

ARMUTSMONITORING DER SCHWEIZ
BERICHT 2025

BILDUNG

UND ARMUT

IN DER SCHWEIZ



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Sozialversicherungen BSV

In Zusammenarbeit mit Behörden auf Bundes-,
Kantons- und Gemeindeebene, Organisationen
der Zivilgesellschaft und der Forschung

ARMUTSSITUATION

ANSÄTZE ZUR
ARMUTSBEKÄMPFUNG

	Gesichter der Armut: persönliche Einblicke	10
A	SITUATIONSANALYSE: BILDUNG UND ARMUT IN DER SCHWEIZ	15
A.1	Bildungsniveau und Armutsrisiko	23
A.2	Armut und Bildungschancen	39
A.3	Grundkompetenzen und Armut	56
A.4	Weiterbildung und Armut	64
B	MASSNAHMEN UND AKTEURE	71
B.1	Massnahmen	76
B.2	Akteure	97
C	FAZIT	107
C.1	Risikokonstellationen	111
C.2	Angebotslandschaft	112
C.3	Strukturelle Herausforderungen	114
	Endnoten	119
	Literaturverzeichnis	121
	Abkürzungsverzeichnis	126
	Glossar	127
	Impressum	128



Nadja Chahdi, 24, Aargau

«Sobald ich mehr verdiene, stehen Schulden von bis zu 70 000 Franken im Raum»



Markus Christen, 71, Basel

«Leider habe ich im Heim nie gelernt, mit Geld umzugehen»



Arash Vasli, 50, Genf

«Meine Ausbildung, meine Erfahrungen – sie scheinen hier nichts wert zu sein»





GESICHTER DER ARMUT: PERSÖNLICHE EINBLICKE

Fotos: Jonathan Labusch
Texte: Sascha Britsko

Der vorliegende erste Bericht des Nationalen Armutsmonitorings gibt Auskunft über die Armutssituation in der Schweiz, in erster Linie anhand von Statistiken, Kennzahlen und einer Spiegelung des Forschungsstands. Doch was bedeuten die Zahlen und Daten im Alltag der Menschen?

Die folgenden Porträts wollen genau das beantworten. Sie bieten persönliche Einblicke in höchst unterschiedliche Lebenssituationen und versuchen zu zeigen, wie sich ein Leben am oder unter dem Existenzminimum anfühlt. Sie erzählen von Hürden, von Scham, aber auch von Strategien und Hoffnungen im täglichen Kampf um die eigene Existenz.

Denn was in der Diskussion um Armut oft vergessen geht: Es gibt nicht «die» Armut, nicht «den» Armutsbetroffenen. Armut ist so divers wie die Menschen, die betroffen sind.

Armut in all ihren Formen zu zeigen, ist unmöglich. Aber diese Porträts können den Zahlen und Statistiken des Nationalen Armutsmonitorings ein Gesicht geben – und sie dadurch ein Stück greifbarer machen.

Die insgesamt zwölf Porträts bilden jeweils den Auftakt zu den drei Schwerpunktheften.



Nadja Chahdi, 24, Aargau
«Sobald ich mehr verdiene, stehen Schulden von bis zu 70 000 Franken im Raum»

Mit 19 Jahren, im ersten Lehrjahr meiner Ausbildung, wurde ich schwanger. Es war eine gewollte Entscheidung, die mein Partner und ich gemeinsam trafen.

Als unsere Tochter zur Welt kam, hatte ich vor, die Lehre als Kleinkinderzieherin noch abzuschliessen. Doch der Druck war zu gross. Ich geriet in eine tiefe Depression und erlebte ein Burnout. Unsere Beziehung zerbrach, und ich wurde mit Anfang 20 alleinerziehende Mutter. Die Ausbildung konnte ich nicht fortsetzen, weil ich für meine Tochter da sein musste. Ich bezog Sozialhilfe.

Meine Tochter ist erst vier Jahre alt, ich möchte warten, bis sie etwas selbstständiger wird, bevor ich wieder voll in den Arbeitsmarkt einsteige. Der Gedanke, wieder in ein Burnout zu rutschen, lässt mich vorsichtig planen. Doch später möchte ich auf jeden Fall noch eine Ausbildung machen, vielleicht zur Fachfrau Betreuung.

Seit 2024 habe ich mich als «Content Creatorin» selbstständig gemacht – ein Schritt, der mein Leben verändert hat. Ich teile Videos über meinen Alltag auf Instagram und TikTok, und mittlerweile verfolgen meine Reise über 21 000 Menschen. Anfang 2025 konnte ich mich so aus der Sozialhilfe befreien.

Mein Einkommen verdiene ich durch Kooperationen mit Marken, die ich schätze. Diese Firmen kontaktieren mich und bieten mir bezahlte Partnerschaften an. Ich erhalte eine Vergütung für jedes Video, das ich erstelle.

Genaue Zahlen kann ich nicht nennen, da viele Unternehmen das ungern öffentlich machen. So viel kann ich verraten: Zu Beginn verlangte ich 50 bis 100 Franken pro Video, heute sind es deutlich mehr. Die grösste Kampagne, die ich je hatte, brachte mir 4000 Franken ein. Dafür machte ich mehrere Videos und Instagram-Stories.

Ich habe nie ein Geheimnis daraus gemacht, dass ich in schwierigen finanziellen Verhältnissen lebe. Dass ich heute davon leben kann, meine Erfahrungen als Mutter mit wenig Geld zu teilen, ist ein glücklicher Zufall. Letztes Jahr habe ich für meine Tochter einen Adventskalender gebastelt – jedoch nicht mit teuren Geschenken, sondern mit günstigen, kreativen Aktivitäten. Das Video dazu ging viral, und plötzlich wurden Medien auf mich aufmerksam. So nahm meine Karriere ihren Lauf.

Aktuell verdiene ich etwa 3000 Franken im Monat. Bei der Sozialhilfe hatte ich 2677 Franken, wovon ich alles selbst bezahlen musste – auch Miete und Krankenkasse. Heute bin ich also nicht mehr arm, sondern «nur» armutsgefährdet, was eine grosse Verbesserung ist.

Der Job macht mir unglaublich viel Spass, aber das Leben als Selbstständige ist herausfordernd. Mein Einkommen ist unregelmässig, das sorgt für zusätzlichen Druck. Ich arbeite von zu Hause aus, kümmere mich

gleichzeitig um den Haushalt und meine Tochter. Manchmal fühle ich mich, als würde mir die Decke auf den Kopf fallen. Ich würde gerne ein oder zwei Tage pro Woche einen festen Job haben, um einfach mal rauszukommen.

Doch sobald ich mehr verdiene, stehen plötzlich Schulden von 50 000 bis 70 000 Franken im Raum. Weil ich die Sozialhilfe zurückzahlen muss. Einerseits ist es verständlich, der Staat hat mich unterstützt, als ich es brauchte. Andererseits führt das System dazu, dass viele Menschen in diesem Teufelskreis bleiben. Es fehlt die Motivation, mehr zu verdienen, wenn das Geld sowieso wieder weg ist.

Für mich sind die hohen Kosten der Kinderbetreuung das grösste Hindernis. Wir gehen arbeiten, aber die Betreuungskosten fressen fast alles auf, sodass sich die Arbeit kaum noch lohnt. Ich bin überzeugt, dass ich meine Lehre abgeschlossen hätte, wenn ich nicht einen Grossteil des Einkommens für die Betreuung bei fremden Personen hätte aufwenden müssen.

Offt höre ich, dass ich mir hätte überlegen sollen, ob ich mir ein Kind leisten kann. Doch Kinderkriegen darf nicht zum Luxus werden. Schliesslich ist Fortpflanzung der Motor unserer Gesellschaft und Wirtschaft.



Markus Christen, 71, Basel
«Leider habe ich im Heim nie gelernt, mit Geld umzugehen»

Alle meine Geschwister wuchsen bei meinen Eltern auf, nur ich nicht. Mit drei Jahren kam ich in ein Waisenhaus im Kanton Nidwalden. Anscheinend soll meine Mutter fremdgegangen sein. Mein Vater wollte mich nicht akzeptieren, darum wurde ich weggegeben. Aber ob das stimmt, weiss ich nicht. Ich habe nie mit meinen Eltern gesprochen.

Aufgezogen wurde ich von katholischen Klosterfrauen. Der Alltag im Heim war streng und lief immer gleich ab: Um 6:30 Uhr standen wir auf, Morgengebet, dann Frühstück und ab in die öffentliche Schule. Danach Mittagessen im Heim, Nachmittagsunterricht und dann folgte die Gartenarbeit. Freizeit bekamen wir kaum, wir mussten immer arbeiten, weil das Heim sich zu einem Teil selbst versorgt hat.

Dass wir Heimkinder waren, spürten wir auch in der Schule. In den Pausen durften wir nicht mit den anderen Kindern spielen und wurden auch sonst ausgegrenzt. Individuelle Zuwendung gab es weder in der Schule noch im Heim. Körperliche Strafen und Demütigungen waren an der Tagesordnung. Es gab zum Beispiel eine Gefängniszelle im Keller des Heims. Manchmal wurden wir dort für zwei bis drei Nächte eingesperrt. Das war sehr beängstigend, es gab kaum Tageslicht und wir bekamen nur wenig zu essen.

Auch sexuelle Übergriffe gab es, nur haben wir das damals nicht als solche wahrgenommen. Eine Nonne wollte zum Beispiel immer meine Vorhaut «überprüfen». Als das herauskam, wurde sie versetzt.

Eigentlich wollte ich ins Gymnasium gehen, meine Noten waren gut. Mein Lehrer fragte bei der Gemeinde an, aber sie lehnte ab. Eine höhere Bildung war für uns Heimkinder nicht vorgesehen, denn dafür musste die Gemeinde aufkommen. Immerhin: Ich war der Erste aus unserem Heim, der eine Lehre machen durfte. Ich wurde Schriftsetzer.

Ich habe aber nie wirklich auf dem Beruf gearbeitet. Es war die Zeit der technischen Umwälzung und ich verlor schnell den Anschluss. Ich machte stattdessen den Führerschein und jobbte vor allem als Chauffeur. Daneben schrieb ich freiberuflich für Lokalzeitungen. Es war kein wohlhabendes Leben, aber es hat gereicht.

Doch das Leben im Heim hat mich geprägt. Ich habe nie gelernt, mit Geld umzugehen und häufte Schulden an. Sobald der Lohn da war, verprasste ich alles. Bis heute habe ich Schulden im fünfstelligen Bereich. Immer wieder musste ich Sozialhilfe beziehen, weil ich nur Nebenjobs hatte. Auch meine Beziehungen waren oft oberflächlich und flüchtig. Erst als ich vor 26 Jahren meine Frau kennenlernte, änderte sich das.

Wirklich in die Armut stürzte ich erst, nachdem ich fast einen Unfall im Gibraltartunnel verursacht hatte. Ich fuhr einen Bus mit 16 Passagieren – und nickte kurz ein. Ich leide an Schlafapnoe, einer Schlafkrankheit. Doch das wusste ich damals noch nicht.

Glücklicherweise ist nichts passiert, aber nach diesem Erlebnis kündigte ich meinen Job. So wurde ich mit 52 Jahren arbeitslos. Ich hatte einen lückenhaften Lebenslauf und keine hohen Qualifikationen. Und fand darum keine Stelle mehr. Ich ging aufs Arbeitsamt, wurde ausgesteuert und bezog wieder Sozialhilfe.

Irgendwann fragte mich eine Bekannte, ob ich nicht soziale Stadtrundgänge für das Strassenmagazin «Surprise» machen wolle. Ich konnte mir das zuerst nicht vorstellen, ich schämte mich zu sehr für meine Situation. Aber ich ging trotzdem ins Coaching, welches die Guides absolvieren mussten. Keine Ahnung wieso.

Dort entdeckte ich völlig neue Ressourcen in mir. Ich wurde plötzlich zum Experten – was mein Selbstwertgefühl enorm stärkte. Ich lernte, ehrlich zu mir und anderen zu sein und meine Situation zu akzeptieren.

Acht Jahre lang, zweimal die Woche, führte ich Menschen durch die Stadt Basel und zeigte ihnen soziale Institutionen wie Gassenküchen oder Obdachlosenheime. Über 600 Touren habe ich gemacht. Heute bin ich pensioniert und mache keine Rundgänge mehr, aber sie haben mir den Weg in ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht.



Arash Vasli, 50, Genf

«Meine Ausbildung, meine Erfahrungen – sie scheinen hier nichts wert zu sein»

Früher hatte ich ein Leben. Ein stabiles, komfortables Leben im Iran. Ich habe einen Universitätsabschluss in persischer Sprache und Literatur, habe eine zweijährige Ausbildung in Fotografie absolviert und kenne mich als Sohn einer Bauernfamilie auch in der Landwirtschaft aus. Ich hatte eine feste Anstellung, ein eigenes Haus, ein Auto. Doch dieses Leben gibt es nicht mehr. Ich musste den Iran verlassen, weil mein Leben dort in Gefahr war.

Ich floh zuerst in die Türkei, wo ich meine Frau kennenlernte. Sieben Jahre lebten wir dort, gefangen in einer kleinen, trostlosen Stadt, die wir nicht verlassen durften. Die Lebensbedingungen wurden immer schwieriger, weil die türkischen Behörden begannen, Iraner zurückzuschicken. Selbst die Anerkennung durch das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen schützte uns nicht mehr, unsere Krankenversicherung wurde ausgesetzt. Die Gefahr, vor der ich geflohen bin, holte mich ein.

So kamen wir 2021 in die Schweiz. In ein Land, das wunderschön ist, mit einer unglaublichen Infrastruktur und einem hohen Lebensstandard. Aber für uns fühlt es sich an wie ein goldener Käfig.

An der Schwelle zu meinem fünfzigsten Lebensjahr fühle ich, wie die Errungenschaften meines Lebens vor mir zusammenbrechen. Meine Ausbildung, meine Erfahrungen – sie scheinen hier nichts wert zu sein. Ich darf nicht arbeiten, weil unser Asylgesuch noch geprüft wird. Also leben wir von rund tausend Franken Asylfürsorge im Monat.

Das Geld reicht kaum. Wir müssen jede Ausgabe vorsichtig planen. In den letzten zehn Tagen des Monats haben wir oft nichts mehr, müssen auf die nächste Zahlung warten oder uns von Freunden etwas leihen. Dabei will ich nichts sehnlicher, als selbst für meine Familie zu sorgen. Geld zu erhalten, ohne zu arbeiten, gibt mir das Gefühl, ein Parasit zu sein. Eine Last für andere.

Diese Situation ist für unsere siebenjährige Tochter am schwersten. Sie sieht, wie ihre Freunde und Schulkameraden leben, und versteht nicht, warum es bei uns anders ist. Ihre Fragen brechen uns das Herz. «Warum gehen wir nicht ins Restaurant?» – «Warum fahren wir nicht in den Urlaub?» – «Warum sind meine Kleider und Schuhe oft abgetragen und passen schlecht?»

Sie fragt sich auch immer wieder, warum sie nie dabei ist, wenn wir Kleider für sie besorgen. Wie erklärt man einem Kind, dass die meisten ihrer Sachen von der Caritas gespendet werden?

Als wäre das nicht genug, wurde unser Asylgesuch abgelehnt, trotz solider Beweise für unsere Gefährdung im Iran. Die Begründungen waren für uns nicht nachvollziehbar, wir konnten den Behörden gewisse Informationen nachreichen. Nun warten wir auf eine Neubeurteilung.

Aber dieser negative Entscheid stürzt uns in eine tiefe Ungewissheit, eine Ratlosigkeit und Verzweiflung, die schwerer zu ertragen ist als alle materiellen Sorgen. Wir wissen nicht, was die Zukunft bringt, und leben in ständiger Angst.

Doch ich gebe die Hoffnung nicht auf. Ich habe eine Leidenschaft für Weltliteratur und Literaturkritik. Ich habe Erfahrung im Bibliothekswesen und besitze gute Kenntnisse in Fotografie. Ich bin überzeugt, dass ich in diesen Bereichen gute Arbeit leisten könnte.

Eine passende Arbeit würde unserer Familie alles bedeuten: Sie würde es uns ermöglichen, von unserem eigenen Einkommen zu leben, unseren Lebensstandard schrittweise zu verbessern und unsere seelische Gesundheit wiederzufinden. Wir möchten dieser zermürbenden Ungewissheit entkommen und in die Zukunft blicken.



Carlos Medina, 51, Jura

«Plötzlich zählte das alles nichts mehr»

Mein Leben zerbrach am 31. Juli 2018. Ich arbeitete als Pflegeassistent in einem Altersheim, ein Beruf, den ich liebte. Als zwei übergewichtige Bewohner mit je über 100 Kilo aus dem Rollstuhl zu fallen drohten, packte ich zu. In diesem Moment machte es «Knack» in meinem Rücken, und seitdem ist nichts mehr, wie es war.

Ich bin in Peru aufgewachsen. Es war eine gute Kindheit; mein Vater arbeitete in einem Fünf-Sterne-Hotel, es fehlte uns an nichts. In Peru lernte ich auch meine Ex-Frau kennen, sie ist Schweizerin. Sie besuchte während ihres Studiums eine Freundin und wir haben uns sofort verliebt.

2005 kam ich wegen ihr in die Schweiz. Und erlebte die erste grosse Enttäuschung: Mein Studium in Südamerika war hier nicht viel wert. Ich war enttäuscht. Ich arbeitete in Peru als Direktionsassistent bei einer grossen Firma. Ich hatte schlaflose Nächte mit Lernen verbracht, um ein Diplom zu bekommen. Und plötzlich zählte das alles nichts mehr.

Aber ich wollte meinen beiden Kindern ein Vorbild sein, ihnen zeigen, dass Papa nicht aufgibt. Also entschloss ich mich, eine Ausbildung zum Pflegeassistenten zu absolvieren und fand die Stelle im Altersheim. Ich arbeitete 60 Prozent, verdiente rund 3500 Franken und konnte auch für meine Kinder da sein. Das war ein schönes Leben. Wir hatten keine Sorgen! Wir gingen am Wochenende in Grindelwald wandern und fragten uns nie, was wir morgen essen würden.

Jetzt weiss ich kaum, ob ich am nächsten Tag etwas auf dem Tisch haben werde. Der Unfall hat alles zerstört. Den Job, meine Gesundheit, meine Ehe. Meine Frau und ich haben uns nach dem Unfall getrennt, nun lebe ich alleine von der Sozialhilfe. Die Kinder wohnen hauptsächlich bei ihr, besuchen mich

aber jede Woche. Mit den Zuschlägen für die Kinder erhalte ich zwischen 2000 und 2200 Franken, für mich allein bleiben am Ende vielleicht 200 Franken übrig. Davon kann man nicht leben, man überlebt.

Für meine Einkäufe muss ich nach Deutschland gehen, weil ich die Preise in der Schweiz nicht bezahlen kann. Der Unterschied ist enorm. Das Fleisch zum Beispiel gibt es in Deutschland für 10 oder 11 Euro pro Kilo, das kannst du in der Schweiz vergessen. Ich kann meine Söhne nicht einmal zu einem Besuch bei McDonald's einladen. Höchstens eben: in Deutschland.

Hinzu kommen die täglichen Rückenschmerzen. Mein Tag beginnt mit Schmerzen und er endet mit Schmerzen. Manchmal kann ich kaum aufstehen, um mir etwas zu essen zu machen. Lange sitzen, lange stehen, lange liegen – nichts davon geht. Ein Elektrostimulator in meinem Rücken soll helfen, aber die Schmerzen bleiben.

Wegen meines Rückens bräuchte ich eigentlich auch spezielle Schuhe mit Luftpolster. Sie kosten mindestens 120 Franken. Unmöglich. Das letzte Mal habe ich mir vor fünf Jahren Turnschuhe gekauft. Selbst auf dem Flohmarkt finde ich nichts in meiner Grösse.

Die Ärzte glauben nicht, dass ich je wieder arbeiten kann. Aber ich bin noch zu «jung», um mein Leben lang von Sozialhilfe abhängig zu sein. Manchmal überlege ich, nach Peru zurückzukehren. Mit einer kleinen Rente könnte ich dort besser leben. Aber es würde bedeuten, meine Kinder nur noch hinter einem Bildschirm aufwachsen zu sehen. Eine unmögliche Entscheidung.

Doch was mich fast mehr schmerzt als mein Rücken, sind die Blicke der anderen. Als die Sozialhilfe uns einmal «Solidaritätsferien» ermöglichte, sagten die Angestellten vor allen Gästen: «Ah, Sie sind von der Sozialhilfe? Sie dürfen nur das essen». Mein Sohn ist vor Scham fast im Boden versunken.

Deshalb haben wir zusammen mit anderen Sozialhilfeempfängern den Verein «à part'Être» gegründet. Wir wollen das Bild, das viele von «dem Sozialhilfeempfänger» haben, ändern, das negative Image durchbrechen. Um zu zeigen: Es gibt uns. Wir sind keine Profiteure, sondern Menschen, die in eine schwierige Lage geraten sind. Ich wünschte, die Gesellschaft würde verstehen, dass wir keine Faulenzer sind. Dass jeder von uns morgen an dieser Stelle sein könnte.

Armutsmonitoring der Schweiz
Bericht 2025

BILDUNG UND ARMUT IN DER SCHWEIZ

Herausgegeben vom
Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)

A SITUATIONSANALYSE: BILDUNG UND ARMUT IN DER SCHWEIZ

A.1	BILDUNGSNIVEAU UND ARMUTSRISIKO	23
A.2	ARMUT UND BILDUNGSCHANCEN	39
A.2.1	Frühe Kindheit	43
A.2.2	Obligatorische Schule	45
A.2.3	Sekundarstufe II	49
A.2.4	Tertiärstufe	53
A.3	GRUNDKOMPETENZEN UND ARMUT	56
A.4	WEITERBILDUNG UND ARMUT	64

- Bildung ist wichtig, damit Menschen ihr Leben nach ihren Bedürfnissen und Wünschen gestalten können. Durch den technischen Fortschritt, den Wandel des Arbeitsmarktes und den Anstieg an Personen mit einer Tertiärbildung hat die Bedeutung von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen in den letzten rund 25 Jahren zugenommen. Bildung ist sowohl für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe als auch für die selbstständige Alltagsführung eine wichtige Voraussetzung.
- Passende Bildungsangebote können einen Beitrag leisten, um Armut zu verhindern oder zu reduzieren. Armutssituationen können jedoch aufgrund von verschiedenen Ursachen entstehen. Bildung ist deshalb als eine unter weiteren Präventionsmassnahmen zu verstehen. Neben der Bildung gibt es viele andere Lebensbereiche, die mit Armut in Zusammenhang stehen, wie Gesundheit, Erwerbsarbeit, materielle Existenzsicherung, Wohnen etc.
- Zwischen Bildung und Armut gibt es starke wechselseitige Zusammenhänge. Einerseits können fehlende Bildungsabschlüsse oder mangelnde Grundkompetenzen zu Armut oder knappen finanziellen Mitteln führen. Andererseits kann sich Armut negativ auf die Bildungschancen auswirken. Wenn Kinder aus sozial benachteiligten Familien schlechtere Bildungschancen haben, ist dies sowohl aus gesellschaftlicher als auch aus wirtschaftlicher Sicht ein Problem.
- In der vorliegenden Situationsanalyse werden unterschiedliche Aspekte zu Bildung und Armut beleuchtet: Bildungsabschlüsse (formale Bildung), Grundkompetenzen und die Teilnahme an Weiterbildung (nichtformale Bildung).

- Bildung wird als lebenslanger Prozess verstanden und umfasst die Phasen der frühen Kindheit, der Kindheit, der Jugend sowie das Erwachsenenleben. Neben den verschiedenen Bildungsstufen werden die Übergänge sowie verschiedene Querschnittsthemen wie Gesundheit, Migration, Finanzierung und Qualität der Angebote und der Zugang zu Angeboten beleuchtet.

Das Nationale Armutsmonitoring beschäftigt sich mit der Armutssituation und mit der Armutspolitik in der Schweiz. Zum einen wird untersucht, wie verbreitet Armut ist und wen diese betrifft. Zum anderen wird beschrieben, mit welchen Strategien Armut bekämpft wird und was man über die Wirksamkeit dieser Strategien weiss. Armut wird im Rahmen des Nationalen Armutsmonitorings als mehrdimensionales Phänomen erfasst. Ausgehend von einer finanziellen Armutssituation werden Wechselwirkungen mit anderen Lebensbereichen aufgezeigt. Im Zentrum stehen dabei die Möglichkeiten der Menschen, ihr Leben zu gestalten. Dabei sind sowohl individuelle Faktoren (z. B. Gesundheitszustand, Fähigkeiten) als auch die wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Bedeutung. Die theoretische Grundlage bildet der Capability Approach des Nobelpreisträgers Amartya Sen (Sen 2000; 2009).

Bildung nimmt bei den Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung eine wichtige Rolle ein. Durch den technischen Fortschritt, den Strukturwandel des Arbeitsmarktes und die Bildungsexpansion haben Bildungsabschlüsse und Kompetenzen für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Teilhabe sowie die selbstständige Alltagsführung heute eine wichtige Funktion. Es besteht ein breiter Konsens, dass alters- und bedürfnisgerechte Bildungsangebote einen Beitrag leisten, um Armut zu verhindern oder zu reduzieren (z. B. Andresen et al. 2015; Butterwegge 2010; OECD 2018a; Hofmarcher 2021). Sozialstaatliche Investitionen in die Bildung streben gerechte (Start-)Chancen und die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt an. Gleichzeitig rückt bei dieser Perspektive die Rolle der Eigenverantwortung ins Zentrum, indem es die durch den Sozialstaat geschaffenen Bildungschancen zu nutzen gilt (Kohlrausch 2018). Aufgrund der komplexen Ursachen von Armut kann Bildung allerdings nicht als alleiniger Lösungsansatz angesehen werden (vgl. Butterwegge 2010; Laubstein et al. 2016). Auch Personen mit einer hohen Ausbildung oder guten Kompetenzen können im Verlauf des Lebens von Armut betroffen sein. Hinzu kommt, dass nicht alle Personen dieselben Möglichkeiten haben, um sich an Bildung zu beteiligen. So können beispielsweise physische oder psychische Erkrankungen die Bildungsmöglichkeiten von Personen einschränken. Auch die nötigen zeitlichen und finanziellen Ressourcen können je nach Familien- und Erwerbssituation eine grosse Herausforderung bei der Teilnahme an einer Aus- oder Weiterbildung sein.

In der Bundesverfassung wird in Artikel 41 festgehalten, dass «Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können». Neben den individuellen Bildungschancen gilt es auch auf der Ebene des Systems zu analysieren, welche Begebenheiten zu schlechteren Bildungsergebnissen von gewissen Personengruppen führen können.

Wechselwirkung zwischen Bildung und Armut

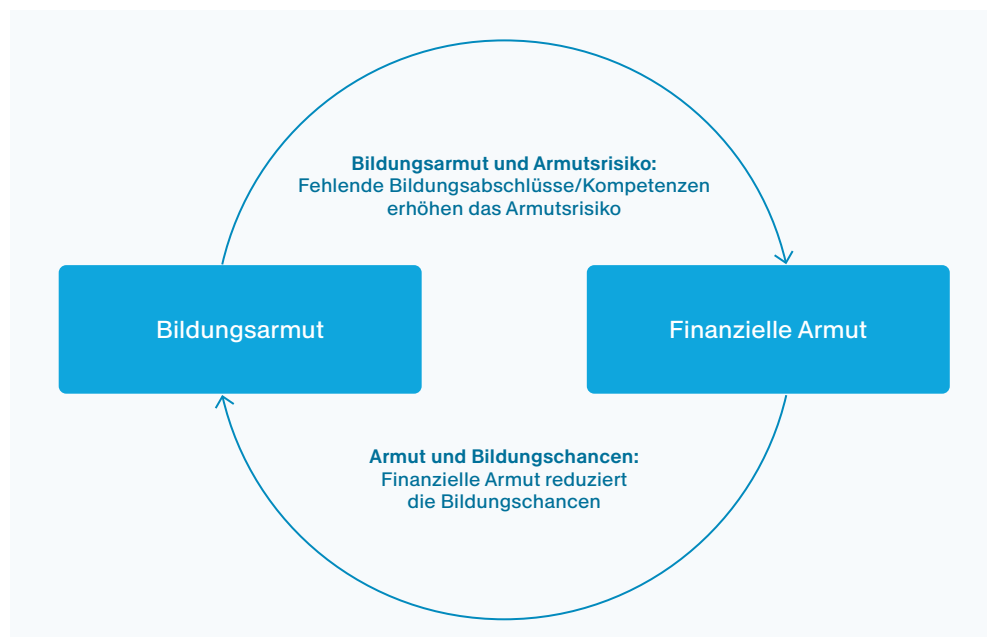
Zwischen Bildung und Armut gibt es starke wechselseitige Zusammenhänge. Einerseits können fehlende Bildungsabschlüsse oder mangelnde Grundkompetenzen dazu führen, dass Personen keine Erwerbsarbeit haben oder Arbeiten mit einem tiefen Einkommen ausüben. In diesen Fällen kann fehlende Bildung zu Armut oder knappen finanziellen Mitteln führen. Andererseits kann sich Armut negativ auf die Bildungschancen auswirken. Insbesondere in Bezug auf die intergenerationelle Übertragung von Bildungschancen besteht die Gefahr, dass eine Art Teufelskreis entsteht. Hier stellt sich unter anderem die Frage, inwiefern das Bildungssystem der Schweiz die Prämisse der Chancengerechtigkeit für Kinder aus armutsbetroffenen Haushalten erfüllen kann. In Anlehnung an den Capability Approach (siehe Grundlagenheft «[Armut in der Schweiz im Überblick](#)», Abschnitt A.2) und das Konzept der Verwirklichungschancen geht es um die Frage, inwiefern armutsbetroffene Kinder, Jugendliche und Erwachsene erfolgreich an Bildung teilnehmen können, um ihr Leben entsprechend ihren Bedürfnissen und Wünschen zu gestalten. Die Schweiz hat eine hohe berufliche Spezialisierung und die Ausbildungsabschlüsse sind eng verknüpft mit der beruflichen Positionierung. Entsprechend ist Bildung ein Schlüsselfaktor für den sozialen Status und die Lebenschancen einer Person (Beck und Jäpel 2019).

Unter dem Begriff der «Bildungsarmut» beschreibt Jutta Allmendinger (1999) die Unterschreitung eines Mindestmasses an Bildung. Das Mindestmass wird dabei bestimmt durch die nötigen Kompetenzen und Bildungsabschlüsse, damit ein Mensch so-

vgl. Grundlagenheft
«[Armut in der Schweiz
im Überblick](#)»,
(Abschnitt A.2).

zial, kulturell, ökonomisch und politisch am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann. Bildungsarmut in der Form von fehlenden Bildungsabschlüssen oder geringen Kompetenzen steht dabei in Beziehung zu den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. So wurde ein fehlender Abschluss auf Sekundarstufe II vor der Bildungsexpansion und dem Strukturwandel sozialpolitisch als weniger problematisch eingestuft. Heute kann man den Abschluss auf Sekundarstufe II in der Schweiz als eine Art Mindestmass betrachten, welches mit dem 95%-Ziel seit 2006 eines der bildungspolitischen Ziele von Bund und Kantonen ist. Auch die Anforderungen an die Kompetenzen haben sich unter anderem mit der technologischen Entwicklung in den letzten 30 Jahren stark verändert.

Abbildung 1
Wechselwirkung zwischen Armut und Bildung



IV.A1010.25.V1.25.d

Unterschiedliche Aspekte der Bildung

Bei den folgenden Analysen wird Bildung im Sinne des lebenslangen Lernens in unterschiedlichen Formen und über die gesamte Lebensphase betrachtet. Thematisch wird dabei zwischen drei verschiedenen Aspekten der Bildung unterschieden.

- **Bildungsniveau/Bildungsabschlüsse (formale Bildung):** Das Bildungsniveau umfasst den höchsten erreichten Bildungsabschluss einer Person. Dabei handelt es sich um staatlich geregelte Abschlüsse der Sekundarstufe II (Eidgenössisches Berufsattest EBA, Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis EFZ, Maturitäten) oder der Tertiärstufe (akademische Abschlüsse, Abschlüsse der höheren Berufsbildung) aus dem Bereich der formalen Bildung. Formale Bildungsabschlüsse werden sowohl von jungen Erwachsenen im Sinne einer Erstausbildung als auch von älteren Erwachsenen mit dem Ziel einer beruflichen Umorientierung oder Weiterentwicklung sowie im Rahmen des Berufsabschlusses für Erwachsene abgeschlossen.
- **Grundkompetenzen:** Unabhängig vom Bildungsniveau einer Person umfassen die Grundkompetenzen die konkreten Fähigkeiten und Kenntnisse einer Person in verschiedenen für den Alltag relevanten Lebensbereichen. Die nationalen Bildungsziele beschreiben im Sinne von Leistungsstandards, welche Grundkompetenzen im Verlauf der obligatorischen Schule zu erreichen sind.¹ Für das

Erwachsenenalter werden die Grundkompetenzen im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) erfasst als grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten als Voraussetzung für das lebenslange Lernen und die Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Alltag (WeBiG, Art. 13).

- **Teilnahme an Weiterbildung (nichtformale Bildung):** Weiterbildungsaktivitäten finden in der Form von nichtformaler Bildung statt und können sowohl berufliche als auch allgemeinbildende Aktivitäten umfassen. Weiterbildung findet ausserhalb des formalen Bildungssystems in einem strukturierten Unterrichtsetting (Kurse, Seminare, Fachtagungen etc.) statt. Informelle Bildungsaktivitäten, die sich eine Person individuell aneignet (z. B. Lesen von Fachliteratur, ehrenamtliche Tätigkeiten, Hobbys), werden nicht als Weiterbildungsaktivität erfasst.²

Bildung im Lebensverlauf

Bildung wird als lebenslanger Prozess verstanden und umfasst Bildungsprozesse in der frühen Kindheit, der obligatorischen Schulzeit, der Sekundarstufe II sowie im Erwachsenenalter (siehe [Abbildung 2](#)). Die Tertiärbildung wird im Armutsmonitoring primär im Kontext der intergenerationellen Übertragung von Bildungschancen thematisiert.

Neben den einzelnen Bildungsstufen sind die Übergänge zwischen den Bildungsstufen von Interesse. Schulische Übergänge sind für Kinder und Jugendliche herausfordernde Lebensphasen. Zum einen gilt es, die für die nächste Schulstufe erforderlichen Kompetenzen zu entwickeln. Zum anderen kommen mit der Transition neue Kinder, Lehrpersonen und Schulräume hinzu. Auch Eltern und weitere Bezugspersonen sind von den Übergängen betroffen und müssen sich neu orientieren, damit sie die Kinder möglichst unterstützend begleiten können (Edelmann et al. 2019). Nach dem Abschluss einer Ausbildung auf Sekundarstufe II stehen die jungen Erwachsenen vor einem weiteren wichtigen Übergang: dem Eintritt in den Arbeitsmarkt oder in eine weiterführende Ausbildung auf der Tertiärstufe.

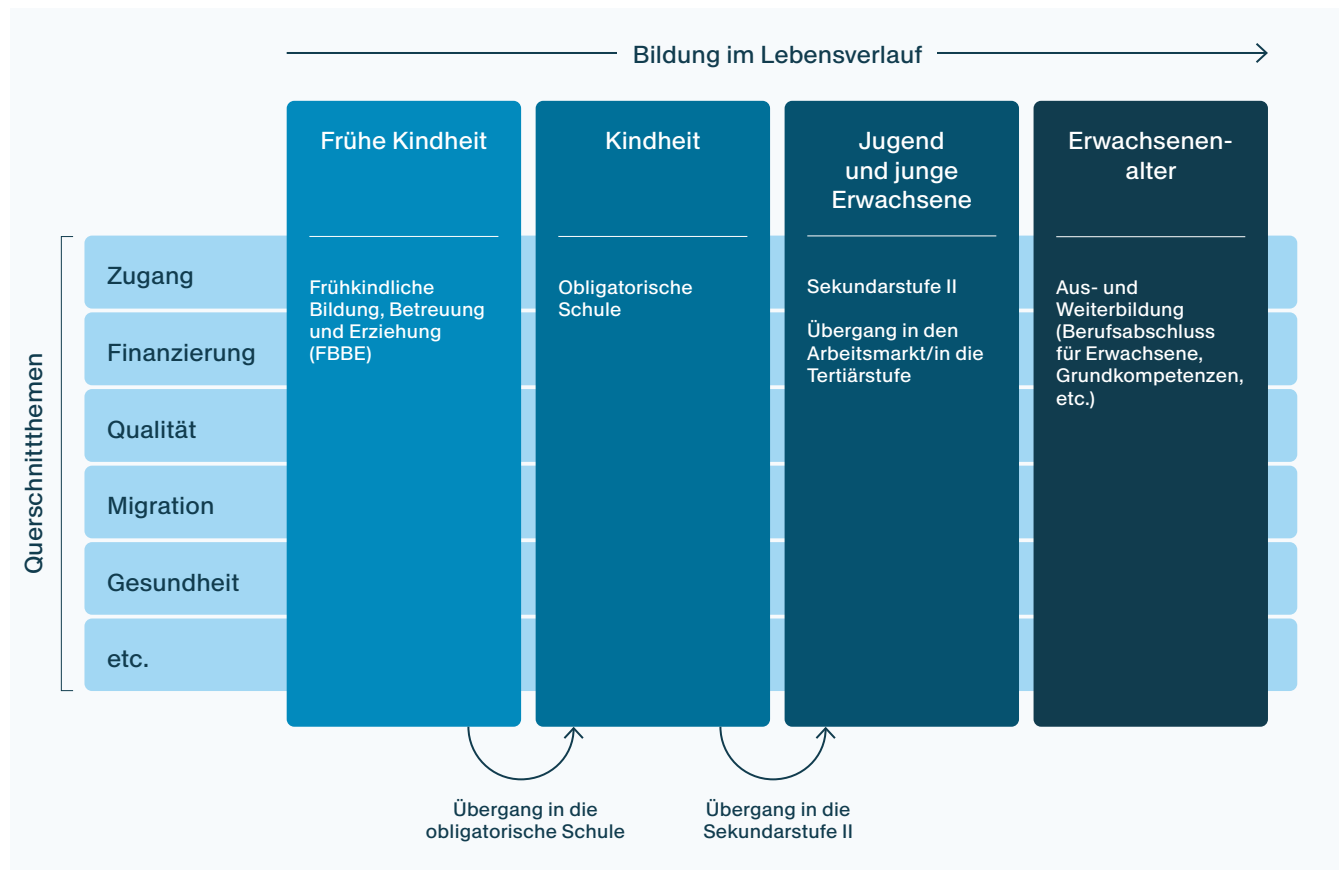
Über alle diese Bildungsstufen und -übergänge hinweg sind im Hinblick auf die Armutsprävention verschiedene Querschnittsthemen von Bedeutung, wie der Zugang zu den Angeboten und die Finanzierung der Angebote sowie der bei den Teilnehmenden entstehenden direkten und indirekten Bildungskosten. In Bezug auf das Wirkungspotenzial für die Armutsbekämpfung und -prävention sind eine hohe Qualität der Angebote sowie die Sensibilisierung der Fachpersonen für das Thema Armut entscheidend. Wissen über die Lebenswelt von Armutsbetroffenen bei den Fachpersonen sowie die Sensibilisierung für eigene Vorurteile können einen Beitrag zu den Bildungs- und Verwirklichungschancen von armutsbetroffenen Personen leisten. Weitere bildungsstufenübergreifende Faktoren, um die Entwicklungschancen aller Kinder zu fördern, sind die Unterstützung der Eltern und die Stärkung der Erziehungskompetenz (vgl. Lanfranchi und Kalkusch 2023) – von der frühen Kindheit bis ins Jugendalter.

Auch das Thema der Migration ist ein wichtiges Querschnittsthema, wenn es um die Diskussion der Zusammenhänge zwischen Bildung und Armut geht. Dies, weil Personen, die nicht die gesamte Bildungslaufbahn in der Schweiz absolvieren, an verschiedenen Bildungsabschnitten vor besonderen Herausforderungen (z. B. mangelnde Sprachkompetenzen, fehlende Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen) stehen, die eine separate Betrachtung erfordern. Gleichzeitig sind Personen mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe. Viele Ausländerinnen und Ausländer kommen als Fachkräfte in die Schweiz und verfügen über eine gute Ausbildung. Genauso wie bei den in der Schweiz geborenen Personen hat in den letzten 20 Jahren der Anteil an Personen mit Tertiärbildung auch bei der ausländischen Bevölkerung stark zugenommen (SKBF 2023, S. 343). Auf der anderen Seite gibt es bei der Migrationsbevölkerung auch Personen ohne in der Schweiz anerkannte Ausbildung oder mit mangelnden Grundkompetenzen.

Die physische und psychische Gesundheit ist bei allen Bildungsabschnitten ein entscheidender Faktor, der die Bildungschancen mitbestimmt und damit indirekt das Armutsrisiko einer Person beeinflussen kann. Die Gesundheit eines Kindes korreliert stark

mit dem sozioökonomischen Status der Eltern und gleichzeitig hat der Gesundheitszustand eines Kindes auch wieder einen Einfluss auf die Bildungslaufbahn. Der Faktor Gesundheit ist somit ebenfalls ein Wirkungspfad, über den die soziale Herkunft ihre Effekte auf den Bildungserfolg entfaltet (Tuppat 2020, S. 225). Hinzu kommt, dass unabhängig von der sozialen Herkunft gesundheitliche Probleme auch im Erwachsenenalter die Bildungsmöglichkeiten einer Person negativ beeinflussen können.

Abbildung 2
Bildung im Lebensverlauf



IV.A1020.25.V1.25.d

A.1 BILDUNGSNIVEAU UND ARMUTSRISIKO

- Der vorliegende Abschnitt geht der Frage nach, welche Personen aufgrund ihres Bildungsabschlusses ein erhöhtes Armutsrisiko haben. Die Statistik zeigt, dass dies bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung der Fall ist. Sie haben ein erhöhtes Risiko, von Armut betroffen zu sein oder knapp über der Armutsgrenze zu leben. Der starke Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Armutsbetroffenheit ist von der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt geprägt.
- 14 % der Erwachsenen im Alter von 25 bis 64 Jahren verfügen über keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Personen im Alter von 55 bis 64 Jahren sowie Personen der ersten Migrationsgeneration sind überdurchschnittlich oft betroffen.
- Rund 10 % der jungen Erwachsenen erreichen bis zu ihrem 25. Lebensjahr keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Gruppen mit einem erhöhten Anteil ohne Abschluss auf Sekundarstufe II sind Jugendliche, die nicht in der Schweiz geboren wurden (15 %), aus Haushalten mit einem tiefen Erwerbseinkommen (13 %) sowie aus Familien mit Sozialhilfebezug (24 %).
- Gleichzeitig haben jedoch mehr als drei Viertel der Armutsbetroffenen im Alter von 25 bis 64 Jahren eine Ausbildung auf Sekundarstufe II oder einen Tertiärabschluss. Auch Personen mit nachobligatorischem Bildungsabschluss können in eine Armutssituation geraten, z. B. aufgrund von Veränderungen im Leben wie der Geburt von Kindern, dem Verlust der Arbeitsstelle, einer Trennung oder gesundheitlichen Problemen. Oft ist es eine Kombination von verschiedenen Risikofaktoren, die zu einer Armutssituation führen.
- Personen der ersten Migrationsgeneration sowie aus Drittstaaten haben auch mit einer Tertiärausbildung ein erhöhtes Armutsrisiko. Dabei gilt es jedoch festzuhalten, dass Personen mit Migrationshintergrund eine sehr heterogene Gruppe sind. Viele kommen als Fachkräfte in die Schweiz und sind gut in den Arbeitsmarkt integriert. Gründe für das erhöhte Armutsrisiko können fehlende Kompetenzen in der lokalen Sprache, fehlende Anerkennung von ausländischen Diplomen, fehlende unterstützende persönliche Netzwerke bei der Stellensuche sowie Diskriminierung sein.

Im folgenden Abschnitt wird anhand von statistischen Kennzahlen und der bestehenden Forschung aufgezeigt, welche Zusammenhänge es in der Schweiz zwischen dem Bildungsniveau und dem Armutsrisiko gibt. Dabei geht es auch darum, allfällige Risikogruppen oder -konstellationen zu beschreiben. Die Analysen in diesem Abschnitt begrenzen sich auf Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren. Die Untergrenze von 25 Jahren begründet sich mit dem Abschluss einer Erstausbildung, die Obergrenze mit dem ordentlichen Rentenalter. Die Situation von armutsbetroffenen Personen im Rentenalter wird im Grundlagenheft [«Armut in der Schweiz im Überblick»](#) (siehe Abschnitt B.2.4.2) aufgezeigt und diskutiert. Im vorliegenden Schwerpunktheft [«Bildung und Armut in der Schweiz»](#) werden Personen im ordentlichen Rentenalter aus zwei Gründen nicht in die Analysen miteinbezogen. Erstens ist die überwiegende Mehrheit der Personen im Rentenalter nicht erwerbstätig. Obschon Bildung einen entscheidenden Einfluss auf die Erwerbsbiografie hat, ist es schwierig, für Personen im Rentenalter rückwirkend Aussagen zu bildungsbedingten Risikomerkmale zu machen. Auch können bildungsseitige Präventionsmassnahmen ihre armutsverhindernde Wirkung bei dieser Altersgruppe nicht mehr entfalten. Zweitens ist insbesondere bei Personen im Rentenalter das Vermögen zusätzlich zum Renteneinkommen eine relevante Grösse, um die finanzielle Situation eines Haushalts zu beurteilen (siehe Grundlagenheft [«Armut in der Schweiz im Überblick»](#), Abschnitt B.2.2). Ohne den Einbezug des Vermögens bei der Armutsmessung sind vertiefende Analysen bei dieser Altersgruppe mit gewissen Unsicherheiten verbunden.

vgl. Grundlagenheft
«Armut in der Schweiz
im Überblick»,
(Abschnitt B.2.4.2).

vgl. Grundlagenheft
«Armut in der Schweiz
im Überblick»,
(Abschnitt B.2.2).

Personen ohne nachobligatorische Ausbildung haben ein erhöhtes Armutsrisiko

Mit steigendem Bildungsniveau sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person in einem armutsbetroffenen Haushalt lebt. Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II haben ein deutlich höheres Armutsrisiko als die restliche Bevölkerung. Das tiefste Armutsrisiko haben tertiär gebildete Personen.

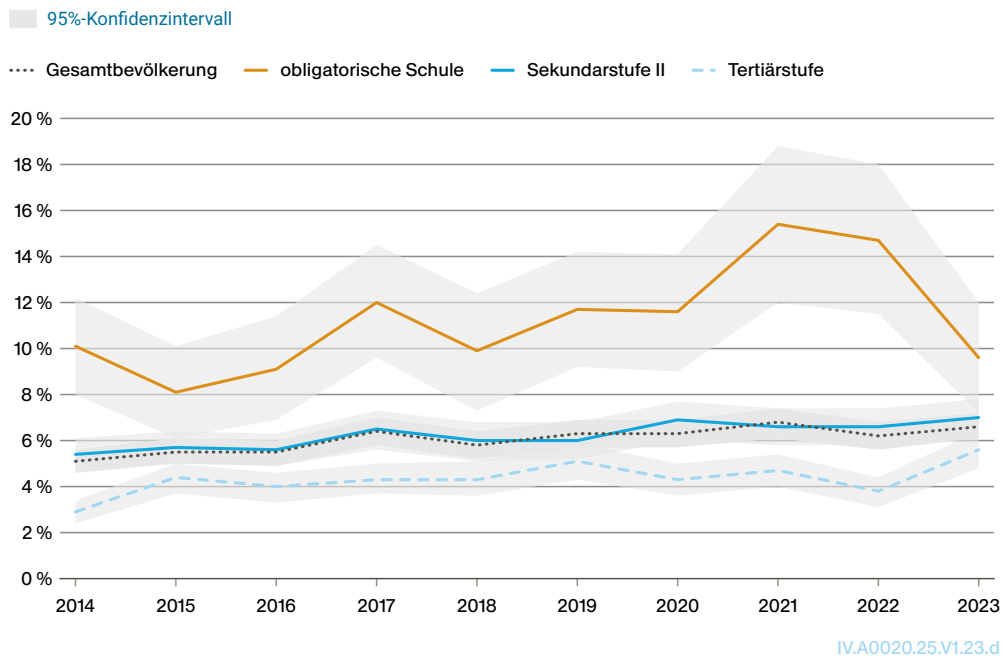
Betrachtet man die Armutsquote der Personen zwischen 25 und 64 Jahren im Zeitverlauf, sieht man, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem Armutsrisiko über die Jahre hinweg relativ stabil ist (siehe [Abbildung 3](#)). Seit 2014 hatten Personen ohne nachobligatorische Ausbildung ein deutlich höheres Armutsrisiko als Personen mit einer Ausbildung auf Sekundarstufe II oder einer Tertiärbildung. Die stärkeren jährlichen Schwankungen bei der Armutsquote bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung sind zumindest teilweise mit den tieferen Fallzahlen sowie der Heterogenität dieser Gruppe zu erklären.

Im Jahr 2023 ist die Armutsquote bei den Personen ohne nachobligatorische Ausbildung im Vergleich zu den beiden Vorjahren eher tief. Nach einem Höchststand im Jahr 2021 mit 15,4 % ist die Armutsquote der Personen ohne nachobligatorischen Abschluss im Jahr 2023 mit 9,6 % ungefähr auf das Niveau von 2018 gesunken. Der Grund für den Rückgang kann aktuell nicht klar identifiziert werden. Möglich ist, dass es sich dabei um eine jährliche Schwankung handelt, wobei es die Entwicklung der Folgejahre abzuwarten gilt. Ebenfalls denkbar ist, dass aufgrund der wirtschaftlichen Lage auch Personen ohne nachobligatorische Ausbildung bessere Arbeitsmarktchancen hatten. In den SILC-2023-Daten wird die finanzielle Situation im Jahr 2022 abgebildet. 2022 erreichte die Arbeitslosenquote mit 2,2 % einen Tiefststand seit 20 Jahren³, bei einem gleichzeitigen Höchststand an offenen Stellen⁴. Diese angespannte Arbeitskräftesituation entstand mit dem raschen wirtschaftlichen Aufschwung nach dem Ende der Coronapandemie. In der Folge bekundeten Unternehmen auch vermehrt Schwierigkeiten, Stellen mit nicht qualifizierten Arbeitnehmenden zu besetzen (siehe [Abbildung 4](#)).

Trotz jährlicher Schwankungen bei der Armutsquote von Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II bleibt fehlende Bildung ein entscheidender Risikofaktor. Zum einen können sich die Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Arbeitnehmenden bei einer Veränderung der Wirtschaftslage wieder verschlechtern. Zum anderen stellt sich auch die Frage nach der Art der Beschäftigung und den Arbeitsbedingungen.

Abbildung 3 Armutsquote nach Bildungsniveau, 2014–2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren

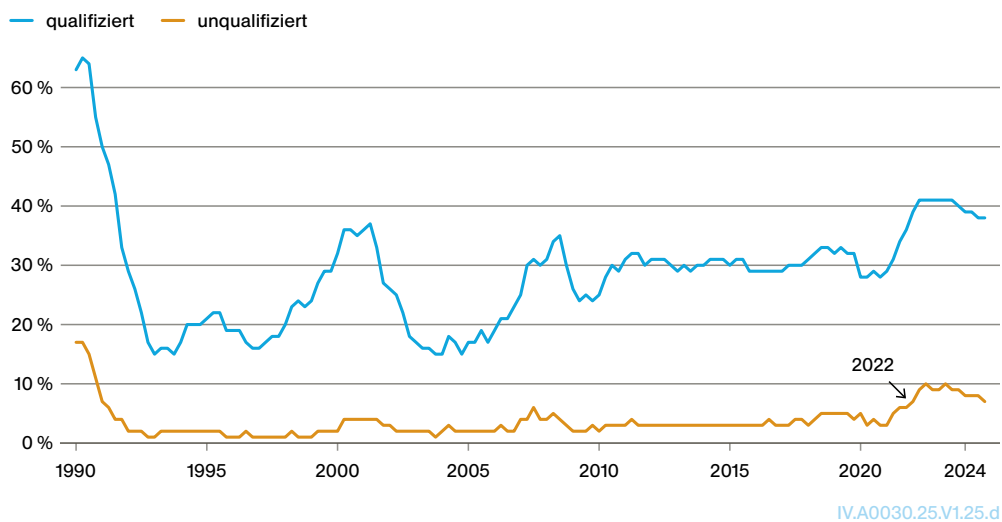


Bemerkung: Einkommensarmut ohne Berücksichtigung allfälliger Vermögensbestände; Armutsgrenze gemäss SKOS-Richtlinien (soziales Existenzminimum)

Quelle: BFS – SILC 2014–2023, © BSV 2025

Abbildung 4 Anteil der Unternehmen mit Schwierigkeiten bei der Personalrekrutierung 1990–2025

Unterschieden nach Qualifikationsniveau der Arbeitskräfte

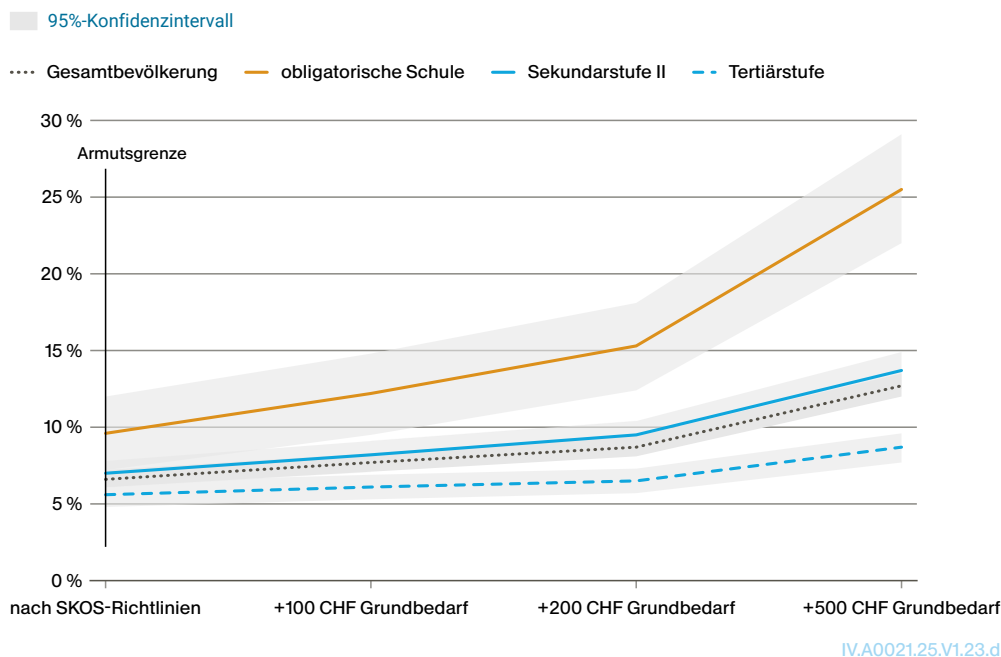


Bemerkung: unqualifizierte Arbeitskräfte: ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss, qualifizierte Arbeitskräfte: mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II oder Tertiärstufe

Quelle: BFS – Beschäftigungsstatistik (BESTA) 1990–2025, © BSV 2025

Abbildung 5 Personen knapp über der Armutsgrenze nach Bildungsabschluss, 2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren



Bemerkung: Einkommensarmut ohne Berücksichtigung allfälliger Vermögensbestände; Armutsquote gemäss SKOS-Richtlinien (soziales Existenzminimum)

Lesebeispiel: Im Jahr 2023 waren 9,6 % der Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss armutsbetroffen. Würde man den Grundbedarf für die Berechnung der Armutsquote um CHF 500 erhöhen, wären es 25,5 %.

Quelle: BFS – SILC 2023, © BSV 2025

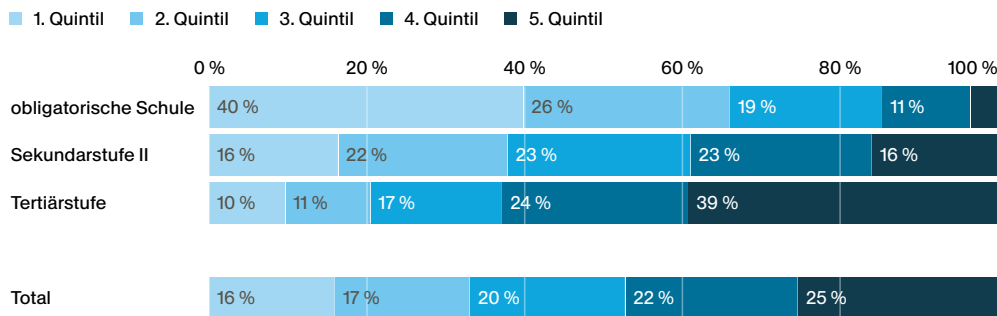
Die Armutsquote wird im Rahmen des Nationalen Armutsmonitorings durch das soziale Existenzminimum nach den SKOS-Richtlinien festgelegt (siehe Grundlagenheft [«Armut in der Schweiz im Überblick»](#), Abschnitt B.2.1). Personen, die in Haushalten mit einem Einkommen unter dieser definierten Armutsquote leben, gelten als armutsbetroffen. Allerdings befinden sich auch Personen, die nur knapp über der Armutsquote leben, in schwierigen finanziellen Verhältnissen. Eine kleine Veränderung des Einkommens oder der Ausgaben des Haushalts kann dazu führen, dass dieser unter das Existenzminimum fällt. Die [Abbildung 5](#) gibt Auskunft darüber, wie sich der Anteil armutsbetroffener Personen verändern würde, wenn die Armutsquote etwas weiter oben angesetzt wird. Dazu wird der Grundbedarf nach SKOS hypothetisch um 100, 200 sowie 500 Franken erhöht. Die Analysen für das Jahr 2023 zeigen, dass vergleichsweise viele Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II nur knapp über der Armutsquote leben. Dies erkennt man daran, dass die Armutsquote bei dieser Gruppe besonders sensibel auf eine Erhöhung der Armutsquote reagiert und stärker ansteigt als bei den anderen beiden Gruppen.

