand der Angaben in den Bewerbungsdossiers ablesen. Über die Motivation der Jugendlichen für einen bestimmten Beruf oder deren Neigung dem Ausbildungsbetrieb oder der Berufsschule fernzubleiben, gibt ein standardisierter Test jedoch keine Auskunft. Weiter wird kritisiert, dass Ausbildungsbetriebe das Feld der BewerberInnen aufgrund der in den Eignungstests erreichten Werte eingrenzen und die Tagesform von SchülerInnen darüber entscheidet, ob sie von den Betrieben für eine bestimmte Lehrstelle überhaupt als valable KandidatInnen angesehen werden (vgl. auch Moser 2004, S. 246-248). Die Selektionspraxis der Betriebe beeinflusst jedoch nicht nur die Zugangschancen der SchülerInnen nach besuchtem Schultyp. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Selektion der BewerberInnen durch die Betriebe je nach Branche zu Nachteilen bspw. für Frauen in typischen Männerberufen (Imdorf 2012) oder auch für Jugendliche bestimmter Migrationsgruppen führen kann (Imdorf 2011). Letztere verfügen infolge der Migration über eine geringere Anzahl sozialer Kontakte, die als Ressource beim Zugang zu Schnupperlehren und Ausbildungsstellen genutzt werden können (Ambühl-Christen et al. 2000; Haeblerlin, Imdorf und Kronig 2004, S. 167; Imdorf 2005, S. 129-133, 189-192; Herzog, Neuenschwander und Wannack 2006; Diehl, Friedrich und Hall 2009, S. 53).¹⁸ Dadurch

¹⁷ Für eine Übersicht verschiedener Berufseignungstests siehe Moser (2004, S. 137).

¹⁸ Allerdings verweisen Lin (2002) sowie Mouw (2003) darauf, dass soziale Interaktionen häufiger zwischen Personen mit ähnlichen Lebensstilen oder sozioökonomischen Merkmalen bzw. Ressourcen stattfinden (Homophilie-Prinzip) und bestreiten den häufig unterstellten positiven Zusammenhang von informellen Suchstrategien und beruflichem Statuserwerb. „[...] if anything, informal channels tend to be used by the disadvantaged: females, the less educated, and the less skilled. The statuses attained therefore

kommt dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I und den schulischen Leistungen größere Bedeutung zu, wobei – wie in Kapitel 2.2 ausgeführt – insbesondere Kinder, die selbst oder deren Eltern aus Portugal, den Balkanstaaten oder aus der Türkei stammen, beim Schultyp mit Grundanforderungen überrepräsentiert sind.

In Bezug auf *Bildungsdisparitäten nach Geschlecht* zeigt sich zwei Jahre nach Beendigung der 9. Klasse folgendes Bild. Junge Frauen sind in der Berufsbildung gegenüber jungen Männern untervertreten (♀: 54 %; ♂: 74 %). Hingegen sind Frauen in der Allgemeinbildung übervertreten (♀: 32 %; ♂: 20 %). Das Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern in der Berufsbildung ist zwar ein Jahr nach Schulaustritt noch deutlicher ausgeprägt (♀: 33 %; ♂: 58 %). Dies ist jedoch darauf zurückzuführen, dass nach Beendigung der 9. Klasse ein weitaus höherer Anteil der Frauen eine Zwischenlösung besucht (♀: 29 %; ♂: 17 %). Der zeitlich verzögerte Beginn einer zertifizierten beruflichen Ausbildung ist demzufolge für Frauen deutlich häufiger festzustellen als für Männer (Hupka 2003, S. 36, Link Institut 2011, S. 69).¹⁹ Allerdings zeigt sich wie beim besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I, dass deutliche sprachregionale Unterschiede bestehen.²⁰ Bei einer Differenzierung des Anforderungsniveaus der Berufsausbildungen zeigt sich hingegen, dass junge Frauen zu einem höheren Anteil eine Berufsbildung mit hohem Anforderungsniveau (♀: 45 %; ♂: 34 %) absolvieren.²¹ Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei Berufsausbildungen mit tiefem bzw. mittlerem Anforderungsniveau sind hingegen weniger stark ausgeprägt. Imdorf (2005, S. 263) verweist jedoch darauf, dass die von jungen Frauen gewählten beruflichen Ausbildungen zu einem tieferen beruflichen Status führen. Investitionen in schulische Ausbildungen stellen für Frauen demnach eine Möglichkeit dar, um eine gegenüber Männern vergleichbare Qualifikationsstufe zu erreichen. Schließlich weisen verschiedene Autoren darauf hin, dass eine starke Geschlechtersegregation in Bezug auf die gewählten Lehrberufe besteht (Borkowsky 2000; Haebelin, Imdorf und Kronig 2004, S. 76f.; Imdorf 2005, S. 115; Leeman und Imdorf 2011; Link Institut 2011, S. 14; Buchmann und Kriesi 2012; Imdorf 2012).²²

Für die Deskription von Geschlechterunterschieden in Bezug auf Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II können Daten der amtlichen Statistik verwendet werden (siehe

tend to be lower“ (Lin 1999, S. 481). Dies dürfte auch in Bezug auf den Zugang zu Schnupperlehren und beruflichen Ausbildungsplätzen zutreffen.

¹⁹ Zwischen 1990 und 2011 ist der Anteil der direkten Übertritte in die Sekundarstufe II von 61 % auf 47 % stark zurückgegangen, während der Anteil der Jugendlichen in Zwischenlösungen von neun auf 14 % angestiegen ist (Meyer 2003b; BFS 2013c).

