

## **Momentum-Kongress 2023: Beitrag zu Track #9: Hegemonie in Bildung und Wissenschaft**

### **Berufliche und gymnasiale Bildung in der Migrationsgesellschaft: Otheringprozesse mit Blick auf Migration und Geschlecht**

**Projektteam:** Prof. Dr. Maritza Le Breton, Carolina Toletti, Hochschule der Sozialen Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz,  
Dr. Susanne Burren, **Daniel Nacht**, Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz

#### **1. Einleitung**

Der Erwerb von Bildungsabschlüssen im Schweizer Bildungssystem verläuft in hohem Masse sozial selektiv. Im internationalen Vergleich korreliert Bildungserfolg in der Schweiz hochgradig mit sozialer Herkunft. So besuchen Kinder von Akademiker\*innen doppelt so oft ein Gymnasium als Kinder von Eltern mit mittlerem und niedrigem Bildungsniveau (Kost 2013; Becker/Schoch 2018; Moser/Oostlander/Tomasik 2017). Entsprechend haben sich die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Schichten nicht angeglichen und Chancengleichheit erweist sich – in Anlehnung an Bourdieu – weiterhin als Illusion (vgl. z.B. Stamm 2018; 2019).

Mit dem bildungsbiografischen Übergang auf die Sekundarstufe II werden wichtige Weichen für die spätere Bildungs- und Erwerbsbiografie gestellt. In der Schweiz sind migrantisierte Jugendliche in Berufsausbildungen mit geringerem schulischem Anspruchsniveau überrepräsentiert. Statistischen Angaben zufolge beträgt ihr Anteil in den drei- und vierjährigen Berufsausbildungen (Eidg. Fähigkeitszeugnis EFZ) lediglich 24%, während sie in den zweijährigen Grundausbildungen (Eidg. Berufsattest EBA) mit 53% deutlich übervertreten sind (BFS 2022). Sie brechen auch öfters ihre Ausbildung ab, als dies bei Lernenden ohne «Migrationshintergrund» der Fall ist. Im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen haben Berufsfachschulen einen besonders hohen Anteil an migrantisierten Jugendlichen (Engelage 2018). Auch Geschlechterunterschiede lassen sich feststellen: So sind in der beruflichen Grundbildung weibliche Lernende mit 41% leicht untervertreten, während sich an den Gymnasien mit einem Anteil von 57% weiblichen Schülerinnen ein umgekehrtes Bild zeigt (BFS 2022). Unterschiedliche Geschlechterverteilungen kommen sowohl hinsichtlich Schwerpunktfächern an Gymnasien wie auch Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen zum Ausdruck; somit lässt sich eine horizontale Ungleichverteilung der Geschlechter über die verschiedenen Ausbildungsangebote hinweg feststellen.

Der Bildungserfolg wird folglich von Ungleichheits- und Differenzkategorien, wie bspw. «Migrationshintergrund» und Geschlecht, beeinflusst. Bereits seit einiger Zeit beschäftigt sich die Forschung mit Fragen der institutionellen Diskriminierung an Schulen und verweist damit auf die Relevanz institutionalisierter Routinen und herrschaftsförmiger Strukturen für Diskriminierungen und Ausgrenzung im Bildungsbereich (Gomolla/Radtke 2009). Darauf aufbauend verdeutlichen neuere Ansätze, dass sozial und institutionell etablierte Denk- und Handlungsmuster innerhalb von Bildungsinstitutionen machtvollen Unterscheidungen und hegemonialen Differenzordnungen folgen. Pädagogisches Handeln ist in widersprüchliche gesellschaftliche Verhältnisse eingebunden, die sowohl durch Migrationsregimes wie auch

geschlechtsspezifische Asymmetrien geprägt sind (Riegel 2016; Mecheril/Rangger 2023). Institutionen wie die Schule sind an der (Re-)Produktion von Hegemonie beteiligt, auf der anderen Seite hat Bildung aber auch ein emanzipatorisches Potential. Bildungsinstitutionen fungieren somit auch als Orte, an denen sich Gegenentwürfe zu hegemonialen Verhältnissen formieren können (Bozay 2016; Castro Varela/Khakpour/Niggemann 2023).

Dieses Arbeitspapier stellt erste Einschätzungen aus dem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt «Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung – Professionelle Deutungsmuster und institutionelle Bedingungen» (2023-2025) vor. Das Projekt untersucht Differenzierungs- und Otheringprozesse im Kontext der gymnasialen und beruflichen Bildung im Bildungsraum Nordwestschweiz mit Blick auf Migration und Geschlecht. Das Erkenntnisinteresse des Forschungsvorhabens beruht auf der Frage, wie Differenzen durch institutionelle Bedingungen und subjektive Deutungsmuster von Berufsschul- und Gymnasiallehrer\*innen relevant gemacht und bestehende Differenzverhältnisse reproduziert oder verschoben werden können.

Diese ersten Einschätzungen basieren auf Expert\*inneninterviews mit Lehrpersonen, die einerseits an Berufsfachschulen und andererseits an Gymnasien des Bildungsraums Nordwestschweiz tätig sind. Im Fokus steht die Frage, wie Jugendliche in den zwei untersuchten Ausbildungsfeldern der Sekundarstufe II über Othering als «Andere» hervorgebracht werden und inwiefern in den Deutungsmustern der interviewten Lehrpersonen An- und Aberkennungspraktiken aufgrund von Migration und Geschlecht zum Ausdruck kommen.

