

## **/ Differenzverhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung: Institutionelle Bedingungen und Perspektiven von Lehrpersonen**

*Maritza Le Breton\**, *Susanne Burren\*\**, *Kyra Lenting\*\*\** und *Daniel Nacht\*\*\*\**

### Zusammenfassung

*Soziale Selektivität prägt den Erwerb von Bildungsabschlüssen im Schweizer Bildungssystem. So haben sich die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Schichten nicht angeglichen. Der Bildungserfolg wird zudem von weiteren Ungleichheits- und Differenzkategorien, wie beispielsweise soziale und geografische Herkunft, Migrationsbiografie und Geschlecht, beeinflusst. Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse des Forschungsprojekts «Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung». Mit Bezug auf postkoloniale Theorieansätze wird der Frage nachgegangen, wie Jugendliche in den untersuchten Ausbildungsgängen und Schwerpunktfächern der beruflichen und gymnasialen Bildung aufgrund von Migration und Geschlecht über Othering und Grenzziehungsprozesse als «Andere» hervorgebracht und inwiefern bestehende asymmetrische Verhältnisse reproduziert oder verschoben werden können.*

**Schlagwörter:** Berufliche und gymnasiale Bildung, Migration und Geschlecht, Differenzverhältnisse, Othering

### Processes of Differentiation in Vocational and Upper Secondary Education: Institutional Frameworks and Teacher Perspectives

#### Abstract

*Social selectivity shapes the attainment of educational qualifications within the Swiss education system. Educational opportunities for children and adolescents from different social backgrounds remain unequally distributed. Educational success is also influenced by various axes of inequality and difference, such as social and geographical background, migration history, and gender. This paper presents initial findings from the research project «Migration and Social Conditions in the Context of Vocational and Upper Secondary Education». Drawing on postcolonial theoretical approaches, the study investigates how young people in vocational and upper secondary education pathways are positioned as «Others» through processes of othering and boundary-making related to migration and gender, and how these dynamics may reproduce or shift existing asymmetrical social relations.*

**Keywords:** Vocational and Grammar School Education, Migration and Gender, Processes of Differentiation, Othering



\*Prof. Dr. Maritza Le Breton, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, E-Mail: [maritza.lebreton@fhnw.ch](mailto:maritza.lebreton@fhnw.ch);

\*\*Dr. Susanne Burren, Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, E-Mail: [susanne.burren@fhnw.ch](mailto:susanne.burren@fhnw.ch);

\*\*\*Kyra Lenting M. A., Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Hochschule für Soziale Arbeit, E-Mail: [kyra.lenting@fhnw.ch](mailto:kyra.lenting@fhnw.ch);

\*\*\*\*Daniel Nacht stud. M.A., Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Pädagogische Hochschule, E-Mail: [daniel.nacht@fhnw.ch](mailto:daniel.nacht@fhnw.ch).

Das durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) geförderte Projekt «Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung – Professionelle Deutungsmuster und institutionelle Bedingungen» (<https://data.snf.ch/grants/grant/212818>) wird in Kooperation der Hochschule für Soziale Arbeit mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW durchgeführt. Das Projekt dauert von Januar 2023 bis April 2026.



## Einleitung

Im Fokus dieses Beitrags stehen erste Ergebnisse des Forschungsprojekts «Migrationsgesellschaftliche Verhältnisse im Kontext beruflicher und gymnasialer Bildung – Professionelle Deutungsmuster und institutionelle Bedingungen» (Januar 2023 bis April 2026). Dieses vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Projekt befasst sich mit Differenzierungs- und Othering-Prozessen in Bezug auf Migration und Geschlecht in Bildungsangeboten der Sekundarstufe II. Das Projekt untersucht, wie institutionelle Bedingungen und subjektive Deutungsmuster von Lehrpersonen an Berufsfachschulen und Gymnasien dazu beitragen, Differenzen herzustellen bzw. relevant zu machen und dadurch bestehende Differenzordnungen und asymmetrische Verhältnisse entweder zu reproduzieren oder zu verschieben. Dabei interessiert, inwiefern sich in den Darlegungen der Lehrpersonen Ansätze diskriminierungskritischer und differenzsensibler Pädagogik feststellen lassen. Die Untersuchung liefert einen Beitrag dazu, migrationsgesellschaftliche Dynamiken mit Blick auf den Bildungsbereich besser zu verstehen (Karakaşoğlu/Wojciechowicz/Mecheril/Shure 2017) und daraus resultierende Konstruktions- und Hierarchisierungsprozesse aus postkolonialer und intersektionaler Perspektive zu erfassen (Riegel 2016; Castro Varela 2015).

Bildungsprozesse werden durch Machtverhältnisse und damit verbundene Ein- und Ausgrenzungen wie bspw. Migrationsregimes und geschlechtsspezifische Asymmetrien geprägt. Pädagogisches Handeln ist somit in widersprüchlichen gesellschaftlichen Verhältnissen verortet (Riegel 2016). Bildungsinstitutionen und Lehrpersonen sind von diesen Differenzverhältnissen beeinflusst und durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster auch an deren (Re-)Produktion beteiligt (Arens et al. 2013; Bergold-Caldwell/Georg 2018). Bildungssoziologische Studien zur Sekundarstufe II in der Schweiz zeigen, dass sich Lehrpersonen hinsichtlich der Wahrnehmung und Beurteilung ihrer Schüler\*innen an kategorisierenden Zuschreibungen wie Migrationsbiografie oder Geschlecht orientieren (Meyer 2018). Differenzverhältnisse aufgrund von Migration und Geschlecht wirken sich allerdings nicht nur auf die Wahrnehmungs- und Orientierungsmuster der Lehrpersonen aus, sondern finden auch in der demografischen Zusammensetzung der Schüler\*innen auf der Sekundarstufe II ihren Ausdruck. In der Schweiz umfassen die zwei quantitativ bedeutendsten Bildungs-

angebote dieser Stufe einerseits die berufliche Grundbildung, welche im dualen System im Betrieb und an der Berufsfachschule absolviert wird, sowie andererseits das Gymnasium.<sup>1</sup> Sowohl die Geschlechterverteilung als auch der Anteil migrantisierter Lernender unterscheiden sich zwischen beiden Bildungsangeboten. Darüber hinaus zeigen sich deutliche Unterschiede auch innerhalb der verschiedenen Ausbildungsfelder der Berufsfachschulen sowie der Schwerpunktfächer des Gymnasiums.

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird der Forschungsstand zur Sekundarstufe II in der Schweiz dargestellt (1). Darauf folgen Ausführungen zur im Beitrag eingenommenen postkolonialen Theorieperspektive bzw. deren Rezeption in der neueren deutschsprachigen Rassismusforschung und Migrationspädagogik. Dabei liegt der Fokus auf Analysen zu Differenzverhältnissen und Othering-Prozessen im Bildungsbereich (2). Aufbauend auf dieser theoretischen Verortung werden anschließend die methodischen Verfahren der vorliegenden Studie erläutert (3). Daraufhin werden Einschätzungen aus den Interviews mit den Lehrpersonen präsentiert: Zunächst werden Zwischenergebnisse zur beruflichen Bildung vorgestellt (4.1), gefolgt von denen zur gymnasialen Bildung (4.2). Den Abschluss bildet ein Fazit (5), das die beiden vorangehenden empirischen Kapitel zueinander in Verbindung stellt und daraus Schlussfolgerungen ableitet.

### 1. Forschungsstand zur Sekundarstufe II in der Schweiz

Die Berufsbildung wird in der Schweiz von den unter 20-Jährigen am häufigsten gewählt. Im Jahr 2023 befanden sich rund 65,7% der Schüler\*innen auf Sekundarstufe II in einer beruflichen Ausbildung bzw. 27,6% in einer gymnasialen Ausbildung. Weitere 6,8% absolvierten eine Fachmittelschule (BSF 2025a). Die Berufsbildungsforschung ist in der Schweiz gut etabliert, während der Bereich des Gymnasiums bisher noch weniger erforscht ist. Studien zu migrations- bzw. geschlechtsspezifischen Ungleichheiten in der Berufsbildung legen dar, dass Berufsschullehrer\*innen oft von festen Grenzen zwischen «Kulturen» sowie Geschlechtern ausgehen, was zu spezifischen Erwartungen in der Interaktion mit Lernenden führt (Collenberg 2020).

<sup>1</sup> Vgl. zur Systematik der nachobligatorischen Bildung in der Schweiz (Sekundarstufe II): <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/nachobligatorium>.

Dies begünstigt defizitorientierte Wahrnehmungen und problematische Stereotypisierungen (Pfister-Giuaque et al. 2012), bei denen bspw. junge Migrant\*innen oft essentialisierend als Träger\*innen ihrer «Kultur» wahrgenommen werden (vgl. Scherr/Janz/Müller 2015). Kulturelle Unterschiede werden von Lehrpersonen häufig als klar und unveränderlich betrachtet, was zur Ausgrenzung bestimmter Gruppen führt, wie etwa Jugendliche mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien oder Muslim\*innen (Duemmler 2018). Insbesondere die Sprache wird als identitätsstiftendes Element betrachtet (Flubacher 2018), wobei im Namen der «Integration» Anpassung an einen «monolingualen Habitus» gefordert wird (Duemmler 2018). Wie Forschungen zur Schule in der Migrationsgesellschaft nachweisen, wird die Thematisierung von Migration oft auf Defizitkompensation und Deutschförderung reduziert, während mehrsprachige Sozialisationsbedingungen und transnationale Erfahrungen kaum berücksichtigt werden (Karakasoglu et al. 2017; Mecheril/Klingler 2010). Eine Vielzahl empirischer Studien aus den letzten 20 Jahren verdeutlicht zudem eine offensichtliche Bildungsbenachteiligung von migrantisierten Kindern in der Volksschule, wodurch deren Möglichkeiten und Leistungen auf der Sekundarstufe II stark beeinflusst werden (vgl. z. B. Engelage 2018; Collenberg 2020). So sind in der Schweiz Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung in Ausbildungsgängen mit geringerem schulischen Anspruchsniveau überrepräsentiert. Statistischen Angaben zufolge betrug ihr Anteil in den drei- und vierjährigen Berufsausbildungen (Eidg. Fähigkeitszeugnis EFZ) im Schuljahr 2023/24 lediglich 22,6%, während sie in den zweijährigen Grundausbildungen (Eidg. Berufsattest EBA) mit 51,8% deutlich übervertreten waren (BSF 2025b). Auch die Autor\*innen des Bildungsberichts Schweiz (SKBF 2023) stellen klar, dass ein sogenannter Migrationshintergrund sowie ein geringer sozioökonomischer Status als Risikofaktoren die schulischen Leistungen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen können.

Die Forschung konstatiert zudem, dass Jugendliche in der beruflichen Grundbildung nach der Logik eines binären Geschlechtersystems sozialisiert werden, worin geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen und Hierarchisierungen sowie die Abwertung sogenannt weiblich konnotierter Kompetenzen eine Rolle spielen (Lamamra 2016; Lamamra/Fassa/Chaponnière 2014).

22,9% der jungen Erwachsenen in der Schweiz schließen die Sekundarstufe II mit einer gymnasialen

Maturität ab, wobei die Maturitätsquote der Frauen mit 27,5% deutlich höher als diejenige der Männer (18,5%) liegt (BSF 2024). Gymnasien werden in der Fachliteratur hinsichtlich Zusammensetzung der Schüler\*innen und der Kollegien als weitgehend homogene Bildungseinrichtungen beschrieben, in denen Jugendliche aus unterprivilegierten Verhältnissen und mit «Migrationshintergrund» unterrepräsentiert sind (Ender et al. 2017; Arslan 2016; Stamm 2018; Fereidooni 2016). Zudem wird angeführt, dass «Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mit Migrationshintergrund (...) im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund deutlich höhere Risiken auf(weisen), Schuljahre zu repetieren oder das Gymnasium ohne Maturität abzubrechen». (SKBF 2023: 177) Studien zur Rolle von Migration an Gymnasien stehen noch meistens aus. In der Literatur wird argumentiert, dass Gymnasien und Universitäten in der Schweiz trotz Reformen und Bildungsexpansion weitgehend (bildungs-)privilegierten Schichten vorbehalten bleiben (Becker/Schoch 2018; Stamm 2018 u. 2019). Neben einer frühen Selektion werden als Gründe hierfür auch angeführt, dass Lehrpersonen dazu neigen, die Leistungen von Schüler\*innen aus unterprivilegierten Verhältnissen zu unterschätzen und stärker die Erwartungen gut situerter Eltern berücksichtigen, was sich auf Notengebung und Bildungslaufbahntscheidungen auswirkt (z. B. Stamm 2018). Während sich also soziale Ausschlussmechanismen kaum verändert haben, hat sich die Geschlechterverteilung am Gymnasium in der Schweiz seit den 1990er Jahren zugunsten von Schülerinnen verschoben, was als «Feminisierung der Gymnasien» (SKBF 2014: 142) bezeichnet wird. Wie sich intersektionale Verhältnisse im Kontext der stattfindenden Transformationsprozesse manifestieren und was zu deren besserem Verständnis beitragen könnte, wurde bisher kaum untersucht (Leiprecht/Lutz 2015; Riegel 2016).