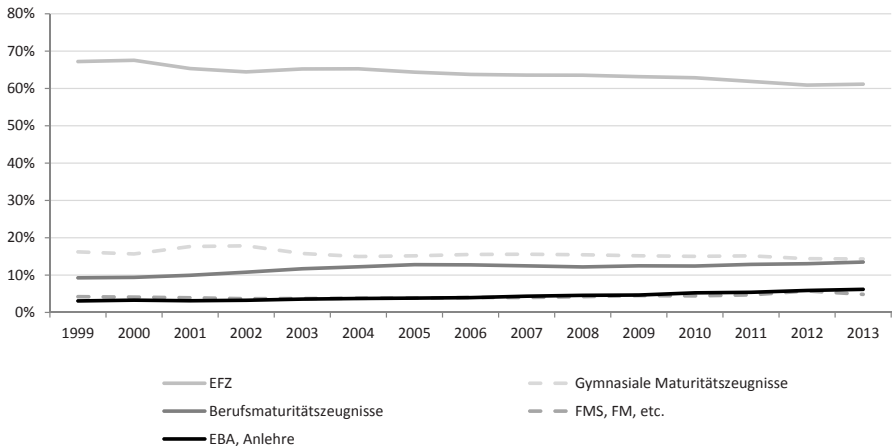
²⁰ Deutschsprachige Schweiz: Berufsbildung: ♀: 57 %; ♂: 78 % bzw. Allgemeinbildung: ♀: 26 %; ♂: 16 %; französischsprachige Schweiz: Berufsbildung: ♀: 45 %; ♂: 60 % bzw. Allgemeinbildung: ♀: 46 %; ♂: 28 %; italienischsprachige Schweiz: Berufsbildung: ♀: 40 %; ♂: 66 % bzw. Allgemeinbildung: ♀: 57 %; ♂: 31 %.

²¹ Berechnungen anhand der Angaben in Hupka 2003, S. 36.

²² Junge Frauen sind deutlich überrepräsentiert in der Krankenpflege, der Sozialarbeit und Beratung sowie im Coiffeur- und Schönheitsgewerbe. Dies trifft für junge Männer zu in den Bereichen Bauwesen, Hoch- und Tiefbau, Maschinenbau und Metallverarbeitung, Kraftfahrzeuge, Elektrizität und Energie, Informatik, Verarbeitung von Werkstoffen sowie Elektronik und Automation (BFS 2013b, S. 21).

Abb. 2.6 und 2.7). Der Anteil der EFZ-Abschlüsse ist bei den Männern zwischen 1999 (φ : 62.3 %; σ : 67.2 %) und 2013 (φ : 52.4 %; σ : 61.1 %) jeweils höher verglichen mit den Frauen. Bei beiden Geschlechtern ist der Anteil in dieser Zeitspanne rückläufig, wobei der Rückgang bei den Frauen stärker ausfällt. Allerdings bleibt der Anteil bei Frauen und Männern, die eine Berufsausbildung (EFZ, EBA, BMS) abgeschlossen haben, zwischen 1999 (φ : 68.5 %; σ : 79.6 %) und 2013 (φ : 69.2 %; σ : 80.8 %) stabil.²³ Der abnehmende Anteil der EFZ-Abschlüsse wird demnach über eine Zunahme der EBA-Abschlüsse (φ , σ : +3.1 %) und der BMS-Abschlüsse (φ : +7.6 %; σ : +4.2 %) kompensiert, wobei die Zunahme der BMS-Abschlüsse bei den Frauen deutlich höher ausfällt als bei den Männern und im Jahr 2013 nur noch geringe Geschlechterunterschiede (φ : 12.4 %; σ : 13.5 %) bei diesem Bildungsabschluss bestehen.²⁴ Auch die Ergebnisse von Stalder, Meyer und

Abb. 2.6 Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II 1999 – 2013, Männer



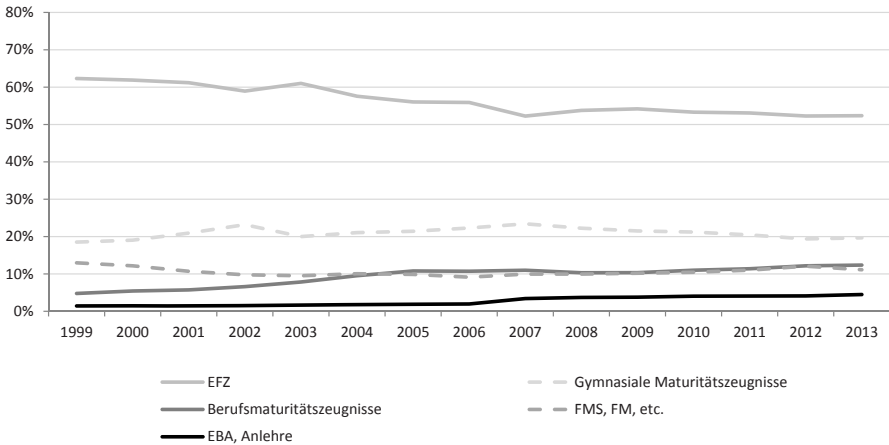
Anmerkungen: FMS, FM: berücksichtigt werden Abschlüsse von Lehrer- und Lehrerinnenseminaren bis 2007, von Diplommittelschulen (DMS) bis 2003, von Fachmittelschulen (FMS) ab 2004, der Fachmaturität (FM) ab 2008 sowie das internationale Baccalaureat ab 2012. EFZ: berücksichtigt werden zwischen 1999-2013 ‚andere Fähigkeitszeugnisse‘ sowie zwischen 1999-2003 Diplome des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK).

Quelle: BFS (2014e), eigene Berechnungen und Darstellung.

²³ Eine Differenzierung zwischen BMS1- bzw. BMS2-Abschlüssen ist mit den verwendeten Daten nicht möglich.

²⁴ Die Anteile der Frauen nach beruflicher Ausrichtung der Berufsmaturitätszeugnisse zwischen 2003 und 2012 betragen 11.9 % in der technischen, 36.0 % in der naturwissenschaftlichen, 49.6 % in der gewerblichen, 56.4 % in der kaufmännischen, 66.2 % in der gestalterischen und 78.5 % in der gesundheitlichen und sozialen Richtung (BFS 2013a, S. 27, eigene Berechnungen).

Abb. 2.7 Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II 1999 – 2013, Frauen



Anmerkungen: Siehe Legende Abbildung 2.6 auf Seite 40.