## **2. Theoretische Ansätze**

Laut Castro Varela/Khakpour/Niggemann (2023) verweist der Hegemoniebegriff – in Anlehnung an Gramsci – auf einen Herrschaftsmodus, der zwar repressiv ist, aber gleichzeitig nach einem gesellschaftlichen Konsens strebt. Herrschaft wird in diesem Verständnis «über die Zustimmung der Unterdrückten zu ihrer eigenen Unterdrückung hergestellt und stabilisiert» (ebd.: 21). Dies geschieht, indem Kritik aufgenommen und politische Zugeständnisse gemacht werden. Die Stabilität von Hegemonie beruht somit insbesondere darauf, dass Forderungen und Interessen, die nicht das Wesentliche betreffen, Berücksichtigung finden und damit Zustimmung hergestellt werden kann (Khakpour 2023). Bildungsinstitutionen kommt in diesem dynamischen Prozess, in dem Herrschaft stets als umstritten und niemals absolut zu verstehen ist eine wichtige Bedeutung zu. In der Schule wird gesellschaftliche Ordnung reproduziert, dies bspw., indem Jugendliche auf unterschiedliche Berufe und damit gesellschaftliche Rollen und Machtpositionen vorbereitet werden. Die Schule ist aber auch ein «Schauplatz des gesellschaftlichen Ringens um Hegemonie, aus dem potenziell gesellschaftliche Transformationen erwachsen können» (ebd.: 235).

Bildungsinstitutionen und Lehrpersonen sind von gesellschaftlichen Herrschafts- und Differenzverhältnissen geprägt, aber auch an deren (Re)Produktion beteiligt (Arens et al. 2013; Schwendowius 2015; BergoldCaldwell/Georg 2018). Die institutionalisierten Routinen und machtförmigen Strukturen, welche Diskriminierung und Ausgrenzung im Bildungsbereich hervorrufen können, werden zusätzlich gestützt durch einen pädagogischen «Common

sense», der von defizitorientierten Annahmen und kulturalisierenden Differenzvorstellungen bestimmt wird (Gomolla/Radtke 2009).

Postkoloniale Perspektiven betonen die diskursive Interdependenz von Wissensproduktion/-vermittlung und Macht sowie die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den Mechanismen, die «als Stützpfiler hegemonialer Wissensproduktion und imperialistischer Praxen» gedient haben (Castro Varela 2015: 310). Die Dynamiken kolonialer Verhältnisse sind mit Denkweisen und Vorstellungen verbunden, welche in den heutigen postkolonialen Gesellschaften fortbestehen (Castro Varela/Dhawan 2015). Vor diesem Hintergrund sind Bildungskontexte als institutionalisierte (hegemoniale) Orte des Wissens und Lehrpersonen der Sekundarstufe II als Repräsentant\*innen ihrer Institutionen zu verstehen, welche in (un)sichtbare Machtverhältnisse eingebunden sind.

Folglich kann davon ausgegangen werden, dass Differenzkonstruktionen im Bildungsbereich nur in der Analyse ihrer Machtverflechtungen gedacht werden können. Mit Bezug auf postkoloniale Theorien kann das Konzept des Othering, welches im Kontext der kritischen deutschsprachigen Rassismusforschung und der Migrationspädagogik aufgegriffen wurde, als Analyserahmen für die Mechanismen der (Re)Produktion und Normalisierung von Differenzverhältnissen im Bildungskontext herangezogen werden (Castro Varela 2016; Riegel 2016). Dieser Ansatz bezeichnet die binären und asymmetrischen Prozesse, Darstellungsweisen und Diskurse der Differenzierung zwischen einem «Wir» und den «Anderen», so wie es Saïd (1978) in Bezug auf den differenzsetzenden, eurozentristisch und herrschaftsbildend wirkenden Blick auf den Orient herausgearbeitet hat. Auch Spivak (1985) hat anhand des theoretischen Konzepts des Othering veranschaulicht, wie der koloniale Diskurs durch einen dialektischen und ideologischen Prozess der Gruppentrennung entstand, der «Andere» zu ungleichen Bedingungen hervorbrachte. Diese Binarität zwischen einem «Wir» und den «Anderen» wird also in einem Machtkontext gesellschaftlich konstruiert, in dem eine unausgesprochene Normalität die unbestrittene Selbstverständlichkeit darstellt (Riegel 2016).

Im Verlauf des Kolonialvorhabens wurden die westlichen Bildungstraditionen als hegemonial eingebracht und umgesetzt. In diesem fortlaufenden Diskurs wurde mittels Darstellung der rassifizierten «Anderen» definiert, welche Subjekte als «gebildet» gelten dürfen und welche nicht. Bildungseinrichtungen folgen weiterhin einer Logik, die sich narrativ auf eine herrschende Ordnung und damit verbundene Bildungsideen stützen. Die andauernde Wirkung dieses hegemonialen Bildungsverständnisses in der postkolonialen Gesellschaft reproduziert dieselben binären Subjektpositionen (Bergold-Caldwell/Georg 2018).

Diese Herrschaftsverhältnisse sind als vielfach artikulierte, polyvalente sowie multidimensionale Verhältnisse zu betrachten. Durch den Blick auf migrationsgesellschaftliche Verhältnisse können Rassismen als eine grundlegende gesellschaftskonstitutive Dimension betrachtet werden, die in der national geprägten Schule entweder gestärkt oder geschwächt werden (Mecheril/Rangger 2023). Dabei beschränkt sich der Blick nicht lediglich auf Rassismus, sondern erweitert sich mit Berücksichtigung der Komplexität und des Zusammenwirkens verschiedener gesellschaftlicher Machtverhältnisse, wie bspw. Klasse resp. soziale Herkunft, «Rasse», Ethnisierung, (Hetero-)Sexismus (Riegel 2016). Intersektionalität bietet sich somit als kritische Analyseperspektive an, Überlagerungen und Verwobenheiten verschiedener struktureller Differenzkonstruktionen hinsichtlich Migrations- und Geschlechterverhältnissen im Kontext der beruflichen und gymnasialen Bildung empirisch

zu verdeutlichen. Andererseits wird sie als kritisch-reflexive Perspektive zum Forschungsprozess selbst, zur eigenen sozialen Positionierung als Forscher\*innen und zur Gefahr der Reifizierung von Differenzkonstruktionen herangezogen (Riegel 2016).