## 2. Theoretischer Ansatzpunkt zu Differenzverhältnissen und Othering-Prozessen im Bildungskontext

Die Schule trägt maßgeblich zur Reproduktion gesellschaftlicher Ordnung bei, etwa indem sie junge Menschen auf unterschiedliche Berufe und damit gesellschaftliche Rollen und Machtpositionen vorbereitet. Gleichzeitig sind Bildungsinstitutionen von gesellschaftlichen Macht- und Differenzverhältnissen geprägt (Arens et al. 2013; Schwendowius 2015; Bergold-Caldwell/Georg 2018). Die institutionalisierten Routinen

und machtförmigen Strukturen, welche Diskriminierung und Ausgrenzung im Bildungsbereich hervorgerufen können, werden durch einen pädagogischen «Common sense» gestützt, in dem defizitorientierte Annahmen und kulturalisierende Differenzvorstellungen eine wichtige Rolle spielen (Gomolla/Radtke 2009). In diesem Zusammenhang lässt sich das Konzept des «hegemonialen Sehens» nach Mecheril et al. (2022) heranziehen. Dieses verdeutlicht, dass Lehrpersonen in ihrer alltäglichen Praxis von dominanten gesellschaftlichen Ordnungsmustern geprägt sind, die definieren, was als «normal» gilt. Diese vorgeformten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster führen dazu, dass bestimmte Differenzen – wie etwa Migration, soziale Herkunft oder Geschlecht – entweder unsichtbar gemacht oder auf vereinfachende Zuschreibungen reduziert werden. In der Folge werden unterschiedliche Lebensrealitäten sowie spezifische Bedürfnisse von Schüler\*innen nicht angemessen berücksichtigt. Hegemoniale Sichtweisen tragen somit zur Reproduktion bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei, indem sie zugrunde liegende Differenzkonstruktionen nicht hinterfragen, sondern stabilisieren und verfestigen.

Postkoloniale Perspektiven betonen die diskursive Interdependenz von Wissensproduktion/-vermittlung und Macht sowie die Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den Mechanismen, die «als Stützpfeiler 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 fortwirken (Castro Varela/Dhawan 2015). Vor diesem Hintergrund sind Bildungskontexte als institutionalisierte Orte des Wissens und Lehrpersonen der Sekundarstufe II als Repräsentant\*innen ihrer jeweiligen Institutionen zu betrachten, welche in (un)sichtbare Machtverhältnisse eingebunden sind.

Es lässt sich folglich konstatieren, dass Differenzkonstruktionen im Bildungsbereich nur unter der Prämisse ihrer Machtverflechtungen analysiert 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 binä-

ren und asymmetrischen Prozesse, Repräsentationen und Diskurse der Differenzierung zwischen einem «Wir» und den «Anderen», so wie es Saïd (1978) in Bezug auf den differenzsetzenden, eurozentristischen und herrschaftsförmigen Blick auf den Orient herausgearbeitet hat. Auch Spivak (1985) hat mit dem theoretischen Konzept des Othering gezeigt, wie der koloniale Diskurs durch einen dialektischen und ideologischen Prozess der Gruppentrennung entstand, der «Anderer» zu ungleichen Bedingungen hervorbrachte. Diese Binartität zwischen einem «Wir» und den «Anderen» wird demnach in einem Machtkontext gesellschaftlich konstruiert, in dem eine unausgesprochene Normalität die unhinterfragte Selbstverständlichkeit darstellt (Riegel 2016).

Im Verlauf des Kolonialvorhabens wurden westliche 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 dominante Ordnung und damit verbundene Bildungsvorstellungen stützt. Die andauernde Wirkung dieses hegemonialen Bildungsverständnisses in der postkolonialen Gesellschaft reproduziert dieselben binären Subjektpositionen (Bergold-Caldwell/Georg 2018).

In Anlehnung an Wartmann (2024: 288) kann auch festgehalten werden, dass gerade «postkoloniale Denker\*innen das (...) Plädoyer für Differenz in einer Weise verschoben haben, sodass Fragen nach Nationalismus, Ungleichheit, Mehrstimmigkeit und Andersheit nochmal anders akzentuiert und problematisiert werden können». Dies in der Annahme, dass dekoloniales Denkvermögen im Bildungskontext der Sekundarstufe II eines «neuen Blicks auf (Un-)Sichtbarkeiten, Repräsentationen sowie Marginalisierung von (post-)kolonialen und rassifizierten Subjekten» (Castro Varela/Mohamed 2018: 3) bedarf.

Die theoretischen Perspektiven auf Differenzverhältnisse, hegemoniale Sichtweisen und Othering-Prozesse bilden die Grundlage vorliegender Untersuchung. Um nachzuvollziehen, wie Lehrpersonen an Berufsfachschulen und Gymnasien Differenzen herstellen und hervorheben und damit Macht- und Differenzstrukturen stabilisieren oder verändern, wurde ein methodischer Ansatz gewählt, der sowohl individuelle Einschätzungen als auch institutionelle Kontexte einbezieht. Im Folgenden wird das Vorgehen der Studie vorgestellt, das insbesondere auf qualitative Interviews

mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II setzt, um die theoretisch postulierten Mechanismen systematisch zu rekonstruieren.

### 3. Methodisches Vorgehen

Datengrundlage der qualitativen Untersuchung stellen einerseits 66 Expert\*inneninterviews<sup>2</sup> mit Lehrpersonen aus ausgewählten Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen und Gymnasien in der Nordwestschweiz, insbesondere in den Kantonen Basel-Stadt, Basel-Land und Solothurn dar, wobei zu gleichen Teilen Frauen und Männer interviewt wurden. Die Interviews wurden anhand der Zielsetzung umgesetzt, explorativ mögliche Formen und Mechanismen der Herstellung von Differenzierungs- und Othering-Prozessen aufgrund von Migration und Geschlecht und deren Effekte durch Expert\*innenbefragungen mit Berufsschul- und Gymnasiallehrer\*innen in Einzelsettings (Meuser/Nagel 2013; Bogner et al. 2014) zu ergründen.<sup>3</sup>

Andererseits wurden sequenziell und somit nach Abschluss der Expert\*innenerhebung im Frühjahr 2025 Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack 2015; 2013) in Form von zweistündigen Workshops mit den bereits in der Einzelfallstudie befragten Berufsschul- und Gymnasiallehrer\*innen durchgeführt. Durch das Aufspüren kollektiv geteilter Erfahrungen, Einstellungen, Haltungen, Positionen, sozialer Zusammenhänge und damit des impliziten Wissens in Bezug auf das Forschungsvorhaben wurden ergänzende Daten gewonnen sowie vorläufige Annahmen geprüft bzw. validiert.

<sup>2</sup> Die Interviews wurden vollständig anonymisiert und mit Pseudonymen versehen.

<sup>3</sup> Im Sinne einer passenden Eingrenzung sowie aufgrund der privatwirtschaftlichen Kontexte der Unternehmen, die Ausbildungsplätze für die berufliche Praxis anbieten, wurde davon abgesehen, Betriebe in die Untersuchung einzubeziehen, und somit wird der Fokus auf die Schule ausgerichtet. Denn die Berufsfachschulen stellen eine der wichtigsten Institutionen der beruflichen Grundbildung dar. Methodisch kommt hinzu, dass Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse im Rahmen von Lehrstellen nur unter erschwerten Bedingungen direkt erforscht werden können, denn sie finden in privatwirtschaftlichen Kontexten in einer gegen externe Beobachtungen weitgehend geschützten Umgebung statt. Gymnasien bilden einen wichtigen Stützpfiler der allgemeinbildenden Mittelschulen im Bildungssystem in der Schweiz. Andere allgemeinbildende Ausbildungen der Sekundarstufe II wie insbesondere die Fachmittelschule werden im Sinne einer Fokussierung bewusst nicht in die Untersuchung miteinbezogen.

Die Fokussierung auf den Bildungsraum Nordwestschweiz erfolgte zunächst aufgrund forschungspraktischer Überlegungen bzw. bereits bestehender Netzwerke, welche dazu verhalfen, den Feldzugang passend auszugestalten. Die Bestrebungen der vier Regierungen der Region (Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn) in Bildungsfragen eng zu kooperieren und ihre Arbeiten und Projekte zu koordinieren, erwies sich zudem als weiterer Vorteil für das vorliegende Forschungsvorhaben.

Die Sekundarstufe II interessiert dabei auch in ihrer Funktion als «Zubringer» für die im Vorgängerprojekt – «(Re)Produktion von Differenz in der Hochschul- und Berufsausbildungspraxis – Lehrende und Praxisausbildende an Fachhochschulen im Fokus» – untersuchten Studiengänge an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.

Aus einem breiten Bildungs- und Standortspektrum wurden an Berufsfachschulen die Ausbildungsfelder *Wirtschaft und Verwaltung*, *Software- und Applikationsentwicklung und -analyse* sowie *Sozialarbeit und Betreuung bzw. Gesundheit*<sup>4</sup> ausgewählt. Konkret wurden EBA- und EFZ-Lehrberufe<sup>5</sup> im kaufmännischen (z. B. Kauffrau/Kaufmann EFZ, Büroassistent\*in EBA), Informatik (Informatiker\*in EFZ) sowie im Sozialbereich (z. B. Fachfrau/Fachmann Betreuung EFZ, Assistent/in Gesundheit und Soziales EBA) berücksichtigt.

Im Bereich der gymnasialen Bildung hat sich die Studie an den Schwerpunktfächern *Wirtschaft und Recht (WR)*, *Physik und Anwendungen der Mathematik (PaM)* sowie *Philosophie/Pädagogik/ Psychologie (PPP)* ausgerichtet.

Die Auswahl des Vorab-Samples orientiert sich an Ausbildungsfeldern an Berufsfachschulen und Schwerpunktfächern an Gymnasien, die anhand statistischer Angaben (z. B. BFS 2022, 2025b) ersichtliche, geschlechtstypische Merkmale aufweisen. So sind die

<sup>4</sup> Nach Bildungsklassifikationssystem ISCED. In: 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 04.03.2022].

<sup>5</sup> EBA (Eidgenössisches Berufsattest) ist eine zweijährige, praxisorientierte Grundbildung, während das EFZ (Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis) eine drei- bis vierjährige berufliche Ausbildung mit umfassenderen theoretischen und praktischen Anforderungen darstellt. Beide Abschlüsse gehören zur dualen Bildung und kombinieren Schule und betriebliche Ausbildung.

ausgewählten Ausbildungsfelder und Schwerpunktfächer durch einen hohen Anteil männlicher (*Software- und Applikationsentwicklung und -analyse* sowie *Physik und Anwendungen der Mathematik*) und weiblicher Lernenden (*Sozialarbeit und Betreuung* bzw. *Gesundheit* sowie *Philosophie/Pädagogik/Psychologie*) sowie eine im Allgemeinen ausgewogene Geschlechterverteilung (*Wirtschaft und Verwaltung* sowie *Wirtschaft und Recht*) charakterisiert.

Diese ungleiche Verteilung von Schüler\*innen und Lernenden im Rahmen der beruflichen und gymnasialen Bildung stellt eine bildungspolitische Herausforderung auch für den Bildungsraum Nordwestschweiz dar. Dadurch sind für Männer und Frauen unterschiedliche weitere Bildungswege vorgezeichnet. So prägt bspw. die Wahl des Schwerpunktfaches am Gymnasium das persönliche Ausbildungsprofil der Studierenden am stärksten. Wie bereits ausgeführt, sind migrantisierte Jugendliche in den anforderungstiefsten Bildungsangeboten übervertreten (Ender et al. 2017: 84).

Die weitere Zusammenstellung des Samplings orientiert sich somit am Grundsatz, eine möglichst breite Variation der Fälle in der Stichprobe abzubilden, so z. B. hinsichtlich beruflicher Position, Fach-, Berufs- und Bildungshintergrund, Diversitätsdimensionen bzw. Migrationsbiografie, Arbeitserfahrung, Geschlecht, Alter, Schul- und Maturitätstyp, Beschäftigungsdauer an den jeweiligen Schulen. Ziel dieses Verfahrens ist es, durch die Berücksichtigung verschiedener Vergleichsdimensionen relevante schulfeldübergreifende und schulfeldspezifische Konstellationen hinsichtlich Migration und Geschlecht und den jeweiligen pädagogischen Konzepten und Praktiken im Rahmen der im Fokus stehenden Ausbildungsfelder und Schwerpunktfächer möglichst breit zu erfassen. So wurden in die Studie insbesondere Lehrpersonen einbezogen, die neben ihrer pädagogischen Tätigkeit zusätzliche Querschnittsfunktionen an den Schulen wahrnehmen. Die Expert\*inneninterviews wurden im Zeitraum von Mai 2023 bis März 2025 durchgeführt und dauerten zwischen 60 bis 75 Minuten.

Die Datenerhebung erfolgte sowohl für die interviewten Lehrpersonen der Berufsfachschulen als auch der Gymnasien konvergent, wobei in beiden Untersuchungsbereichen derselbe Interviewleitfaden Anwendung fand.

In diesem Beitrag werden Zwischenergebnisse der Analyse vorgestellt, wobei der Fokus insbesondere auf dem Ausbildungsfeld Sozialarbeit und Betreuung bzw. Gesundheit sowie dem Schwerpunktfach Philosophie,

Psychologie und Pädagogik liegt. Weitere untersuchte Ausbildungsfelder (Wirtschaft und Verwaltung bzw. Technik, Software- und Applikationsentwicklung und -analyse) sowie Schwerpunktfächer (Wirtschaft und Recht bzw. Physik und angewandte Mathematik) wurden ergänzend in die Analyse einbezogen. Obwohl sie nicht im Zentrum der Auswertung standen, ermöglichten ausgewählte Interviews empirisch fundierte Hinweise zur Schärfung einzelner Argumente und verdeutlichten wiederkehrende Muster, die mit den Befunden aus dem – für diesen Beitrag – primär untersuchten Schwerpunktfach bzw. Ausbildungsfeld konvergieren. Die vorliegende Analyse basiert demnach vor allem auf einer Auswahl von 18 Interviews. Diese umfassen je 9 Interviews mit Lehrpersonen aus dem Bereich der Berufsschule sowie des Gymnasiums, die sich besonders für das untersuchte Ausbildungsfeld und Schwerpunktfach auszeichnen.