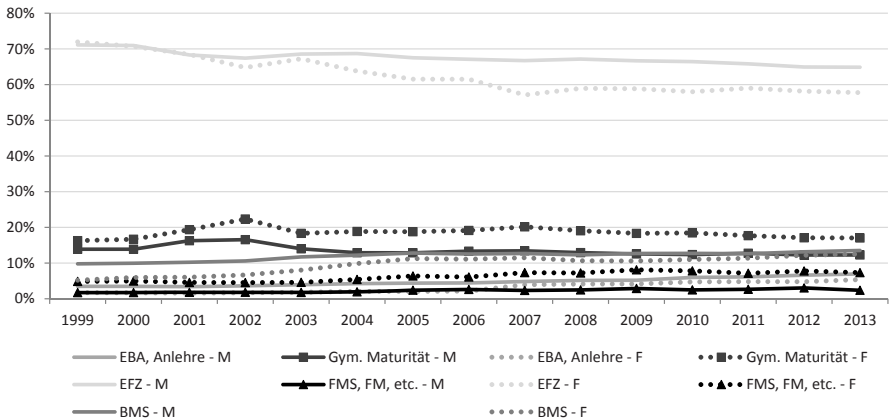
Quelle: BFS (2014e), eigene Berechnungen und Darstellung.

Hupka-Brunner (2011, S. 212) verweisen darauf, dass junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern sieben Jahre nach Schulaustritt eine höhere Chance aufweisen über eine abgeschlossene gymnasiale Maturität im Vergleich zu einem EFZ-Abschluss zu verfügen, während in Bezug auf Abschlüsse der Berufsmaturität keine Geschlechterunterschiede bestehen. Veränderungen bei den Anteilen der allgemeinbildenden Ausbildungen zwischen 1999 und 2013 sind weniger stark ausgeprägt als bei den beruflichen Abschlüssen. Knapp ein Fünftel (19.7 %) der Frauen schließt 2013 mit einer gymnasialen Maturität ab (1999: 18.5 %). Bei den Männern ist hingegen ein Rückgang der Abschlüsse der gymnasialen Maturität zu verzeichnen (1999: 16.2 %; 2013: 14.3 %). Somit ist die gymnasiale Maturitätsquote bei den Frauen im Jahr 2013 rund fünf Prozentpunkte höher als bei den Männern. Die Differenz zwischen den Geschlechtern bei den allgemeinbildenden Abschlüssen der Sekundarstufe II wird zusätzlich dadurch verstärkt, dass Frauen auch zu einem höheren Anteil einen Abschluss einer Fachmittelschule (FMS) oder einer Fachmaturität (FM) erwerben. Der entsprechende Anteil beträgt 1999 bei den Frauen 13.0 % (Männer: 4.2 %) und liegt 2013 mit 11.1 % (Männer: 4.8 %) etwas tiefer, wobei der Anteil dieser Abschlüsse bei den Frauen im Jahr 2013 noch immer mehr als sechs Prozentpunkte höher liegt als bei den Männern. Insgesamt jedoch sind Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf den Anteil aller allgemeinbildenden Abschlüsse zwischen 1999 (♀: 31.5 %; ♂: 20.4 %) und 2013 (♀: 30.8 %; ♂: 19.2 %) konstant geblieben.

Mit den amtlichen Daten des BFS besteht zudem die Möglichkeit, die Anteile der Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II getrennt nach Sprachregion und Geschlecht zu

analysieren.²⁵ In der deutschsprachigen Schweiz, in welcher im Vergleich zu den anderen Sprachregionen die höchsten Anteile bei der Berufsbildung sowohl bei den Frauen wie auch bei den Männern zu verzeichnen sind, sind übereinstimmend mit den Befunden von Imdorf et al. (2014) die Anteile in der Allgemeinbildung bei beiden Geschlechtern am tiefsten (siehe Abb. 2.8, 2.9 und 2.10). Wie in den übrigen Sprachregionen ist auch in der Deutschschweiz der Anteil der EFZ-Abschlüsse zwischen 1999 und 2013 bei den Frauen (−14.2 %) und Männern (−6.3 %) zurückgegangen (siehe Abb. 2.8). Zugenommen haben in der Deutschschweiz hingegen die Anteile der EBA-Abschlüsse (♀: +3.7 %; ♂: +3.5 %), der Berufsmaturitätsabschlüsse (♀: +7.3 %; ♂: +3.7 %) und der übrigen allgemeinbildenden Abschlüsse (FMS, FM, etc.: ♀: +2.5 %; ♂: +0.7 %). In diesem Zeitraum hat die gymnasiale Maturitätsquote bei den Frauen leicht zugenommen (+ 0.8 %) und bei den Männern etwas stärker abgenommen (−1.6 %). Die deutlichsten Geschlechterunterschiede in der Deutschschweiz im Jahr 2013 bestehen in der beruflichen Grundbildung bei den EFZ-Abschlüssen (♀: 57.8 %; ♂: 64.9 %), bei der gymnasialen Maturität (♀: 17.0 %; ♂: 12.3 %) und bei den übrigen allgemeinbildenden Abschlüssen (♀: 7.3 %; ♂: 2.4 %).

Abb. 2.8 Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz, 1999 – 2013

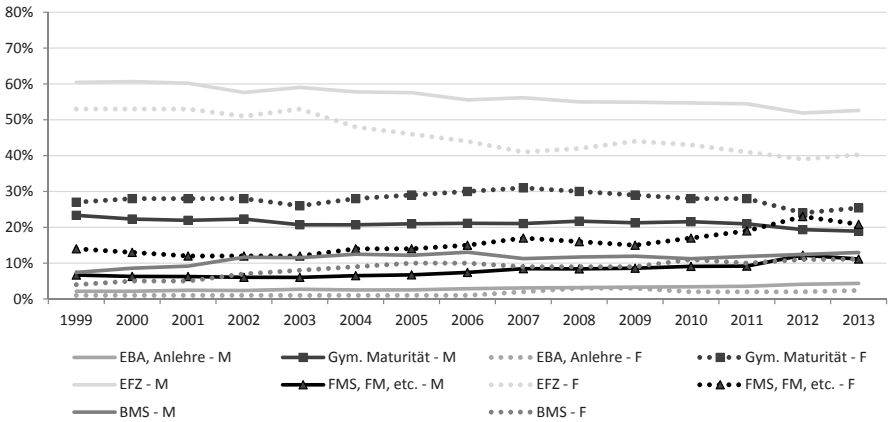


Anmerkungen: M = Männer; F = Frauen. EFZ: berücksichtigt werden bis 2004 auch Fähigkeitszeugnisse der Landwirtschaft und des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK) sowie zwischen 1999-2013 „andere Fähigkeitszeugnisse“. BMS: Unterscheidung zwischen BMS1 und BMS2 ist nicht möglich. FMS, FM: berücksichtigt werden zwischen 1999-2013 auch Handelsschuldiplome, bis 2004 Abschlüsse von Diplommittelschulen (DMS) und ab 2012 internationale Baccalaureate.

