

Itta Bauer*, Lara Landolt**, Carlotta Reh*** & Sara Landolt****

Chancengerechtigkeit im Schatten des Marktes: Vermarktung, Verantwortungszuschreibung und soziale Ungleichheit beim Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz (Zürich)

* itta.bauer@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

** lara.landolt@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

*** carlotta.reh@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

**** sara.landolt@geo.uzh.ch, Geographisches Institut, Universität Zürich

eingereicht am: 10.12.2024, akzeptiert am: 06.05.2025

Das Ineinandewirken von staatlichen Bildungsstrukturen und privaten Zusatzleistungen ist ein Phänomen, das sich deutlich an selektiven Schulübertritten zeigt. Der Beitrag stellt drei zentrale Forschungsfragen einer SNF-Studie ins Zentrum, die sich intensiv mit dem selektiven Übertritt ans Gymnasium in Zürich auseinandersetzt: Wie wird der Schulübertritt vermarktet? Wie werden Jugendliche und ihre Eltern für den Erfolg beim Übertritt selbst verantwortlich gemacht? Wie werden soziale Ungleichheiten an diesem Schulübertritt verschleiert für bzw. konkret erfahrbar durch Jugendliche?

Keywords: Bildung, Selektion, Schweiz, Gymnasium, Ungleichheit

Equality of Educational Opportunities in the Shadow of the Market: Marketisation, Attribution of Responsibility and Social Inequality of the Transition to Grammar School in Switzerland (Zurich)

This article presents key findings from an SNF study on the highly selective threshold to *Gymnasium* in Zurich. We elaborate not only the complex interaction of state educational structures and additional private tutoring services but also explicitly focus on the perspectives of young people and their parents. Three topics are addressed: the marketisation of education, the responsabilisation of young people and their parents, as well as the concealment and the students' becoming aware of social inequalities at the transition to *Gymnasium*.

Keywords: Education, Educational Tracking, Inequalities, Switzerland, Gymnasium

1 Einführung



Abb. 1: Zürcher Tram mit Werbung für ZAP-Vorbereitungskurse
(Quelle: eigene Aufnahme)

Der Übertritt ans Gymnasium in Zürich ist sowohl in der Medienlandschaft als auch im öffentlichen

Raum (siehe Abb. 1) ein alljährlich wiederkehrendes Thema. Auch viele Eltern und Jugendliche beschäftigen der Übertritt ins Langzeitgymnasium (ab der 7. Klasse) oder Kurzzeitgymnasium (ab der 9. Klasse) sehr intensiv. Der Zugang zum Gymnasium wird im Kanton Zürich über die Zentrale Aufnahmeprüfung (ZAP) geregelt. Für die Prüfung Anfang März müssen sich die Schüler*innen individuell auf einer Plattform anmelden. Die ZAP ist eine standardisierte und institutionalisierte Form der Bildungsselektion mit einer Erfolgsquote (Anteil der Bestanden an Geprüften), die regelmäßig bei etwa 50 % liegt (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2022a, 2022b, 2023b).

Aus der Perspektive der bildungsgeographischen Forschung ist dieser Schulübertritt spannend, weil sich hier Prozesse abzeichnen, die in der internationalen Forschung unter Stichworten wie z. B. Neo-

liberalisierung und Ökonomisierung von Bildung, Kindheit und Jugend (vgl. u. a. Dahlstedt & Fejes 2019; Freytag et al. 2017; Mitchell 2018) diskutiert werden. Dabei rücken Fragen in den Mittelpunkt, die sich grundsätzlich damit beschäftigen, ob und inwiefern das Narrativ von Bildung als öffentliches Gut bzw. Menschenrecht zusehends abgelöst wird von einem marktorientierten und individualisierten Bildungsnarrativ (vgl. Engartner 2020). Oder anders: Es geht um die Neoliberalisierung von Bildung. Damit verbunden ist eine Grundhaltung, die Jugendliche und ihre Eltern für erfolgreiche Schulkarrieren selbst verantwortlich macht und nicht das öffentliche Bildungssystem. Die Phänomene der Marketisierung, Individualisierung und Responsibilisierung werden in der internationalen Bildungsforschung und von *Young People's Geographies* und *Geographies of Education* kontrovers diskutiert (vgl. Cohen 2024; Davidson 2008; Gupta 2021; Gupta et al. 2023; Holloway & Pimlott-Wilson 2019; Philippo et al. 2021). Je nach geographischem Kontext äußern sich diese Prozesse in unterschiedlicher Ausprägung mit einem Rückbau des staatlichen Bildungsauftrages, der häufig nicht nur begleitet, sondern sogar weiter verstärkt wird von einem Ineinandergreifen von öffentlichen Bildungsinstitutionen und Zusatzangeboten von privaten Bildungsunternehmen. Zudem werden zunehmend auch öffentliche Schulen und Hochschulen von Marktmechanismen infiltriert (vgl. u. a. Cohen & Lizotte 2015; Gupta et al. 2023).