Lehrpersonen verfügen nicht nur über privilegierte Zugänge zu bestimmten Informationen, sondern sind zugleich als zentrale Akteur\*innen in der Gestaltung von Bildungsinstitutionen und somit von Bildungsabläufen sowie Lehr- und Lernprozessen zu betrachten. Als Angehörige von Bildungseinrichtungen und Vertreter\*innen von (Berufs-)Bildungs-, Schul- und Fachkulturen der Sekundarstufe II sind sie institutionell in sichtbare oder unsichtbare Machtverhältnisse involviert. Im Bildungskontext sind Akteur\*innen jedoch nicht gänzlich solchen Verhältnissen unterworfen. Durch pädagogisches Handeln haben sie die Möglichkeit, in die Verhältnisse einzugreifen und sowohl diese als auch die eigenen Denk- und Handlungsweisen reflexiv anzugehen und zu verändern (Riegel 2016). Insofern kommt ihnen – auch in der Gestaltung von Handlungsräumen von Lernenden im beruflichen und gymnasialen Bildungsbereich – eine zentrale Bedeutung zu. Expert\*inneninterviews sind folglich ein geeignetes methodisches Instrument, um verschiedene Wissensbestände zu erfassen. Aus forschungspraktischer Sicht sind sie sinnvoll und notwendig, um schulische Prozessverläufe und Perspektiven zu rekonstruieren (Bogner et al. 2014), wobei die im Fokus stehenden Lehrpersonen nicht nur als Funktionsträger\*innen, sondern auch als Subjekte von Interesse sind (Meuser/Nagel 2009).

Das aus der Transkription resultierende Datenmaterial wird unter Anwendung des Theoretischen Kodierens in Anlehnung an die Grounded Theory (Glaser/Strauss 2005; Strauss/Corbin 1996; Strübing 2021) analysiert. Die mit dieser Forschungsperspektive implizierte

Notwendigkeit der Offenheit im Forschungsfeld ließ diese Methodologie als besonders passend erscheinen. Die Verdichtung der Daten erfolgt im Kontext einer kategorialen Analyse, welche auf der Grundlage einer deduktiv-induktiven Kodierstrategie in mehreren Vorgehensschritten durchgeführt wird: Zunächst werden die Daten bzw. die einzelnen Interviews computergestützt offen kodiert. Weiter werden anhand des kodierten Datenmaterials Fallporträts erstellt. Thematische Dimensionen entlang der forschungsleitenden Fragen bzw. der inhaltlichen Dreiteilung des Leitfadens<sup>6</sup> werden als Analyseraster für die Datenverdichtung verwendet. Dadurch ist es möglich, Ausprägungen und Besonderheiten der thematischen Sequenzen der Fallporträts zu fokussieren und im Verlauf der Analyse zu ergänzen. Auf diese Weise kann das Interview als Einzelfall in einer vertikalen Analyse in seiner sinnhaften Konstitution erschlossen und entsprechende Handlungsmuster bzw. Fallstrukturen daraus extrahiert werden, welche die Grundlage der Fallporträts bilden. Diese vorläufigen Konzeptualisierungen werden – entlang der thematischen Dimensionen der forschungsleitenden Fragen bzw. der inhaltlichen Dreiteilung des Leitfadens – systematisch aufeinander bezogen und hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Merkmale kontrastiert. Ziel ist es, eine horizontale Analyse der empirischen Regelmäßigkeiten und Besonderheiten der verschiedenen Fälle vorzunehmen und deren Profile zu schärfen. Durch die kontinuierliche Kontrastierung der verschiedenen Fälle und ihrer Ausprägungen und ein von analytischen Fragen geleitetes Vorgehen können bestimmte Zusammenhangsmuster bzw. (Kern-)Kategorien herauskristallisiert und dadurch induktiv ein Kategorienschema entwickelt und verfeinert werden. Durch das gezielte In-Beziehung-Setzen der (Kern-)Kategorien und deren systematische Überprüfung anhand der Daten sowie

6 Der Interviewleitfaden folgte einer inhaltlichen Dreiteilung und fokussierte folgende thematische Schwerpunkte der Untersuchung:

1. Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einschätzungen zu migrantisierten Lernenden und Schüler\*innen sowie zu Migrations- und Geschlechterverhältnissen und Chancengleichheit in Schule und Ausbildungsfeld.
2. Strukturelle und individuelle Rahmenbedingungen von Lern-Lehr-Settings, Bedeutung von Heterogenität und Integrationsansätzen sowie damit verbundene Erwartungen, Chancen und Herausforderungen.
3. Handlungs- und Unterstützungsbedarf sowie Perspektiven auf diskriminierungskritische und differenzsensible pädagogische Ansätze zur Förderung von Chancengerechtigkeit.

vor dem Hintergrund des theoretischen Kontextes und der «theoretischen Sensibilität» (Strauss/Corbin 1996: 25 ff.) des Forschungsteams werden fallübergreifende Zusammenhänge und damit eine transversale Aussagenstruktur des Untersuchungsgegenstandes generiert. Die Datenauswertung zielt darauf ab, das Spektrum an Erfahrungsmustern, Einstellungen und Perspektiven und damit die Auseinandersetzung der befragten Lehrpersonen mit Differenz- und Unterscheidungspraktiken entlang von Migration und Geschlecht und deren Wechselwirkungen zu erfassen, um Aussagen darüber zu erlangen, wie Differenzkonstruktionen und Othering durch die Sinnzusammenhänge und Handlungspraktiken von Berufsschul- und Gymnasiallehrer\*innen hervorgebracht bzw. wie migrantisierte Lernende in den ausgewählten Feldern der beruflichen und gymnasialen Bildung repräsentiert und positioniert werden.

Im Rahmen von Kongressen und Austauschforen im nationalen und internationalen – wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen – Kontext werden die Zwischenergebnisse der Studie kontinuierlich zur Diskussion gestellt und validiert.

#### 4. Herausforderungen und Perspektiven aus Sicht der Lehrpersonen

Im Folgenden werden zentrale Einblicke und Einschätzungen aus den geführten Interviews mit Lehrpersonen präsentiert, die Aufschluss über die (Re-)Produktion von Differenzverhältnissen in den beiden untersuchten Bildungsfeldern geben. Die Ausführungen beleuchten die spezifischen Herausforderungen und Perspektiven der befragten Lehrpersonen in Bezug auf Chancengerechtigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen und pädagogische Praktiken. Der Fokus liegt dabei sowohl auf der beruflichen als auch auf der gymnasialen Bildung, um die unterschiedlichen Dynamiken und Herausforderungen aus Sicht der Lehrpersonen in den beiden Bildungsbereichen herauszukristallisieren.

##### 4.1 Standpunkte der Lehrpersonen im Kontext der beruflichen Bildung

Die Analyse der Interviews mit Lehrpersonen der Sekundarstufe II auf EBA- und EFZ-Niveau wirft ein differenziertes Licht auf die (Re-)Produktion von Differenzen im Berufsfachbildungssystem. Besonders deutlich wird dabei die Bedeutung der individuellen Sichtweisen der Lehrpersonen, insbesondere in Bezug auf die institutionellen und organisatorischen Rah-

menbedingungen, die Struktur und Praxis der Berufsbildung prägen.

**«Die gläsernen Decken unserer Gesellschaft sind sehr stabil»**

In der Diskussion über Chancengerechtigkeit im Berufsbildungssystem betonen die befragten Lehrpersonen unterschiedliche Aspekte, die die Vielschichtigkeit dieser Problematik veranschaulichen. Hervorzuheben ist, dass Lehrpersonen Chancen(un-)gleichheit häufig durch ihre eigene Bildungserfahrung wahrnehmen. Besonders Lehrkräfte mit einem gymnasialen oder universitären Bildungshintergrund neigen dazu, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Ausgangslagen ihrer Schüler\*innen nur begrenzt wahrzunehmen: *«Es war mir nicht so bewusst, dass nicht alle jungen Leute die gleichen Voraussetzungen haben, etwas zu lernen.»* (L. W., Z. 53) Diese Aussage suggeriert, dass das Berufsbildungssystem ein Ort ist, an dem alle Lernenden die gleichen Chancen haben und selbst für ihre Leistungen verantwortlich sind (Liebau 2012: 367). B. Huber (Z. 452–456) bemerkt dazu: *«Die Wege gibt es noch, aber die gläsernen Decken unserer Gesellschaft sind schon sehr stabil.»* Er verdeutlicht damit, dass Lernende oft mit einer vermeintlich vorbestimmten Zukunft konfrontiert sind, was durch folgende Aussage akzentuiert wird: *«Eben wie bei den Kaufleuten, die Eltern sind dann auch Kaufleute. Also einer der größten Einflüsse in der Berufswahl ist das Familienfeld und die Peergroups um einen herum, und das merkt man jetzt bei den Kaufleuten auch, dass sie aus Familien kommen, die ja in diesem Umfeld unterwegs sind.»* (B.H., Z. 193–196) Nur durch außergewöhnlich harte Arbeit sei es möglich, diesen vorgezeichneten Weg zu verlassen, ein Weg, der von den befragten Lehrpersonen jedoch als äußerst beschwerlich empfunden wird. Diese Perspektive stützt Khakpours Argument (2023: 222 f.), dass die Institution Schule nicht nur Wissen vermittelt, sondern zugleich bestehende gesellschaftliche Hierarchien und Ordnungen reproduziert. Somit werden gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse *«nicht nur in, sondern auch durch Bildung bzw. Organisationen von Bildung reproduziert»* (Riegel 2016: 7).

Lehrperson B. Huber ist sich dieser Machtverhältnisse bewusst und betont, dass Chancengerechtigkeit seines Erachtens nur durch gezielte Förderung benachteiligter Lernender und kontinuierliche Investitionen in die Ausbildung von Lehrpersonen erreicht werden könne. Er vertritt die Auffassung, dass es ungerecht sei, alle Lernenden gleich zu behandeln, da dies deren individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen nicht

berücksichtige: *«Man muss immer in den Menschen investieren und genau hinschauen, wer Unterstützung benötigt und wer nicht. Ja, das wäre wirklich wieder Bourdieu: Alle gleich zu behandeln, ist das Ungerechteste, was man tun kann.»* (B.H., Z. 982–986) Demgegenüber betonen Castro Varela und Heinemann (2016), dass Gerechtigkeit nie vollkommen erreichbar sei, da unterschiedliche soziale Gruppen verschiedene Vorstellungen von Gerechtigkeit hätten. Lehrperson T. Wagner geht einen Schritt weiter und bezeichnet die Idee der Chancengerechtigkeit sogar als Illusion. Sie betont, dass eine ungleiche Verteilung von Ressourcen eine realistischere Sicht auf gesellschaftliche Strukturen erfordere: *«Ich glaube, es ist eine Illusion: Chancengerechtigkeit (...). Weil es immer Privilegierte und weniger Privilegierte gibt, egal in welchem System man sich befindet. Die einen können sich besser anpassen, haben mehr Ressourcen, sei es Geld, Intelligenz oder Macht. Die Gesellschaft ist nie völlig egalitär.»* (T.W., Z. 714–723)

Bourdieu und Passeron (1971) erläutern mit dem Konzept der *Illusion der Chancengleichheit*, wie das Bildungssystem soziale Ungleichheiten reproduziert, während es gleichzeitig den Anschein erweckt, alle Lernenden gleich zu behandeln. Sie argumentieren, dass Menschen aufgrund der ungleichen Verteilung von ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital nicht von derselben Ausgangsposition starten. Eine Gleichbehandlung ignoriert demnach die strukturellen Unterschiede, die aus dieser ungleichen Kapitalverteilung resultieren. Diese Ungleichheiten bewirken, dass Individuen nicht nur unterschiedliche Chancen haben, sondern auch ihr Handeln und ihre Wahrnehmung in verschiedenen sozialen Feldern – etwa im Bildungssystem – maßgeblich dadurch beeinflusst werden. Eine gerechte Behandlung müsste daher die spezifischen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigen, um tatsächlich gleiche Chancen zu ermöglichen (Fröhlich/Rehbein 2014). Wie D. Huber argumentiert, ist folglich eine differenzierte Unterstützung notwendig, um Chancengleichheit im Berufsfachbildungssystem zu gewährleisten. Riegel (2016: 58) unterstreicht, dass der Zugang zu sozialen Ressourcen und Privilegien sowie Bildung immer in Relation zu Macht- und Dominanzverhältnissen steht und identifiziert diese Ungleichheiten als Teil von Othering-Prozessen.

**«Wie wird das in Ihrer Kultur gemacht?»**

Nach Riegel (2016: 53) kann Othering *«als Wechselspiel von Subjektivierung (als Prozess der Hervorbringung und Anrufung als Andere) und*

Objektivierung (durch Zuschreibung, Festschreibung, Ausgrenzung) gelesen werden». Es bezeichnet die Prozesse des Different-Machens, wodurch bestimmte Gruppen als «anders» definiert werden – meist aus machtvollen Positionen und hegemonialen Perspektiven heraus. Die Zugehörigkeit zum «Anderen» ist dabei keine natürliche Gegebenheit, sondern wird erst durch gesellschaftliche und diskursive Prozesse konstruiert und gefestigt (Riegel 2016). Othering ermöglicht die Analyse der wechselseitigen Konstitution von Selbst- und Fremdrepräsentationen, indem es die Konstruktion des «Eigenen» und des «Fremden» in den Blick nimmt (Ammann Dula/Rao Dhananka 2023: 127). Die Interviews mit den Berufsschullehrpersonen verdeutlichen wiederholt eine klare Grenzziehung zwischen «Schweizer» und «migrantisierten» Lernenden. Ein Beispiel dafür stellt folgende Aussage dar: *«Wir haben mehrheitlich Schweizerinnen oder Schweizer in der Klasse. Aber sagen wir, von zwanzig Lernenden, jetzt ganz ohne, dass ich das genau nachgezählt hätte, haben sicher fünf bis zehn einen Migrationshintergrund.»* (T.W., Z. 235 ff.) Diese Kategorisierung teilt Lernende in zwei scheinbar homogene Gruppen ein – ein klassisches Beispiel für die Zuschreibung von Differenz durch die meist statisch verstandene Kategorie «Migrationshintergrund», wie sie auch von Le Breton et al. (2024) im pädagogischen Diskurs kritisiert wird. Indem der Begriff «Migrationshintergrund» Herkunft als starres, unveränderliches Merkmal festschreibt, verstärkt dieser solche Dichotomien und konstruiert Differenzen, anstatt sie als dynamische Prozesse zu begreifen. Dieses Muster entspricht dem von Riegel (2016: 213) untersuchten Othering-Prozess, der durch binäre Einteilung und Kategorisierung gekennzeichnet ist. Charakteristisch für dieses Muster sind klare Grenzziehungen, die auf gesellschaftlich dominanten Normalitätsvorstellungen basieren.