Die [Abbildung 6](#) zeigt weiter, dass es einen starken Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau einer Person und dem Haushaltseinkommen gibt. So gehören 40 % der Personen ohne nachobligatorische Ausbildung zu den 20 % mit dem tiefsten Haushaltseinkommen (1. Quintil), während der entsprechende Anteil bei Personen mit einer Tertiärausbildung bei nur 10 % liegt. Auf der anderen Seite gehören Personen mit einer Tertiärausbildung deutlich häufiger zu den höheren Einkommensgruppen.

vgl. Grundlagenheft
«Armut in der Schweiz
im Überblick»,
(Abschnitt B.2.1).

Abbildung 6 Einkommensgruppen nach Bildungsabschluss, 2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren



IV.A0040.25.V1.23.d

Bemerkung: Einkommensquintile: verfügbares Äquivalenzeinkommen (inkl. fiktive Miete), Bestimmung der Quintile anhand der Gesamtbevölkerung

Quelle: BFS – SILC 2023, © BSV 2025

Bildungsabschlüsse und die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt

Der starke Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und der Armutsbetroffenheit ist von der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt geprägt. So geht ein tiefes Bildungsniveau oftmals mit einem tieferen Lohn und einem erhöhten Arbeitsmarktrisiko einher (vgl. Giesecke et al. 2019; Nadai et al. 2021; Quenzel und Hurrelmann 2019). Personen ohne nachobligatorische Ausbildung sind mehrheitlich in Hilfs- oder Anlern Tätigkeiten sowie in Niedriglohnbranchen (z. B. Industrie, Bau, Gastronomie) tätig (Bundesrat 2023). Durch die Bildungsexpansion sowie den strukturellen Wandel des Arbeitsmarktes haben es Personen ohne nachobligatorische Ausbildung zunehmend schwer, eine existenzsichernde Arbeit zu finden und sich nachhaltig im Arbeitsmarkt zu integrieren. Auch im Bereich der Sekundarstufe II ist in den letzten Jahren in der Forschung die Frage aufgekommen, inwiefern ein Abschluss der beruflichen Grundbildung ein existenzsicherndes Einkommen und die langfristige Integration in den Arbeitsmarkt gewährleistet (vgl. Kriesi und Leemann 2020; Kriesi et al. 2022; Gomensoro et al. 2017).

In den vergangenen rund 25 Jahren hat das Angebot an tertiär gebildeten Arbeitskräften auf dem Schweizer Arbeitsmarkt stark zugenommen. Im Jahr 1999 hatten 23 % der Schweizer Bevölkerung im Erwerbsalter einen Abschluss auf Tertiärstufe, während im Jahr 2024 der entsprechende Anteil bei 44 % lag. Insbesondere der Anteil an tertiär gebildeten Frauen hat im Zeitverlauf stark zugenommen. Parallel dazu ist der Anteil an Personen mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II von rund 57 % im Jahr 1999 auf 41 % im Jahr 2024 gesunken.⁵ Der Anstieg in der Tertiärbildung erfolgte vor allem über die Zunahme an Abschlüssen von Fachhochschulen oder pädagogischen Hochschulen, welche Mitte der 1990er-Jahre entstanden sind (Aepli et al. 2021). Ergänzend dazu hat sich die Zusammensetzung der ausländischen Arbeitskräfte in der Schweiz in den letzten Jahren deutlich verändert, weg von Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II hin zu tertiär ausgebildeten Fachkräften (Wanner und Steiner 2018).

Im Zuge des Strukturwandels sind dienstleistungsorientierte Branchen im Vergleich zu Industrie und Gewerbe deutlich stärker gewachsen. Durch die Digitalisierung haben zudem in den letzten Jahren innerhalb der Dienstleistungsberufe routinebasierte Tätigkeiten abgenommen und nicht routinebasierte Tätigkeiten, die einen Tertiärabschluss voraussetzen, zugenommen (SKBF 2023, S. 338). In Bezug auf das Anforderungsniveau hat insgesamt eine starke Verschiebung von Berufen mit mittleren zu Berufen mit hohen Anforderungen stattgefunden. Der Anteil an Berufen mit geringen Anforderungen ist in der Schweiz ungefähr stabil geblieben, während er in anderen nord- und westeuropäischen Ländern zugenommen hat (Nathani et al. 2017; Aepli et al. 2021; Müller und Salvi 2021; Oesch 2023). Das in der Schweiz beobachtete Entwicklungsmuster wird auch unter dem Begriff des «Upskilling» diskutiert. Gleichzeitig zeigt eine Analyse für die Schweiz auf, dass zwar deutliche Unterschiede beim Lohnniveau zwischen den verschiedenen Bildungsab-

schlüssen bestehen, diese über die Zeit aber ziemlich konstant sind. Auch die Unterschiede nach Bildungsabschluss beim Risiko der Erwerbslosigkeit sind im Zeitverlauf relativ konstant geblieben. Einzig bei Personen ohne nachobligatorischen Abschluss sowie bei Personen mit ausschliesslich einem Maturitätsabschluss ist zu Beginn der 2000er-Jahre ein stärkerer Anstieg des Risikos der Erwerbslosigkeit zu beobachten (Aeppli et al. 2021).

Auf theoretischer Ebene gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze für die schlechteren Arbeitsmarktchancen von Personen mit einem tiefen Bildungsniveau. Im Sinne der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1964; Mincer 1974) ist Bildung eine individuelle Investition, die zu unterschiedlicher Produktivität führt und damit sowohl das Lohnniveau als auch die Attraktivität auf dem Arbeitsmarkt beeinflusst. Dagegen hebt die Signaltheorie (vgl. Spence 1973) die Wirkung von Bildungszertifikaten hervor, die im Sinne eines Signals dem Arbeitgeber eine Orientierung zu den Fähigkeiten einer Person geben. Eine Ausnahme bilden in diesem Zusammenhang ausländische Bildungszertifikate. Diese geben zwar einerseits einen Hinweis zur potenziellen Leistungsfähigkeit einer Person, haben aber aufgrund der zum Teil fehlenden Anerkennung nicht dieselbe positive Signalwirkung auf dem Arbeitsmarkt. Insbesondere in Ländern wie der Schweiz mit einem Ausbildungssystem mit hoher beruflicher Spezialisierung haben Bildungszertifikate einen massgeblichen Einfluss auf die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt (Beck und Jäpel 2019). Bei der Arbeitssuche sind Bildungsabschlüsse oft eine entscheidende Voraussetzung, um überhaupt in den Auswahlprozess des Arbeitgebers zu kommen. Der Bildungsabschluss ist meistens das erste Kriterium, nach welchem Stellenbewerbungen gefiltert werden. Entsprechend ist ein fehlender Abschluss – unabhängig von den Fähigkeiten – ein entscheidendes Hindernis beim Zugang zum Arbeitsmarkt (Bills 2003). Auch die Passung der Qualifikationen mit dem Arbeitsmarkt sowie die Anpassungsfähigkeit spielen eine Rolle bei der armutsverhindernden Wirkung von Bildung (siehe Schwerpunktheft «Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz», Abschnitt B.3.4).



vgl. Schwerpunktheft
«Erwerbsarbeit und Armut in der
Schweiz», (Abschnitt B.3.4).

Rund 14 % der Erwachsenen zwischen 25 und 64 Jahren haben keinen Abschluss auf Sekundarstufe II

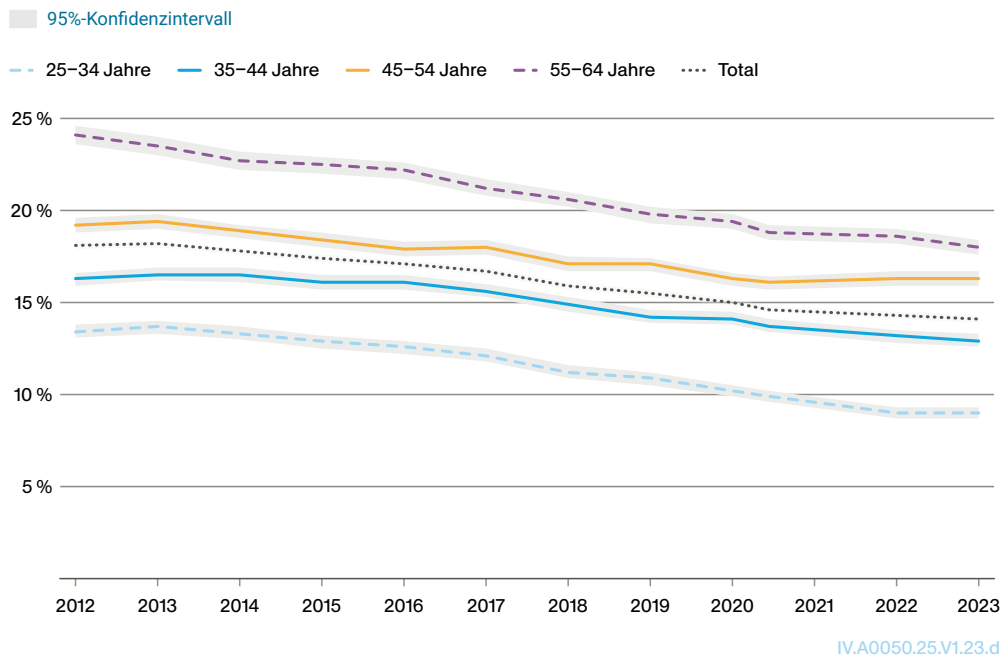
Im Jahr 2023 verfügten 14 % der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren über keinen Abschluss auf Sekundarstufe II, wobei der Anteil zwischen 2012 und 2020 abgenommen hat. Unabhängig von der Armutsbetroffenheit haben ältere Personen häufiger keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Je älter die Altersgruppe ist, desto höher der Anteil an Personen ohne nachobligatorische Ausbildung. Während im Jahr 2023 18 % der Personen zwischen 55 und 64 Jahren keinen Abschluss auf Sekundarstufe II haben, liegt der entsprechende Anteil bei den 25- bis 34-Jährigen bei 9 % (siehe [Abbildung 7](#)).

Je nach Lebenssituation kann der fehlende Abschluss zu einer Armutssituation führen. Dies trifft beispielsweise auf ältere Arbeitnehmende zu, die ihre Stelle verlieren. Dort kann die fehlende Ausbildung auch in Kombination mit weiteren Faktoren wie gesundheitlichen Problemen, fehlender Weiterbildung oder den altersbedingten höheren Arbeitgeberbeiträgen für die zweite Säule die erfolgreiche Arbeitssuche erschweren (Mey et al. 2022).

Damit Personen im Erwachsenenalter einen Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben können, müssen sie oft einige Hürden bewältigen. Neben der fehlenden Zeit aufgrund von Erwerbstätigkeit und/oder Betreuungspflichten können allfällige gesundheitliche Probleme, fehlende IT-Kenntnisse sowie Ängste, die mit Bildung und dem Bildungssystem verbunden sind, die Ausbildung erschweren (Mey et al. 2022). Hinzu kommt, dass die indirekten Kosten einer Ausbildung, die aufgrund des fehlenden oder tiefen Erwerbseinkommens während der Ausbildungszeit entstehen, oft schwer zu kompensieren sind. Dies gilt insbesondere für Personen, die weder beim RAV (Regionale Arbeitsvermittlung) gemeldet sind noch Sozialhilfe beziehen. So gibt es in vielen Kantonen eine Altersgrenze für den Zugang zu Stipendien und die Höhe der Beiträge variiert je nach Kanton. Mit der Weiterbildungs-offensive setzen sich die SKOS zusammen mit dem SVEB dafür ein, dass Sozialhilfebeziehende mit mangelnden Grundkompetenzen oder ohne abgeschlossene Berufsbildung in ihren Bildungsbemühungen unterstützt werden. Grundsätzlich ist dies in allen Kantonen der Fall, wobei einige die Unterstützung an gewisse Bedingungen knüpfen, wie z. B. die Perspektive auf die wirtschaftliche Eigenständigkeit sowie die individuelle Eignung (Rudin et al. 2023). Über das Instrument der Ausbildungszuschüsse im Rahmen der arbeitsmarktlichen Massnahmen leistet auch die Arbeitslosenversicherung finanzielle Beiträge für Personen ohne Bildungsabschluss.

Abbildung 7 Anteil Personen ohne nachobligatorische Ausbildung nach Alter, 2012-2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren

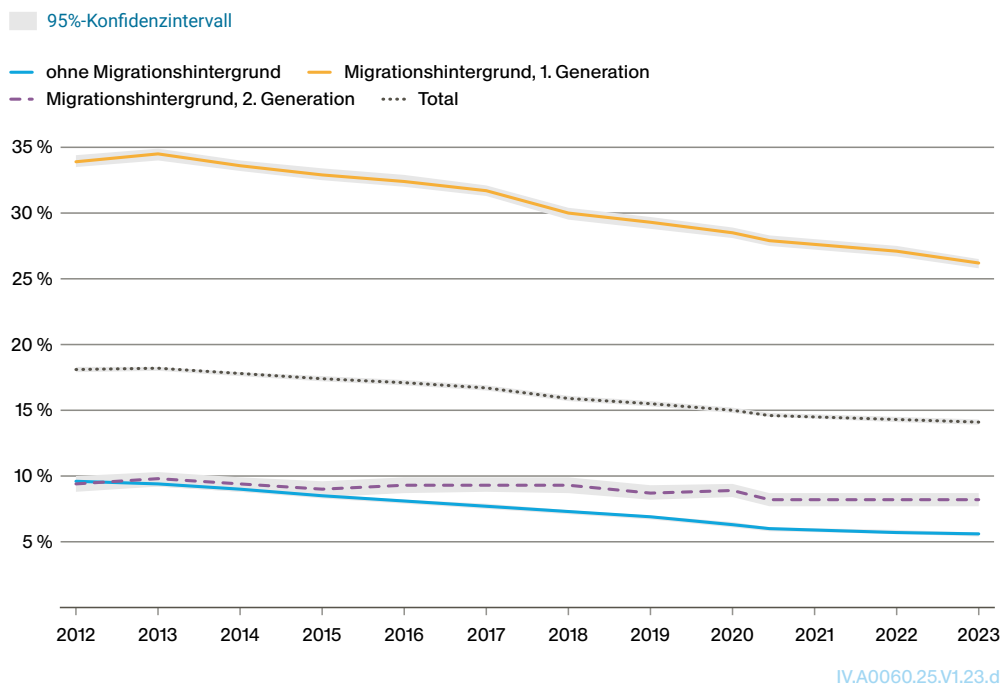


Lesebeispiel: Im Jahr 2023 verfügten 9 % der Personen im Alter von 25 bis 34 Jahren über keine nachobligatorische Ausbildung. Der entsprechende Anteil bei Personen im Alter von 55 bis 64 Jahren lag bei 18 %.

Quelle: BFS – Strukturerhebung (SE) 2012–2023, © BSV 2025

Abbildung 8 Anteil Personen ohne nachobligatorische Ausbildung nach Migrationsstatus, 2012-2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren



Lesebeispiel: Im Jahr 2023 verfügten 26,2 % der Personen der ersten Migrationsgeneration über keine nachobligatorische Ausbildung. Der entsprechende Anteil bei Personen ohne Migrationshintergrund lag bei 5,6 %.

Quelle: BFS – Strukturerhebung (SE) 2012–2023, © BSV 2025

Klare Unterschiede sieht man auch nach dem Migrationsstatus, wobei insbesondere Migrantinnen und Migranten der ersten Generation einen deutlich höheren Anteil an Personen ohne nachobligatorische Ausbildung haben (26 % im Jahr 2023). Kleiner sind die Unterschiede zwischen Personen ohne Migrationshintergrund (5,6 %) und Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation (8,2 %) (siehe [Abbildung 8](#)).

Rund 10 % der jungen Erwachsenen erreichen bis zum Alter von 25 Jahren keinen

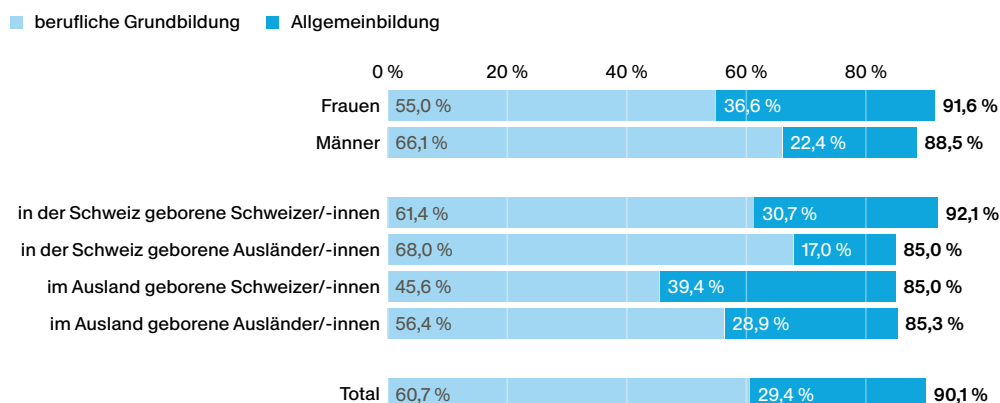
Abschluss auf Sekundarstufe II

Bund und Kantone haben im Jahr 2006 das gemeinsame bildungspolitische Ziel formuliert, dass 95 % aller 25-Jährigen über einen Abschluss auf Sekundarstufe II verfügen sollen (vgl. SKBF 2023). Obschon das Ziel nicht in Bezug auf die Armutsprävention formuliert wurde, kann es auch für diesen Bereich als relevante Zielgrösse beigezogen werden. Der vom BFS ausgewiesene Indikator zur Beurteilung des Ziels zeigt, dass im Jahr 2022 rund 10 % der Jugendlichen keinen Abschluss auf Sekundarstufe II erreichen ([Abbildung 9](#)). Zwischen den Jahren 2016 bis 2022 blieb dieser Anteil stabil, zwischen 8,5 % und 9,9 %. Personen mit Migrationshintergrund erreichen mit einer Quote von 85 % im Jahr 2022 deutlich seltener einen Abschluss auf Sekundarstufe II als in der Schweiz geborene Schweizerinnen und Schweizer mit 92 %. Vertiefende Analysen des BFS zeigen, dass die tieferen Abschlussquoten auch bestehen bleiben, wenn man weitere Herkunftsmerkmale wie z. B. das Bildungsniveau und die Einkommenssituation der Eltern konstant hält (BFS 2025). Auch die bestehende Forschung zeigt auf, dass der Zugang und der erfolgreiche Abschluss in der beruflichen Grundbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Herausforderung sind (Imdorf 2013; Glauser 2015; Zumbühl und Wolter 2017).

Abbildung 9

Abschlussquote Sekundarstufe II nach Geschlecht und Nationalität, 2022

Mittlere Nettoquoten 2021–2023 bis zum 25. Altersjahr, in % der gleichaltrigen Referenzbevölkerung



IV.A0070.25.V1.25.d

Bemerkung: Mittlere Nettoquote: Die Quote für das Jahr X entspricht dem Durchschnitt der für die Jahre X-1, X und X+1
Quelle: BFS – LABB, © BSV 2025

Herausforderungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Im Folgenden werden einige aus der Forschung bekannte Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund diskutiert. Dabei ist festzuhalten, dass innerhalb der Migrationspopulation eine grosse Heterogenität betreffend Herkunftsland, Migrationsgrund und sozioökonomischem Status besteht. Der Fokus liegt folgend bei Personengruppen, die aufgrund der Migration mit Risiken im Bereich der Bildung konfrontiert sind. Nicht zu vergessen ist dabei, dass viele Migrantinnen und Migranten sehr gut ausgebildet sind und teilweise höhere Abschlussquoten haben als Personen ohne Migrationshintergrund. So weisen beispielsweise Personen aus Afghanistan, Eritrea und Syrien

eine überdurchschnittlich hohe Abschlussquote auf der Sekundarstufe II aus (SKBF 2023, S. 155). Gleichzeitig handelt es sich dabei um Ausbildungen auf der Sekundarstufe II mit einem tiefen Anforderungsniveau, die mit einem vergleichsweise tiefen Lohn einhergehen, was die armutsverhindernde Funktion des Abschlusses tendenziell verringert.

Bei den bestehenden Herausforderungen kann zwischen Schwierigkeiten beim Einstieg in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II einerseits und beim erfolgreichen Verlauf andererseits unterschieden werden. Je nach Einwanderungsalter stehen zudem unterschiedliche Aspekte im Fokus, um die tiefere Abschlussquote der Migrationsbevölkerung zu erklären.

Ein wichtiger Schlüsselmoment ist beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II und bei der damit einhergehenden Ausbildungswahl zu verorten. Verschiedene Studien diskutieren unter dem Begriff des «immigrant optimism» die vergleichsweise hohe Bildungsaspiration von Eltern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Unabhängig von den tatsächlichen Bildungsleistungen schätzen Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Möglichkeiten tendenziell optimistischer ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Gil-Hernández und Gracia 2018; Anderson und Maassen 2014). Weiter ist eine stärkere Ausrichtung auf allgemeinbildende Schulen (z. B. Gymnasium) oder anspruchsvollere Berufslehren zu beobachten (Kamm et al. 2021; Tjaden und Scharenberg 2017⁶; SKBF 2023, S. 154). Je nach Kompetenzniveau der Jugendlichen kann dies zur Wahl einer zu anspruchsvollen Ausbildung und zu einem ungünstigen Bildungsverlauf führen. Auch fehlende Kenntnisse über die Karriere- und Bildungsmöglichkeiten mit einer beruflichen Grundbildung können die Ausbildungswahl nachteilig beeinflussen (Wolter und Zumbühl 2017). Gleichzeitig zeigt Kamm et al. (2023) aber, dass die optimistische Einschätzung der Bildungsmöglichkeiten sich auch positiv auf den weiteren Bildungsverlauf auswirken kann. Dies, indem hohe Ziele gesetzt und Schwierigkeiten engagiert angegangen und gelöst werden.

Eine weitere Schwierigkeit zeigt sich bei der Lehrstellensuche. So ist es für Personen mit Migrationshintergrund auch bei vergleichbaren Schulleistungen und gleichem Sekundarschultyp schwieriger, eine Lehrstelle zu finden (Imdorf 2013). Insbesondere bei Lehrstellen mit hohen intellektuellen Anforderungen und mit guten Ausbildungsbedingungen ist der Zugang erschwert (Buchmann et al. 2016; Hupka-Brunner und Kriesi 2013). Dies kann mit diskriminierenden betrieblichen Rekrutierungspraktiken zusammenhängen. So gibt es Hinweise darauf, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund befürchtet wird, dass sie schlechter ins soziale Gefüge des Betriebes passen, bei der Kundschaft nicht akzeptiert werden und geringere soziale und schulische Ressourcen mitbringen, was das Risiko einer Lehrvertragsauflösung erhöht (Buchmann et al. 2016; Glauser 2015). Auch im Verlauf der Lehre sind Personen mit Migrationshintergrund oft weniger erfolgreich. So ist ihr Anteil an Lehrvertragsauflösungen grösser als derjenige der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und sie finden seltener den Wiedereinstieg nach einer Lehrvertragsauflösung (BFS 2023; SKBF 2023, S. 154). Das Nahtstellenbarometer des SBFI zeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant häufiger angeben, etwas anderes als ihre Wunschausbildung zu absolvieren als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (SBFI 2022).

Zusätzliche Herausforderungen stellen sich bei spät eingewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Fehlende Schulzeugnisse können hier die Suche nach einer Lehrstelle erschweren (SVR-Forschungsbereich 2020). Eine Studie zu spät eingewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen⁷ identifiziert Personen im Familiennachzug zu einem Partner als Risikogruppe. Oft verfügen diese beim Einreisezeitpunkt noch über keine nachobligatorische Ausbildung und absolvieren im Vergleich zu anderen spät eingereisten Personen seltener eine Ausbildung in der Schweiz. Die Gründe dafür sind vielfältig, wobei unter anderem das Rollenverständnis und die Unterstützung von Partner und Familie, sprachliche Hürden, fehlende Informationen sowie allfällige Kinderbetreuungspflichten als kritische Faktoren identifiziert werden. Zu einem grossen Anteil handelt es sich dabei um Frauen aus der Region Westbalkan/Türkei, die Männer der zweiten Migrationsgeneration heiraten (Stutz et al. 2019).

Weiter gibt es je nach Herkunftsland bei den spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch Personen mit mangelnden Grundkompetenzen, sodass

der Zugang zu einer Lehre nicht gegeben ist. Mey et al. (2022) stellen in ihrer Studie fest, dass bei jungen Erwachsenen mit dem Aufenthaltsstatus F der Zugang sowie die Unterstützung für eine Ausbildung aufgrund von migrations- und ausländerrechtlichen Gründen begrenzt sind. So berichten Betroffene im Rahmen von qualitativen Interviews, dass die durch die Regelstrukturen finanzierten Sprachkurse auf tiefem Niveau und die Praktika nicht zu einem ausreichenden Kompetenzaufbau führen würden. Dies wäre jedoch wichtig, um die Chancen auf eine Lehrstelle zu erhöhen. Zusätzlich zu mangelnden Kenntnissen der Lokalsprache sind die mit dem Status F einhergehenden Unsicherheiten bezüglich des Verbleibs in der Schweiz hinderlich beim Zugang zu einer Ausbildung. Die im Jahr 2018 als Pilotversuch eingeführte und ab Sommer 2024 verstetigte Integrationsvorlehre (INVOL) setzt hier an und unterstützt Jugendliche und junge Erwachsene aus dem Asylbereich.⁸ Vertiefende Analysen des BFS zu spät eingewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Asylbereich zeigen, dass sowohl der Zeitpunkt des Asylentscheids als auch die Art des Ausweises einen Einfluss auf den Einstieg in eine Ausbildung haben. Die Analysen zeigen, dass – unter sonst gleichen Bedingungen⁹ – Jugendliche mit dem Status eines anerkannten Flüchtlings im Vergleich zu Jugendlichen mit dem Status einer vorläufig aufgenommenen Person (Ausweis F) eine höhere Wahrscheinlichkeit haben, in eine Ausbildung einzutreten. In Bezug auf den Zeitpunkt des Asylentscheids zeigen die Analysen: Je früher der Status anerkannt wurde, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, an einer Ausbildung teilzunehmen (vgl. BFS 2024b).

Bund und Kantone haben im Rahmen der gemeinsamen Integrationsagenda Schweiz (IAS) verschiedene Ziele formuliert, um Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene schneller in die Arbeitswelt und die Gesellschaft zu integrieren. Eines dieser Ziele umfasst die Ausbildung von spät zugereisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Basierend auf der IAS streben Bund und Kantone an, dass sich fünf Jahre nach Einreise zwei Drittel aller Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommenen im Alter von 16 bis 25 Jahren in einer postobligatorischen Ausbildung befinden. Analysen des BFS geben erstmals einen detaillierten Überblick über die Ausbildungssituation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus dem Asylbereich, die nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit in die Schweiz eingereist sind (BFS 2024b). Die Analysen zeigen, dass 36 % der jungen FL/VA, die im Jahr 2017 in die Schweiz eingereist sind, fünf Jahre nach der Einreise eine zertifizierende Ausbildung begonnen haben. Im Vergleich zum Jahr 2012 entspricht dies einem Anstieg von 13 Prozentpunkten. Viele von ihnen haben im Voraus eine Übergangsausbildung (z. B. die im Jahr 2018 eingeführte Integrationsvorlehre, INVOL) absolviert. Bei der Art der Ausbildung auf Sekundarstufe II dominieren mit 60 % die zweijährigen Ausbildungsgänge mit eidgenössischem Berufsattest (EBA). Diejenigen jungen FL/VA, die eine Ausbildung der Sekundarstufe II beginnen, haben mit 87 % eine hohe Erfolgsquote, die nahe an der Abschlussquote von jungen Erwachsenen liegt, die in der Schweiz zur Schule gegangen sind (93 %). Der Weg bis zum erfolgreichen Abschluss dauert bei jungen Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen im Durchschnitt etwas länger, weil beispielsweise Prüfungen nicht bestanden, die Ausbildung gewechselt oder eine Klasse wiederholt wurde. Die Analysen zeigen auch, dass Personen, die bei der Einreise bereits etwas älter waren (23 bis 25 Jahre), sowie Frauen deutlich seltener eine Ausbildung beginnen. Insbesondere junge Frauen mit Kindern beginnen sehr selten (weniger als 5 %) eine zertifizierende Ausbildung (BFS 2024b).

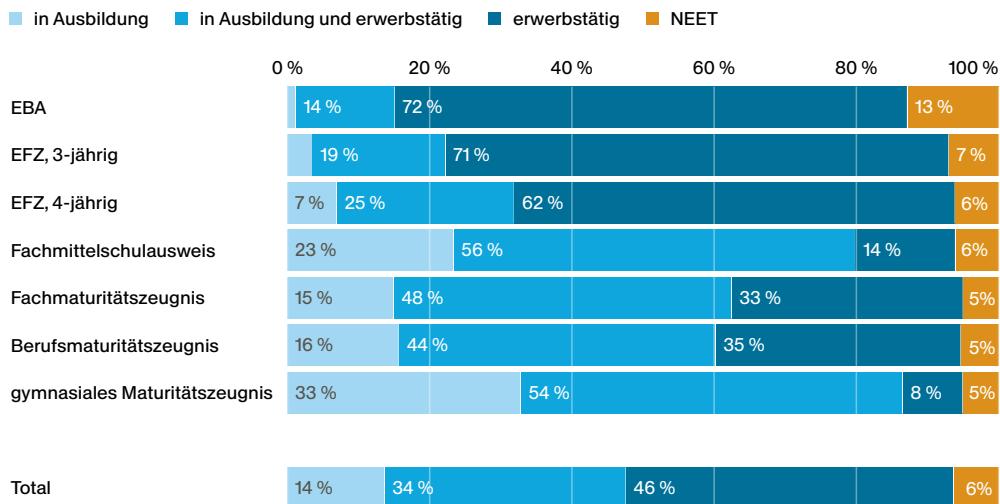
Einstieg in den Arbeitsmarkt nach einer beruflichen Grundbildung

Nach dem erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung auf Sekundarstufe II steht ein weiterer wichtiger Übergang an. Je nach absolvierter Ausbildung sowie individuellen Wünschen und Möglichkeiten führen die Absolventinnen und Absolventen ihre Ausbildung weiter (z. B. auf Tertiärstufe) oder steigen in den Arbeitsmarkt ein. Dieser Übergang am Ende der Sekundarstufe II gelingt der überwiegenden Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. 18 Monate nach Abschluss befinden sich 90 % von ihnen in einer Ausbildung und/oder sind erwerbstätig, nach dreieinhalb Jahren sind es 94 %.¹⁰

Abbildung 10

Erwerbs- und Ausbildungssituation nach Abschluss der Sekundarstufe II

Situation der Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe II 42 Monate nach Abschluss



IV.A0080.25.V1.25.d

Bemerkung: NEET: Personen, die weder in Aus- oder Weiterbildung noch erwerbstätig sind (Not in Education, Employment or Training)

Quelle: BFS – LABB, © BSV 2025

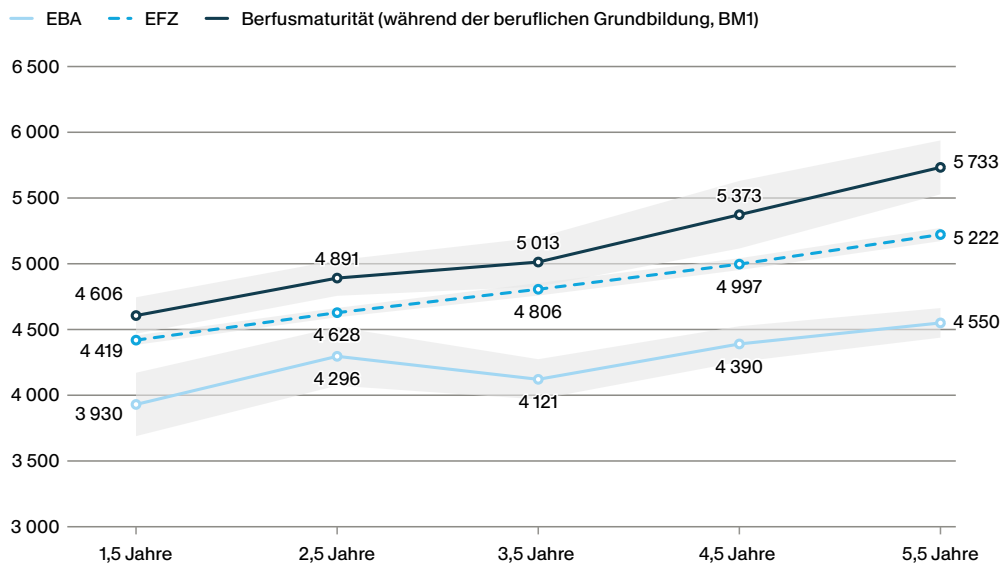
Abbildung 11

Monatliches Bruttomedianeinkommen nach Erwerb des Abschlusses

Absolventinnen und Absolventen von 2012 und 2013

■ 95%-Konfidenzintervall

Erwerbseinkommen in CHF standardisiert auf ein 100%-Pensum



IV.A0081.25.V1.25.d

Bemerkung: Ohne Personen, die am Stichtag in Ausbildung waren, inflationsbereinigtes Einkommen

Quelle: BFS – LABB, © BSV 2025

Wie die [Abbildung 10](#) zeigt, befinden sich aber auch zwischen 5 und 13 % der Absolventinnen und Absolventen 42 Monate nach Abschluss nicht in einer Ausbildung und sind nicht erwerbstätig. Diese sogenannte NEET-Quote¹¹ variiert je nach Abschluss und ist beim eidgenössischen Berufsattest (EBA) deutlich höher als bei den anderen Ausbildungen. Innerhalb der Abschlüsse der beruflichen Ausbildung mit EFZ variiert die NEET-Quote zwischen 2 und 14 %. Bei Absolventinnen und Absolventen mit dem Abschluss Maler/-in EFZ, Coiffeur/Coiffeuse EFZ und Bekleidungsgestalter/-in lag die NEET-Quote in den letzten Jahren bei über 10 %.¹²

Knapp 21 % der Berufsabgängerinnen und -abgänger durchleben in den ersten Jahren nach dem Berufsabschluss eine Phase der Arbeitslosigkeit¹³, rund 60 % dieser jungen Arbeitslosen finden innerhalb von 3 Monaten eine Stelle. Dauert die Arbeitslosigkeit länger, sinkt die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Arbeitsmarktintegration rasch. Dies, indem die Chance, eine Stelle zu finden, mit zunehmender Dauer der Arbeitslosigkeit sinkt und gleichzeitig das Risiko, eine Stelle mit einem tieferen Berufsstatus anzutreten, steigt (vgl. Kriesi und Hänni 2025). Kriesi und Hänni (2025) zeigen, dass sich die Risiken je nach Beruf klar unterscheiden und der Anteil an berufsspezifischen respektive allgemeinen erlernten Fähigkeiten einen Einfluss hat. Berufseinsteigende mit sehr berufsspezifisch ausgerichteten Berufsausbildungen finden im Durchschnitt schneller eine Stelle, sind jedoch auch deutlich öfter von einem beruflichen Abstieg betroffen.

Berechnungen des BFS (2021a) zeigen weiter, dass sich die Einkommen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt je nach Abschlusstyp klar unterscheiden. Entsprechend den unterschiedlichen Kompetenzanforderungen ist der Bruttomonatslohn fünf Jahre nach Abschluss einer Berufsmaturität im Vergleich zu einem EBA-Abschluss gut 1000 Franken höher (siehe [Abbildung 11](#)). Die standardisierten Erwerbseinkommen variieren sowohl nach Bildungsfeld als auch nach Branche relativ stark (siehe dazu [Abbildung 12](#) zu den Einkommen der Absolventinnen und Absolventen nach Bildungsfeld). Dabei gibt es sowohl Unterschiede beim Anfangseinkommen als auch bei der Einkommensentwicklung in den ersten fünf Jahren. In Bezug auf ein existenzsicherndes Einkommen im Lebensverlauf sind jedoch auch die weitere Einkommensentwicklung sowie das Arbeitspensum entscheidende Faktoren (siehe dazu auch Schwerpunktheft «[Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz](#)»).

Zwischen den verschiedenen Berufen der beruflichen Grundbildung gibt es grosse Unterschiede bei der inhaltlichen Ausgestaltung respektive beim Verhältnis zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung sowie beim Anteil Lernende mit Berufsmaturität. Berufliche Grundbildungen mit verhältnismässig viel Unterrichtsstunden an den Berufsfachschulen und einem hohen Berufsmaturitätsanteil haben in den letzten Jahren zugenommen. Gleichzeitig haben diese Berufe ein deutlich höheres Kompetenzanforderungsniveau – und damit einhergehend auch ein höheres durchschnittliches Lohnniveau – als stärker praxisorientierte Ausbildungsberufe (Grønning et al. 2020). Rund die Hälfte aller beruflichen Grundbildungen haben eine starke Praxisorientierung und bildeten im Jahr 2020 knapp einen Drittel der Lernenden aus. Typische Berufsabschlüsse dieser Gruppe sind z. B. Automobil-Fachmann/-frau EFZ, Coiffeur/-euse EFZ, Dental-assistent/-in EFZ, Gärtner/-in EFZ, Koch/Köchin EFZ, Montage-Elektriker/-in EFZ, Logistiker/-in EFZ, Schreiner/-in EFZ sowie die EBA-Abschlüsse (vgl. Kriesi et al. 2022). Die stärker praxisorientierten Berufe mit einem tieferen schulischen Anforderungsniveau sind insbesondere für schulisch schwächere Jugendliche ein guter Zugang für eine Ausbildung auf Sekundarstufe II.

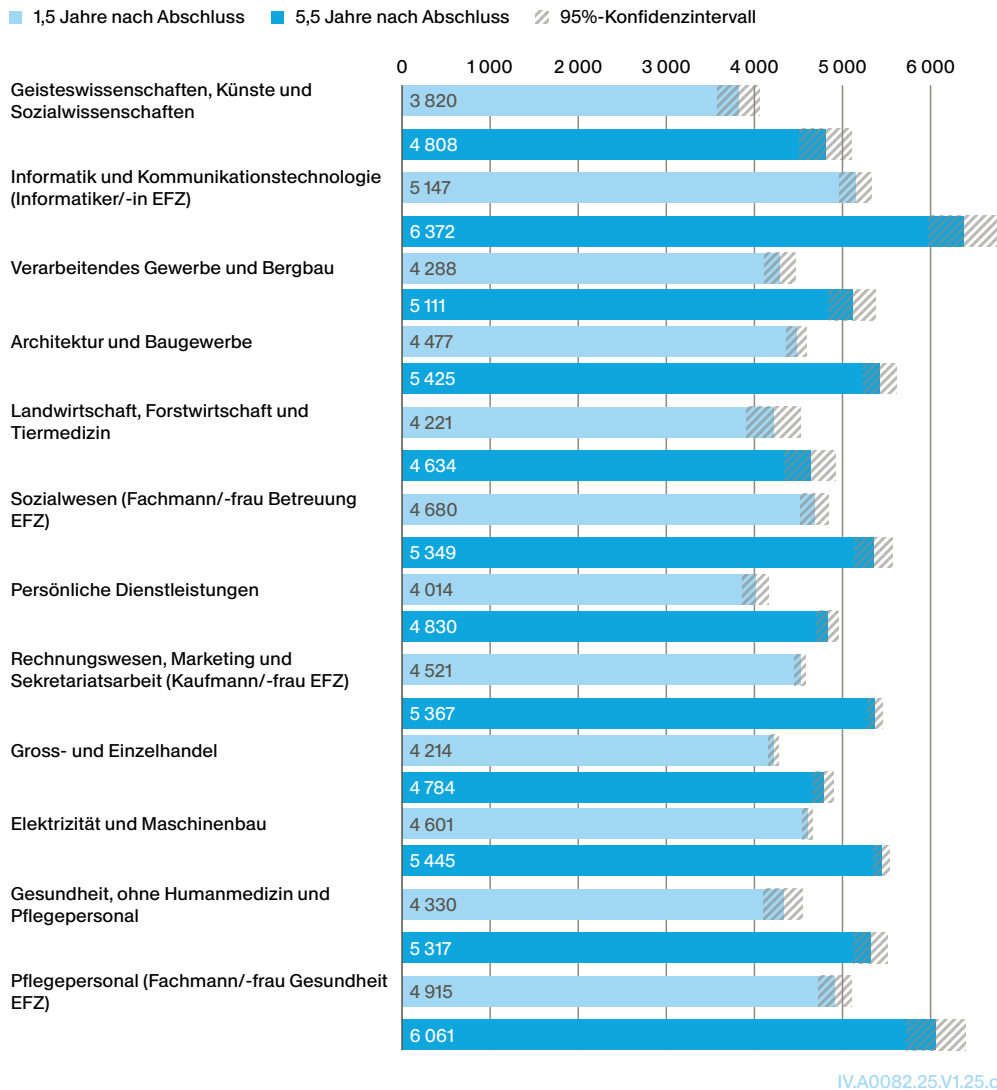


vgl. Schwerpunktheft
«[Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz](#)»

Abbildung 12 Monatliches Bruttomedianeinkommen nach Erwerb des Abschlusses, nach Bildungsfeld

Absolventinnen und Absolventen von 2012 und 2013 mit EFZ oder BM1*

Erwerbseinkommen in CHF standardisiert auf ein 100%-Pensum



Bemerkung: In der Klammer sind pro Bildungsfeld die häufigsten Abschlüsse aufgeführt, falls diese einen Anteil über 50 % ausmachen. Ohne Personen, die am Stichtag in Ausbildung waren, inflationsbereinigtes Einkommen, * BM1: Berufsmaturität während der beruflichen Grundbildung.

Quelle: BFS – LABB, © BSV 2025

Mehr als drei Viertel der Armutsbetroffenen im Alter von 25 bis 64 Jahren haben eine nachobligatorische Ausbildung

Obschon das Armutsrisiko ohne nachobligatorische Ausbildung deutlich erhöht ist (vgl. [Abbildung 3](#)), gibt es auch zahlreiche Personen, die trotz einer abgeschlossenen Ausbildung armutsbetroffen sind. Knapp die Hälfte der von Armut betroffenen Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren haben einen Abschluss auf Sekundarstufe II und weitere rund 30 % eine Tertiärbildung (vgl. [Abbildung 13](#)).¹⁴ Aufgrund der verfügbaren Datenbasis konnten für diese Gruppen jedoch keine vertiefenden Analysen durchgeführt werden. Ob jemand in den Arbeitsmarkt integriert ist und welche Arbeitsbedingungen die Person hat (z. B. Lohn, physische und psychische Belastung etc.), hängt stark mit dem Ausbildungsniveau und der Art der Ausbildung zusammen. Neben mangelnder Bildung gibt es jedoch

auch zahlreiche weitere Risikofaktoren, um von Armut betroffen zu sein, wie z. B. die Haushaltszusammensetzung oder bestimmte Lebensereignisse (siehe Grundlagenheft [«Armut in der Schweiz im Überblick»](#), Abschnitt B.2.4). Bei armutsbetroffenen Personen mit einem Tertiärabschluss ist die Ursache eher nicht im Bereich der Bildung, sondern in anderen Lebensbereichen zu suchen. Eine Ausnahme bilden dabei Personen mit ausländischen Diplomen, die in der Schweiz nicht anerkannt werden.

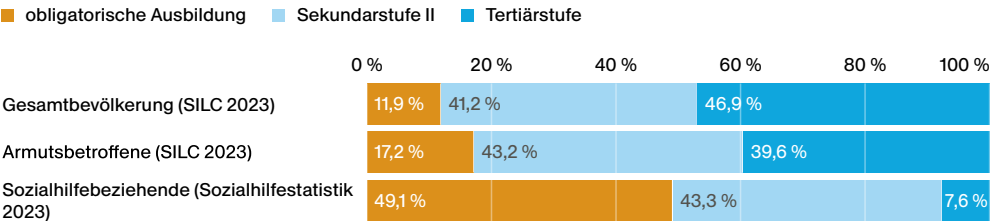
vgl. Grundlagenheft
«Armut in der Schweiz
im Überblick»,
(Abschnitt B.2.4).

Für Personen mit einer beruflichen Grundbildung zeigt Gallusser (2024) für das Jahr 2020 auf, dass 21 % einen Bruttomonatslohn von weniger als 4500 Franken haben.¹⁵ Gemäss den Analysen verdienen Personen mit einer Berufslehre im Durchschnitt (Median) zwar gut 1000 Franken pro Monat mehr als Personen ohne Berufsabschluss. Die mittleren Lohnunterschiede zur Tertiärbildung sind jedoch mit rund 2000 Franken zur höheren Berufsbildung und bis 3800 Franken zur universitären Hochschulbildung deutlich grösser.

Die unten stehende [Abbildung 13](#) zeigt vergleichend das Bildungsniveau der armutsbetroffenen Bevölkerung sowie von Personen in der Sozialhilfe. Dabei fällt auf, dass der Anteil Personen ohne nachobligatorische Ausbildung bei den Sozialhilfebeziehenden deutlich höher ist als bei den Armutsbetroffenen. Der Vergleich zeigt, dass sich die Population der Armutsbetroffenen und der Sozialhilfebeziehenden in Bezug auf den Bildungsstand klar unterscheidet. Ein möglicher Erklärungsansatz für diesen Unterschied ist, dass Personen mit einer nachobligatorischen Ausbildung sich eher aus einer temporären finanziellen Not retten können und entsprechend eine kurze Phase der Armut durchleben, ohne Sozialhilfe zu beziehen. Personen ohne nachobligatorische Ausbildung hingegen müssen aufgrund der fehlenden mittelfristigen Perspektiven den Weg über die Sozialhilfe gehen. Weiter haben Personen mit einer nachobligatorischen Ausbildung grössere Chancen, sich aus der Sozialhilfe abzulösen (siehe Höglinger et al. 2025). Gleichzeitig zeigt eine Analyse zum Nichtbezug von Sozialhilfe jedoch, dass Personen ohne nachobligatorische Ausbildung im Vergleich zur restlichen Bevölkerung eher keine Leistungen der Sozialhilfe beziehen würden, auch wenn sie Anspruch hätten¹⁶ (siehe Hümbelin und Vogel 2025).

Abbildung 13
Bildungsabschluss nach Armuts- und Sozialhilfestatus, 2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren



IV.A0090.25.V1.23.d

Bemerkung: Einkommensarmut ohne Berücksichtigung allfälliger Vermögensbestände; Armutsgrenze gemäss SKOS-Richtlinien (soziales Existenzminimum)

Quelle: BFS – SILC 2023 und Sozialhilfeempfängerstatistik (SHS) 2023, © BSV 2025

Personen der ersten Migrationsgeneration haben trotz Tertiärabschluss ein erhöhtes Armutsrisiko

Personen, die nicht in der Schweiz geboren wurden (erste Migrationsgeneration), haben auch mit einem Tertiärabschluss ein höheres Armutsrisiko als Personen ohne Migrationshintergrund und mit demselben Ausbildungsniveau (vgl. [Abbildung 14](#)). Vertiefende multivariate Hintergrundanalysen zeigen, dass der Effekt bei der ersten Migrationsgeneration auch bestehen bleibt, wenn weitere Personenmerkmale (z. B. Alter, Geschlecht) kontrolliert werden. Bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung sowie mit einer

Ausbildung auf Sekundarstufe II sind keine statistisch signifikanten Unterschiede nach Migrationsstatus zu sehen.

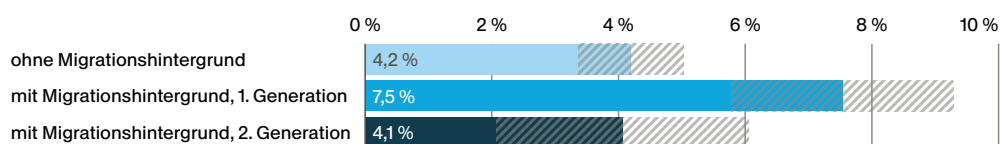
Unabhängig von Bildungsniveau oder Armutsbetroffenheit stammen bei den Personen der ersten Migrationsgeneration etwas weniger als die Hälfte der Personen aus EU-/EFTA-Staaten und je rund ein Viertel sind (eingebürgerte) Schweizer Staatsangehörige bzw. Drittstaatenangehörige.¹⁷ Die Drittstaatenangehörigen setzen sich bei der ersten Migrationsgeneration rund hälftig aus Personen aus anderen europäischen Staaten (Kosovo, Türkei, Serbien, Nordmazedonien etc.) sowie Personen aus aussereuropäischen Staaten zusammen. Bei der Migrationsbevölkerung der zweiten Generation sind Drittstaatenangehörige deutlich seltener (9 %) und umfassen nur sehr wenige Personen aus aussereuropäischen Staaten. Drittstaatenangehörige haben mit einer Armutsquote von 12 % ein deutlich höheres Armutsrisiko als Personen aus dem EU-/EFTA-Raum oder aus der Schweiz mit je rund 6 % (siehe Grundlagenheft «Armut in der Schweiz im Überblick», Abschnitt B.2.4).

vgl. Grundlagenheft
«Armut in der Schweiz
im Überblick»,
(Abschnitt B.2.4).

Abbildung 14 Armutsquote bei Personen mit Tertiärabschluss nach Migrationsstatus, 2023

Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren

95%-Konfidenzintervall



IV.A0180.25.V1.23.d

Bemerkung: Einkommensarmut ohne Berücksichtigung allfälliger Vermögensbestände; Armutsgrenze gemäss SKOS-Richtlinien (soziales Existenzminimum)

Lesebeispiel: 7,5 % der Personen der ersten Migrationsgeneration und mit einem Tertiärabschluss sind armutsbetroffen. Bei Personen ohne Migrationshintergrund liegt der entsprechende Anteil bei 4,2 %.

Quelle: BFS – SILC 2023, © BSV 2025

Grundsätzlich verfügt die Schweiz über einen liberalen Arbeitsmarkt und Personen aus dem Ausland können in vielen Berufen ohne gesetzliche Auflagen oder administrative Schritte eine Stelle antreten. Dennoch können Migrantinnen und Migranten aufgrund von verschiedenen Gegebenheiten – trotz guten Bildungsniveaus – Schwierigkeiten bei der Integration in den Arbeitsmarkt haben. Ein Hindernis liegt bei der fehlenden Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen. Hier gilt es zwischen den reglementierten und den nicht reglementierten Berufen zu unterscheiden (siehe auch Abschnitt B.1.4 Beratung und Begleitung bei der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen). Während es bei den reglementierten Berufen eine offizielle Anerkennung für die Berufsausübung braucht, ist es bei den nicht reglementierten Berufen entscheidend, wie die ausländische Ausbildung von einem potenziellen Arbeitgeber eingestuft wird. Bei nicht reglementierten Berufen kann eine Niveaubestätigung helfen, den im Ausland erworbenen Abschluss im Schweizer Bildungssystem zu verorten. Gleichzeitig ist der Arbeitsmarktwert der Niveaubestätigungen auch umstritten, da Arbeitgeber Schweizer Abschlüsse und Erfahrung im Schweizer Arbeitsmarkt oft höher werten. Entsprechend können fehlende Berufserfahrung in der Schweiz und fehlende inländische Abschlüsse die Arbeitsmarktintegration erschweren (Bruggmann et al. 2025). Insbesondere Migrantinnen und Migranten der ersten Generation üben häufiger einen Beruf aus, für den sie überqualifiziert sind, als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. BFS 2022, S. 28).

Fehlende Sprachkompetenzen in der Lokalsprache sowie der Verlust von unterstützenden sozialen Beziehungen können weitere Hürden für neu zugewanderte Migrantinnen und Migranten sein (vgl. Janssen und Bohr 2018). Insbesondere bei der ersten Migrationsgeneration sind die fehlenden Kenntnisse einer Landessprache verbreitet

(vgl. BFS 2022, S. 33). Entsprechend ist das Risiko von kürzlich eingewanderten Personen grösser, keine Arbeitsstelle zu finden oder unter unvorteilhaften Arbeitsbedingungen (z. B. tiefer Lohn, befristeter Vertrag, Stundenlohn) zu arbeiten. Da es für eine erfolgreiche Integration Zeit braucht, verbessert sich die Arbeitsmarktintegration und damit auch die ökonomische Situation von Migrantinnen und Migranten erst nach einer gewissen Aufenthaltsdauer (vgl. Heckmann 2015). Weiter kommt es auch vor, dass der Migrationshintergrund die Stellensuche erschwert aufgrund von Diskriminierung. So zeigt eine Auswertung von Daten der JobRoom-Plattform des Staatssekretariats für Wirtschaft, dass Ausländerinnen und Ausländer nach einer Sichtung der Bewerbungsunterlagen seltener durch Arbeitgebende kontaktiert werden. Besonders ausgeprägt ist die dadurch identifizierte Diskriminierung bei Personen aus dem Balkan, Afrika, dem Nahen Osten und Asien¹⁸ (vgl. Hangartner et al. 2021).

A.2 ARMUT UND BILDUNGSCHANCEN

- Das vorliegende Kapitel geht der Frage nach, ob und inwiefern Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene aus armutsbetroffenen oder einkommensschwachen Familien schlechtere Bildungsergebnisse im Vergleich zu Kindern ohne Armutserfahrung haben.
- Die statistischen Analysen sowie die bestehende Forschung zeigen, dass es in der Schweiz einen klaren Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen von Kindern gibt. Neben weiteren Merkmalen der sozialen Herkunft – wie dem Bildungsniveau der Eltern oder dem Migrationshintergrund – haben die finanziellen Mittel einer Familie einen relevanten Effekt auf die Bildungschancen.
- Die ersten Lebensjahre sind wichtig für die Entwicklung von Kindern und haben einen weitreichenden Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf. Schweizweite Informationen zu den Kompetenzen von Kindern beim Eintritt in den Kindergarten gibt es aktuell keine. Die bestehenden Analysen aus dem Kanton Zürich sowie umfassende Studien aus dem Ausland zeigen, dass sich bereits bei Vorschulkindern das Entwicklungs- und Kompetenzniveau nach sozialer Herkunft unterscheidet.
- Die Unterschiede bei den schulischen Kompetenzen nach sozialer Herkunft können im Verlauf der obligatorischen Schule nicht reduziert werden. Es gibt Hinweise, dass diese im Verlauf der Schulzeit sogar noch grösser werden.
- Jugendliche und junge Erwachsene aus Familien mit knappen finanziellen Mitteln haben ein erhöhtes Risiko, keinen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen. Weiter schliessen sie seltener eine gymnasiale Maturität ab und erreichen seltener einen Abschluss auf Tertiärstufe.

Sozioökonomische Herkunft und Bildungschancen

Zahlreiche Studien zeigen auf, dass sich die sozioökonomische Herkunft auf das Bildungsergebnis einer Person auswirkt (z. B. OECD 2019; OECD 2022; SKBF 2023; Chuard und Grassi 2020). Dabei wird jeweils eine Kombination verschiedener Herkunftsmerkmale beigezogen wie das Bildungsniveau, die berufliche Stellung der Eltern oder die finanzielle Situation des Haushalts. Im internationalen Vergleich mit den OECD-Mitgliedsstaaten befindet sich die Schweiz in Bezug auf die intergenerationale Bildungsmobilität im unteren Mittelfeld. So hat in der Schweiz der familiäre Hintergrund einen stärkeren Effekt auf das in den PISA-Tests erreichte Kompetenzniveau als im OECD-Durchschnitt. Von den Nachbarländern weisen Deutschland und Österreich ähnlich starke Effekte der sozialen Herkunft aus (vgl. OECD 2018a¹⁹).

Bei der Diskussion von unterschiedlichen Bildungschancen kann zwischen zwei verschiedenen Aspekten unterschieden werden. Zum einen geht es darum, ob und inwiefern es einen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Kompetenzentwicklung eines Kindes gibt. Studien aus den USA, England und Norwegen zeigen, dass sich ein tiefes Haushaltseinkommen negativ auf die kognitive, soziale und gesundheitliche Entwicklung von Kindern auswirkt (vgl. Cooper und Stewart 2021).

Zum anderen können sich auch die Bildungswege – unabhängig von den Kompetenzen – je nach sozialer Herkunft unterscheiden. Hinzu kommt, dass wiederum der Bildungsweg selbst einen Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen hat.

Um unterschiedliche Bildungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erklären, müssen verschiedene Ebenen berücksichtigt werden. Im Sinne eines strukturell-individualistischen Erklärungsmodells (Jäpel 2017; Beck 2015; Glauser 2015) von Bildungsungleichheiten werden individuelle Bildungsentscheidungen auch von den sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst (Beck und Jäpel 2019). Neben den individuellen Eigenschaften von Schülerinnen und Schülern beeinflussen die gesellschaftlichen sowie die schulischen Rahmenbedingungen die Chance, dass ein Kind einen erfolgreichen Bildungsweg hat und am Ende seiner Ausbildung über die nötigen Kompetenzen und Bildungszertifikate verfügt, um ein selbstständiges Leben zu führen (vgl. [Tabelle 1](#)). Auf der Ebene der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmen die gesetzlichen Grundlagen unter anderem, wie das Bildungssystem ausgestaltet ist, welche Bereiche mit wie vielen finanziellen Ressourcen ausgestattet sind, welche Angebote bestehen und wie sich der Zugang für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen gestaltet. Als Erfolg versprechende Strategie zur Förderung der Chancengerechtigkeit ist hier zum einen die Ausweitung der frühkindlichen Bildung – mit einem Fokus bei der Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien – zu nennen. Zum anderen erhöhen ein längeres gemeinsames Lernen und eine späte Aufteilung in leistungshomogene Gruppen die Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern (Quenzel und Hurrelmann 2019). Die schulischen Rahmenbedingungen bestimmen das Lernumfeld mit und damit die Möglichkeiten, dass ein Kind in einer Bildungsinstitution sein Potenzial entfalten kann. In Bezug auf die Bildungschancen von armutsbetroffenen Kindern spielen hier beispielsweise die Klassenzusammensetzung sowie die Erwartungen und Bildungsempfehlungen von Lehrpersonen eine Rolle.