### **3. Forschungsstand**

Während der Bereich der gymnasialen Bildung in der Schweiz generell noch wenig untersucht worden ist, ist die Berufsbildungsforschung seit Jahren gut etabliert und verweist auf migrationspezifische Ungleichheiten im Bereich der beruflichen Grundbildung (Engelage 2018; Glauser 2018). Allerdings liegen auch hierbei erst geringe Kenntnisse über migrationsgesellschaftliche Dynamiken, sich daraus ergebenden Hierarchisierungen sowie damit verbundene Vorstellungen vor. Zudem fokussieren die bisherigen Studien eher auf die Lehrbetriebe resp. Berufsbildner\*innen des dualen Systems. Im Vergleich sind die Berufsfachschulen bisher kaum untersucht worden. In Bezug auf die Lehrbetriebe weisen mehrere Studien auf diskriminierende Praktiken bei der Lehrstellensuche hin (Imdorf/Scherr 2015; Scherr/Janz/Müller 2015; Zschirnt/Fibbi 2019). Dabei wird deutlich, dass die Selektionsmechanismen im Gegensatz zum meritokratischen Anspruch stärker von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und askriptiven Merkmalen wie soziale Herkunft, Geschlecht, «Migrationshintergrund» oder Nationalität, denn von Leistungs- und Motivationskriterien der Jugendlichen abhängen (Beck/Jäpel 2019; Meyer/Sacchi 2020).

#### **3.1 Fokus Berufsfachschule**

In Bezug auf Berufsfachschulen bzw. Berufsschullehrer\*innen verweisen Untersuchungen in der Schweiz darauf, dass sie von festen Grenzen zwischen sogenannten Kulturen, Ethnien und Geschlechtern ausgehen. Die daraus resultierenden essentialistischen und statischen Kultur- und Geschlechterkonnotationen fließen im Sinne von Erwartungshaltungen in die Interaktionen mit Lernenden ein (Collenberg 2020; Stamm et al. 2012). Pfister-Guaque et al. (2012) stellen defizitorientierte Wahrnehmungen und problematische Stereotypisierung seitens Lehrpersonen fest, so werden bspw. junge Migrant\*innen in essentialisierender Weise als Träger\*innen ihrer «Kultur» gesehen. Umgekehrt werden Muslima als Opfer ihrer eigenen «Kultur» wahrgenommen und sind trotzdem (oder gerade deswegen) besonders starker Diskriminierung ausgesetzt (vgl. auch Scherr/Janz/Müller 2015). Auch Duemmler (2018) verweist darauf, dass Lehrpersonen von relativ klaren kulturellen Unterschieden ausgehen, was mit Ausschluss und Abwertungen bestimmter Personengruppen (v.a. bei Jugendlichen mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Muslim\*innen) einhergeht, die sozialen Normen bspw. hinsichtlich Geschlechtergleichstellung vermeintlich nicht gerecht würden.

Insbesondere wird auch die Sprache als eine stark identifikatorische Komponente angesehen, die Othering- und andere Grenzziehungsprozesse begünstigt (Flubacher 2018; Le Breton/Burren 2021). Im konkreten Fall der Berufsfachschulen wird festgestellt, dass sich die unterschiedliche Herkunft der Jugendlichen häufig mit der Forderung nach Integration – nach kultureller, sozialer und sprachlicher Anpassung – an einen vor allem monolingualen Habitus verbindet (Duemmler 2018). Die dominante Sprache wird daher zum «Schlüssel» der Integration für migrantisierte Menschen erklärt bzw. zum Index von Integrationsbereitschaft erhoben und als Selektionskriterium instrumentalisiert. Wie Forschungen zur Schule in der Migrationsgesellschaft nachweisen, wird die Thematisierung von Migration oft auf eine Defizitkompensation für migrantisierte Schüler\*innen bzw. auf Fragen der Deutschförderung

reduziert. Mehrsprachige Sozialisation, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit oder transnationale Erfahrungshorizonte würden daher nicht in pädagogische Perspektiven integriert (Karakaşoğlu et al. 2017; Mecheril et al. 2010).

Zudem lässt sich aus der Fachliteratur herauskristallisieren, dass Jugendliche in der beruflichen Grundbildung nicht nur einen Beruf erlernen bzw. einen Prozess der beruflichen Sozialisation durchlaufen, sondern auch in ein Geschlechtersystem sozialisiert werden, das durch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und entsprechende Hierarchisierungen geprägt ist (Lamamra 2016; Lamamra/Fassa/Chaponnière 2014). Wenger/Fassa (2020) haben anhand der Analyse geschlechtsspezifischer Vorstellungen von Lehrpersonen in der Berufsbildung aufgezeigt, dass einige von ihnen Geschlechterstereotypen akzeptieren und wahrscheinlich auch weitertragen, die mit klassischen Rollenbildern von Frauen und Männern resp. einer geschlechtsspezifischen Sozialisation einhergehen. Auch Grønning/Kriesi/Sacchi (2020) weisen auf eine generelle Abwertung von weiblich konnotierten Kompetenzen in der Berufsbildung hin, während andere Forscher\*innen beobachten, dass Männer in Frauenberufen mehrheitlich als kompetenter erachtet werden und weniger Diskriminierung als Frauen in Männerberufen erleben (Ferm/Gustavsson 2021; Gianettoni et al. 2021).