Quelle: BFS (2014f), eigene Berechnungen und Darstellung.

²⁵ Die Kantone Freiburg, Genf, Neuenburg, Jura, Waadt und das Wallis werden der französischsprachigen Schweiz, der Kanton Tessin der italienischsprachigen Schweiz und die übrigen Kantone der Deutschschweiz zugeordnet.

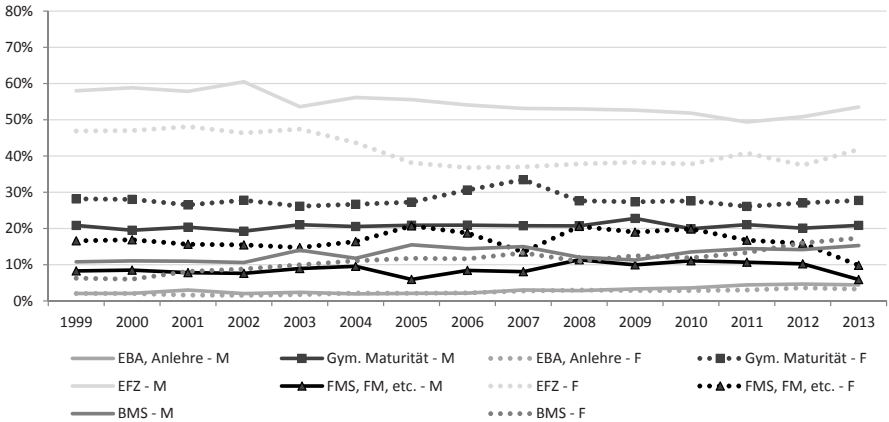
Abb. 2.9 Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II in der französischen Schweiz, 1999 – 2013



Anmerkungen: Siehe Legende Abbildung 2.8 auf 42.

Quelle: BFS (2014f), eigene Berechnungen und Darstellung.

Abb. 2.10 Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II in der italienischen Schweiz, 1999 – 2013



Anmerkungen: Siehe Legende Abbildung 2.8 auf 42.

Quelle: BFS (2014f), eigene Berechnungen und Darstellung.

Verglichen mit der Deutschschweiz ist in der französisch- (♀: 25.4 %; ♂: 18.9 %) und italienischsprachigen (♀: 27.7 %; ♂: 20.9 %) Schweiz die Maturitätsquote im Jahr 2013 deutlich höher (siehe Abb. 2.9 und 2.10).²⁶ Zudem schließen beide Geschlechter viel häufiger eine andere allgemeinbildende Ausbildung ab.²⁷ Verglichen mit der Deutschschweiz ist der Anteil aller allgemeinbildenden Ausbildungen der Sekundarstufe II in der französischsprachigen Schweiz bei den Frauen um 21.9 und bei Männern gar um 30.2 Prozentpunkte höher.²⁸ Während in Bezug auf Abschlüsse der Berufsmaturität leicht tiefere Anteile in der französischsprachigen Schweiz und höhere Anteile in der italienischsprachigen Schweiz zu verzeichnen sind, zeigen sich die größten sprachregionalen Unterschiede in Bezug auf EBA- und EFZ-Abschlüsse. Diese Anteile sind in der französischsprachigen Schweiz bei den Frauen um 20.5 und bei den Männern um 14.9 bzw. in der italienischsprachigen Schweiz bei den Frauen um 18.0 und bei den Männern um 13.9 Prozentpunkte tiefer.

Welche Bildungsdisparitäten bestehen auf der Sekundarstufe II in Bezug auf den *Migrationshintergrund*? Hinsichtlich des direkten Übergangs in zertifizierte Ausbildungen der Sekundarstufe II zeigt sich, dass sich der Anteil der Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung (76 %) und jener mit Migrationshintergrund der zweiten Generation (70 %) nicht sehr stark voneinander unterscheidet. Hingegen gelingt der direkte Übergang lediglich etwas mehr als der Hälfte derjenigen Jugendlichen, die im Ausland geboren wurden und zuhause eine Fremdsprache sprechen (Hupka 2003, S. 52, 54; siehe auch Haeblerlin, Imdorf und Kronig 2004, S. 112; Haeblerlin, Imdorf und Kronig 2005, S. 125). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass junge ausländische Männer beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen erfolgreicher sind als junge ausländische Frauen. Letztere sind häufiger ohne Ausbildungsplatz und weisen zu einem geringeren Anteil einen kontinuierlichen Ausbildungsverlauf auf der Sekundarstufe II auf (Hupka-Brunner und Stalder 2011, S. 195). Werden nebst dem Migrationshintergrund auch der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I, die Leseleistung in PISA, die soziale Herkunft und weitere Prädiktoren in Bezug auf den Übergang in zertifizierte nachobligatorische Ausbildungen kontrolliert, so bestätigen sich die negativen Effekte für Jugendliche mit Migrationshintergrund der ersten Generation (Sacchi et al. 2011, S. 138). Die Ergebnisse machen zudem deutlich, dass unter Kontrolle der sozialen Herkunft und der Migrationsgeschichte (Generationenstatus), Jugendliche, die aus den Balkanstaaten oder der Türkei stammen, eine höhere Chance aufweisen eine zertifizierte nachobligatorische Ausbildung zu beginnen als Jugendliche der Mehrheitsbevölkerung. Andererseits liegen Befunde vor, wonach Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Zugang zu beruflichen Lehrstellen benachteiligt sind (Müller und Wolter 2014; SKBF 2014, S. 137). In diesem Zusammenhang zeigt sich zudem, dass Jugendliche der zuvor genannten Migrationsgruppe gegenüber Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung häufiger vollzeitschulische Berufsausbildungen beginnen (Hupka-Brunner,

²⁶ Die gymnasialen bzw. berufsbildenden Maturitätsquoten nach Geschlecht und Sprachregion für die Jahre 1999 – 2013 sind im Anhang abgebildet. Siehe hierzu Abb. A.1 bzw. Abb. A.2 ab Seite 232.