Tabelle 1

Analyseebenen zur Erklärung von unterschiedlichen Bildungschancen

Gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Makroebene)	• Rechtliche Aspekte (Schulpflicht, Ausländerrecht, etc.) • Ausgestaltung des Bildungssystems • Angebot an vorschulischer Bildung und Sprachförderung • Etc.
Schulische Rahmenbedingungen (Mesoebene)	• Finanzielle und personelle Ressourcen der Schulen • Zusammensetzung der Lehrerschaft (Geschlecht, Ausbildung, soziale Herkunft, Migrationshintergrund) • Lernrelevante Heterogenität der Lernenden (soziale Herkunft, Kompetenzniveau, Fremdsprachigkeit, etc.) • Etc.
Individuelle Faktoren (Mikroebene)	• Geschlecht, Migrationshintergrund • Soziale Herkunft und Ressourcenausstattung der Familie • Persönlichkeitsmerkmale • Etc.

IV.T0010.25.V1.25.d

Theoretische Ansätze zur Erklärung ungleicher Bildungschancen

In der Bildungsforschung wird unterschieden zwischen Ungleichheiten beim Kompetenzerwerb (Welche Kompetenzen und Leistungen werden erreicht?) und Ungleichheiten bei der Bildungsbeteiligung im Sinne von welcher Bildungsweg bestritten wird (vgl. Tuppatt 2020, S.10). Der französische Soziologe Raymond Boudon hat einen Rational-Choice-Ansatz für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen entwickelt, der vielfach aufgegriffen und umgesetzt wurde. Ein weiterer prominenter Ansatz zur Erklärung von sozialer Ungleichheit und Bildung kommt von Pierre Bourdieu und fokussiert auf die Auswirkung der Ressourcenausstattung sowie des Habitus auf die soziale Position einer Person.

Das Modell von Boudon (1974) zeigt auf, dass die soziale Herkunft sowohl einen Einfluss auf die schulische Leistung (primärer Effekt) als auch auf die Bildungsentscheide (indirekte Effekte) hat. Bei den primären Effekten geht es um die unterschiedlichen Lebensbedingungen, in welchen Kinder aufwachsen. Je höher der sozioökonomische Status des Elternhauses, desto mehr bildungsrelevante materielle und immaterielle Ressourcen sind vorhanden, welche sich positiv auf die Bildung der Kinder auswirken. Oft starten Kinder aus sozial benachteiligten Familien bereits mit einem tieferen Kompetenzniveau in die schulische Laufbahn. Aufgrund der tendenziell geringeren Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten durch die Eltern bleiben diese Unterschiede im weiteren Bildungsverlauf bestehen oder vergrößern sich noch (vgl. Angelone und Ramseier 2012; Skopek und Passaretta 2020). Die sekundären Effekte beschreiben den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheide. Ausgehend von einer Kosten-Nutzen-Abwägung wählen – so der an die Rational-Choice-Theorie angelehnte Ansatz – Kinder aus einkommensschwachen Familien eher kürzere Bildungswege. Dies, weil die direkten sowie die indirekten Bildungskosten aufgrund des fehlenden oder tiefen Erwerbseinkommens während der Ausbildungszeit bei einkommensschwachen Familien stärker ins Gewicht fallen. Neben den finanziellen Kosten entstehen je nach Bildungsentscheidung auch soziale Kosten, die etwa durch den Verlust von sozialen Netzwerken entstehen können. Bildungsentscheide, die im Sinne der Bildungsmobilität von der sozialen Herkunft abweichen, können mit einer Trennung vom bisherigen Freundeskreis und einem «Bruch» des familiären Bildungsstands einhergehen (vgl. Boudon 1974).

Bourdieu erklärt ungleiche Bildungschancen mit der Verteilung von Kapital in der Gesellschaft, wobei er zwischen dem ökonomischen, dem kulturellen, dem sozialen und dem symbolischen Kapital unterscheidet (Bourdieu 1983). Eng damit verbunden bestimmt der Habitus einer Person den Lebensstil sowie die Art des sprachlichen Ausdrucks und des persönlichen Geschmacks sowie das äussere Erscheinungsbild (z. B. Kleidung). Die verschiedenen Kapitalformen umfassen eine Vielfalt an Eigenschaften (vgl. [Tabelle 2](#)), wobei die verschiedenen Ressourcen sich gegenseitig in ihrer Wirkungsmacht verstärken. So bestimmen beispielsweise erworbene Bildungsabschlüsse die berufliche Stellung mit und haben damit sowohl einen positiven Einfluss auf das Einkommen (ökonomisches Kapital) als auch auf die gesellschaftliche Anerkennung (soziales Kapital). Auf der anderen Seite ist die Angst vor Misserfolg in höheren sozialen Schichten weniger ausgeprägt, da dieser durch ökonomisches Kapital sowie soziale Beziehungen besser abgefedert werden kann als bei den mit weniger Ressourcen ausgestatteten tieferen sozialen Schichten. Hinzu kommt, dass sozial privilegierte Kinder es als normal erachten, eine Hochschule zu besuchen, während auf der anderen Seite Kinder aus tieferen sozialen Schichten dies oft als unerreichbar ansehen (Bourdieu 1987).

Tabelle 2
Übersicht Arten von Kapital nach Bourdieu

Kapitalsorte	Ausprägungsformen (Beispiele)
Ökonomisches Kapital	finanzielle Ressourcen (Einkommen, Vermögen, Wertgegenstände, Immobilien, etc.)
Kulturelles Kapital	Bildungskapital: • Inkorporiertes Kulturkapital: Bildungsdispositionen, kognitive Kompetenzen • Objektiviertes Kulturkapital: kulturelle Güter, Bücher, Instrumente, technische Geräte, etc. • Institutionalisiertes Kulturkapital: Bildungsabschlüsse
Soziales Kapital	Soziale Beziehungen, Zugehörigkeit zu einer Gruppe
Symbolisches Kapital	Chance auf soziale Anerkennung: Vertrauenswürdigkeit, Reputation, Prestige

IV.T0020.25.V1.25.d

Ein weiterer Forschungszweig untersucht, welchen Effekt Persönlichkeitsmerkmale auf den Bildungsverlauf und die Kompetenzentwicklung haben und inwiefern diese die Bildungsungleichheiten verstärken. Die Forschung zeigt, dass sich ein positives Selbstbild sowie Gewissenhaftigkeit positiv auf die Lernergebnisse auswirken. Auf der anderen Seite werden ein schlechtes psychisches Wohlbefinden, Drogenkonsum sowie die Zugehörigkeit zu dysfunktionalen Peer-Gruppen als Risikofaktoren identifiziert. Gleichzeitig gibt es aus der Literatur Hinweise, dass die für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn relevanten Persönlichkeitsmerkmale ungleich nach sozialer Herkunft verteilt sind (Benz et al. 2021).

Unter dem Begriff der institutionellen Diskriminierung wird weiter der Effekt der sozialen Herkunft der Lernenden bei der Leistungsbeurteilung durch Lehrpersonen thematisiert. Verschiedene empirische Arbeiten zeigen auf, dass Schülerinnen und Schüler bei vergleichbaren Leistungen je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Einstufungsentscheide erhalten haben (Hasse und Schmidt 2012; Gomolla und Radtke 2009). Hofstetter (2017) zeigt in seiner Studie, dass Eltern ihr kulturelles, soziales und ökonomisches Kapital einsetzen, damit ihre Kinder auf der Sekundarstufe I eine Zuteilung mit erweiterten Ansprüchen erreichen. Gleichzeitig haben die Bildungsaspirationen der Eltern einen Einfluss auf das pädagogische Handeln der Lehrpersonen.

Armut und Bildungschancen in der Schweiz

Verschiedene breit angelegte Studien zeigen für die Schweiz auf, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Bildungschancen und -ergebnissen gibt (z. B. Erzinger et al. 2023; Blöchliger 2018; Tomasik et al. 2018; SKBF 2023, BFS 2021c). Dies zeigt sich sowohl bei den Bildungsverläufen als auch bei den erworbenen Kompetenzen und Bildungsabschlüssen. Die familiären Ressourcen sind wichtige Aspekte, wenn es darum geht, den unterschiedlichen Bildungserfolg von Kindern zu analysieren. Dabei kann zwischen ökonomischen Ressourcen, persönlichen Ressourcen (z. B. Bildungsniveau der Eltern) und sozialen Ressourcen in Form von Beziehungen unterschieden werden (vgl. Nachbauer 2023; Bourdieu 2012). Wenn es darum geht, zu zeigen, inwiefern Kinder aus armutsbetroffenen Familien schlechtere Bildungschancen haben, stehen Analysen zu den finanziellen Verhältnissen des Elternhauses im Fokus. Aufgrund der verfügbaren Daten sind keine Analysen für armutsbetroffene Familien nach der im Armutsmonitoring verwendeten Definition der absoluten Armut möglich. In den folgenden Unterkapiteln wird daher mithilfe von für die Schweiz repräsentativen Indikatoren der Zusammenhang zwischen knappen finanziellen Mitteln in der Familie und dem Bildungsweg bzw. den Bildungsergebnissen von Kindern und Jugendlichen diskutiert. Je nach Datengrundlage und den darin erhobenen Informationen zur finanziellen Situation werden verschiedene Konzepte der knappen finanziellen Mittel angewendet. Die Indikatoren werden in bestehende Forschung eingebettet.

A.2.1 FRÜHE KINDHEIT

Unterschiedliche Startchancen mit langfristigen Auswirkungen

Die ersten Lebensjahre sind elementar für die Entwicklung von Kindern und haben einen weitreichenden Einfluss auf die weitere Bildungsbiografie einer Person und die individuellen Lebenschancen. Gleichzeitig gibt es klare Hinweise darauf, dass bereits bei Vorschulkindern je nach sozialer Herkunft der Eltern Entwicklungs- und Kompetenzunterschiede bestehen. Aktuell gibt es keine schweizweiten Informationen zu den Kompetenzen von Kindern beim Eintritt in den Kindergarten. Einzig der Kanton Zürich verfügt hierzu über aussagekräftige Informationen, wobei diese jedoch aus dem Jahr 2003 stammen. Im Kanton Zürich startete im Jahr 2003 eine Längsschnittstudie, welche die Kompetenzen von rund 2000 Kindern beim Eintritt in die erste Klasse und danach über die gesamte Schulzeit im Abstand von jeweils drei Jahren erhob. Die Studie zeigt, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien bereits beim Eintritt in die erste Klasse ein tieferes Kompetenzniveau in Mathematik, Lesen und im Wortschatz haben als Kinder aus privilegierteren Familien. Insbesondere beim (deutschen) Wortschatz sind die Unterschiede gross und das Niveau von sozial benachteiligten Kindern²⁰ im Durchschnitt ist tief. Da der Wortschatz entscheidend für das Lernen im Allgemeinen ist, wird dieses Defizit von den Autorinnen und Autoren der Studie als ernst zu nehmende Herausforderung eingestuft. Auf der anderen Seite des Spektrums zeigt sich zudem, dass ein gewisser Anteil der Kinder – insbesondere Kinder aus sozial privilegierten Familien – bereits beim Schuleintritt den Unterrichtsstoff der ersten Klasse beherrscht (vgl. Moser et al. 2005). Seit dem Frühjahr 2024 wird im Rahmen einer umfassenden Studie die Zürcher Lernverlaufserhebung aktualisiert. Erste Resultate sind ab dem Jahr 2026 zu erwarten.²¹

Das Nationale Bildungspanel erfasst für Deutschland die Kompetenzentwicklung und die Bildungsverläufe von Kindern ab dem Alter von 6 Monaten. Die Analysen zeigen, dass es bereits bei Säuglingen im Alter von 7 Monaten Unterschiede bei der kognitiven Entwicklung nach sozialer Herkunft gibt. Die Kompetenzunterschiede steigen bis zum Schuleintritt deutlich an, sodass die Kinder je nach sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Startchancen in die obligatorische Schule starten. Im Verlauf der Primarschule bleiben die Unterschiede dann ziemlich konstant bestehen oder steigen nochmals leicht an (vgl. Skopek und Passaretta 2020).

Weiter können familiäre Belastungen – wie zum Beispiel Armut – während der frühen Kindheit bis ins Schulalter zu einer ungünstigen sozialen und emotionalen Entwicklung der betroffenen Kinder führen (vgl. Simoni et al. 2022). Studien für die USA und

Norwegen zeigen, dass in Bezug auf die kindliche Gesundheit die Phase während der Schwangerschaft besonders wichtig ist. So kommen Kinder aus einkommensschwachen Haushalten oft schon mit gesundheitlichen Nachteilen auf die Welt. Weiter hat das Einkommen des Haushalts über indirekte Effekte – wie die psychische Gesundheit der Mutter, die elterliche Erziehung und das häusliche Umfeld – einen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder (Cooper und Stewart 2021, S. 1).

Besondere Aufmerksamkeit erhalten in den letzten Jahren die sprachlichen Kompetenzen von Kindern beim Eintritt in den Kindergarten. Die Forschung zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem Spracherwerb der Kinder gibt (vgl. Berthomier und Octobre 2018; Dealey und Stone 2018; Weinert und Ebert 2017). Die sprachliche Anregungsqualität in der Familie ist dabei ein wichtiger Einflussfaktor (z. B. Vorlesen, Wortschatz der Eltern, gemeinsames Besprechen von Erlebnissen). Schweizweite Daten zu den sprachlichen Kompetenzen von Kindern beim Kindergarteneintritt gibt es nicht. Zudem beziehen sich die vorhandenen Daten auf die Sprachkenntnisse der Lokalsprache und nicht auf die allgemeinen Sprachkompetenzen von Kindern. Die Daten der Strukturerhebung des Bundesamtes für Statistik zeigen, dass je nach Kanton zwischen 5 und 30 % der Kinder im Vorschulalter zu Hause keine Amtssprache sprechen. Einige Kantone und Städte erheben als Grundlage für die frühkindliche Sprachförderung die Sprachkenntnisse von Kindern im Alter von drei Jahren. Dabei beantworten die Eltern Fragen zum Sprachniveau der Lokalsprache ihrer Kinder. Die Erhebungen zeigen, dass in Basel-Stadt rund 40 % der Dreijährigen ein Jahr vor Kindergarteneintritt über keine oder unzureichende Deutschkenntnisse verfügen. In der Stadt Zürich liegt der entsprechende Anteil bei rund einem Viertel (vgl. Vogt et al. 2022; Jambreus und Grob 2024).

Zugang und Nutzung der Angebote durch armutsbetroffene Familien

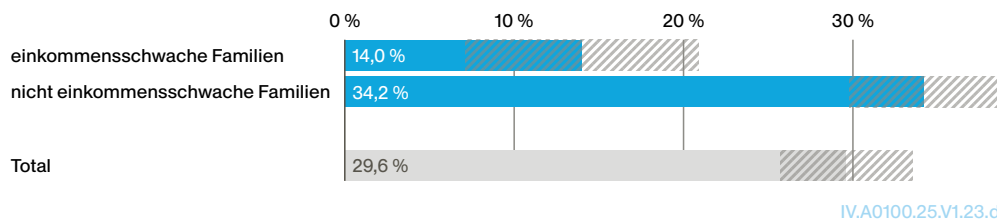
Frühe Förderung hat sich international als eines der wichtigsten Instrumente zur Prävention von Armut und dem daraus entstehenden Risiko von – oft lebenslangen – Benachteiligungen von Individuen und Gruppen erwiesen. Neben der Vereinbarkeit von Beruf und Familie kann die familienergänzende Betreuung die Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern erhöhen. Die [Abbildung 15](#) zeigt, dass Kinder aus einkommensschwachen Familien (unterste 20 % der Einkommensverteilung) deutlich seltener eine Kita besuchen als Kinder aus nicht einkommensschwachen Familien. Das Ergebnis ordnet sich in bestehende Untersuchungen ein, die zeigen, dass sozial benachteiligte Familien Angebote der frühen Förderung weniger oft nutzen als andere Familien (vgl. Walter-Laager und Meier Magistretti 2016; Stern et al. 2019; Bischof et al. 2023; Bonoli und Champion 2015²²). Die tiefere Nutzungsquote von Kindern aus einkommensschwachen Familien ist insofern problematisch, da Kinder aus sozial benachteiligten Familien besonders stark von Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) profitieren – sofern diese eine gute Qualität aufweisen (vgl. Lanfranchi und Kalkusch 2023; Meier Magistretti und Walter-Laager 2016; Melhuish et al. 2015). Um Risikofaktoren aus dem familiären Umfeld auszugleichen, ist für Kinder aus sozial benachteiligten Familien eine hohe Qualität der Angebote besonders wichtig und eine tiefe Qualität stellt umgekehrt ein zusätzliches Risiko dar (vgl. Melhuish et al. 2015; OECD 2018b).

Abbildung 15

Anteil Vorschulkinder mit Kita-Besuch nach Haushaltseinkommen, 2023

Kinder, die noch nicht eingeschult sind

▨ 95%-Konfidenzintervall



IV.A0100.25.V1.23.d

Bemerkung: Die Grundgesamtheit sind Kinder, die zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht eingeschult waren, unabhängig von ihrem Alter. Einkommensschwache: unterstes Einkommensquintil resp. unterste 20% der Verteilung der verfügbaren Äquivalenzeinkommen inkl. fiktive Miete der Gesamtbevölkerung

Lesebeispiel: 14 % der Vorschulkinder aus einkommensschwachen Haushalten besuchten im Jahr 2023 eine Kita. Der entsprechende Anteil lag bei nicht einkommensschwachen Haushalten bei 34.2 %

Quelle: BFS – SILC 2023, © BSV 2025

Für die Nutzung der weiteren Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung gibt es für die Schweiz zwar keine umfassenden statistischen Informationen. Verschiedene qualitative Analysen, die oftmals auf Gesprächen mit Fachpersonen basieren, zeigen jedoch auf, dass armutsbetroffene respektive sozial benachteiligte Familien im Frühbereich schwer zu erreichen sind (z. B. Meier Magistretti und Walter-Laager 2016; Hafen 2019). Der Zugang von armutsbetroffenen Familien zu Angeboten der FBBE hat mehrere Facetten. So gibt es universelle Angebote wie die Betreuung durch Hebammen während der Schwangerschaft, die Mütter- und Väterberatung oder eben die familienergänzenden Betreuungsangebote. Datenanalysen für die Stadt Zürich zeigen, dass diese Angebote, die sich an alle Kinder bzw. Eltern richten, von sozial benachteiligten Familien seltener genutzt werden (vgl. Stern et al. 2019). Die Gründe für die fehlende Erreichung von sozial benachteiligten Familien sind vielfältig. Neben der fehlenden Bekanntheit der Angebote und den sprachlichen Herausforderungen (vgl. Meier Magistretti et al. 2019) sind die Ausgestaltung der Angebote (z. B. Öffnungs- bzw. Durchführungszeiten, Standort) sowie die bei den Eltern anfallenden Kosten zentrale Faktoren für die Nutzung (vgl. Stern et al. 2006; Stern et al. 2018c).

Ein weiterer Aspekt, der für den Zugang entscheidend ist, sind die vorhandenen Angebote in der Gemeinde oder dem Kanton. So gibt es zum Beispiel in einigen Gemeinden Familienzentren mit einem niederschweligen Zugang zu einer Vielzahl an Angeboten an einem Standort, während andere Gemeinden über keine vergleichbaren Einrichtungen verfügen. Auch das Angebot an Programmen, die sich explizit an sozial benachteiligte Familien richten, unterscheidet sich je nach Wohnort der Familie. Bis jetzt gibt es beispielsweise nur in einer Minderheit der Gemeinden Hausbesuchsprogramme, welche herausgeforderte Familien zu Hause über einen längeren Zeitraum begleiten und unter anderem die Elternkompetenzen stärken.

A.2.2 OBLIGATORISCHE SCHULE

Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, hat die Volksschule den Auftrag, die Chancengleichheit zu fördern (vgl. D-EDK 2016). Mittlerweile ist bekannt, dass die Leistungsunterschiede bereits beim Eintritt in den Kindergarten zwischen den Kindern gross sind. Entsprechend ist in den letzten Jahren die Bedeutung der frühen Kindheit in Bezug auf die gerechten Bildungschancen vermehrt in den Fokus gerückt. Gleichzeitig stellt sich vor diesem Hintergrund auch die Frage, welche Rolle die Schule in Bezug auf gerechte Bildungschancen für alle Kinder einnehmen soll und kann. Die für die Schweiz vorhandenen Daten zur Kompetenzentwicklung von Kindern während der obligatorischen Schulzeit

geben klare Hinweise darauf, dass diese nicht unabhängig von der sozialen Herkunft erfolgt. Die Analysen der Zürcher Längsschnittstudie zeigen eine Vergrößerung der Kompetenzunterschiede nach sozialer Herkunft während der obligatorischen Schulzeit auf. Dies, indem Kinder aus sozial privilegierten Familien während der Primarschulzeit mehr dazulernen als Kinder aus weniger privilegierten Familien. Kinder aus sozial privilegierten Verhältnissen sprechen häufiger Deutsch als Erstsprache und verfügen im Durchschnitt über höhere kognitive Grundfähigkeiten. Die unterschiedliche Kompetenzentwicklung bleibt allerdings auch bestehen, wenn diese unterschiedlichen Lernvoraussetzungen berücksichtigt werden (Angelone et al. 2013; Angelone und Ramseier 2012).

Die Schule hat ein riesiges Potenzial, die Bildungschancen zu fördern, da mit der im Jahr 1874 eingeführten allgemeinen Schulpflicht alle Kinder die Schule besuchen und dabei ein umfassendes Bildungsangebot erhalten, unabhängig von der sozialen Herkunft. Gleichzeitig bleiben Unterschiede in der ausserschulischen Lernumwelt (z. B. Familien, Freizeitgestaltung) weiterhin bestehen (vgl. Nachbauer 2023). Folgend werden einige Herausforderungen auf der Ebene der Familie, der Schule sowie des Bildungssystems diskutiert, die für armutsbetroffene Kinder eine Schwierigkeit bei der Entfaltung ihres vollen Potenzials in der Volksschule sein können.

Familiäre Ressourcenausstattung und Bildungschancen

Kinder, die in armutsbetroffenen Familien aufwachsen, erleben oft andere Lebensumstände als Kinder ohne Armutserfahrung. Dabei haben die vorhandenen Ressourcen im Elternhaus in vielerlei Hinsicht einen Einfluss auf die Bildungschancen der Kinder. Es kann zwischen verschiedenen Arten von Ressourcen, wie den finanziellen Mitteln, dem Bildungsstand, aber auch den sozialen Ressourcen der Eltern unterschieden werden.

Die finanziellen Ressourcen einer Familie wirken sich auf die Wohnsituation, die Ausstattung an Gütern und Dienstleistungen (z. B. Ernährung, Spielsachen, zahnärztliche Versorgung, Nachhilfeunterricht etc.) sowie die Freizeitgestaltung der Kinder aus. Die finanziellen Ressourcen stehen zudem in engem Zusammenhang mit der Wohnung (Grösse, Lage etc.) sowie der Gegend, in welcher sich die Wohnung befindet. Die Wohnumgebung hat wiederum einen Einfluss auf den sozialen Hintergrund der Freunde. Im Sinne der sozialen Segregation leben Haushalte mit einem tiefen sozialen Status oft in Quartieren mit einer Konzentration an Haushalten mit einem ähnlichen sozialen Status. Qualitative Studien deuten darauf hin, dass Kinder aus Familien mit knappen finanziellen Verhältnissen oft in dicht besiedelten Wohnlagen wohnen, eher kleine Kinderzimmer haben und diese oft mit einem Geschwisterkind teilen (vgl. Zürcher et al. 2015)²³. Armutsbetroffene Personen leben in der Schweiz öfter in einer überbelegten Wohnung als nicht armutsbetroffene Personen (13,8 % im Vergleich zu 6,4 %²⁴). Enge Platzverhältnisse können die Möglichkeiten für ein Kind, zu Hause konzentriert zu lernen, erschweren. Weiter leben armutsgefährdete Kinder öfter in einer lärmigen Wohnumgebung als andere Kinder. Im Jahr 2020 lebten in der Schweiz 22 % der armutsgefährdeten Kinder in einer lärmigen Umgebung (Lärm durch Nachbarn oder Strassenverkehr) im Vergleich zu 16 % der Kinder, die nicht armutsgefährdet sind.²⁵ Eine lärmige Wohnumgebung kann sich wiederum negativ auf die kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auswirken (vgl. Tangermann et al. 2023; Tangermann und Rösli 2018).

Eine weitere relevante Ressource sind die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten. Armutsbetroffene Eltern haben erschwerte Bedingungen, um ihre fürsorglichen und erzieherischen Aufgaben wahrzunehmen (vgl. Vogel Campanello 2019). Hier sind sowohl der Bildungsstand als auch die physische und psychische Gesundheit der Eltern sowie die vorhandenen zeitlichen Ressourcen und sozialen Netzwerke wichtig (Neuenschwander et al. 2016). Armutsbetroffene Personen haben im Vergleich zur Gesamtbevölkerung öfter keine nachobligatorische Ausbildung und seltener eine Tertiärbildung (vgl. [Abbildung 13](#)). Weiter sind armutsbetroffene Eltern überdurchschnittlich oft alleinerziehend und der selbst eingeschätzte Gesundheitszustand von Armutsbetroffenen ist im Durchschnitt schlechter als bei nicht armutsbetroffenen Personen (siehe Grundlagenheft [«Armut in der Schweiz im Überblick»](#), Abschnitt B.5.2.2). Hinzu kommt, dass die psychische Belastung und das Stresslevel in einem armutsbetroffenen Haushalt oft hoch

vgl. Grundlagenheft
«Armut in der Schweiz
im Überblick»,
(Abschnitt B.5.2.2).

sind (vgl. Vogel Campanello 2019). Dies aufgrund der zahlreichen Sorgen und Ängste, die mit einer Armutssituation einhergehen, sowie aufgrund von allfälligen prekären Arbeitsverhältnissen (siehe Schwerpunktheft «**Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz**», Abschnitt C.3). Die oben aufgeführten Herausforderungen von armutsbetroffenen Eltern schränken die elterlichen Unterstützungsressourcen ein. Da die Eltern eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Kinder einnehmen, kann sich dies wiederum auf die Bildungschancen der Kinder auswirken. Empirische Studien zeigen, dass die kognitiven Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, anregende Freizeitaktivitäten und die Zusammensetzung des Freundeskreises vermittelnde Mechanismen zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg sind (vgl. Nachbauer 2023, S. 254; Behtoui und Neergaard 2016; Carolan 2016).



vgl. Schwerpunktheft
«**Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz**», (Abschnitt C.3).

Bildungsgerechtigkeit in der obligatorischen Schule

Lehrpersonen nehmen in ihrer Funktion eine wichtige Rolle für die einzelnen Schülerinnen und Schüler ein. In Bezug auf die Bildungschancen von armutsbetroffenen Kindern sind entsprechend die Haltung der Lehrpersonen sowie die Leistungserwartung gegenüber den Kindern wichtige Faktoren (vgl. (Jussim et al. 1996; Tobisch und Dresel 2017; Niederbacher und Neuenschwander 2020). Ungerechtfertigt tiefe Erwartungen und Leistungseinschätzungen der Lehrpersonen können sich negativ auf das Lernverhalten und die schulische Leistung der betroffenen Kinder auswirken (Gentrup et al. 2020). Studien zeigen, dass der sozioökonomische Hintergrund die Leistungseinschätzung und die Erwartungen von Lehrpersonen verzerren kann. Dabei zeigt sich, dass Lehrpersonen Gefahr laufen, von Beginn weg bei Kindern mit einem tiefen sozioökonomischen Status von einer tieferen Leistungsfähigkeit auszugehen (Carigiet Reinhard 2012; Lorenz 2018; Neuenschwander et al. 2021). Hinzu kommt, dass Lehrpersonen durch die Benotung sowie die Empfehlung für die Sekundarstufe I eine Schlüsselrolle einnehmen beim Bildungsverlauf.

Ein weiterer Faktor ist die sozial homogene Zusammensetzung der Klassen. Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern derselben sozialen Herkunft erhöhen die Bildungsungleichheit. Internationale Studien zeigen, dass die Zusammensetzung der Klassen bzw. Schulen nach sozioökonomischem Status einen Einfluss auf die Lernergebnisse der Kinder hat (Holzberger et al. 2020). Homogene Klassen beeinflussen die schulischen Ergebnisse, indem sich bestehende Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler kumulieren und verstärken. Dies, indem ein hoher Anteil an sozial benachteiligten Kindern in einer Klasse die schulischen Leistungen sowie die Ambitionen der Schülerinnen und Schüler senkt und auch eher eine kritische Haltung gegenüber dem Lernen und dem Schulerfolg entstehen kann. Auf der anderen Seite geht ein hoher Anteil an Kindern aus privilegierten Familien – unter Kontrolle weiterer Merkmale – mit einer hohen Performance der Klasse einher. Gleichzeitig leiden schulisch schwächere Kinder in einer leistungsstarken Klasse und haben ein tieferes schulisches Selbstvertrauen (Benz et al. 2021). Für die Schweiz liegen dazu Ergebnisse der Zürcher Lernstandserhebung vor. Diese zeigen, dass Klassen mit nachteiliger sozialer Zusammensetzung (z. B. tiefer sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund) in Mathematik und Lesen einen signifikant geringeren Lernfortschritt erreichen als Klassen mit privilegierter Zusammensetzung, unter Kontrolle weiterer Faktoren (Moser und Hollenweger 2008). Schülerinnen und Schüler verschiedener sozialer Herkunft sind nicht gleichmässig auf die bestehenden Volksschulen verteilt. Insbesondere in Städten und grösseren Gemeinden besteht eine soziale Segregation in den Schulen. Da der Schulstandort an den Wohnort gekoppelt ist, gibt es je nach Quartier eine Konzentration von Kindern aus einer bestimmten sozialen Schicht in den Schulen. Eine Analyse für die Stadt Zürich zeigt zum Beispiel, dass es Quartiere mit einer Konzentration von sozial benachteiligten Familien gibt (Stern et al. 2019).

Um der sozialen Segregation in Schulen zu begegnen, gibt es verschiedene Ansätze. Dlabac et al. (2021) halten in ihrer Studie zur sozialen Durchmischung in Schulen der sechs grössten Schweizer Städte fest, dass die soziale Herkunft sowohl bei der Zuweisung zu Klassen innerhalb der Schule als auch bei der Festlegung der Einzugsgebiete zu berücksichtigen ist. Weiter sollte die soziale und ethnische Durchmischung sowohl

bei der Schulraumplanung als auch bei der Stadtentwicklungspolitik als zentrales Ziel verfolgt werden. Weiter gibt es in einigen Kantonen gesetzliche Grundlagen, welche Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stellen (z. B. Aargau²⁶, Genf²⁷, Waadt²⁸, Zürich²⁹).

Auf der Ebene der Bildungsinstitutionen werden in der Forschung verschiedene Ansatzpunkte aufgeführt, um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Britton und Sibietta (2024) zeigen auf, welche Ausgestaltungsmerkmale einer Schule die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien erhöhen. Sie stützen sich dabei auf die neueren international verfügbaren empirischen Grundlagen. Neuere empirische Studien aus dem Ausland (USA, England, Norwegen, Holland) zeigen einen positiven Effekt von zusätzlichen öffentlichen Bildungsausgaben auf den Bildungserfolg. Insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren von zusätzlichen finanziellen Mitteln in den Schulen sowie qualitativ hochwertigen Angeboten in der frühen Kindheit. Die Analysen zeigen weiter eine klare Evidenz, dass die Kompetenzen und das Engagement der Lehrpersonen eine Schlüsselrolle einnehmen. Gleichzeitig gibt es Hinweise, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien vermehrt Lehrpersonen mit weniger Erfahrung und beruflichen Qualifikationen haben sowie die Fluktuation vergleichsweise hoch ist. Mithilfe von finanziellen Anreizen sowie attraktiven Weiterbildungsmöglichkeiten können gute Lehrpersonen von sozial belasteten Schulen angezogen und gehalten werden. Weiter hat auch der Nachhilfeunterricht (Tutoring) eine wichtige Funktion bei der Förderung der Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern. Individuelle Nachhilfe oder Nachhilfe in Kleingruppen zeigt sich in der internationalen Forschung als effektives Instrument zur Förderung der Bildungschancen. Die Effekte sind am stärksten, wenn die Nachhilfe von einer Lehrperson durchgeführt wird, bleiben aber auch bestehen bei nicht professionellen Nachhilfepersonen (z. B. Freiwillige, Eltern). Weiter ist die Nachhilfe am zielführendsten, wenn diese in der Schule integriert ist und über einen längeren Zeitraum regelmässig angeboten wird.

Ausgestaltung des Bildungssystems

Während der obligatorischen Schulzeit erfolgt am Ende der 6. Klasse (8. Primarstufe HarmoS) der Übergang in die Sekundarstufe I. Auf der Sekundarstufe I wird zwischen unterschiedlichen Anforderungsprofilen unterschieden. So werden die Schülerinnen und Schüler am Ende der 6. Klasse in Klassen mit Grundanforderungen und Klassen mit erweiterten Anforderungen zugeteilt. Die Zuteilung erfolgt aufgrund der Noten sowie einer Einschätzung der Lehrperson. Je nach Kanton und Gemeinde ist die Zuteilung in die verschiedenen Anforderungsprofile unterschiedlich durchlässig. In zwölf Kantonen werden sämtliche Fächer entsprechend den zugeteilten Leistungsniveaus unterrichtet (geteiltes Modell), während die restlichen Kantone mit klassenübergreifenden Niveauekursen eine grössere Durchlässigkeit zulassen (vgl. SKBF 2023, 88 f.).

Die Aufteilung der Lernenden nach Leistung hat den Vorteil, dass der Unterricht stärker dem Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler angepasst werden kann. Gleichzeitig bringt die Segregation auf der Sekundarstufe I gewisse Risiken in Bezug auf die Bildungschancen mit sich. Die Forschung zeigt, dass vergleichbare Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I je nach besuchtem Schultyp einen unterschiedlichen Leistungszuwachs haben. Bei ähnlichen Startvoraussetzungen lernen Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit erweiterten Anforderungen im Verlauf der Sekundarstufe I mehr dazu als im Schultyp mit Grundanforderungen. Diese Ergebnisse zeigen auf, dass die Leistungs differenzierung in gegliederten Bildungssystemen mit der Entstehung unterschiedlicher Lernkontexte einhergeht. Diese bieten den Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihren individuellen Lernmöglichkeiten mehr oder weniger günstige Entwicklungschancen. Dafür dürften sowohl institutionelle Unterschiede wie schultypspezifische Lehrpläne, Fachkompetenzen der Lehrkräfte und Unterrichtskulturen wie auch Unterschiede in der leistungsbezogenen und sozialen Komposition der Schülerschaft verantwortlich sein (Neumann et al. 2007; Angelone 2019).

Verstärkt wird das Risiko der nachteiligen Bildungschancen durch unterschiedliche Zuteilungschancen je nach sozioökonomischem Hintergrund. So zeigt der Bildungs-

bericht 2023, dass Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund – bei derselben schulischen Leistung – eine um rund 8 % grössere Wahrscheinlichkeit haben, den Übertritt in die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen zu machen als Kinder mit einem tieferen sozioökonomischen Status. Beim Übertritt in ein Langzeitgymnasium sind die Herkunftseffekte noch etwas grösser (vgl. SKBF 2023, S. 81).

Gleichzeitig ist die Zuteilung zu einem bestimmten Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I entscheidend für den weiteren Bildungsverlauf. Zum einen wechseln jeweils nur wenige Schülerinnen und Schüler das zugeteilte Leistungsniveau im Verlauf der Sekundarstufe I. Zum anderen hat das besuchte Anforderungsniveau einen Einfluss auf den Bildungsweg in der Sekundarstufe II. So zeigen verschiedene Analysen, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger der Sekundarstufe I mit Grundanforderungen ein Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schule häufiger nicht in Ausbildung oder in einer Zwischenlösung oder einem Praktikum sind (vgl. Gomensoro und Meyer 2021 Angelone et al. 2013; BFS 2016). Da Betriebe die im Sinne des «signalings» (Spence 1973) besuchte Schulform auf Sekundarstufe I als groben Leistungsindikator nehmen, ist es für Jugendliche des Typs Grundanforderungen – bei gleichen schulischen Kompetenzen – schwieriger, eine anforderungsreiche Ausbildung zu bekommen (Buchmann et al. 2016). Weiter sind in der überwiegenden Mehrheit der Kantone nur Lernende des höchsten Anforderungsprofils zum Aufnahmeverfahren des Gymnasiums zugelassen (SKBF 2023, S. 162). Auch bei der Abschlussquote auf Sekundarstufe II zeigt sich ein klarer Unterschied nach Anforderungsniveau auf Sekundarstufe I: Jugendliche, welche die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen besuchten, haben mit 98 % die höchste Abschlussquote (BFS 2025).

Zahlreiche Analysen zeigen, dass weniger selektive Modelle sich tendenziell positiv auf die Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern auswirken (Terrin und Triventi 2023; Betts 2011). Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren von Schulsystemen mit einem späten Selektionszeitpunkt (vgl. Canaan 2020³⁰) sowie einer hohen Durchlässigkeit zwischen den Leistungsprofilen (Felouzis und Charmillot 2017).

A.2.3 SEKUNDARSTUFE II

Der Einstieg in die Sekundarstufe II ist ein wichtiger Moment in der Bildungslaufbahn einer Person. Grundsätzlich gilt es auf der Sekundarstufe II, sich zwischen einer Ausbildung der beruflichen Grundbildung oder einer allgemeinbildenden Ausbildung (Gymnasium, Fachmittelschule) zu entscheiden. Im Falle der beruflichen Grundbildung können und müssen die Interessierten zwischen rund 250 verschiedenen beruflichen Grundbildungen auswählen. Gleichzeitig gibt es jedoch auch Jugendliche, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen, des besuchten Anforderungsprofils auf Sekundarstufe I sowie allfälliger nachteiliger Voraussetzungen (z. B. Migrationshintergrund) deutlich kleinere Auswahlmöglichkeiten haben. Trotz der bestehenden Anschlussmöglichkeiten wird mit der Wahl der Ausbildung auf Sekundarstufe II eine Weiche für die weitere Bildungslaufbahn gestellt. Entsprechend herausfordernd kann die richtige Bildungswahl am Übergang in die Sekundarstufe II für die betroffenen Personen und deren Umfeld sein. Dabei sind Kenntnisse über das Schweizer Bildungssystem sowie die vorhandenen Unterstützungs- und Beratungsangebote wichtige Erfolgsfaktoren. Weiter zeigen Marcionetti und Rossier (2017) für die Schweiz auf, dass je nach Persönlichkeitsmerkmalen die Entscheidungsschwierigkeiten bei der Ausbildungswahl unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Die Analysen zeigen weiter, dass der elterlichen Unterstützung bei der Ausbildungswahl eine entscheidende Rolle zukommt.

Eine weitere Herausforderung am Übergang zur Sekundarstufe II ist, dass im Unterschied zur obligatorischen Schule keine Verpflichtung mehr besteht. Eine Ausnahme sind hier die Kantone Genf und Tessin, welche seit dem Schuljahr 2018/2019 (GE) bzw. seit dem Jahr 2021 (TI) eine Bildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr haben. Die Sekundarstufe II ist in Bezug auf die Bildungschancen geprägt von einer grossen Wahlfreiheit – vorausgesetzt, die schulischen Leistungen sind erfüllt. Gleichzeitig erfordert dieser Bildungsabschnitt ein grosses Mass an Eigeninitiative und Selbstverantwortung. Dies betrifft

verschiedene Aspekte, wie die aktive Suche und Wahl des Bildungsweges, die Suche nach einer passenden Lehrstelle oder Bildungsinstitution und der Umgang mit Absagen sowie mit Rückschlägen im Verlauf der Ausbildung.

Bund und Kantone haben das gemeinsame bildungspolitische Ziel formuliert, dass 95 % aller 25-Jährigen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen. Unter dem Aspekt der Bildungschancen von armutsbetroffenen Personen steht die Frage im Zentrum, ob und inwiefern Jugendliche aus einkommensschwachen Familien schlechtere Chancen haben, einen Abschluss zu erreichen.

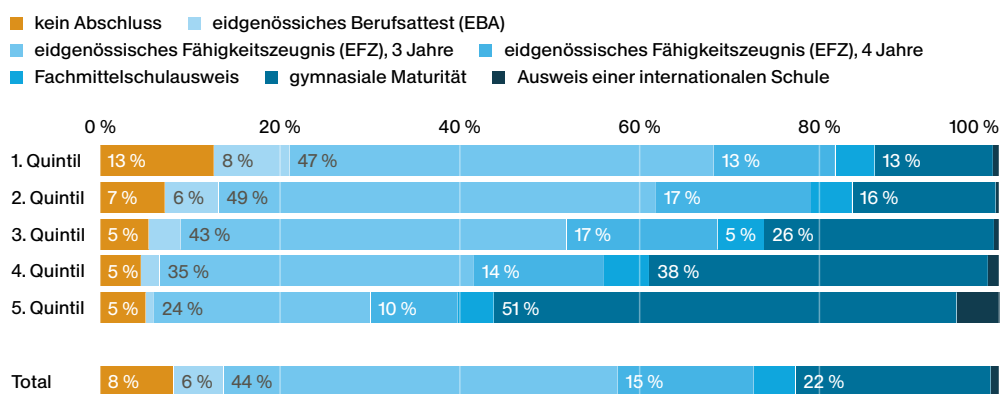
Jugendliche aus Familien mit tiefen Erwerbseinkommen und der Abschluss auf Sekundarstufe II

Jugendliche, die in Familien mit knappen finanziellen Verhältnissen leben, haben deutlich schlechtere Chancen, einen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen. 13 % der jungen Erwachsenen, die im Alter von 15 Jahren in einem Haushalt mit tiefem Erwerbseinkommen (1. Quintil)³¹ lebten, erreichen bis zum 25. Lebensjahr keinen Abschluss auf Sekundarstufe II (vgl. **Abbildung 16**). Im Vergleich dazu liegt der entsprechende Anteil beim 3. bis 5. Quintil bei rund 5 %. Der Effekt bleibt auch bei multivariaten Analysen bestehen (vgl. **Abbildung 19**). Weiter spielen die finanziellen Ressourcen der Eltern auch eine Rolle bei der Art des Abschlusses auf Sekundarstufe II. Kinder aus der tiefsten Einkommensklasse schliessen im Vergleich zu denjenigen aus der höchsten Einkommensklasse deutlich seltener eine gymnasiale Maturität, dafür häufiger eine EBA-Ausbildung ab.

Vertiefende Analysen des BFS zeigen weiter, dass auch innerhalb eines Ausbildungsgangs klare Unterschiede je nach Erwerbseinkommen des Elternhauses bestehen. Bei einer dreijährigen beruflichen Grundbildung mit EFZ schliessen beispielsweise Jugendliche aus Haushalten mit einem hohen Erwerbseinkommen (5. Quintil) mit 56 % deutlich öfter eine Ausbildung im Bereich «Rechnungswesen, Marketing und Sekretariatsarbeit» ab als Jugendliche aus der tiefsten Einkommensklasse mit einem entsprechenden Anteil von 28 %. Gerade umgekehrt verhält es sich bei Abschlüssen im Bereich «Gross- und Einzelhandel». Von denjenigen Jugendlichen, die eine dreijährige berufliche Grundbildung mit EFZ abschliessen, erlangen 18 % der Jugendlichen aus der tiefsten Einkommensklasse ein EFZ im Bereich «Gross- und Einzelhandel». Der entsprechende Anteil bei den Jugendlichen aus den einkommensstärksten Haushalten (5. Quintil) liegt bei 7 % (BFS 2025).

Abbildung 16 Abschluss auf Sekundarstufe II nach finanzieller Situation des Elternhauses

Erreichter Abschluss auf Sekundarstufe II bis zum 25. Lebensjahr



IV.A0150.25.V1.25.d

Bemerkung: Die finanzielle Situation des Elternhauses entspricht dem Nettoäquivalenzerwerbseinkommen, als die Person 15 Jahre alt war. Für die Definition der Quintile, siehe BFS (2025).

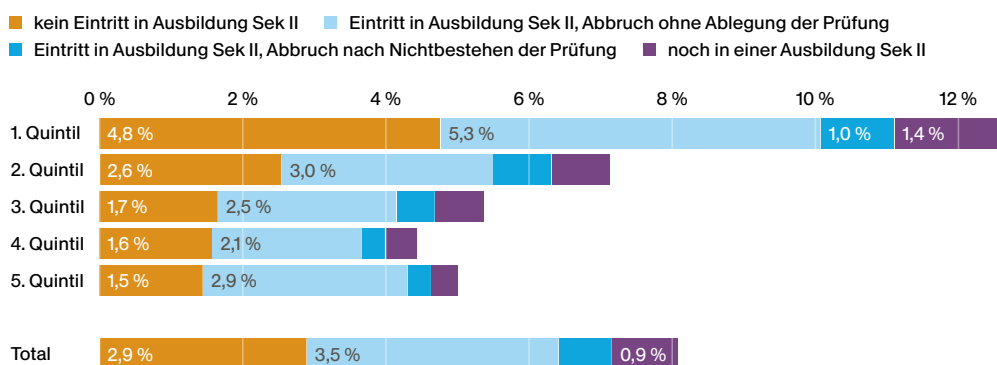
Lesebeispiel: Von denjenigen jungen Erwachsenen, die im Alter von 15 Jahren in einem Haushalt mit tiefem Erwerbseinkommen (1. Quintil) lebten, erreichen 13 % bis zum 25. Lebensjahr keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Der entsprechende Anteil liegt bei Personen aus einem Elternhaus mit guten finanziellen Verhältnissen (4. und 5. Quintil) bei 5 %.

Quelle: BFS – LABB/Strukturerhebung, © BSV 2025

Die **Abbildung 17** zeigt die Bildungsverläufe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bis zum Alter von 25 Jahren keinen Abschluss auf Sekundarstufe II erreicht haben. Insgesamt haben rund 3 % aller Jugendlichen bis zu ihrem 25. Lebensjahr nie eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II angefangen. Gut die Hälfte davon (55 %) hat im Anschluss an die obligatorische Schule ein nicht zertifizierendes Brückenangebot (z. B. Motivationssemester SEMO) oder eine praktische Ausbildung nach IVG absolviert, ohne im Anschluss in eine formale Ausbildung der Sekundarstufe II überzutreten. Weiter haben 3,5 % aller Jugendlichen eine formale Ausbildung gestartet, diese aber vor den Abschlussprüfungen abgebrochen. Nur bei einer Minderheit von weniger als 1 % ist der Abschluss an nicht bestandenen Prüfungen gescheitert.³² Bei Jugendlichen aus den einkommensschwächsten Haushalten (1. Quintil) liegt der Anteil ohne Eintritt in eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II bei 4,8 %.

Abbildung 17 Bildungsverläufe ohne Abschluss auf Sekundarstufe II nach finanzieller Situation des Elternhauses

Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II bis zum 25. Lebensjahr



IV.A0151.25.V1.25.d

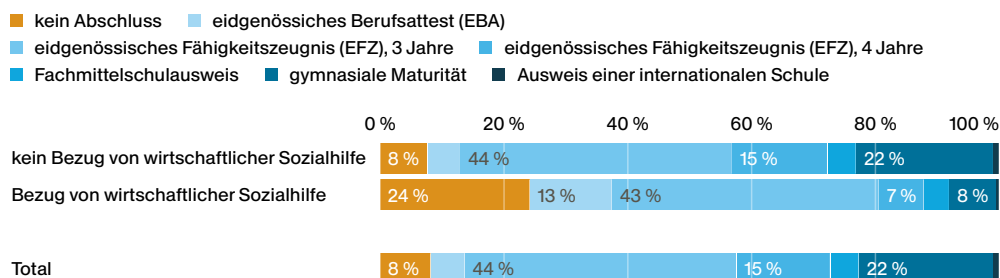
Bemerkung: Die finanzielle Situation des Elternhauses entspricht dem Nettoäquivalenzerwerbseinkommen, als die Person von 15 Jahre alt war. Für die Definition der Quintile, siehe BFS (2025).

Quelle: BFS – LABB/Strukturerhebung, © BSV 2025

Noch deutlichere Unterschiede zeigen sich bei Jugendlichen aus Haushalten mit Sozialhilfebezug (vgl. **Abbildung 18**). 24 % der Kinder, die im Alter von 15 Jahren in einem Haushalt mit wirtschaftlicher Sozialhilfe lebten, haben bis zum 25. Altersjahr keine Ausbildung auf Sekundarstufe II abgeschlossen. Bei jungen Erwachsenen ohne Sozialhilfebezug erreichen mit 8 % deutlich weniger keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Auch hier bleibt der Effekt bestehen, wenn man für weitere Herkunftsmerkmale kontrolliert. Die Ergebnisse zeigen, dass es Kinder aus sozialhilfebeziehenden Haushalten besonders schwer zu haben scheinen. Zu den Gründen dieser tiefen Abschlussquoten von Kindern aus sozialhilfebeziehenden Haushalten gibt es bis anhin allerdings wenig Forschung für die Schweiz. Neben knappen finanziellen Mitteln ist bei diesen Haushalten von Mehrfachproblematiken auszugehen (z. B. Stress, Krankheit der Eltern etc.), die sich zusätzlich negativ auf die Bildungschancen der Kinder auswirken. Eine Studie im Rahmen der nationalen Plattform gegen Armut untersuchte unter anderem den Unterstützungsbedarf von jungen Menschen mit Mehrfachproblematiken am Übergang in die Sekundarstufe II. Die im Rahmen der Studie befragten jungen Erwachsenen berichten unter anderem von schwierigen Bedingungen des Aufwachsens sowie schulischen Misserfolgen und Mobbing Erfahrungen. Auch finanzielle Schwierigkeiten, gesundheitliche Probleme und Wohnungsnot werden von den Betroffenen als Herausforderungen aufgeführt. Die komplexen Probleme, Gefühle der allgemeinen Überforderung sowie die administrativen Anforderungen führen dann oft dazu, dass erst spät Hilfe von Fachstellen in Anspruch genommen werde (Schaffner et al. 2022).

Abbildung 18 Abschluss auf Sekundarstufe II nach Bezug wirtschaftlicher Sozialhilfe des Elternhauses

Erreichter Abschluss auf Sekundarstufe II bis zum 25. Lebensjahr



IV.A0160.25.V1.25.d

Bemerkung: Der Bezug der wirtschaftlichen Sozialhilfe bezieht sich auf den Zeitraum, als die Person 15 Jahre alt war.
Lesbeispiel: Von den Jugendlichen aus Familien mit Sozialhilfebezug erreichen 24 % bis zum 25. Lebensjahr keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Der entsprechende Anteil bei Jugendlichen aus Familien ohne Sozialhilfebezug liegt bei 8 %.

Quelle: BFS – LABB/Strukturerhebung/Sozialhilfestatistik, © BSV 2025

Neben der finanziellen Situation eines Haushalts gibt es verschiedene weitere Herkunftsmerkmale, die einen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen haben. Ein Beispiel dafür ist das Bildungsniveau der Eltern oder der Migrationshintergrund. Auch die Zuteilung zu einem Anforderungsprofil auf der Sekundarstufe I hat einen massgeblichen Effekt auf den weiteren Bildungsverlauf (siehe Abschnitt A.2.2). Gleichzeitig wird diese auch wieder von der sozialen Herkunft mitbestimmt. Mit Hilfe von Regressionsmodellen hat das BFS den Einfluss (Marginaleffekte) der einzelnen sozioökonomischen Merkmale berechnet. Die in der [Abbildung 19](#) dargestellten Ergebnisse zeigen den Effekt des jeweiligen Merkmals, wenn die anderen individuellen sowie herkunftsspezifischen Merkmale konstant gehalten werden.

In Bezug auf die Chancen, überhaupt einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erreichen, ist das Einkommen der Eltern zentral. Insbesondere Kinder aus den einkommensschwächsten Haushalten haben deutlich tiefere Erfolgschancen. Weiter haben auch Kinder, die in einem Einelternerhaushalt aufgewachsen oder im Ausland geboren sind, schlechtere Chancen, einen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen. Auf der Ebene der Bildungsinstitutionen wurde für den Bildungsabschnitt der obligatorischen Schule untersucht, welchen Effekt der Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern in einer Schule hat. Bei sonst identischen Merkmalen (z. B. Mädchen, in der Schweiz geboren, mittleres Einkommen) hat ein hoher Anteil von fremdsprachigen Lernenden einen negativen Einfluss auf die Abschlusschancen.

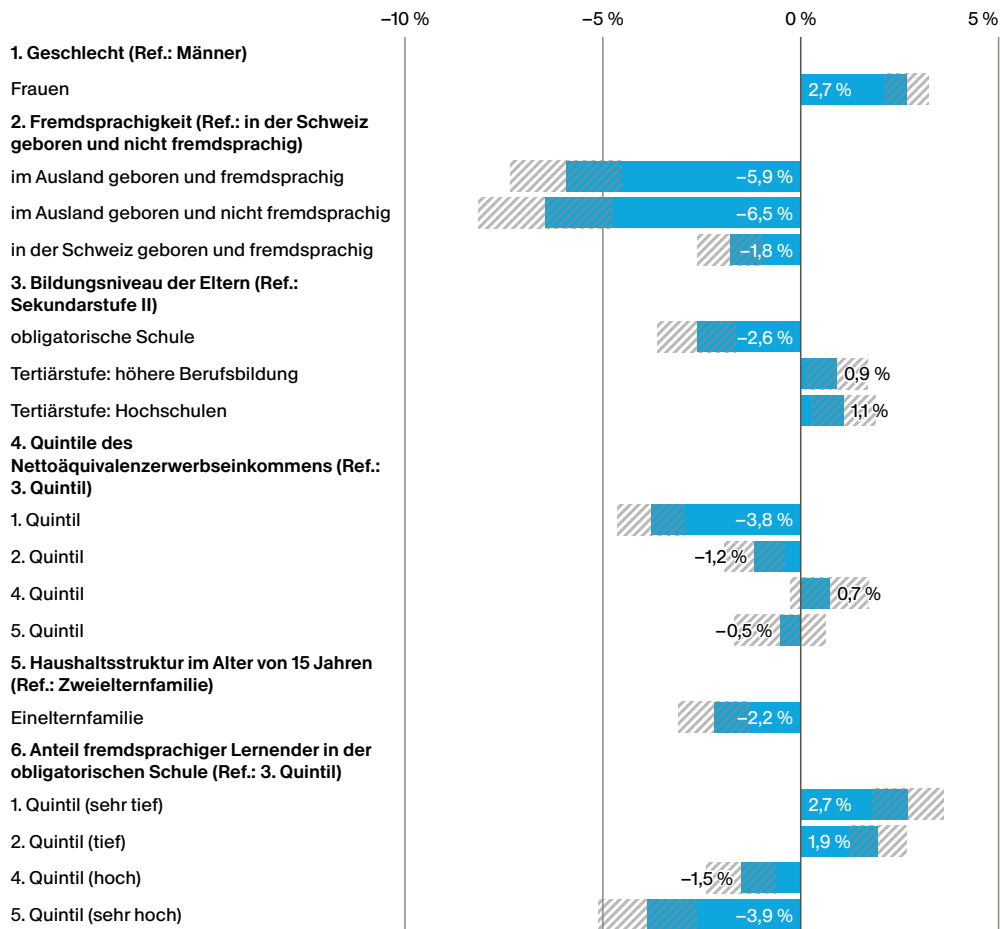
Weitere multivariate Analysen zeigen, dass bei der Art des Abschlusses auf Sekundarstufe II das Bildungsniveau der Eltern einen wichtigen Einfluss hat. Die Wahrscheinlichkeit, eine Maturität³³ zu erlangen, ist bei Kindern von Eltern mit einem Hochschulabschluss – bei sonst gleichen Bedingungen – deutlich höher als bei Kindern von Eltern mit einem Abschluss der Sekundarstufe II oder ohne nachobligatorischen Abschluss (vgl. BFS 2025).

Abbildung 19

Effekte einzelner Aspekte auf die Wahrscheinlichkeit, einen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen

Durchschnittliche Marginaleffekte

▨ 95%-Konfidenzintervall



IV.A0170.25.V1.25.d

Bemerkung: Für die Definition der Quintile, siehe BFS (2025).

