



Schule, Migration und Vielfalt: Chancen und Partizipation für alle?

Heute gehören in der Schweiz rund 10 Prozent der Schulkinder der ersten Einwanderergeneration an, rund 40 Prozent der zweiten. Das ist mehr als in den meisten anderen OECD-Ländern, mehr als in klassischen Einwanderungsländern wie den USA und Kanada (OECD, 2018). Diese Anteile sind seit Mitte der 1970er Jahre stetig gestiegen – parallel zur Einwanderung: Es kamen unqualifizierte FremdarbeiterInnen aus Südeuropa; Flüchtlinge aus Sri Lanka, der Türkei, dem Balkan, heute aus Syrien, Afghanistan und Afrika; gut Qualifizierte aus dem EU-Raum, besonders aus den Nachbarländern; Personen durch Heirat und Familiennachzug sowie Sans-Papiers aus der ganzen Welt. Die grosse Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund ist folglich in sich äusserst heterogen, sodass eine Zweiteilung in schweizerisch – ausländisch, deutschsprachig – fremdsprachig, mit und ohne Migrationshintergrund obsolet ist.

Bildungspolitik – Pragmatik und hohe Ziele

Mit der Einwanderung und der Diversität in der Bevölkerung haben die Schulen unterdessen reiche Erfahrung gesammelt. Sie mussten reagieren, um die Kinder mindestens so weit zu unterstützen, dass die Schulen funktionsfähig blieben. Initiativen zur Anpassung des Bildungswesens kamen zuerst von unten. Migrantenorganisationen, pionierhaft die *Colonie Libere Italiana* (Eigenmann, 2017), forderten seit den 1970er Jahren die rasche schulische Integration der Kinder und die Verbesserung ihrer Bildungschancen. Die Verbände der Lehrpersonen, die linken im VPOD und etwas weniger pointiert die ständischen (heute LCH), standen für Massnahmen zugunsten der eingewanderten Kinder

ein, aber auch für eine Unterstützung der als belastet bezeichneten Lehrpersonen. Stark betroffene Gemeinden, wie zum Beispiel die Städte Zürich und Dietikon, improvisierten schon in den 1960er und 1970er Jahren mit Massnahmen wie Deutschunterricht für Fremdsprachige und Fremdsprachigen-Klassen.

Markus Truniger

Fachexperte für Schule und Migration: Ausbildung und Berufserfahrung als Lehrer; war 30 Jahre Mitarbeiter der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, zuständig für die Fachstelle für Interkulturelle Pädagogik im Volksschulamt und für das Programm ›Qualität in multikulturellen Schulen‹ (QUIMS).



Erst aufgrund vielfältiger lokaler Initiativen wurden auch kantonale Behörden aktiv. Ihre Massnahmen waren pragmatisch und kleinschrittig, oft das knapp mehrheitsfähige Resultat von heftigen Debatten mit den rechtsnationalen und fremdenfeindlichen Kreisen. Diese erwarteten eine Assimilation der Eingewanderten ohne staatliche Unterstützung, wollten Kosten vermeiden und schlugen vor, ausländische Kinder separat zu schulen, um die ›Schweizer‹ Kinder und Lehrpersonen nicht zu belasten.

Koordiniert wurden und werden die Politiken der Kantone durch die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Seit 1974 und letztmals 1991 erliess die EDK erweiterte »Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder« (anfänglich der »Gastarbeiterkinder«). Auch pflegt die EDK ein interkantonales Fachnetzwerk mit einer Expertenkommission (›Kommission Bildung und Migration‹), Fachkonferenzen und Fachpublikationen. Die noch gültigen Empfehlungen der EDK vom 24. Oktober 1991 skizzieren eine mehrheitsfähige Strategie, die den Kantonen als Leitschnur dient. Dazu gehört der Grundsatz, »... alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren. Jede Diskriminierung ist zu vermeiden«. Empfohlen wird zudem, die direkte Einweisung neu Zugewanderter in die öffentlichen Schulen durch unentgeltliche Förder- und Sprachkurse zu unterstützen, den Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in den Schulen zuzulassen und das interkulturelle Lernen zu fördern. Im selben Jahr, am 6. Juni 1991, bekräftigte die EDK in einer Erklärung zu »Rassismus und Schule«, dass die Schule aller Stufen die Aufgabe hat, »... ur Achtung vor den Mitmenschen, zur Toleranz unter religiösen, ethnischen, sozialen und anderen Gruppen und zum Frieden unter den Völkern zu erziehen. ... offene und versteckte Formen von Rassismus [sollen] bewusst gemacht und bekämpft werden ...«. Auch diese Erklärung bildet weiterhin eine bildungspolitische Grundlage der EDK.¹

Recht auf Bildung für alle – gleichwertig auch für Sans-Papiers und Flüchtlinge?