²⁷ Französischsprachige Schweiz: ♀: 20.8 %; ♂: 11.2 %; italienischsprachige Schweiz: ♀: 9.8 %; ♂: 5.9 %.

²⁸ Die Anteile in der Allgemeinbildung sind auch in der italienischsprachigen Schweiz deutlich höher: ♀: 37.5 %; ♂: 26.8 %.

Sacchi und Stalder 2011, S. 173), was als Strategie zur Vermeidung antizipierter Diskriminierung beim Zugang zu betrieblichen Lehrstellen gedeutet werden kann (Seibert, Hupka-Brunner und Imdorf 2009).²⁹ Imdorf (2005, S. 115) verweist zudem darauf, dass die von ausländischen Jugendlichen abgeschlossenen beruflichen Ausbildungen zu einem tieferen beruflichen Status führen und geringere Möglichkeiten der Weiterbildung eröffnen als die von Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung erworbenen beruflichen Ausbildungsabschlüsse.

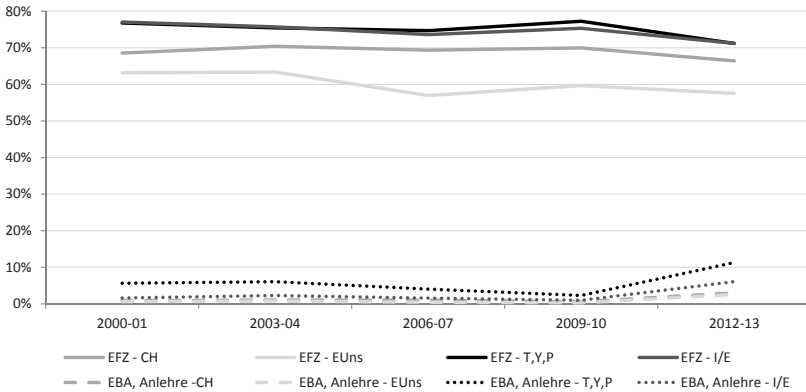
Zur Deskription der Bildungsbeteiligung verschiedener Migrationsgruppen im Vergleich zur Mehrheitsbevölkerung auf der Sekundarstufe II werden wiederum amtliche Daten des BFS verwendet und Anteile getrennt nach Berufsbildung und Allgemeinbildung ausgewiesen.³⁰ In Bezug auf die Berufsbildung (siehe Abb. 2.11) zeigt sich, dass Jugendliche, die aus südeuropäischen Ländern stammen, häufiger eine EFZ-Ausbildung absolvieren verglichen mit Jugendlichen, die aus nicht südlichen EU-Staaten stammen oder der Mehrheitsbevölkerung angehören. Dies trifft ebenfalls zu auf EBA-Ausbildungen, wobei Jugendliche mit einer Staatsangehörigkeit Portugals, der Balkanstaaten oder der Türkei in dieser Ausbildungsform deutlich überrepräsentiert sind. Unterschiede in der Allgemeinbildung nach Migrationsgruppen sind stärker ausgeprägt (siehe Abb. 2.12). Jugendliche mit einer Staatsangehörigkeit Portugals, der Balkanstaaten oder der Türkei weisen die geringsten Anteile bei gymnasialen Ausbildungen auf (2000/01: 13.2 %; 2012/13: 9.1 %). Zwar ist der entsprechende Anteil für Jugendliche mit einer Staatsangehörigkeit Italiens oder Spaniens leicht höher (2000/01: 17.0 %; 2012/13: 15.6 %), aber auch diese Gruppe ist im Vergleich zu Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung (2000/01: 25.3 %; 2012/13: 23.6 %) und denjenigen der nicht südlichen EU-Staaten (2000/01: 31.1 %; 2012/13: 33.7 %) bei gymnasialen Ausbildungen untervertreten (siehe auch Ambühl-Christen et al. 2000, S. 19; Meyer 2003a, S. 114; Fibbi, Lerch und Wanner 2005, S. 42; Müller 2006). Hingegen zeigen sich in Bezug auf die Anteile bei den übrigen allgemeinbildenden Ausbildungen (DMS, FMS, FM) kaum Unterschiede zwischen den verschiedenen Migrationsgruppen. Unterschiede nach Migrationsgruppe und Geschlecht sowie zwischen den Sprachregionen können mit den verfügbaren Daten nicht abgebildet werden.

Das Risiko ohne nachobligatorischen Ausbildungsabschluss zu verbleiben ist für junge Erwachsene mit einer Staatsangehörigkeit Portugals, der Balkanstaaten oder der Türkei deutlich höher als für jene der Mehrheitsbevölkerung (Meyer 2003a, S. 115f., Meyer und Bertschy 2011, S. 100; Glauser 2012, S. 234). Personen der zuvor genannten Migrations-

²⁹ So zeigen bspw. experimentelle Studien (Fibbi, Kaya und Piguët 2003; Simeone, Taran und Gächter 2010), dass bei identischen inhaltlichen Bewerbungsunterlagen, die auf Ausbildungs- oder Stellenausschreibungen hin an Betriebe zugestellt werden und die sich lediglich hinsichtlich der verwendeten Namen oder der Staatsangehörigkeit der BewerberInnen unterscheiden, diejenigen mit Migrationshintergrund seltener eine Einladung zu Vorstellungsgesprächen erhalten (vgl. auch Bauer und Sheldon 2008; Diehl, Friedrich und Hall 2009; Liebig, Kohls und Krause 2012, S. 47f.; sowie für konträre Befunde Hunkler 2014, S. 263-269).