Quelle: BFS – LABB/Strukturerhebung, © BSV 2025

A.2.4 TERTIÄRSTUFE

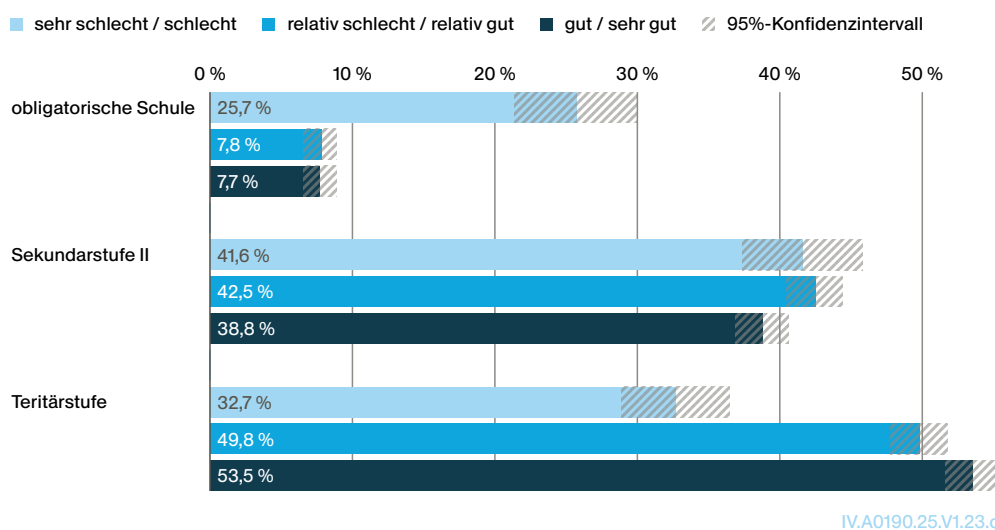
Zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem Bildungsniveau der Kinder gibt es in der Schweiz einen klaren Zusammenhang (vgl. Le Goff et al. 2023). Insbesondere im Bereich der Tertiärbildung ist die sogenannte intergenerationelle Reproduktion hoch. So zeigen Daten für das Jahr 2023, dass 70 % der Personen mit tertiär gebildeten Eltern ebenfalls eine Tertiärausbildung abschliessen.³⁴ Aktuelle Analysen für die Schweiz zeigen, dass Jugendliche aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status geringere Chancen auf einen Abschluss an einer universitären Hochschule haben. Im Gegensatz dazu sind bei den Fachhochschulen keine klaren bzw. deutlich geringere Herkunftseffekte zu beobachten (Combet und Oesch 2021; Chuard und Grassi 2020). Sowohl die Fachhochschulen als auch die höhere Berufsbildung scheinen einen wichtigen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten. Der Zugang zu diesen tertiären Bildungswegen ist im Anschluss an die berufliche Grundbildung – bei den Fachhochschulen via Berufsmaturität – möglich und ist deutlich weniger von der sozialen Herkunft geprägt als bei den universitären Hochschulen.

Personen aus Haushalten mit knappen finanziellen Mitteln und der Abschluss auf Tertiärstufe

Nicht nur das Bildungsniveau der Eltern, sondern auch die finanzielle Situation des Elternhauses steht in der Schweiz in einem engen Zusammenhang mit dem Abschluss auf Tertiärstufe. Bei der in [Abbildung 20](#) dargestellten finanziellen Situation des Elternhauses handelt es sich um eine rückwirkende Selbsteinschätzung der Befragten. Personen, deren finanzielle Situation des Elternhauses im Alter von 14 Jahren schlecht oder sehr schlecht war, erreichten mit 33 % deutlich seltener einen Abschluss auf Tertiärstufe als Personen aus guten oder sehr guten finanziellen Verhältnissen (54 %). Auch der Unterschied zwischen Personen aus schlechten zu Personen aus mittleren finanziellen Verhältnissen ist gross. Chuard und Grassi (2020)³⁵ finden in ihren Analysen für die Schweiz ebenfalls einen Zusammenhang zwischen dem Einkommen der Eltern und der Wahrscheinlichkeit, eine universitäre Ausbildung abzuschliessen.

Abbildung 20
Bildungsabschluss nach finanzieller Situation des Elternhauses, 2023

Personen im Alter von 25 bis 59 Jahren



Bemerkung: Die Frage wurde nur bei Personen bis zum Alter von 59 Jahren erhoben. Die subjektive Bewertung der finanziellen Situation im Elternhaus bezieht sich auf den Zeitpunkt als die befragte Person ungefähr 14 Jahre alt war.
Quelle: BFS – SILC 2023, © BSV 2025

Der soziale Hintergrund einer Person setzt sich aus verschiedenen Herkunftsmerkmalen zusammen. Gleichzeitig bestehen zwischen diesen Herkunftsmerkmalen starke Zusammenhänge, indem beispielsweise ein tiefer Bildungsstand oft mit einem tiefen Erwerbseinkommen einhergeht (siehe [Abbildung 6](#)). Vertiefende multivariate Analysen zeigen, welchen Effekt das jeweilige Herkunftsmerkmal auf das Bildungsniveau einer Person hat, wenn die weiteren Herkunfts- und Persönlichkeitsmerkmale gleich sind. Die Ergebnisse zeigen, dass das Bildungsniveau der Eltern den grössten Effekt hat. Unabhängig von den finanziellen Verhältnissen und dem Migrationshintergrund haben Kinder mit einer Mutter mit Tertiärbildung eine um rund 45 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, einen Tertiärabschluss zu erreichen, als Kinder mit einer Mutter ohne nachobligatorische Ausbildung. Zusätzlich haben auch die finanziellen Verhältnisse sowie der Migrationshintergrund einen Einfluss auf das Bildungsergebnis. Unabhängig vom Bildungsniveau der Mutter und vom Migrationshintergrund haben Personen mit finanziell sehr gut gestelltem Elternhaus eine um rund 9 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, einen Tertiärabschluss zu erreichen, im Vergleich zu Personen mit finanziell sehr schlecht gestelltem Elternhaus.

Die Gründe für die unterschiedlichen Abschlussquoten auf Tertiärstufe sind zu einem grossen Teil mit dem durch die soziale Herkunft beeinflussten Bildungsweg

während der obligatorischen Schule und auf der Sekundarstufe II zu erklären. Um einen Hochschulabschluss zu erlangen, müssen mehrere Bildungsübergänge bewältigt werden – und diese Übergänge sind je nach sozialer Herkunft mit unterschiedlichen Herausforderungen und Nutzen verbunden. Dies führt unter anderem dazu, dass viele armutsbetroffene Personen gar keine Tertiärbildung beginnen. Auch hier spielt die Selektion auf der Sekundarstufe I eine Rolle. Die Zuteilung zu einem tiefen Anforderungsprofil auf Sekundarstufe I sendet ein starkes Signal an die Jugendlichen betreffend ihre zukünftigen Handlungsmöglichkeiten (Combet und Oesch 2021, Zimmermann 2019) und kann damit die individuellen Bildungsaspirationen beeinflussen. Im Sinne der Statuserhaltungstheorie streben Eltern zudem danach, dass ihre Kinder mindestens das gleiche Bildungsniveau erreichen wie sie selbst und damit ein sozialer Abstieg verhindert werden kann (Breen und Goldthorpe 1997). Folglich treffen wohlhabendere Familien, bei gleichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder und gleicher Schullaufbahn in der Sekundarstufe I, ehrgeizigere Entscheidungen an den verschiedenen Übergängen der nachobligatorischen Bildung. Unter dem Begriff der Aufstiegsangst beschreibt Stamm (2019) ein Phänomen, wonach junge Menschen mit tiefem sozioökonomischem Status ein geringeres schulisches Selbstvertrauen haben und bei Schulübergängen mit hohen Versagensängsten konfrontiert sind. Erschwerend kann hier die fehlende Unterstützung für den Übertritt an ein Gymnasium seitens Eltern und Lehrpersonen hinzukommen.

Weiter gibt es Hinweise darauf, dass auch im Verlauf einer Hochschulausbildung die knappen finanziellen Mittel und die soziale Herkunft für die Studierenden eine Herausforderung sind. So zeigen Analysen, dass Studierende, die mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, ihr Studium seltener erfolgreich abschliessen (SKBF 2023, S. 286). Finanzielle Beiträge der Eltern sind für Studierende in der Schweiz eine wichtige Einnahmequelle, um die Lebenshaltungskosten sowie die direkten Kosten für das Studium zu decken. Da die soziale Herkunft die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten mitbestimmt, besteht beim Zugang zur Tertiärbildung und beim Ausbildungserfolg ein Selektionsrisiko. Analysen des BFS zeigen, dass Studierende mit einem tiefen sozioökonomischen Status öfter (zwischen 18 % und 26 %³⁶) mit grossen finanziellen Schwierigkeiten konfrontiert sind als Studierende mit einem hohen sozioökonomischen Status (zwischen 8 % und 10 %) (BFS 2021b). Studierende haben je nach Einkommenssituation der Eltern die Möglichkeit, Stipendien zu beantragen. Der Zugang sowie die Höhe der Stipendien sind kantonale geregelt und variieren relativ stark je nach Wohnkanton (siehe Schwerpunktheft «Materielle Existenzsicherung in der Schweiz», Abschnitt A.3). Es scheint, dass das Stipendienwesen in der Schweiz die Herausforderungen für Studierende mit knappen finanziellen Mitteln nur begrenzt kompensieren kann. So geben nur 22 % der Studierenden mit Einkommen aus Ausbildungsbeiträgen (Stipendien, Darlehen) an, keine finanziellen Schwierigkeiten zu haben. Im Vergleich dazu liegt der entsprechende Anteil bei Studierenden ohne Ausbildungsbeiträge bei 42 % (BFS 2021b). Neben den finanziellen Schwierigkeiten können weitere Herausforderungen hinzukommen. So kann die soziale Herkunft aufgrund von Unterschieden im Habitus sowie Wissenslücken im Bereich der Allgemeinbildung (z. B. Politik, Musiknoten etc.) dazu führen, dass sich die Betroffenen als Aussenseiter wahrnehmen und dadurch zusätzlich belastet sind. Hinzu kommt, dass der Besuch des Gymnasiums oder einer Hochschule die Zugehörigkeit zum Herkunftsmilieu (Familie und Freunde) stören kann (Stocker und Stamm 2022).



vgl. Schwerpunktheft
«Materielle Existenzsicherung in
der Schweiz», (Abschnitt A.3).

A.3 GRUNDKOMPETENZEN UND ARMUT

- Beim Thema der Grundkompetenzen kann zwischen den Kompetenzen von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schule sowie den Kompetenzen von Erwachsenen unterschieden werden. Grundkompetenzen sind als eine Art Mindeststandard zu verstehen, die es braucht, um am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzunehmen. Grundkompetenzen werden bei Kindern und Jugendlichen einerseits sowie bei Erwachsenen andererseits unterschiedlich definiert.
- Zwischen 12 und 38 % der Jugendlichen verlassen die obligatorische Schule mit geringen Kompetenzen in einem der Bereiche Mathematik, Lesen oder Naturwissenschaften. Mangelnde Grundkompetenzen am Ende der obligatorischen Schule können sowohl einen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg als auch auf das Leben als erwachsene Person haben.
- Geringe Kompetenzen können aber auch erst im Erwachsenenalter entstehen. Wenn einmal erlernte Kompetenzen im privaten oder im beruflichen Alltag nicht mehr genutzt werden, können diese verloren gehen. Durch den technischen Fortschritt sind zudem im Verlauf der letzten Jahre zahlreiche neue Kompetenzanforderungen hinzugekommen.
- Die Schweiz hat im Jahr 2023 zum ersten Mal an der internationalen Erhebung zur Evaluation der Kompetenzen von Erwachsenen (PIAAC) teilgenommen. Dadurch liegen nach 20 Jahren wieder aktuelle Informationen zu den Kompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz vor. Die Ergebnisse zeigen, dass rund 30 % der Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren in mindestens einem der getesteten Bereiche geringe Kompetenzen haben.
- Der Erwerb von Grundkompetenzen nimmt in der Armutsprävention und -bekämpfung eine wichtige Rolle ein. Mangelnde Grundkompetenzen gehen vermehrt mit einem tiefen Erwerbseinkommen und einem erhöhten Risiko von Erwerbslosigkeit einher. Dadurch steigt auch die Gefahr, von Armut betroffen zu sein. Weiter haben Jugendliche mit mangelnden Grundkompetenzen am Ende der obligatorischen Schule ein erhöhtes Risiko, keinen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen.

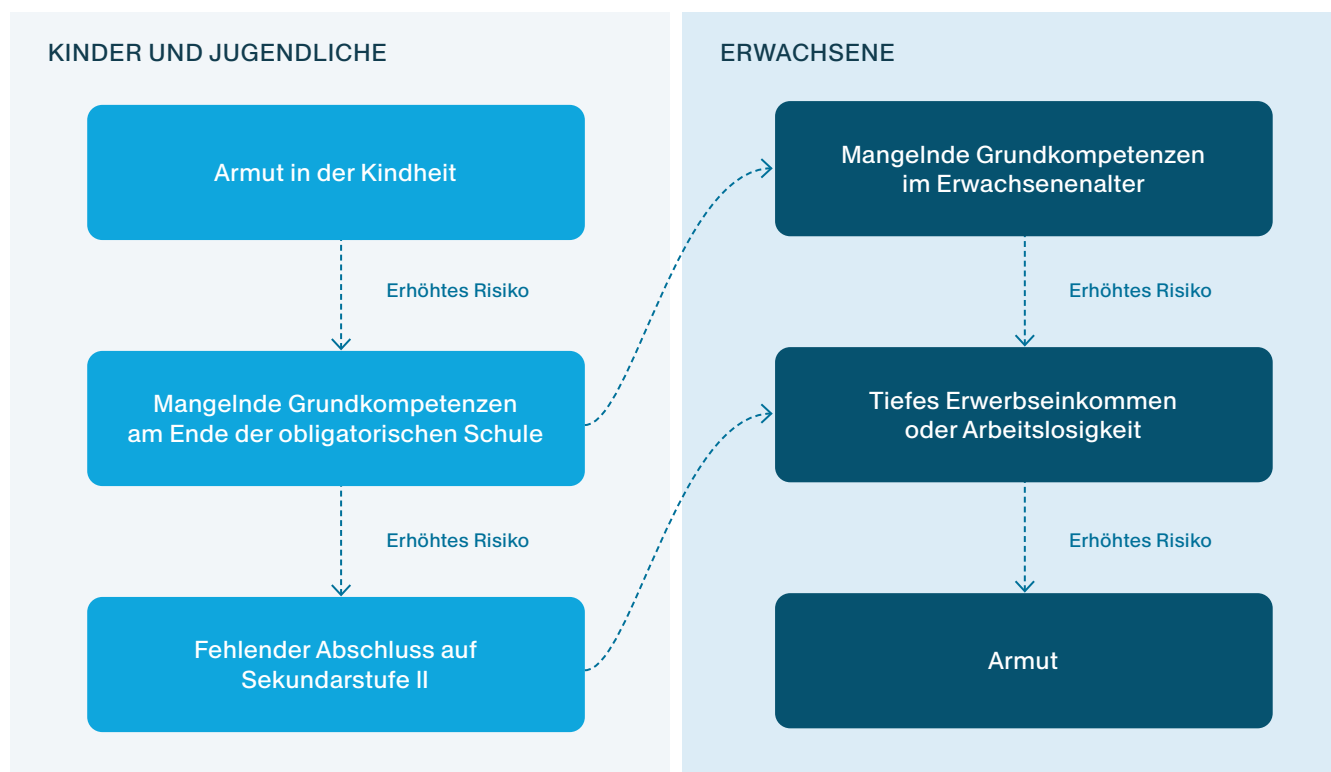
Armut und mangelnde Grundkompetenzen

Zwischen Armut und mangelnden Grundkompetenzen gibt es im Lebensverlauf verschiedene Zusammenhänge. Eine wichtige Phase für den Erwerb von Grundkompetenzen ist die Phase der Kindheit und Jugend. Die Botschaft zum Weiterbildungsgesetz (WeBiG) hält fest, dass die normalerweise in der obligatorischen Schule erworbenen Grundkompetenzen die Voraussetzung für die Teilnahme am lebenslangen Lernen bilden.³⁷ Das Thema der Grundkompetenzen ist auch im Erwachsenenalter von grosser Bedeutung, wenn es um die individuellen Möglichkeiten der Lebensgestaltung geht. Die Grundkompetenzen bei Erwachsenen werden über verschiedene Bundesgesetze gefördert. Spätestens mit dem Weiterbildungsgesetz und dem darin begründeten Fördertatbestand von Bund und Kantonen hat die Förderung der Grundkompetenzen sozialpolitisch einen hohen Stellenwert erhalten.³⁸ Dabei gilt es zu beachten, dass Grundkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen einerseits sowie bei Erwachsenen andererseits unterschiedlich definiert sind. Auch für die Förderung der Grundkompetenzen sowie der entsprechenden Akteure und Massnahmen gilt es zwischen diesen beiden Altersgruppen zu unterscheiden (siehe Abschnitt B.1).

- **Grundkompetenzen bei Kindern und Jugendlichen:** Die nationalen Bildungsziele der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) legen fest, welche Grundkompetenzen Schülerinnen und Schüler in der Schulsprache, in einer zweiten Landessprache und Englisch, in Mathematik sowie den Naturwissenschaften im Verlauf der obligatorischen Schule erwerben sollten. Auf der rechtlichen Grundlage des HarmoS-Konkordats fliessen die nationalen Bildungsziele in die sprachregionalen Lehrpläne ein.
- **Grundkompetenzen bei Erwachsenen:** Das Weiterbildungsgesetz (WeBiG, Art. 13) definiert Grundkompetenzen Erwachsener als grundlegende Kenntnisse in den Bereichen Lesen, Schreiben und mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, Mathematik sowie Anwendungen der Informations- und Kommunikationstechnologien. Die Grundkompetenzen sind eine zentrale Voraussetzung für das lebenslange Lernen sowie dafür, dass Menschen am gesellschaftlichen Leben teilhaben und den beruflichen Alltag bestreiten können.

Die **Abbildung 21** gibt eine Übersicht über mögliche Wirkungspfade, welche im Anschluss diskutiert werden. Ein Mangel an Grundkompetenzen entsteht oft bereits in der Phase der Kindheit. Dabei gibt es eine klare Evidenz, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien (z. B. armutsbetroffenen Familien) deutlich öfter mit mangelnden Grundkompetenzen aus der obligatorischen Schule austreten (Erzinger et al. 2023; Konsortium PISA.ch 2019). Mangelnde Grundkompetenzen am Ende der obligatorischen Schule können sowohl einen Einfluss auf die nachobligatorische Bildungslaufbahn als auch auf die berufliche und soziale Integration als erwachsene Person haben. Werden Lücken bei den Grundkompetenzen nicht gezielt geschlossen, bleiben diese im Erwachsenenleben bestehen und können massgebliche Auswirkungen auf die Möglichkeiten der Lebensgestaltung einer Person haben. Mangelnde Grundkompetenzen bei Erwachsenen sind jedoch nicht nur mit dem ungenügenden Kompetenzerwerb im Verlauf der obligatorischen Schulzeit zu begründen. Kompetenzen können auch im Verlauf des Lebens verloren gehen, wenn diese beispielsweise im privaten oder beruflichen Umfeld nicht mehr angewendet und trainiert werden. Weiter gibt es mit dem kontinuierlichen Wandel der Arbeitswelt und dem technologischen Fortschritt neue Kompetenzbereiche. Insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) hat im Verlauf der letzten 20 Jahre eine starke Entwicklung stattgefunden.³⁹ Bei eingewanderten Personen kann zudem das Fehlen von Schlüsselkompetenzen im Umgang mit Informationen in der Landessprache zu erheblichen Hürden bei der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Integration führen (BFS 2024c).

Abbildung 21
Grundkompetenzen und Armut: Potenzielle Wirkungspfade



IV.A1210.25.V1.25.d

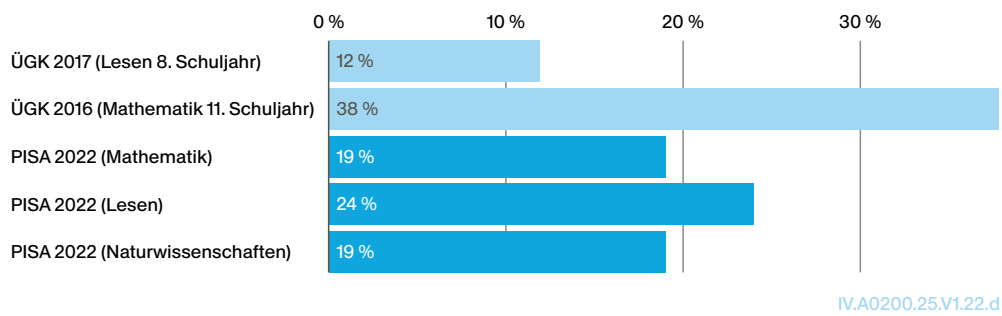
Kompetenzen am Ende der obligatorischen Schulzeit und soziale Herkunft

Die Erhebung zur Überprüfung der Grundkompetenzen (ÜGK) misst auf der Ebene der Gesamtschweiz sowie für die einzelnen Kantone den Anteil an Schülerinnen und Schülern, welche die jeweiligen Grundkompetenzen pro Fachbereich erreichen. Das Alter der befragten Lernenden sowie der getestete Fachbereich unterscheiden sich je nach Erhebungsjahr.⁴⁰

Mit der Teilnahme an der PISA-Studie seit dem Jahr 2000 stehen für die Schweiz weitere Informationen zu den Kenntnissen und Fähigkeiten von 15-Jährigen zur Verfügung. Die durch die OECD koordinierte internationale Erhebung misst alle drei Jahre die Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Auch hier wird durch die OECD ein minimales Kompetenzniveau definiert, das erreicht werden sollte für eine «erfolgreiche Lebensführung beziehungsweise die Bewältigung kultureller und gesellschaftlicher Herausforderungen» (Erzinger et al. 2023).

Sowohl die Konzeption als auch die Messung der Grundkompetenzen sind bei den beiden Erhebungen (ÜGK und PISA) nicht deckungsgleich. Entsprechend unterscheiden sich auch die in [Abbildung 22](#) dargestellten Anteile an Schülerinnen und Schülern, welche die definierten (Mindest-)Kompetenzen nicht erreicht haben.⁴¹ Übergreifend zeigen die verschiedenen Kompetenzerhebungen auf, dass ein nicht zu vernachlässigender Anteil der Jugendlichen mit mangelnden Grundkompetenzen in einzelnen Bereichen aus der Schule austritt.

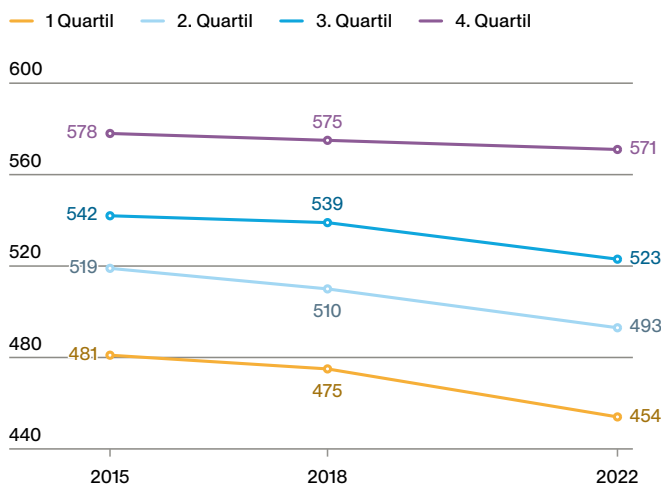
Abbildung 22
Anteil Schülerinnen und Schüler mit geringen Grundkompetenzen



Quelle: PISA / Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK)

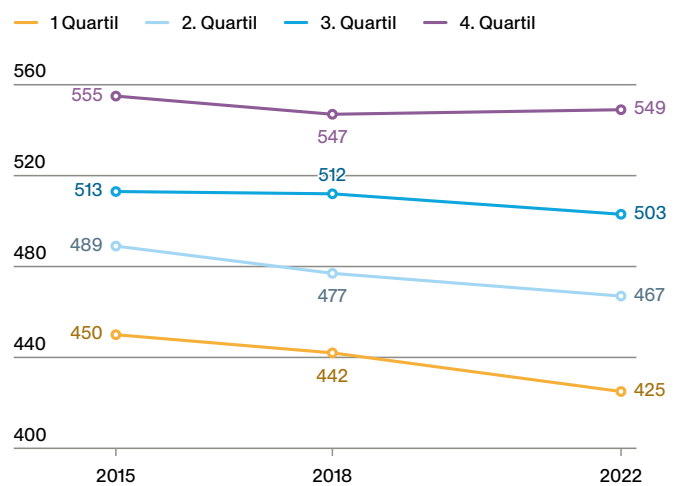
Abbildung 23
Kompetenzniveau nach sozialem Status, Mathematikleistungen

Entwicklung PISA Ergebnisse im Zeitverlauf



Kompetenzniveau nach sozialem Status, Lesen

Entwicklung PISA Ergebnisse im Zeitverlauf



IV.A0230.25.V1.22.d

Bemerkungen: Quartil: Das unterste Quartil stellt die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit der am stärksten benachteiligten sozialen Herkunft dar. Bei PISA wurde aufgrund des Angaben im Schülerfragebogen ein Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (ESCS) gebildet, der die soziale Herkunft misst. Der Index setzt sich aus der höchsten beruflichen Stellung der Eltern, dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und den zuhause vorhandenen Besitztümern zusammen.

Quelle: Ergebnisse PISA, Daten aus Publikationen Erzinger et al. 2023 und Delavy et al. 2024

Die PISA-Ergebnisse zeigen für die Schweiz wiederholt auf, dass Jugendliche mit einem tiefen sozialen Status schlechtere Testergebnisse am Ende der obligatorischen Schulzeit haben (vgl. (Konsortium PISA.ch 2019; Erzinger et al. 2023). Bei den neuesten PISA-Ergebnissen ist bei den Mathematik- und Leseleistungen seit 2015 sogar eine Zunahme der Unterschiede aufgrund der sozialen Herkunft in der Schweiz zu beobachten (Delavy et al. 2024; Erzinger et al. 2023) (vgl. [Abbildung 23](#)).

Für die Schweiz gibt es mit den Projekten TREE⁴² und SEATS⁴³ zwei verschiedene Längsschnittstudien, welche sowohl Informationen zum Kompetenzniveau am Ende der obligatorischen Schule als auch zum weiteren Bildungsverlauf enthalten. Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Grundkompetenzen am Ende der obligatorischen Schule ein erhöhtes Risiko haben, keinen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen (Stalder et al. 2008; Zumbühl 2018).

Kompetenzen im Erwachsenenalter und soziale Herkunft

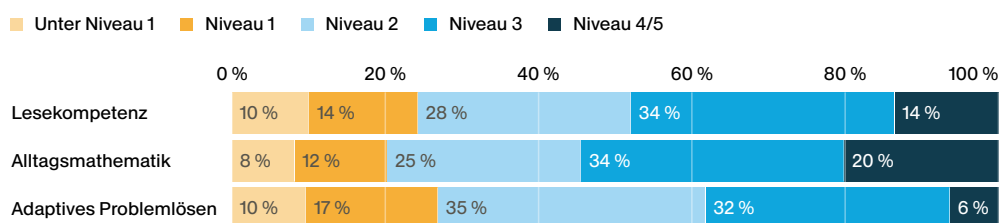
Die Schweiz hat im Jahr 2023 zum ersten Mal am internationalen Programm zur Evaluation der Kompetenzen von Erwachsenen (Program for the International Assessment of Adult Competencies PIAAC) teilgenommen. Zuvor wurden diese Kompetenzen zum letzten Mal im Jahr 2003 im Rahmen der Studie Adult Literacy and Life Skills (ALL) erhoben. Aufgrund der unterschiedlichen methodischen Herangehensweise sind die Werte der beiden Erhebungen nur sehr begrenzt vergleichbar.

In der [Abbildung 24](#) ist das Niveau der Kompetenzen für die Bereiche adaptives Problemlösen, Alltagsmathematik und Lesekompetenzen der Bevölkerung zwischen 25 und 65 Jahren abgebildet. Das adaptive Problemlösen wird definiert als «die Fähigkeit, eigene Ziele zu erreichen in einer dynamischen Situation, in der eine Methode zur Lösung nicht sofort verfügbar ist. Es erfordert die Durchführung kognitiver und metakognitiver Prozesse, um das Problem zu definieren, nach Informationen zu suchen, und die Anwendung einer Lösung in einer Vielzahl von Informationsfeldern und Kontexten». Personen mit einem Niveau 1 oder tiefer haben geringe Kompetenzen.

Knapp 30 % der ständigen Wohnbevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren haben mindestens in einer der drei gemessenen Kompetenzbereiche tiefe Werte erzielt. Dies entspricht 1,67 Millionen Personen. Insgesamt ist die Bevölkerung mit geringen Kompetenzen sehr heterogen. Multivariate Analysen zeigen, dass sowohl das Alter als auch der Bildungsabschluss einen Effekt auf das Niveau der Kompetenzen haben. Weiter zeigen sich auch bei der sozialen Herkunft – gemessen am Bildungsniveau der Eltern – signifikante Unterschiede (BFS 2024c).

Abbildung 24
Niveau der Kompetenzen bei Erwachsenen, 2022/2023

Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren



IV.A0210.25.V1.23.d

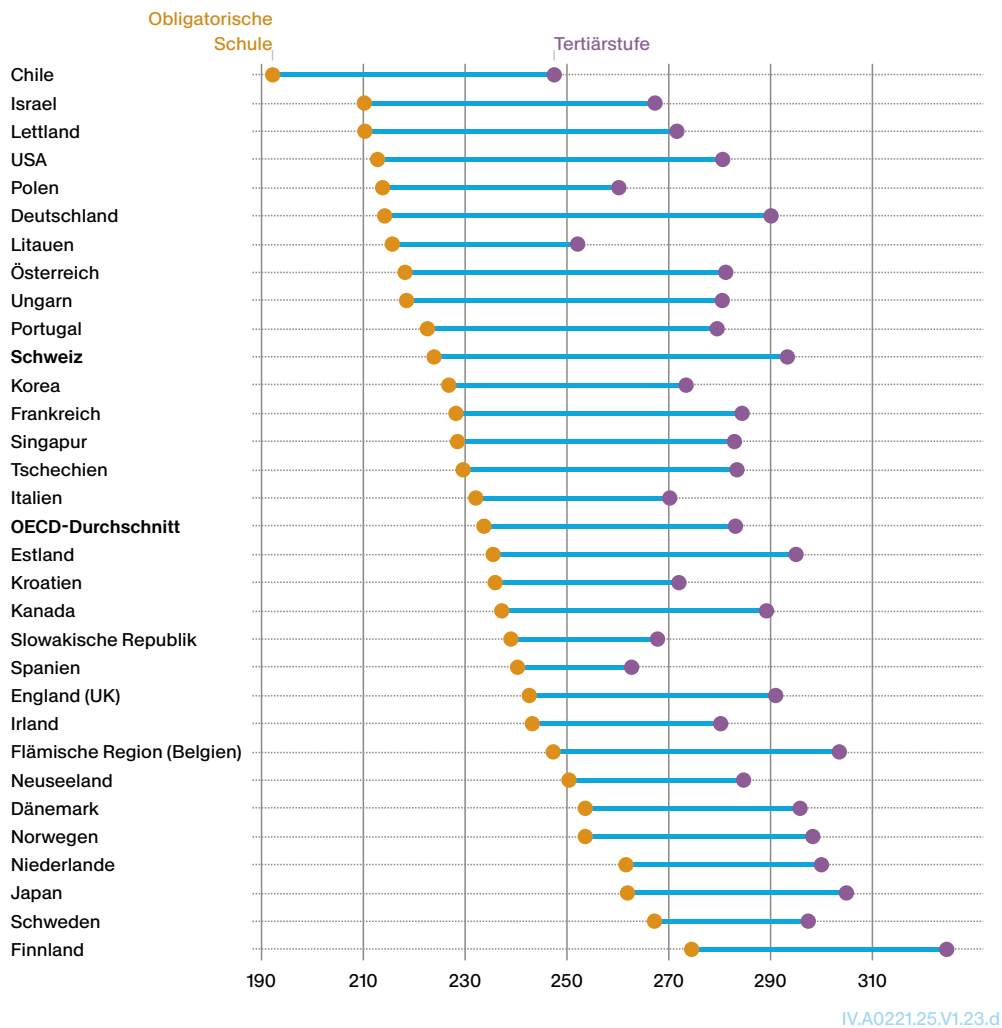
Quelle: BFS – PIAAC 2022/2023, © BSV 2025

Wie die PIAAC-Ergebnisse zeigen, besteht auch noch im Erwachsenenalter ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Eltern und dem Kompetenzniveau einer Person. Die [Abbildung 25](#) zeigt das durchschnittliche Kompetenzniveau unterschieden nach dem Bildungsstand der Eltern. In der Schweiz haben Personen, deren Eltern beide

keine nachobligatorische Ausbildung abgeschlossen haben, ein durchschnittliches Testergebnis von 225 Punkten bei den Lesekompetenzen. Im Vergleich dazu erreichten Personen, bei welchen mindestens ein Elternteil einen Tertiärabschluss hat, im Durchschnitt 295 Punkte. Die Unterschiede zeigen sich auch beim Rechnen sowie beim adaptiven Problemlösen. Im Vergleich mit den anderen teilnehmenden Ländern sind die Kompetenzunterschiede nach sozialem Hintergrund in der Schweiz stark ausgeprägt. Berücksichtigt man weitere sozioökonomische Merkmale, wie z. B. das Alter, den Migrationshintergrund, das Geschlecht oder das Bildungsniveau, reduziert sich der Unterschied deutlich, bleibt aber auf einem im Ländervergleich hohen Niveau bestehen.

Abbildung 25
Lesekompetenzen nach Bildungsniveau der Eltern, 2022/2023

Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren



Bemerkung: Mittelwerte auf der Lesekompetenzskala (0 – 500)

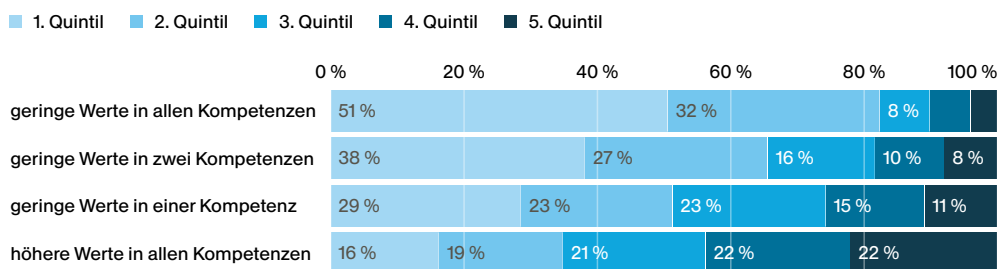
Quelle: OECD – PIAAC 2022/2023, © BSV 2025

Kompetenzen im Erwachsenenalter und Erwerbssituation

In Bezug auf die Prävention und Bekämpfung von Armut ist der Zusammenhang von Kompetenzen und dem Einkommen sowie der Integration in den Arbeitsmarkt von Bedeutung. Die **Abbildung 26** zeigt, dass es einen starken Zusammenhang zwischen dem Niveau der Kompetenzen und dem Erwerbseinkommen gibt. So gehören von den Personen, die in allen Kompetenzbereichen tiefe Werte erzielten, mehr als die Hälfte zur tiefsten Einkommensgruppe, während der entsprechende Anteil bei Personen ohne Schwierigkeiten in den Kompetenzen mit 16 % deutlich tiefer ist. Auf der anderen Seite erreichen nur wenige Personen mit geringen Werten in allen Kompetenzbereichen die oberen Einkommensgruppen. Ebenfalls ersichtlich ist, dass es einen Unterschied macht, ob die Person in allen oder nur in zwei respektive einem Kompetenzbereich tiefe Werte aufweist.

Abbildung 26
Einkommensgruppen nach Kompetenzniveau, 2022/2023

Erwerbstätige im Alter von 25 bis 65 Jahren, Erwerbseinkommen standardisiert auf ein 100%-Pensum



IV.A0240.25.V1.23.d

Bemerkung: Bruttoerwerbseinkommen für Angestellte und Selbstständige inkl. Bonus. Ohne Personen, die sich in einer formalen Ausbildung befinden.

Lesebeispiel: Bei Personen mit geringen Werten in allen Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik, adaptives Problemlösen) gehören 51 % zu denjenigen, mit den tiefsten Erwerbseinkommen (1. Quintil). Bei Personen mit höheren Werten in allen Kompetenzbereichen liegt der entsprechende Anteil bei 16 %.

Quelle: BFS – PIAAC 2022/2023, © BSV 2025

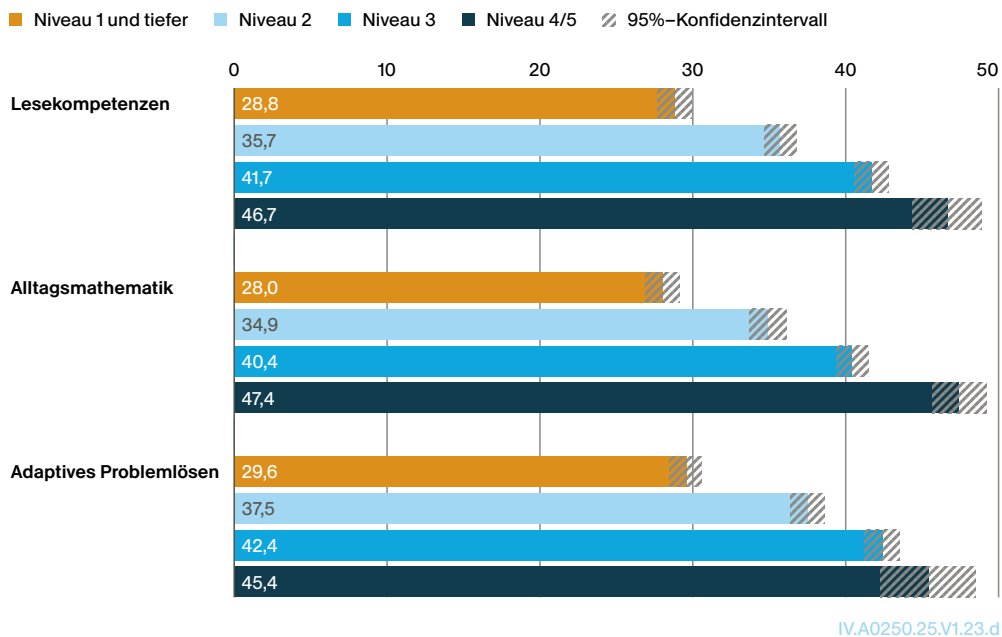
Weiter sind in **Abbildung 27** die mittleren Bruttoerwerbseinkommen (Median) für Erwerbstätige nach Kompetenzniveau aufgeführt. Dabei ist ersichtlich, dass Personen mit geringen Kompetenzen deutlich tiefere Einkommen haben als die restlichen Erwerbstätigen. Im Vergleich mit den anderen teilnehmenden Ländern der OECD fällt auf, dass der Unterschied zu Personen mit dem nächsthöheren Kompetenzniveau 2 in der Schweiz besonders gross ist. Daraus lässt sich schliessen, dass in der Schweiz geringe Kompetenzen vergleichsweise stark mit dem Einkommensniveau verbunden sind. Ein ähnliches Muster zeigt sich auch in Norwegen und Deutschland. Im Rahmen des internationalen PIAAC-Berichts wurde multivariat getestet, wie stark der Einfluss der Kompetenzen neben weiteren Merkmalen (insbesondere der Ausbildung) auf das Einkommensniveau ist. Die Analysen zeigen auf, dass auch unter Berücksichtigung des unterschiedlichen Bildungsniveaus geringe Kompetenzen einen massgeblichen Effekt auf das Einkommensniveau haben (OECD 2024).

Weiter hängt das Niveau der Kompetenzen auch mit der Integration in den Arbeitsmarkt zusammen. Der Anteil an Personen mit geringen Kompetenzen (Level 1 und tiefer) ist bei erwerbslosen Personen bei allen drei Kompetenzbereichen hoch. Deutlich tiefer ist der entsprechende Anteil bei den Erwerbstätigen (siehe **Abbildung 28**). Auch bei multivariaten Analysen und unter Kontrolle des Bildungsniveaus sowie weiterer sozio-demografischer Merkmale bleiben die Unterschiede nach Arbeitsmarktstatus bestehen.

Abbildung 27 Einkommen nach Kompetenzniveau, 2022/2023

Medianwerte für Erwerbstätige im Alter von 25 bis 65 Jahren

Erwerbseinkommen pro Stunde in CHF, standardisiert auf ein 100%-Pensum

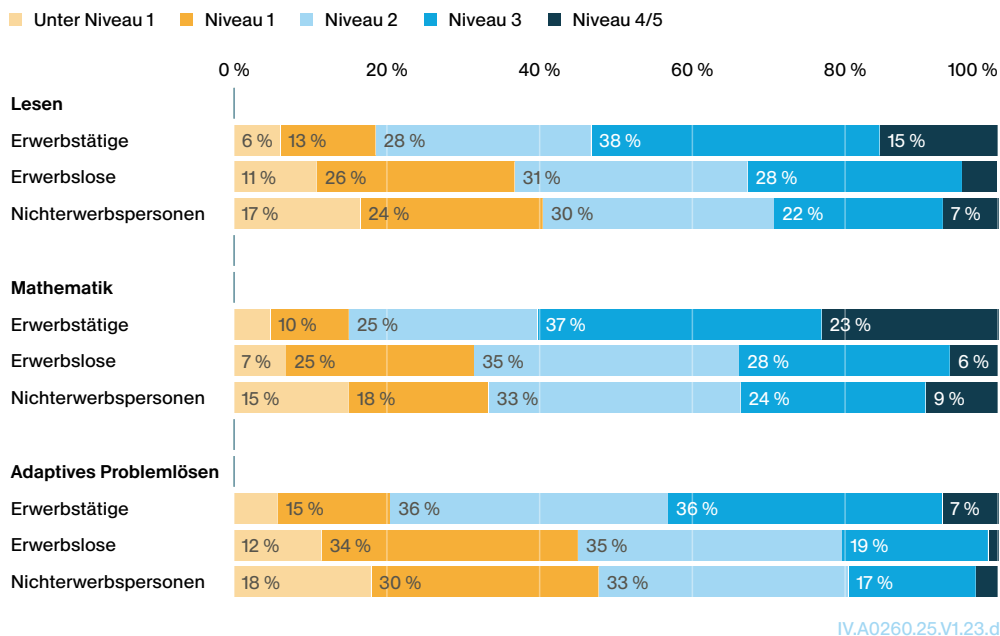


Bemerkung: Bruttoerwerbseinkommen für Angestellte und Selbstständige inkl. Bonus. Ohne Personen, die sich in einer formalen Ausbildung befinden.

Quelle: Publikation OECD (2024) – PIAAC, © BSV 2025

Abbildung 28 Kompetenzniveau nach Arbeitsmarktstatus, 2022/23

Personen im Alter von 25 bis 65 Jahren



Lesebeispiel: Bei der erwerbstätigen Bevölkerung haben 13 % ein tiefes Lesekompetenzniveau 1. Bei den erwerbslosen Personen liegt der entsprechende Anteil bei 26 %.

Quelle: BFS – PIAAC 2022/2023, © BSV 2025

A.4 WEITERBILDUNG UND ARMUT

- Weiterbildung hat für einzelne Personen verschiedene Funktionen. Sie hilft, mit den Veränderungen im Alltag und in der Arbeitswelt mitzuhalten, dient der persönlichen Entwicklung und kann die Karrierechancen verbessern. Auch aus wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Sicht ist es wichtig, dass Personen sich weiterbilden.
- Im Jahr 2021 haben 53 % der Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren an einer Weiterbildung teilgenommen. Die überwiegende Mehrheit (93 %) davon war beruflich orientiert. Personen mit einem tiefen Lohn nehmen seltener an Weiterbildung teil als Personen mit einem hohen Lohn. Die Kosten sind bei Personen mit einem tiefen Lohn der grösste Hinderungsgrund für die Teilnahme an einer Weiterbildung. Bei den anderen Einkommensgruppen ist es die fehlende Zeit.
- Personen mit tiefen Einkommen haben öfter einen unerfüllten Weiterbildungswunsch. Gleichzeitig ist bei dieser Gruppe auch der Anteil derjenigen am höchsten, die keinen Weiterbildungsbedarf wahrnehmen.
- Insgesamt werden beruflich orientierte Weiterbildungen von den Arbeitgebenden stark unterstützt. Im Jahr 2021 wurden knapp drei Viertel der Weiterbildungen vollständig vom Arbeitgeber finanziert und etwas mehr als die Hälfte erfolgte ausschliesslich während der Arbeitszeit.
- Personen mit tiefen Einkommen werden seltener vom Arbeitgeber unterstützt. Während 81 % der Arbeitnehmenden mit einem tiefen Einkommen für ihre beruflich orientierte Weiterbildung unterstützt wurden, liegt der Anteil bei den hohen Einkommen bei 93 %.

Die Weiterbildung ist Teil des lebenslangen Lernens und wird im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) als strukturierte Bildung ausserhalb der formalen Bildung definiert (WeBiG Art. 3). Weiterbildung – auch als nichtformale Bildung bezeichnet – findet in der Form von Kursen, Konferenzen, Seminaren, Privatunterricht oder Schulungen am Arbeitsplatz statt (SKBF 2023, S. 339).

Durch den technologischen und den gesellschaftlichen Wandel hat Weiterbildung in der heutigen Arbeits- und Lebenswelt eine zentrale Bedeutung. Der Strukturwandel sowie die hohe Dynamik auf dem Arbeitsmarkt führen dazu, dass Qualifikationsanforderungen sich kontinuierlich verändern und bestehende Kompetenzen teilweise schneller entwertet werden (Lentini und Gimenez 2019). Nicht nur das Angebot, die Ausgestaltung und der Umfang der Weiterbildung sind vielfältig, auch die Ziele und die Wirkung einer Weiterbildungsteilnahme können sich unterscheiden (siehe [Tabelle 3](#)). Weiterbildung kann dazu dienen, die individuellen Interessen zu vertiefen, und damit ein Mittel zur persönlichen Entfaltung sein. Weiter können Weiterbildungen Personen mit geringen Grundkompetenzen darin unterstützen, diese Lücken zu schliessen. Die Grundkompetenzen Erwachsener werden über verschiedene Bundesgesetze gefördert. Mit den Kantonalen Integrationsprogrammen (auf Grundlage des AIG) oder den Kantonalen Programmen zur Förderung der Grundkompetenzen (im Rahmen des WeBiG) werden die Grundkompetenzen von Bund und Kantonen gemeinsam gefördert.⁴⁴ Die Förderung der Grundkompetenzen kann sowohl im privaten wie auch im beruflichen Kontext erfolgen.

Im beruflichen Kontext kann die Weiterbildung unterschiedliche Funktionen einnehmen. Zum einen dient Weiterbildung dazu, arbeitsbezogene Fähigkeiten zu erhalten oder neue Kompetenzen zu erwerben. Neu erworbene Kompetenzen können die Möglichkeit eines beruflichen Auf- oder Umstiegs bieten. Ein beruflicher Umstieg kann beispielsweise nötig sein, wenn der ursprünglich erlernte Beruf auf dem Arbeitsmarkt aufgrund des technischen Fortschritts weniger nachgefragt wird. Eine Weiterbildung kann weiter auch ein Schlüsselfaktor sein, um in einer Situation der Arbeitslosigkeit den beruflichen Wiedereinstieg zu schaffen (SKBF 2023, S. 338).

Tabelle 3
Ausrichtung und Wirkungsbereich von Weiterbildung

AUSRICHTUNG DER WEITERBILDUNG	WIRKUNGSBEREICH
Persönliche Interessen vertiefen	Persönliche Entfaltung
Grundkompetenzen verbessern	Soziale und berufliche Teilhabe
Arbeitsbezogene Kenntnisse erhalten	Bestehende Arbeitsintegration festigen
Neue (arbeitsbezogene) Kompetenzen erwerben	Beruflicher Auf- oder Umstieg, Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt, Adressierung von strukturellen Veränderungen auf der eigenen Stelle

IV.T0030.25.V1.25.d

Personen mit einem tiefen Erwerbseinkommen nehmen seltener an Weiterbildung teil

Im Jahr 2021 haben rund 53 % der Bevölkerung zwischen 25 und 64 Jahren an einer Weiterbildung teilgenommen. Die überwiegende Mehrheit (93 %) hat dabei an beruflich orientierten Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen. Die [Abbildung 29](#) zeigt den Anteil Personen an, die in den letzten zwölf Monaten an einer Weiterbildung teilgenommen haben oder in Ausbildung waren. Dabei wird unterschieden zwischen verschiedenen

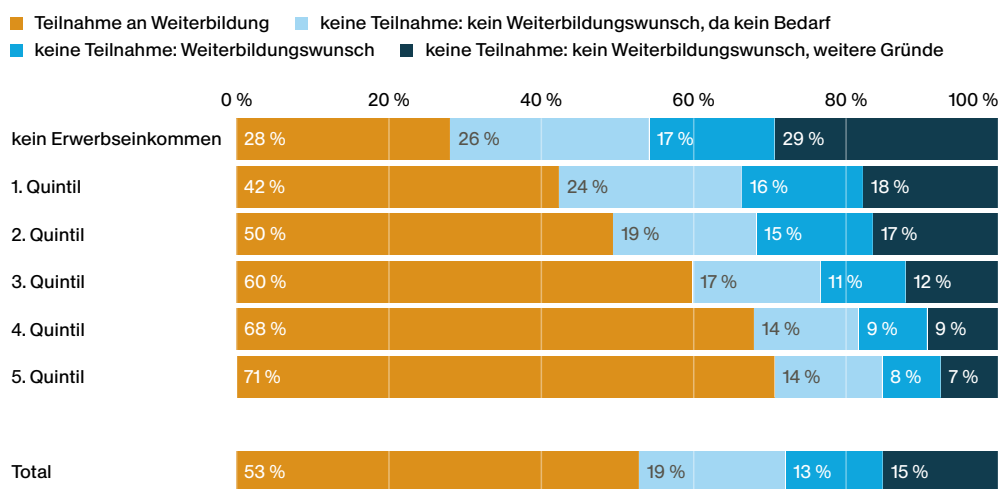
Einkommensgruppen. Bei den Einkommen handelt es sich um das individuelle Erwerbseinkommen, welches auf ein 100%-Pensum standardisiert wurde. Die Analysen zeigen, dass Personen mit einem tiefen Erwerbseinkommen seltener an (beruflicher) Weiterbildung teilnehmen als Personen mit einem höheren Erwerbseinkommen. Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch bei einer Unterscheidung der Einkommen mit entsprechendem Erwerbspensum (nicht standardisierte Einkommen). Multivariate Analysen zeigen zudem, dass der Effekt des Einkommens auf die Weiterbildungsbeteiligung auch bestehen bleibt, wenn man für weitere Einflussfaktoren (wie z. B. das Geschlecht, den Migrationshintergrund oder das Bildungsniveau) kontrolliert. Gleichzeitig ist bei den tiefen Einkommensgruppen der Anteil an Personen mit einem unerfüllten Wunsch nach Weiterbildung höher als bei den oberen Einkommensgruppen. Auch der Anteil an Personen, die angeben, keinen Bedarf an Weiterbildung zu haben, ist bei den unteren Einkommen am grössten.

Abbildung 29

Weiterbildungsteilnahme und Teilnahmewunsch nach Einkommensgruppen, 2021

Personen im Alter von 25 und 64 Jahren, Erwerbseinkommen standardisiert auf ein 100%-Pensum

Weiterbildungsteilnahme in den letzten 12 Monaten



IV.A0270.25.V1.21.d

Bemerkung: Keine Teilnahme bedeutet, dass die Personen in den letzten 12 Monaten an keiner Aus- oder Weiterbildung teilgenommen haben. Personen ohne Erwerbseinkommen wurden bei der Festlegung der Einkommensquintile nicht berücksichtigt.

Quelle: BFS – Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021, © BSV 2025

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch für gering qualifizierte Personen. Tertiär gebildete Personen haben eine um den Faktor 5,3 höhere Wahrscheinlichkeit, eine Weiterbildung zu absolvieren, als Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II. Im internationalen Vergleich hat die Schweiz insgesamt eine hohe Weiterbildungsbeteiligung. Gleichzeitig sind jedoch die Unterschiede nach Bildungsniveau bei der Weiterbildungsbeteiligung ebenfalls vergleichsweise hoch. Während die Weiterbildungsquote von Personen mit einem Tertiärabschluss in der Schweiz im internationalen Vergleich überdurchschnittlich hoch ist, befinden sich die Geringqualifizierten im Mittelfeld (SKBF 2023, S. 358).

Gründe für Nichtteilnahme an Weiterbildung

Die Nichtteilnahme an Weiterbildung hat unterschiedliche Ursachen. Im Jahr 2021 gaben 40 % der Nichtteilnehmenden an, keine Weiterbildung zu benötigen.⁴⁵ 27 % der Nichtteilnehmenden haben einen unerfüllten Weiterbildungswunsch. Die [Abbildung 30](#) zeigt den angegebenen Hauptgrund für die Nichtteilnahme dieser Gruppe, wobei nach dem Erwerbseinkommen unterschieden wird. In der Abbildung sind nur Gründe abgebildet, die von mindestens 5 % einer Einkommensgruppe als Hauptgrund angegeben wurden.

Während des abgefragten Referenzzeitraums war der Unterricht vor Ort aufgrund der COVID-19-Pandemie über längere Zeit nicht möglich. Entsprechend wird die Pandemie in allen Einkommensgruppen von mindestens einem Fünftel der Personen, die gerne an einer Weiterbildung teilgenommen hätten, als Hauptursache für die Nichtteilnahme genannt. Die Relevanz der weiteren Hauptgründe für die Nichtteilnahme ist je nach Einkommensgruppe unterschiedlich. Bei Personen, deren Erwerbseinkommen zu den tiefsten 20 % gehört, sind die hohen Kosten sowie die familiäre Belastung verbreitete Gründe, weshalb auf eine Weiterbildung verzichtet wird. Weiter fällt auf, dass bei den tiefsten Einkommen auch gesundheitliche Gründe im Unterschied zu den anderen Einkommensklassen eine vergleichsweise hohe Bedeutung einnehmen. Die fehlende Zeit ist für alle Einkommensgruppen eine oft genannte Hauptursache, bei den mittleren bis oberen Einkommensgruppen (3. bis 5. Quintil) ist die Zeit – mit Ausnahme der COVID-19-Pandemie – die mit Abstand meistgenannte Hauptursache.

Abbildung 30
Hauptteilnahmehindernis an Weiterbildung nach Einkommensgruppen, 2021

Personen im Alter von 25 und 64 Jahren, Erwerbseinkommen standardisiert auf ein 100%-Pensum

	Total	kein Erwerbs- einkommen	1. Quintil	2. Quintil	3. Quintil	4. Quintil	5. Quintil
COVID-19/Corona	23,4 %	14,9 %	21,2 %	19,8 %	28,0 %	30,0 %	26,5 %
fehlende Zeit	20,5 %	7,1 %	15,3 %	18,1 %	23,2 %	24,2 %	36,5 %
familiäre Belastung zu hoch	11,9 %	18,2 %	11,2 %	11,1 %	11,3 %	10,6 %	10,3 %
Kosten zu hoch	11,2 %	11,4 %	18,5 %	13,9 %	7,9 %	6,3 %	4,6 %
andere persönliche Gründe	8,6 %	9,3 %	10,0 %	11,1 %	8,1 %	7,8 %	4,3 %
gesundheitliche Gründe	5,4 %	23,0 %	5,5 %	2,2 %	2,3 %	1,2 %	0,9 %
nichts Passendes gefunden	5,2 %	4,2 %	4,8 %	6,3 %	4,7 %	6,4 %	4,9 %
Altersgründe	5,0 %	7,4 %	5,7 %	4,9 %	4,2 %	3,4 %	4,2 %
fehlende Arbeitgeberunterstützung	3,9 %	0,6 %	2,0 %	5,9 %	6,5 %	5,5 %	3,6 %
andere Gründe	4,9 %	3,9 %	5,8 %	6,7 %	3,8 %	4,6 %	4,2 %

IV.A0280.25.V1.21.d

Bemerkung: Personen ohne Erwerbseinkommen wurden bei der Festlegung der Einkommensquintile nicht berücksichtigt.

Lesebeispiel: Bei Personen, die zu den 20 % mit den tiefsten Erwerbseinkommen gehören, gaben 18,5 % an, dass der Hauptgrund für die fehlende Teilnahme an Weiterbildung die zu hohen Kosten sind.

Quelle: BFS – Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021, © BSV 2025

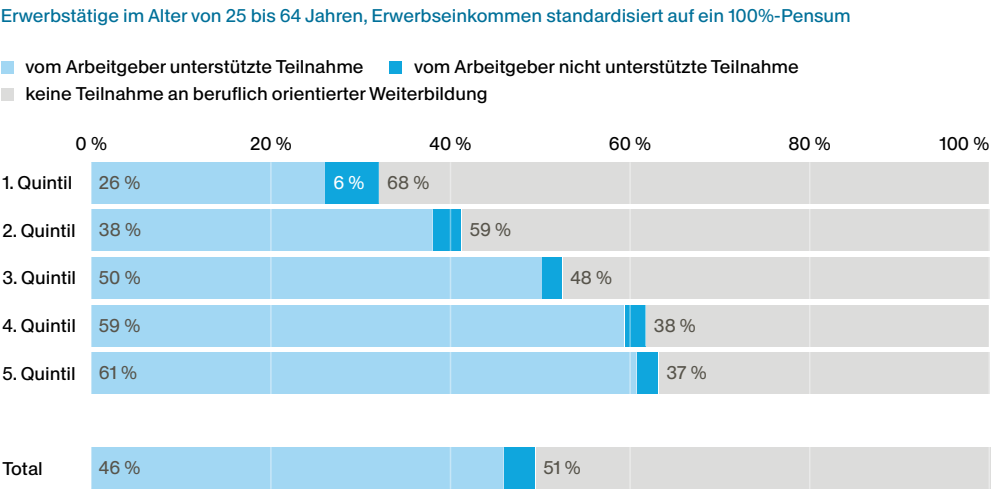
Arbeitgeberunterstützte Weiterbildung

Arbeitnehmende, die eine beruflich orientierte Weiterbildung absolvieren, erhalten in der überwiegenden Mehrheit Unterstützung vom Arbeitgeber. Rund 80 % erhalten vom Arbeitgeber sowohl finanzielle als auch zeitliche Unterstützung. Im Jahr 2021 wurden knapp drei Viertel der Weiterbildungsaktivitäten vollständig vom Arbeitgeber finanziert und etwas mehr als die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten erfolgte ausschliesslich während der Arbeitszeit. Zwischen dem Umfang der finanziellen und der zeitlichen Unterstützung gibt es einen starken Zusammenhang. Je umfangreicher die zeitliche Unterstützung, desto grösser ist auch der Finanzierungsanteil durch den Arbeitgeber.