Das Recht ist klar: Alle Kinder im Schulalter werden in die öffentliche Schule der Gemeinde aufgenommen, in der sie faktisch Wohnsitz haben, auch Kinder, die neu aus dem Ausland zuziehen und die Lokalsprache nicht kennen. Für den grossen Teil der eingewanderten Kinder ist die Einschulung in die Regelschule gut eingespielt. Sie wird unterstützt durch intensiven Deutschunterricht, zum Teil auch in vorbereitenden Fremdsprachigen- oder Aufnahmeklassen. Anders bei Kindern aus



Asyl-Durchgangszentren und von Sans-Papiers: Ihr Schulrecht musste erstritten werden und bleibt weiterhin umstritten. Immer wieder sind es NGOs, die sich bei Missständen für deren Interessen einsetzen.

Erst seit den 1980er Jahren wurde nach und nach akzeptiert, dass kein Kind mehr versteckt und von der Schule ausgeschlossen bleiben soll – zuerst in Genf, später auch in andern Kantonen. Seit 1991 gilt auch eine entsprechende EDK-Empfehlung. Das Grundrecht auf Bildung muss demnach höher gewichtet werden als ausländerrechtliche Regelungen; alle Sans-Papiers-Kinder müssen eingeschult werden – und zwar ohne Meldung an die Migrationsbehörden. Dieser letzte Punkt wird jedoch von den ausländerpolitischen Hardlinern auf Kantons- und Bundesebene immer wieder angegriffen, letztmals anfangs 2018 durch eine Motion der nationalrätlichen Sozial- und Gesundheitskommission (nach politischem und medialem Widerstand zurückgezogen). Im Sinne der Kinderrechte wäre es angezeigt, den Aufenthalt zu regularisieren, zum Beispiel für alle Kinder, die fünf Jahre in der Schweiz gelebt haben. Eine solche systematischen Anerkennung als Härtefall wird zurzeit aber nur in Genf mit der »Opération Papyros« erprobt. Für Kinder von Asylsuchenden, die vorübergehend in Durchgangszentren leben, sind eine sofortige Einschulung und ein vollzeitliches Schulprogramm auch heute noch nicht in allen Kantonen garantiert.

Besonders schwierig ist die Situation von Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit. Nicht alle spät Zugewanderten im Alter zwischen 16 und 20 können eine vollzeitliche Schule oder Ausbildung besuchen, wie es in der Regel bei allen anderen Jugendlichen in der Schweiz erwartet wird. Einige Kantone überlassen es den Betroffenen selbst oder der schulischen Unterstützung durch die Gemeinden und Freiwillige, dass sie einen Einstieg in die Berufsbildung schaffen. Der Bund will ab 2019 für junge Flüchtlinge mehr Geld beisteuern, doch bleiben die Massnahmen vage und den Kantonen überlassen. Es wird nicht sichergestellt, dass eine gleichwertige Bildung durch den Besuch von vollzeitlichen Bildungsgängen (für Deutschlernen und Allgemeinbildung, Berufsvorbereitungsjahr, Vorlehre, Lehre oder Mittelschule) bis zu einem Abschluss auf Sekundarstufe II gewährleistet wird.²

Sprachbildung – passend auch für mehrsprachige und für sozial benachteiligte Kinder?

Die öffentliche Schule ging lange davon aus, dass die Kinder die Lokalsprache (hier Deutsch) kennen; ihr Habitus war monolingual. Erst allmählich wurde klar, dass es im Interesse sowohl der vielen anderssprachigen Kinder als auch eines funktionierenden Klassenunterrichts ist,



den Deutscherwerb zu unterstützen und zu beschleunigen. Die Schulen boten deshalb »Deutsch für Fremdsprachige« an, später »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ) genannt. Zunächst unterrichteten vor allem teilzeitlich, teilweise ehrenamtlich arbeitende Frauen. Nach und nach wurde dieser Unterricht – je nach Kanton mehr oder weniger verbindlich – geregelt, mit einem Anspruch auf Zusatzlektionen und mit vorgegebenen Zuteilungsverfahren.³ Zudem wurde der DaZ-Unterricht durch Zusatzausbildungen der Lehrpersonen (wie Lehrgänge CAS DaZ an Pädagogischen Hochschulen) und mit modernen Lehrmitteln unterstützt. Trotz des unbestrittenen Bekenntnisses »Deutschlernen hat Priorität« ist der DaZ-Unterricht in Kantonen und Gemeinden immer wieder einem Spardruck ausgesetzt.