### **3.2 Fokus Gymnasium**

Gymnasien werden in der Fachliteratur hinsichtlich Zusammensetzung der Schüler\*innen und der Kollegien als weitreichend homogene Bildungseinrichtungen beschrieben. Sowohl Jugendliche aus unteren sozialen Schichten wie auch solche mit «Migrationshintergrund» sind an gymnasialen Maturitätsschulen untervertreten (Ender et al. 2017; Arslan 2016; Stamm 2018; Fereidooni 2016). Erwähnenswert ist noch, dass Studien zum Gymnasium aus der Perspektive der Migrationsgesellschaft mehrheitlich ausstehen, während für die unteren Schulstufen dazu ein umfangreicher Literaturkorpus vorliegt (Leiprecht/Steinbach 2015; Foroutan/Dilek 2016; Grünheid/Nikolenko/Bozzi 2020). Wie Doğmuş et al. (2018: 129) anhand der Analyse von Modulgruppenbeschreibungen festhalten, spiegelt sich dies auch in den Ausbildungsinhalten der Lehrer\*innenausbildungen: Mit steigender Schulstufe nimmt der Stellenwert des Themas «Migration» deutlich ab, was von den Autor\*innen metaphorisch als Figur eines «weitgehend migrationsgesellschaftsfreien Gymnasiums» (ebd.) gedeutet wird.

Ungeachtet der Bildungsexpansion und damit einhergehenden Bildungsreformen sind sowohl das Gymnasium wie auch die Universität ein Privileg derjenigen Schichten geblieben, die bereits über Bildung verfügen (Becker/Schoch 2018; Stamm 2018; 2019). Soziale Grenzziehungen auf der Sekundarstufe II sind gemäss Meyer (2018) in der Schweiz zudem mit der im internationalen Vergleich sehr tiefen gymnasialen Maturitätsquote von rund 20% in Verbindung zu bringen, die den Zugang zu den universitären Hochschulen entsprechend restriktiv regelt. Verschiedene wissenschaftlich begleitete Projekte versuchen an Gymnasien in der Schweiz deshalb den Bildungsaufstieg von Kindern aus unterprivilegierten Familien zu fördern (Bauer 2019; König et al. 2019; Landolt/Kägi 2020). Wie Forschungen zeigen, unterschätzen Lehrpersonen die Leistungen von Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten systematisch bzw. orientieren sich stark an den Erwartungen gut situerter Eltern und räumen dem familiären Hintergrund eine grosse Bedeutung zu. Dies betrifft sowohl die Notengebung wie auch Bildungslaufbahnentscheidungen, also bspw. die Empfehlung für den Besuch des Gymnasiums (Maaz/Baeriswyl/Trautwein 2011; Neuenschwander 2012; Stamm 2018).

Während die Mechanismen des sozialen Ausschlusses somit lediglich geringe Veränderungen erfahren, zeigt sich bei der Geschlechterverteilung an Gymnasien ein anderes Bild. Seit den 1990er-Jahren sind Schülerinnen an Gymnasien in der Schweiz zunehmend in der Überzahl und auch die Anzahl der weiblichen Lehrpersonen ist stark angewachsen, so dass bereits im Bildungsbericht Schweiz von 2014 von einer «Feminisierung der Gymnasien» die Rede war (SKBF 2014: 142). Bisher wurde allerdings kaum beleuchtet, wie intersektionale Verhältnisse in Bezug auf die stattfindenden Transformationsprozesse zur Geltung kommen und was zu deren besseren Verständnis beitragen könnte (Leiprecht/Lutz 2015; Riegel 2016).

#### **4. Erste Einblicke ins empirische Material**

Nachfolgende Ausführungen beziehen sich auf vier Interviews mit je zwei Lehrpersonen aus Berufsfachschulen und Gymnasien. Die Studie gliedert sich in zwei Teilbereiche mit einer Datenbasis von jeweils 36 Expert\*inneninterviews mit Lehrpersonen ausgewählter Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen (Wirtschaft und Verwaltung, Software und Applikationsentwicklung und -analyse sowie Sozialarbeit und Gesundheit) zum einen und Schwerpunktfächern an Gymnasien (Wirtschaft und Recht, Physik und Anwendungen der Mathematik sowie Philosophie/Pädagogik/Psychologie) zum anderen. Die Zusammenstellung des Vorab-Samplings orientiert sich am Grundsatz, eine möglichst breite Variation der Fälle in der Stichprobe abzubilden, so bspw. hinsichtlich beruflicher Position, Fach-, Berufs- und Bildungshintergrund, Arbeitserfahrung, Migrantisierung, Geschlecht, Alter und Beschäftigungsdauer an den jeweiligen Schulen. Die Daten werden mittels Theoretischem Kodieren in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996; Glaser/Strauss 2005) ausgewertet, wobei die Verdichtung anhand mehrerer Teilschritte erfolgt. Zuerst werden die Daten offen kodiert und Fallcharakterisierungen resp. Fallportraits erstellt, anschliessend erfolgt eine Komprimierung der Daten entlang der für die Fragestellung relevanten Dimensionen. In einem letzten Schritt werden diese thematischen Dimensionen anhand einer vertikalen Analyse zueinander in Verbindung gesetzt.

##### **4.1 Berufsfachschulen**

Bisherige Einschätzungen zur Datenauswertung verweisen einerseits auf eine Priorität der Regionalsprache bzw. der deutschen Sprache als entscheidendes Kriterium, das die Bildungswege von Lernenden in den Berufsfachschulen beeinflusst. Zudem lässt sich ein Spannungsfeld zwischen verschiedenen und teilweise in sich widersprüchlichen Zielsetzungen der Berufsbildung feststellen, die dazu beitragen, bestimmte (strukturelle) Ungleichheiten hinsichtlich Geschlechter- und Migrationsverhältnissen zu stabilisieren.