Die **Abbildung 31** zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erwerbseinkommen und der Teilnahme an beruflich orientierter Weiterbildung besteht. Personen aus dem tiefsten Einkommensquintil nehmen deutlich seltener an einer vom Arbeitgeber

unterstützten beruflichen Weiterbildung teil. Auf der anderen Seite ist der Anteil an Personen, die eine berufliche Weiterbildung ohne Unterstützung durch den Arbeitgeber absolvieren, bei den tiefen Einkommen am höchsten.

Abbildung 31
Teilnahme an beruflich orientierter Weiterbildung und Arbeitgeberunterstützung nach Einkommensgruppen, 2021



IV.A0271.25.V1.21.d

Bemerkung: Unter Teilnahme wird die Teilnahme an mindestens einer berufsbezogenen Weiterbildung in den 12 Monaten vor der Erhebung verstanden. Wenn mindestens eine dieser Weiterbildungen finanziell und/oder durch Arbeitszeit unterstützt wird, wird die Person als vom Arbeitgeber unterstützt betrachtet. Personen ohne Erwerbseinkommen wurden bei der Festlegung der Einkommensquintile nicht berücksichtigt.

Quelle: BFS – Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021, © BSV 2025

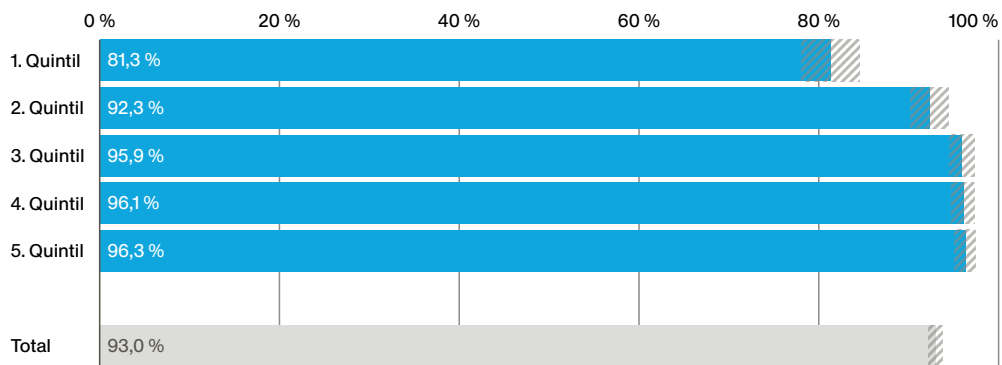
Vertiefende Regressionsanalysen zeigen, dass auch das Bildungsniveau einer Person einen starken Einfluss auf die Chance hat, an einer arbeitgeberunterstützten Weiterbildung teilzunehmen. Personen mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II haben eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, an einer unterstützten Weiterbildung teilzunehmen, als Personen ohne nachobligatorische Ausbildung. Bei Personen mit einem Tertiärabschluss ist die Wahrscheinlichkeit dreimal so gross wie bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung. Auch Personen der ersten Migrationsgeneration haben im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund eine um rund 35 % kleinere Wahrscheinlichkeit, an einer unterstützten Weiterbildung teilzunehmen. Wenn ein Arbeitnehmer oder eine Arbeitnehmerin eine Weiterbildung macht, haben zudem das Geschlecht, das Arbeitspensum sowie wiederum der Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Chance, vom Arbeitgeber finanziell oder zeitlich unterstützt zu werden.⁴⁶ Frauen, Personen mit einem Teilzeitpensum unter 50 % sowie Migrantinnen und Migranten der ersten Migrationsgeneration haben tiefere Chancen, von ihrem Arbeitgeber unterstützt zu werden (BFS 2024a). Auch bei der tiefsten Einkommensgruppe ist der Anteil an Personen, die für ihre berufliche Weiterbildung vom Arbeitgeber unterstützt werden, deutlich tiefer als bei den restlichen Einkommensgruppen (vgl. [Abbildung 32](#)). Auffallend ist, dass die Unterschiede bei der arbeitgeberunterstützten Weiterbildung von der tiefsten zur zweittiefsten Einkommensgruppe vergleichsweise gross sind.

Abbildung 32

Vom Arbeitgeber unterstützte Teilnehmende nach Einkommensgruppen, 2021

Erwerbstätige im Alter von 25 bis 64 Jahren, Erwerbseinkommen standardisiert auf ein 100%-Pensum

▨ 95%-Konfidenzintervall



IV.A0272.25.V1.21.d

Bemerkung: Personen ohne Erwerbseinkommen wurden bei der Festlegung der Einkommensquintile nicht berücksichtigt.

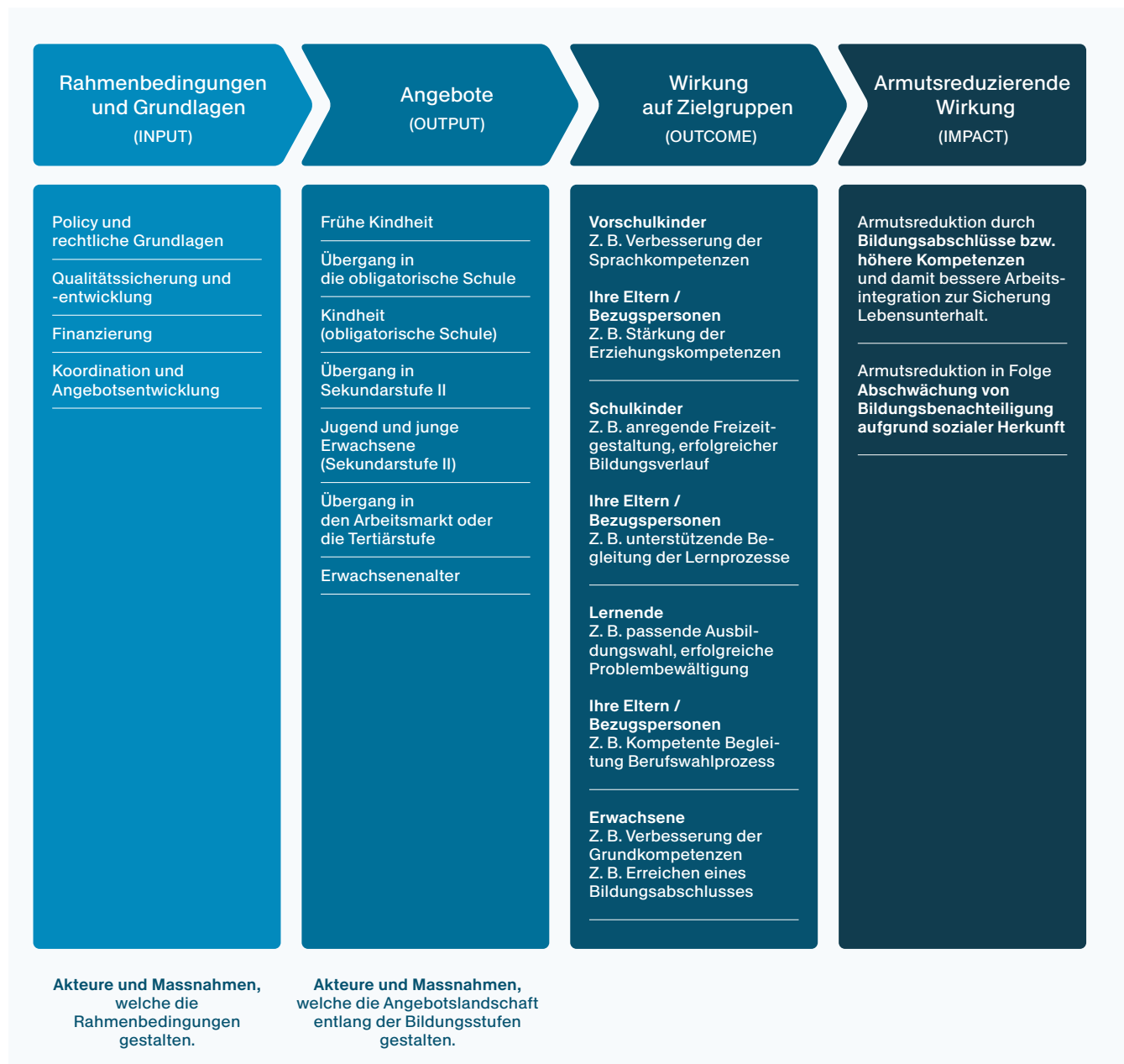
Quelle: BFS – Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021, © BSV 2025

B MASSNAHMEN UND AKTEURE

B.1	MASSNAHMEN	76
B.1.1	Massnahmen in der Phase der frühen Kindheit	78
B.1.2	Massnahmen in der Phase der Kindheit	82
B.1.3	Massnahmen in der Phase der Jugend und junge Erwachsene	88
B.1.4	Massnahmen für Personen im Erwachsenenalter	91
B.2	AKTEURE	97

- Neben statistischen Kennzahlen soll das Nationale Armutsmonitoring abbilden, welche Akteure mit welchen Massnahmen im Bereich der Armutsprävention tätig sind. So weit möglich, ist zudem aufzuzeigen, welche Massnahmen wirken. So der Auftrag des Parlaments.
- Armutspolitik ist eine Querschnittsaufgabe und umfasst verschiedene Politik- und Lebensbereiche. Eine grosse Anzahl an Massnahmen und Akteuren leisten im Bereich der Bildung einen Beitrag zur Armutsreduktion. Der folgende Abschnitt gibt eine Übersicht über die zentralen Massnahmen und Akteure in der Schweiz an der Schnittstelle Bildung und Armut.
- Bildung kann Armut nicht direkt verhindern. Bildung leistet jedoch indirekt über die Arbeitsmarktintegration einen wichtigen Beitrag zur Armutsprävention und -bekämpfung. Bei den Massnahmen, die sich an Kinder und Jugendliche richten, stehen die Bildungschancen von armutsbetroffenen Kindern im Fokus.
- Die in diesem Abschnitt aufgeführte Übersicht orientiert sich an den Lebensphasen der frühen Kindheit, der Kindheit, der Phase der Jugend und an jungen Erwachsenen sowie dem Erwachsenenalter. Es wird zwischen der Ebene der Rahmenbedingungen und Grundlagen einerseits sowie der Ebene der Angebote andererseits unterschieden.
- Unter Einbezug verschiedener Fachpersonen aus Verwaltung, Wissenschaft und NGOs wurde eine stark vereinfachte Übersicht über die zentralen Massnahmen an der Schnittstelle Bildung und Armut erarbeitet. Diese bildet die Grundlage für die anschliessende Beschreibung der Akteure. Das Ziel des Abschnitts ist es, eine grobe Gesamtübersicht zu geben, ohne den Anspruch der Vollständigkeit.

Abbildung 33
Wirkungsmodell



IV.A1330.25.V1.25.d

Ein strategischer Leitsatz der gemeinsamen bildungspolitischen Ziele von Bund und Kantonen ist, die Chancengerechtigkeit im Bildungsraum Schweiz zu fördern. Dadurch können die vorhandenen Potenziale für die Individuen, die Gesellschaft und die Wirtschaft bestmöglich genutzt werden.⁴⁷ Obschon das Bildungssystem nicht direkt darauf ausgelegt ist, nimmt Bildung bei der Bekämpfung und Prävention von Armut eine Schlüsselrolle ein. Im Sinne eines Wirkungsmodells zeigt die [Abbildung 33](#) auf, inwiefern Bildung einen Beitrag zur Armutsreduktion leistet. Beim Einfluss der Bildung auf die Armutsprävention und -bekämpfung steht die indirekte Wirkung über die Arbeitsintegration im Fokus. Bildungsabschlüsse und der Aufbau von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen erhöhen die Chance auf eine erfolgreiche Positionierung auf dem Arbeitsmarkt und damit einhergehend die Möglichkeit, sich den Lebensunterhalt zu finanzieren. Auch die Reduktion von Bildungsbenachteiligungen aufgrund der sozialen Herkunft leistet über diesen indirekten Wirkungspfad einen Beitrag zur Armutsprävention und -bekämpfung. In der Bundesverfassung ist festgehalten, dass Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können (vgl. BV, Art. 41, Abs. 1 lit. f). Entsprechend gilt es, Rahmenbedingungen zu schaffen, damit möglichst alle Personen ihr Potenzial unabhängig von ihrer sozialen Herkunft entfalten und ihr Leben gestalten können.

Rahmenbedingungen und Grundlagen

Eine grosse Vielfalt an Akteuren aus dem Bildungsbereich trägt mit unterschiedlichen Massnahmen zur Armutsprävention und -bekämpfung bei. Dabei kann zwischen der Ebene der Rahmenbedingungen und Grundlagen sowie den Angeboten, die sich direkt an eine Zielgruppe richten, unterschieden werden. Die Rahmenbedingungen beeinflussen sowohl die Bildungschancen von einzelnen Personen als auch die Verfügbarkeit, die Ausgestaltung und die Qualität von Bildungsangeboten. Dies, indem die [rechtlichen Grundlagen](#) den Rahmen bieten, innerhalb welchem die Angebote und Massnahmen umgesetzt werden. Neben den entsprechenden Gesetzen und Verordnungen gibt es Programme und Konkordate einzelner Akteursgruppen, wie beispielsweise die Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) oder das HarmoS-Konkordat.

Weiter ist die [Sicherstellung der Finanzierung](#) eine notwendige Voraussetzung, damit eine Massnahme ihre Wirkung zeigen kann. Die Finanzierung von Massnahmen und Angeboten im Bildungsbereich kann verschiedene Formen annehmen, grundsätzlich sind aber subjekt- und objektbezogene Finanzierungen zu unterscheiden. Subjektbezogene Finanzierungen sind zum Beispiel die Subventionierung der Elternbeiträge für die Betreuung in Kindertagesstätten oder Tagesfamilien, Bildungsgutscheine sowie die Bereitstellung von Stipendien oder Bildungsdarlehen. Von Objektfinanzierung ist die Rede, wenn Massnahmen oder Institutionen direkt öffentlich unterstützt werden, beispielsweise über Teil- und Komplettsubventionierungen oder Anschubfinanzierungen. Die Finanzierung von direkten und indirekten Bildungskosten ist ein zentrales Instrument, um die unterschiedlichen Bildungschancen aufgrund der finanziellen Verhältnisse abzufedern (Rudin et. al. 2023).

[Strategien, Konzepte und Leitbilder](#) dienen als Leitfaden für die Bildungspolitik und -praxis und können Grundlagen für die Überwindung von Bildungsungleichheiten und Armutsrisiken enthalten. Strategien, Konzepte und Leitbilder geben eine Vision für eine chancengerechte Bildungslandschaft. Diese Dokumente können auf der Ebene Bund, Kantone oder Gemeinden erstellt werden und dienen je nach Ausgestaltung als verpflichtendes Instrument oder als Orientierungshilfe.

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die [Festlegung und Überprüfung von Qualitätsstandards](#). Dies kann durch staatliche Vorgaben im Rahmen der Bewilligung und Aufsicht von einzelnen Bildungsakteuren oder -angeboten sowie durch Leistungsvereinbarungen erfolgen. Auch die Anwendung von in Fachkreisen allgemein anerkannten Rahmenwerken, wie dem Orientierungsrahmen⁴⁸ für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung FBBE (Wustmann Seiler und Simoni 2016), schafft gemeinsame Qualitätsstandards. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Bildungsangebote mit gewissen Qualitätsmerkmalen durch die Vergabe spezifischer Labels zu kennzeichnen. Dies ist beispielsweise bei QualiKita, eduQua, IN-Qualis oder dem fide-Label der Fall.

Datenerhebung, Forschung und Analyse spielen ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Gestaltung effektiver bildungspolitischer Massnahmen an der Schnittstelle von Bildung und Armut. Durch systematische Datenerhebung können fundierte Einblicke in die Herausforderungen und Bedürfnisse von benachteiligten Bevölkerungsgruppen gewonnen sowie die Wirksamkeit von Massnahmen und Angeboten überprüft werden. Die Analyse der gesammelten Daten hilft, fundierte Schlussfolgerungen zu ziehen und evidenzbasierte Anpassungen vorzunehmen.

Weiter stellen **Koordination, Vernetzung und Zusammenarbeit** der Akteure ein essenzielles Element einer wirksamen Bildungspolitik an der Schnittstelle von Bildung und Armut dar. Eine koordinierte Vorgehensweise gewährleistet, dass die unterschiedlichen Akteure, Institutionen und Programme effizient zusammenarbeiten und ihre Ressourcen optimal einsetzen. Die Koordination hat einerseits innerhalb der jeweiligen Bildungsstufe zu erfolgen, zum Beispiel durch die Vernetzung der verschiedenen Angebote und Fachstellen aus den Bereichen Bildung, Gesundheit, Integration und Soziales. Die Vernetzung und Zusammenarbeit hat aber auch bildungsabschnittübergreifend zu erfolgen, d. h. zwischen Vorschul- und dem Schulbereich, oder am Bildungsübergang von der obligatorischen Schule zur Sekundarstufe II sowie beim Übergang von Sekundarstufe II in den Arbeitsmarkt oder in eine Ausbildung auf Tertiärstufe.

Die **Aus- und Weiterbildung sowie die Sensibilisierung** von Fachpersonen und Bildungsverantwortlichen spielen ebenfalls eine grosse Rolle bei der Umsetzung von Massnahmen zur Minderung des Armutsrisikos. Die gezielte Schulung und Sensibilisierung der Fachkräfte zielt darauf ab, ein besseres Verständnis für die spezifischen Herausforderungen und vielfältigen Lebensrealitäten von sozial benachteiligten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu schaffen und damit das Diversitätsbewusstsein zu fördern sowie bewusste und unbewusste Vorurteile abzubauen. Ziel ist es, eine Bildungs-umgebung zu schaffen, welche die Vielfalt der Lernenden berücksichtigt und gleichzeitig eine Sensibilität für die Herausforderungen im Zusammenhang mit Armut fördert.

B.1 MASSNAHMEN

Im Sinne einer Massnahmentypologie werden folgend pro Bildungsstufe die etablierten Handlungsansätze aus dem Bereich Bildung aufgezeigt und so weit möglich Aussagen zu deren Wirksamkeit gemacht. Für die Weiterentwicklung der Angebotslandschaft ist es wichtig, zu wissen, welche Massnahmen wie und bei welchem Personenkreis wirken. Allerdings liegt nur für eine Minderheit der Massnahmen empirisch gesichertes Wissen zur Wirksamkeit vor. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass je nach Ausgestaltung des Angebots und bei heterogenen Zielgruppen eine Wirkungsmessung schwer zu erreichen ist. Die aufgeführten Massnahmen und Bildungsangebote leisten indirekt über die Arbeitsmarktintegration einen Beitrag zur Armutsprävention und -bekämpfung (siehe Wirkungsmodell in [Abbildung 33](#)). Dies, indem sie beispielsweise die Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen verbessern, den Abschluss einer Ausbildung unterstützen oder die Grundkompetenzen von Erwachsenen fördern. Die Auswahl der in der Typologie (siehe [Abbildung 34](#)) aufgeführten Massnahmen erfolgte aufgrund der bestehenden Literatur sowie der Diskussion mit Fachexpertinnen und -experten aus Wissenschaft, Verwaltung und NGOs im Rahmen der Projektgruppe Bildung des Nationalen Armutsmonitorings.

Abbildung 34
Massnahmenübersicht



IV.A1340.25.V1.25.d

Bemerkungen: ¹ praktische Ausbildung zur Vorbereitung auf eine Hilfsarbeit oder auf eine Tätigkeit in einer geschützten Werkstätte. Nach Artikel 16 Abs.3 Ziffer c des Bundesgesetzes über die Invalidenversicherung (IVG). ² Motivationssemester der Arbeitslosenversicherung.

B.1.1 MASSNAHMEN IN DER PHASE DER FRÜHEN KINDHEIT

Die Phase der frühen Kindheit legt den Grundstein für die spätere Entwicklung. Entsprechend haben Massnahmen in diesem Lebensabschnitt ein grosses Potenzial, um die Bildungschancen von Kindern aus armutsbetroffenen und -gefährdeten Familien zu verbessern. Die Stärkung der Elternkompetenzen und die Sensibilisierung derselben über die kindliche Entwicklung und die Bedürfnisse sind Grundpfeiler eines gelingenden Aufwachsens von kleinen Kindern. Neben einer anregenden und förderlichen Umgebung ist die gesundheitliche Versorgung ab der Schwangerschaft hierfür eine wichtige Voraussetzung. Weiter sind im Bereich der frühen Kindheit die Existenz und die ausreichende Finanzierung von Angeboten der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wichtig. Dies, um den Zugang zu den Angeboten für alle Kinder zu gewährleisten und durch eine gute Qualität das Potenzial in Bezug auf die Chancengerechtigkeit abzuschöpfen. Die folgend aufgeführten Massnahmen fördern die frühkindliche Entwicklung auf unterschiedliche Weise. Die Lernmöglichkeiten zu Hause, der liebevolle Umgang der Eltern sowie anregende gemeinsame Aktivitäten beeinflussen die Entwicklungschancen massgeblich. Entsprechend beziehen Massnahmen im Bereich der frühen Kindheit die Eltern oft mit ein oder sind explizit auf die Stärkung der Eltern ausgerichtet. Ergänzend dazu gibt es Angebote, in welchen die Kinder ausserhalb der Familie durch Fachpersonen gefördert werden. Der Bezug zur Armutsprävention und -bekämpfung entsteht dadurch, dass die Massnahmen einen Beitrag leisten können, dass Kinder unabhängig von ihrer sozialen Herkunft möglichst gute Bildungschancen erfahren.

FBBE in familienergänzenden Betreuungsangeboten

Familienergänzende Betreuungsangebote können eine wichtige Rolle bei der Armutsprävention einnehmen, indem sie ausserhalb des familiären Umfelds die sozialen, emotionalen, kognitiven und motorischen Kompetenzen der Kinder fördern. Die Kinder haben dadurch die Möglichkeit, ausserhalb der Familie zusätzlich gefördert zu werden, und können Kontakte zu anderen Kindern knüpfen.

Zahlreiche Studien zeigen, dass sich hochwertige familienergänzende Betreuungsangebote positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung (Grob et al. 2019; Tietze et al. 2013; van Belle 2016; OECD 2018b; Tomasik und Helbling 2019) sowie die Schulleistungen und die Bildungskarriere (Averdijk et al. 2019; Melhuish et al. 2015; van Belle 2016) der Kinder auswirken. Die Qualität der Betreuungsangebote zeigt sich unter anderem bei der Ausbildung des Personals, der Anzahl Kinder, die von einer Fachperson betreut werden, sowie dem wertschätzenden und aufmerksamen Umgang der Betreuungspersonen mit den Kindern (Schwab Cammarano und Stern 2020; van Belle 2016; Del Boca et al. 2018). Auf der anderen Seite gibt es eine klare Evidenz dafür, dass eine geringe Qualität der familienergänzenden Kinderbetreuung sich negativ auf die kognitiv-sprachlichen Kompetenzen auswirken kann (Melhuish et al. 2015)⁴⁹. Um ein Kind ideal in der Entwicklung zu fördern, muss ein passendes Betreuungspensum gewählt werden. So kann sich ein für das Kind zu hohes Betreuungspensum negativ auf die Entwicklung auswirken (Tomasik und Helbling 2019). Der positive Effekt der familienergänzenden Betreuung lässt sich insbesondere, aber nicht ausschliesslich bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien nachweisen (Grob et al. 2019; Vogt et al. 2022; Walter-Laager und Meier Magistretti 2016). Bei Kindern aus sozial benachteiligten Familien besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Qualität und der Wirkung der familienergänzenden Betreuung. Während eine schlechte Qualität die bestehenden Risikofaktoren bei der frühkindlichen Entwicklung verstärkt, kann ein qualitativ gutes Betreuungsangebot diese kompensieren (Schwab Cammarano und Stern 2020).

Die Ergebnisse zu den Auswirkungen der familienergänzenden Kinderbetreuung auf das Sozialverhalten sind weniger eindeutig. So zeigt eine Langzeitstudie aus der Schweiz auf, dass ein früher Eintritt in eine Kita sich positiv auf die sozioemotionale Entwicklung, die Selbstständigkeit und die soziale Integration auswirkt (Tomasik und Helbling 2019). Auf der anderen Seite zeigt eine breit angelegte Studie aus den USA bei Kindern mit zeitlich intensiver⁵⁰ Kitabetreuung vor dem ersten Lebensjahr vermehrt ein proble-

matisches Sozialverhalten auf (Becker-Stoll et al. 2020; Belsky 2010). Wustmann Seiler et al. (2022) zeigen auf, dass Einrichtungen mit einer hohen Qualität der pädagogischen Prozesse (Prozessqualität)⁵¹ kurz- und mittelfristig positive Effekte auf das Sozialverhalten von Kindern aus sozial benachteiligten Familien haben (Wustmann Seiler et al. 2022).

Wie gut die Qualität in den Schweizer Kitas tatsächlich ist, dazu gibt es wenig empirisches Wissen. Auf nationaler Ebene legt die Verordnung über die Aufnahme von Kindern zur Pflege und Adoption (PAVO) fest, dass es für den Betrieb eines familienergänzenden Betreuungsangebots eine Bewilligung braucht. Die dazu notwendigen Qualitätsvorgaben sind sehr offen formuliert. Die Bewilligung, Reglementierung und Aufsicht erfolgt durch die Kantone und wird entsprechend unterschiedlich organisiert und umgesetzt. Einige Kantone haben die Aufgabe der Aufsicht und Bewilligung an die Gemeinden delegiert. Eine Studie im Auftrag der SODK gibt eine Übersicht über die kantonalen Vorgaben zu der Gruppengrösse, den Räumlichkeiten, den Öffnungszeiten sowie zur Qualifikation der Betreuungspersonen (sogenannte Strukturqualität) (Ecoplan 2020). In Bezug auf die Interaktion zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern (sogenannte Prozessqualität) gibt es nur vereinzelte Analysen, die auf nicht repräsentativen und regional begrenzten Stichproben basieren (Grob et al. 2014; Wustmann Seiler et al. 2022).

Hausbesuchsprogramme

Hausbesuchsprogramme sind Interventionsmassnahmen, bei denen Fachleute Familien in schwierigen sozialen und finanziellen Verhältnissen zu Hause aufsuchen. Sie unterstützen Eltern in ihrer Erziehungskompetenz und fördern die kindliche Entwicklung. Durch individuelle Beratung und gezielte Anleitung werden Familien gemäss ihren spezifischen Bedürfnissen begleitet. Diese Programme zielen darauf ab, Entwicklungsverzögerungen oder -probleme bei Kindern frühzeitig zu erkennen und anzugehen. Sie tragen wesentlich zur Stärkung des familiären Umfelds und zur Prävention von späteren Problemen bei (Averdijk et al. 2015).

Durch die rechtzeitige Erkennung von Entwicklungsverzögerungen oder -problemen können diese abgemildert werden, was sich unter anderem positiv auf die weitere Bildungslaufbahn des Kindes auswirken und eine spätere Armutssituation infolge fehlender Bildungsabschlüsse verhindern kann (Neuhauser 2014).

Ein Beispiel für ein Hausbesuchsprogramm ist schrittweise von a:primo. schrittweise ist ein pädagogisches Programm, das speziell für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien konzipiert wurde. Neben der kindlichen Entwicklung im häuslichen Umfeld wird besonders Wert auf die Integration der Familie in soziale Netzwerke und die Erweiterung der Fähigkeiten der Eltern gelegt. Ein weiteres Programm ist Parents as Teachers (PAT), ein spezialisiertes Unterstützungsprogramm für Familien mit besonderen Belastungen. Von der Geburt des Kindes bis zu seinem dritten Lebensjahr werden diese Familien durch Hausbesuche von geschulten Elternbegleiterinnen und -begleitern unterstützt. Während der dreijährigen Laufzeit des Programms gibt es neben den Hausbesuchen auch Gruppenangebote, die den Familien zusätzlichen Support bieten. Ein zentrales Ziel von PAT ist es, Eltern dabei zu helfen, potenzielle Probleme frühzeitig zu identifizieren und ein stabiles soziales Netzwerk aufzubauen. Zum Abschluss des Programms wird eine Anschlusslösung gesucht, wie zum Beispiel ein Spielgruppenplatz, um die kontinuierliche Förderung zu gewährleisten und die Integration in weitere unterstützende Angebote zu erleichtern.

Begleitstudien beider Hausbesuchsprogramme zeugen von positiven Effekten auf mehreren Ebenen. Kinder, die über schrittweise unterstützt wurden, wiesen verbesserte Körpermotorik, Handmotorik, rezeptive Sprache und emotionale Entwicklung auf (Diez Grieser und Simoni 2012). Kinder, die am Programm PAT teilnahmen, verfügen über einen grösseren Wortschatz, haben bessere expressive Sprachkompetenzen, sind weniger ängstlich und haben eine bessere Impulskontrolle als Kinder in der Kontrollgruppe. Auch bei den Erziehungskompetenzen der Eltern zeigt sich ein positiver Effekt (Schaub et al. 2019; Schaub et al. 2021). Zwei bis drei Jahre nach Abschluss von PAT haben Kinder bessere Sprachkompetenzen in der Lokalsprache, eine höhere Selbstregulation und weniger Verhaltensprobleme als Kinder aus der Kontrollgruppe. Kinder mit PAT weisen zu-

dem mit sechs Jahren bessere Mathematikleistungen auf (Lanfranchi et al. 2021). Auch Übersichtsstudien kommen zum Schluss, dass Familien von Hausbesuchen profitieren. Die Programme wirken sich insgesamt positiv auf die mütterliche Sensibilität, die Stimulation von kindlichen Kompetenzen und die elterlichen Erziehungspraktiken aus (Averdijk et al. 2015).

Elternbildung und -beratung

Die Elternbildung und -beratung umfasst Angebote, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz und ihrem Verständnis für die Entwicklung und die Bedürfnisse ihrer Kinder unterstützen. Elternbildung und -beratung kann verschiedene Formen und Inhalte haben, je nach Zielgruppe, Anliegen und Situation der Eltern und der Kinder. Die Angebote umfassen zum Beispiel Kurse und Workshops, persönliche Beratungsgespräche oder schriftliche Informationen. Thematisch umfasst die Elternberatung alle möglichen Themen wie beispielsweise Erziehung, Kommunikation und Konfliktlösung, Gesundheit, Ernährung, Spiel und Lernen.

Gerade für junge Kinder ist die Familie in der Regel der bedeutendste Bildungs-ort (Edelmann et al. 2019). Die Elternbildung und -beratung hat in Bezug auf die Armutsbekämpfung zweierlei Effekte: Einerseits bauen die Eltern Erziehungskompetenzen auf, welche sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken können. Zudem werden Eltern auf passende Unterstützungs- und Förderangebote für ihre Kinder aufmerksam gemacht. Andererseits helfen Angebote der Elternbildung und -beratung den Eltern selbst. Die Beratung kann den Eltern Sicherheit geben, den Stress reduzieren und die psychische Gesundheit fördern. Weiter werden Eltern bei Bedarf dabei unterstützt, finanzielle Unterstützung für die familienergänzende Betreuung zu beantragen.

Mehrere Studien zeigen für die Elternbildung einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung und andere Entwicklungsbereiche der Kinder auf (Vogt et al. 2022). Insbesondere die Förderung der familialen Anregungsqualität gilt es bei den Massnahmen der Elternbildung und -beratung im Fokus zu haben (Lüthi und Edelmann 2015).

Bei sozial benachteiligten Familien können – unter anderem aufgrund von Schamgefühlen oder negativen Erfahrungen mit Behörden – Hürden bei der Nutzung der Angebote bestehen (Netzwerk Kinderbetreuung 2016). Der Einsatz von Schlüsselpersonen kann die Akzeptanz des Angebots steigern und die Erreichbarkeit der Zielgruppe erhöhen. Bei den Schlüsselpersonen handelt es sich um Fachpersonen oder Laien, die eine Vertrauensbeziehung zu den Familien herstellen und sie so auf Augenhöhe unterstützen können (Netzwerk Kinderbetreuung 2016). Schweizweit angeboten werden beispielsweise Femmes-Tische und Männer-Tische, die sich an Menschen mit Migrationshintergrund richten. Femmes-Tische und Männer-Tische sind niederschwellige Gesprächsrunden in über 20 Sprachen. Die Teilnehmenden diskutieren Fragen zu Familie, Gesundheit und Integration. Eine Evaluation von Femmes-Tische zeigt, dass die Gesprächsrunden einen positiven Effekt auf die Teilnehmenden haben: Durch die Teilnahme wird sowohl das Wissen als auch das Verantwortungsbewusstsein gestärkt. Ausserdem können die Gesprächsrunden emotional unterstützend sein und die soziale Inklusion fördern (Schuwey et al. 2021).

Ein weiteres Angebot in diesem Bereich ist die von Pro Juventute betriebene App parentu. Diese Anwendung bietet Eltern in leicht verständlicher Sprache Informationen von der Geburt bis zum 16. Lebensjahr der Kinder in insgesamt 15 verschiedenen Sprachen. Die App richtet sich an Eltern, die nach Anregungen für die Organisation des Familienalltags suchen oder Informationen zu aktuellen Veranstaltungen in der Region wünschen.

Frühe Sprachförderung

Der Aufbau der Sprachkompetenz ist für die Entwicklung weiterer Fähigkeiten und für die Bildungslaufbahn von entscheidender Bedeutung. Für die Chancengerechtigkeit ist es deshalb wichtig, dass Kinder in der Phase der frühen Kindheit entsprechende Kompetenzen entwickeln können und bei Bedarf Zugang zu einer frühen und qualitativ hochwertigen Sprachförderung haben. Die Sprachförderung kann universell oder selektiv

erfolgen. Von universeller Sprachförderung ist dann die Rede, wenn die Fördermassnahme allen Kindern zur Verfügung steht, unabhängig von ihrem Förderbedarf und ihrer Muttersprache. Ein Beispiel hierfür ist die universelle Sprachförderung in einer Kindertagesstätte: Die Betreuenden kommunizieren im Betreuungsalltag bewusst altersgerecht und laden die Kinder spielerisch zum Lernen der Sprache ein. Bei einer selektiven Sprachförderung werden einzelne Kinder gezielt sprachlich gefördert, wenn ein entsprechender Bedarf erkannt (oder vermutet) wird. Ein Beispiel hierfür sind Eltern-Kind-Sprachkurse oder die gezielte Sprachförderung in einer Kindertagesstätte.

Eine im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) erarbeitete Studie gibt eine breite Übersicht über die Angebote und die Wirksamkeit im Bereich der frühen Sprachförderung. Zusammenfassend zeigt die darin durchgeführte Literaturanalyse, dass sich der Besuch eines Angebots der frühen Bildung, z. B. Kita, Eltern-Kind-Gruppe oder Spielgruppe, positiv auf die Kompetenzen in der Schulsprache auswirkt. Weiter zeigt die alltagsintegrierte Sprachförderung eine höhere Wirksamkeit als die Unterstützung in separaten Gruppen und Programmen. Zusätzlich zur Förderung in familienergänzenden Betreuungsangeboten wird der Elternbildung eine wichtige Rolle zugeschrieben (Vogt et al. 2022).

In einigen Kantonen und Gemeinden werden in Programmen wie «Gut vorbereitet in den Kindergarten» die sprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache⁵² der Kinder mittels einer Sprachstanderhebung rund eineinhalb Jahre vor dem Kindergarten Eintritt flächendeckend erhoben. Wird ein Sprachförderbedarf festgestellt, wird der Besuch eines Angebots der familienergänzenden Betreuung empfohlen. Für den Kanton Basel-Stadt und die Stadt Zürich liegen Evaluationsberichte vor, welche Hinweise zur Wirkung geben. Dabei gilt es, der unterschiedlichen Umsetzung des Programms Rechnung zu tragen. In Basel-Stadt ist der Besuch einer Spielgruppe, einer Kita oder einer Tagesfamilie mit früher Deutschförderung bei einem nachgewiesenen Förderbedarf verpflichtend. Die Kosten für den Besuch einer Spielgruppe übernimmt der Kanton und der Besuch einer Kita oder einer Tagesfamilie wird über das System der Betreuungsbeiträge einkommensabhängig subventioniert. Die Begleitevaluation der obligatorischen Sprachförderung im Kanton Basel-Stadt zeigt, dass das Sprachniveau im Vorschulalter einen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg hat. Hingegen konnte aufgrund der statistischen Analysen kein Effekt der obligatorischen Sprachförderung durch den Besuch einer familienergänzenden Bildungseinrichtung mit integrierter Sprachförderung (Kita, Spielgruppe) gemessen werden (Grob et al. 2019). In Zürich erfolgt die frühe Deutschförderung über eine Empfehlung und findet ausschliesslich in Kitas statt. Auch hier bezahlen die Eltern einkommensabhängige Kita-Tarife für das Betreuungsangebot. Der aktuelle Evaluationsbericht zeigt eine positive Wirkung bei Kindern mit Deutschförderbedarf, die durch das Programm neu in eine Kita eingetreten sind.⁵³ Gleichzeitig kommt die Evaluation aber zum Schluss, dass diese Kinder trotzdem noch mit knapp unzureichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten eintreten. Die Evaluation identifiziert weiter die Interaktion zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern als relevanten Erfolgsfaktor. Da die 19 vertieft analysierten Kitas eine im Durchschnitt mittlere Interaktionsqualität aufweisen, wird in diesem Bereich noch Optimierungspotenzial aufgezeigt (Schneider et al. 2024).

Sonderpädagogische Angebote in der frühen Kindheit

Angebote der Heilpädagogischen Früherziehung (HFE) unterstützen Kleinkinder mit Behinderungen oder Entwicklungsauffälligkeiten und deren Eltern. Diese familienorientierte Förderung kann die Unterstützung bei Verhaltensproblemen, die Resilienzförderung, die Motivationssteigerung oder die Förderung der sozialen Inklusion umfassen. Die Angebote leisten einen Beitrag zur Armutsprävention, indem sie darauf hinwirken, dass Kinder unabhängig von ihren individuellen Herausforderungen möglichst gute Entwicklungschancen erhalten. Ein wichtiger Teil ist dabei die Unterstützung der Eltern bei ihren herausfordernden Erziehungsaufgaben. Das Angebot der heilpädagogischen Früherziehung steht schweizweit kostenlos zur Verfügung.⁵⁴ Deren Wirkung ist aufgrund der breiten Vielfalt der vorhandenen Problemstellungen sowie zahlreicher weiterer Einflussfaktoren schwer messbar. Entsprechend ist auch kaum evaluatives Wissen von sonderpädagogi-

schen Massnahmen im Frühbereich vorhanden. Zwei Analysen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) zeigen auf, dass die Wirkungsmessung der heilpädagogischen Früherziehung herausfordernd ist und dass die wenigen vorhandenen empirischen Befunde auf einen positiven Effekt hinweisen (Lütolf und Venetz 2018). Insbesondere bei Familien mit geringen Ressourcen konnte eine Steigerung des Wohlbefindens gemessen werden (Koch und Schaub 2024).

Begegnungsorte für Familien

Begegnungsorte für Familien umfassen ein weites Spektrum an Angeboten wie Eltern-Kind-Turnen oder -Singen, Krabbelgruppen, Spielplätze, Bibliotheken, Ludotheken, Familienzentren oder Quartiertreffs. Diese Orte bieten den Kindern Spielmöglichkeiten mit anderen Kindern und fördern den Aufbau sozialer Kompetenzen. Für Eltern bieten diese Orte die Möglichkeit, andere Eltern kennenzulernen und sich auszutauschen. Zudem sind sie eine niederschwellige Möglichkeit, die eigenen Sprachkompetenzen zu verbessern (Stern et al. 2018a). Gute soziale Beziehungen haben eine Schutzfunktion für armutsbetroffene Kinder, indem sie sich positiv auf die sozialen und emotionalen Kompetenzen auswirken (Simoni et al. 2022).

Begegnungsorte bieten sich dafür an, vor Ort kostengünstige oder unentgeltliche Beratungs- und Förderangebote bereitzustellen. Die Schaffung und der Ausbau von Begegnungsorten kann somit ein Weg sein, um sozial benachteiligte Familien besser zu erreichen (Stern et al. 2019).

Ein Beispiel für solche Begegnungsorte sind die Familienzentren, wie sie der Verein ELCH für Eltere & Chind in Zürich betreibt, oder die «lieux d'accueil enfants-parents» des Kantons Waadt. Die Familienzentren bieten eine Auswahl an niederschweligen Angeboten wie Kinderbetreuung, Spielgruppen, Krabbelgruppen, Beratungen und Elternbildung an. Weiter bieten die Angebote die Möglichkeit zum Austausch mit anderen Eltern und zum Knüpfen von sozialen Kontakten.

Massnahmen am Übergang zur obligatorischen Schule

Ein gelungener Start in den Kindergarten begünstigt die altersgerechte Entwicklung und die Anschlussfähigkeit des Kindes an Gleichaltrige. Dies ist wichtig, weil es sich positiv auf die Bildungsentwicklung des Kindes auswirkt (Ganz et al. 2022). Um dies zu fördern, werden verschiedene Massnahmen ergriffen.

Eine Palette von Angeboten betrifft die Sensibilisierung, Information und Beratung von Eltern mit Kindern ab drei Jahren. Eltern werden gezielt über die Bedeutung eines erfolgreichen Übergangs in den Kindergarten informiert und bezüglich der wichtigen Rolle der ausreichenden Sprachkompetenz ihrer Kinder sensibilisiert. Eltern erhalten zudem Unterstützung bei der Gestaltung des Übergangszeitraums und bei der Förderung der kindlichen Entwicklung. Beispiele hierfür sind «Fit für den Kindergarten» von Femmes-Tische oder ping:pong von a:primo.

Sprachstanderhebungen mit anschliessender Sprachförderung vor dem Kindergartenereintritt sind eine weitere mögliche Massnahme am Übergang von der frühen Kindheit in die obligatorische Schulzeit. Durch die Sprachstanderhebungen werden Kinder erkannt, die Förderbedarf in der Schulsprache aufweisen. Durch die gezielte Sprachförderung von Kindern mit Förderbedarf soll sichergestellt werden, dass diese Kinder mit ausreichenden sprachlichen Fähigkeiten in den Kindergarten starten (siehe Absatz frühe Sprachförderung).

B.1.2 MASSNAHMEN IN DER PHASE DER KINDHEIT

Mit dem Eintritt in die obligatorische Schule liegt ein starker Fokus bei der schulischen Leistung und den Bildungsverläufen der Kinder. Da mit der obligatorischen Schulpflicht alle Kinder von diesem Bildungsangebot profitieren, hat die Schule ein grosses Potenzial zur Förderung der Bildungschancen. Gleichzeitig ist die Vielfalt der Kinder bereits beim Schuleintritt gross und die obligatorische Schule steht vor der Herausforderung, dieser gerecht zu werden. Hinzu kommt, dass die elterlichen Unterstützungsmöglich-

keiten sowie die Freizeitgestaltung unterschiedlich sind und den Bildungserfolg der Kinder mitbeeinflussen. Entsprechend zentral ist es in Bezug auf die Bildungschancen von armutsbetroffenen Kindern, dass die Schulen mit ausreichend finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet sind. Massnahmen im Bereich der obligatorischen Schule, welche einen Bezug zur Armutsprävention haben, unterstützen den Lernerfolg und die Bildungschancen von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Dadurch soll sichergestellt werden, dass Kinder möglichst unabhängig von ihrer sozialen Herkunft ihr Potenzial entfalten können. Weiter sollen Kinder mit schulischen Herausforderungen unterstützt und gefördert werden. Ausserschulische Angebote sind wichtige informelle Lernorte und stärken die soziale Integration von Kindern. Schliesslich gibt es auch einzelne Unterstützungsangebote, die sich an die Eltern von Kindern im Schulalter richten.

Sprachförderung

Die selektive Sprachförderung im Rahmen der obligatorischen Schule zielt darauf ab, sprachliche Defizite zu identifizieren und ihnen entgegenzuwirken. Das kann beispielsweise in Form von zusätzlichem Sprachunterricht (z. B. Unterricht von Deutsch als Zweitsprache) oder speziellen Massnahmen innerhalb des regulären Schulunterrichts erfolgen (z. B. Teamteaching).

Die armutsreduzierende Wirkung der Sprachförderung ergibt sich dadurch, dass Kinder dank verbesserter sprachlicher Kompetenzen dem Schulunterricht besser folgen können, aktiver am Unterricht teilnehmen können und somit grössere Chancen auf schulischen Erfolg haben.

Für den Kanton Zürich wurde im Rahmen einer Längsschnittstudie mithilfe der Bildung statistischer Zwillinge (d. h. der Gegenüberstellung von Kindern, die sich idealerweise nur in der zu untersuchenden Variable unterscheiden) der Effekt von Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) untersucht. Schülerinnen und Schüler, die den DaZ-Unterricht in der 3. Klasse während durchschnittlich zwei Wochenlektionen besuchten, schnitten besser ab als vergleichbare Kinder ohne DaZ-Unterricht. Kinder, die nur eine Lektion pro Woche in den DaZ-Unterricht gingen, erreichten hingegen keine statistisch signifikant besseren Leistungen (Moser et al. 2011).

Hausaufgabenhilfen

Hausaufgaben haben den Zweck, den Unterrichtsstoff zu repetieren und zu vertiefen. Ob und wie viel Hausaufgaben Lernende erhalten, variiert je nach Kanton, Schule und Lehrperson. Mit dem Angebot der Aufgabenhilfe erhalten Schülerinnen und Schüler in der Schule oder in der Tagesschule Unterstützung beim Erledigen der Hausaufgaben und beim Verständnis des Lerninhalts. Die Aufgabenhilfe kann die Form einer individuellen Nachhilfe oder von Gruppenangeboten annehmen. Oft bietet sie auch nur einen geschützten Rahmen, um Aufgaben erledigen zu können, ohne weitere Hilfestellung. Nur eine Minderheit der Kantone hat das Angebot der Aufgabenhilfen in den Volksschulgesetzen verankert (EDK 2022). Aktuell gibt es keine Übersicht über Verbreitung, Qualität und Kostenbeteiligung durch die Eltern für das Angebot der Aufgabenhilfe in der Schweiz.

Aufgabenhilfen sind insbesondere für Kinder wichtig, die zu Hause bei der Bewältigung der Hausaufgaben nicht ausreichend unterstützt werden können. Aufgrund von verschiedenen möglichen herausfordernden Konstellationen (z. B. bildungsferne Eltern, fehlende Kenntnisse der Lokalsprache der Eltern, enge Wohnverhältnisse, Mehrfachproblematiken) kann dies bei armutsbetroffenen Familien vermehrt der Fall sein. Die Hausaufgabenhilfen ermöglichen den betroffenen Kindern, besser mit dem Lernstoff zurechtzukommen und ihre schulischen Leistungen zu verbessern. Dies kann dazu beitragen, dass sie den Anforderungen des Unterrichts besser folgen können und somit langfristig erfolgreichere Bildungsverläufe erreichen. Hausaufgabenhilfen können somit zu einer Abschwächung der Benachteiligung von Kindern aus sozial benachteiligten Haushalten beitragen.

Im Rahmen des Pilotprojekts «Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE» erprobten im Kanton Zürich neun öffentliche Sekundarschulen verschiedene pädagogische Massnahmen, darunter auch die Umsetzung einer Aufgabenhilfe für die Fächer Deutsch

und Mathematik. Die Aufgabenhilfe wurde von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern überwiegend positiv oder sogar sehr positiv wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler gaben mehrheitlich an, dem Deutsch- und Mathematikunterricht besser folgen zu können und bessere Schulleistungen zu erzielen. Auch ein gesteigertes Selbstvertrauen wurde häufig angegeben. Auch aus Sicht der Lehrpersonen hatte die Aufgabenhilfe einen positiven Effekt auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in den Fächern Mathematik und Deutsch (Kanton Zürich 2020).

Unterstützungs-, Beratungs- und Begleitangebote für Kinder und Jugendliche

Es gibt eine Vielzahl verschiedener Angebote, die Kinder und Jugendliche unterstützen, beraten und begleiten. Ein Beispiel für solche Angebote sind niederschwellige Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche, wie sie oftmals von der Schulsozialarbeit und von Präventionsfachstellen angeboten werden, oder verschiedene Formen der Online- und Telefon-Beratung. Diese Angebote haben in erster Linie zum Zweck, Kinder und Jugendliche in Notsituationen zu unterstützen, ihre Selbstkompetenzen zu stärken und präventiv zu wirken bezüglich Sucht und Gewalt.

Es gibt weiter auch Unterstützungsangebote, welche Benachteiligungen aufgrund eines bildungsfernen oder nicht die Lokalsprache sprechenden Elternhauses ausgleichen wollen. Diese Unterstützung kann in Form von Leseförderung oder Unterstützung bei der Lehrstellensuche erfolgen. Solche Angebote werden beispielsweise von NGOs, Privaten oder Bibliotheken angeboten.

Im Bereich des freiwilligen Kinder- und Jugendschutzes besteht die Herausforderung, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien diese Angebote oft nicht nutzen. Aus diesem Grund ist es essenziell, diese Unterstützungs-, Beratungs- und Begleitangebote möglichst niederschwellig zu gestalten und Eintrittshürden zu minimieren. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, den Familien und Kindern auf Augenhöhe zu begegnen und so das Vertrauen zu schaffen, um das Unterstützungsangebot anzunehmen (De Rocchi et al. 2023).

Sonderpädagogische Angebote

Mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) sind seit dem Jahr 2008 die Kantone für die Sonderschulung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf zuständig. Besonderer Bildungsbedarf liegt vor, wenn Lernende dem allgemeinen Bildungsangebot ohne zusätzliche Unterstützung nicht folgen können. Die Gründe für einen besonderen Bildungsbedarf sind vielseitig und damit auch die Kinder, die von den entsprechenden Massnahmen profitieren. Ein besonderer Bildungsbedarf kann aufgrund von speziellen Begabungen, sozioökonomischen Benachteiligungen, sozial-emotionalen Schwierigkeiten oder Behinderungen bestehen (Kronenberg 2021). Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) legt fest, dass die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen zu beseitigen und die Integration in die obligatorische Schule zu fördern sei. Im bestehenden Schulsystem hat die integrative Beschulung einen hohen Stellenwert. Integrative Beschulung ist ein pädagogischer Ansatz, bei dem Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Hintergründen gemeinsam in regulären Schulen unterrichtet werden. Die integrative Schule hat zum Ziel, kein Kind auszuschliessen. Kinder, die andernfalls in Sonderklassen oder -schulen unterrichtet würden, besuchen stattdessen mit allen anderen Kindern die Regelklasse. Integrativ unterrichtete Kinder können mit begleitenden sonderpädagogischen Massnahmen unterstützt werden. Im Bereich der obligatorischen Schule unterscheidet Kronenberg (2021) neben dem Grundangebot zwischen einfachen und verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen. Zu den einfachen Massnahmen zählen beispielsweise Angebote wie die schulische Heilpädagogik, die Logopädie oder die Psychomotoriktherapie. Der Zugang zu diesen Angeboten ist formal niederschwellig geregelt und erfolgt in der Regel aufgrund eines Standortgesprächs zwischen Lehrperson und Erziehungsberechtigten. Eine verstärkte Massnahme ist zum Beispiel der Besuch einer Sonderschule, wofür es in allen Kantonen eine Abklärung gemäss dem sogenannten standardisierten Abklärungsverfahren (SAV) benötigt.

Eine Langzeitstudie aus dem Jahr 2011 zeigte auf, dass die Separation von leistungsschwachen und sozial benachteiligten Kindern in Sonderschulen sich negativ auf deren Chancen zur beruflichen und sozialen Integration im Erwachsenenalter auswirkt (Eckhart et al. 2011). Verschiedene Studien bestätigen die Vorteile der integrativen Förderung für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf, darunter gestärkte Peer-Beziehungen und ein höheres Wohlbefinden (Balestra et al. 2022; Bless 2018; Gebhardt et al. 2015; Kocaj et al. 2014; Sallin 2021; Sermier Dessemontet et al. 2011). Aufgrund der statistischen Herausforderungen bei der Verfolgung von Kindern mit besonderem Bildungsbedarf über ihre schulische Laufbahn hinaus gibt es bisher nur begrenzte empirische Evidenz bezüglich der langfristigen Auswirkungen auf ihre schulischen Leistungen und ihre Integration in den Arbeitsmarkt (SKBF 2023). Eine Studie, die einen positiven Zusammenhang aufweist, basiert auf Daten aus dem Kanton St. Gallen. In dieser Längsschnittstudie konnte eine positive Auswirkung der integrativen Beschulung auf die Leistung in der Schule (Mathematik und Deutsch) und auf die spätere Arbeitsmarktintegration und das Lohnniveau nachgewiesen werden (Sallin 2021). Es konnte aber auch nachgewiesen werden, dass die Leistungen der übrigen Schülerinnen und Schüler negativ beeinflusst werden, wenn eine Regelklasse zu viele integrativ beschulte Kinder aufweist. Deshalb ist die gleichmässige Verteilung der Kinder mit einem besonderen Bildungsbedarf auf die einzelnen Schulklassen eine wichtige Voraussetzung, damit nicht die Schulleistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler belastet werden (SKBF 2023).

Zur Wirkung von einzelnen sonderpädagogischen Angeboten existieren im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Studien (Altmeyer et al. 2018), weil bisher vor allem integrative mit separativen Schulungsformen verglichen wurden (Bless 2018) und nicht die einzelnen Angebote wie heilpädagogische Früherziehung, integrative Förderung, Logopädie oder Psychomotorik.

Betreuungs-, Freizeit und Förderangebote an der Schule

Betreuungs-, Freizeit- und Förderangebote im Lebensraum Schule sind Angebote, die von Volksschulen, Tagesstrukturen, Tagesschulen oder der Kinder- und Jugendarbeit bereitgestellt werden. Diese Angebote fördern Kinder ausserhalb der regulären Unterrichtszeiten sowie in den Ferien und unterstützen gleichzeitig erwerbstätige Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Die pädagogisch geleiteten Angebote erweitern den Lern- und Erfahrungsort Schule. Es handelt sich um freiwillige Angebote.

Für Kinder aus armutsbetroffenen Familien können die Betreuungs-, Freizeit- und Förderangebote im Lebensraum Schule die sprachlichen und überfachlichen Kompetenzen sowie die soziale Integration fördern. Voraussetzung dafür ist, dass die Angebote gratis oder kostengünstig sind.

Ausserschulische Kinder- und Jugendförderung

Die ausserschulische Kinder- und Jugendförderung ist sehr vielseitig aufgestellt und widerspiegelt die Vielfalt der Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Familien. Unterscheiden lassen sich die offene Kinder- und Jugendarbeit, die kirchliche Jugend- und Kinderarbeit, die Verbandsjugendarbeit und weitere Kultur- und Freizeitangebote. Bei der offenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen handelt es sich um professionelle Angebote, die ohne Mitgliedschaft genutzt werden können und nicht profitorientiert sind. Träger-schaften können öffentlich-rechtlich oder privatrechtlich aufgestellt sein. Die kirchliche Jugend- und Kinderarbeit wird von Kirchgemeinden getragen und zur Verbandsjugendarbeit gehören insbesondere Organisationen wie Pfadi, Jungwacht Blauring und Cevi. Daneben existieren noch zahlreiche weitere kulturelle oder freizeitbezogene Aktivitäten von Privaten oder Vereinen, z. B. in den Bereichen Sport, Musik und Theater (De Rocchi et al. 2023). Die musikalische Bildung sowie der Sport werden gestützt auf die Artikel 67a und 68 der Bundesverfassung mit spezifischen Fördermassnahmen unterstützt.

Die ausserschulische Kinder- und Jugendförderung bietet den Kindern und Jugendlichen Angebote ausserhalb des Lebensraums Schule in ihrer Wohnumgebung. Wie auch die schulischen Betreuungs-, Freizeit- und Förderangebote, fördern ausserschulische Angebote die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen. Damit werden

auch die Sprach- und überfachlichen Kompetenzen gestärkt, was sich wiederum positiv auf den Schulerfolg auswirken kann. Allerdings variiert die Teilnahme an diesen Aktivitäten je nach sozialer Herkunft der Kinder. Im Jahr 2021 mussten 5,5 % der Kinder aus finanziellen Gründen auf kostenpflichtige Freizeitaktivitäten verzichten.⁵⁵

Im Rahmen der Evaluation des Kinder- und Jugendförderungsgesetzes (KJFG) wurde eine breite Literaturrecherche zur Wirkung der ausserschulischen Kinder- und Jugendförderung bei der Zielgruppe durchgeführt. Insbesondere in Bezug auf die schulischen Leistungen sowie die sozialen und emotionalen Kompetenzen zeigen verschiedene Metaanalysen aus den USA positive Effekte auf (Durlak et al. 2010; Lauer et al. 2006; Mahoney et al. 2010)⁵⁶. Die Ergebnisse sind jedoch aufgrund der breiten Vielfalt der Angebote und der Teilnehmenden mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren (Schär und Weibel 2019, S. 5). Verschiedene Studien zeigen weiter, dass von ausserschulischen Angeboten nur dann eine positive Wirkung auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und Jugendlichen zu erwarten ist, wenn alle Kinder und Jugendlichen diskriminierungsfreien Zugang zu den Aktivitäten haben und die Qualität der Angebote hoch ist (Schär und Weibel 2019).

Elternbildung und -beratung

Elternbildung und Elternberatung umfassen auch während der obligatorischen Schulzeit Angebote, die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken und sie hinsichtlich der Entwicklung und der Bedürfnisse ihrer Kinder unterstützen und sensibilisieren. Die Informationen können schriftlich, telefonisch oder persönlich vor Ort, an Einzelterminen oder in Gruppenangeboten übermittelt werden. Thematisch kann die Elternberatung sehr umfassend sein und den Bedürfnissen der Eltern angepasst werden.