Eltern mit anderer Familiensprache, ihre Organisationen und Herkunftsländer verlangten nachdrücklich, dass auch der »Herkunftssprachliche Unterricht« (HSU) (veraltet auch »Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur« genannt) einen Platz in den öffentlichen Schulen haben soll. Nur zögerlich willigten Kantone und die EDK ein, diesen Unterricht als fakultative Kurse in den Schulen zuzulassen, dafür Schulraum zu geben und in der Weiterbildung der Lehrpersonen zusammenzuarbeiten.⁴ Finanzielle Beiträge an diesen Unterricht wurden jedoch nicht gewährt. Mit dem Konkordat zur Harmonisierung der obligatorischen Schule der EDK vom 14. Juni 2007 gehen die beteiligten Kantone unter anderem die Verpflichtung ein, HSU-Kurse organisatorisch zu unterstützen. Diese fristen aber weiter ein labiles Dasein, obwohl das Potenzial der Mehrsprachigkeit unterdessen angesichts der globalisierten Welt mehr Anerkennung findet als früher und die Zahl der Lernenden und der angebotenen Sprachen gestiegen ist. Im Kanton Zürich sind es 27 verschiedene Sprachen, darunter die traditionellen Migrationssprachen wie Italienisch und Albanisch, Weltsprachen wie Chinesisch und Russisch, Minderheitensprachen wie Kurdisch und Tamil. Trotz einiger Lobbyarbeit durch Migrantenorganisationen, Gewerkschaften und einer »Interessengemeinschaft Erstsprachen« ist eine vollständige Integration in die öffentlichen Schulen bisher nicht gelungen.

Es dauerte, bis sich Kantone und die EDK am 25. März 2004 auf eine gesamtheitliche »Sprachenstrategie für die obligatorische Schule« einigten⁵: Erste Priorität wird der Förderung der lokalen Schulsprache zugesprochen, bei Bedarf auch mit Unterstützung des Erwerbs als Zweitsprache. Der Unterricht in einer weiteren Landessprache (Französisch in der Deutschschweiz) und in Englisch soll ab der Primarschule stattfinden. Als letzter Punkt soll auch die Möglichkeit bestehen, die verschiedenen Erstsprachen (Migrationssprachen) zu festigen. Mit dieser



Strategie wurde – im hohen Interesse der globalisierten Wirtschaft – als grosse Neuerung vor allem der Unterricht in Englisch in der Primarschule eingeführt.

Mit den Lernstandsmessungen (PISA und kantonale Studien) kamen wiederholt die grundlegenden Probleme des Sprachlernens in der Volksschule zur Diskussion: Die Kinder aus sozial benachteiligten Familien weisen im Durchschnitt die grössten Rückstände in den Tests auf. Es sind diese Kinder, die in den Schulen im Sprachlernen zu wenig gut »abgeholt« und gefördert werden. Ein grosser Entwicklungsbedarf besteht demnach in Förderung der sogenannten Bildungssprache. Es geht dabei um den kontinuierlichen Aufbau von komplexen Lese- und Schreibkompetenzen, die für das Lernen und den Schulerfolg entscheidend sind. Dies soll schon ab dem vorschulischen Alter in Kitas und über alle Schulstufen hinweg geschehen, in allen Fächern, in jedem Unterricht – und mehrsprachig. Passt die Schule ihre Sprachförderung nicht den unterschiedlichen Bedürfnissen an, diskriminiert sie die sozial benachteiligten und mehrsprachigen Kinder.

Bildung für das Zusammenleben und die Demokratie – ausgerichtet auf die Vielfalt in der Bevölkerung?