Die Stadt Zürich bietet sich als Fallbeispiel für eine Studie von Neoliberalisierungsprozessen im Bildungsbereich und ganz konkret in Bezug auf einen selektiven Schulübertritt aus mehreren Gründen an. Viele Familien, gerade mit hohem Bildungsstand (56 % der erwachsenen Zürcher*innen verfügten im Jahr 2021 über eine tertiäre Ausbildung) und/oder einem großen Bildungsbewusstsein (mit oder ohne Migrationshintergrund), streben für ihre Kinder einen möglichst hohen Schulabschluss an. Im Gegensatz zum großen Interesse am Gymnasium absolvieren mit 21,2 % (2021) eher wenige Schüler*innen die gymnasiale Ausbildung (vgl. Stadt Zürich Präsidialamt 2024). Vor diesem Hintergrund hat sich ein Bildungsmarkt entwickelt, der sich auf die Vorbereitung von Schüler*innen spezialisiert hat, die sich der ZAP stellen möchten. Dabei teilen sich drei Akteursgruppen die Marktanteile auf: Neben den diversen und z.T. sehr kostenintensiven Angeboten privater Bildungsunternehmen bieten auch öffentliche Schulen und einige wenige Non-Profit-Initiativen (z. B. Chance Wiedikon, ChagALL) kostenlose ZAP-Vorbereitungskurse an (vgl. Bauer 2019; Landolt L. 2025; Landolt & Kägi 2020).

Das Ineinandergreifen von staatlichen Bildungsstrukturen und privaten Zusatzangeboten sowie de-

ren Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche beim Übertritt ans Gymnasium haben wir in einer vierjährigen Schweizer Nationalfondsstudie (SNF; Grant Number: 10001A_19220) genauer untersucht. Zum Gesamtprojekt liegen bereits zahlreiche Publikationen, v. a. in angloamerikanischen Zeitschriften, vor. Den Mehrwert dieses Artikels sehen wir erstens in der Zusammenführung verschiedener Projektergebnisse, die auch für andere Bildungskontexte relevante Aussagen und Diskussionsanregungen enthält. Zweitens finden wir es wichtig, entsprechende Ergebnisse auch in einer deutschsprachigen Zeitschrift zu veröffentlichen, die für Wissenschaftler*innen und Bildungsverantwortliche im deutschsprachigen Raum frei zugänglich ist.

Als Fokus für diesen Artikel haben wir v. a. die Zeit vor dem Übertritt ans Gymnasium gewählt (vgl. Landolt L. & Bauer 2023, 2025; Landolt S. & Bauer 2024; Reh & Landolt S. 2024a), das Projekt erstreckte sich jedoch – unabhängig vom Prüfungsergebnis – auch auf die Zeit nach der Prüfung bzw. auf die Probezeit am Gymnasium (vgl. Landolt S. et al. 2025; Reh & Landolt S. 2024b; Landolt L. & Reh 2025).

Im vorliegenden Artikel fokussieren wir uns auf folgende drei Forschungsfragen:

Erstens, inwiefern ist die Vorbereitung auf die ZAP Prozessen der Vermarktlichung unterworfen und welche Akteur*innen unterstützen die Kommodifizierung dieses selektiven Schulübertritts?

Zweitens, welche Rolle spielen Eltern und Jugendliche beim Übertritt ans Gymnasium und inwieweit lässt sich der Effekt der Responsibilisierung hieran erklären?

Drittens, wodurch werden an einem Schulübertritt, der nachweislich sozial selektiv ist, soziale Ungleichheiten – insbesondere für Jugendliche – verschleiert bzw. für einige Jugendliche deutlich erfahrbar?

Den Artikel haben wir so aufgebaut, dass der Kontext der Schweizer Bildungslandschaft bzw. des Zürcher Bildungssystems in Kapitel 2 zunächst einmal erklärt wird, damit die nachfolgend präsentierten Forschungsergebnisse in die föderale Organisation der Schweizer Bildungsstrukturen eingeordnet werden können. Kapitel 3 gibt einen Einblick in den aktuellen Forschungsstand zum Schulübertritt ans Gymnasium in der Schweiz. Die Methoden zur Datenerhebung und -auswertung werden in Kapitel 4 erläutert. Die Ergebnisse unseres Forschungsprojektes korrespondieren mit den oben angeführten Forschungsfragen und werden in den Kapiteln 5, 6 und 7 diskutiert. Im abschließenden Fazit präsentieren wir konkrete Maßnahmen und Überlegungen, die wir erarbeitet haben, um einen möglichst wirksamen Praxistransfer anzustoßen.