Auch wenn die Berufsschullehrpersonen eine grosse Heterogenität an soziokulturellen Zugehörigkeiten, Erstsprachen, Bildungshintergründen und Familiensituationen unter den Lernenden anerkennen, bleibt das Kriterium der Sprache bzw. der Deutschkenntnisse im Vordergrund. Dabei scheint die Vielfalt der sozialen und bildungsbezogenen Hintergründe der Lernenden mit der Beherrschung der deutschen Sprache verbunden – und in gewisser Weise dadurch determiniert. In den Brückenangeboten werden bspw. Jugendliche unabhängig von ihrem familiären und sozialen Hintergrund oder ihrer Vorbildung in einer Klasse zusammengebracht, denn «*das ganze Spektrum kann man auf diesen gemeinsamen Nenner bringen: Du kannst zu wenig Deutsch (lacht) oder da ist noch zu wenig Deutsch*» (HF, Z. 210-211). Die Beherrschung der deutschen Sprache wird daher als «*der Schlüssel zum*

*Weiterkommen*» (HF, Z. 213-214) bezeichnet. In diesem Zusammenhang werden die Herkunftssprachen der Lernenden nicht berücksichtigt bzw. diese Sprachkompetenzen werden im schulischen Bereich kaum genutzt. Tatsächlich ist für den Zugang zu einer zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA)<sup>1</sup> das Sprachniveau A2 vorausgesetzt. Gleichzeitig, so heisst es in den offiziellen Dokumenten, sollte der Unterricht in der EBA-Ausbildung auch die «allenfalls unzureichenden Sprachkenntnisse der Lernenden» berücksichtigen (SBFI 2014: 4) und keine Einschränkung im Vorfeld darstellen. In stratifizierten Systemen werden sprachliche Kompetenzen zu einem wichtigen Selektionsfaktor in Schulen und betreffen insbesondere Migrant\*innengruppen aus sozial benachteiligten Bedingungen (Murdoch et al. 2017). Doch wie einige Lehrpersonen hervorheben, sind nicht nur Migrant\*innen, sondern auch Lernende, die in der Schweiz eingeschult wurden, von Schwierigkeiten hinsichtlich Textverständnis und Schreibkompetenzen betroffen (vgl. Hoefele/Madlener-Charpentier 2021).

Der zweite Aspekt lässt Widersprüche erkennen, die mit dem Berufsbildungssystem und den Interessen der verschiedenen beteiligten Akteur\*innen zusammenhängen (Lamamra/Moreau 2016). Die interviewten Berufsschullehrpersonen erklären den hohen Anteil migrantisierter Lernender in der EBA-Grundbildung mit vermeintlichen Sprachdefiziten sowie mit der Tatsache, dass diese Ausbildung die «*niederschwelligste*» (HF, Z. 555) sei und somit einen möglichen Einstieg in das Bildungssystem darstelle. Dem ist auch hinzuzufügen, dass die meisten Lehrstellen auf EBA-Niveau im – ‘traditionell weiblichen’ – Pflegeberufsbereich angeboten werden. Zugleich verlassen die meisten EBA-Inhaber\*innen das Bildungssystem ohne einen weiteren Abschluss bzw. das EFZ (BFS 2018), was die angebliche Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungsniveaus in Frage stellt. Kost (2013) stellt fest, dass die sogenannte formale «Durchlässigkeit» des Schulsystems und der Berufsbildung soziale Ungleichheiten und Bildungschancen nicht verringert, sondern sogar verstärken kann, indem individuelle Entscheidungen und Eigenschaften (Ressourcen und Präferenzen, die u. a. mit der sozialen Herkunft zusammenhängen) mehr Gewicht bekommen. Ein Berufsschullehrer (und Schulleiter) merkt dazu im Interview an, dass die Lernenden einen tieferen Lohn in Kauf nehmen müssten, wenn sie nach der EBA noch eine EFZ-Lehre absolvieren, was für einige möglicherweise nicht attraktiv oder finanziell möglich sei. Ferner weist er darauf hin, dass es die Rahmenbedingungen bzw. die Betriebe (und Berufsschulen) seien, welche die Kriterien festlegen und die Lernenden eher zu einer EBA- als zu einer EFZ-Grundbildung führen würden. Bonoli (2016) hebt das Spannungsfeld zwischen wirtschaftlichen und sozialen Zielen der Berufsbildung hervor und spricht von der Doppelfunktion «produzieren/ausbilden», welche für die Berufsbildung in der Schweiz schon immer prägend war. Die Verknüpfung dieser Zwecke lässt tatsächlich eine Übereinstimmung zwischen wirtschaftlichen und sozialen Interessen erkennen, sowohl qualifizierte Arbeitskräfte zu sichern als auch das sozioökonomische Umfeld und die sozioprofessionelle Reproduktion zu stabilisieren.

---

<sup>1</sup> In der Schweiz kann eine zweijährige (Eidgenössisches Berufsattest – EBA) oder eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis – EFZ) absolviert werden. Das EBA betrifft etwa 60 Berufe und richtet sich in erster Linie an Personen mit schulischen Schwierigkeiten resp. «an eine überwiegend praktisch begabte Zielgruppe» (SBFI 2014: 4). Es ermöglicht, einen gelernten Beruf auszuüben oder die Ausbildung in Richtung eines EFZ weiterzuführen. Das EFZ beinhaltet mehr als 230 Berufe und ermöglicht, nach Abschluss eine höhere Berufsbildung aufzunehmen.