Das ausländerpolitische Credo der 1960er Jahre, Eingewanderte hätten sich in der Schweiz zu assimilieren, war in der Pädagogik und der Volksschule nie besonders beliebt. Lieber sprach man ab den 1980er Jahren von Interkultureller Pädagogik, vom gegenseitigen Verstehen der »unterschiedlichen Kulturen« und von Erziehung zur Toleranz. Im Zürcher Lehrplan von 1991 hiess es: »Unser Land, das vom Zusammenleben von sprachlichen, ethnischen, religiösen und kulturellen Mehr- und Minderheiten geprägt ist, baut auf dieses Verständnis der anderen.« Die Kritik folgte umgehend: Dies sei ein naives Lernkonzept. Es berge das Risiko der Kulturalisierung in sich, da es Menschen auf zugeschriebene kulturelle Merkmale reduziere. Wichtiger sei es, dass Kinder soziale Ungleichheiten, Diskriminierung und Rassismus erkennen, gewaltlose und demokratische Konfliktbearbeitung einübten und sich an den Menschenrechten orientierten. Viele Schulen wurden aktiv, entsprechende Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten und anzuwenden.

Immer wieder flackerten Themen auf, die von national-konservativen Stimmen und auch den Medien verallgemeinert und dramatisiert wurden, beispielsweise Jugendgewalt als »Ausländerproblem«, kopftuchtragende Mädchen, der verweigerte Handschlag mit der Lehrerin durch zwei (!) Schüler, einzelne Jugendliche, die sich gewaltbereiten Jihadisten anschlossen. Die Schulen und Bildungsdepartemente agierten (meist) ge-



lassener. Sie verstärkten die allgemeine Gewaltprävention, aktuell auch die Prävention gegen Extremismus aller Art. Dass die Jugendgewalt in den letzten Jahren gesunken ist⁶, kann unter anderem auch auf die schulische Prävention zurückgeführt werden. Bezüglich religiöser Anliegen wird in den Schulen die verfassungsmässige Religions- und Gewissensfreiheit betont, die für Angehörige aller Religionen gleichermassen gilt. Ein Schulfach ›Religion und Kultur‹ wurde eingeführt, damit sich alle Kinder Kenntnisse der grossen Weltreligionen erwerben. Für hohe Feiertage aller Religionen können Kinder von der Schule dispensiert werden, nicht jedoch aus religiösen Gründen vom Sport und Schwimmen sowie von Unterrichtseinheiten, die das Christentum oder andere Religionen behandeln. Religiöse Symbole sind im Schulalltag toleriert. Mit dieser Linie konnten Religionsfragen in den Schulen bisher relativ gut gehandhabt werden.

Weniger richtete sich die Aufmerksamkeit darauf, inwieweit auch in den Schulen Rassismus, Antisemitismus und Islamophobie vorkommen. Betroffene äussern ab und zu Klagen.⁷ Schulbehörden und Lehrpersonen reagieren darauf oft mit Beschwichtigen und Abwehren – statt mit aufmerksamem Zuhören und sorgfältigem Klären von Vorfällen.

Ein aktueller Prüfstein ist, wie der neue Lehrplan 21 wichtige Fragen des gesellschaftlichen Zusammenhalts behandelt. Angestrebte positiv formulierte Ziele des Zusammenlebens sind dort häufiger zu finden als die Auseinandersetzung mit problematischen Phänomenen. Entsprechend finden sich zentrale Begriffe auf den 550 Seiten des Lehrplans ungleich häufig: Zusammenleben (21 Nennungen), Respekt/respektvoll (19), Migration, Asyl und Flucht (13), Menschenrechte (10), Demokratie (10), Diskriminierung (4), Antisemitismus (1), Rassismus (0).⁸ Inwieweit solche Themen mit Gewicht in der Schule behandelt werden, ist aber nicht nur vom Lehrplan abhängig. Sie stehen auch in Konkurrenz mit anderen Themen, die aus ökonomischen Interessen in den Vordergrund gedrängt werden, wie die beruflich verwertbaren Kompetenzen in Deutsch und Mathematik oder die Digitalisierung. Es ist darum in den nächsten Jahren darauf zu achten, dass die standardisiert getesteten Fächer (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaft und Fremdsprachen) den Lehrplan nicht zuungunsten der politischen und sozialen Bildung verengen.

Bildungserfolg und Chancengleichheit – Verminderung von Ungleichheiten?

Seit langem weist die Bildungsstatistik aus, dass Lernende mit ausländischer Nationalität und solche mit nicht-deutscher Erstsprache in den



anspruchsvolleren Schulzweigen (Sekundarschule A, Gymnasien und Berufsmittelschulen) unterrepräsentiert und in den einfachen (Sekundarschule B und C, Sonderklassen, einfache Berufslehren) überrepräsentiert sind. Allerdings lassen sich diese Ungleichheiten im Bildungserfolg nur wenig durch die Erstsprache und gar nicht durch die Nationalität erklären. Das entscheidende Handicap ist vielmehr eine sozial tiefere Herkunft (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2014).