Diese binäre Einteilung und Kategorisierung bilden jedoch nur eine Facette von Othering-Prozessen, die in den Interviews erkennbar werden. Ein weiteres zentrales Muster zeigt sich in der Reduktion von Lernenden mit Migrationsbiografie auf kulturelle Stereotype. Dies wird beispielsweise in der folgenden Aussage deutlich: *«Ich finde es schön, diese Vielfaltigkeit (...) Es gibt immer wieder Themen im Unterricht, die sehr spannend sind. Wie ist das bei Ihnen? Oder wie wird das in Ihrer Kultur gemacht?»* (R.K., Z. 636–643) Diese scheinbare Wertschätzung von Heterogenität offenbart problematische Aspekte eines essentialistischen Kulturbegriffs. Unterschiede werden pauschalisiert und als statisch darge-

stellt, wodurch stereotype Kulturvorstellungen weiter gefestigt werden. Laut Rieck (2021: 27–30) birgt die unkritische Anwendung des Kulturbegriffs das Risiko, eine Vorstellung von Großgruppen zu erzeugen. Einzelnen Mitgliedern solcher Gruppen – in diesem Fall «Schweizer» und «migrantisierte» Lernende – wird eine Einheitlichkeit zugeschrieben, die auf vereinfachenden Annahmen beruht. Dadurch erscheinen diese Gruppen als homogen, als teilten alle Mitglieder dieselben Ansichten, Interessen und Überzeugungen. Diese Konstruktion geschlossener Gruppenzugehörigkeiten führt dazu, dass Lernende nicht als Individuen wahrgenommen, sondern auf ihre vermeintlich zugeschriebene «kulturelle» Identität reduziert werden. Riegel (2016: 213 f.) beschreibt diese einseitige Adressierung und Festschreibung als ein weiteres zentrales Merkmal von Othering-Prozessen.

Die deutliche Abgrenzung zwischen «Wir» und den «Anderen» wird nicht nur in der kulturellen Kategorisierung ersichtlich, sondern auch in der Beurteilung zu Mehrsprachigkeit, die in den Interviews eine zentrale Rolle spielt. Einerseits wird Mehrsprachigkeit als potenzieller Vorteil anerkannt, andererseits wird diese häufig durch eine defizitorientierte Perspektive betrachtet, wie dies folgendes Beispiel verdeutlicht: *«Und vielleicht haben sie auch Stärken, verstehen Sie mich nicht falsch, diese Menschen sprechen dann eine andere Sprache, das kann ja in der Kinderbetreuung, gerade in einer Stadt wie Basel sehr vorteilhaft sein (...). Aber die Sprache, wo wir unterrichten, lernen und auch Lernprotokolle darüber ablegen müssen, ist Deutsch. Und das merk ich, ist nicht für alle einfach.»* (B.S., Z. 113–126) Diese Perspektive widerspiegelt eine einseitige Adressierung, wobei die individuellen Potenziale der Lernenden nicht ausreichend gewürdigt werden. Sie stellt damit ein weiteres Beispiel eines Othering-Prozesses dar (Riegel 2016), in dem auf zugeschriebene kulturelle Zugehörigkeit und dominante Differenzkonstruktionen zurückgegriffen wird. Eine weitere Schilderung aus den Interviews unterstreicht diese Haltung: *«Ich nehme das schon so wahr, dass man einen Nachteil hat, wenn man einen anderen kulturellen Hintergrund hat. Nicht im Sinne, dass man nicht wertgeschätzt wird, das passiert schon (...) Aber man versucht ja auch auszugleichen, es gibt Nachteilsausgleiche, es gibt Förderangebote, es gibt Lerncoachings an dieser Berufsfachschule. Man versucht, diesen Dingen schon auch entgegenzutreten.»* (B.S., Z. 168–183) Fördermaßnahmen wie Nachteilsausgleiche und Lerncoachings beruhen häufig auf der Annahme, dass individuelle Schwächen durch zusätzliche Res-

sourcen ausgeglichen werden müssen. Dabei wird die Frage vernachlässigt, inwieweit diese Maßnahmen die strukturellen Ursachen und die damit einhergehende Reproduktion von Fremdbildern tatsächlich in Frage stellt.

Laut Ammann Dula und Rao Dhananka (2023) führen stereotype Fremdbilder nicht nur zu einer Reduktion von Vielfalt, sondern fungieren auch als subtiler Mechanismus der Abgrenzung, durch den bestimmte Gruppen von Migrant\*innen von der als «normal» konstruierten Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen werden. Diese Konstruktion des «Normalen» steht nach Riegel (2016: 58) in engem Zusammenhang mit Prozessen des Othering: Sie stellen das «Normale» als selbstverständlich dar und stabilisieren dadurch hegemoniale Machtverhältnisse und Differenzordnungen. Ein Beispiel für diese Perspektive zeigt die folgende Interviewsequenz: «Ja, ich habe einfach ein großes Interesse auch an der Herkunft der Lernenden. Ich habe zum Beispiel einen Schriftsteller aus dem Tibet in einer meiner Klassen. Das ist ja unglaublich. Ja, das finde ich großartig!» (O.U., Z. 402–407) Die Hervorhebung der Herkunft des Lernenden durch Lehrperson O. Utzig wirkt dabei nicht neutral, sondern produziert eine markierte Differenz, die den Lernenden nicht als Teil der schulischen Normalität, sondern als Abweichung davon erscheinen lässt («Das ist ja unglaublich.»). Indem die Herkunft als etwas Besonderes hervorgehoben wird, wird gleichzeitig eine implizite Normsetzung deutlich: Was nicht thematisiert wird – die Herkunft der übrigen Lernenden –, wird als selbstverständlich angenommen. So stabilisieren sich Normalitätsvorstellungen, in denen kulturelle Zugehörigkeit nur dann in Erscheinung tritt, wenn sie als anders markiert wird.

#### «Wir vermitteln westliche Werte»

Prozesse der Hervorbringung von «Andersheit» und die Konstruktion von «Normalität» werden nicht nur durch stereotype Wahrnehmungen verstärkt, sondern auch durch die strukturelle Dominanz westlicher Wissenssysteme im schweizerischen Berufsbildungssystem. Lehrperson T. Arens greift dieses Phänomen auf, indem sie beschreibt, wie das vermittelnde Wissen in der Berufsfachschule stark von westlichen Perspektiven geprägt ist: «Wir vermitteln westliche Werte. Und wir haben viele Lernende aus Afrika, aus dem arabischen Raum, aus der Türkei, mittlerweile auch aus Syrien; afrikanische junge Frauen sind hier ebenfalls vertreten.» (T.A., Z. 670–673) Dieses Phänomen der einseitigen Wissensvermittlung lässt sich mit dem Konzept des «weißen Raums» (Tissberger 2020) näher erklären. Der

«weiße Raum» beschreibt die Dominanz westlicher Wissensformen, die in Bildungsinstitutionen als Norm und universell gültig angesehen werden. In diesem Raum bleiben nicht-westliche Perspektiven entweder unsichtbar oder werden als «anders» konnotiert, was den Prozess des Otherings zusätzlich verstärkt. Der «weiße Raum» konstituiert folglich eine unsichtbare Struktur, die nicht nur definiert, welches Wissen als relevant erachtet wird, sondern auch, welches Wissen ignoriert oder marginalisiert wird.

Lehrperson T. Arens thematisiert diese einseitige Wissensvermittlung im Bildungssystem und fordert eine stärkere Diversifizierung von Unterrichtsinhalten. Sie reflektiert kritisch, dass sich Fallbeispiele in ihrem Ausbildungsfeld nahezu ausschließlich auf westliche Kontexte beziehen: «Wann bekommen sie mal ein Beispiel aus ihrem Kulturkreis? (...) Die [Beispiele] kommen ja alle aus dem Westen. (...) Ja, alles aus Europa und vielleicht noch Amerika und das wars. Und ich denke, da könnte man noch viel mehr machen.» (T.A., Z. 681–687) Diese Aussage verweist einerseits auf eine Kulturalisierung der Lernenden, indem deren Zugehörigkeit zu einem «anderen» Kulturkreis thematisiert wird. Andererseits macht U. Arens auf ein Strukturproblem aufmerksam, das auch von Castro Varela und Heinemann (2016) benannt wird: die strukturelle Dominanz westlicher Wissensproduktion im Schweizer Bildungssystem. Sie beschreiben diese Dominanz als Ausdruck tief verankerter epistemischer Hierarchien, in denen alternative Wissensformen systematisch marginalisiert werden. Darüber hinaus deutet U. Arens im Interview auf eine verbreitete dualistische Fixierung zwischen dem «Westen» und dem «Nicht-Westen» hin – eine Dichotomie, die beispielhaft die Wirkungsweise von Othering-Prozessen in Bildungseinrichtungen verdeutlicht. Dabei werden bestimmte Wissensformen als normativ gesetzt, während andere Perspektiven als abweichend oder weniger relevant erscheinen. In diesem Zusammenhang lässt sich das Konzept des «weißen Raums» mit den von Riegel (2016) beschriebenen Mechanismen des Othering verknüpfen. Während Tissberger (2020) die strukturelle Vorherrschaft westlicher Wissensformen beleuchtet, zeigt Riegel, wie diese Dominanz durch Prozesse des Othering fortgeschrieben und abgesichert wird.

Das Verständnis des Schweizer Berufsbildungssystems durch die befragten Lehrpersonen zeigt, wie herkömmliche Repräsentationen nicht nur reproduziert, sondern auch als imperativ dargestellt werden. So bezeichnet Lehrperson C. Huber das schweizeri-

sche Berufsbildungswesen als das *«genialste System»* (C.H., Z. 203) und *«eines der besten Bildungssysteme»* (ebd., Z. 855 f.) überhaupt. Besonders für Lernende mit schulischen Schwierigkeiten erscheint ihm die Berufsbildung als Rettung, da diese ihnen *«Freude am Lernen»* (D.H., Z. 210) und *«Selbstsicherheit»* (C.H., Z. 211) ermöglichen. Aus einer weißen\* dominanten Position heraus werden migrantisierte Lernende häufig als *«sozial bearbeitungsbedürftig»* (Tissberger 2020: 103) wahrgenommen. Die Berufsfachschule wird dabei als Institution der Unterstützung und Förderung inszeniert und den Lehrpersonen wird eine zentrale Rolle in diesem Prozess zugeschrieben: *«Weil diese Lernenden noch viele andere Bedürfnisse haben, weil sie viel mehr Unterstützung brauchen, weil die Sprache eine riesige Herausforderung ist. Weil sie zum Teil SEHR schwierige Lebensgeschichten haben. Und sie auch hier wieder gesellschaftlich zuunterst stehen. Und sie freuen sich darüber, dass jemand an sie glaubt und jemand ihnen Unterstützung bietet. Das ist, was mich sehr bereichert.»* (R.K., Z. 74–78) Diese Haltung wird von Castro Varela und Dhawan (2015: 11) als problematisch erachtet, da die Lernenden als *«hilfsbedürftig»* konstruiert werden, anstatt ihre individuellen Stärken und Selbstständigkeit anzuerkennen. Aus postkolonialer Perspektive lässt sich hier ein typisches koloniales Muster erkennen: Das dominante *«Wir»* erscheint als zivilisiert, gebildet und fortschrittlich, während die *«anderen»* als ungebildet, bedürftig und defizitär repräsentiert werden (Ammann Dula/Rao Dhananka 2023: 127).

Die Mechanismen des *«weißen Raums»* manifestieren sich nicht nur in der Dominanz westlicher Wissensformen und Repräsentationen, sondern auch in alltäglichen Strukturen des Berufsbildungssystems – insbesondere in der sprachlichen Hierarchie. Während Hochdeutsch und Mundart einen hohen Stellenwert genießen, werden die Erstsprachen von migrantisierten Lernenden weder als gleichwertig anerkannt noch gezielt gefördert. So beschreibt Lehrperson K. Donati die Dominanz der deutschen Sprache im Unterricht: *«Jede Prüfung beruht größtenteils auf der Deutschen Sprache. Wenn die migrantisierten Lernenden die Aufgabe nicht richtig verstehen, dann haben sie keine Chance, ob sie klug sind oder eher schwach.»* (K.D., Z. 371 f.) Der *«weiße Raum»* kann hier als ein Raum der sprachlichen Hegemonie verstanden werden, in dem nur jene als kompetent oder erfolgreich wahrgenommen werden, die mit den sprachlichen Normen des westlichen (deutschen) Bildungssystems übereinstimmen. Lernende, die diese Sprache nicht beherrschen,

werden als weniger fähig betrachtet. Die befragte Lehrperson deutet an, dass das Unverständnis für die Prüfungstexte auf einem Mangel an Fähigkeiten (*«ob sie klug sind oder eher schwach»*) beruht, anstatt die sprachliche Barriere als Ursache zu erkennen. Aus einer postkolonialen Perspektive lässt sich dies als Ausdruck des *«weißen Raums»* verstehen, in dem migrantisierte Personen und ihre sprachlichen Ressourcen marginalisiert werden, ohne dass der Raum selbst – etwa die Prüfungsanforderungen – hinterfragt wird. Diese Sequenz verdeutlicht, wie die deutsche Sprache im Bildungssystem hegemonial wirkt und den Zugang zu Bildung für migrantisierte Lernende erschwert. Anstatt ihre unterschiedlichen Hintergründe zu berücksichtigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihr Wissen auf eine für sie verständliche Weise zu zeigen, werden sie als *«weniger klug»* oder *«schwach»* eingestuft, wenn sie die deutsche Sprache nicht beherrschen.