³⁰ Da es sich bei den verwendeten Daten um die Gesamtzahl der Lernenden in verschiedenen Ausbildungen zu den aufgeführten Zeitpunkten handelt, sind Aussagen zu Schulabgangskohorten nicht möglich. Somit ist nicht auszuschließen, dass sich die verschiedenen Migrationsgruppen systematisch darin unterscheiden, wie lange sie für den Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II benötigen.

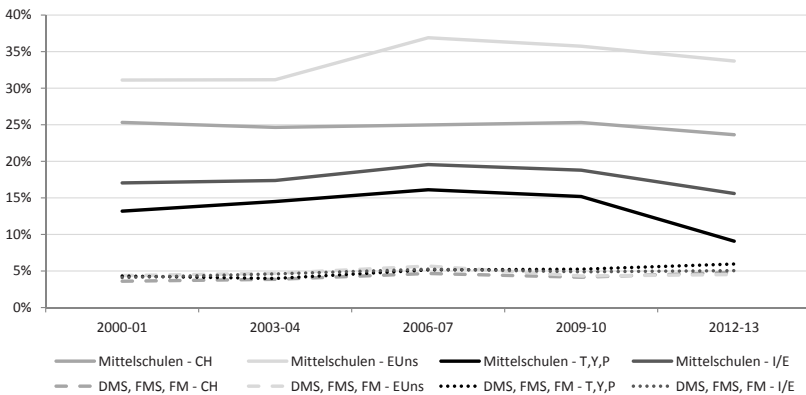
Abb. 2.11 Lernende der Sekundarstufe II in beruflicher Ausbildung nach Nationalitätengruppen, 2000/01 – 2012/13



Anmerkungen: Handels- und Informatikschulen, EBA-Ausbildungen sowie nicht BBG-reglementierte berufliche Grundbildungen werden vom BFS erst ab dem Schuljahr 2010-11 separat ausgewiesen. Unberücksichtigt: Handels- und Informatikschulen. Differenzierung zwischen EFZ und BMS1 ist nicht möglich. Gruppierungen der Nationalitäten: CH = Schweiz; EUs = Deutschland, Frankreich, Liechtenstein, Österreich; T, Y, P = Türkei, Balkanstaaten und Portugal; I/E = Italien und Spanien.

Quellen: BFS (2002, 2004, 2008b, 2011b, 2014i), eigene Berechnungen und Darstellung.

Abb. 2.12 Lernende der Sekundarstufe II in schulischer Ausbildung nach Nationalitätengruppen, 2000/01 – 2012/13



Anmerkungen: Mittelschulen: gymnasiale Ausbildungen sowie übrige allgemeinbildende Ausbildungen. Unberücksichtigt: Ausbildungen der Unterrichtsberufe. DMS-Ausbildungen werden bis 2003/04 ausgewiesen, Angaben zur Fachmittelschule (FMS) sind ab 2004/05, jene der Fachmaturitätsschulen ab 2008/09 verfügbar. Für die Gruppierungen der Nationalitäten siehe Tab. 2.11.

Quellen: BFS (2002, 2004, 2008b, 2011b, 2014i), eigene Berechnungen und Darstellung.

gruppe weisen auch eine höhere Chance auf zwei Jahre nach Schulaustritt eine Zwischenlösung anstelle einer beruflichen Ausbildung mit tiefem oder mittlerem Anforderungsniveau zu absolvieren. Allerdings zeigen die Ergebnisse von Meyer (2003a, S. 116), dass für diese Migrationsgruppe unter Kontrolle der PISA-Lesekompetenz und der sozialen Herkunft keine Nachteile, sondern Vorteile hinsichtlich des Zugangs zu einer Berufsausbildung mit hohem Anforderungsniveau oder einer Allgemeinbildung anstelle einer Berufsbildung mit tiefem oder mittlerem Anforderungsniveau gegenüber Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung bestehen. Dieses Ergebnis wird vom Autor denn auch als „paradox“ bezeichnet (ebd. S. 118), da Jugendliche mit einer Staatsangehörigkeit Portugals, der Balkanstaaten oder der Türkei durchschnittlich deutlich schlechtere schulische Leistungen erreichen und gegenüber Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung auch beim Schultyp mit Grundanforderungen überrepräsentiert sind. Diese Jugendlichen verfügen jedoch beim Zugang zu beruflichen Ausbildungen, die ihren schulischen Leistungen am ehesten entsprechen würden – Berufsausbildungen mit tiefem und mittlerem Anforderungsniveau – über deutlich schlechtere Chancen als Jugendliche der Mehrheitsbevölkerung (vgl. auch Seibert, Hupka-Brunner und Imdorf 2009).

Abschließend stehen *Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft* auf der Sekundarstufe II im Vordergrund. Verschiedene Analysen mit den Schweizerischen Volkszählungsdaten (VZ) belegen, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg in den letzten Jahrzehnten bedeutsam geblieben ist und entsprechend auch die intergenerationale Bildungsmobilität in Abhängigkeit der sozialen Herkunft erfolgt (Lamprecht und Stamm 1996; Bergman, Joye und Fux 2002; Joye, Bergman und Lambert 2003; Stamm und Lamprecht 2005; Causa und Johansson 2010; Hadjar und Berger 2010; Falcon 2012; Jann und Combet 2012; Becker und Zanger 2013). Dieser Zusammenhang ist stärker ausgeprägt in Bildungssystemen, in denen einerseits die schulische Selektion zu einem frühen Zeitpunkt erfolgt und andererseits der Anteil an Abschlüssen der beruflichen Bildung hoch ist (Pfeffer 2008; Falter und Wendelspiess Chávez Juárez 2011; siehe hierzu auch Kapitel 3.1).