2 Bildungsstrukturen in der Schweiz

2.1 Einblick in das Schweizer Schulsystem

Das Schweizer Bildungssystem ist föderalistisch organisiert, wobei die obligatorische Schulausbildung (Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I) in der Verantwortung der Kantone liegt (vgl. SKBF 2023: 28). Dies führt z.T. zu sehr großen Unterschieden zwischen den kantonal gültigen Bildungsreglementen (vgl. Hafner et al. 2022: 1). In Bezug auf die Selektion von Schüler*innen äußert sich dies beispielsweise darin, dass in öffentlichen Schulen auf der Sekundarstufe I drei Modelle zur Aufteilung von Schüler*innen verbreitet sind. Während im geteilten Modell Schüler*innen (v. a. in deutschsprachigen Kantonen wie Glarus, St. Gallen, Zürich) je nach Leistungsniveau auf der Primar- und/oder Sekundarstufe I verschiedene Schulen (Sekundarschule oder Langzeitgymnasium) besuchen, bietet das kooperative Modell leistungsdifferenzierten Unterricht in Klassen derselben Schule an (z. B. Kantone Bern, Graubünden, Vaud). Das integrierte Modell kennt im Gegensatz dazu keine leistungsorientierte Selektion der Schüler*innen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit (z. B. Kantone Jura, Tessin, Wallis) (vgl. SKBF 2023: 88). Neben diesen etablierten Modellen zur Aufteilung von Schüler*innen mit Beginn der Sekundarstufe I unterscheiden sich die Kantone auch hinsichtlich der Selektionsverfahren zur Aufnahme von Schüler*innen ans Gymnasium (mit/ohne Aufnahmeprüfung oder Gesamtbeurteilung durch Lehrpersonen). Dieser kurze Einblick in die föderalen Bildungsstrukturen der Schweiz ist wichtig, um die großen Diskrepanzen in Bezug auf die Eintrittsquoten ans Gymnasium zwischen 12,8 % im Kanton Uri und 48,6 % im Kanton Genf entsprechend einordnen zu können (vgl. SKBF 2023: 158 ff.).

2.2 Übertritt ans Gymnasium im Kanton und in der Stadt Zürich

Das Schulsystem im Kanton Zürich sieht für alle Kinder zwei Jahre Kindergarten und sechs Jahre gemeinsame Primarschulzeit vor. Die große Mehrheit der Kinder wechselt nach der Primarschule prüfungsfrei an die Sekundarschule, die in verschiedene Leistungsniveaus unterteilt ist und auf eine Berufslehre bzw. auf weiterführende Schulen vorbereitet. Deutlich weniger Kinder (15,6 %) besuchen nach der Primarschule das Langzeitgymnasium (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2023b: 11).

Grundsätzlich ist der Wechsel ans Gymnasium im Kanton Zürich an zwei Eintrittsschwellen möglich: Erstens nach 6 Jahren Primarschule (Langzeitgymnasium, 7.–12. Klasse) und zweitens nach der 8. und 9.

Klasse Sekundarschule (Kurzzeitgymnasium, 9.–12. Klasse). Beide Stränge (Langzeit- und Kurzzeitgymnasium) führen zur gymnasialen Matur, die einen prüfungsfreien Eintritt in die weitere Ausbildung an einer Universität gewährt (abgesehen von der Zulassung über einen Numerus Clausus an den Medizinischen Fakultäten). Wenn Kinder im Kanton Zürich ans Gymnasium wechseln, dann am häufigsten über das Langzeitgymnasium. Im Schuljahr 2021/22 meldeten sich 30,5 % aller Schüler*innen der 6. Jahrgangsstufe über eine Plattform zur Zentralen Aufnahmeprüfung für Langgymnasien (ZAP 1) an. Von diesen Schüler*innen bestanden 50,9 %, was bedeutet, dass 15,6 % dieser Kohorte ins Gymnasium aufgenommen wurden. Von der späteren Möglichkeit, ans Gymnasium (Kurzzeitgymnasium) zu wechseln, machen deutlich weniger Schüler*innen Gebrauch. Einerseits melden sich weniger Schüler*innen zur ZAP 2 an (20,8 % in der 8. Klasse, bzw. 10,9 % in der 9. Klasse). Mit einem positiven Prüfungsentscheid wechseln andererseits nur 7,8 % der Sekundarschüler*innen nach der 8. Klasse bzw. 5,6 % der Schüler*innen nach der 9. Klasse an ein Kurzzeitgymnasium (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion 2022a, 2022b).