Die Problematik wird zusätzlich durch die Verwendung von Mundart in den Lehrbetrieben verstärkt. Während in der Berufsfachschule hohe Anforderungen an Standarddeutsch gestellt werden, dominiert in den Lehrbetrieben laut Lehrpersonen häufig Mundart. Für Lernende, die mit Dialekten nicht vertraut sind, bedeutet dies eine doppelte sprachliche Herausforderung: *«Weil Schweizerdeutsch einfach nicht dasselbe ist wie Hochdeutsch.»* (K.W., Z. 201) Diese sprachlichen Spannungen verstärken die Konstruktion eines *«lokalen Wir»*, wobei die Zugehörigkeit zur als *«Schweizer\*innen»* markierten Gruppe über die sprachliche Kompetenz der Dialekte affirmiert wird. So wird die sprachliche Differenz zu einem Mechanismus der Ausgrenzung, der bestehende Ausschlussstrukturen weiter festigt (Dahinden 2014) und den *«weißen Raum»* zementiert.

In den Gesprächen mit den Lehrpersonen werden jedoch die zugrunde liegenden sprachlichen Machtverhältnisse der Wissensvermittlung und die eurozentrischen Wissensformen, die das Schweizer Bildungssystem prägen, kaum hinterfragt. Diese Haltung bringt beispielhaft Lehrperson Q. Ganz auf den Punkt, als er festhält, dass die Schule nicht als *«Reparaturwerkstatt der Gesellschaft»* fungieren könne: *«Was kann die Schule? Die Schule kann nicht alles!»* (Q.G., Z. 695–699). Damit weist Lehrperson Q. Ganz jegliche Verantwortung für institutionelle und diskriminierende gesellschaftliche Probleme von sich und dem Bildungswesen zurück. In dieser Aussage spiegelt sich – wie von den Critical Whiteness Studies oft thematisiert (vgl. z. B. Delgado/Stephancic 1997; Nayak 2007; Wekker 2016) –

die «unschuldige» Vorstellung wider, dass das Problem nicht bei den Individuen selbst liegt, sondern in den rassistischen institutionellen oder gesellschaftlichen Strukturen – «aber nicht bei mir» (Tissberger 2020: 99). Tissberger verdeutlicht damit, dass Individuen ihre eigene Verantwortung innerhalb dieser Strukturen nicht hinterfragen und sich als unbeteiligt an den bestehenden Ungerechtigkeiten wahrnehmen.

#### 4.2 Standpunkte der Lehrpersonen im Kontext der gymnasialen Bildung

Die Analyse der Interviews mit Gymnasiallehrpersonen lässt eine vielschichtige Dynamik erkennen, in welcher Lehrpersonen Unsicherheiten hinsichtlich ihrer pädagogischen Praxis im Umgang mit Heterogenität und Ungleichheit äußern. Dabei werden Spannungsfelder sichtbar, die sich zwischen einer kritischen Betrachtung gesellschaftlicher Ungleichheiten und deren Umsetzung in der alltäglichen Berufspraxis auf tun. Zugleich weisen die Aussagen der Lehrpersonen auf teilweise sehr unterschiedliche Deutungsmuster zu Fragen der Chancengerechtigkeit sowie von Ungleichheiten hinsichtlich Migration und Geschlecht hin. Die Ausprägungen reichen von antiegalitären Überzeugungen, die Gleichheit als unrealistisch oder gar unnötig erachten, bis hin zu diskriminierungskritischen Ansätzen. Letztere versuchen, insbesondere in Bezug auf die Kategorie Geschlecht, strukturelle Ungleichheiten zu thematisieren und aktiv anzugehen.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse zum Bereich der gymnasialen Bildung anhand der thematischen Konzepte dargestellt, die im bisherigen Analyseprozess entwickelt wurden. Zunächst wird herausgearbeitet, inwiefern sich Lehrpersonen an unhinterfragten, im Alltagsverstand verhafteten Wissensbeständen über Migration und Geschlecht orientieren. Anschließend werden Ansätze zur Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Einschätzungen beleuchtet und Bestrebungen der Lehrpersonen beschrieben, diskriminierungskritische Perspektiven in die Schule einzubringen. Die Ausführungen im letzten Abschnitt verdeutlichen, wie Erklärungsmuster im Datenmaterial normative Vorstellungen von «passenden» Familienverhältnissen reproduzieren und somit hegemonale Differenzordnungen stabilisieren.

**«Das Vorurteil habe ich, dass Frauen fleißiger sind, aber das ist genau der Teufelskreis»**

Während Geschlechterthemen an vielen Schulen zunehmend Beachtung finden, erhalten migrations-

bedingte Ungleichheiten vergleichsweise weniger Aufmerksamkeit. Die Aussagen der Lehrpersonen legen nahe, dass dem Thema Migration insgesamt eine untergeordnete Bedeutung zukommt. Dies könnte mit einer Unterrepräsentation migrantisierter Schüler\*innen an Gymnasien zusammenhängen und spiegelt zugleich eine im Alltagsdiskurs verankerte Logik wider, die geschlechtsspezifische Ungleichheiten stärker betont als migrationsbedingte Benachteiligungen. So werden von den Lehrpersonen die mit Migration einhergehenden strukturellen Barrieren kaum explizit thematisiert. Stattdessen sind Diskurse um Gender festzustellen, die jedoch häufig widersprüchlich bleiben. Die Gymnasiallehrerin C. Meyer führt hierzu an: *«Ich glaube, das Vorurteil habe ich eher, dass Frauen fleißiger sind, weil es eben ja auch oft bestätigt wird, aber das ist genau der Teufelskreis.»* (C.M., Z. 346 f.) O. Jenni beschreibt, dass das Kollegium *«vielleicht früher noch viel mehr»* (O.J., Z. 499) von stereotypen Geschlechtervorstellungen geprägt war. Selbst habe er sich aber nie eingehend damit beschäftigt, weil er stereotype Bilder wie *«Jungs können besser Mathe als Frauen»* (ebd., Z. 501 f.) nicht an sich herangelassen habe: *«Quatsch! Punkt.»* (ebd., Z. 503) Trotzdem gesteht er ein: *«Ich bin mir natürlich bewusst, dass es die Tendenz gibt: War das jetzt so schlimm? Und dass man vielleicht je nach Situation dann auch im Nachhinein sagen muss: Ja eigentlich habe ich da weggeschaut.»* (ebd., Z. 113 ff.) Die Aussagen machen deutlich, dass auch dann, wenn Geschlechterstereotype entschieden zurückgewiesen werden, in konkreten Situationen eine gewisse Unsicherheit darüber bestehen bleibt, wie darauf pädagogisch zu reagieren ist. Dies führt dazu, dass problematische Muster zwar erkannt, aber im entscheidenden Moment nicht thematisiert oder hinterfragt werden – was deren Fortbestehen begünstigen kann.

Bartsch und Wedl (2015) stellen – rekurrend auf Angelika Wetterer – fest, dass gesellschaftliche Werte und Einstellungen, die sich auf die Gleichstellung der Geschlechter beziehen, heute eine allgemeine Akzeptanz erfahren. Trotz bestehender Gleichstellungsmaßnahmen sind jedoch die Handlungspraktiken und insbesondere die strukturellen Bedingungen nach wie vor durch Ungleichheiten geprägt, so dass an dieser Stelle kaum Veränderungen in Richtung einer geschlechtergerechteren Gesellschaft zu verzeichnen sind. In diesem Zusammenhang zeigt sich im Interviewmaterial ein Spektrum unterschiedlicher Positionierungen. Diese reichen von kritisch-reflexiven Geschlechterbildern bis hin zu dichotomen und

pauschalisierenden Perspektiven. Dieses Phänomen lässt sich, wie Maihofer (2021) es darlegt, als Abbild aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen verstehen. Einerseits findet gegenwärtig eine kritische Auseinandersetzung mit der «bürgerlich kapitalistischen cis-heteropatriarchalen Gesellschafts- und Geschlechterordnung» (ebd.: 51) statt, deren Reproduktion sich die Menschen zunehmend zu entziehen versuchen. Darunter ist ein normatives Gefüge zu verstehen, das auf der Vorherrschaft weißer, heterosexueller, cis-männlicher Denk- und Lebensweisen beruht und bestimmte Subjektivierungsformen, Familienmodelle und gesellschaftliche Rollen als selbstverständlich etabliert, während andere abgewertet oder ausgeschlossen werden. Baumgarten et al. (2021) verdeutlichen, dass der Wandel bestehender Geschlechterverhältnisse als Krise männlicher Privilegien erlebt wird. Der Verlust einst selbstverständlicher Vorrechte – etwa in Bezug auf Einkommen, Führungspositionen oder familiäre Verantwortung – wird von vielen Männern\* als ambivalente Erfahrung wahrgenommen: Während einige den Wandel als Freiheitsgewinn begreifen, reagieren andere mit dem Wunsch nach Rückkehr zu traditionellen Ordnungsmustern. Diese widersprüchliche Haltung zeigt sich auch darin, dass Männer\* teils als Akteure des Wandels, teils aber auch als Verteidiger des Status quo auftreten. Gerade in diesen Abwehrreaktionen manifestiert sich der Versuch, die bestehende bürgerlich cis-heteropatriarchale Geschlechterordnung aufrechtzuerhalten.

Atanasova et al. (2023) unterstreichen dies und beschreiben das Image der Physik als nach wie vor durch männliche Stereotype geprägt, insbesondere unter Bezugnahme auf Studien zum deutschsprachigen Raum. Diese Asymmetrie auf gymnasialer Stufe wird auch durch statistische Angaben verdeutlicht: So wählen bspw. deutlich mehr Jungen als junge Frauen das Schwerpunktfach «Physik und Anwendungen der Mathematik» (PaM). Auch der Gymnasiallehrer K. Hintermann konstatiert eine entsprechende Ungleichvertretung, die sich auf «gewisse gesellschaftliche Bilder wie (...) den Mann, den Logiker, den mathematisch Denkenden, den Naturwissenschaftler, den Ingenieur» (K.H., Z. 492 ff.) beziehen und weiterhin prägend seien. Er stellt klar, dass die Klassenzusammensetzung im Schwerpunktfach Physik und Anwendungen der Mathematik «immer noch männerdominiert» (ebd., Z. 504 f.) sei.

Die Daten legen nahe, dass die befragten Gymnasiallehrpersonen sich zum einen primär mit gesellschaft-

lichen Differenzverhältnissen hinsichtlich Geschlecht und erst nachgeordnet mit Migration befassen. Zum anderen zeigen sich sowohl mit Blick auf Geschlechts- wie auch Migrationsverhältnisse Schwierigkeiten, in der pädagogischen Praxis gleiche Bildungschancen für alle Schüler\*innen sicherzustellen. Häufig fehlt es den Lehrpersonen an konkreten Vorstellungen darüber, wie sie den wahrgenommenen Ungleichheiten entgegenwirken können. In anderen Fällen werden Ambivalenzen explizit zum Ausdruck gebracht. Dies zeigt sich bspw. durch das Vermeiden einer klaren Positionierung seitens einer Lehrperson, die auf ihre Unkenntnis zu genauen Ursachen von Geschlechterungleichheiten verweist und dies wie folgt ausdrückt: «Ich weiß es schlicht nicht!» (D.T., Z. 427) Anders verhält es sich bei einer Lehrperson, welche die Auffassung vertritt, der Rückgriff auf Geschlechterstereotype sei ein gesamtgesellschaftliches Problem und könne nicht in der Schule gelöst werden. Riegel verweist darauf, dass Bildungskontexte durch Wissensbestände dominiert sind, «die rassialisierten, heteronormativen, bürgerlich-mittelschicht-orientierten und ableistischen Bedeutungs- und Differenzordnungen westlich-kapitalistischer Verhältnisse unterliegen» (Riegel 2022: 9). In den Aussagen der Lehrpersonen wird dies daran deutlich, dass bürgerliche Vorstellungen als implizite Normen gesetzt werden. Schüler\*innen, die davon abweichen, etwa durch fehlende elterliche Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei der Bewältigung des Schulalltags, werden häufig defizitär gelesen bzw. als «nicht passend» für das Gymnasium markiert.

Vor diesem Hintergrund lässt sich der Diskurs über Chancenungleichheit – in Anlehnung an Mecheril et al. (2022) – als eng mit solchen hegemonialen Vorstellungen wie etwa einem meritokratischen Leistungsverständnis oder kulturalisierenden Zuschreibungen verknüpft verstehen. Sie gründen auf einem weit verbreiteten, selten hinterfragten Alltagsverstand, der durch tief verankerte Routinen, unbewusste Dispositionen sowie gängige Praxen geprägt ist, wodurch Othering-Prozesse begünstigt werden. In den Daten zeigt sich dieser Alltagsverstand etwa dann, wenn Lehrpersonen Unterschiede im Bildungserfolg primär durch individuelle Faktoren wie Motivation oder familiäre Unterstützung erklären, während strukturelle Ungleichheiten weitgehend unbenannt bleiben. In diesem Zusammenhang verweise Gramsci laut Mecheril et al. (ebd.) mit dem Begriff des Alltagsverstands auf eine paradoxe Mischung aus überholten, tradierten Elementen und modernem wissenschaftlichen Wissen.

Dies zeigt sich in widersprüchlichen Aussagen wie die in den Daten zum Ausdruck kommende kritische Beurteilung von Geschlechterungleichheiten und deren gleichzeitige Relativierung durch biologistische Argumente. Erkenntnisprozesse bleiben dabei an der Oberfläche, ohne die eigene Verstrickung in diese Wissensbestände kritisch zu durchleuchten. Diese Denkweise beeinflusst auch den gesellschaftlichen Umgang mit Rassismus, Sexismus und anderen Diskriminierungsformen, da strukturelle Zusammenhänge nicht konsequent erfasst werden und dadurch oft vereinfachte, entpolitisierte Perspektiven entstehen.