## 4.2 Gymnasium

Die Auswertung der bisher erhobenen Daten mit den Gymnasiallehrpersonen lässt hinsichtlich Thematisierung von Bildungsungleichheiten einerseits eine eindimensionale Fokussierung auf Ungleichheit feststellen, während andere Ungleichheitskategorien dazu als zweitrangig oder nachgeordnet betrachtet werden. Andererseits ist eine kritische Auseinandersetzung mit Differenzierungs- und Otheringprozessen in den Kollegien der untersuchten Gymnasien wenig verankert und tritt im Unterricht als Lehrinhalt lediglich marginal in Erscheinung.

Erste Einschätzungen zum Datenmaterial lassen die Annahme zu, dass die befragten Lehrpersonen über ein gewisses Bewusstsein in Bezug auf gesellschaftliche Chancenungleichheiten verfügen und pauschalisierende Vorstellungen zu Migration und Geschlecht problematisieren. Dabei wird oft nur eine Ungleichsachse angesprochen. Entweder wird «Klasse» oder «Migration» resp. «Geschlecht» fokussiert, jedoch nicht als interdependente Kategorien zueinander in Verbindung gebracht. Die bisher befragten Gymnasiallehrpersonen übersehen somit jeweils geschlechts- oder migrationsbezogene Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse. Wie Mecheril/Rangger/Tilch (2022) verdeutlichen, findet die «soziale Praxis des Sehens» immer in einem komplexen Geflecht von Differenzlinien (wie Klasse, Geschlecht, «Race», etc.) statt. Der Begriff des «hegemonialen Sehens» bezeichnet hierbei «jenes Sehen, das vorwiegend das sieht, was bekannt ist und sich aufdrängt» (ebd.: 285). Dieses folgt automatisierten Pfaden und dominanten gesellschaftlichen Ordnungsmustern, die dem komplexen mehrdimensionalen Zusammenspiel verschiedener Ungleichheitsdimensionen nicht gerecht werden kann (Riegel 2016). Zudem scheint die Biografie der Interviewten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu spielen. So werden die eigene Herkunft aus einer Arbeiter\*innenfamilie resp. die Migrationsbiografie der Eltern herangezogen, um eine Sichtweise zu legitimieren bzw. eine besondere Sensibilität zum Ausdruck zu bringen. Dies bspw., wenn ein Interviewter schildert, «*ich bin selber ein Transclass*» (AC, Z. 402) und damit eine Selbstbezeichnung verwendet, die in der Literatur (Jaquet 2020) auf Menschen bezogen wird, die sich biografisch zwischen verschiedenen sozialen Klassen bewegen bzw. einen Klassenübergang vollzogen haben.

Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die Schule als Institution resp. auf das Kollegium der Lehrpersonen am Gymnasium. So vermerkt eine Lehrperson kritisch, dass viele Kolleg\*innen aus Pragmatismus oder Bequemlichkeit nicht über den Tellerrand des eigenen Schulfachs hinausschauen würden. Weiter wird bspw. moniert, dass an der Schule kein konsistenter Diskurs zu «Diversität» geführt werde, sondern lediglich einzelne Bemerkungen auf Klassen- oder Notenkonferenzen geäußert würden. Die betreffende Lehrperson drückt ihre Desillusionierung wie folgt aus: «*Ich bin enttäuscht, weil Lehrpersonen sich nicht als intellektuelle Menschen verstehen. (...) Ich habe oft den Eindruck, dass die Lehrpersonen diesen Beruf ergriffen haben, weil es eine sichere Option ist.*» (AC Z. 469-476) Diese These der «Bequemlichkeit» scheint sich zu bestätigen, wenn ein Fach von einer anderen Lehrperson als «*undankbar*» (SM, Z. 134) für Fragen bezeichnet wird, die sich im Kontext von Geschlecht und Migration ergeben. Die Nicht-Thematisierung von Differenzverhältnissen wird hier als fachlich bedingt erklärt – so bspw. im Mathematikunterricht – oder gar als Ausdruck einer möglichst offenen pädagogischen Haltung bezeichnet: «*In meiner Wahrnehmung wird dies [Geschlechterrollen] nicht gross thematisiert. Aber nicht, weil es kein Thema wäre, sondern weil wir so flexibel sind, alles anzunehmen, so wie es für die Schüler\*innen am besten passt.*» (SM, Z. 402-403) Dabei bleibt verborgen, dass die Denk- und Handlungsrouninen von



Lehrpersonen durch Differenzkonstruktionen geprägt und damit in herrschende gesellschaftliche Ordnungen eingebunden sind. Im Sinne eines im Alltagswissen verankerten «Common sense» perpetuieren solche Denkmuster auch machtvolle Mechanismen der Ausgrenzung oder Abwertung (Ivanova-Chessex/Fankhauser/Wenger 2017; Mecheril/Rangger 2023).

## 5. Fazit und weiterführende Gedanken

Die bisherigen Einschätzungen lassen für die beiden Ausbildungsfelder sowohl auf institutioneller Ebene als auch auf jener der subjektiven Deutungen gewisse Ansatzpunkte erkennen, die auf machtvolle Differenzordnungen verweisen. In der Priorisierung der deutschen Sprache kommt eine weitgehende Monolingualität des Bildungssystems zum Ausdruck. Die dominante Sprache fungiert hier als zentrales Selektionskriterium für den Zugang zu Bildungsangeboten, während weitere Sprachkompetenzen der Lernenden keine Beachtung finden. In diese institutionellen Routinen eingelagert sind Otheringprozesse, die Unterscheidungen zwischen jenen hervorrufen, die in einem bestimmten Ausbildungsbereich als «zugehörig» oder «nicht zugehörig» repräsentiert werden. Ausserdem bewirkt die Vernachlässigung von intersektionalen Verhältnissen, dass Machtstrukturen, bspw. entlang von Ungleichsachsen wie Klasse, Migration und Geschlecht eindimensional oder additiv erfasst werden, was das Zusammenwirken mehrerer dieser Kategorien und deren Wechselwirkungen innerhalb multipler Ungleichheitsverhältnisse unsichtbar macht. Wie sich abzeichnet, werden Differenzverhältnisse auf einer übergeordneten Ebene von den interviewten Lehrpersonen zwar wahrgenommen, die Wirksamkeit der dominanten Ordnung auf Selektionsmechanismen, schulische Strukturen oder die eigene Lehrtätigkeit wird jedoch lediglich ansatzweise erkannt.