Elternberatungen und Elternbildungsveranstaltungen helfen den Eltern dabei, ihre Kinder gezielter zu begleiten und zu unterstützen. Diese Stärkung des Elternhauses kann sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirken. Ausserdem können Eltern auf weitere für ihre Kinder hilfreiche Unterstützungs- und Förderangebote hingewiesen werden respektive zur Nutzung ebendieser Angebote ermutigt werden.

Massnahmen am Übergang Primarschule–Sekundarstufe I

Beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I erfolgt in der Mehrheit der Kantone eine Selektion nach Leistungsniveau. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler in Klassen mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen eingeteilt, wobei je nach Kanton die Durchlässigkeit zwischen den Leistungsniveaus unterschiedlich hoch ist. In der Schweiz wird das Übertrittsverfahren je nach Kanton anders gehandhabt. Grundsätzlich werden für den Entscheid die Noten der Schülerinnen und Schüler, Empfehlungen der Primarlehrpersonen sowie Leistungstests herangezogen. Hinzu kommen manchmal Gespräche zwischen der Lehrperson und den Eltern, in An- oder Abwesenheit des Kindes (Baeriswyl 2015).

Damit Kinder aus bildungsfernen Familien beim Übergang in die Sekundarstufe I nicht benachteiligt werden, ist eine frühzeitige Förderung unabdingbar aufgrund der hohen Bedeutung der Schulnoten und/oder der Leistungstests im Übertrittsverfahren. Das Übertrittsverfahren hat durch die Übertrittsempfehlungen der Lehrpersonen aber auch eine subjektive Komponente. Damit Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen nicht diskriminiert werden, ist eine Sensibilisierung der Schulleitungen und Lehrkräfte wichtig, zum Beispiel mittels Diversity Training. Die Personen, die die Übertrittsentscheidungen (mit)fällen, sollen sich ihrer eigenen bewussten und unbewussten Praktiken und allfälliger Vorurteile bewusst werden. Daneben können auch institutionelle Massnahmen getroffen werden, wie beispielsweise eine Ansprechstelle für Eltern und Kinder, die diese beim Übertrittsprozess begleitet und berät (Naguib 2015). Auch wird empfohlen, den Platzierungsentscheid möglichst spät anzusetzen, damit Schülerinnen und Schüler, die anfänglich noch Mühe in der Schule haben, die Möglichkeit haben, ihr schulisches Leistungsprofil zu steigern (Baeriswyl 2015).

Die Allianz Chance+ ist ein durch Stiftungen finanziertes Förderprogramm, das die Bildungsgerechtigkeit im Jugendalter verbessern möchte. Das Programm unterstützt

Schulen beim Aufbau von entsprechenden Förderprogrammen, um Kindern aus sozial benachteiligten Familien den Zugang zu anspruchsvollen beruflichen und allgemeinbildenden Ausbildungen sicherzustellen. Weiter stellt das Programm Grundlagenwissen zu den bestehenden Hürden auf struktureller Ebene für Politik und Wissenschaft zur Verfügung. Ein Beispiel hierfür ist das Programm CHANSON, das in den Gemeinden Wil und Rapperswil-Jona seit rund zehn Jahren umgesetzt wird. Durch den Besuch des für die Teilnehmenden kostenlosen Förderprogramms werden sozioökonomisch benachteiligte Kinder ab der 5. bis in die 6. Primarklasse jeweils samstags von erfahrenen Lehrpersonen und Studierenden der pädagogischen Hochschule St. Gallen gezielt unterstützt und gefördert. Im Rahmen der Evaluation der Pilotphase des Projekts sehen die involvierten Akteure positive Effekte. Mit den vorhandenen Informationen zur Entwicklung der Kompetenzen und Schulnoten konnte keine empirisch abgestützte Aussage zur Wirkung aufgezeigt werden (Edelmann et al. 2016).

Massnahmen an der Schnittstelle zur Sekundarstufe II

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die Sekundarstufe II (Nahtstelle I) ist eine wichtige Weichenstellung im Leben junger Menschen und kann für diese verschiedene Herausforderungen mitbringen. Entsprechend wichtig ist es, dass Jugendliche während dieser Phase unterstützt und begleitet werden. Eine wichtige Rolle nimmt dabei das direkte Umfeld (Familie, Lehrpersonen, Freunde) ein. Ergänzend dazu gibt es diverse Unterstützungsangebote. Für Jugendliche mit mangelnder Unterstützung durch die Eltern sind Begleitangebote beim Übergang in die Sekundarstufe II zentral, um eine passende Bildungsentscheidung zu treffen und den entsprechenden Weg aufzugleisen.

Die berufliche Orientierung ist eine gemeinsame Aufgabe von Eltern, Schulen, kantonalen Berufsberatungen und der Wirtschaft. Im Lehrplan 21 (LP21), im Plan d'études romand (PER) und im Piano di studio ist sie als verbindlicher Auftrag der Schulen mit Schwerpunkt auf dem 7. bis 9. Schuljahr (9. bis 11. Schuljahr gemäss HarmoS) verankert. Ziel ist es, Jugendliche darin zu unterstützen, auf der Grundlage ihrer persönlichen Stärken und Interessen einen eigenverantwortlichen Berufswahl- bzw. Ausbildungsentscheid zu treffen und damit eine geeignete Anschlusslösung auf der Sekundarstufe II zu finden. Auf kantonaler Ebene haben die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen den Auftrag, Jugendliche und Erwachsene zu Ausbildungsmöglichkeiten, Berufswahl und Laufbahn zu informieren und zu beraten. In Ergänzung dazu werden in allen Kantonen unterschiedlichste Unterstützungsmassnahmen angeboten wie Coaching- und Mentoringprogramme. Zudem begleiten das kantonale Case Management Berufsbildung (CM BB) sowie weitere Coaching-Angebote (z. B. CAP Formations des Kantons GE) Jugendliche und junge Erwachsene mit Mehrfachproblematiken, deren Einstieg in die Berufswelt gefährdet ist. Daneben existieren auch private Initiativen. All diese Angebote erhöhen die Chance, eine passende Lehrstelle zu finden, und wirken damit chancenausgleichend. Das Projekt ChagALL des privaten Gymnasiums unterstrass.edu im Kanton Zürich wiederum ist ein Beispiel für ein Programm, das begabte Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bescheidenen Verhältnissen unterstützt, die Aufnahmeprüfung für ein Gymnasium, eine Fachmittelschule oder den Berufsmaturitätsunterricht zu bestehen.

Daneben gibt es Unterstützungsangebote für Eltern, die diese ermächtigen sollen, ihre Kinder im Berufswahlprozess oder beim Übertritt in eine weiterführende Schule zu unterstützen. Nebst diversen Angeboten der öffentlichen Hand ist hier beispielsweise der Verein Starke Eltern Starke Jugend SESJ aktiv und es existieren entsprechende Gesprächsmodule der Femmes-Tische. Weiter haben Eltern auch im Rahmen von Berufsmessen die Möglichkeit, sich über die verschiedenen Möglichkeiten der Berufswahl, über berufliche Grundbildungen und weiterführende Bildungsangebote zu informieren.

Brückenangebote sind Bildungsangebote, die nach der obligatorischen Schulzeit auf eine berufliche Grundbildung vorbereiten und Jugendlichen durch weitere Qualifizierung bessere Chancen auf dem Lehrstellenmarkt ermöglichen können. Einerseits werden dadurch Bildungsdefizite am Ende der obligatorischen Schulzeit aufgearbeitet und persönliche Kompetenzen erweitert, andererseits dienen Brückenangebote auch

der Berufsfindung. In der Praxis gibt es eine breite Palette an verschiedenen Brückenangeboten (Schmidlin et al. 2018). Die Programme variieren hinsichtlich ihres schulischen und praktischen Anteils sowie der Intensität der begleitenden Unterstützung. Auch bei der Zielsetzung der Angebote gibt es eine gewisse Variation. Ein Brückenangebot, welches primär in einem schulischen Kontext stattfindet, ist das Berufsvorbereitende Schuljahr, wobei theoretisches Fachwissen und Sprachkenntnisse im Vordergrund stehen. Das Motivationssemester SEMO ist ein Angebot der Arbeitslosenversicherung. SEMO wird in erster Linie von Jugendlichen genutzt, welche die Schule abgeschlossen oder eine weiterführende Ausbildung abgebrochen und noch keine Lehrstelle gefunden haben. Beim Motivationssemester werden Bildungslücken geschlossen, Selbst- und Sozialkompetenzen gesteigert und realisierbare Berufschancen entwickelt. Bei denjenigen Jugendlichen, die nicht direkt nach der obligatorischen Schule mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II starten, besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Brückenangebot und dem weiteren Bildungsverlauf. So haben Jugendliche nach dem Besuch eines Brückenangebots bessere Bildungsverläufe als ihre Peers mit einem Zwischenjahr ohne formelle Ausbildung. Im Vergleich zum direkten Einstieg in eine Ausbildung der Sekundarstufe II lässt sich jedoch kein positiver Effekt des Brückenangebots beobachten (SKBF 2023, S. 115).

Spezifisch für Geflüchtete und Zugewanderte ohne Berufsabschluss existiert seit 2018 die Integrationsvorlehre (INVOL), welche 2024 als Regelangebot verstetigt wurde.⁵⁷ Ziel ist es, die berufliche Integration von Geflüchteten und Zugewanderten ohne Berufsabschluss zu verbessern und ihre Sozialhilfeabhängigkeit zu senken. Während der einjährigen Integrationsvorlehre werden in der Regel drei Tage im Betrieb verbracht und zwei Tage in der Berufsfachschule. Angestrebt wird der Erwerb von grundlegenden Kompetenzen in einem Berufsfeld als Vorbereitung für die berufliche Grundbildung. Die Betriebe werden begleitet und haben eine Ansprechstelle bei allfälligen Fragen oder Problemen. Rund drei Viertel der Personen, die die Integrationsvorlehre abschliessen, finden im Anschluss eine Lehrstelle.⁵⁸ Die begleitende Evaluation stuft die Integrationsvorlehre als eine erfolgreiche Massnahme ein. Mehr als 4000 Personen haben in den ersten fünf Programmjahren teilgenommen, wovon 80 % das Programm erfolgreich abgeschlossen haben. 70 % der Absolventinnen und Absolventen haben im Anschluss an INVOL mit einer beruflichen Grundbildung (76 % EBA und 24 % EFZ) begonnen. Ausserdem konnte bei der überwiegenden Mehrheit der INVOL-Teilnehmenden eine Steigerung der Sprachkompetenzen festgestellt werden (Kammermann et al. 2022; Stalder und Schönbachler 2024).

B.1.3 MASSNAHMEN IN DER PHASE DER JUGEND UND JUNGE ERWACHSENE

Die Sekundarstufe II legt mit der beruflichen Grundbildung bzw. der Allgemeinbildung eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt oder den Zugang zu einer Tertiärbildung. Gleichzeitig sind das Ende der obligatorischen Schulzeit und der Übergang in die Sekundarstufe II eine herausfordernde Lebensphase für Jugendliche. Dies, weil aus der Vielfalt an Möglichkeiten eine Ausbildungswahl getroffen und je nach Situation intensiv nach einer passenden Lehrstelle gesucht werden muss. Gerade bei Jugendlichen mit herausfordernden Voraussetzungen (z. B. Armut, gesundheitliche Probleme, Migrationshintergrund) ist eine Begleitung und Unterstützung für den weiteren erfolgreichen Bildungsverlauf wichtig.

Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

Basierend auf dem Berufsbildungsgesetz (BBG, Art. 49 und 51) stellen alle Kantone ein Angebot der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) für Jugendliche und Erwachsene zur Verfügung. Bei der kantonalen BSLB können sich Jugendliche, junge Erwachsene und Eltern bei der Ausbildungswahl sowie bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder einer Zwischenlösung unterstützen lassen. Im Oktober 2021 hat die Plenarversammlung der EDK eine nationale Strategie für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung verabschiedet. Dabei wird unter anderem vor dem Hintergrund der hohen Dynamik der Arbeitswelt die steigende Bedeutung einer qualitativ hochwertigen BSLB

betont. Die Strategie soll die Wirkung der BSLB in der Schweiz optimieren und die Chancengerechtigkeit in der Ausbildung und dem Erwerbsleben erhöhen (EDK 2021). Die Entwicklung der BSLB ist überdies eine der priorisierten Stossrichtungen der Initiative «Berufsbildung 2030»⁵⁹ von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt.

Es gibt aktuell keine Evaluation für die Schweiz, welche die Wirkung der BSLB bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen untersucht. In Bezug auf die armutsreduzierende Wirkung ist allerdings davon auszugehen, dass die kostenlose und niederschwellige Beratung einen Beitrag zur passenden Berufs- und Ausbildungswahl leistet. Die Wahl eines Ausbildungsweges entsprechend den Fähigkeiten und Interessen ist wiederum eine Erfolg versprechende Voraussetzung, damit Jugendliche eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II erreichen.

Lehraufsicht

Die Lehraufsicht ist eine Anlaufstelle für Lernende und Betriebe. Sie kann bei beruflichen Schwierigkeiten unterstützen sowie bei Konflikten vermitteln. Im Fokus stehen dabei Probleme, die nicht durch die Berufsbildner oder die Berufsbildnerinnen in den Betrieben oder durch die Lehrpersonen in der Berufsschule gelöst werden können. Die Fachpersonen der Lehraufsicht können Lernende und Betriebe beraten und so Lehrabbrüche verhindern sowie die Qualität der Ausbildung sicherstellen. Je nach Kanton ist das Angebot der Lehraufsicht unterschiedlich ausgestaltet. In einigen Kantonen gibt es umfassende Unterstützungsangebote, die auf die Verhinderung von Lehrabbrüchen ausgerichtet sind. So gibt es beispielsweise im Kanton Aargau das Coaching Berufsbildung (COBE⁶⁰), wobei eine Fachperson die Bildungsverantwortlichen in einer Krisensituation begleitet und unterstützt.⁶¹

Stützunterricht und fachkundige individuelle Begleitung (fiB)

Stützunterricht wird im Rahmen der beruflichen Grundbildung für Lernende mit schulischen Schwierigkeiten an den Berufsfachschulen angeboten, um den erfolgreichen Abschluss ihrer beruflichen Ausbildung sicherzustellen. Diese Art des Unterrichts ist darauf ausgerichtet, Wissens- oder Bildungslücken zu schliessen und effizientere Lern- und Arbeitstechniken zu vermitteln. Stützunterricht leistet damit einen Beitrag, dass möglichst viele Jugendliche einen Abschluss auf Sekundarstufe II erreichen. Das Berufsbildungsgesetz legt fest, dass der Besuch von Stützkursen ohne Lohnabzug erfolgt (BBG, Art. 22, Abs. 4).

Im Rahmen der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) gibt es weiter das Angebot der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB). Die EBA-Grundbildung richtet sich an Personen, die hauptsächlich praktisch begabt sind. Das Berufsbildungsgesetz legt fest, dass die zweijährige berufliche Grundbildung den individuellen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung trägt (BBG, Art. 17, Abs. 2). Ist der Bildungserfolg gefährdet, entscheidet die kantonale Behörde über eine fachkundige individuelle Begleitung. Neben schulischer Unterstützung umfasst die fiB gemäss Berufsbildungsverordnung (BBV, Art. 10, Abs. 5) sämtliche bildungsrelevanten Aspekte im Umfeld der lernenden Person.

Die nationale Evaluation der fiB aus dem Jahr 2018 zeigt auf, dass die fiB in den Kantonen unterschiedlich umgesetzt wird. Von einem grundsätzlich individualisierten Förderansatz in der Schule bis hin zu Einzelberatungen der Lernenden ausserhalb der Schule gibt es in den Kantonen und Berufsschulen eine grosse Vielfalt an Umsetzungsformen der fiB. Die im Rahmen der Evaluation befragten kantonalen Verantwortlichen, fiB-Coaches und Berufsbildner/-innen sind der Ansicht, dass die fiB einen wesentlichen Beitrag zum Lernerfolg und zur Verhinderung von Lehrabbrüchen leistet. Aufgrund der grossen Vielfalt bei der Ausgestaltung der fiB kann die Wirksamkeit nicht empirisch belegt werden (Stern et al. 2018b).

Case Management Berufsbildung

Das Case Management Berufsbildung (CM BB) richtet sich spezifisch an Jugendliche und junge Erwachsene mit mehrfachen Schwierigkeiten, deren Einstieg in die Berufswelt stark gefährdet ist.⁶² Das CM BB stellt die lückenlose Begleitung der Jugendlichen auf dem Weg von der obligatorischen Schule in die berufliche Grundbildung und anschliessend in die Berufswelt sicher. Die Unterstützung erfolgt dabei während der Phase der Berufswahl, im Verlauf der Ausbildung sowie beim Übergang in den Arbeitsmarkt. Neben der direkten Unterstützung der Jugendlichen übernimmt das CM BB die Koordination der verschiedenen involvierten Akteure über die professionellen und institutionellen Grenzen hinweg. Das CM BB zielt darauf ab, dass Jugendliche nach dem Abschluss der obligatorischen Schule nicht aus dem Bildungssystem ausscheiden und einen Abschluss auf Sekundarstufe II erreichen.

Zwischen 2008 und 2015 förderte der Bund gestützt auf das Berufsbildungsgesetz (BBG Art. 3, 7 und 12) die Einführung des CM BB in den Kantonen. Seit 2016 liegt die Verantwortung für das CM BB vollständig bei den Kantonen. Bei der Ausgestaltung des CM BB gibt es je nach Kanton Unterschiede. So legen einige Kantone den Fokus primär bei der Berufswahl und dem Einstieg in eine Ausbildung, während andere Kantone auch die Ausbildungsphase sowie den Einstieg in den Arbeitsmarkt mitbegleiten.

In Bezug auf die Wirkung zeigt die nationale Evaluation aus dem Jahr 2015 auf, dass rund 48 % der Teilnehmenden sich zwei Jahre nach der Anmeldung in einer Ausbildung der beruflichen Grundbildung und weitere 18 % in einer Zwischenlösung befanden (Egger und Dreher 2015, S. 51). Weiter gab fast die Hälfte der befragten Teilnehmenden an, dass sich ihre Ausbildungssituation durch die Teilnahme am CM BB insgesamt verbessert habe. Ein weiterer Drittel hat zumindest eine Teilverbesserung bemerkt (Egger und Dreher 2015). Auch kantonale Wirkungsindikatoren weisen einen positiven Effekt der Case-Management-Angebote bei Jugendlichen mit Mehrfachproblematiken aus. So zeigen Verwaltungsdaten des Kantons Waadt, dass über 60 % der Teilnehmenden am Berufsbildungsprogramm für junge Sozialhilfebeziehende FORJAD erfolgreich eine Ausbildung abschliessen⁶³ (Schmidlin et al. 2018, S. 78). Neben einer Begleitung im Sinne eines Case Management stellt FORJAD den Teilnehmenden ein ausreichendes Einkommen während der Ausbildung sicher. Der Kanton Genf weist für das Programm CAP Formations eine Quote von 67 % der Teilnehmenden aus, die eine Ausbildung beginnen, wovon wiederum rund 80 % die Ausbildung erfolgreich abschliessen.⁶⁴ Im Kanton Basel-Stadt zeigen die Zahlen aus dem Jahr 2023, dass 40 % der Jugendlichen sich beim Abschluss des CM BB in einer Ausbildung der Sekundarstufe II befinden (Erziehungsdepartement Basel-Stadt 2023).

Praktische Ausbildung nach IVG

Die Invalidenversicherung finanziert basierend auf Artikel 16 des Invalidenversicherungsgesetzes (IVG) im Sinne einer erstmaligen beruflichen Ausbildung «die Vorbereitung auf eine Hilfsarbeit oder auf eine Tätigkeit in einer geschützten Werkstätte». Die praktische Ausbildung nach IVG orientiert sich an der beruflichen Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt und richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit Lern- oder Leistungsbeeinträchtigungen, die keinen Zugang zu einem Abschluss der beruflichen Grundbildung (EBA oder EFZ) haben. Der Schweizerische Verband von Institutionen für Menschen mit Behinderung INSOS hat eine entsprechende Ausbildung nach IVG entwickelt. Auch weitere Institutionen bieten praktische Ausbildungen nach IVG an. Die Ausbildung ist ein niederschwelliges Bildungsangebot mit engem Praxisbezug, stufengerechten Lern- und Übungsfeldern und einer engen individuellen Begleitung der Teilnehmenden. Die Ausbildung findet in spezialisierten Lehrwerkstätten und geschützten Werkstätten statt und orientiert sich an den Anforderungen der EBA-Ausbildung. Im Jahr 2024 wurde die praktische Ausbildung in über 100 verschiedenen Berufen angeboten, wobei die meisten Ausbildungen in den Bereichen Hauswirtschaft, Küche, Logistik und Betriebsunterhalt absolviert wurden (INSOS 2024). In einigen praktischen Ausbildungen erhalten die Teilnehmenden einen sogenannten individuellen Kompetenznachweis. Der Kompetenznachweis wird von den Organisationen der Arbeitswelt der jeweiligen

Berufe anerkannt und erhöht damit die Arbeitsmarktchancen sowie den Zugang zu weiteren Bildungsangeboten.

Eine externe Evaluation aus dem Jahr 2010 zeigte, dass 17 % der Absolventinnen und Absolventen eine Anstellung im ersten Arbeitsmarkt und 15 % eine Arbeitsstelle im unterstützten Rahmen finden konnten. Sehr selten war jedoch die Anschlusslösung einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA (Sempert und Kammermann 2010). Die von INSOS publizierte Statistik aus dem Jahr 2024 zeigt sowohl in Bezug auf die Arbeitsmarktintegration als auch auf die Durchlässigkeit zur beruflichen Grundbildung deutlich bessere Ergebnisse. So arbeiten gemäss der Statistik 29 % der Absolventinnen und Absolventen nach der Ausbildung im allgemeinen Arbeitsmarkt und 37 % im ergänzenden Arbeitsmarkt. Weitere 17 % absolvieren eine berufliche Grundbildung mit EBA (INSOS 2024). Die praktische Ausbildung nach IVG orientiert sich an der beruflichen Integration in den ersten Arbeitsmarkt (Art. 16, IVG) sowie der Förderung und Ausschöpfung des individuellen Entwicklungspotenzials der Teilnehmenden (Bundesrat 2017). Das am Arbeitsmarkt generierte Einkommen hat dabei einen rentenreduzierenden oder -verhindernden Effekt. In Bezug auf die Armutsprävention und -bekämpfung können die Betroffenen dadurch einen Beitrag zur eigenständigen Existenzsicherung leisten.

Freizeit- und Förderangebote an der Schule

Auch auf Sekundarstufe II existieren Betreuungs-, Freizeit- und Förderangebote im Lebensraum Schule. Diese werden angeboten durch Berufsfachschulen und Gymnasien oder durch Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit. Diese freiwilligen und professionell begleiteten Angebote bieten Jugendlichen und jungen Erwachsenen Möglichkeiten, die eigenen Interessen ausserhalb der regulären Schulzeit zu vertiefen. Die Angebote umfassen zum Beispiel die Teilnahme an Sport-, Musik-, Kunst- und Tanzkursen, die Teilnahme an Schulprojekten, Lesekreise und Weiteres. Diese Freizeit- und Förderangebote verstärken die soziale Inklusion, können das Selbstvertrauen steigern und bieten auch eine Möglichkeit, die Sprachkompetenzen und weitere überfachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Ausserschulische Jugendförderung

Analog zur ausserschulischen Kinder- und Jugendförderung in der obligatorischen Schulzeit existiert auch auf der Sekundarstufe II ein breites Spektrum an ausserschulischen Förderangeboten. Die offene Kinder- und Jugendarbeit bietet hier ebenso auf Jugendliche und junge Erwachsene zugeschnittene Freizeitaktivitäten an von Kirchgemeinden, Pfadi, Jungwacht Blauring und Cevi sowie zahlreichen weiteren privaten Anbietern (De Rocchi et al. 2023).

Die Wirkungskette in Bezug auf Armutsreduktion läuft auch hier dahingehend, dass diese Angebote das Potenzial haben, die sprachlichen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden zu steigern, sich positiv auf das Selbstvertrauen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auszuwirken und die soziale Integration positiv beeinflussen zu können. Wie auch bei den Angeboten während der obligatorischen Schulzeit ist es wichtig, dass die Angebote von guter Qualität sind und ein möglichst niederschwelliger Zugang für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen gegeben ist (Schär und Weibel 2019).

B.1.4 MASSNAHMEN FÜR PERSONEN IM ERWACHSENENALTER

Im Erwachsenenalter stehen Personen im Zentrum, bei denen bereits eine Form der Bildungsarmut besteht. Anders als bei den Kindern und Jugendlichen geht es weniger um die Förderung eines erfolgreichen Bildungsverlaufs als um den Erwerb von fehlender Bildung. Dabei kann es sich um Personen ohne Berufsabschluss und/oder mit mangelnden Grundkompetenzen handeln. In beiden Fällen besteht die Gefahr einer fehlenden oder schwachen Integration in den Arbeitsmarkt und damit einhergehend eines erhöhten Armutsrisikos. Bei diesen Personengruppen sind die Finanzierung der Lebenshaltungskosten sowie die knappen zeitlichen Ressourcen zentrale Herausforderungen, um einen Berufsabschluss zu erreichen oder die Grundkompetenzen zu verbessern. Dies, weil eine

Aus- oder Weiterbildung zeitliche Ressourcen bindet, die dann für die Erwerbsarbeit oder für Betreuungsaufgaben fehlen. Zusätzlich kommen bei Personen, die von Bildungsarmut betroffen sind, oft auch gesundheitliche Probleme hinzu, die Bildungsbemühungen erschweren können.

Angebote zur Förderung der Grundkompetenzen

Die Grundkompetenzen Erwachsener umfassen grundlegende Fähigkeiten in Sprache, Mathematik und der Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT). Die Förderung von Grundkompetenzen ist in der Bekämpfung von Armut elementar, weil diese eine zentrale Rolle bei der beruflichen und sozialen Integration sowie bei der Alltagsbewältigung spielen. Genügende Grundkompetenzen eröffnen Erwachsenen die Möglichkeit, sich aus- und weiterzubilden und qualifizierte Arbeitsplätze zu finden und damit ihre finanzielle Lage zu verbessern. Darüber hinaus sind Grundkompetenzen, insbesondere Sprachkenntnisse, ein Schlüssel für die gesellschaftliche Teilhabe und um seine Rechte (z. B. politische Teilhabe) und Pflichten (z. B. Steuererklärung ausfüllen) wahrzunehmen.

Im Weiterbildungsgesetz (WeBiG) ist verankert, dass sich Bund und Kantone für die Förderung der Grundkompetenzen Erwachsener einsetzen. Es ergänzt Massnahmen, die im Rahmen anderer Bundesgesetze umgesetzt werden. Die Umsetzung des im WeBiG bestehenden Fördertatbestandes erfolgt im Rahmen von kantonalen Programmen auf der Grundlage von national formulierten Zielen (siehe Art. 14 WeBiG). Über die kantonalen Programme zur Förderung des Erwerbs und Erhalts von Grundkompetenzen Erwachsener werden bei Bedarf neue Formen von Angeboten und Sensibilisierungen pilotiert, um die Zielgruppe der Personen mit mangelnden Grundkompetenzen zu erreichen. Nebst dem WeBiG gibt es weitere Bundesgesetze, die die Förderung von Grundkompetenzen vorsehen und ermöglichen. Zu erwähnen sind das Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG), das Bundesgesetz über die Ausländer/-innen (AIG), das Arbeitslosenversicherungsgesetz (AVIG) und das Bundesgesetz über die Invalidenversicherung (IVG) (Feller et al. 2023). So werden unter anderem im Rahmen der kantonalen Integrationsprogramme auf Grundlage des AIG Grundkompetenzen gefördert, namentlich Sprachkenntnisse.

Die schweizweite Kampagne «Einfach besser!»⁶⁵ sensibilisiert die Öffentlichkeit für das Thema Grundkompetenzen und möchte Betroffene motivieren, ihre Grundkompetenzen zu verbessern oder zu erhalten. Dies, um die soziale Integration und die Arbeitsmarktfähigkeit zu fördern. Weiter unterstützt der Bund seit dem Jahr 2018 mit dem Programm «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» Massnahmen zum Erwerb von arbeitsplatzbezogenen Grundkompetenzen im Rahmen von Weiterbildungen von Betrieben und Branchenverbänden. Die finanzielle Unterstützung durch den Bund soll für die Betriebe ein Anreiz sein, um in die Weiterbildung von gering qualifizierten Mitarbeitenden zu investieren. Die Evaluation aus dem Jahr 2020 weist eine hohe Zufriedenheit bei den teilnehmenden Betrieben und Arbeitnehmenden aus. In Bezug auf die Wirkung des Förderinstruments kommt die Evaluation jedoch zum Schluss, dass das Anreizsystem für die Betriebe nur begrenzt greift und die Erreichung der Zielgruppe noch verbessert werden sollte (Amann et al. 2020).

Das Erreichen der Zielgruppe ist bei den Angeboten zur Förderung der Grundkompetenzen eine Herausforderung. Typische Hürden sind beispielsweise zu enge Zugangskriterien, die Inkompatibilität mit Mehrfachbelastungen, mangelnde Praxisorientierung der Angebote, fehlendes Wissen über bestehende Angebote bei den Betroffenen und Fachpersonen sowie individuelle Barrieren wie belastende Lebensrealitäten, der Druck zu Existenzsicherung oder negative Erfahrungen mit Bildung. Diese Umstände betonen die Notwendigkeit niederschwelliger und aufsuchender Bildungsangebote (Schwab Cammarano und Stern 2023; Feller et al. 2023).

Eine Studie zur Förderung der Qualifizierung von armutsgefährdeten und -betroffenen Personen identifiziert verschiedene Beispiele guter Praxis. Grundlage für die Beurteilungskriterien sind die von Betroffenen beschriebenen Themen und Problemlagen. So werden etwa kostenlose oder sehr kostengünstige Angebote (z. B. Lernzentren

in den Kantonen Basel-Stadt und Baselland, Bildungsgutscheine im Kanton Luzern), Angebote zu Randzeiten bzw. Online-Angebote mit flexiblen Kurszeiten, sehr niederschwellig zugängliche Angebote (z. B. Zentrum Camarada⁶⁶ im Kanton Genf, Zentrum Il Tragitto⁶⁷ in Lugano und Locarno, Lernstuben, -zentren, -lounges in mehreren Kantonen) oder betriebsinterne Ausbildungen im Rahmen des Programms «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz» aufgeführt (Mey et al. 2022).

Angebote zur Steigerung der Arbeitsmarktfähigkeit

Es existieren zahlreiche Angebote, die darauf abzielen, die Arbeitsmarktfähigkeit von Personen zu erhalten oder zu steigern. Dabei kann es sich um individuelle Weiterbildungsaktivitäten von Arbeitnehmenden handeln, welche oft durch den Arbeitgeber finanziell und zeitlich unterstützt werden (siehe Abschnitt A.4). Berufsorientierte Weiterbildungen können dazu beitragen, die arbeitsrelevanten Kompetenzen zu erhalten sowie sich neue Fähigkeiten anzueignen. Die Arbeitnehmenden leisten damit einen Beitrag zu ihrer nachhaltigen Arbeitsmarktintegration. Eine besondere Rolle spielen hier sogenannte Branchenzertifikate sowie firmeninterne Zertifikate. Bei Branchenzertifikaten handelt es sich um nichtformale Bildungsabschlüsse, die von einer Branchenorganisation getragen werden. Branchenzertifikate nehmen unterschiedliche Funktionen ein. Zum einen gibt es Branchenzertifikate, die auf einem formalen Abschluss aufbauen und zu einer beruflichen Spezialisierung führen. Zum anderen gibt es Branchenzertifikate, die keinen formalen Abschluss voraussetzen und damit die Möglichkeit eines niederschweligen Berufseinstiegs für Erwachsene ohne Abschluss auf Sekundarstufe II ermöglichen. Beispiele solcher berufsqualifizierender Branchenzertifikate, die einen direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen, sind Pflegehelfer/-in des Schweizerischen Roten Kreuzes (SRK) oder Baumaschinenführer/-in K-BMF (Bundesrat 2023). Neben individuellen Weiterbildungsaktivitäten fördern im System der Sozialen Sicherheit die Invalidenversicherung, die Sozialhilfe sowie die Arbeitslosenversicherung die Arbeitsmarktfähigkeit von Leistungsempfängenden. Bei diesen Angeboten steht die rasche und langfristige (Wieder-) Eingliederung in den Arbeitsmarkt im Fokus. Die Weiterbildungsaktivitäten sollen die beruflichen Qualifikationen möglichst entsprechend den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts fördern, das Risiko einer Langzeitarbeitslosigkeit vermindern und dazu befähigen, mehr oder überhaupt Berufserfahrungen zu sammeln.

Berufsorientierte Weiterbildungsangebote bezwecken die Aneignung arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit der Eingliederung in den Arbeitsmarkt respektive das Finden einer besserqualifizierten Arbeitsstelle. In Bezug auf die Wirksamkeit der Angebote zur Steigerung der Arbeitsmarktfähigkeit kann keine übergreifende Antwort gegeben werden. Dazu ist die Vielfalt der Weiterbildungsaktivitäten zu gross und die Angebote unterscheiden sich in den Lernzielen, den Inhalten, dem Umfang sowie der Zielgruppe. Denzler et al. (2022)⁶⁸ zeigen für die Schweiz auf, dass sich die Teilnahme an beruflichen Weiterbildungskursen positiv auf den Lohn und die Wahrscheinlichkeit, nicht arbeitslos zu werden, auswirkt. Eine Metaevaluation zur Wirkung von arbeitsmarktlichen Massnahmen (AMM) der Arbeitslosenversicherung hat die Ergebnisse von 23 Evaluationsberichten analysiert. Dabei zeigt sich, dass AMM insbesondere bei Stellensuchenden mit geringen Arbeitsmarktchancen eine positive Wirkung zeigen. Bei den Gelingensbedingungen zeigen sich eine bedarfsgerechte Ausgestaltung und Zuweisung sowie der Einbezug der individuellen Bedürfnisse der Stellensuchenden als besonders wichtig (Morlok et al. 2018). Bei den Branchenzertifikaten ist eine angemessene Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt die zentrale Voraussetzung, damit diese ihre Wirkung entfalten können. Eine Studie des SVEB hat mithilfe von Fallstudien die Gelingensbedingungen dazu herausgearbeitet. Ein Aspekt ist hier beispielsweise die klare Positionierung gegenüber dem formalen Bildungssystem. Die Analyse kommt weiter zum Schluss, dass gut etablierte Branchenzertifikate eine wichtige Funktion einnehmen und einen Beitrag zur Bekämpfung des Fachkräftemangels beitragen können. Dank des niederschweligen Zugangs können durch Branchenzertifikate auch Personen einen Qualifikationsnachweis erreichen, für welche die Schwelle zur formalen Bildung (noch) zu hoch ist, wie z. B. beruflich Wiedereinsteigende, ältere Arbeitnehmende oder Personen mit

Migrationshintergrund und fehlendem anerkannten Bildungsabschluss (Schüepp und Sgier 2019).

Angebote zum Berufsabschluss für Erwachsene BAE

Erwachsene Personen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II tragen ein erhöhtes Armutsrisiko (vgl. Abschnitt A.1). Der Berufsabschluss für Erwachsene nimmt entsprechend in der Armutsprävention und -bekämpfung eine wichtige Rolle ein. Um einen Abschluss der beruflichen Grundbildung im Erwachsenenalter zu erlangen, sind die betroffenen Personen mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Neben der Vereinbarkeit mit allfälligen Betreuungsaufgaben ist die Deckung der Lebenshaltungskosten eine grosse Herausforderung (Rudin et al. 2023; Mey et al. 2022). Das Berufsbildungsgesetz legt die Grundlage, damit die Branchen zusammen mit den Kantonen alternative Qualifikationsverfahren entwickeln können, und so stehen Erwachsenen ohne Berufsabschluss in der Schweiz verschiedene Wege zur Verfügung (Bundesrat 2023).

Neben der klassischen beruflichen Grundbildung kann mittels Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auch eine verkürzte berufliche Grundbildung absolviert werden. Für Personen mit Berufserfahrung ist es zudem möglich, direkt ans Qualifikationsverfahren zugelassen zu werden und sich mittels spezifischer Vorbereitungskurse darauf vorzubereiten. Auch die modulare Vorbereitung auf einen Berufsabschluss ist auf verschiedene Arten möglich.

Weiter besteht für Erwachsene über das Verfahren der Validierung von Bildungsleistungen die Möglichkeit, einen formalen Berufsabschluss (EFZ oder EBA) zu erhalten, ohne dafür eine Abschlussprüfung zu absolvieren. Voraussetzung dafür ist, dass die Person bereits über sämtliche für einen bestimmten Beruf notwendigen Handlungskompetenzbereiche verfügt und diese nachweisen kann. Dazu müssen die Personen in einem Validierungsdossier ihre bereits in einem Beruf erworbenen Handlungskompetenzen dokumentieren. Expertinnen und Experten vergleichen das eingereichte Dossier dann mit dem Qualifikationsprofil des angestrebten Berufs und entscheiden über die Anerkennung der aufgeführten Bildungsleistungen (Schmid et al. 2017). Die Validierung existiert aktuell in 15 beruflichen Grundbildungen. Das Verfahren der Validierung verlangt ein hohes Mass an sprachlichen und schriftlichen Kompetenzen sowie viel Selbstdisziplin und ist daher nicht für alle Zielgruppen geeignet (Bundesrat 2023).

In der Schweiz werden zurzeit jährlich rund 65 000 Abschlüsse in der beruflichen Grundbildung (eidg. Fähigkeitszeugnis EFZ, eidg. Berufsattest EBA) erworben, rund 10 600 oder 16 % davon von Erwachsenen über 25 Jahre. Die Abschlusszahlen Erwachsener in der beruflichen Grundbildung sind von 2014 bis 2024 um 38 % gestiegen (+2908). Etwa die Hälfte aller Erwachsenen erwerben ihren Abschluss über eine klassische berufliche Grundbildung mit Lehrvertrag (2024: 5240 Abschlüsse). Die andere Hälfte wählt einen der speziell für Erwachsene vorgesehenen Wege, wobei die verkürzte berufliche Grundbildung mit Lehrvertrag (2024: 2139 Abschlüsse) und die direkte Zulassung zur Abschlussprüfung (2024: 2718 Abschlüsse) den grössten Teil ausmachen. Seltener gewählt wird das Qualifikationsverfahren mit Validierung von Bildungsleistungen (2024: 464 Abschlüsse). Bei der Validierung von Bildungsleistungen ist es in Bezug auf die Wirkung zudem entscheidend, dass diese Art der Abschlüsse von den Branchen und Betrieben als vollwertiger Berufsabschluss anerkannt wird (Bundesrat 2023)⁶⁹.

2024 verfügten in der Schweiz rund 499 000 Personen im Alter von 25 bis 64 Jahren über keinen Abschluss der Sekundarstufe II (25–39-Jährige: 140 000; 40–54-Jährige: 220 000; 55–64-Jährige: 139 000). Es ist jedoch kaum abzuschätzen, wie viele davon sich für einen Berufsabschluss für Erwachsene eignen würden. Nicht alle Erwerbspersonen ohne nachobligatorische Ausbildung verfügen über die nötigen Voraussetzungen, um eine berufliche Grundbildung anzugehen (z. B. kognitive Fähigkeiten, Sprachkompetenzen, gesundheitliche Verfassung, Motivation und Ausdauer). Zusätzlich werden im Rahmen einer Studie der ETH die fehlende Bekanntheit der möglichen Qualifikationsverfahren sowie die hohe Komplexität der Prozesse als zentrale Hindernisse identifiziert (Renold et al. 2023).

Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB)

Der Zugang zu niederschweligen und kostengünstigen Informations- und Beratungsangeboten ist für die Qualifizierung von armutsgefährdeten und -betroffenen Erwachsenen wichtig (Mey et al. 2022). Durch die Informationen und die professionelle Beratung können Erwachsene schneller eine passende Arbeitsstelle, Aus- oder Weiterbildung finden. In Bezug auf die armutsreduzierende Wirkung steigt dadurch die Chance, erfolgreich in den Arbeitsmarkt einzutreten respektive eine besserqualifizierte Stelle zu finden. Die BSLB nehmen zudem bei der Triage und der Weitervermittlung zu passenden Angeboten eine wichtige Rolle ein und können Finanzierungsmöglichkeiten der direkten und indirekten Bildungskosten aufzeigen. Eine Erhebung aus dem Jahr 2021 zeigt, dass die Informations- und Beratungsangebote der BSLB in 14 Kantonen für alle Erwachsenen kostenlos sind. In den restlichen Kantonen gab es Einschränkungen je nach Alter, Bildungsniveau oder zuweisender Stelle (Rudin et al. 2023, S. 14). Mit der Umsetzung der nationalen Strategie zur BSLB dürfte die Anzahl Kantone mit einem kostenlosen Angebot für Erwachsene in den letzten Jahren zugenommen haben. Die Ausgestaltung der Angebote liegt in der Kompetenz der Kantone, wobei die EDK in einem Grundsatzpapier empfiehlt, für Personen aller Bildungsstufen ein kostenloses Grundangebot zur Verfügung zu stellen (SK BSLB 2024).

Eine Bevölkerungsbefragung bei Personen im Alter zwischen 20 und 74 Jahren aus dem Jahr 2019 zeigt, dass das Angebot der BSLB bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung sowie bei Ausländerinnen und Ausländern, die erst nach der obligatorischen Schulzeit in die Schweiz eingereist sind, weniger bekannt ist und weniger genutzt wird. Bei Ausländerinnen und Ausländern, welche die ganze oder einen Teil der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz verbracht haben, ist sowohl die Bekanntheit als auch die Nutzung der BSLB überdurchschnittlich (Schmidlin et al. 2019, S. 51).

Personen ab 40 Jahren steht zudem mit *viamia* seit 2022⁷⁰ schweizweit die Möglichkeit einer kostenlosen Standortbestimmung zur Verfügung. Ziel des Angebots ist es, dass sich Erwachsene aktiv mit ihrer beruflichen Laufbahn auseinandersetzen und mit dem Wandel der Arbeitswelt mithalten können. Das Angebot richtet sich nicht an Personen, die Anspruch auf vergleichbare Abklärungs- und Beratungsangebote der Sozialversicherungen oder der Sozialhilfe haben. In Bezug auf die Wirksamkeit kommt die Evaluation des Programms zum Schluss, dass Geringqualifizierte – trotz gezielter Promotionsmassnahmen – noch nicht in gewünschtem Mass erreicht werden konnten. So hatten nur 3 % der Teilnehmenden keinen Abschluss der Sekundarstufe II und 15 % wiesen eine eher oder sehr schwache Arbeitsmarktfähigkeit auf. Dabei gilt es zu beachten, dass die Erreichbarkeit von Geringqualifizierten auch bei anderen Angeboten eine Herausforderung ist (Walker et al. 2024). In einigen Kantonen haben Sozialhilfebeziehende keinen oder nur eingeschränkt Zugang zu *viamia*, wobei es gemeinsame Bestrebungen der SKOS und der Schweizerischen Konferenz BSLB gibt, um diese Zugangshürden zu beseitigen (vgl. Letter of Intent). Ende 2025 endet die Mitfinanzierung des Angebots durch den Bund. Die Kantone entscheiden, ob sie *viamia* ab 2026 fortführen werden.

Beratung und Begleitung bei der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen

Bei der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen gilt es zwischen den sogenannten reglementierten Berufen und den nicht reglementierten Berufen zu unterscheiden (vgl. Berufsbildungsverordnung BBV, Art. 69). Bei den reglementierten Berufen ist eine offizielle Anerkennung bestimmter Berufsqualifikationen (Diplome, Abschlüsse, Ausweise) eine Voraussetzung für die Ausübung des Berufes in der Schweiz. Erwachsene, die im Ausland eine Berufsausbildung oder ein Studium absolviert haben, können die Anerkennung bei der zuständigen Anerkennungsstelle beantragen. Diese vergleicht gestützt auf gesetzliche Kriterien ausländische Ausbildungen mit dem schweizerischen Äquivalent. Wenn wesentliche Unterschiede bestehen, erhalten die Antragsteller Hinweise, ob Ausgleichsmassnahmen nötig sind. Auf dem Infoportal des SBFI www.anererkennung.swiss können sich interessierte Personen mit ausländischen Berufsqualifikationen erkundigen, ob eine Anerkennung notwendig ist und welche Stelle dafür zuständig ist. Im Hinblick auf die Zulassung zu einer Weiterbildung beurteilt die Schule/Institution ausländische Abschlüsse. Je nach Hochschule gelten unterschiedliche Zulassungsvoraussetzungen.

Während in einigen Branchen die überwiegende Mehrheit der Berufe reglementiert sind (z. B. im Gesundheitsbereich, Bildungs- und Sozialwesen), sind es in anderen Bereichen nur wenige Berufe. So handelt es sich im Baubereich beispielsweise beim Elektroinstallateur um einen reglementierten Beruf, während es für die Maurerin oder den Maler für die Berufsausübung keine offizielle Anerkennung benötigt. Bei den nicht reglementierten Berufen ist es entscheidend, dass die ausländische Ausbildung von einem potenziellen Arbeitgeber anerkannt und in Wert gesetzt wird. Bei ausländischen Hochschuldiplomen, die in einen nicht reglementierten Beruf führen, ist die Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der schweizerischen Hochschulen swissuniversities bzw. die Informationsstelle Swiss ENIC für die Bewertung ausländischer Diplome zuständig. Sofern es einen vergleichbaren Studiengang in der Schweiz gibt, können sich Stellensuchende eine Niveaubescheinigung ausstellen lassen (vgl. [swissuniversities](#)). Niveaubestätigungen werden auch für Abschlüsse der Sekundarstufe II ausgestellt. Niveaubescheinigungen bzw. -bestätigungen können helfen, den ausländischen Berufsabschluss im Schweizer Bildungssystem zu verorten, und die Arbeitssuche in der Schweiz vereinfachen.

Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) existiert ein Instrument, um die beruflichen Qualifikationen von Arbeitskräften zwischen verschiedenen Ländern vergleichbar zu machen. Neben den EU-Staaten setzen weitere elf Länder – darunter auch die Schweiz – den EQR um. In Anlehnung an den EQR erstellen die Länder jeweils einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), womit ein Vergleich der Abschlüsse zwischen zwei Ländern möglich wird. Der NQR beziehungsweise der EQR bietet somit sowohl Arbeitnehmenden mit einem ausländischen Diplom als auch Arbeitgebern die Möglichkeit, das Anforderungsniveau ausländischer Abschlüsse einzuschätzen. Ob und in welchem Ausmass der EQR dafür genutzt wird, ist jedoch nicht bekannt.

Seit dem Jahr 2017 bietet HEKS mit dem Programm HEKS MosaiQ für qualifizierte Migrantinnen und Migranten Beratung und Begleitung in den Bereichen Diplomanerkennung, praktische Kompetenzabklärung und Nachholbildung an. Es gibt weitere Organisationen, die ein ähnliches Angebot zur Verfügung stellen. Neben der administrativen Unterstützung zeigen die Fachstellen auf, wie die bestehenden Qualifikationen im Schweizer Arbeitsmarkt zielführend eingebracht und allfällige fehlende Kompetenzen erworben werden können.

B.2 AKTEURE

Ausgehend von den etablierten Massnahmen an der Schnittstelle Bildung und Armut werden folgend zuerst die Akteure aufgeführt, die die Rahmenbedingungen und Grundlagen gestalten. Neben dem Verfassen und Umsetzen von gesetzlichen Grundlagen und der Finanzierung geht es dabei um zahlreiche weitere Themenbereiche, wie die Entwicklung und Umsetzung von Strategien, die Vernetzung von Akteuren sowie die Entwicklung von wissenschaftlichen Grundlagen. Im Anschluss werden in den folgenden Abschnitten die Akteure pro Bildungsstufe abgebildet und die Ebene der Leistungserbringer beschrieben. Auch hier handelt es sich um eine starke Vereinfachung ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

Zuständigkeiten im Schweizer Bildungssystem

Die Bundesverfassung besagt, dass der Bund und die Kantone gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz sorgen und dabei ihre Anstrengungen koordinieren und ihre Zusammenarbeit durch gemeinsame Organe und andere Vorkehren sicherstellen (Art. 61a BV).

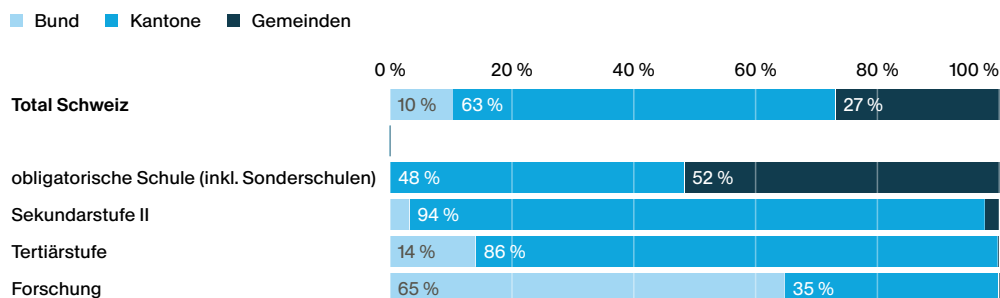
Unabhängig von der Armutsprävention und -bekämpfung stehen im Schweizer Bildungssystem je nach Bildungsstufe unterschiedliche Akteure in der Verantwortung. Das Bildungssystem der Schweiz beginnt mit dem Kindergarten bzw. der Eingangsstufe (HarmoS 1). Der vorgelagerte Bereich der frühen Kindheit ist ein Teilbereich der Kinder- und Jugendpolitik. Entsprechend der föderalen Aufgabenteilung liegen viele Kompetenzen bei den Kantonen und Gemeinden. Während es im Bereich der Bildungspolitik eine enge Zusammenarbeit zwischen Bund und Kantonen gibt, ist die Koordination zwischen den verschiedenen Staatsebenen im Bereich der frühen Kindheit wenig ausgeprägt. Entsprechend unterschiedlich sind die Rahmenbedingungen je nach Kanton, und das zur Verfügung stehende Angebot an frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) variiert je nach Wohnort der Familien stark.

Für den Bereich der obligatorischen Schule sind die Kantone per Bundesverfassung verpflichtet, wichtige Ziele und Strukturen landesweit zu harmonisieren. Die Gemeinden wiederum organisieren den Schulbetrieb. Auf der Sekundarstufe II erfolgt die Steuerung der Berufsbildung innerhalb der Verbundpartnerschaft gemeinsam zwischen Bund, Kantonen und den Organisationen der Arbeitswelt (OdA) als Vertretung der Wirtschaft. Dabei ist der Bund für die gesetzlichen Grundlagen, die OdA für die Inhalte der Berufsbildung und die Kantone für die Umsetzung, insbesondere in den Berufsfachschulen, zuständig. Bei den allgemeinbildenden Gymnasien und Fachmittelschulen liegt die Rechtsetzungskompetenz primär bei den Kantonen. Eine Vereinbarung zwischen Bund und Kantonen regelt die Anerkennung der Maturitätszeugnisse. Im Erwachsenenalter fällt die Zuständigkeit im Tertiärbereich auf den Bund sowie auf die Kantone, die Rechtsetzung, Finanzierung und Qualitätssicherung verantworten und als Trägerschaften auftreten. Bei der höheren Berufsbildung liegt die Kompetenz beim Bund sowie bei den OdA (Bildungsinhalte) und den Kantonen (Höhere Fachschulen). Gemäss WeBiG (Art. 5) tragen die Personen selbst die Verantwortung für ihre Weiterbildungsaktivitäten, wobei diese durch die Arbeitgeber zu begünstigen sind. In Ergänzung dazu sind Bund und Kantone für die Förderung und Regelung der Weiterbildung zuständig.

Bezüglich Finanzlast nehmen die Kantone im föderalen System der Schweiz in der Bildung eine zentrale Rolle ein. So wurden im Jahr 2022 insgesamt rund 63 % der öffentlichen Bildungsausgaben von den Kantonen getragen, 27 % durch die Gemeinden und 10 % durch den Bund (siehe [Abbildung 35](#)). Insbesondere im Bereich der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe wird die Finanzierung mehrheitlich durch die Kantone getragen. Die obligatorische Schule wird ungefähr hälftig von den Kantonen und den Gemeinden finanziert. Im Bereich der frühen Kindheit variieren die Anteile, zu denen sich Kantone und Gemeinden an den Kosten einer Politik der frühen Kindheit sowie an den Kosten der Eltern für familienergänzende Betreuungsangebote beteiligen, relativ stark (vgl. Bundesrat 2021).

Abbildung 35 Öffentliche Bildungsausgaben, 2022

nach ausgebender Verwaltungsebene und Bildungsstufe (ohne frühe Kindheit)



IV.A0350.25.V1.22.d

Quelle: BFS – ÖBA; EFV – FS 2024, © BSV 2025

Armutsprävention und -bekämpfung

Ausgehend von den Zuständigkeiten im föderal organisierten Bildungssystem nehmen Bund, Kantone und Gemeinden verschiedene Aufgaben wahr, die einen Beitrag zur Armutsprävention und -bekämpfung leisten. So übernimmt der **Bund** die Haupt- oder Mitverantwortung für die Ausarbeitung und das Monitoring nationaler Strategien und Programme, die darauf abzielen, die Bildungslandschaft im Einklang mit den sozialen Herausforderungen zu entwickeln. Eine weitere Schlüsselfunktion liegt in der Koordination, Vernetzung und Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Akteuren im Bildungsbereich. Die Bundesämter tragen auch zur Qualitätssicherung und -entwicklung von Bildungsangeboten und Weiterbildungsmaßnahmen bei, die sie fördern. Dies schliesst die Vergabe von Forschungsaufträgen ein, um aktuelle Erkenntnisse zu generieren und fundierte Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen zu schaffen. Darüber hinaus leistet der Bund finanzielle Beiträge an Institutionen, Angebote und Projekte. Je nach Bildungsabschnitt haben auf Bundesebene unterschiedliche Bundesämter die Federführung. Im Bereich der frühen Kindheit sind das Bundesamt für Sozialversicherung (BSV), das Bundesamt für Gesundheit (BAG) und das Staatssekretariat für Migration (SEM) wichtige Akteure. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) spielt eine prominente Rolle in der beruflichen Grundbildung auf der Sekundarstufe II, in der höheren Berufsbildung auf Tertiärstufe sowie in der nichtformalen Bildung. Bei den Themen Berufsabschluss für Erwachsene und der Förderung der Grundkompetenzen sind neben dem SBFI auch das BSV, das SEM und das SECO wichtige Bundesstellen, die auch in den Gremien der Interinstitutionellen Zusammenarbeit (IIZ) vertreten sind.

Die **Kantone** und **Gemeinden** sind die zentralen Akteure bei der Gestaltung, Umsetzung und Finanzierung einer Vielzahl von bildungspolitischen Massnahmen an der Schnittstelle von Bildung und Armut. Sie entwickeln politische Grundlagen und setzen kantonale bzw. kommunale Strategien und Programme um, die auf die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen auf Kantons- oder Gemeindeebene abgestimmt sind. Des Weiteren obliegt den Kantonen und Gemeinden eine zentrale Rolle bei der Koordination, Vernetzung und Förderung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteuren im Bildungsbereich. Auch bei der Qualitätssicherung und -entwicklung der Angebote kommt den Kantonen und den Gemeinden eine bedeutende Rolle zu. Stärker als der Bund treten Kantone und Gemeinden zudem als Trägerschaften von Angeboten und Dienstleistungen für die Bevölkerung auf, die darauf abzielen, Bildungschancen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen zu verbessern.

An der Schnittstelle von Bildung und Armut nehmen auch verschiedene **kantonale Konferenzen** eine Schlüsselrolle ein. In der frühen Kindheit ist dies die Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und -direktoren (SODK), für die ob-

ligatorische Schulzeit fungiert die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (EDK) inkl. ihrer Fachkonferenzen als zentrales Gremium. Die Sekundarstufe II wird auf interkantonaler Ebene von der EDK sowie der dazugehörigen Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) geprägt. Im Erwachsenenalter spielen neben der SODK und der EDK (inkl. Schweizerischer Weiterbildungskonferenz SWBK und SBBK) auch die Konferenz der Kantonsregierungen (KdK) eine Rolle.

Die **Zivilgesellschaft**, d. h. unter anderem NGOs, Vereine, Verbände und ähnliche Organisationen, ist in allen Bildungsabschnitten aktiv. Ihr Einfluss reicht von der kommunalen bis zur nationalen Ebene und trägt zur Gestaltung und Weiterentwicklung des Bildungssystems bei. Fachorganisationen bringen als Teil der Zivilgesellschaft ihre spezifische Expertise in den politischen Diskurs mit ein und vertreten die Interessen ihrer Mitglieder. Im Bereich der frühkindlichen Bildung sind dies beispielsweise Familienorganisationen. Auf der Ebene der obligatorischen Schulzeit sind verschiedene Fachorganisationen aktiv, darunter die nationalen und kantonalen Verbände von Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulsozialarbeit. Im Bereich der Sekundarstufe II und der höheren Berufsbildung (Tertiärstufe) sind die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) als Träger von Bildungsangeboten aktiv. Für die Bildung im Erwachsenenalter engagieren sich verschiedene Fachorganisationen, darunter erneut die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) sowie nationale Organisationen der Weiterbildung. Die Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe (SKOS) spielt ebenfalls eine Rolle, indem sie Standards und Empfehlungen für die soziale und berufliche Integration setzt und Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen unterstützt. Weiter nehmen die Akteure der Zivilgesellschaft eine wichtige Rolle bei der Interessensvertretung auf der politischen Ebene ein.

Im Bereich Bildung und Forschung fungieren Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen als wichtige Akteure. Ihre Aufgaben umfassen die Durchführung von wissenschaftlichen Studien, die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften und die Entwicklung von Lehrplänen.