Solche auf dem Alltagsverstand basierende Wahrnehmungen von Migration und Geschlecht stabilisieren hegemoniale Machtverhältnisse, indem eine tiefere Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und Machtstrukturen verhindert wird. So verweist S. Velasquez zwar auf spezifische schulische Ziele zur Diversität, räumt aber gleichzeitig ein, dass er ihnen «*nicht speziell Beachtung*» schenke, weil diese für ihn «*selbstverständlich*» seien. Da ihm das Thema «*am Herzen liege*» und er «*niemals eine Person diskriminieren würde*», seien diese Werte bereits «*verinnerlicht*» (S.V., Z. 620–626). Solche Formen der Nichtbeachtung – so argumentieren dos Santos Pinto et al. (2022) – haben auch damit zu tun, dass in der Schweiz die Auseinandersetzung mit Fragen wie Rassismus verweigert wird und eine Aufarbeitung der kolonialen Verstrickungen und Denkmuster weitgehend ausbleibt. Die Autorinnen beschreiben dieses vorherrschende Selbstbild bezugnehmend auf Wekker (2016) als von «*weißer Unschuld*» geprägt (ebd.: 38).

Vor demselben Hintergrund lassen sich in gewissen Aussagen explizit antiegalitäre Haltungen erkennen, die bestehende Ungleichheiten entweder ignorieren oder für gerechtfertigt halten und die Notwendigkeit struktureller Veränderungen in Richtung Chancengleichheit generell in Frage stellen. G. Lindner vertritt bspw. eine dezidiert leistungsorientierte und kompetitive Sichtweise: «*Ich kann doch keinen Hundertmeter-Lauf machen und nachher sagen, ich habe nicht gesehen, wer als Erster ins Ziel gekommen ist ((lacht)).*» (G.L., Z. 488 ff.) Durch die Betonung von Wettbewerb und Erfolg werden Unterschiede zwischen Individuen verstärkt und Hierarchien betont, wobei Leistung zum hauptsächlichen Kriterium für Wert und Anerkennung wird. Lindners Äußerung, dass nur «*Gewinner\*innen*» belohnt werden, fördert die Vorstellung, dass nicht alle Menschen unabhängig von ihren Leistungen gleichwertig sind.

Weiter manifestieren sich umfassende Differenzierungs- und Otheringpraktiken, die auf Vorurteilen und

Zuschreibungen hinsichtlich Migration und Geschlecht basieren. Dies lässt sich bspw. darin erkennen, dass G. Lindner nicht nur eine starke Differenzierung zwischen Schüler\*innen mit und ohne Migrationsbiografie vornimmt, sondern auch eine Kategorisierung nach Geschlecht, Fächern und Verhaltensweisen. Diese Lehrperson ordnet Schüler\*innen basierend auf Namen, Aussehen oder Fächerwahl bestimmten Gruppen zu und bewertet diese mit stereotypen Zuschreibungen wie «*brav und fleißig*» für Sprachklassen oder «*kalkulierend*» für Wirtschaftsschüler\*innen. Folgende Interviewsequenz verdeutlicht ihren diesbezüglichen Standpunkt: «*Ich würde sagen, Original, ich nenn es jetzt mal Original-Schweizer. Ich weiß bei vielen nicht, ob sie einen Schweizer Pass haben. Sie haben definitiv viel Migrationshintergrund, also wenn jemand Gisem heißt oder Asra (...) und auch entsprechend aussieht. Ich weiß auch, dass sie nicht Original-Schweizer sind, auch nicht Muttersprachler Deutsch. Möglicherweise haben sie aber trotzdem den Pass. Und da habe ich von zwanzig Schülern, würde ich sagen, drei Original-Schweizer, also krass andersrum. Oder vier, drei oder vier, sowas.*» (G.L., Z. 176–184) Der hier verwendete Ausdruck «*Original-Schweizer*» impliziert, dass es eine Art «*authentische*» oder «*echte*» schweizerische Identität gebe, an der die «*Anderen*» gemessen werden. Dadurch wird eine exklusive Norm nationaler Zugehörigkeit konstruiert, die an äußere Merkmale und kulturelle Ausdrucksweisen gebunden ist. Das von dieser Lehrerin angesprochene «*Schweizer-Sein*» wird u. a. mit weißen, deutschsprachigen Identitätsmerkmalen verbunden. Menschen, die von diesen Vorstellungen abweichen – etwa aufgrund von Hautfarbe, Namen und weiteren kulturell gedeuteten oder körperlichen Merkmalen – werden als «*anders*» und als weniger zugehörig wahrgenommen, selbst wenn sie in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind. Diese rassifizierende Kategorisierung reproduziert Differenzverhältnisse und Othering und wirkt sich negativ auf die Bildungschancen von mi-grantisierten Schüler\*innen aus, da sie nicht als gleichwertig betrachtet werden. Anerkennung, Förderung und Gleichbehandlung hängen dabei nicht allein von Leistung ab, sondern sind oft an eine (vermeintliche) kulturelle Passung geknüpft. Strukturelle Ungleichheiten werden sprachlich untermauert und sozial verfestigt. Anstatt Herkunft als vielschichtige und komplexe biografische Erfahrung zu betrachten, wird sie auf sichtbare Merkmale reduziert, was eine rassifizierende Logik stützt. Die Aussage der Lehrperson zeigt somit exemplarisch, wie sprachliche und

visuelle Markierungen zur (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem beitragen.

Auch A. Faber reproduziert in ihrer Argumentation Othering-Prozesse, indem sie sagt, dass gewisse Schüler «*Frauen nicht so akzeptieren*» (A.F., Z. 139 f.) würden, was «*teilweise*» auf deren Herkunft zurückzuführen sei. Dadurch erfahre sie als Lehrerin nicht den nötigen Respekt. Gleichzeitig stellt sie eine andere Gruppe von Schüler\*innen – explizit jene mit indischer Herkunft – als «*sehr höflich*» (ebd., Z. 141) dar und schreibt ihnen eine besonders gute Arbeitshaltung zu. Dabei werden bestimmte migrantisierte Schüler negativ dargestellt (als respektlos gegenüber Frauen), während andere aufgrund ihrer Herkunft positiv bewertet werden (als höflich und fleißig). Diese Haltung ist sowohl kulturalisierend als auch dichotomisierend und folgt der Logik des Othering, also der Abgrenzung und Stereotypisierung von als «anders» wahrgenommenen Gruppen. Sie teilt Schüler\*innen entlang von Zuschreibungen in «gute» und «schlechte» Gruppen ein. Diese Einteilung erfolgt auf Basis vermeintlich kultureller Eigenschaften, wonach bestimmte Verhaltensweisen essentialistisch auf Herkunft oder Religion zurückgeführt werden. Zudem werden – dichotomisierend – klare, gegensätzliche Werturteile gefällt: fleißig und höflich vs. respektlos. Diese Kombination erweist sich als besonders problematisch, da sie nicht nur stereotypisiert, sondern auch hierarchisiert – im Sinne von: Wer gehört «dazu» und wer nicht? Wer gilt als «angepasst» und wer als «anders» oder gar defizitär?

«Wenn der Arztsohn schlechte Noten schreibt, sage ich: Jetzt rissed Sie sich zäme!<sup>7</sup> Dem Mädchen mit tamilischem Hintergrund: Überlegen Sie sich die FMS<sup>8</sup>.»

Hinsichtlich der Repräsentation diverser Lebensrealitäten in der Migrationsgesellschaft lässt sich in den Interviews eine gewisse Vorsicht im Umgang mit stereotypisierenden Zuschreibungen und Othering-Prozessen erkennen. Die Lehrpersonen sehen sich in diesem Zusammenhang mit der Frage nach Gerechtigkeit konfrontiert. Informationen zu familiären, sprachlichen und biografischen Hintergründen der Schüler\*innen können sich demnach sowohl als Chance für Bildungsgerechtigkeit als auch als Gefahr für Diskriminierung erweisen. So strebt D. Totti danach,

mehr über seine Schüler\*innen bzw. über die «*Faktoren im Hintergrund*» zu erfahren (D.T., Z. 655), um eine fundierte Bewertung ihrer individuellen Leistung zu ermöglichen. Eine andere Lehrperson verfolgt den Ansatz, möglichst wenig persönliche Informationen über die Schüler\*innen zu erhalten, um eigene Voreingenommenheit zu vermeiden. Diese Lehrerin nimmt bei sich selbst stereotypisierende Vorurteile wahr, setzt sich damit auseinander und bemüht sich aktiv, diese nicht in die Leistungsbewertungen der Schüler\*innen einfließen zu lassen. Das setzt sie bspw. durch die Anonymisierung von Prüfungen um. Sie orientiert sich dabei am Prinzip einer möglichst objektiven und fairen Bewertung, um der Vielfalt der Schüler\*innen besser gerecht zu werden und Ungleichheiten vorzubeugen.

Neben solchen Strategien zur Vermeidung von Vorurteilen zeigen sich in den Interviews auch Bestrebungen einer flexiblen Leistungsbewertung, die individuelle Spielräume gezielt nutzt, um auf individuelle Ausgangslagen der Schüler\*innen einzugehen. Solche pädagogischen Möglichkeiten würden insbesondere in Bezug auf die Bewertung von schriftlichen Arbeiten der Schüler\*innen genutzt. Jede Lehrperson verfüge über einen gewissen Handlungsspielraum, betont etwa A. Reichenbach: «*In der Mathematik muss man das ja auch, wenn die Aufgabenstellung zu Beginn nicht einmal richtig verstanden werden kann, muss man da vielleicht ja, auch irgendwie Nachsicht haben.*» (A.R., Z. 542 ff.) In seiner leitenden Funktion an der Schule ermutige er Kolleg\*innen ausdrücklich, diesen Spielraum bei der Bewertung auszuschöpfen. Dies begründet er u.a. damit, dass Nachteilsausgleiche i. d. R. nur bei medizinisch diagnostizierten Beeinträchtigungen oder Behinderungen gewährt werden, nicht jedoch im Falle von sprachlichen Benachteiligungen, die etwa mit einer Migrationsbiografie zusammenhängen können. Darüber hinaus äußern die Lehrpersonen konkrete Verbesserungsvorschläge, wie bspw. eine stärkere Einbindung der Eltern oder die Idee, den individuellen Lernfortschritt der Schüler\*innen bei der Notengebung stärker zu berücksichtigen.

Es bleibt allerdings die Frage, inwiefern solche Bemühungen, den Unterricht stärker an den individuellen Voraussetzungen und Lernerfolgen der Schüler\*innen auszurichten, langfristig zu strukturellen Veränderungen im gymnasialen Bildungssystem beitragen können. Während einige Lehrpersonen angeben, ihre pädagogische Praxis in diesem Sinne sensibler gestalten zu wollen, gehen andere einen Schritt weiter und setzen sich bewusster mit Implikationen ihrer

7 Mundart für: «Jetzt reißen Sie sich zusammen!»

8 Fachmittelschulen sind allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II, für die ein leicht tieferes Leistungsniveau als für das Gymnasium erwartet wird.

eigenen Haltung auseinander. Dabei werden sowohl Ansätze einer (selbst-)kritischen Praxis sichtbar als auch Herausforderungen, die mit einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit eigenen Denkmustern und möglicher Voreingenommenheit verbunden sind. Eine aktuelle Studie von Atanasova et al. (2024) verdeutlicht, dass angehende Lehrpersonen genderbezogene Aspekte im Unterricht nur dann differenziert erkennen und pädagogisch angemessen darauf reagieren können, wenn sie über ein fundiertes Verständnis für bestehende Geschlechterasymmetrien sowie deren Einfluss auf Lehrinhalte und Unterrichtsformen verfügen. Hierzu stellt sich insbesondere die Frage, wie asymmetrische Strukturen Lehrinhalte und Interaktionen im Klassenzimmer beeinflussen. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, Lehrpersonen systematisch fundiertes Wissen und Handlungskompetenzen im Umgang mit Geschlechterfragen zu vermitteln. Denn nur durch eine gezielte Auseinandersetzung mit strukturellen Ungleichheiten und deren Auswirkungen auf schulische Lern- und Interaktionsprozesse kann es gelingen, Geschlechterungleichheiten im Bildungskontext nachhaltig entgegenzuwirken.

Makarova et al. (2021) betonen, dass die Lehrpersonenausbildung sich nicht lediglich auf eine bloße Sensibilisierung beschränken dürfe, sondern auch konkrete praxisorientierte Handlungsempfehlungen beinhalten sollte, um gendergerechteren Unterricht zu ermöglichen. Während ihre Untersuchung die Relevanz solcher Inhalte im Studium unterstreicht, lenkt L. Fricker im Interview den Blick auf einen anderen zentralen Aspekt: den Mangel an strukturierten Austauschmöglichkeiten innerhalb des Kollegiums. Dieser Mangel deutet darauf hin, dass eine Auseinandersetzung mit Themen wie Geschlecht und Migration häufig individuell erfolgt, anstatt als gemeinsamer, institutionalisierter Bestandteil einer gymnasialen Kollegiumskultur verankert zu sein: *«Da wäre der Austausch auch wichtig mit anderen Lehrpersonen. Ob sie vielleicht eine Strategie haben oder ob sie das auch schon bemerkt haben oder so.»* (L.F., Z. 429 ff.) Fricker hebt hervor, dass im Gymnasium geeignete Austauschräume bzw. entsprechende Formate fehlen, die Unsicherheiten abbauen und kollektive Lernprozesse anstoßen könnten. Generell stellt er fest, dass über Migration und Geschlecht *«zu wenig offen»* gesprochen werde. Auch von den weiteren interviewten Gymnasiallehrpersonen erfolgen keine Hinweise auf Formen der institutionalisierten Auseinandersetzung zu diesen Themen.