Dass in Ausbildungseinrichtungen der Sekundarstufe II auch Kämpfe um hegemoniale Verhältnisse stattfinden, zeigt sich bspw. darin, dass – wie ein Gymnasiallehrer berichtet – Schüler\*innen an den Schulen neue Themen einbringen und auf Veränderungen drängen. Sie stossen dabei teils auf eine kompromissbereite, teils ablehnende Haltung. Wie auch in der Literatur festgehalten wird, kann in Bildungseinrichtungen vermehrt ein Bewusstsein darüber festgestellt werden, dass sich im Kontext globalisierter und internationalisierter Lebensverhältnisse auf verschiedenen Ebenen Transformationsanforderungen an Schulen stellen (vgl. z.B. Budde 2012). Während Kritik teilweise aufgenommen wird und gewisse Veränderungen feststellbar sind, folgen Bildungseinrichtungen und deren Akteur\*innen jedoch weitgehend einer Logik, die im Rahmen der herrschenden Ordnung binäre Subjektpositionen reproduziert (Bergold-Caldwell/Georg 2018).

## 6. Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plösser, Melanie/Rose, Nadine (2013). Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisiert wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul et al. (Hg.). Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS. S. 7-28.

- Arslan, Emre (2016). Symbolische Ordnung, Sozialstruktur und Alltagspraktiken. In: Arslan, Emre/Bozay, Kemal (Hg.). Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 9-34.
- Bauer, Itta (2019). Für mehr Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien? Ein Projektbericht über die Initiative «Go for it!». GW-Unterricht, 1. S. 67-73.
- Beck, Michael/Jäpel, Franziska (2018). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hg.). Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS. S. 491-522.
- Becker, Rolf/Schoch, Jürg (2018). Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR. Bern: Schweizer Wissenschaftsrat.
- Bergold-Caldwell, Denise/Georg, Eva (2018). Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, Hanna/Merl, Thorsten/Mohseni, Maryam (Hg.). Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien. Wiesbaden: Springer VS. S. 69-89.
- Bonoli, Lorenzo (2016). Aux origines de la fonction sociale de la formation professionnelle suisse. Une logique de reproduction sociale. Formation emploi, 133. S. 17-34.
- Bozay, Kemal (2016). Symbolische Ordnung im Spannungsverhältnis von „Macht“, „Herrschaft“ und „Hegemonie“. In: Arslan, Emre/ Bozay, Kemal (Hg.). Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft. Interkulturelle Studien. Springer VS, Wiesbaden. S. 35-57.
- Budde, Jürgen (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 58(4). S. 522-540.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2018). Längsschnittanalysen im Bildungsbereich. Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2022). Statistik der Lernenden (SDL). URL: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html> [Zugriff: 13.09.2023].
- Castro Varela, María do Mar (2016). Postkolonialität. In: Mecheril, Paul (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz. S. 152-166.
- Castro Varela, María do Mar (2015). Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saïds «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, Julia/Mecheril, Paul (Hg.). Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS. S. 307-321.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015). Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (2023). Hegemonie bilden. Zugang zu pädagogischen Perspektiven im Anschluss an Antonio Gramsci. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.). Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim: Beltz Juventa. S. 9-34.
- Collenberg, Michèle (2020). Förderung Interkultureller Lehrkompetenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Doğmuş, Ayson/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2018). Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Migrationsgesellschaft im Spiegel von Modulbeschreibungen. Eine qualitativ-interpretative Analyse. In: Košinár, Julia/Reintjes, Christian/Leonhard, Tobias (Hg.). Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung: Potentiale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 120-138.

- Duemmler, Kerstin (2018). «Ausländer müssen sich doch nur integrieren» - Zur Konstruktion von Heterogenität und symbolischen Grenzen in Berufsschulen. In: Engelage, S. (Hg.). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Zürich: Seismo Verlag. S. 129-157.
- Ender, Susanne/Moser, Urs/Imlig, Flavian/Müller, Stefan (2017). Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Engelage, Sonja (Hg.) (2018). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Zürich: Seismo Verlag.
- Fereidooni, Karim (2016). Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferm, Lisa/Gustavsson, Maria (2021). Gendered vocational identities – female students' strategies for identity formation during workplace-based learning in male-dominated work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 8(3), S. 334-354.
- Flubacher, Mi-Cha (2018). «Sprache», Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung. In: Engelage, Sonja (Hg.). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Beiträge zur Bildungsforschung. Zürich: Seismo Verlag. S. 53-76.
- Foroutan, Naika/İkiz, Dilek (2016): Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger. Weinheim, Basel: Beltz. S. 138-151.
- Gianettoni, Lavinia/Guilley, Edith/Blondé, Jérôme/Gross, Dinah (2021). Discriminations sexistes et homophobes dans la formation professionnelle à Genève: état des lieux, conséquences et pistes d'action. Note d'information du SRED.
- Glaser, Barney/Strauss, Anselm (2005). Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Glauser, David (2018). Same same but different. Migrationsspezifische Ungleichheiten beim Übergang in Ausbildungen der Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. In: Engelage, S. (Hg.). Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Zürich: Seismo Verlag. S. 158-189.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grønning, Miriam/Kriesi, Irene/Sacchi, Stefan (2020). Skill Specificity of Upper-Secondary Training Occupations and the Gender Pay Gap. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(1). S. 291-315.
- Grünheid, Irina/Nikolenko, Anna/Schmidt, Bozzi (Hg.) (2020). Bildung – für alle? Kritische Impulse für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft. Dresden: Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V.
- Hoefele, Joachim/Madlener-Charpentier, Karin (2021). Wie es um die Schreibkompetenzen Berufslernender steht. *Transfer: Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 2021(3). <https://doi.org/10.21256/zhaw-23935>.
- Imdorf, Christian/Scherr, Albert (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildungspraxis. In: Haenni, Andrea (Hg.). Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus. Studien und Berichte, 37A. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. S. 83-89.
- Ivanova-Chessex, Oxana/Fankhauser, Marco/Wenger, Marco (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In: Organ der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Hg.). Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 35 (1). S. 182-194.