In den letzten zehn Jahren hat sich für Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache immerhin der direkte Zugang zur Berufsbildung markant verbessert. Viele Jugendliche der zweiten Einwanderungsgeneration machen so im Vergleich zu ihren Eltern, die als FremdarbeiterInnen kamen, einen Bildungsaufstieg. Trotzdem bleibt im Durchschnitt immer noch ein grosser Rückstand gegenüber den Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache. Wenig Fortschritte zeigen sich im Zugang der Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache zu den Gymnasien. Der verbesserte Zugang zur Berufsbildung hängt mit dem Ausbau des Berufsbildungswesens (neue Berufe, mehr Lehrstellen, Aufbau der Berufsmittelschulen, grössere Durchlässigkeit) zusammen, wohl auch mit den ergriffenen Massnahmen zur Unterstützung des Übergangs in die Berufsbildung (Brückenangebote, Case-Management, Mentoring). Die ausgebliebene Verbesserung beim Zugang zu den Gymnasien ist in der Deutschschweiz mit dem Knapphalten von Plätzen und der starken Selektion zu erklären, die die Kinder aus weniger bildungsgewohnten Familien benachteiligt.

Gesamthaft schafft es das Bildungswesen wie seit jeher nicht, die sozial bedingten Nachteile zu kompensieren. Aus der Bildungsforschung liegen einige Erkenntnisse vor, woran das liegt. Zumeist steckt nicht eine absichtliche Diskriminierung dahinter, sondern eine verdeckte und unbewusste institutionelle Diskriminierung. Diese hat zu tun mit Vorurteilen und tiefen Erwartungshaltungen der Lehrpersonen gegenüber Kindern aus sozial benachteiligten Milieus und daraus resultierenden verzerrten Beurteilungen der Lernleistungen, mit mangelnder Passung der Lernförderung für Kinder dieser Milieus sowie mit benachteiligenden Selektionskriterien und einer zu frühen Selektion (Schofield, 2006).

Zu den Strategien, die diese Ungleichheiten vermindern, gehören die oben beschriebenen Programme zur Sprachbildung und zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. Weiter geht das Programm »Qualität in multikulturellen Schulen« (QUIMS) im Kanton Zürich. Es unterstützt Schulen mit hohen Anteilen an Kindern aus eingewanderten und sozial benachteiligten Familien mit Fachwissen und finanziellen Beiträgen dabei, die schulische Förderung der mehrsprachigen und multikulturel-



len Zusammensetzung der Schülerschaft anzupassen und auf mögliche Diskriminierung aufmerksam zu sein.⁹ Beispielhaft ist auch das Programm »Chancengerechtigkeit durch Arbeit an der Lernlaufbahn« (ChagAll) des Instituts Unterstrass Zürich.¹⁰ Es erreicht mit einem intensiven Training und Coaching, dass sozial benachteiligte Jugendliche mit hohem Potenzial den Eintritt und das Bleiben in Gymnasien und Berufsmittelschulen schaffen. Solche Programme sind nur möglich mit zusätzlicher finanzieller Investition. Nötig ist eine Zuteilung von mehr Finanzmitteln dort, wo Schulen vor grösseren Herausforderungen stehen, beispielsweise durch eine sozialindexierte Zuweisung von Lehrpersonenstellen, wie sie in der Zürcher Volksschule praktiziert wird.

Demokratie im Bildungswesen – partizipieren alle?

Wenn das Bildungswesen laufend auf die Interessen aller Bevölkerungsteile abgestimmt werden soll, ist die demokratische Mitwirkung aller Beteiligten gefordert. Das sind zuerst die Kinder. Ihre Mitsprache ist in der UNO-Kinderrechtskonvention und – wenn auch ziemlich vage – in Schulgesetzen postuliert. In den Schulen wurden in den letzten Jahren mit Klassen- und Schulräten demokratische Elemente aufgebaut, die jedoch noch von unterschiedlicher Tiefe sind. Ähnliches gilt für die Rechte der Eltern. Sie haben heute ein Mitspracherecht bei Schullaufbahn-Entscheidungen. Dies wissen vor allem gut informierte Eltern zu nutzen. In den Schulen gibt es zudem Elternräte, die allerdings teilweise mit wenig klaren Kompetenzen ausgestattet sind. Dazu sind alle Eltern eingeladen – nicht nur diejenigen mit Schweizer Pass; entsprechend sind Personen verschiedener Herkunft vertreten. Einige kommunale und kantonale Schulbehörden arbeiten mit beratenden Kommissionen, in denen auch eingewanderte Bevölkerungsgruppen vertreten sind und ihre Perspektiven einbringen. Doch bleibt das allgemeine Stimm- und Wahlrecht auch bezüglich Bildung an die Schweizer Nationalität gebunden. So bleiben in den Städten ein Drittel bis die Hälfte der Eltern ausgeschlossen, was demokratiepolitisch ein schwerer Mangel ist. Ein kommunales und kantonales Stimm- und Wahlrecht für AusländerInnen ist darum ein wichtiges Postulat, wenn das Bildungswesen möglichst allen Interessen gerecht werden soll.