Ergänzend zu den Befunden zu Ungleichheiten in der intergenerationalen Bildungsmobilität kann erstens festgehalten werden, dass Jugendliche umso häufiger ohne Abschluss der Sekundarstufe II verbleiben und auch häufiger Ausbildungen abbrechen und das Ausbildungssystem vorzeitig verlassen (Drop-outs), je tiefer der soziale Status der Eltern ist (Hupka 2003, S. 44, 53, Stalder und Schmid 2006, S. 31; Beck, Jäpel und Becker 2010, S. 331; Meyer und Bertschy 2011, S. 100; Glauser 2012, S. 234). Soziale Ungleichheiten bestehen jedoch nicht nur in Bezug auf das Fehlen zertifizierter, nachobligatorischer Bildungsabschlüsse. Bereits beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II gelingt Kindern aus bildungsfernen Familien der direkte Einstieg weniger häufig als Kindern von Eltern, die über einen Abschluss der Sekundarstufe II oder über einen Tertiärabschluss verfügen (Sacchi et al. 2011, S. 138; Müller und Wolter 2014).³¹ Deutlich sind zweitens auch Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft in Bezug auf die Bildungsbeteiligung in der Berufsbildung bzw. in der Allgemeinbildung. Wird die soziale Herkunft

³¹ Die Autoren finden keinen Hinweis auf einen Effekt des elterlichen sozioökonomischen Status auf den direkten Einstieg in zertifizierte Ausbildungen der Sekundarstufe II (vgl. auch Keller 2014, S. 229).

über den sozioökonomischen Status (SES) der Eltern abgebildet, so absolvieren zwei Jahre nach Schulaustritt mehr als drei Viertel (77 %) der Kinder von Eltern des untersten SES-Quartils eine Berufsausbildung, während der Anteil beim obersten SES-Quartil lediglich 40 % beträgt (Hupka 2003, S. 44).³² Zudem sind Kinder der statistiefsten Familien zu einem deutlich höheren Anteil in Berufsausbildungen mit tiefem Anforderungsniveau vertreten (35 %), während der entsprechende Anteil bei Kindern der statushöchsten Familien mit 18 % halb so hoch ist. Betreffend der Anteile bei Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau, die in der Regel zu einem Abschluss einer Berufsmaturität führen, bestehen ebenfalls deutlich Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (unterstes SES-Quartil: 25 %; oberstes SES-Quartil: 55 %).³³ Demgegenüber besuchen mehr als die Hälfte (53 %) der Kinder aus Familien des obersten SES-Quartils und lediglich 8 % der Kinder aus Familien des untersten SES-Quartils eine Allgemeinbildung. Weiter zeigen die Ergebnisse von Hupka-Brunner, Sacchi und Stalder (2011, S. 173), dass ein hoher sozioökonomischer Status bzw. ein tertiärer Bildungsabschluss der Eltern die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer vollzeitschulischen Ausbildung auf der Sekundarstufe II erhöht. Dies trifft auch zu in Bezug auf die Chance, einen Abschluss einer Berufsmaturität bzw. einer gymnasialen Maturität im Vergleich zu einem EFZ-Abschluss zu erwerben (Stalder, Meyer und Hupka-Brunner 2011, S. 212).

Wie bereits in der Darstellung der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe I (siehe Kap. 2.2), bietet sich die Berücksichtigung von primären und sekundären Herkunftseffekten zur Erklärung sozialer Bildungsdisparitäten auf der Sekundarstufe II an. Der primäre Herkunftseffekt hat zur Folge, dass SchülerInnen aus statistiefen Familien auf der Sekundarstufe I in wenig anforderungsreichen Schultypen überrepräsentiert sind. Das Handlungsspektrum bzw. die verfügbaren Ausbildungsalternativen beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen sind für diese Gruppe von Jugendlichen entsprechend eingeschränkt. Ihnen stehen im Wesentlichen Berufsausbildungen offen, die eher kurz dauern und bei denen der Erwerb der Berufsmaturität oder eines allgemeinbildenden Bildungsabschlusses nicht vorgesehen ist. Aber selbst für SchülerInnen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besuchen, sind aufgrund des sekundären Herkunftseffekts Unterschiede in den Bildungsentscheidungen und der Bildungsbeteiligung auf der Sekundarstufe II nach sozialer Herkunft zu erwarten (siehe hierzu Kap 4.3.1). Dies wurde von verschiedenen Autoren in unterschiedlichen Ländern für den Übergang in nachobligatorische Ausbildungen empirisch bestätigt (Jonsson 1999; Davies, Heinesen und Holm 2002; Erikson et al. 2005; van De Werfhorst und Hofstede 2007; Jackson et al. 2007; Jæger 2007; Erikson und Rudolphi 2010; Bernardi 2012; Karlson 2013; Panichella und Triventi 2014). Für die Schweiz liegen Ergebnisse von Combet (2013) mit den TREE-Daten vor. Die Befunde machen deutlich, dass, unter Berücksichtigung des besuchten Schultyps der Sekundarstufe I, dem sekundären im Vergleich zum primären Herkunftseffekt größere Bedeutung zukommt. Kinder aus statushöheren und bildungsnahen Familien besuchen das Gymnasium nicht nur häufiger, weil sie bessere schulische Leistungen aufweisen, son-

³² Der entsprechende Anteil beim zweiten SES-Quartil beträgt in der Berufsbildung 72 % und beim dritten SES-Quartil 64 %.

³³ Berechnungen anhand der Angaben in Hupka 2003, S. 44.