Akteure im Bereich der frühen Kindheit

Abbildung 36

Akteure im Bereich der frühen Kindheit



IV.A1360.25.V1.25.d

Bemerkungen: EKFF: Eidgenössische Kommission für Familienfragen; KdK: Konferenz der Kantonsregierungen

Angesichts der zentralen Rolle der Eltern können diese als Hauptakteure in der Lebensphase der frühen Kindheit bezeichnet werden. Die Lebenswelt von Kindern im Vorschulalter spielt sich oft im engen familiären Umfeld ab und Kleinkinder orientieren sich stark an den Eltern. Weiter spielen die Eltern eine zentrale Rolle dabei, inwiefern Kinder auch ausserhalb der Kernfamilien Erfahrungen sammeln und Beziehungen knüpfen können. Dies, weil die Nutzung der Angebote der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auf freiwilliger Basis und auf Initiative der Eltern erfolgt. Selbst bei der medizinischen Versorgung liegt die Verantwortung alleine bei den Erziehungsberechtigten. Erst mit dem Eintritt in den Kindergarten starten die obligatorischen schulärztlichen Untersuchungen, Kontrollen zur Gesundheit und zur Entwicklung aller Kinder. Weiter sind die Kontaktmöglichkeiten von Kleinkindern eng mit der sozialen Vernetzung der Eltern gekoppelt. Verbringt ein Kind die ersten Lebensjahre mit Eltern, die wenig am sozialen Leben teilnehmen, hat auch das Kind selbst weniger Möglichkeiten, Kontakte mit anderen Kindern zu knüpfen.

Ausserhalb der Familie sind Kitas, Spielgruppen und Tagesfamilienorganisationen als Anbietende der familienergänzenden Betreuung und der frühen Förderung wichtige Akteure. Speziell für sozial benachteiligte Familien sind zudem Hausbesuchsprogramme wichtige Angebote. Diese Institutionen erbringen Leistungen im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Sie haben das Potenzial, zur Förderung der sozialen, emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten von kleinen Kindern beizutragen, und können Orte der alltagsintegrierten frühen Sprachförderung sein. Sprache wird in der frühen Kindheit primär durch alltägliche Interaktionen und Aktivitäten, wie sie beispielsweise in einer Kindertagesstätte stattfinden, erlernt. Dies ist gerade für Kinder aus Haushalten, in denen keine Landessprache gesprochen wird, von Bedeutung (Schwab Cammarano und Stern 2020).

Mütter- und Väterberatungen sowie Familienberatungen bieten Eltern niederschwellige Beratung und Ressourcen, um ihre Erziehungsfähigkeiten zu stärken und das Wohlbefinden ihrer Kinder zu fördern. Sie beraten Eltern individuell bei spezifischen Fragen zu Entwicklungsstadien des Kindes oder zu Herausforderungen des Familienalltags. Mütter- und Väterberatungen sind auch vermittelnd tätig und verweisen auf passende Angebote zur Förderung des Kindes.

Familienzentren dienen als Knotenpunkt für Bildung, Beratung und sozialen Austausch. Durch ihre multiprofessionellen Angebote und niederschweligen Zugänge fördern Familienzentren die elterlichen Kompetenzen, stärken Eltern-Kind-Beziehungen und tragen zur sozialen Vernetzung und Gemeinschaftsbildung bei.

Kinderärzte/-innen, Hebammen und Gynäkologen/-innen sind oft die ersten Berührungspunkte für junge Familien und bieten eine Plattform für Früherkennung und Beratung in Bezug auf Gesundheit und Entwicklung des Kindes. Durch ihre Expertise und ihr Netzwerk können sie nicht nur gesundheitsfördernde Massnahmen einleiten, sondern vermitteln im Optimalfall auch an relevante unterstützende Dienste.

Mit der heilpädagogischen Früherziehung werden Kinder mit Entwicklungsgefährdungen, -auffälligkeiten, -verzögerungen und Behinderungen im Vorschulalter unterstützt und in ihrer Entwicklung gefördert. Heilpädagogische Früherziehung findet in der Regel beim Kind zu Hause oder auch in der familienergänzenden Betreuung statt.

Übergänge oder Transitionen sind bedeutende Vorgänge in der kindlichen Bildungsbiografie und Phasen wichtiger Veränderungen. Solche Übergänge bieten für das Individuum Chancen wie auch Risiken, deshalb ist es zentral, dass diese Übergänge geplant und begleitet werden. Eine wichtige solche Transition ist etwa der Eintritt in den Kindergarten. Ein gelungener Start in die obligatorische Schulzeit begünstigt altersgerechte Entwicklungsimpulse und die Anschlussfähigkeit des Kindes an Gleichaltrige, was sich positiv auf seine Bildungsbiografie auswirkt (Ganz et al. 2022). In diesem Kontext sind die Institutionen des Frühbereichs, der Volksschule sowie zivilgesellschaftliche Akteure von zentraler Bedeutung. Diese bieten Angebote zur Sensibilisierung, Information und Beratung von Eltern an. Einzelne Kantone und Gemeinden führen überdies Sprachstanderhebungen durch, um den Sprachförderbedarf einzelner Kinder zu eruieren. Eine funktionierende Koordination zwischen dem Vorschul- und dem Schulbereich schliesst auch Akteurinnen und Akteure aus dem Gesundheitssystem und dem Sozialsystem mit ein,

insbesondere was Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder -problemen sowie Kinder aus vulnerablen Familien betrifft. Erstere spielen eine wichtige Rolle dabei, erhöhten Unterstützungs- und Förderbedarf festzustellen und entsprechende Massnahmen einzuleiten, während Letztere für die finanzielle Unterstützung der Familien auch über die Vorschulzeit hinaus verantwortlich sind.

Akteure im Bereich Kindheit (obligatorische Schule)

Abbildung 37

Akteure im Bereich Kindheit (obligatorische Schule)



IV.A1370.25.V1.25.d

Bemerkungen: SEMO: Motivationssemester, INVOL: Integrationsvorlehre

Auch bei Schulkindern nehmen die Eltern eine wichtige Rolle ein. So sind diese meistens noch die Hauptbezugspersonen, wobei das soziale Umfeld im Vergleich zur Vorschule bereits deutlich grösser ist und mit zunehmendem Alter die Rolle von Gleichaltrigen (Peers) wichtiger wird.

Neben dem sozialen Umfeld ist die obligatorische Schulzeit von verschiedenen weiteren Akteuren geprägt. Die Volksschulen stehen dabei im Zentrum und bieten eine Vielzahl von Massnahmen und Angeboten, um Kinder zu fördern und die Entfaltung ihres Potenzials zu unterstützen. Das sind zum Beispiel Massnahmen der selektiven Sprachförderung und das Etablieren sprachsensibler Unterrichtsformen, Aufgabenhilfen, Lese- oder Begabtenförderung. Die Schulsozialarbeit und der schulpsychologische Dienst tragen dazu bei, für die Schülerinnen und Schüler ein unterstützendes Umfeld zu schaffen, und bieten niederschwellige Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche. Sie unterstützen zudem die Eltern, indem sie deren Erziehungskompetenzen stärken und so dazu beitragen, dass die Eltern ihre Kinder besser begleiten können.

Tagesschulen und Tagesstrukturen erweitern die Lernmöglichkeiten über den regulären Schulunterricht hinaus. Im Idealfall bieten sie Räume für Freizeitaktivitäten und

Hausaufgabenbetreuung und tragen für die Eltern zur besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei.

Die Fachstellen Sonderpädagogik und der heilpädagogische Dienst spielen eine entscheidende Rolle bei der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Sie entwickeln individuelle Förderpläne und Lernziele, bieten sonderpädagogische Unterstützung an, tragen zur Schaffung einer integrativen Bildungsumgebung bei und unterstützen die Erziehungsberechtigten bei Erziehungsfragen.

Präventionsfachstellen und Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit bieten Präventionsangebote sowie Früherkennung und Frühintervention bei Sucht, Gewalt und sozialen Auffälligkeiten an, schaffen ausserschulische Freizeitangebote und bieten niederschwellige Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche sowie deren Eltern an.

Auf politischer Ebene sind Kantone und Gemeinden als Träger von Bildungsangeboten von zentraler Bedeutung. Private Trägerschaften ergänzen das Angebot und tragen zur Vielfalt und Qualität des Bildungssystems bei. Insgesamt stellen diese Akteure sicher, dass die obligatorische Schulzeit nicht nur Wissensvermittlung, sondern auch eine umfassende persönliche Entwicklung und soziale Integration der Schülerinnen und Schüler ermöglicht.

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in die nachobligatorische Bildung wird auch als Nahtstelle I bezeichnet. Dieser Übergang hat einen entscheidenden Einfluss auf die berufliche und persönliche Entwicklung der Jugendlichen. Die Wahl einer Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit kann mit Unsicherheiten und Herausforderungen verbunden sein. Zahlreiche kantonale und kommunale Stellen sowie NGOs und Private bieten verschiedenste Angebote zur Unterstützung von Jugendlichen bei der Berufswahl und beim Eintritt in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II an. So unterstützen die Volksschulen sowie die kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatungsstellen Jugendliche und junge Erwachsene bei ihrer Ausbildungs- und Berufswahl. Das Case Management Berufsbildung unterstützt Jugendliche mit Mehrfachbelastungen an der Nahtstelle I bis zum Abschluss einer beruflichen Grundbildung. Auch die Unternehmen spielen eine wichtige Rolle, indem sie Jugendlichen Schnuppermöglichkeiten oder Berufswahlpraktika anbieten oder Betriebseinsätze im Rahmen einer Integrationsvorlehre ermöglichen. Für Jugendliche, die keine Lehrstelle gefunden haben oder für die eine Berufswahl noch zu früh war, bieten die Kantone verschiedene Brückenangebote und weitere Zwischenlösungen an, wobei diese entweder öffentlich oder privat organisiert sind. Die Weiterentwicklung der IV-Massnahmen der Frühintervention trägt dazu bei, dass gesundheitlich beeinträchtigte Minderjährige ab dem 13. Altersjahr beim Zugang zu einer beruflichen Erstausbildung unterstützt werden.

Abbildung 38
Akteure im Bereich Jugend und junge Erwachsene (Sekundarstufe II)



IV.A1380.25.V1.25.d

Bemerkungen: RAV: Regionale Arbeitsvermittlungszentren

Auf der Sekundarstufe II spielen verschiedene Akteure eine zentrale Rolle an der Schnittstelle Bildung und Armut. Die Lehrbetriebe sind zentrale Akteure, weil sie Ausbildungsplätze anbieten. Im Rahmen der dualen Berufsbildung ebenfalls zentral sind die Berufsfachschulen und die Anbieter der überbetrieblichen Kurse (üK). Die Berufsfachschulen ergänzen die Praxis mit theoretischen Grundlagen, allgemeinbildendem Unterricht und in spezifischen Fällen auch durch Förder- und Stützunterricht und individuelle Begleitung der Lernenden. Die Berufsfachschulen bieten bei Bedarf auch Beratung und Unterstützung an. Nach einer abgeschlossenen beruflichen Grundbildung auf Stufe EFZ oder EBA erfolgt der Übertritt in den Arbeitsmarkt. Auch ist der Anschluss an eine weiterführende Ausbildung auf Tertiärstufe gewährleistet: an die höhere Berufsbildung oder mit einer Berufsmaturität an eine Fachhochschule.

Für Jugendliche, die eine Maturität anstreben, sind die Gymnasien zentrale Akteure. Sie bieten bei Bedarf ebenfalls schulische oder psychologische Unterstützung für die Jugendlichen und Beratung für Eltern an. Die Schulsozialarbeit spielt sowohl an Berufsfachschulen wie an Gymnasien eine unterstützende Rolle, indem sie niederschwellige Beratung für Jugendliche anbietet und auch die Eltern unterstützen kann.

Beim Übergang von der Sekundarstufe II in den Arbeitsmarkt oder in eine Ausbildung auf Tertiärstufe nehmen die Stellen der Berufs-, Schul- und Laufbahnberatung eine wichtige Rolle ein. Bei dem Übergang in den Arbeitsmarkt, der sogenannten Nahtstelle II, sind die Unterstützung der Regionalen Arbeitsvermittlung (RAV) bei der Stellensuche sowie arbeitsmarktlische Massnahmen (AMM, beispielsweise Berufspraktika und Praxisfirmen) wichtige Faktoren. Auch die Berufsfachschulen und Lehrbetriebe können beim Einstieg in den Arbeitsmarkt eine wichtige unterstützende Rolle einnehmen. Weiter gibt es zahlreiche Angebote von Kantonen, Gemeinden, NGOs und der IV zur Vorbereitung und Begleitung an der Nahtstelle II.

Abbildung 39
Akteure im Bereich Erwachsenenalter



IV.A1390.25.V1.25.d

Bemerkungen: RAV: Regionale Arbeitsvermittlungszentren, INVOL: Integrationsvorlehre

Die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) sind im Erwachsenenalter wichtige Akteure an der Schnittstelle Bildung und Armut. Sie stellen beispielsweise Bildungsangebote in der berufsorientierten Weiterbildung bereit oder wirken bei den Rahmenbedingungen für den Berufsabschluss für Erwachsene mit.

Die Kantone sind zuständig für die Information und Beratung der Erwachsenen (Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung). Was den Berufsabschluss für Erwachsene betrifft, so sind die Kantone für die Anrechnung von Bildungsleistungen sowie das Bereitstellen von Bildungsangeboten und Qualifikationsverfahren zuständig. Sie arbeiten dabei mit den OdA zusammen. Gestützt auf verschiedene gesetzliche Grundlagen (u. a. WeBiG, AIG, AVIG) setzt sich der Bund gemeinsam mit den Kantonen für die Förderung der Grundkompetenzen bei Erwachsenen ein. Die Umsetzung erfolgt u. a. über die Finanzierung kantonaler Programme, wie der Kantonalen Integrationsprogramme (KIP) oder der Kantonalen Programme zur Förderung der Grundkompetenzen. Bei Letzteren werden pro Förderperiode als Grundlage nationale Ziele formuliert.

Anbieter von Weiterbildungen stellen verschiedene Bildungsangebote für Erwachsene bereit. Es existiert eine breite Palette an Massnahmen im Bereich (Höher-) Qualifizierung von Erwachsenen, in denen neben Berufsfachschulen verschiedenste privatrechtliche und öffentlich-rechtliche Akteure eine Rolle spielen, wie beispielsweise Kantone und Gemeinden, IV-Stellen, Sozialdienste und RAV, aber auch Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen und private Weiterbildungsanbieter. Ein wichtiger Bereich ist auch die Vermittlung von Grundkompetenzen, welcher idealerweise möglichst niederschwellig ausgestaltet ist. Grundkompetenzen sind Ausgangspunkt für die Teilhabe am lebenslangen Lernen.⁷¹ Mit der Weiterbildungsinitiative unterstützen die SKOS und der SVEB die Sozialdienste beim Ausbau ihrer Förderstrukturen.

Ziel der Offensive ist es, dass Sozialhilfebeziehende mit ungenügenden Grundkompetenzen oder ohne Berufsabschluss die Möglichkeit erhalten, sich weiterzubilden.

Arbeitgeber fördern mit betrieblichen Bildungsmaßnahmen die Kompetenzen ihrer Mitarbeitenden und tragen damit zu deren beruflicher Entwicklung bei (Art. 5 WeBiG). Für Personen ohne festen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz können Unternehmen Praktika und andere Arbeitsintegrationsmassnahmen wie Integrationsvorlehren anbieten. Unternehmen können erwachsene Mitarbeitende beim Erwerb eines Berufsabschlusses unterstützen bzw. auf die Möglichkeit eines Berufsabschlusses aufmerksam machen. Einige Mitarbeitende sind auf ein reduziertes Arbeitspensum, einen erwachsenengerechten Lohn und, wenn sie keinen Lehrvertrag haben, auf die Übernahme der nicht von der öffentlichen Hand getragenen Kosten für die überbetrieblichen Kurse während der Ausbildung angewiesen.

C FAZIT

C.1	RISIKOKONSTELLATIONEN	111
C.2	ANGEBOTSLANDSCHAFT	112
C.3	STRUKTURELLE HERAUSFORDERUNGEN	114

- Die statistischen Kennzahlen zeigen, dass in der Schweiz ein Zusammenhang zwischen den finanziellen Mitteln eines Haushalts und den Bildungsergebnissen der Kinder besteht. Neben weiteren Aspekten der sozialen Herkunft haben die finanziellen Mittel einer Familie einen Einfluss auf die Bildungschancen und damit die Gestaltungsmöglichkeiten einer Person. Gleichzeitig gibt es ein breites Angebot an Unterstützungs- und Förderangeboten. Es stellt sich somit die Frage, welche Möglichkeiten es auf der Ebene der Rahmenbedingungen gibt, um die Bildungschancen noch stärker von der ökonomischen Situation eines Haushalts zu entkoppeln.
- Rund 10 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen erreichen bis zum Alter von 25 Jahren keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Damit wird das bildungspolitische 95%-Ziel von Bund und Kantonen nicht erreicht. Da ein Abschluss auf Sekundarstufe II als wichtiger Schutzfaktor gilt, ist dies auch aus armutspolitischer Sicht relevant. Bereits gut bekannt war, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit rund 85 % tiefere Abschlussquoten als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (92 %) haben. Neue Analysen zeigen nun, dass auch Jugendliche aus Haushalten mit tiefen Erwerbseinkommen (87 %) sowie aus Familien mit Sozialhilfebezug (76 %) deutlich tiefere Abschlussquoten aufweisen.
- Personen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss haben ein erhöhtes Risiko, von Armut betroffen zu sein oder ein Leben knapp über der Armutsgrenze zu führen. Rund 14 % der Erwerbsbevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren verfügten im Jahr 2023 über keinen nachobligatorischen Bildungsabschluss. Personen im Alter von 55 bis 64 Jahren sowie die

erste Migrationsgeneration sind überdurchschnittlich oft betroffen. Neben der regulären beruflichen Grundbildung gibt es in der Schweiz für Erwachsene mit der Anrechnung und Validierung von Bildungsleistungen verschiedene Möglichkeiten, einen Berufsabschluss zu erlangen. Das Potenzial des Berufsabschlusses für Erwachsene gilt es weiter auszuschöpfen. Dabei sind weitere Lösungen für die zentralen Herausforderungen zu finden: Deckung der Lebenshaltungskosten, Vereinbarkeit mit allfälligen Betreuungsaufgaben, die fehlende Bekanntheit und die hohe Komplexität des Prozesses bei den alternativen Qualifikationsverfahren sowie mangelnde Sprachkompetenzen bei der potenziellen Zielgruppe.

- Personen mit mangelnden Grundkompetenzen haben ein erhöhtes Risiko für ein tiefes Erwerbseinkommen oder Arbeitslosigkeit. Mangelnde Grundkompetenzen entstehen bereits im Verlauf der obligatorischen Schule, Kompetenzen können aber auch im Verlauf des Erwachsenenlebens verloren gehen. Obschon in der Schweiz eine breite Palette an Bildungsangeboten zur Förderung der Grundkompetenzen besteht, werden diese von der Zielgruppe noch zu wenig genutzt. Vertiefende Anstrengungen im Bereich der Sensibilisierung der Betroffenen sowie der Arbeitgebenden sind nötig. Auch bei der Passung der Bildungsangebote mit der Lebenswelt der Betroffenen sowie bei der Finanzierung der indirekten Bildungskosten könnte noch Optimierungspotenzial vorhanden sein.

Das Nationale Armutsmonitoring orientiert sich an einem mehrdimensionalen Armutsverständnis. Die theoretische Grundlage bildet der Capability Approach des Nobelpreisträgers Amartya Sen (2000; 2009). Im Zentrum steht dabei die Befähigung beziehungsweise die Verwirklichungschancen der Menschen, ihr Leben erfolgreich zu gestalten. Die Verwirklichungschancen sind geprägt von den Handlungsmöglichkeiten und Hindernissen, die ein Individuum in einer Gesellschaft antrifft. Dabei sind sowohl individuelle Faktoren (z. B. Gesundheitszustand, Fähigkeiten) wie auch die wirtschaftlichen, sozialen und rechtlichen Rahmenbedingungen von Bedeutung. Strategien der Armutsprävention und -bekämpfung sollten entsprechend über eine ausgewogene Mischung von personenbezogenen und strukturellen Massnahmen verfügen. Bildung nimmt bei den Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung zunehmend eine wichtige Rolle ein. Auf der Ebene des Individuums sind die Kompetenzanforderungen für die tägliche Lebensführung gestiegen (z. B. Digitalisierung im Alltag, Umgang mit Vielfalt an Informationsquellen, soziale Medien etc.). Auf gesellschaftlicher Ebene ist der Bildungsstand der Bevölkerung wichtig, um im globalen Wettbewerb zu bestehen.

Im Sinne eines Zwischenfazit werden folgend die eruierten Risikogruppen und -konstellationen sowie die bestehenden Herausforderungen an der Schnittstelle zwischen Bildung und Armut aufgeführt. Die Grundlage dazu bilden die statistischen Analysen und die Auswertung der bestehenden Forschung. Die identifizierten Herausforderungen auf der Ebene des Individuums werden den bestehenden Massnahmen (siehe Abschnitt B.1) gegenübergestellt. Dies, um eine Einschätzung abzuleiten, inwiefern es in der Schweiz für die identifizierten Risikogruppen und Risikosituationen angemessene Massnahmen zur Prävention und Bekämpfung von Armut gibt. Neben den Herausforderungen auf der Ebene des Individuums führt das Fazit strukturelle Herausforderungen (z. B. Zugang zu finanzieller Unterstützung, Ausgestaltung der Angebote, Schulsystem etc.) sowie in der Forschung diskutierte Lösungsansätze auf.

C.1 RISIKOKONSTELLATIONEN

Die Analysen im Kapitel Situationsanalyse (siehe Abschnitt A.1) zeigen, dass fehlende Bildungsabschlüsse und geringe Kompetenzen mit einem erhöhten Armutsrisiko einhergehen. Personen ohne nachobligatorische Ausbildung sind vermehrt von Armut betroffen oder müssen mit knappen finanziellen Mitteln auskommen. Die Analysen zeigen aber ebenfalls, dass auch Personen mit einer nachobligatorischen Ausbildung von Armut betroffen sind. Je nach Lebensphase (z. B. Familiengründung und Betreuungspflichten) oder Lebensereignis (z. B. Krankheit, Scheidung) können auch gut ausgebildete Personen in eine Armutssituation geraten. Eine spezifische Risikogruppe sind hier Personen der ersten Migrationsgeneration sowie Personen aus Drittstaaten. Diese haben selbst mit einer Ausbildung auf Tertiärstufe ein erhöhtes Armutsrisiko.

Obschon Bildung kein Garant für ein Leben ohne Armut ist, sind ein Bildungsabschluss und ein gutes Kompetenzniveau wichtige Schutzfaktoren. Im Jahr 2023 verfügten rund 14 % der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren über keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Personen im Alter von 55 bis 64 Jahren sowie die erste Migrationsgeneration sind überdurchschnittlich oft betroffen. Ein in den letzten Jahren relativ konstanter Anteil von knapp 10 % der jungen Erwachsenen erreicht bis zum Alter von 25 Jahren keinen Abschluss auf Sekundarstufe II. Bereits gut bekannt war, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mit rund 85 % tiefere Abschlussquoten als in der Schweiz geborene Schweizerinnen und Schweizer (92 %) haben. Neue Analysen zeigen nun, dass auch Jugendliche aus Haushalten mit tiefen Erwerbseinkommen (87 %) sowie aus Familien mit Sozialhilfebezug (76 %) deutlich tiefere Abschlussquoten aufweisen. Das erhöhte Risiko dieser Gruppen bleibt auch bestehen, wenn man weitere Merkmale der sozialen Herkunft (z. B. Geschlecht oder Migrationshintergrund) konstant hält.

Auch bei Personen mit geringen Kompetenzen ist ein Risikopotenzial aufgrund des Erwerbseinkommens sowie der Arbeitsmarktintegration erkennbar. Erwachsene mit geringen Kompetenzen haben durchschnittlich tiefere Löhne und sind vermehrt von Arbeitslosigkeit betroffen. Aktuelle Daten zu den Kompetenzen von Erwachsenen zeigen, dass 30 % der Bevölkerung im Alter von 16 bis 65 Jahren über geringe Kompetenzen in mindestens einem der Bereiche Lesen, Alltagsmathematik und adaptives Problemlösen verfügen. Der Personenkreis mit geringen Kompetenzen ist vielfältig. Neben Personen mit einem tiefen Bildungsniveau weisen auch Erwerbslose sowie Personen im Alter von 56 bis 65 Jahren einen überdurchschnittlichen Anteil mit geringen Kompetenzen auf. Bei der Migrationsbevölkerung lässt sich aufgrund der Heterogenität der Gruppe sowie der Sprachkenntnisse keine verallgemeinernde Aussage machen.⁷²

In Bezug auf die Bildungschancen haben Kinder und Jugendliche aus armutsbetroffenen Familien schwierigere Voraussetzungen. Bereits im Vorschulalter haben Kinder aus sozial benachteiligten Familien schlechtere Chancen, ihr Potenzial zu entfalten. Die unterschiedlichen Bildungschancen nach sozialer Herkunft zeigen sich sowohl in der obligatorischen Schule wie auch während der Sekundarstufe II sowie im Bereich der Tertiärbildung. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg ist im internationalen Vergleich mit den OECD-Staaten in der Schweiz eher stark ausgeprägt. Eltern, die Phasen der Armut durchleben, sind stark gefordert, um ihre vielfältigen Aufgaben umzusetzen. Neben dem Druck der Existenzsicherung sind die Familien oft mit zusätzlichen belastenden Lebensumständen konfrontiert wie zum Beispiel gesundheitlichen Problemen, einer Trennung oder Arbeitslosigkeit. Die Belastung der Eltern sowie die mit einem knappen Haushaltseinkommen einhergehenden Rahmenbedingungen (z. B. Wohnverhältnisse, Wohngegend, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung) schränken die Entwicklungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien bereits ab Phase der Schwangerschaft und Geburt ein. Die so bereits im frühen Kindesalter entstehenden ungleichen Bildungschancen ziehen sich oft über die gesamte Kindheit bis ins Erwachsenenalter weiter.

Unter dem in der Fachwelt diskutierten Begriff der Intersektionalität ist weiter zu beachten, dass es Personengruppen gibt, die aufgrund mehrerer Eigenschaften in ihren Bildungschancen benachteiligt sind. Ein Beispiel hierfür sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, deren Familien armutsbetroffen sind. Bei diesen Kindern besteht sowohl ein Risiko aufgrund der knappen finanziellen Ressourcen als auch allfälliger migrationsbedingter Benachteiligungen (z. B. Sprachbarrieren, fehlende Kenntnisse des Bildungssystems, Diskriminierung etc.).

C.2 ANGEBOTSLANDSCHAFT

Die Massnahmenübersicht in Abschnitt B.1 zeigt, dass ab der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter bei allen Bildungsabschnitten sowie bei den Übergängen zahlreiche Unterstützungsangebote bestehen, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu fördern und bei ihren Bildungsbestrebungen zu unterstützen. Während einige Angebote und Massnahmen schweizweit umgesetzt werden, gibt es je nach Kanton und Gemeinde eine grosse Varianz bei der Angebotslandschaft.

- Im Bereich der **frühen Kindheit** existiert eine breite Vielfalt an Angeboten, die einen Beitrag zu den Entwicklungs- und Bildungschancen von armutsbetroffenen und -gefährdeten Kindern leisten. Dabei kann unterschieden werden zwischen Angeboten, welche sich direkt an Kinder im Vorschulalter richten und diese ausserhalb der Familie fördern, sowie Angeboten zur Stärkung der Eltern. Die grosse Mehrheit der Angebote richtet sich an alle Familien. Eine Herausforderung bei diesen sogenannten universellen Angeboten ist die tendenziell geringere Nutzung durch sozial benachteiligte Familien. Zusätzlich gibt es spezifische Angebote für sozial benachteiligte Familien oder für Kinder mit einem speziellen Förderbedarf.

In den letzten 20 Jahren hat ein starker Angebotsausbau an familienergänzenden Betreuungsangeboten stattgefunden, der immer noch anhält. Nach wie vor ist die Varianz bei der Anzahl verfügbarer Kitaplätze pro Vorschulkind zwischen den Kantonen jedoch gross. Zahlreiche Studien untersuchen, ob und unter welchen Bedingungen Kinder von der Betreuung in einer familienergänzenden Betreuungseinrichtung profitieren. Dabei zeigt sich, dass das Potenzial insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien gross ist. Die zentrale Voraussetzung dafür ist, dass die Angebote eine gute Qualität haben. Ist dies nicht der Fall, kann die Wirkung sogar negativ ausfallen. Neben den familienergänzenden Betreuungsangeboten gibt es in allen Kantonen Beratungs- und Informationsangebote für Familien mit Kindern im Vorschulalter sowie Begegnungsorte für Familien. Weiter sind in einigen Kantonen und Gemeinden Hausbesuchsprogramme verfügbar, die sozial belastete Familien umfassend beraten und über einen längeren Zeitraum begleiten. Die Hausbesuchsprogramme werden laufend wissenschaftlich evaluiert und zeigen positive Effekte in Bezug auf die Erziehungskompetenzen der Eltern und der Entwicklung der Kinder.

- Bereits beim Eintritt in den Kindergarten bestehen massgebliche Kompetenzunterschiede nach dem sozioökonomischen Status der Kinder. Diese Unterschiede können im Verlauf der **obligatorischen Schulzeit** oft nicht abgebaut werden. Vielmehr gibt es Hinweise darauf, dass sich diese im Verlauf der Schulzeit noch vergrössern. Kinder aus sozial benachteiligten Familien besuchen auf der Sekundarstufe I öfter Klassen mit tieferen Leistungsanforderungen. Der Lebens- und Lernabschnitt während der obligatorischen Schulzeit hat ein grosses Potenzial, die Bildungsgerechtigkeit zu verbessern. Aufgrund der Schulpflicht nehmen alle Kinder – unabhängig ihrer sozialen Herkunft – an diesem Bildungsangebot teil. Weiter ist aufgrund des HarmoS-Konkordats eine inhaltliche Harmonisierung gegeben, sodass die Kinder in den Schweizer Volksschulen ähnliche Kompetenzen vermittelt bekommen. Die Kinder verbringen viel Zeit in der Schule und haben mit den Beratungs- und Unterstützungsangeboten sowie den schulergänzenden Betreuungs- und Freizeitangeboten einen niederschweligen Zugang zu einer grossen Bandbreite an Angeboten. Seltener sind für diesen Bildungsabschnitt Angebote, die sich an Eltern richten. Es stellt sich hier also die Frage, ob sozial benachteiligte Eltern ausreichend Unterstützung erhalten, um ihre Schulkinder zielführend zu unterstützen.
- Um einen Abschluss auf **Sekundarstufe II** zu erreichen, müssen Jugendliche und junge Erwachsene mehrere Schritte absolvieren. Zum einen muss in einem jungen Alter von rund 15 Jahren die Entscheidung für eine passende Ausbildung getroffen werden. Hier gibt es mit der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung ein schweizweites Angebot, das Jugendlichen und deren Eltern kostenlos zur Verfügung steht. Mit dem Case Management Berufsbildung, der fachkundigen individuellen Begleitung sowie dem Stützunterricht gibt es mehrere Instrumente, um Jugendliche mit schwierigen Voraussetzungen beim Übergang in die berufliche Grundbildung sowie während der Ausbildung zu begleiten und zu unterstützen. Bei Ausbildungen der Mittelschulen (Gymnasium, Fachmittelschule) gibt es hingegen wenige entsprechende Unterstützungsangebote. Eine besondere Risikogruppe sind spät in die Schweiz eingewanderte Jugendliche und junge Erwachsene, die einen Grossteil der Schulzeit nicht in der Schweiz absolviert haben. Hier gibt es seit dem Jahr 2018 mit der Integrationsvorlehre eine vom Bund geförderte Massnahme, um den Zugang zur beruflichen Grundbildung zu fördern. Neue Analysen zeigen zudem, dass Jugendliche aus Familien mit knappen finanziellen Mitteln ein erhöhtes Risiko haben, keinen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen. Es stellt sich somit also die Frage, ob es für diese Gruppe – in Ergänzung zu den bereits bestehenden Angeboten – noch weitere Massnahmen braucht.
- Für den Bereich **des Erwachsenenalters** kann zwischen Personen mit fehlendem Abschluss auf Sekundarstufe II sowie Erwachsenen mit geringen Kompe-

tenzen unterschieden werden. Obschon es eine gewisse Überschneidung bei diesen Gruppen gibt, verfügen viele Personen mit geringen Kompetenzen über einen Bildungsabschluss. Umgekehrt haben auch tertiär gebildete Menschen teilweise geringe Alltagskompetenzen. Die Förderungen der Grundkompetenzen und des Berufsabschlusses für Erwachsene sind etablierte Massnahmen, die die Armutsprävention und -bekämpfung unterstützen. Es existiert in der Schweiz eine breite Palette an entsprechenden Bildungs- und Weiterbildungsangeboten. Eine Herausforderung dabei ist, dass die Zielgruppe sehr heterogen ist und die Angebote von gering qualifizierten Personen zu wenig genutzt werden. Weiterbildung erfolgt zudem zu einem erheblichen Teil im Kontext der Erwerbstätigkeit. Es ist zu vermuten, dass auch das Bildungs- und Förderpotenzial von gering qualifizierten Arbeitnehmenden noch stärker ausgeschöpft werden kann. Weiter stellt sich die Frage, ob die Angebote ausreichend bekannt sind und den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen.

C.3 STRUKTURELLE HERAUSFORDERUNGEN

Die statistischen Kennzahlen zeigen, dass in der Schweiz ein Zusammenhang zwischen den finanziellen Mitteln eines Haushalts und den Bildungsergebnissen der Kinder besteht. Neben weiteren Aspekten der sozialen Herkunft haben die finanziellen Mittel der Familie einen Einfluss auf die Bildungschancen und damit die Gestaltungsmöglichkeiten einer Person. Es stellt sich somit die Frage, welche Möglichkeiten es auf der Ebene der Rahmenbedingungen gibt, um die Bildungschancen noch stärker von der ökonomischen Situation eines Haushalts zu entkoppeln. Auch bei Erwachsenen, die aufgrund ihrer Bildung ein erhöhtes Armutsrisiko haben, sind Verbesserungsmöglichkeiten auf der übergeordneten Ebene des Systems zu beleuchten. Folgend werden verschiedene mögliche Handlungsfelder aufgeführt, die auf der Grundlage des vorliegenden Schwerpunkthefts erkennbar sind.

Bereich der frühen Kindheit

Sowohl in der Forschung als auch in der politischen Diskussion besteht ein breiter Konsens, dass die Phase der frühen Kindheit zentral ist. In den ersten vier Lebensjahren wird der Grundstein für die weitere Entwicklung gelegt. Gleichzeitig gibt es im Bereich der frühen Kindheit in der Schweiz keine nationale Koordination und die Angebote unterscheiden sich je nach Kanton und Gemeinde stark. In den letzten Jahren haben verschiedene politische Vorstösse die nationale Stärkung des Bereichs der frühen Kindheit gefordert. Im Jahr 2017 wurde eine parlamentarische Initiative⁷³ eingereicht, welche darauf abzielte, die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung stärker in der Schweizer Bildungspolitik zu verankern. Dies, indem durch eine entsprechende Anpassung des Kinder- und Jugendfördergesetzes (KJFG) Kinder bereits ab Geburt und nicht erst ab dem Kindergartenalter gefördert werden. Mittels einer befristeten Anschubfinanzierung wollte die Initiative die Weiterentwicklung der Politik der frühen Kindheit in den Kantonen fördern. Der politische Vorstoss zielte auf die Erhöhung der Chancengerechtigkeit beim Eintritt in den Kindergarten ab. Bundesrat und Parlament haben im Jahr 2020 die Förderung der Politik der frühen Kindheit durch den Bund abgelehnt.⁷⁴ Weiter wurde der Bundesrat im Jahr 2019 beauftragt, eine Strategie zur Stärkung der frühen Förderung zu erarbeiten (Postulat WBK-N 19.3417 sowie Gugger 19.3262). In Erfüllung der Postulate wurde eine Auslegeordnung zur Politik der frühen Kindheit erstellt, welche verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene aufzeigt.

Sowohl in der öffentlichen Diskussion als auch in der Forschung nehmen die familienergänzenden Betreuungsangebote eine wichtige Rolle ein, um die Chancengerechtigkeit bereits in der frühen Kindheit zu verbessern. Gleichzeitig liegt der Fokus im öffentlichen Diskurs stark bei der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und damit der Er-

werbsbeteiligung von Eltern mit Kindern im Vorschulalter. Unter dem Aspekt der Chancengerechtigkeit sind die Betreuungseinrichtungen jedoch als Bildungsorte zu betrachten. Damit die familienergänzenden Betreuungseinrichtungen ihr Potenzial in Bezug auf die Bildungschancen entfalten können, ist eine gute Qualität der Angebote entscheidend. Obschon in allen Kantonen Qualitätsvorgaben für familienergänzende Betreuungseinrichtungen existieren, gibt es über die pädagogische Qualität der Angebote kaum statistische Informationen in der Schweiz. Weiter sind die familienergänzenden Betreuungseinrichtungen mit strukturellen Herausforderungen wie knappen finanziellen Mitteln, tiefen Löhnen sowie einer hohen Fluktuation beim Betreuungspersonal konfrontiert.

Gerade in Bezug auf die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Familien sind zielgruppenspezifische Angebote wie z. B. Hausbesuchsprogramme wichtig. Ob eine Familie Zugang zu einem dieser spezialisierten Angebote hat, ist oftmals von der Wohngemeinde abhängig. Entsprechend wichtig ist es, dass Programme, deren Wirksamkeit belegt ist, eine grössere Verbreitung in der Schweiz erfahren.

Schulsystem

Auf der Ebene der Ausgestaltung des Schulsystems rückt in Bezug auf die Chancengerechtigkeit die frühe Selektion auf der Sekundarstufe I in den Fokus. Auf der Sekundarstufe I werden die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Noten sowie einer Einschätzung der Lehrperson auf unterschiedliche Anforderungsprofile aufgeteilt. Die Forschung zeigt, dass das zugeteilte Anforderungsprofil einen massgeblichen Einfluss auf den weiteren Bildungsverlauf sowie die Kompetenzentwicklung hat. Weiter verdichten sich die Forschungsergebnisse, dass eine frühe Selektion einen negativen Effekt auf die Chancengerechtigkeit hat und die Zuteilung von der sozialen Herkunft der Kinder mitbeeinflusst wird.

Ein weiterer Faktor ist die soziale Zusammensetzung der Klassen. Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern derselben sozialen Herkunft erhöhen die Bildungungleichheit. Dies, indem sich bestehende Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler kumulieren und verstärken. Ein hoher Anteil an sozial benachteiligten Kindern in einer Klasse senkt die schulischen Leistungen sowie die Ambitionen der Schülerinnen und Schüler und es kann eher eine kritische Haltung gegenüber dem Lernen und dem Schulerfolg entstehen. Um der sozialen Segregation in Schulen zu begegnen, gibt es verschiedene Ansätze. Die soziale Herkunft ist sowohl bei der Zuweisung zu den Klassen innerhalb der Schule als auch bei der Festlegung der Einzugsgebiete zu berücksichtigen. Zudem sollte die soziale und ethnische Durchmischung sowohl bei der Schulraumplanung als auch bei der Stadtentwicklungspolitik als zentrales Ziel verfolgt werden. Weiter gibt es in einigen Kantonen gesetzliche Grundlagen, welche Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien zusätzliche Ressourcen zur Verfügung stellen.

Auch auf der Ebene der Bildungsinstitutionen gibt es Ansatzpunkte, um die Chancengerechtigkeit zu erhöhen. Neuere empirische Studien aus dem Ausland zeigen, dass insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familien von zusätzlichen finanziellen Mitteln in den Schulen sowie qualitativ hochwertigen Angeboten in der frühen Kindheit profitieren. Die Analysen zeigen weiter eine klare Evidenz, dass die Qualität der Lehrpersonen eine Schlüsselrolle einnimmt. Gleichzeitig gibt es Hinweise, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozial benachteiligten Familien vermehrt Lehrpersonen mit weniger Erfahrung und beruflichen Qualifikationen haben sowie die Fluktuation vergleichsweise hoch ist. Mithilfe von finanziellen Anreizen sowie attraktiven Weiterbildungsmöglichkeiten können gute Lehrpersonen von sozial belasteten Schulen angezogen und gehalten werden. Weiter hat auch der Nachhilfeunterricht (Tutoring) eine wichtige Funktion bei der Förderung der Bildungschancen von sozial benachteiligten Kindern.

Der Übergang in die Sekundarstufe II kann je nach individuellen und familiären Voraussetzungen der Jugendlichen eine grosse Herausforderung sein. Verschiedene Etappen wie die Wahl einer passenden Ausbildung und die Suche nach einer Lehrstelle oder einer Schule müssen im Jugendalter bewältigt werden. Gleichzeitig besteht auf der Sekundarstufe II keine allgemeine Bildungspflicht mehr. Bei Jugendlichen mit

einer Lehrvertragsauflösung, einem Ausbildungsabbruch oder einem fehlenden Einstieg in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II besteht die Gefahr, dass sie in den Kantonen vom Radar verschwinden. In einigen Kantonen gibt es Bestrebungen, dem entgegenzuwirken, indem beispielsweise ein Bildungsobligatorium bis zum 18. Lebensjahr besteht oder diskutiert wird.

Ergänzend zum formalen Schulsystem trägt der Zugang zu ausserschulischen Aktivitäten und nonformaler Bildung zur Entwicklung sozialer Kompetenzen und zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts bei. Allerdings variiert die Teilnahme an diesen Aktivitäten je nach sozioökonomischem Umfeld, was die Ungleichheiten beim Zugang zu dieser informellen Bildung verstärken kann. Ein besserer Zugang für alle stellt daher eine wichtige Herausforderung dar.

Bildungschancen von Erwachsenen

Bei den Bildungschancen von Erwachsenen ist die Finanzierung der Lebenshaltungskosten ein zentraler Faktor. Im Rahmen der Initiative Berufsbildung 2030 untersuchte eine Studie⁷⁵, welche Finanzierungsmöglichkeiten dieser sogenannten indirekten Bildungskosten Erwachsene in der Schweiz haben. Die indirekten Bildungskosten entstehen beim Berufsabschluss für Erwachsene, weil sich in der Regel das Erwerbseinkommen aufgrund der Ausbildung reduziert. Je nach Lebens- und Bildungssituation der Erwachsenen sind die Finanzierungsmöglichkeiten unterschiedlich. Weiter treffen die Personen je nach Wohnkanton unterschiedliche Rahmenbedingungen an, um ihre Bildungskosten zu decken. Können die Kosten nicht durch eigene finanzielle Mittel gedeckt werden, spielt der Zugang zu Stipendien eine entscheidende Rolle. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass viele Erwachsene keinen Zugang zu einem existenzsichernden Stipendium oder Darlehen während der Ausbildung haben. Neben der regulären beruflichen Grundbildung gibt es in der Schweiz mit der Anrechnung und Validierung von Bildungsleistungen alternative Qualifikationsverfahren zum Berufsabschluss für Erwachsene (BAE). Das Potenzial des BAE gilt es weiter auszuschöpfen. Dabei gilt es, weitere Lösungen für die zentralen Herausforderungen zu finden: Deckung der Lebenshaltungskosten, Vereinbarkeit mit allfälligen Betreuungsaufgaben, die fehlende Bekanntheit und die hohe Komplexität des Prozesses bei den alternativen Qualifikationsverfahren sowie mangelnde Sprachkompetenzen bei der potenziellen Zielgruppe.

Auch bei der Förderung der Grundkompetenzen sowie weiteren Weiterbildungsmassnahmen sind allfällige selbst zu tragende Kurskosten sowie der zeitliche Aufwand relevante Faktoren. Um den finanziellen Hürden der Weiterbildung entgegenzuwirken, haben einige Kantone das Instrument der Bildungsgutscheine eingeführt. Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die Sensibilisierung der Bevölkerung zur Bedeutung des lebenslangen Lernens für die soziale Teilhabe und die Arbeitsmarktintegration. Obschon in der Schweiz eine breite Palette an Bildungsangeboten zur Förderung der Grundkompetenzen besteht, werden diese von der Zielgruppe noch zu wenig genutzt. Vertiefende Anstrengungen im Bereich der Sensibilisierung der Betroffenen sowie der Arbeitgebenden sind nötig. Entsprechend wichtig sind – neben den kantonalen Förderprogrammen – die nationalen Sensibilisierungskampagnen (z. B. «Einfach besser» und «Einfach besser! ... am Arbeitsplatz»). Die Mehrheit der Personen mit geringen Kompetenzen ist erwerbstätig. Das Potenzial, den Zugang zur Grundkompetenzförderung über den Arbeitsplatz zu erreichen, ist damit gross. Gleichzeitig gibt es Hinweise, dass die Anreize für die Arbeitgebenden noch nicht ausreichend greifen. Es stellt sich somit die Frage, ob und wie man das Potenzial der Grundkompetenzförderung auch am Arbeitsplatz noch stärker ausschöpfen kann. Auch bei der Passung der Bildungsangebote mit der Lebenswelt der Betroffenen sowie der Beratung zur Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen könnte noch Optimierungspotenzial vorhanden sein.

Statistische Datengrundlagen und Wirkungsevaluationen

Die Analysen des vorliegenden Berichts stützen sich auf die für die Schweiz verfügbaren statistischen Informationen. Einige inhaltlich relevante Aspekte konnten aufgrund der bestehenden Datenbasis nicht vertieft untersucht werden. Zu nennen sind hier die fehlenden statistischen Grundlagen zu den Kompetenzen von Kindern im Vorschulalter. Diese wären wichtig, um genauere Erkenntnisse über mögliche Wirkungszusammenhänge zwischen strukturellen und individuellen Voraussetzungen und den Bildungschancen zu erhalten. Weiter zeigt die Armutsstatistik, dass drei Viertel der armutsbetroffenen Personen einen nachobligatorischen Abschluss haben. 30 % verfügen sogar über eine Tertiärbildung. Aufgrund der verfügbaren Datenbasis zur Armutsmessung können keine vertiefenden Analysen für diese Gruppen durchgeführt werden. Auch hier wäre eine Verbesserung der Datengrundlagen nötig, um weitere Erkenntnisse zu den möglichen Ursachen und Wirkungszusammenhängen zu erhalten. Auch in Bezug auf die Wirksamkeit von Massnahmen und den Beitrag zur Armutsprävention und -bekämpfung gibt es weiteren Forschungsbedarf.

ENDNOTEN	119
LITERATURVERZEICHNIS	121
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	126
GLOSSAR	127
IMPRESSUM	128

ENDNOTEN

- 1 Im Jahr 2011 wurden erstmals kantonal harmonisierte Bildungsziele festgelegt. Der Auftrag der Harmonisierung basiert auf dem im Jahr 2006 revidierten Bildungsartikel in der Bundesverfassung (Artikel 62 Abs. 4).
- 2 Siehe Glossar in der Botschaft zum We-BiG.
- 3 Siehe Medienmitteilung des Bundesrats: <https://www.news.admin.ch/de/nsb?id=92440>
- 4 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Industrie, Dienstleistungen > Unternehmen und Beschäftigte > Beschäftigungsstatistik > Offene Stellen > Diagramm Entwicklung der Anzahl offenen Stellen
- 5 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Arbeit und Erwerb > Erwerbstätigkeit und Arbeitszeit > Merkmale der Arbeitskräfte > Bildungsniveau
- 6 Basierend auf TREE.
- 7 Einwanderung im Alter von 16 bis 24 Jahren.
- 8 Ab Sommer 2024 werden auch Personen ausserhalb des Asylbereichs mit einem Ausbildungsbedarf zu INVOL zugelassen. In der Regel handelt es sich dabei um Personen aus dem Familiennachzug aus EU-/EFTA- und Dritt-Staaten.
- 9 Multivariate Analysen unter Einbezug des Geschlechts, der Existenz von Kindern, des Alters beim Einreisezeitpunkt, der Sprachregion in der Schweiz, der Herkunftsregion.
- 10 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Bildung und Wissenschaft > Übertritte und Verläufe im Bildungsbereich > Nach der Sekundarstufe II
- 11 Not in Education, Employment or Training.
- 12 Es werden nur Ausbildungen aufgeführt, die über drei Jahre in Folge (2022 bis 2024) eine NEET-Quote über 10 % hatten.
- 13 Im Sinne von als arbeitslos registriert, basierend auf Arbeitslosenstatistik des SECO.
- 14 Die Anteile verändern sich kaum, wenn man Personen in Ausbildung ausschliesst.
- 15 Monatslohn brutto, umgerechnet auf eine 40-Stunden-Woche, 13-mal ausbezahlt.
- 16 Wortlaut der Frage: Angenommen, Sie hätten wegen finanzieller Schwierigkeiten Anspruch auf Sozialhilfe, würden Sie diese Hilfe beantragen?
- 17 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Bevölkerung > Migration und Integration > Bevölkerung nach Migrationsstatus > Diagramm Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeit
- 18 [How recruiters discriminate on employment websites](https://dx.doi.org/10.1787/888933754766)
- 19 [http://dx.doi.org/10.1787/888933754766](https://dx.doi.org/10.1787/888933754766)
- 20 In der Zürcher Längsschnittstudie wird die soziale Herkunft durch das Bildungsniveau der Eltern, Anzahl Zimmer der Wohnung sowie Anzahl Bücher zu Hause gemessen. Längsschnitterhebung mit Beginn in der ersten Klasse, dann dieselben Schüler/-innen in der 3., der 6. und der 9. Klasse befragt. Stichprobe 2000 Lernende aus Regelklassen sowie 200 aus Kleinklassen.
- 21 <https://www.leaps-zh.ch/home>
- 22 Bonoli und Champion zeigen in ihrer quantitativen und qualitativen Studie für den Kanton Waadt bei einkommensschwachen Migrationsfamilien die folgenden Hinderungsgründe auf: Kosten, Wartelisten der Angebote und administrative Hürden, Art der Beschäftigung, z. B. unregelmässige Arbeitszeiten.
- 23 Zürcher et al. 2015: Befragung von 12 Familien mit wirtschaftlicher Sozialhilfe in der Stadt Bern durch die BFH.
- 24 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Wirtschaftliche und soziale Situation der Bevölkerung > Soziale Situation, Wohlbefinden und Armut > Armut und Deprivation > Materielle und soziale Deprivation
- 25 Vgl. ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/ilc_mddw01
- 26 [Kanton Aargau Schulportal – Ressourcen zuteilen \(schulen-aargau.ch\)](http://kanton.aargau.ch/schulen-aargau)
- 27 [Réseau d'enseignement prioritaire à l'école primaire lge.ch](http://reseau.denseignement.prioritaire.lecole.primaire.lge.ch), sowie [Evaluation SRED \(2015\)](http://evaluation.sred.ch)
- 28 Siehe Beispiel in [Evaluation SRED \(2015\)](http://evaluation.sred.ch)
- 29 Quims.
- 30 Studie für Frankreich, basierend auf Schulreform und Verschiebung des Selektionszeitpunkts von 11 auf 13 Jahre.
- 31 Das 1. Quintil erfasst Haushalte, deren Erwerbseinkommen zu den untersten 20 % gehört (P20). Allfällige weitere Einkommen (z. B. aus den Sozialversicherungen oder der Sozialhilfe) sind darin nicht enthalten. Definition des verwendeten Erwerbseinkommens (siehe auch BFS 2025): Nettoäquivalenzerwerbseinkommen der Arbeitnehmenden und Selbstständigen (Lohnkomponenten vor Abzug der Sozialleistungen inkl. Boni, 13. Monatslohn, Einkommen aus Überstunden, Sachleistungen gem. Lohnausweis). Die Quintileinteilung wurde auf Basis aller Daten der Strukturerhebung (SE) für den Zeitraum 2010–2014 berechnet. Mit dem Nettoäquivalenzerwerbseinkommen kann die finanzielle Gesamtsituation des Haushalts lediglich angenähert werden, da der Haushalt über andere Einkommens- oder Vermögensquellen verfügen kann und unter anderem Sozialtransfers nicht berücksichtigt werden. Haushalte, in denen zum Zeitpunkt der Erhebung mindestens ein Mitglied älter als 60 Jahre alt war, wurden aus den Analysen ausgeschlossen.
- 32 Darüber hinaus befanden sich 0,9 % der Jugendlichen im Alter von 25 Jahren noch in der Ausbildung.
- 33 Gymnasiale Maturität, Fachmaturität oder Berufsmaturität.
- 34 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Wirtschaftliche und soziale Situation der Bevölkerung > Soziale Situation, Wohlbefinden und Armut > Soziale Mobilität
- 35 Chuard und Grassi analysierten die Einkommens- und die Bildungsmobilität mithilfe von verknüpften Administrativdaten für die Schweiz.
- 36 Die Werte werden in einer Bandbreite angegeben, weil sich die Werte je nach genauer sozioprofessioneller Kategorie der Eltern unterscheiden.
- 37 <https://www.fedlex.admin.ch/eli/fga/2013/823/de>
- 38 <https://www.iiz.ch/de/themen/foerderung-der-grundkompetenzen-31>
- 39 [Botschaft zur Förderung von Bildung, Forschung und Innovation in den Jahren 2025–2028](http://botschaft.zur.forderung.von.bildung)
- 40 Für eine Übersicht über die durchgeführten Erhebungen siehe Website ÜGK: [Startseite | ÜGK Schweiz](http://startseite.uegk.ch)
- 41 Es handelt sich bei den dargestellten Werten jeweils um die aktuell verfügbaren Ergebnisse pro Erhebung.
- 42 Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben.
- 43 Swiss Educational Attainment and Transition Study.
- 44 Die Förderung der Grundkompetenzen ist auch über weitere Gesetze möglich, z. B. Arbeitslosenversicherungsgesetz, AVIG oder das Berufsbildungsgesetz, BBG (Feller et al. 2023).
- 45 Weitere 33 % der Nichtteilnehmenden hat keinen Weiterbildungswunsch, wobei andere Gründe als der fehlende Bedarf verantwortlich sind.
- 46 Dies trifft auch nach der Bereinigung um die beruflichen und betriebsspezifischen Faktoren zu.
- 47 Vgl. Erklärung 2023 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz
- 48 Im Rahmen des Projekts «Orientierungsrahmen 2.0» wird per Ende 2025 eine Neuauflage erarbeitet. Es handelt sich um ein Projekt zur Entwicklung der Qualität im Frühbereich und in der schulergänzenden Betreuung (siehe <https://www.alliance-enfance.ch/was-wir-tun/orientierungsrahmen>).
- 49 Umfassende Literaturreview.
- 50 30 Stunden pro Woche und mehr.
- 51 Die Prozessqualität bezieht sich auf die pädagogischen Prozesse, den Umgang mit den Kindern und die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen sowie der Kinder untereinander (vgl. Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz).
- 52 Die Kompetenzmessung erfolgt durch eine Einschätzung des Kindes und wird mit einer schriftlichen Befragung der Eltern erhoben.
- 53 Im Vergleich zu der Kontrollgruppe mit Kindern ausserhalb des Programms ist für diese Gruppe ein leicht positiver und signifikanter Entwicklungsunterschied zu sehen. Betrachtet man allerdings alle Kinder mit Deutschförderbedarf im KiD-Programm (also auch diejenigen, die bereits vor dem letzten Jahr vor dem Kindergartenentritt eine Kita besucht haben), so ist kein signifikanter Entwicklungsunterschied feststellbar. Insofern ist die pauschal formulierte Fragestellung eher zu verneinen.
- 54 Als Massnahme der Sonderschulung Teil des öffentlichen Bildungsauftrags. Verpflichtung der Kantone via Sonderpädagogik-Konkordat.
- 55 www.bfs.admin.ch > Statistiken > Wirtschaftliche und soziale Situation der Bevölkerung > Soziale Situation, Wohlbefinden und Armut > Armut und Deprivation > Materielle und soziale Deprivation
- 56 Metaanalysen mit Kontrollgruppe als Kriterium.
- 57 Die Grundlage der verstetigten INVOL ist die in der Wintersession 2021 angenommene Motion «Lücken in der Integrationsagenda Schweiz füllen. Chancengerechtigkeit für alle Jugendlichen in der Schweiz» (Mo. 21.3964) der WBK-S.
- 58 <https://www.sem.admin.ch/dam/sem/de/data/integration/ausschreibungen/2018-integrationslehre/fs-invol-d.pdf>.download.pdf/fs-invol-d.pdf
- 59 [Berufsbildung 2030](http://berufsbildung2030.ch)

- 60 [Coaching Berufsbildung \(COBE\) – Kanton Aargau](#)
- 61 Die Bilanz nach einem Jahr sieht so aus, dass 87 Fälle betreut wurden. 66 % der Lehrverhältnisse wurden nach Abschluss des Coachings weitergeführt. 26 % der Verträge wurden zwar aufgelöst, es konnte aber eine Anschlusslösung sichergestellt werden. Lehrabbrüche ohne Anschlusslösung waren in 8 % der Fälle zu verzeichnen. Quelle: Case Management Berufsbildung im Kanton Aargau – am Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung, Grundlagenpapier (2007).
- 62 Quelle: [Case Management Berufsbildung | berufsbildung.ch](#)
- 63 Wobei nur Jugendliche mit intakten Erfolgchancen in das Programm aufgenommen werden.
- 64 [CAP Formations fête ses 10 ans | ge.ch](#)
- 65 Die Kampagne wird von der Schweizerischen Weiterbildungskonferenz (SWBK) und dem Schweizer Dachverband Lesen und Schreiben getragen und von den beteiligten Kantonen sowie vom SBFI finanziert.
- 66 [Homepage – Camarada](#)
- 67 [Homepage – Associazione Il Tragitto](#)
- 68 Verknüpfung Daten MZB mit IK-Daten. Diff-in-Diff-Methode.
- 69 Aktualisierte Werte zu den Abschlusszahlen für das Jahr 2024
- 70 Im Jahr 2021 wurde in elf Kantonen eine Pilotphase durchgeführt.
- 71 Gem. Art. 13 des Weiterbildungsgesetzes (WeBiG) umfassen die Grundkompetenzen Lesen, Schreiben, mündliche Ausdrucksfähigkeit in einer Landessprache, Grundkenntnisse der Mathematik und Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien.
- 72 Für weitere Informationen zu den Kompetenzen und dem Migrations- und Sprachprofil siehe Bericht PIAAC (BFS 2024c).
- 73 Parlamentarische Initiative 17.412 «Chancengerechtigkeit vor dem Kindergartenalter».
- 74 In der Stellungnahme des Bundesrats vom Februar 2020 wird die grosse Bedeutung der Phase der frühen Kindheit in Bezug auf die Chancengerechtigkeit anerkannt. Der Bundesrat verwies aber darauf, dass die Ausgestaltung und die Durchführung von Massnahmen im Bereich der Politik der frühen Kindheit in der Zuständigkeit der Kantone und Gemeinden liegen. Weiter war der Bundesrat der Ansicht, dass vielerorts bereits ein bedarfsgerechtes Angebot vorhanden sei.
- 75 Siehen Rudin et al. (2023)