Die demokratische Mitwirkung der Lehrpersonen hat in der Volksschule eine lange Tradition. In den letzten Jahren sind aber widersprüchliche Entwicklungen zu beobachten. Einerseits werden Mitwirkungs-gremien in den Schulen wie die Schulkonferenzen neu definiert, andererseits wird die Mitentscheidungsmacht der Lehrpersonen durch Schulleitungen vermindert, wenn diese ein eher direktives als ein ko-



operatives Führungsverständnis haben. Die Lehrpersonen für DaZ (in vielen Kantonen) und insbesondere für HSU sind den anderen Lehrpersonen nicht gleichgestellt. Eine Schule für alle muss die Vielstimmigkeit der Lehrpersonen und Eltern noch besser abbilden und ihre Gremien interkulturell öffnen.

Engagement für Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation ist weiterhin notwendig

Die beschriebenen Fortschritte waren immer gegen Widerstände zu erstreiten und müssen immer wieder neu gegen Abbauvorschläge verteidigt werden. Dafür braucht es politische Mehrheiten aus bildungsfreundlichen Kreisen der Linken, der Mitte und der Liberalen. Auch wenn dem widerstrebende Kräfte entgegenstehen, sind weitere Fortschritte durch offene Debatten und durch das Schmieden von Bündnissen möglich. Zentral ist ein Ausbau der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen für eine diskriminierungssensible Lern- und Sprachförderung. Weiter stehen ein Ausbau der frühen (Sprach-)Bildung in Kitas, die Erweiterung der Volksschule um Tagesschulen sowie auf Sekundarstufe II eine Öffnung der Gymnasien an. Das alles verlangt auch nach weiteren finanziellen Investitionen in die Bildung. Wie es Mechtild Gommola (2010), Expertin für institutionelle Diskriminierung, umschreibt, geht es im Bildungswesen um ein »Konzept sozialer Gerechtigkeit, das Verbesserungen auf den Dimensionen der Umverteilung, Anerkennung und Repräsentation [bezüglich der gesamten Diversität] gleichzeitig anstrebt«.



Anmerkungen

- 1 Empfehlungen und Erklärung der EDK: www.edk.ch/dyn/11980.php (Bildung und Migration)
- 2 www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/integration/integrationsagenda.html
- 3 Beispiel Kanton Zürich: www.vsa.zh.ch/daz
- 4 Beispiel Kanton Zürich: www.vsa.zh.ch/hsk
- 5 www.edk.ch/dyn/11911.php (Sprachenunterricht)
- 6 www.bi.zh.ch (Bildungsplanung, Veröffentlichungen): Ribeaud, D. (2015): Bericht »Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999–2014«
- 7 Verein humanrights.ch, Eidg. Kommission gegen Rassismus (EKR) (2018): Rassismusevorfälle aus der Beratungspraxis 2017, www.humanrights.ch/upload/pdf/2018/180406_Rassismusbericht_2017_D.pdf
- 8 www.vsa.zh.ch/lehrplan21 (Zürcher Lehrplan 21)
- 9 www.vsa.zh.ch/quims
- 10 www.unterstrass.edu/innovation/chagall/

Literatur

- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.) (2014): Nach neun Jahren Schule. Entwicklung der schulischen Leistungen im Kanton Zürich während der obligatorischen Schule. www.bi.zh.ch (Zugriff 11. 4.2018)
- Eigenmann, P. (2017): Migration macht Schule. Chronos: Zürich
- OECD (2018): The resilience of students with an immigrant background. Factors that shape well-being. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en> (Zugriff 27.3.2018)
- Gomolla, M. (2010): Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich. Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: *Tertium Comparationis* 16 (2010) 2, 200–230.
- Schofield, J.W. (2006). Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse. http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/1561/pdf/iv06_aki_bilanz5b.pdf (Zugriff 11.04.2018)