- Jaquet, Chantal (2020). «Trans-Klasse» - Worum es bei diesem Begriff geht. URL: <https://www.linksnet.de/artikel/47913> [Zugriffdatum: 13.09.2023]
- Karakaşoğlu, Yasemin/Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Mecheril, Paul/Shure, Saphira (2017). *Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Essen: Stiftung Mercator.
- Khakpour, Natascha (2023). Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.). *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 222-238.
- König, Nina/Berger, Stéphanie/Smirnow, Sarah/Moser, Urs (2019). *Evaluation des Programms Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn: Bericht zuhanden der Projektleitung*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Kost, Jakob (2013). Durchlässigkeit und Hochschulzugang in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(3). S. 473-492.
- Lamamra, Nadia (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zurich et Genève, Éditions Seismo.
- Lamamra, Nadia/Moreau, Gilles (2016). Introduction: les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse. *Formation emploi*, 133. S. 7-16. doi: 10.4000/formationemploi.4636.
- Lamamra, Nadia/Fassa, Farinaz/Chaponnière, Martine (2014). Formation professionnelle : l'apprentissage des normes de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 33. S. 8-14. doi: org/10.3917/nqf.331.0008.
- Landolt, Sara/Kägi, Meret (2020). «Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich. *OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie*, 2. S. 30-41.
- Le Breton, Maritza/Burren, Susanne (2021). Zugehörigkeit(en) erkämpfen: Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen. In: Dankwa, S. O./Filep, S./Klingovsky, U./Pfründer, G. (Hg.). *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschul-raum*. Bielefeld: transcript. S. 173-186.
- Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (2015): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, Rudolf/Steinbach, Anja (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag. S. 283-304.
- Maaz, Kai/Baeriswyl, Franz/Trautwein, Ulrich (2011). Studie: «Herkunft zensiert?». *Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. In: Deissner, David (Hg.). *Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung – ein internationaler Erfahrungsaustausch*. Wiesbaden: Springer VS. S. 187-305.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (2023). Die intellektuelle Lehrerin in der Schule der Migrationsgesellschaft. Überlegungen zu pädagogischer Professionalität mit Antonio Gramsci. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hg.). *Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 251-266.
- Mecheril, Paul/Rangger, Matthias/Tilch, Andreas (2022). Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Organisationen. In: Mecheril, Paul/Rangger, Matthias (Hg.). *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS. S. 255-317.
- Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.

Meyer, Thomas (2018). Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE. Dissertation an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel.

Meyer, Thomas/Sacchi, Stefan (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischem Anteil. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72(1). S. 105-134.

Moser, Urs/ Oostlander, Jeannette/Tomasik, Martin J. (2017). Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, Markus P./Nägele, Christof (Hg.). *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt: Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS. S. 59-77.

Murdoch, Jake/Guégnard, Christine/Koomen, Maarten/Imdorf, Christian/Kamanzi, Canisius/Meyer, Thomas (2017). Pathways fostering mobility to higher education for vulnerable immigrants in France, Switzerland and Canada. *European Journal of Higher Education*, 7(1). S. 29-42.

Neuenschwander, Markus P. (2012). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In: Bergman, Manfred M./Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hg.). *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS. S. 181-201.

Pfister-Giauque, Barbara/Flamigni, Elettra/Caprani, Isabelle/Dufour, Lorraine (2012). *Les Enseignantes et Enseignants face à la Diversité culturelle et de genre. Représentations et outils pédagogiques mis en oeuvre dans les filières de peinture en bâtiments et de coiffure*. Lausanne: IFFP.

Riegel, Christine (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript Verlag.

Saïd, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.

SBFI (2014). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest – Leitfaden*. Januar 2014.

Scherr, Albert/Janz, Caroline/Müller, Stefan (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.

Schwendowius, Dorothee (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.

SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1985). Can the subaltern speak? *Wedge*, 7(8). S. 120-130.

Stamm, Margrit (2019). *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Stamm, Margrit (2018). *Arbeiterkinder an die Hochschulen! Hintergründe ihrer Aufstiegsangst*. Dossier 18/1.

Stamm, Margrit/Niederhauser, Michael/Leumann, Seraina/Kost, Jakob/Williner, Michaela/Pegoraro, Miriam/Grunder, Mirjam (2012). *MIRAGE Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem. Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT*. Universität Freiburg.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Wenger, Matilde/Fassa, Farinaz (2020). Formation professionnelle en Suisse romande: l'impact des représentations des enseignant·e·s sur les inégalités genrées. Formation emploi, 150. S. 97-121.

Zschirnt, Eva/Fibbi, Rosita (2019). Do Swiss Citizens of Immigrant Origin Face Hiring Discrimination in the Labour Market? nccr on the move. Working Paper No. 20. [https://www.nccrotm-WP20-Zschirnt-Fibbi\\_Feb19.pdf](https://www.nccrotm-WP20-Zschirnt-Fibbi_Feb19.pdf). [Zugriffdatum: 13.09.2023].