LITERATURVERZEICHNIS

- Aeppli, Manuel; Kuhn, Andreas; Schweri, Jürg (2021): Der Wert von Ausbildungen auf dem Arbeitsmarkt. Grundlagen für die Wirtschaftspolitik Nr. 31. Staatssekretariat für Wirtschaft SECO. Bern.
- Allmendinger, Jutta (1999): Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: *Soziale Welt* 50 (1), S. 35–50.
- Altmeyer, Simona; Burkhardt, Susan C.A.; Hättich, Achim; Kraus, Annette; Venetz, Martin; Lanfranchi, Andrea (2018): Pilotstudie WiRK – Wirksamkeit sonderpädagogischer Massnahmen in integrativen Regelklassen. Effekte sonderpädagogischer Massnahmen auf schulische Leistungen, Verhaltenskompetenzen und subjektives Befinden.
- Amann, Flavia; Kaiser, Nicole; Gertel, Ethan; Haering, Barbara (2020): Evaluation des Förderschwerpunkts «Einfach besser!... am Arbeitsplatz». Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. Bern.
- Anderson, Holly; Maassen, Thomas (2014): Educational Aspirations. The Effects of Ethnicity and Socio-Economic Background. Oxford: OxfPolicy.
- Andresen, Sabine; Koch, Claus; König, Julia (2015): Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherung.
- Angelone, Domenico (2019): Schereneffekte auf der Sekundarstufe I? Zum Einfluss des Schultyps auf den Leistungszuwachs in Deutsch und Mathematik. In: *SJER* 41 (2), S. 446–466. DOI: 10.24452/sjer.41.2.11.
- Angelone, Domenico; Keller, Florian; Moser, Urs (2013): Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Angelone, Domenico; Ramseier, Erich (2012): Die Kluft öffnet sich: Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. In: *Swiss Journal of Sociology* 38 (2), S. 223–244. DOI: 10.5169/seals-815119.
- Averdijs, Margit; Eisner, Manuel; Luciano, Eva C.; Valdebenito, Sara; Obsuth, Ingrid (2015): Wirksame Gewaltprävention. Eine Übersicht zum internationalen Wissensstand. Im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen und des Schweizerischen Fonds für Kinderschutzprojekte. Bern.
- Averdijs, Margit; Ribeaud, Denis; Eisner, Manuel (2019): Externe Kinderbetreuung und Entwicklung bis ins Erwachsenenalter in der Schweiz. Langfristige Zusammenhänge mit Sozialverhalten und Bildung bis zum 20. Lebensjahr.
- Baeriswyl, Franz (2015): Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In: Andrea Haenni Hoti (Hg.): *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen*. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. Bern, S. 73–82.
- Balestra, Simone; Eugster, Beatrix; Liebert, Helge (2022): Peers with Special Needs: Effects and Policies. In: *The Review of Economics and Statistics* 104 (3), S. 602–618. DOI: 10.1162/rest_a_00960.
- Beck, Michael (2015): Bildungserfolg von Migranten. Bern: Haupt.
- Beck, Michael; Jäpel, Franziska (2019): Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer, S. 491–522.
- Becker, Gary Stanley (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with special Reference to Education*. New York: Columbia University Press.
- Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; Wertfein, Monika (2020): *Handbuch Kinder in den ersten drei Jahren. So gelingt Qualität in Krippe, Kita und Tagespflege*.
- Behtoui, Alireza; Neergaard, Anders (2016): Social capital and the educational achievement of young people in Sweden. In: *British Journal of Sociology of Education* 37 (7), S. 947–969. DOI: 10.1080/01425692.2015.1013086.
- Belsky, Jay (2010): Frühe Tagesbetreuung von Kindern und die Entwicklung bis zur Adoleszenz: Schlüsselergebnisse der NICHD-Studie über frühe Tagesbetreuung. In: Fabienne Becker-Stoll, Julia Berkic und Bernhard Kalicki (Hg.): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren. Frühe Kindheit: Pädagogische Ansätze*. Berlin: Cornelsen.
- Benz, Robin; Seiler, Simon; Erzinger, Andrea (2021): PIONEERED: State of research report. Deliverable No. 2.1.
- Berthomier, Nathalie; Octobre, Sylvie (2018): Primo-socialisation au langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de l'enfant d'après l'enquête Effe. In: *Culture études* n° 2 (2), S. 1–20. DOI: 10.3917/cule.182.0001.
- Betts, Julian R. (2011): The Economics of Tracking in Education. In: Eric A. Hanushek, Stephen Machin und Ludger Woessmann (Hg.): *Handbook of the Economics of Education*. Volume 3, Bd. 3. Amsterdam: North Holland, S. 341–381.
- Bills, David B. (2003): Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship between Schooling and Job Assignment. In: *Review of Educational Research* 2003 (73), Artikel 4, S. 441–4469.
- Bischof, Severin; Kaderli, Tabea; Liechti, Lena; Guggisberg, Jürg (2023): Die wirtschaftliche Situation von Familien in der Schweiz. Auswirkungen von Geburten sowie Trennungen und Scheidungen. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 1/23).
- Bless, Gérard (2018): Wirkungen der schulischen Integration auf Schülerinnen und Schüler. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 2018 (24), S. 6–14.
- Blöchliger, Olivia (2018): Von der Schule in den Beruf. Wege in der nachobligatorischen Ausbildung. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Bonoli, Giuliano; Champion, Cyrielle (2015): L'accès des familles migrantes défavorisées à l'accueil collectif préscolaire : Où et comment investir ? Hg. v. Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme, canton de Vaud.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2*. Göttingen: Otto Schwartz, S. 183–198.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Wiesbaden: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2012): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229–242.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials. In: *Rationality and Society* 9 (3), S. 275–305. DOI: 10.1177/104346397009003002.
- Britton, Jack; Sibiet, Luke (2024): School interventions to reduce intergenerational inequality. In: Elina Kilpi, Jo Blanden, Jani Erola und Lindsey Macmillan (Hg.): *Research handbook on intergenerational inequality*. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing (Elgar handbooks on inequality), S. 371–386.
- Bruggmann, Martina; Aktüre, Melis; Walker, Philipp (2025): Bestandsaufnahme Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. Bern.
- Buchmann, Manuel; Kriesi, Irene; Koomen, Maarten; Imdorf, Christian; Basler, Ariane (2016): Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In: H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek und M. Triventi (Hg.): *Models of Secondary Education and Social Inequality. An International Comparison*. Cheltenham und Northampton: Edward Elgar Publishing, S. 111–128.
- Bundesamt für Statistik (2016): Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2021a): Einkommen nach Abschluss der beruflichen Grundbildung. Entwicklung in den fünf Jahren nach dem Abschluss. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2021b): Studien- und Lebensbedingungen an den Schweizer Hochschulen. Hauptbericht der Erhebung 2020 zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierenden. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2021c): Übergänge und Verläufe in der obligatorischen Schule. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2022): Migration und Integration. Migrationsbewegungen und Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2023): Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ). Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2024a): Arbeitgeberunterstützte Weiterbildung. Mikrozensus Aus- und Weiterbildung 2021. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2024b): Bildungsverläufe der 16- bis 25-jährigen Personen aus dem Asylbereich. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2024c): Lese-, Alltagsmathematik- und Problemlösungskompetenzen von Erwachsenen in der Schweiz. Erste Resultate der PIAAC-Erhebung 2022/2023. Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (2025): Erwerb eines Abschlusses der Sekundarstufe II nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen. Neuchâtel.
- Bundesrat (2017): IV-Anlehre und praktische Ausbildung nach INSOS. Bericht des Bun-

- desrats in Erfüllung der Postulate vom 21.06.2013 von Lohr Christian (13.3615) „Voraussetzungen für die IV-Anlehre und die praktische Ausbildung nach INSOS“ und von Bulliard-Marbach Christine (13.3626) „IV-Anlehre und praktische Ausbildung nach INSOS. Mehr Transparenz“.
- Bundesrat (2021): Politik der frühen Kindheit. Auslegeordnung und Entwicklungsmöglichkeiten auf Bundesebene. Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Postulate 19.3417 der Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Nationalrates vom 12. April 2019 und 19.3262 Gugger vom 21. März 2019.
- Bundesrat (2023): Validierung von Bildungsleistungen und Qualifizierungsmöglichkeiten für Erwachsene ohne Berufsabschluss. Bericht des Bundesrats in Erfüllung des Postulats 21.3235 Atici vom 17.03.2021.
- Butterwegge, Christoph (2010): Kinderarmut und Bildung. In: Gabriele Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, S. 537–555.
- Canaan, Serena (2020): The long-run effects of reducing early school tracking. In: *Journal of Public Economics* 187. DOI: 10.1016/j.jpubeco.2020.104206.
- Carigiet Reinhard, T. (2012): Schulleistungen und Heterogenität. Eine mehrbenenanalytische Untersuchung der Bedingungsfaktoren der Schulleistungen am Ende der dritten Primarschulklasse. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Carolan, Brian V. (2016): Unequal academic achievement in high school: the mediating roles of concerted cultivation and close friends. In: *British Journal of Sociology of Education* 37 (7), S. 1034–1055. DOI: 10.1080/01425692.2015.1013085.
- Chuard, Patrick; Grassi, Veronica (2020): *Switzer-Land of Opportunity: Intergenerational Income Mobility in the Land of Vocational Education*. University of St. Gallen, School of Economics and Political Science (Discussion Paper, 2020-11).
- Combet, Benita; Oesch, Daniel (2021): The social-origin gap in university graduation by gender and immigrant status: a cohort analysis for Switzerland. In: *Longitudinal and Life Course Studies* 12 (2), S. 119–146. DOI: 10.1332/175795920X16034769228656.
- Cooper, Kerris; Stewart, Kitty (2021): Does Household Income Affect children's Outcomes? A Systematic Review of the Evidence. In: *Child Ind Res* 14 (3), S. 981–1005. DOI: 10.1007/s12187-020-09782-0.
- Dealey, Rhonda Peterson; Stone, Mark H. (2018): Exploring Out-of-School Play and Educational Readiness. In: *Early Childhood Educ J* 46 (2), S. 201–208. DOI: 10.1007/s10643-017-0849-7.
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (2016): *Lehrplan 21 – Broschüre Grundlagen*.
- Del Boca, Daniela.; Monfardini, Chiara.; See, Sarah Grace (2018): Government education expenditures, pre-primary education and school performance: A cross-country analysis. IZA Discussion Paper No. 11375.
- Delavy, François Pierre; Seiler, Simon; Aegerter, Angela Rebecca; Diarra, Julia; Baron, Franka Luise; Erzinger, Andrea (2024): *Soziale Herkunft und Lesekompetenzen – aktuelle Trends 2024*. ICER Research Briefs 1. DOI: 10.48350/196762.
- Denzler, Stefan; Ruhose, Jens; Wolter, Stefan C. (2022): «The Double Dividend of Training» – Labor Market Effects of Work-Related Continuous Education in Switzerland. IZA Discussion Paper No. 15619.
- Diez Grieser, Maria Teresa; Simoni, Heidi (2012): *Daten und Fakten zur Basisevaluation des Programms schrittweise in der Deutschschweiz. Längsschnittuntersuchung 2008 bis 2011*. Im Auftrag von a:primo. Wintherthur.
- Dlabac, Oliver; Amrhein, Adina; Hug, Fabielle (2021): Durchmischung in städtischen Schulen – eine politische Aufgabe? Optimierte schulischen Einzugsgebiete für Schweizer Städte. Zentrum für Demokratie Aarau.
- Durlak, Joseph A.; Weissberg, Roger P.; Pachan, Molly (2010): A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. In: *American journal of community psychology* 45 (3-4), S. 294–309. DOI: 10.1007/s10464-010-9300-6.
- Eckhart, Michael; Haeblerling, Urs; Sahli, Lozano; Blanc, Philippe (2011): *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.
- Ecoplan (2020): *Überblick zur Situation der familienergänzenden Betreuung in den Kantonen. Qualitätsvorgaben, Finanzierungssysteme und Angebotsübersicht*. Im Auftrag der Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren. Bern.
- Edelmann, Doris; Beeler, Kathrin; Krienbühl, Miriam; Schletti, Claudia; Bertschinger, Fabienne (2019): *Der Eintritt in die Schule – eine Chance für alle Kinder*.
- Edelmann, Doris; König, Virgil; Beck, Michael; Bischoff, Sonja (2016): *Projekt CHANSON. Schlussbericht zur dreijährigen Pilotphase*. Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- EDK – Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2021): *Nationale Strategie für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB)*. Bern.
- EDK – Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren (2022): *Hausaufgaben in der obligatorischen Schule: kantonale Vorgaben*. IDES-Dossier. Bern.
- Egger, Marcel; Dreher, Thomas (2015): *Nationale Evaluation Case Management Berufsbildung. Schlussbericht*. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. Bern.
- Erziehungsdepartement Basel-Stadt (2023): *Gap. Zahlenspiegel 2023*.
- Erzinger, Andrea; Pham, Giang; Prosperi, Oliver; Salvisberg, Miriam (2023): *PISA 2022. Die Schweiz im Fokus: Universität Bern*.
- Feller, Ruth; Schwegler, Charlotte; Büchel, Karin; Bourdin, Clément (2023): *ILZ-Projekt: Förderung der Grundkompetenzen – Schnittstellen und Qualität. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und des Staatssekretariats für Migration*. Bern.
- Felouzis, Georges; Charmillot, Samuel (2017): *Schulische Ungleichheit in der Schweiz. Social Change in Switzerland* (8). DOI: 10.22019/SC-2017-00002.
- Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2020): *Heraus aus dem Labyrinth. Jungen Neuzugewanderten in Europa den Weg zur Berufsbildung erleichtern*. Berlin.
- Gallusser, David (2024): *Gelernte haben mehr verdient! Analyse zu den Löhnen der Berufsleute in der Schweiz Teil II*. Schweizerischer Gewerkschaftsbund.
- Ganz, Katharina; Lieger, Caterine; Geiger, Nathalie; Schwarz de Groot, Barbara (2022): *Organisatorischer Leitfaden für Gemeinden zum Übergang vom Frühbereich in den Kindergarten*. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Gebhardt, Markus; Heine, Jörg-Henrik; Sälzer, Christine (2015): *Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. In: *VHN* 84 (3). DOI: 10.2378/vhn2015.art28d.
- Gentrup, Sarah; Lorenz, Georg; Kristen, Cornelia; Kogan, Irena (2020): *Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement*. In: *Learning and Instruction* 66, S. 101296. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2019.101296.
- Giesecke, Johannes; Ebner, Christian; Oberschachtsiek, Dirk (2019): *Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion*. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer.
- Gil-Hernández, Carlos; Gracia, Pablo (2018): *Adolescents' educational aspirations and ethnic background: The case of students of African and Latin American migrant origins in Spain*. In: *Demographic Research* 2018 (38), S. 577–618. DOI: 10.4054/DemRes.2018.38.23.
- Glauser, D. (2015): *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheit beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gomensoro, Andrés; Meyer, Thomas (2021): *Ergebnisse zu TREE2: Die ersten zwei Jahre*.
- Gomensoro, Andrés; Meyer, Thomas; Hupka-Brunner, Sandra; Jann, Ben.; Müller, Barbara.; Oesch, Dominique. et al. (2017): *Erwerbssituation im Alter von dreissig Jahren. Ergebnisupdate der Schweizer Längsschnittstudie TREE*.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grob, Alexander; Keller, Karin; Trösch, Larissa (2014): *Zweitsprache: mit ausreichenden Deutschkenntnissen in den Kindergarten*.
- Grob, Alexander; Schächinger, Leila T.; Bühler, Jessica C.; Segerer, Robin K. (2019): *Erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit früher Sprachdiagnostik- und Sprachfördermassnahmen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Überprüfung mittel- und langfristiger Effekte der flächendeckenden Sprachstanderfassung vor und nach der obligatorischen Sprachförderung im Kanton Basel-Stadt im Hinblick auf schulische Entwicklungsverläufe zwischen 2009 und 2018*.
- Grønning, Miriam; Kriesi, Irene; Sacchi, Stefan (2020): *Income during the early career: Do institutional characteristics of training occupations matter? In: Research in Social Science Research in Social Stratification and Mobility* 2020 (67). DOI: 10.1016/j.rssm.2020.100495.
- Hafen, M. (2019): *Analyse der Frühen Förderung im Kanton Basel-Stadt und Entwicklung einer kantonalen Strategie – Bericht zur SWOT-Analyse*. Erziehungsdepartement Basel-Stadt. Basel.
- Hangartner, Dominik; Kopp, Daniel; Siegenthaler, Michael (2021): *Monitoring hiring discrimination through online recruitment platforms*. In: *Nature* (589), S. 572–576. DOI: 10.7910/DVN/GGENFB.
- Hasse, Raimund; Schmidt, Lucia (2012): *Institutionelle Diskriminierung*. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr

- (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 883–899.
- Heckmann, Friedrich (2015): Integration von Migranten. Wiesbaden: Springer.
- Hofmarcher, Thomas (2021): The effect of education on poverty: A European perspective. In: *Economics of Education Review* 83. DOI: 10.1016/j.econedurev.2021.102124.
- Hofstetter, Daniel (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis: Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Weinheim: Beltz Juventa.
- Höglinger, Dominic; Kaderli, Tabea; Bischof, Severin (2025): Analysen von verknüpften Administrativ- und Befragungsdaten für das nationale Armutsmonitoring. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Nationales Armutsmonitoring).
- Holzberger, Doris; Reinhold, Sarah; Lütke, Oliver; Seidel, Tina (2020): A meta-analysis on the relationship between school characteristics and student outcomes in science and maths – evidence from large-scale studies. In: *Studies in Science Education* 56 (1), S. 1–34. DOI: 10.1080/03057267.2020.1735758.
- Hübelin, Oliver; Vogel, Nina (2025): Nichtanspruchnahme von Sozialhilfe und Ergänzungsleistungen: Motive und Barrieren. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Nationales Armutsmonitoring).
- Hupka-Brunner, Sandra; Kriesi, Irene (2013): Ausbildungsbedingungen und Ausbildungszufriedenheit in der dualen Grundbildung: Die Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund. In: A. Hadjar und S. Hupka-Brunner (Hg.): Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungserfolg. Weinheim: Juventa, S. 242–269.
- Imdorf, Christian (2013): Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In: Markus P. Neuenschwander (Hg.): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Zürich/Chur: Rüegger, S. 41–62.
- INSOS (2024): Die PrA in Zahlen.
- Jambreus, Martina; Grob, Alexander (2024): Bericht Sprachstandserhebung Stadt Zürich 2024.
- Janssen, Andrea; Bohr, Jeanette (2018): Armut und Migration. In: Petra Böhnke, Jörg Dittmann und Jan Goebel (Hg.): Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Massnahmen. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB-Sozialwissenschaften, 4957), S. 154–165.
- Jäpel, Franziska (2017): Die Berufsmaturität als Ausbildungsalternative. Bern: Haupt.
- Jussim, Lee; Eccles, Jacquelynne; Madon, Stephanie (1996): Social Perception, Social Stereotypes, and Teacher Expectations: Accuracy and the Quest for the Powerful Self-Fulfilling Prophecy. In: Zanna, Mark (Hg.): Advances in Experimental Social Psychology 28, S. 281–388. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60240-3.
- Kamm, Chantal; Gomensoro, Andrés; Heers, Marieke; Hupka-Brunner, Sandra (2021): Educational Aspirations of Migrant Parents and the Relationship With Educational Success. In: *Trends in Vocational Education and Training Research* 2021, S. 119–129. DOI: 10.5281/zenodo.5180591.
- Kamm, Chantal; Gomensoro, Andrés; Heers, Marieke; Hupka-Brunner, Sandra (2023): Aspiring High in the Swiss VET-Dominated Education System: Second Generation Young Adults and Their Immigrant Parents. In: *Journal of Vocational Education & Training* 75 (1), S. 155–174. DOI: 10.1080/13636820.2022.2139746.
- Kammermann, Marliese; Stalder, Barbara; Schönbächler, Marie-Therese (2022): Fachkräftesicherung durch die Integrationsvorlehre. Ergebnisse zum Schweizer Pilotprogramm INVOL. BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 51 (1), S. 51–55.
- Kanton Zürich (2020): Evaluation «Aktive Lernzeit und Lernerfolg für ALLE». Zusammenfassender Bericht der Bildungsdirektion Zürich.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Köln Z Sozial* 66 (2), S. 165–191. DOI: 10.1007/s11577-014-0253-x.
- Koch, Christina; Schaub, Simone (2024): Vielfalt als Herausforderung und Chance in der Heilpädagogischen Früherziehung.
- Kohlrausch, Bettina (2018): Armut und Bildung. In: Petra Böhnke, Jörg Dittmann und Jan Goebel (Hg.): Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Massnahmen. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (UTB-Sozialwissenschaften, 4957), S. 177–188.
- Konsortium PISA.ch (2019): PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch. Bern und Genf.
- Kriesi, Irene; Bonoli, Lorenzo; Grønning, Miriam; Hänni, Miriam; Neumann, Jörg (2022): Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale. OBS EHB Trendbericht 5. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB.
- Kriesi, Irene; Hänni, Miriam (2025): Hohe berufliche Spezifität von Ausbildungsberufen: Vor- und Nachteile. In: *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* 10(1).
- Kriesi, Irene; Leemann, Regula Julia (2020): Tertiärisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum. Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. Bern (Swiss Academies Communications, 15, 6).
- Kronenberg, Beatrice (2021): Sonderpädagogik in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren im Rahmen des Bildungsmonitorings. Bern.
- Lanfranchi, Andrea; Kalkusch, Isabelle (2023): Ungleichheit und Armut durch Bildungsförderung ab der Geburt bekämpfen. In: Caritas Schweiz (Hg.): Sozialalmanach 2023. Ungleichheit in der Schweiz. Luzern: Caritas-Verlag, S. 273–286.
- Lanfranchi, Andrea; Neuhauser, Alex; Schaub, Simone; Ramseier, Erich (2021): Die longitudinale Studie ZEPPELIN – Förderung ab Geburt zur Erhöhung der Bildungschancen von Kindern aus belasteten Familien. Zürich: Heilpädagogische Forschung – Bildung für alle.
- Laubstein, Claudia; Holz, Gerda; Seddig, Nadine (2016): Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche. Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland.
- Lauer, Patricia A.; Akiba, Motoko; Wilkerson, Stephanie B.; Aphorpe, Helen S.; Snow, David; Martin-Glenn, Mya L. (2006): Out-of-School-Time Programs: A Meta-Analysis of Effects for At-Risk Students. In: *Review of Educational Research* 76 (2), S. 275–313. DOI: 10.3102/00346543076002275.
- Le Goff, Jean-Marie; Guichard, Eduardo; Chimienti, Milena; Bolzman, Claudio; Dasoki, Nora (2023): The effect of parental background on the potential education and employment of migrants' children in Switzerland. In: *Ethnic and Racial Studies*, S. 1–27. DOI: 10.1080/01419870.2023.2282066.
- Lentini, Valeria; Gimenez, Gregorio (2019): Depreciation of human capital: a sectoral analysis in OECD countries. In: *IJM* 40 (7), S. 1254–1272. DOI: 10.1108/IJM-07-2018-0207.
- Lorenz, Georg (2018): Selbsterfüllende Prognosen in der Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lüthi, Fabienne; Edelmann, Doris (2015): Chancenförderung in der Spielgruppe – und was geschieht in der Familie? In: *Frühe Bildung* 4 (4), S. 182–188. DOI: 10.1026/2191-9186/a000203.
- Lütolf, Matthias; Venetz, Martin (2018): Fachbeitrag: Familienorientierung als Kriterium von Wirksamkeit Heilpädagogischer Früherziehung? Theoretische Überlegungen und empirische Befunde. In: *VHN* 87 (3), S. 248. DOI: 10.2378/vhn2018.art25d.
- Mahoney, Joseph; Parente, Maria; Zigler, Edward (2010): After-school program participation and children's development. In: Judith L. Meece und Jacquelynne S. Eccles (Hg.): Handbook of Research on Schools, Schooling and Human Development, S. 379–397.
- Marcionetti, Jenny; Rossier, Jérôme (2017): The Mediating Impact of Parental Support on the Relationship Between Personality and Career Indecision in Adolescents. In: *Journal of Career Assessment* 25 (4), S. 601–615. DOI: 10.1177/1069072716652890.
- Meier Magistretti, Claudia; Walter-Laager, Catherine (2016): Kriterien wirksamer Praxis der frühen Förderung. Im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen. Bern.
- Meier Magistretti, Claudia; Walter-Laager, Catherine; Schraner, Marco; Schwarz, Jürg (2019): Angebote der Frühen Förderung in Schweizer Städten (AFFIS). Kohortenstudie zur Nutzung und zum Nutzen von Angeboten aus Elternsicht.
- Melhuish, Edward; Erekly-Stevens, Katharina; Petrogiannis, Konstantinos.; Arescu, Anamaria.; Pender, Eftymia.; Rentzou, Konstantina. et al. (2015): CARE: A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development. Brussels. Online verfügbar unter <https://ecec-care.org/>.
- Mey, Eva; Brüesch, Nina; Meier, Gisela; Adili, Kushtrim; Vanini, Alina; Chimienti, Milena et al. (2022): Förderung der Qualifizierung Erwachsener: armutsgefährdete und -betroffene Personen in ihren Lebenswelten erreichen. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht 14/22)
- Mincer, Jakob (1974): Schooling, Experience, and Earnings. New York: Columbia University Press.
- Morlok, Michael; Liechti, David; Moser, Nathanael; Suri, Mirjam (2018): Die Wirkung von arbeitsmarktlichen Massnahmen. Eine Analyse bisheriger Evaluationen. Staatssekretariat für Wirtschaft SECO. Bern (SECO Publikationen Arbeitsmarktpolitik, 54).
- Moser, Urs; Buff, Alex; Angelone, Domenico; Hollenweger, Judith (2011): Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathema-

- tik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Moser, Urs; Hollenweger, Judith (2008): Drei Jahre danach: Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse.
- Moser, Urs; Stamm, Margrit; Hollenweger, Judith (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt. Aarau: Sauerländer.
- Müller, Valérie; Salvi, Marco (2021): Weiterbildung, aber gezielt: Antworten auf den Strukturwandel am Arbeitsmarkt. Avenir Suisse.
- Nachbauer, Max (2023): Die Effekte von Schule auf Leistungsentwicklung und Leistungsunterschiede nach sozialer Herkunft. Dissertation (Empirische Erziehungswissenschaft, Band 83).
- Nadai, Eva; Gonon, Anna; Hübscher, Robin; John, Anna (2021): Dynamiken von Beschäftigungsfähigkeit – Erwerbsverläufe von gering qualifizierten Arbeitskräften. In: *Zeitschrift für Sozialreform* 67 (3), S. 183–210. DOI: 10.1515/zsr-2021-0007.
- Naguib, Tarek (2015): Der rechtliche Schutz vor ethnisch-kultureller Diskriminierung im Bildungsbereich – illustriert am Beispiel eines Entscheids für den Übertritt in die Sekundarschule I. In: Andrea Haenni Hoti (Hg.): *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen*. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. Bern, S. 27–41.
- Nathani, Carsten; Hellmüller, Pino; Rieser, Corina; Hoff, Oliver; Nesarajah, Sujetha (2017): Ursachen und Auswirkungen des Strukturwandels im Schweizer Arbeitsmarkt. Im Auftrag des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO. Bern (SECO Publikationen Arbeitsmarktpolitik, 46).
- Netzwerk Kinderbetreuung und Nationales Programm zur Prävention und Bekämpfung von Armut (2016): Fokuspublikation Armutsprävention: Aspekte und Bausteine gelingender Elternzusammenarbeit im Kontext der Armutsprävention in der frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Bern.
- Neuenschwander, Markus P.; Mayland, Camille; Niederbacher, Edith; Garrote, Ariana (2021): Modifying biased teacher expectations in mathematics and German: A teacher intervention study. In: *Learning and Individual Differences* 87. DOI: 10.1016/j.lindif.2021.101995.
- Neuenschwander, Markus P.; Rösselet, Stephan; Cecchini, Amaranta; Benini, Sara (2016): Unterstützung von sozial benachteiligten, bildungsfernen Eltern bei der Berufswahl ihrer jugendlichen Kinder.
- Neuhauser, Alex (2014): A closer look at the effectiveness of early childhood education in at-risk families. In: *Mental Health & Prevention* 2 (3-4), S. 43–57. DOI: 10.1016/j.mhp.2014.09.002.
- Niederbacher, Edith; Neuenschwander, Markus P. (2020): Herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten: Die Rolle von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterstützungshandlungen von Eltern und Leistungserwartungen von Lehrpersonen. In: *Z Erziehungswiss* 23 (4), S. 739–767. DOI: 10.1007/s11618-020-00955-9.
- OECD (2018a): A Broken Social Elevator? How to promote social mobility. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018b): Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume II): Where all students can succeed. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022): The economic cost of childhood socio-economic disadvantage in european OECD countries. OECD Papers on well-being and inequalities N°09. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2024): Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World? Survey of Adult Skills 2023, OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- Oesch, Daniel (2023): The Structural Shifts in Switzerland's Economy and Society, 2000–2020. In: *Oxford Handbook of Swiss Politics*, S. 73–93. DOI: 10.1093/oxford-hb/9780192871787.013.3
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2019): Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer.
- Renold, Ursula; Bolli, Thomas; Dändliker, Lena; Rageth, Ladina (2023): Anerkennung von Bildungsleistungen: Analyse bestehender Verfahren im nationalen und internationalen Kontext. CES Studien 40. ETH Zürich. DOI: 10.3929/ethz-b-000644876.
- Rocchi, Ariane de; Schwab Cammarano, Stephanie; Stern, Susanne (2023): Monitoring Kinder- und Jugendpolitik. Vertiefende Analyse freiwilliger Kinder- und Jugendschutz. Im Auftrag des Kantons Solothurns.
- Rudin, Melania; Heusser, Caroline; Gajta, Patrick; Stutz, Heidi (2023): Direkte und indirekte Kosten der beruflichen Grundbildung für Erwachsene: Schweizweite Bestandesaufnahme zu Finanzierungsmöglichkeiten und -lücken. Projekt im Rahmen der Berufsbildungsinitiative 2030. Bericht im Auftrag der SBBK als Fachkonferenz der EDK. Bern.
- Sallin, Aurélien (2021): Estimating returns to special education: Combining machine learning and text analysis to address confounding economics. Economics Working Paper Nr. 2109.
- Schaffner, Dorothee; Heeg, Rahel; Chamakalayil, Lalitha; Schmid, Magdalene (2022): Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 2/22).
- Schär, Christian; Weibel, David (2019): Evaluation des Kinder- und Jugendförderungs-gesetzes (KJFG). Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 1/19).
- Schaub, Simone; Eberli, Ramona; Ramseier, Erich; Neuhauser, Alex; Lanfranchi, Andrea (2021): Förderung ab Geburt mit dem Programm «PAT - Mit Eltern Lernen»: Effekte im ersten Kindergartenjahr. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 42 (2), S. 285–296. DOI: 10.25656/01:22969.
- Schaub, Simone; Ramseier, Erich; Neuhauser, Alex; Burkhardt, Susan C.A.; Lanfranchi, Andrea (2019): Effects of home-based early intervention on child outcomes: A randomized controlled trial of Parents as Teachers in Switzerland. In: *Early Childhood Research Quarterly* 48, S. 173–185. DOI: 10.1016/j.ecresq.2019.03.007.
- Schmid, Martin; Schmidlin, Sabina; Hischier, David Stefan (2017): Berufsabschluss für Erwachsene: Sicht von betroffenen Erwachsenen. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.
- Schmidlin, Sabina; Kobelt, Emilienne; Allemann, Elisabeth (2019): Entwicklungs- und Koordinationsbedarf der kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB). Studie im Auftrag der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. Bern.
- Schmidlin, Sabina; Kobelt, Emilienne; Caviezel, Urezza; Clerc, Rebecca; Allemann, Elisabeth (2018): Reduktion der Abhängigkeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen von der Sozialhilfe. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 7/18).
- Schneider, Hansjakob; Holte, Maja; Neugebauer, Claudia; Usul, Betül (2024): Wirkungsüberprüfung Kita-integrierte Sprachförderung und Empfehlungen zu deren Weiterentwicklung. Im Auftrag der Stadt Zürich.
- Schüepf, Philipp; Sgier, Irena (2019): Anerkennung von Branchenzertifikaten auf dem Arbeitsmarkt. Fallstudien aus fünf Branchen. Schweizerischer Verband für Weiterbildung.
- Schuwey, Claudia; Müller de Menezes, Rahel; Chiapparini, Emanuela (2021): Evaluation 2019-2021 «Femmes-Tische und Männer-Tische». Mehrsprachige, informelle Bildung für Menschen in allen Lebenslagen. Gesundheitsförderung Schweiz.
- Schwab Cammarano, Stephanie; Stern, Susanne (2020): Kitas als ein Schlüsselfaktor für die Gleichstellung: Literaturreview zu den Wirkungen von Kitabetreuung auf die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern.
- Schwab Cammarano, Stephanie; Stern, Susanne (2023): Förderung der Qualifizierung Erwachsener Synthese aktueller Studien. Im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen. Bern.
- Sempert, Waltraud; Kammermann, Marliese (2010): Evaluation Pilotprojekt Praktische Ausbildung (PrA) INSOS. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht 7/10).
- Sen, Amartya (2000): Development as freedom. Anchor Books ed. New York: Anchor Books.
- Sen, Amartya (2009): Capability and Well-Being. In: Martha Craven Nussbaum und Amartya Sen (Hg.): *The quality of life. A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University*. Reprinted. Oxford: Clarendon Press (Studies in development economics), S. 30–53.
- Sermier Dessemondet, Rahel; Benoit, Valérie; Bless, Gérard (2011): Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. In: *Empirische Sonderpädagogik* 3 (4), S. 291–307.
- Simoni, Heidi; Wustmann Seiler, Corina; Sticca, Fabio; Gasser-Haas, Olivia (2022): Risiko- und Schutzprozesse von der frühen Kindheit bis ins Schulalter – Teil 1. In: *MMI Evidence Brief: Wissenschaft und Grundlagen für die Praxis*.
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau.

- SK BSLB – Schweizerische Konferenz für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (2024): Grundsätze. Grundsätze der SK BSLB zur Positionierung der kantonalen BSLB gegenüber privaten Anbietenden von BSLB-Dienstleistungen in den Kantonen. Bern.
- Skopek, Jan; Passaretta, Giampiero (2020): Socioeconomic Inequality in Children's Achievement from Infancy to Adolescence: The Case of Germany. In: *Social Forces* 100 (1), S. 86–112.
- Spence, Michael Andrew (1973): Job market signaling. In: *Quarterly Journal of Economics* 1973 87 (3), S. 355–379.
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2022): Nahtstellenbarometer. Welle 2. August 2022. Bern.
- Stalder, Barbara; Meyer, Thomas; Hupka-Brunner, Sandra (2008): Leistungsschwach - bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In: *Die Deutsche Schule* 100 (2008) 4, S. 436–448. DOI: 10.25656/01:27273.
- Stalder, Barbara; Schönbächler, Marie-Therese (2024): Starke Brücke in die Berufsbildung. In: *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* 2024 9 (5).
- Stamm, Margrit (2019): Arbeiterkinder und ihre Aufstiegsangst. Probleme und Chancen von jungen Menschen auf dem Weg nach oben. Opladen: Barbara Budrich.
- Stern, Susanne; Dach, Andrea von; Calderón, Ruth (2019): Angebote der frühen Kindheit in der Stadt Zürich: Situationsanalyse und Handlungsbedarf. Stadt Zürich.
- Stern, Susanne; Dach, Andrea von; Schwab Cammarano, Stephanie; Reyhanloo, Tony; Stokar, Thomas von; Edelmann, Doris (2018a): Ergebnisse aus geförderten Projekten im Handlungsfeld Bildungschancen. Synthesebericht. Bundesamt für Sozialversicherungen. Bern (Beiträge zur Sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 6/18).
- Stern, Susanne; Dach, Andrea von; Thomas, Ralph (2018b): Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit EBA. Im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation.
- Stern, Susanne; Gschwend, Eva; Iten, Rolf; Schwab Cammarano, Stephanie (2018c): Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit: Was sich Eltern wünschen. Jacobs Foundation.
- Stern, Susanne; Banfi, Silvia; Tassinari, Sergio (2006): Krippen und Tagesfamilien in der Schweiz. Aktuelle und zukünftige Nachfragepotenziale. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Stocker, Milan; Stamm, Margrit (2022): Arbeiterkinder ans Gymnasium. Kurzer Forschungsbericht. Forschungsinstitut Swiss Education.
- Stutz, Heidi; Bischof, Severin; Rudin, Melania; Guggenbühl, Tanja; Liesch, Roman (2019): Auslegeordnung zu spät zugewanderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen an der Nahtstelle I. Im Auftrag des Generalsekretariats der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren und des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. Bern.
- Tangermann, Louise; Rösli, Martin (2018): Wie wirkt Lärm auf Kinder? In: *Paediatrica* 29 (4), S. 5–8.
- Tangermann, Louise; Vienneau, Danielle; Saucy, Apolline; Hattendorf, Jan; Schäffer, Beat; Wunderli, Jean Marc; Rösli, Martin (2023): The association of road traffic noise with cognition in adolescents: A cohort study in Switzerland. In: *Environmental research*. DOI: 10.1016/j.envres.2022.115031.
- Terrin, Éder; Triventi, Moris (2023): The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 93 (2), S. 236–274. DOI: 10.3102/00346543221100850.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bense, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; Leyendecker, Birgit (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar, Berlin: Das Netz.
- Tjaden, Jasper Dag; Scharenberg, Katja (2017): Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. In: *Acta Sociologica* 60 (4), S. 309–324. DOI: 10.1177/0001699316679491.
- Tobisch, Anita; Dresel, Markus (2017): Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. In: *Soc Psychol Educ* 20 (4), S. 731–752. DOI: 10.1007/s11218-017-9392-z.
- Tomasik, Martin J.; Helbling, Laura A. (2019): Von der Kinderkrippe über die Schule zur Berufsbildung. Wirkungen der frühen Förderung in der Zürcher Lernstandserhebung. Hg. v. Jacobs Foundation. Zürich.
- Tomasik, Martin J.; Oostlander, Jeanette; Moser, Urs (2018): Von der Schule in den Beruf: Wege und Umwege in der nach-obligatorischen Ausbildung. Institut für Bildungsevaluation.
- Tuppat, Julia (2020): Soziale Ungleichheit, Gesundheit und Bildungserfolg. Die intergenerationale Transmission von Bildungschancen durch Gesundheit. Wiesbaden: Springer VS.
- van Belle, Janna (2016): Early Childhood Education and Care (ECEC) and its long-term effects on educational and labour market outcomes.
- Vogel Campanello, Margot (2019): Zwischen Arbeit und Familie. Fürsorge und Erziehung schulpflichtiger Kinder unter prekären Bedingungen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit* 2019 (24), S. 34–57. DOI: 10.5169/seals-855348.
- Vogt, Franziska; Stern, Suzanne; Fillietaz, Laurent (2022): Frühe Sprachförderung: Internationale Forschungsbefunde und Bestandesaufnahme zur frühen Sprachförderung in der Schweiz. Studie im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. DOI: 10.18747/PHSG-coll3/id/1659
- Walker, Philipp; Steinmann, Sarina; Kunz, Lukas; Hänni, Elvira (2024): Evaluation von viamia. Umsetzung und Wirkung. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. Bern.
- Walter-Laager, Catherine; Meier Magistretti, Claudia (2016): Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien.
- Wanner, Philippe; Steiner, Ilka (2018): Ein spektakulärer Anstieg der hochqualifizierten Zuwanderung in die Schweiz. *Social Change in Switzerland* (16). DOI: 10.22019/SC-2018-00008.
- Weinert, Sabine; Ebert, Susanne (2017): Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung. Ergebnisse aus der BiKS-3-10 Studie. In: F. Mall, F. Voigt und N. H. Jung (Hg.): *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung*. Lübeck: Schmid-Römhild, S. 13–33.
- Wolter, Stefan C.; Zumbühl, Maria (2017): The native-migrant gap in the progression into and through upper-secondary education. Working Paper No. 139. Hg. v. Social Science Research Network (SSRN).
- Wustmann Seiler, Corina; Simoni, Heidi (2016): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Hg. v. Schweizerische UNESCO-Kommission und Netzwerk Kinderbetreuung.
- Wustmann Seiler, Corina; Sticca, Fabio; Gasser-Haas, Olivia; Simoni, Heidi (2022): Long-Term Promotive and Protective Effects of Early Childcare Quality on the Social-Emotional Development in Children. In: *Frontiers in psychology* (13). DOI: 10.3389/fpsyg.2022.854756.
- Zimmermann, Thomas (2019): Social Influence or Rational Choice? Two Models and Their Contribution to Explaining Class Differentials in Student Educational Aspirations. In: *European Sociological Review* 36 (1), S. 65–81. DOI: 10.1093/esr/jcz054.
- Zumbühl, Maria (2018): Der direkte und indirekte Einfluss von Leistung. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis* 3(1).
- Zumbühl, Maria; Wolter, Stefan C. (2017): Wie weiter nach der obligatorischen Schule? Bildungsentscheidungen und -verläufe der PISA-Kohorte 2012 in der Schweiz. Swiss Leading House (Working Paper, 127).
- Zürcher, Pascale; Frischknecht, Sanna; Drack, Murielle; Kaufmann, Beatrice; Scheuermann, Arne; Hauri, Roland (2015): Lebenssituation von Kindern in der Sozialhilfe. Eine Betrachtung aus interdisziplinärer Perspektive.

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AIG	Ausländer- und Integrationsgesetz	SVEB	Schweizerischer Verband für Weiterbildung
ALL	<i>Adult Literacy and Life Skills</i>	SWBK	Schweizerische Weiterbildungskonferenz
AMM	Arbeitsmarktlche Massnahmen	TREE	<i>Transition from Education to Employment</i>
AVIG	Arbeitslosenversicherungsgesetz	ÜGK	Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen
BAE	Berufsabschluss für Erwachsene	WBK-N	Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur
BAG	Bundesamt für Gesundheit		Nationalrat
BBG	Berufsbildungsgesetz	WBK-S	Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur
BehiG	Behindertengleichstellungsgesetz		Ständerat
BESTA	Beschäftigungsstatistik	WeBIG	Weiterbildungsgesetz
BFS	Bundesamt für Statistik		
BSV	Bundesamt für Sozialversicherungen		
BV	Bundesverfassung		
CM BB	Case Management Berufsbildung		
EBA	Eidgenössisches Berufsattest		
EDK	Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren		
EFTA	Europäische Freihandelsassoziation		
EFV	Eidgenössische Finanzverwaltung		
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis		
EKFF	Eidgenössische Kommission für Familienfragen		
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen		
ESCS	Index des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status (<i>economic, social and cultural status</i>)		
EU	Europäische Union		
FBBE	Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung		
FiB	Fachkundige individuelle Begleitung		
FS	Finanzstatistik		
HarmoS	Harmonisierung der obligatorischen Schule		
HEKS	Hilfswerk der Evangelischen Kirchen der Schweiz		
HfH	Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik		
IAS	Integrationsagenda Schweiz		
ICT	Informations- und Kommunikationstechnologien (<i>Information and Communication Technology</i>)		
IIZ	Interinstitutionelle Zusammenarbeit		
INSOS	Branchenverband der Dienstleister für Menschen mit Behinderung		
INVOL	Integrationsvorlehre		
IVG	Invalidenversicherungsgesetz		
KdK	Konferenz der Kantonsregierungen		
KIP	Kantonal Integrationsprogramm		
KJFG	Kinder- und Jugendfördergesetz		
LABB	Längsschnittanalysen im Bildungsbereich		
LP21	Lehrplan 21		
NEET	Jugendliche, die weder erwerbstätig noch in Ausbildung sind (<i>Not in Education, Employment or Training</i>)		
NFA	Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen		
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen		
NRO	Nichtregierungsorganisation		
ÖBA	Öffentliche Bildungsausgaben		
OdA	Organisationen der Arbeitswelt		
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung		
OFPr	Verordnung vom 19. November 2003 über die Berufsbildung (SR 412.101)		
PER	<i>Plan d'études romands</i>		
PIAAC	Internationale Programm zur Evaluation der Kompetenzen von Erwachsenen (<i>Programme for the International Assessment of Adult Competencies</i>)		
PISA	Programm zur internationalen Schülerbewertung (<i>Programme for International Student Assessment</i>)		
RAV	Regionale Arbeitsvermittlungszentren		
SAV	Standardisiertes Abklärungsverfahren		
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz		
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation		
SE	Strukturerhebung		
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft		
SEM	Staatssekretariat für Migration		
SEMO	Motivationssemester		
SHS	Sozialhilfeempfängerstatistik		
SILC	Erhebung über die Einkommen und Lebensbedingungen (<i>Statistics on Income and Living Conditions</i>)		
SK BSLB	Schweizerische Konferenz für Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung		
SKOS	Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe		
SODK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren		
SRK	Schweizerische Rote Kreuz		

GLOSSAR

Armutsgrenze

Finanzieller Betrag, der erforderlich ist, damit die Mitglieder eines Haushalts ein Leben auf einem minimalen Standard führen können. Armutsgrenzen können sich grundsätzlich sowohl auf das Einkommen wie auch das Vermögen beziehen.

Armutsprävention

→ Präventive Armuts politik

Armutsquote

Anteil der von Armut betroffenen Personen an der Gesamtbevölkerung.

Bildungsarmut

Von Jutta Allmendinger geprägter Begriff, welcher die Unterschreitung eines Mindestmasses an Bildung beschreibt. Das Mindestmass wird dabei bestimmt durch die nötigen Kompetenzen und Bildungsabschlüsse, damit ein Mensch sozial, kulturell, ökonomisch und politisch am gesellschaftlichen Leben teilnehmen kann.

Bildungsexpansion

Der Prozess der zunehmenden Ausweitung der Teilnahme an höherer Bildung, insbesondere der tertiären Bildung, in der Schweiz seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dabei erhöht sich der Anteil der Personen, die Fachhochschulen, Universitäten und andere tertiäre Bildungseinrichtungen besuchen und Abschlüsse erwerben. Diese Entwicklung beeinflusst wirtschaftliche Strukturen sowie gesellschaftliche Mobilität und verändert die Qualifikationsanforderungen der Bevölkerung.

Direkte Bildungskosten

Kosten, die unmittelbar und explizit mit der Durchführung von Bildungsmaßnahmen verbunden sind. Dazu zählen Ausgaben wie Lehrergehälter, Unterrichtsmaterialien, Raummieten, Prüfungsgebühren oder Fahrtkosten, die direkt zur Erreichung des Bildungsziels beitragen.

Fiktive Miete

Bezeichnet in der Statistik ein zusätzliches Einkommen, das bei Haushalten mit selbst genutztem Wohneigentum oder Mietzinsen unter dem marktüblichen Preis berechnet wird. Die fiktive Miete bezieht den dadurch entstandenen finanziellen Vorteil. Sie entspricht dem Nutzungswert des Objekts abzüglich der effektiven Wohnkosten.

Formale Bildung

Die formale Bildung umfasst innerhalb des nationalen Bildungssystems die staatlich geregelte Bildung in der obligatorischen Schule, die staatlich geregelte Bildung, die zu einem Abschluss auf der Sekundarstufe II (berufliche Grundbildung oder allgemeinbildende Schulen) führt und die staatlich geregelte Bildung, die zu einem Abschluss auf der Tertiärstufe (höhere Berufsbildung, akademische Grade) führt. Hinzu kommt die staatlich geregelte Bildung, die zu einem Abschluss führt, der Voraussetzung für eine staatlich reglementierte berufliche Tätigkeit bildet (z. B. Medizinal- und Psychologieberufe, Anwalts).

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)

Ein integrativer Ansatz, der Bildung, Betreuung und Erziehung in den ersten Lebensjahren umfasst. FBBE zielt darauf ab, die ganzheitliche Entwicklung von Kindern zu fördern, indem ihre kognitiven, sozialen, emotionalen und motorischen Fähigkeiten unterstützt werden. FBBE erfolgt in verschiedenen Angeboten der frühen Kindheit, wie zum Beispiel Kindertagesstätten, Hausbesuchsprogrammen, Elterberatung oder Familientreffpunkten.

Handlungs- und Verwirklichungschancen

Im Capability-Ansatz von Amartya Sen (*1933) bezeichnen Handlungs- und Verwirklichungschancen (Capabilities), was eine Person tun und erreichen kann, wenn sie dies möchte. Über die Capabilities einer Person entscheiden die verfügbaren Güter und die Umwandlungsfaktoren (persönliche Eigenschaften, soziale Faktoren, strukturelle Umweltfaktoren). Der Wohlstand einer Person bemisst sich an der Summe aller Handlungs- und Verwirklichungschancen (Capability Set), die sie hat.

Indirekte Bildungskosten

Kosten, die durch den Verzicht auf Erwerbseinkommen während der Bildungszeit entstehen, weil Lernende aufgrund der Teilnahme an Bildungsmaßnahmen nicht oder nur eingeschränkt arbeiten können. Dazu zählen auch Aufwendungen, die durch Betreuungspflichten (z. B. Kinderbetreuung) entstehen, die es notwendig machen, Bildungszeiten anzupassen oder zusätzliche Ressourcen zu verwenden.

Informelle Bildung

Bildung, die ein Mensch sich aneignet durch Aktivitäten, die zwar ein Lernziel verfolgen, die aber ausserhalb einer Lehr-Lern-Beziehung stattfinden. Dazu zählen zum Beispiel Fachliteratur, Hobbys, ehrenamtliche Tätigkeiten oder die Handhabung von technischen Geräten. Es handelt sich um Bildung aufgrund individuellen Erfahrungslernens.

Lebenslanges Lernen

Der Begriff «lebenslanges Lernen» trägt der Tatsache Rechnung, dass Lernen in unterschiedlichen Kontexten und Formen geschieht und nicht an eine Lebensphase, etwa das Jugendalter oder eine Erwerbstätigkeit, gebunden ist. Der Begriff umfasst sowohl Lernen im formalen Bereich als auch nicht-formale Bildung (Weiterbildung) in Kursen, Seminaren usw. sowie informelle, individuelle Bildung durch Fachliteratur, in der Familie, in ehrenamtlichen Tätigkeiten.

Median

Der Median teilt nach Grösse geordnete Beobachtungswerte in zwei gleich grosse Hälften. Die eine Hälfte der Werte liegt über, die andere unter dem Median. Anders als das arithmetische Mittel (Durchschnitt) wird der Median nicht durch Extremwerte beeinflusst.

Nichtformale Bildung

Unter die nichtformale Bildung (Weiterbildung) fallen allgemeinbildende oder berufsorientierte Bildungsaktivitäten in Form von Unterricht ausserhalb des formalen Bildungssystems, also beispielsweise Managementseminare, Computerkurse oder Vorbereitungskurse für eine Berufs- oder höhere Fachprüfung. Die Weiterbildung findet dabei in einem organisierten und strukturierten Rahmen statt.

Präventive Armuts politik

Strategien und Massnahmen, die darauf zielen, möglichen Armutssituationen vorzubeugen. Armut wird auf diese Weise nicht nachträglich reduziert (→ kurative Armuts politik), sondern vorausschauend abgewendet.

Quintil

Quintile teilen nach Grösse geordnete Beobachtungswerte in fünf gleich grosse Gruppen. Das bedeutet, dass jede Gruppe 20 % der Daten enthält.

Weiterbildung

Weiterbildung ist im vorliegenden Heft als nichtformale Bildung definiert und ist somit enger als der allgemeine Sprachgebrauch, der in der Regel von einem bildungsbiografischen Verständnis ausgeht.

IMPRESSUM

Herausgeber

Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)

Projektorganisation

Das Armutsmonitoring der Schweiz wurde in Zusammenarbeit mit Behörden auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene, mit Organisationen der Zivilgesellschaft und mit der Forschung erarbeitet. Mehr Informationen unter www.armutsmonitoring.ch.

Kontakt

Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV)
Effingerstrasse 20
CH-3003 Bern
armutsmonitoring@bsv.admin.ch
www.armutsmonitoring.ch

Publikationszeitpunkt

November 2025

Bestelladresse für Printprodukte

BBL, Verkauf Bundespublikationen
CH-3003 Bern
www.bundespublikationen.admin.ch

Gesamtbericht Armutsmonitoring 2025

Beinhaltet Dokumente «Synthese Bericht 2025», «Armut in der Schweiz im Überblick», «Materielle Existenzsicherung in der Schweiz», «Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz», «Bildung und Armut in der Schweiz»
Bestellnummer: 318.872.D

Synthese des Berichts 2025

Bestellnummer: 318.873.D

Sprachversionen

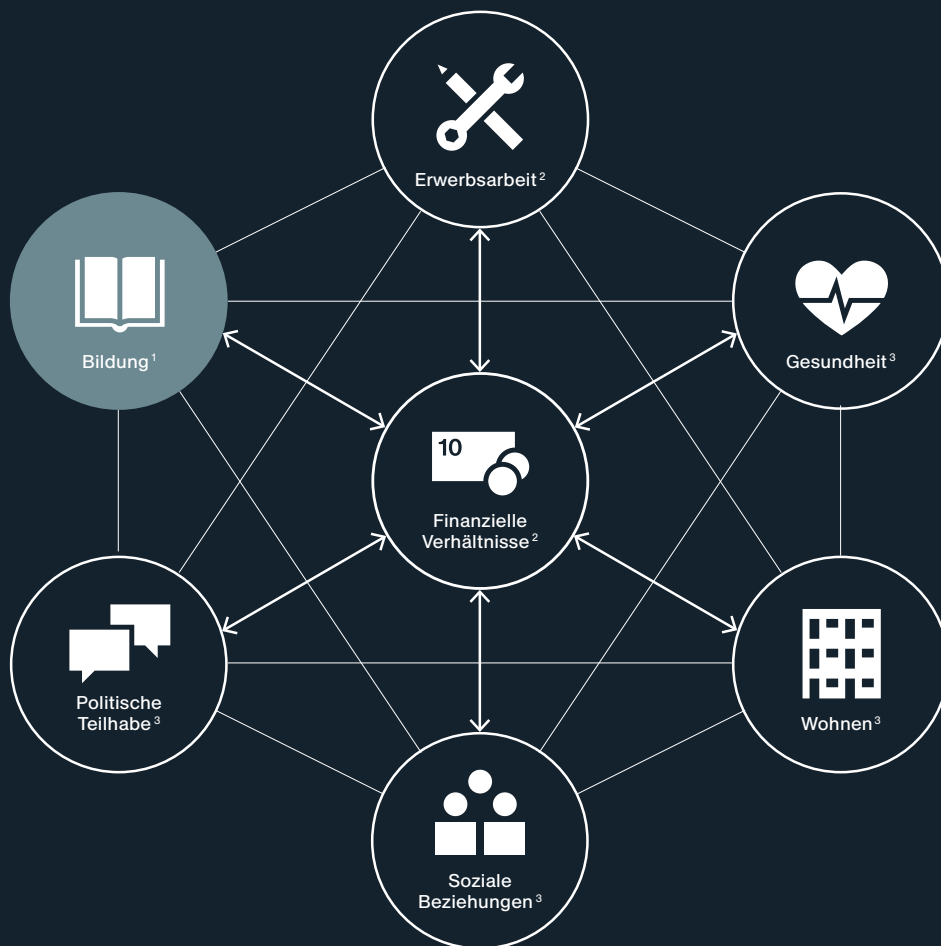
Diese Publikation ist in deutscher, französischer und italienischer Sprache verfügbar.

Digitale Version

Alle Sprachvarianten dieser Publikation stehen als PDF unter www.armutsmonitoring.ch zur Verfügung.

Grafische Konzeption, Infografiken und Satz

moxi ltd., Biel/Bienne



DIE BILDUNG ALS WICHTIGER BESTANDTEIL DES MEHRDIMENSIONALEN ARMUTSKONZEPTS

Das Armutsmonitoring folgt einem mehrdimensionalen Verständnis von Armut. Neben den finanziellen Verhältnissen, die den Kern der Armutsdefinition bilden, werden sechs weitere Bereiche berücksichtigt. In der Ausgabe 2025 des Armutsmonitorings werden die Bereiche Finanzielle Verhältnisse, Erwerbsarbeit und Bildung behandelt.

¹ Bildung als Thema des vorliegenden Heftes «Bildung und Armut in der Schweiz».

² Finanzielle Verhältnisse und Erwerbsarbeit als Thema der Hefte «Materielle Existenzsicherung in der Schweiz» und «Erwerbsarbeit und Armut in der Schweiz».

³ Gesundheit, Wohnen, Soziale Beziehungen und politische Teilhabe werden in künftigen Ausgaben des Armutsmonitorings beleuchtet.