dem, gegeben dass sie die vorausgesetzten schulischen Leistungen erreichen, weil sie ein anderes Entscheidungsverhalten zeigen als Kinder aus statistiefern Familien. Allerdings wird in den Analysen nur berücksichtigt, ob Jugendliche nach der 9. Klassenstufe eine gymnasiale Ausbildung beginnen bzw. fortsetzen, oder ob sie sich für eine andere Ausbildungsform entschieden haben. Zwischen Berufsausbildungen, die zu einem EFZ- oder BMS1-Abschluss führen, wird nicht differenziert.³⁴ Auch bei den Ergebnissen der übrigen oben aufgeführten Studien ist zu berücksichtigen, dass diese nur sehr bedingt auf den schweizerischen Kontext übertragbar sind. Erstens beziehen sich viele Untersuchungen auf Bildungssysteme, in denen die erste relevante Bildungsentscheidung am Ende der Sekundarstufe I erfolgt und zuvor keine Selektion in unterschiedlich anforderungsreiche Schultypen stattfindet (Jonsson 1999; Erikson und Rudolphi 2010; Rudolphi 2013). Zweitens haben in den untersuchten Ländern berufliche Ausbildungen eine untergeordnete Bedeutung, d. h., dass meist lediglich danach unterschieden wird, ob Jugendliche in allgemeinbildende Ausbildungen übertreten bzw. in diesen verbleiben oder nicht (Erikson et al. 2005; Jackson et al. 2007; Bernardi 2012; Karlson 2013; Panichella und Triventi 2014). In anderen Bildungssystemen wie z. B. in Dänemark schließen zwar etwas mehr als 20 % der Jugendlichen eine berufliche Ausbildung ab, aber aufgrund der hohen Durchlässigkeit ist es einerseits üblich, dass Jugendliche zunächst eine Berufsausbildung beginnen und dann in eine allgemeinbildende Ausbildung wechseln (Davies, Heinesen und Holm 2002), weshalb die Bildungsentscheidung am Ende der Sekundarstufe I weniger konsequenzenreich ist als im schweizerischen Bildungssystem. Andererseits wird über Berufsausbildungen keine Hochschulberechtigung erworben, da diese den Abschluss einer allgemeinbildenden Ausbildung der Sekundarstufe II zur Voraussetzung hat (Jæger 2007; Holm und Jæger 2013).

Als *Fazit* kann festgehalten werden, dass auch auf der Sekundarstufe II Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund bestehen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass diese Bildungsungleichheiten in Zusammenhang mit den in Kapitel 2.2 dargestellten Disparitäten auf der Sekundarstufe I stehen. SchülerInnen des Schultyps mit Grundanforderungen stehen beim Übergang in die Sekundarstufe II am wenigsten Ausbildungsalternativen offen. Einerseits in Bezug auf schulische Ausbildungen, für deren Zugang sie nicht die geforderten schulischen Leistungen erreichen bzw. nicht den vorausgesetzten Schultyp besucht haben. Andererseits bestehen für diese Gruppe von SchülerInnen auch Nachteile beim Zugang zu beruflichen Ausbildungen, da sie von verschiedenen Ausbildungsbetrieben bei der Vergabe von Lehrstellen nicht berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Unterschiede nach Geschlecht zeigt sich, dass junge Frauen häufiger allgemeinbildende Ausbildungen wählen und abschließen, und dass sie im Vergleich zu jungen Männern auch zu einem höheren Anteil Berufsausbildungen mit einem hohen Anforderungsniveau absolvieren. Keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern beste-

³⁴ So verweist bspw. Schumann (2011b) darauf, dass Jugendliche der unteren im Vergleich zu jenen der höheren sozialen Schichten häufiger einen Abschluss einer Berufsmaturität anstelle einer gymnasialen Maturität erwerben, und dass der Anteil derjenigen, die nach diesen Bildungsabschlüssen ein Studium beginnen, bei Kindern der unteren Sozialschichten tiefer ist.

hen in jüngster Zeit bei den Abschlüssen der Berufsmaturität, wobei wie bei den EFZ-Abschlüssen eine starke Geschlechtersegregation in Bezug auf die berufliche Richtung der Abschlüsse der Berufsmaturität besteht. Die Darstellung zu Bildungsdisparitäten nach Migrationshintergrund zeigt, dass zwischen Jugendlichen der Mehrheitsbevölkerung und den verschiedenen Migrationsgruppen teilweise deutliche Unterschiede bestehen. Während Jugendliche mit einer Staatsangehörigkeit der nicht südlichen EU-Staaten einen höheren Anteil in der Allgemeinbildung aufweisen als jene der Mehrheitsbevölkerung, sind bei diesen Ausbildungen insbesondere Jugendliche mit einer Staatsangehörigkeit Portugals, der Balkanstaaten oder der Türkei untervertreten. Diese Migrationsgruppe sowie diejenige der Jugendlichen mit italienischer oder spanischer Staatsangehörigkeit absolvieren zu einem deutlich höheren Anteil eine Berufsausbildung. In Bezug auf Disparitäten nach sozialer Herkunft konnte aufgezeigt werden, dass Kinder aus staturhöheren und/oder bildungsnahen Familien im Vergleich zu Kindern aus statustiefen und/oder bildungsfernen Familien zu einem deutlich höheren Anteil in der Allgemeinbildung vertreten sind und auch häufiger Berufsausbildungen mit hohem Anforderungsniveau absolvieren. Zudem wurde wie bereits beim Übergang in die Sekundarstufe I ausgeführt, dass sich Jugendliche aus statustiefen Familien beim Übergang in nachobligatorische Ausbildungen selbst bei guten schulischen Leistungen häufiger gegen eine Mittelschule entscheiden, als dies auf Jugendliche staturhöherer Familien zutrifft. Zudem konnte aufgezeigt werden, dass die Bildungsbeteiligung in den verschiedenen nachobligatorischen Ausbildungsformen stark nach Sprachregion variiert. Die größten Unterschiede bestehen zwischen der Deutschschweiz und der lateinischsprachigen Schweiz in Bezug auf die Anteile in der Berufsbildung und in der Allgemeinbildung. Der hohe Anteil bei der Berufsbildung in der Deutschschweiz geht mit einer deutlich geringeren Quote bei der gymnasialen Maturität einher. Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass insbesondere in Bezug auf den Zugang zu beruflichen Ausbildungen nicht nur die Bildungswünsche der Jugendlichen bedeutsam sind, sondern in Zusammenhang mit der Selektionspraxis der Ausbildungsbetriebe steht. Die Konsequenzen der verschiedenen Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II für den Eintritt in den Arbeitsmarkt sowie für den weiteren Erwerbsverlauf stehen im Vordergrund des nachfolgenden Kapitels.



<http://www.springer.com/978-3-658-09095-1>

Berufsausbildung oder Allgemeinbildung
Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die
Sekundarstufe II in der Schweiz

Glauser, D.

2015, XII, 250 S. 38 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-09095-1