Im Umgang mit Deutsch als Unterrichtssprache zeigt sich im Datenmaterial ein Spannungsver-

hältnis zwischen der Förderung der hochdeutschen Sprachkompetenz und einer Anerkennung der Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen. Die befragten Lehrpersonen betonen zwar die Bedeutung der deutschen Sprache, erkennen zugleich aber auch die Vielfalt der Schüler\*innen an und hinterfragen herkömmliche sprachliche Normen teilweise kritisch. Dennoch bleibt der Einbezug weiterer Erstsprachen der Schüler\*innen in ihre pädagogische Praxis weitgehend marginal. Die Interviews legen nahe, dass multilinguale Bedingungen der Gesellschaft und damit verbundene Potenziale und Ressourcen der Jugendlichen auch auf dieser Schulstufe unzureichend Berücksichtigung finden. Die Erfahrungen der Gymnasiallehrerin G. Radic verdeutlichen, dass schulischer Erfolg nicht ausschließlich an die deutsche Sprache gebunden ist. Sie schildert, wie ihre eigenen familiären und sprachlichen Hintergründe ihren Bildungsweg maßgeblich beeinflusst haben. So erhielt sie Nachhilfeunterricht in Mathematik von ihrem Vater auf Serbisch und konnte dieses Wissen erfolgreich in den schulischen Kontext übertragen: *«Also ich hatte auch Nachhilfestunden mit meinem Vater in Mathematik, aber auf Serbisch. Weil, er konnte es nicht anders erläutern, aber ich habe das so angenommen, halt auf Serbisch.»* (G.R., Z. 613–616) Dieses Beispiel veranschaulicht den hohen Stellenwert der Erstsprache für den individuellen Lernprozess, ein Potenzial, das im schulischen Kontext bislang nur unzureichend einbezogen wird.

Nach Ayten und Knappik (2022) basieren schulischer Unterricht und Leistungsbeurteilung auf der Annahme einer korrekten Beherrschung des Hochdeutschen. So gilt ein kompetenter Umgang mit der Unterrichtssprache Deutsch sowohl für migrantisierte als auch für nicht-migrantisierte Schüler\*innen gleichermaßen als entscheidendes Kriterium für eine erfolgreiche gymnasiale Teilhabe. In den Ausführungen von D. Totti kommt der familiären sprachlichen Sozialisation eine essenzielle Rolle zu, für *«die Fähigkeit zu präzisiertem sprachlichem Ausdruck»* (D.T., Z. 562). Er verweist auf die Anforderung einer *«gewissen sprachlichen Feinheit, Raffinesse oder Differenziertheit»* (ebd., Z. 591 f.). Dabei ist für ihn klar, *«dass die Schüler, die das können, das meistens von zuhause mitbringen. Oder eine deutschsprachige Mutter haben oder zuhause eben Hochdeutsch sprechen und nicht Dialekt»* (ebd., Z. 593 ff.). Diese Sichtweise wird jedoch durch die Aussagen von K. Bircher relativiert. So schildert sie, dass sprachliche Kompetenz auch unabhängig von der im Elternhaus gesprochenen Sprache erworben werden

könne: *«Aber ich habe auch Kinder, die hier aufgewachsen sind und zuhause nur Bosnisch sprechen und perfekt Schweizerdeutsch reden sowie sehr gut Hochdeutsch.»* (K.B., Z. 775 ff.) Einige interviewte Lehrpersonen empfinden das Deutschniveau allgemein als niedrig, sodass sie nicht zwischen Schüler\*innen mit oder ohne Deutsch als Erstsprache unterscheiden mögen. M. Schild bringt diese Einschätzung folgendermaßen zum Ausdruck: *«Aber ((lacht)) ganz allgemein haben sehr viele kein gutes Deutsch. Also ich würde mal behaupten, die meisten, die nicht Erstsprache Deutsch haben, unterscheiden sich im Prinzip kaum (...) von denjenigen, die Erstsprache Deutsch haben.»* (M.S., Z. 240–245) Die Aussage von M. Schild legt nahe, dass sich zum Teil das sprachliche Niveau von Schüler\*innen mit und ohne Deutsch als Erstsprache kaum unterscheidet. Dennoch wird mangelnde Deutschkompetenz im schulischen Diskurs häufig in Verbindung mit Migration thematisiert. Dies weist auf eine kulturalisierende Sichtweise hin, in der sprachliche Defizite primär migrantisierten Schüler\*innen zugeschrieben werden.

**«Also primär ist sozusagen die Sozialisierung zuhause»**

Die Daten deuten darauf hin, dass Lehrpersonen das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Eltern – im Sinne Bourdieus (1992) – als wesentlichen Erklärungsfaktor für Bildungsungleichheiten heranziehen, was wie folgt zum Ausdruck gebracht wird: *«Also primär (...) ist sozusagen die Sozialisierung zuhause. Die macht halt noch einen sehr, sehr grossen bzw. erklärt immer noch ganz, ganz viel an Bildungsungerechtigkeit.»* (M.S., Z. 435–439) Im Fokus dieser Perspektive steht eine individualisierte Betrachtung familiärer Voraussetzungen, wobei strukturelle Reproduktionsmechanismen weitgehend ausgeblendet werden. Eher unterbelichtet bleibt dabei eine Auseinandersetzung mit komplexeren Verschränkungen sozialer Ungleichheit, die über den sozioökonomischen Hintergrund hinausgehen, etwa der Intersektion von Klassenverhältnissen und Migrationsbiografien. Zugleich lassen sich in den Daten Vorstellungen rekonstruieren, in denen Elternhäuser mit geringer Kapitalausstattung als defizitorientiert bewertet und implizit als nicht gymnasial-kompatibel eingestuft werden. Folglich werden bestehende Bildungsungleichheiten auch durch normative Erwartungen an «passende» familiäre Voraussetzungen reproduziert. Dadurch wird die Verantwortung für den Bildungserfolg primär auf die Familien verlagert. Diese Perspektive steht im Widerspruch zu den Bestrebungen der Lehrpersonen, Bildungsungleichheiten nicht

zu reproduzieren. Denn durch solche Zuschreibungen werden hegemoniale Differenzordnungen – etwa das implizite Leitbild der bürgerlichen Normalfamilie als normativer Bezugspunkt – weiter stabilisiert. Anstatt strukturelle Bedingungen kritisch zu hinterfragen, verschiebt sich der Fokus auf individuelle Defizite, wodurch bestehende Ungleichheitsverhältnisse tendenziell verfestigt werden.

In Anlehnung an Riegel (2022) lässt sich argumentieren, dass Schüler\*innen mit Migrationsbiografie und deren Familien häufig an einem hegemonialen Bild der Normalfamilie gemessen werden, einem Bild, welches entlang dominanter Ordnung als bürgerlich, weiß, heterosexuell, ableisieret etc. konstruiert ist. Dieser Vergleich führe dazu, dass hegemoniale Normalitätsvorstellungen reproduziert und Abweichungen davon Othering-Prozesse begünstigen. Vor diesem Hintergrund erscheinen auch die Aussagen von H. Fuhrer relevant, der im Gymnasium deutliche Bildungsungleichheiten wahrnimmt, die er u. a. auf den hohen Anteil migrantisierter Schüler\*innen sowie auf eine von ihm als *«proletarisch»* markierte Ausrichtung seines Gymnasiums zurückführt. Dabei konstatiert er eine gewisse Passungsproblematik im Hinblick auf Schüler\*innen aus *«gehobenem, bildungsstarkem Umfeld»* (H.F., Z. 511), die sich an dieser Schule oft unwohl fühlen würden, da das Anspruchsniveau für sie nicht ausreichend sei. In diesem Zusammenhang schildert er: *«Und das wäre ja nicht die Idee, dass wir da einfach Schüler bis zur Matura bringen, die dann besser doch einen anderen Weg gesucht hätten. Eben zum Beispiel Wirtschaftsmittelschule oder vielleicht eine Lehre.»* (ebd., Z. 550–553)

Einige der befragten Lehrpersonen neigen dazu, Bildungsungleichheiten primär auf sozioökonomische Faktoren zurückzuführen, während andere eine erweiterte Perspektive einnehmen und auch geschlechts- sowie migrationsbezogene Aspekte in Betracht ziehen. Dennoch wird das Thema Chancengleichheit häufig individualisiert verhandelt: Statt strukturelle Bedingungen zu thematisieren, werden Unterschiede im Bildungserfolg vorwiegend auf persönliche Merkmale wie Motivation oder Leistung der Schüler\*innen reduziert. In dieser Sichtweise erscheint Chancengleichheit als individuelle Anpassungsleistung, während institutionelle Machtverhältnisse und strukturelle Ungleichheiten ausgeblendet bleiben. So versteht bspw. A. Faber den Weg zu mehr Chancengerechtigkeit weniger als Aufgabe gesellschaftlicher Transformation, sondern eher als Frage der Motivation, der individuellen

(frühen) Förderung sowie der Stärkung des Selbstvertrauens: *«Ich denke noch mehr Förderung, also dass es frühzeitig erkannt wird, wer Unterstützung braucht und dass die Schüler und Schülerinnen dann auch die Unterstützung erhalten.»* (A.F., Z. 274 ff.) Auch B. Arnold greift auf individualpsychologische Erklärungsmuster zurück, wenn er die Unterrepräsentation von Frauen in mathematisch-technischen Fächern als Folge geringen Selbstvertrauens deutet: *«Vielleicht ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bei Frauen geringer als bei den Männern. Oder, dass die Männer tendenziell sich sogar vielleicht überschätzen.»* (B.A., Z. 184 ff.) Zwar gibt er an, im Unterricht gezielt auf die Förderung des Selbstbewusstseins von Schülerinnen zu setzen, erkennt jedoch nur ansatzweise die strukturelle Bedingtheit solcher Unterschiede im Rahmen bestehender Geschlechterverhältnisse. Seine Aussage: *«Ich glaube, steter Tropfen höhlt den Stein»* (ebd., Z. 243) verweist auf ein langfristig wirkendes, jedoch letztlich auf das Individuum beschränktes Veränderungsmodell. Im Vergleich zu den 50er-Jahren, wo Frauen *«wirklich unterdrückt wurden oder viel mehr»* (ebd., Z. 606), sei heutzutage bereits viel erreicht worden. Diese Aussagen verdeutlichen, dass der Blick auf Chancengleichheit häufig im Rahmen personalisierender Narrative verbleibt, während machtvoll gesellschaftliche Strukturen, etwa in Form von Klassen-, Geschlechter- oder Migrationsverhältnissen, nur marginal thematisiert werden. Damit besteht die Gefahr, dass pädagogische Praktiken zur Stabilisierung bestehender Ungleichheitsverhältnisse beitragen, obwohl sie auf deren Abbau abzielen.

## 5. Fazit

Die im Kontext der beruflichen und gymnasialen Bildung erhobenen Daten machen deutlich, dass die in der Studie beleuchtete Frage nach Differenzkonstruktionen und Othering-Prozessen hinsichtlich Migration und Geschlecht auf der Sekundarstufe II mit vielschichtigen Spannungsverhältnissen und Widersprüchen einhergehen. Othering-Prozesse betreffen vor allem Schüler\*innen, die von hegemonialen Normen abweichen, etwa aufgrund ihrer sozio-kulturellen Herkunft, Sprache, Religion oder sozialen Position. Die Analyse der Daten zeigt, dass den befragten Lehrpersonen die damit verbundenen Problematiken in vielerlei Hinsicht bewusst sind und dass sie eine Anpassung ihrer pädagogischen Orientierungen und Handlungsmuster anstreben. Dieses Streben nach transformativer Praxis erweist sich jedoch als ambivalent. So birgt bspw. der

Rekurs auf stereotype Kulturvorstellungen das Risiko, bestehende Differenzverhältnisse zu stabilisieren, indem Othering-Prozesse und hierarchisierende Zuschreibungen von «Andersheit» als machtvoll Mechanismen sozialer Positionierung wirksam werden. Die Daten legen zudem nahe, dass diese Ungleichheiten nicht nur fortbestehen, sondern durch die Dominanz etablierter Wissensformen und Repräsentationen (z.B. Tissberger 2020) sowie die vorherrschende Bedeutung der deutschen Sprache verstärkt werden. In beiden untersuchten Ausbildungsbereichen wird eine «gute» Beherrschung des Hochdeutschen als entscheidend betrachtet, gleichzeitig werden in den Interviews aber auch gewisse sprachbezogene Benachteiligungen migrantischer Lernender thematisiert.

Die Lehrpersonen nehmen unterschiedliche Positionen zu Chancengerechtigkeit und Selektion im Schulsystem ein. Dabei kristallisiert sich heraus, dass die ungleiche Verteilung von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital die strukturellen Ungleichheiten, die sowohl im Berufsschulbildungssystem als auch im Gymnasium (re-)produziert werden, maßgeblich prägt. Die Daten verweisen jedoch darauf, dass Chancengleichheit oftmals individualisiert betrachtet und primär auf die Motivation oder Leistungsbereitschaft der Lernenden sowie auf deren familiären Hintergrund zurückgeführt wird. Eine gleichzeitig individualisierende als auch defizitorientierte Perspektive verstellt den Blick auf zugrunde liegende gesellschaftliche Mechanismen, die Differenzverhältnisse und Machtunterschiede aufrechterhalten und entlang fortwirkender postkolonialer Logiken stabilisieren. Othering- und daran anschließende Differenzierungsprozesse im Bildungssystem tragen zu einem «gleichen Wettbewerb unter Ungleichen» (Mecheril 2004: 145) bei und wirken so an der Reproduktion sozialer Ungleichheit mit.

Mit Blick auf die Frage nach einer diskriminierungskritischen pädagogischen Praxis lässt sich herausarbeiten, dass Lehrpersonen der beruflichen und gymnasialen Bildung bemüht sind, Ungleichheiten abzubauen und Differenzierungsprozesse zu hinterfragen. Die Aussagen der Lehrpersonen verweisen auf Versuche, pädagogische Orientierungen und Handlungsmuster in ihrer Unterrichtspraxis kritisch zu hinterfragen und anzupassen. Gleichzeitig sind sie jedoch selbst in die (Re-)Produktion eben dieser Differenzen involviert. Zwar lassen sich diskriminierungskritische Ansätze feststellen, diese bleiben jedoch überwiegend individuell ausgestaltet und hängen von der persönlichen Haltung, Erfahrung und der Bereitschaft der

Lehrpersonen ab, sich mit Gender und Migration auseinanderzusetzen.

Aus intersektionaler Perspektive verweist die Analyse darauf, dass sich die Lehrpersonen in beiden untersuchten Ausbildungsbereichen nicht nur mit Blick auf Migration, sondern auch hinsichtlich der Differenzlinie Geschlecht wesentliche an im Alltagsverstand verhafteten, stereotypen Wahrnehmungen und Deutungsmuster orientieren. Während manche Lehrpersonen in ihren Äußerungen hauptsächlich sozioökonomische Ungleichheiten fokussieren, beziehen andere wiederum sowohl geschlechtsspezifische als auch migrationsbedingte Aspekte in ihre Darlegungen mit ein. Allerdings bleiben die komplexen Zusammenhänge *zwischen* den verschiedenen Ungleichheitsdimensionen in den Erklärungsmustern der Lehrpersonen i. d. R. unberücksichtigt.

Die Analyse verweist auf vergleichbare Differenzkonstruktionen und Othering-Prozesse in der Berufsschulbildung und im Gymnasium. Es lassen sich jedoch auch unterschiedliche Logiken erkennen, wobei sich jeweils eigene Ausprägungen bestimmter Muster zeigen. Besonders deutlich wird dies bei der sich übergreifend abzeichnenden defizitorientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit. In der Berufsbildung sehen sich die Lernenden mit besonderen sprachlichen Anforderungen konfrontiert: In den Lehrbetrieben wird überwiegend Mundart gesprochen, während in der Berufsfachschule hohe Anforderungen an das Standarddeutsch gestellt werden. Diese doppelte sprachliche Herausforderung besteht für Gymnasialschüler\*innen hingegen nicht.

Die hier vorgestellten Forschungsergebnisse sind im Rahmen spezifischer methodischer Rahmenbedingungen zu verorten: Die Analyse konzentriert sich auf drei ausgewählte Ausbildungsfelder in der Berufsbildung sowie drei Schwerpunktfächer im Gymnasium und ist auf die Bildungsregion Nordwestschweiz begrenzt. Aus forschungspraktischen Gründen wurden keine Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt und die Perspektiven der Lernenden nicht direkt erhoben.

Die dargestellten Ergebnisse spiegeln den aktuellen Stand der Untersuchung wider und sind als vorläufige Befunde zu verstehen. Gleichwohl lassen die vorliegenden Daten auf einen Handlungsbedarf im Bereich der Sekundarstufe II schließen. Eine wichtige Frage bleibt dabei, wie berufliche und gymnasiale Bildung zur Verringerung gesellschaftlicher Ungleichheits- und Differenzverhältnisse beitragen kann, ohne die Illusion zu

nähren, Bildung allein könne Gerechtigkeit herstellen. Khakpour (2023) betont in diesem Zusammenhang, dass der Fokus auf der Gestaltung eines Bildungssystems liegen sollte, das bestehende Ungleichheiten abbaut, anstatt diese zu verstärken. Dabei spielen sowohl strukturelle Rahmenbedingungen als auch die subjektiven Deutungsmuster der Lehrpersonen eine entscheidende Rolle. Castro Varela und Heinemann (2016) plädieren für eine Erweiterung des gesellschaftlichen Diskurses, um einen tiefgreifenden epistemischen Wandel zu ermöglichen, der etablierte Wissens- und Deutungsordnungen sowie Normalitätsvorstellungen – etwa im Konzept des «weißen Raums» (Tissberger 2020) – kritisch hinterfragt und dekonstruieren soll. Denn solche Räume reproduzieren implizit Machtverhältnisse, indem sie bestimmte Perspektiven und Erfahrungswelten ausschließen oder marginalisieren.

#### Literaturverzeichnis

- Ammann Dula, E./Rao Dhananka, R. (2023): Postkoloniale Perspektive auf und für die Soziale Arbeit in der Schweiz. In: Pineiro, E./Kurt, S./Mey, E./Streckeisen, P. (Hg.): *Soziale Arbeit und Integrationspolitik in der Schweiz. Professionelle Positionsbestimmungen*. Zürich: Seismo Verlag, 125–136.
- Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Mecheril, P./Menz, M./Plösser, M./Rose, N. (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisiert wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, P./Arens, S./Fegter, S./Hoffarth, B./Klingler, B./Machold, C./Mecheril, P./Menz, M./Plösser, M./Rose, N. (Hg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden: Springer VS, 7–28.
- Arslan, E. (2016): Symbolische Ordnung, Sozialstruktur und Alltagspraktiken. In: Arslan, E./Bozay, K. (Hg.): *Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 9–34.
- Atanasova, S./Robin, N./Brovelli, D. (2023): Genderkompetenz messen – Erfassung der situationsbezogenen Fähigkeiten von Lehrpersonen in Bezug auf genderrelevante Aspekte im Physikunterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 423–453.
- Atanasova, S./Robin, N./Brovelli, D. (2024): Auf dem Weg zur gendersensiblen Natur- und Technik Lehrperson – Wahrnehmung kritischer Aspekte, Lernmöglichkeiten und Interesse angehender Lehrpersonen. In: Brovelli, D./Hoesli, M./Elderton, M. (Hg.): *Gendersensibilisierung in der Ausbildung von Natur- und Technik Lehrpersonen. Beiträge aus Praxis und Forschung*. Bern: hep, 58–73.

- Ayten, A. C./Knappik, M. (2022): Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In: Fereidooni, K./Simon, N. (Hg.): *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Wiesbaden: Springer VS, 207–240.
- Bartsch, A./Wedl, J. (2015): *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung*. Bielefeld: transcript.
- Baumgarten, D./Luterbach M./Peitz, M./Thym, A. (2021): Einleitung: Männer\*, Männlichkeiten und die Schweiz. In: AG Transformation von Männlichkeiten (Hg.): *Zeitdiagnose Männlichkeiten Schweiz*. Zürich/Genf: Seismo Verlag, 9–28.
- Becker, R./Schoch, J. (2018): *Soziale Selektivität: Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrates SWR*. Bern: Schweizer Wissenschaftsrat.
- Bergold-Caldwell, D./Georg, E. (2018): Bildung postkolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. In: Mai, H./Merl, T./Mohseni, M. (Hg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: Springer VS, 69–89.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2013): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 205–218.
- Bohnsack, R. (2015): Gruppendiskussion. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 11. Aufl. Reinbek: Rowohlt, 369–383.
- Bourdieu, P. (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2022): *Statistik der Lernenden (SDL)*. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html> [Zugriff: 04.03.2022].
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2024): *Sekundarstufe II: Maturitätsquote*. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/maturitaetsquote.html> [04.03.2025].
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2025a): *Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II*. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/indicators/ausbildungswahl-sekii.assetdetail.33907316.html> [02.04.2025].
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2025b): *Berufliche Grundbildung – Schulen*. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html> [04.03.2025].
- Castro Varela, M. do M./Mohamed, S. (2018): Intersektionalität und Postkoloniale Soziale Arbeit. In: Mefebue, A. B./Andrea, B./Grenz, S. (Hg.): *Handbuch Intersektionalitätsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 305–318. DOI: 10.1007/978-3-658-26613-4\_39-1.
- Castro Varela, M. do M. (2015): Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saïds «interpretative Wachsamkeit» als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung. In: Reuter, J./Mecheril, P. (Hg.): *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 307–321.
- Castro Varela, M. do M. (2016): Postkolonialität. In: Mecheril, P. (Hg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 152–166.
- Castro Varela, M. do M./Dhawan, N. (2015): *Postkoloniale Theorie: Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Castro Varela, M. do M./Heinemann, A. (2016): Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern. In: ZEP: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (2), 17–22.
- Collenberg, M. (2020): *Förderung Interkultureller Lehrkompetenz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dahinden, J. (2014): «Kultur» als Form symbolischer Gewalt: Grenzziehungsprozesse im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz. In: Nieswand, B./Drotbohm, H. (Hg.): *Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik*. Wiesbaden: Springer VS, 97–121.
- Delgado, R./Stephancic, J. (1997): *Critical White Studies: Looking Behind the Mirror*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- dos Santos Pinto, J./Ohene-Nyako, P./Pétrémont, M. E./Lavanchy, A./Lüthi, B., Purtschert, P./Skenderovic, D. (Hg.) (2022): *Un/doing race: Rassifizierung in der Schweiz*. Zürich, Genf: Seismo Verlag.
- Duemmler, K. (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, 129–157.
- Ender, S./Moser, U./Imlig, F./Müller, S. (2017): *Bildungsbericht Nordwestschweiz 2017*. Zürich: Institut für Bildungsevaluation.
- Engelage, S. (Hg.) (2018): *Migration und Berufsbildung in der Schweiz*. Zürich: Seismo Verlag.
- Fereidooni, K. (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flubacher, M. (2018): «Sprache», Integration und Arbeit. Eine soziolinguistische Annäherung. In: Engelage, S. (Hg.): *Migration und Berufsbildung in der Schweiz. Beiträge zur Bildungsforschung*. Zürich: Seismo Verlag, 53–76.
- Fröhlich, G./Rehbein, B. (2014): *Bourdieu-Handbuch: Leben, Werk, Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Glaser, B. G./Strauss, A. L. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. korr. Aufl. Bern: Huber.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Y./Wojciechowicz, A. A./Mecheril, P./Shure, S. (2017): *Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. Essen: Stiftung Mercator. Online: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/> [17.03.2025].
- Khakpour, N. (2023): Die Schule als Terrain des Ringens um Hegemonie. In: Castro Varela, M. do M./Khakpour, N./Niggermann, J. (Hg.): *Hegemonie bilden – Pädagogische Anschlüsse an Antonia Gramsci*. Basel: Beltz Juventa, 222–238.
- Lamamra, N. (2016): *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'oeuvre en formation professionnelle initiale*. Zürich, Genève: Éditions Seismo.
- Lamamra, N./Fassa, F./Chaponnière, M. (2014): Formation professionnelle: l'apprentissage des normes de genre. *Nouvelles Questions Féministes*, 33, 8–14. DOI: org/10.3917/nqf.331.0008.
- Le Breton, M./Burren, S./Bachmann, S. (Hg.) (2024): *Differenzkritische Perspektiven auf Fachhochschulen und Universitäten – Analysen und Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leiprecht, R./Lutz, H. (2015): Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihren Verbindungen. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik, 283–304.
- Liebau, E. (2012): Pierre Bourdieu (1930–2002): Gesellschaftliche Grundlagen einer rationalen Pädagogik. In: Dollinger, B. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik: Die Bildung der modernen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 353–376.
- Maihofer, A. (2021): Wandel und Persistenz hegemonialer Männlichkeit – aktuelle Entwicklungen. In: *AG Transformation von Männlichkeiten (Hg.): Zeitdiagnose Männlichkeiten Schweiz*. Zürich, Genf: Seismo Verlag, 31–54.
- Makarova, E./Lindner, J./Wenger, N. (2021): Gendersensible Lehrmittel und Unterrichtsgestaltung: Eine Studie zur Perspektive von Physiklehrpersonen der Sekundarstufe II. In: Burren, S./Larcher, S. (Hg.): *Geschlecht, Bildung, Profession – Genderfragen und Professionsentwicklung in pädagogischen Feldern*. Leverkusen: Barbara Budrich, 106–127.
- Mecheril, P. (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, P./Klingler, B. (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, L./Luttenberg, T./Machold, C. (Hg.): *Hochschulen als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 83–116.
- Mecheril, P./Rangger, M./Tilch, A. (2022): Migrationsgesellschaftliche Öffnung von Organisationen. In: Mecheril, P./Rangger, M. (Hg.): *Handeln in Organisationen der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 255–317.
- Meuser, M./Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS, 35–60.
- Meuser, M./Nagel, U. (2013): Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchges. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz, 457–472.
- Meyer, T. (2018): *Wie das Schweizer Bildungssystem Bildungs- und Lebenschancen strukturiert. Empirische Befunde aus der Längsschnittstudie TREE*. Dissertation an der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel.
- Nayak, K. (2007): Critical Whiteness Studies. *Sociology Compass*, 1 (2), 737–755.
- Pfister-Giauque, B./Flamigni, E./Caprani, I./Dufour, L. (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.
- Rieck, M. (2021): *Klassismus im Studium der Pädagogik und Sozialen Arbeit*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Riegel, C. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Otherring: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Riegel, C. (2022): Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Akbaba, Y./Buchner, T./Heinemann, A.M.B./Pokitsch, D./Thoma, N. (Hg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen: Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden: Springer VS, 3–22.
- Said, Edward (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Scherr, A./Janz, C./Müller, S. (2015): *Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwendowius, D. (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*. Bielefeld: transcript.
- SKBF (2014): *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- SKBF (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spivak, G. C. (1985): *Can the subaltern speak?* *Wedge*, 7(8), 120–130.
- Spivak, G. C. (2023): Gramsci und das postkoloniale Projekt. Ein Interview mit Baidik Bhattacharya. In: Castro Varela, M. do M./Khakpour, N./Niggermann, J. (Hg.): *Hegemonie bilden – Pädagogische Anschlüsse an Antonia Gramsci*. Basel: Beltz Juventa, 36–49.



- Stamm, M. (2018): *Arbeiterkinder an die Hochschulen! Hintergründe ihrer Aufstiegsangst*. Dossier 18/1.
- Stamm, M. (2019): *Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2021): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 4. vollständig überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Tissberger, M. (2020): Soziale Arbeit als weißer Raum – eine Critical Whiteness Perspektive auf die Soziale Arbeit in der postmigrantischen Gesellschaft. *Soziale Passagen*, 12, 95–114. <https://doi.org/10.1007/s12592-020-00342-5>.
- Wartmann, R. (2024): *Bildung dekonstruieren. Grenzgänge im Anschluss an die poststrukturalistische Bildungsphilosophie*. Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839471241-007.
- Wekker, G. (2016): *White Innocence: Paradoxes of Colonialism and Race*. Duke University Press.