Die hier angeführten Übertrittszahlen ans Langzeit- und Kurzzeitgymnasium beziehen sich auf das Schuljahr 2021/2022 bzw. auf die ZAP im Jahr 2022, weil dies in die Datenerhebungsphase unseres Projekts fällt. Allerdings zeigt ein Vergleich mit aktuellen Zahlen, dass die jeweiligen Quoten von Jahr zu Jahr nur sehr leicht variieren (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024a). Die gymnasiale Maturitätsquote (2022) liegt ebenfalls relativ stabil bei ca. 20 % im Kanton Zürich (bezogen auf die Anzahl 19-jähriger Einwohner*innen in den letzten vier Jahren) (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024b). Die ZAP und die hierdurch gesteuerten Aufnahmequoten ans Gymnasium werden vom bürgerlich dominierten Kantonsrat breit abgestützt, weil sie einerseits als Ausweis angesehen werden für das hohe Bildungsniveau an den Gymnasien. Andererseits dienen diese auch dazu, das Ansehen der dualen Berufsausbildung zu unterstreichen, für die es auch leistungsstarke Schüler*innen brauche und nicht-gymnasiale Bildungswege (z. B. über die Fach- oder Berufsmaturitätsschulen) von leistungsstarken Schüler*innen positiv hervorzuheben (vgl. Kantonsrat 2024: 6).

In der Stadt Zürich liegt nicht nur der Anteil der Schüler*innen, die ans Lang- oder Kurzzeitgymnasium wechseln, über dem kantonalen Schnitt (z. B. 20,9 % (Stadt Zürich) versus 15,8 % (Kanton Zürich) der Schüler*innen wechseln ans Langzeitgymnasium), auch die gymnasiale Maturitätsquote fällt mit 22,4 % in der Stadt höher aus als der kantonale Durchschnitt von 20 % (Bezugsjahr jeweils 2022) (vgl. Kanton Zürich Bildungsplanung 2024a, 2024b).

In der oben angeführten Übersichtskarte (siehe Abb. 2) und Grafik (siehe Abb. 3) werden die Übertrittsquoten ans Gymnasium in Relation gesetzt zu den Zürcher Schulkreisen und den jeweiligen Sozialindizes. Der Sozialindex ist eine Maßzahl mit Werten zwischen 100 und 120, um die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der Schüler*innen in den Zürcher Schulgemeinden abzubilden. Je höher der Sozialindex, desto höher wird der jeweilige pädagogische Unterstützungsbedarf und die erforderlichen Ressourcen (z. B. Personalbudget) eingestuft, um die Lernenden in geeigneter Form fördern zu können. In den Sozialindex fließen drei bevölkerungsstatistische Merkmale von Schulgemeinden ein, die wichtige Aspekte der sozialen Situation von Kindern beschreiben: Ausländerquote (wobei Schüler*innen aus deutschsprachigen Ländern als Schweizer*innen gezählt werden), Sozialhilfequote und Einkommensquote, die den Anteil einkommensschwacher Steuerpflichtiger

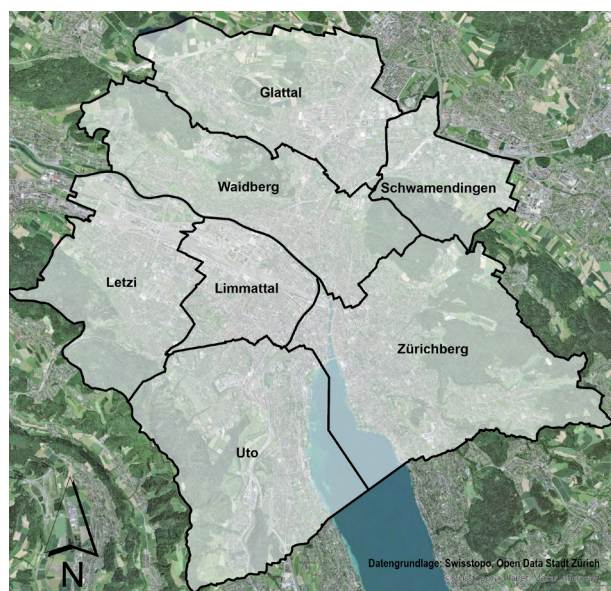


Abb. 2: Stadtzürcher Schulkreise (Quelle: eigene Darstellung)

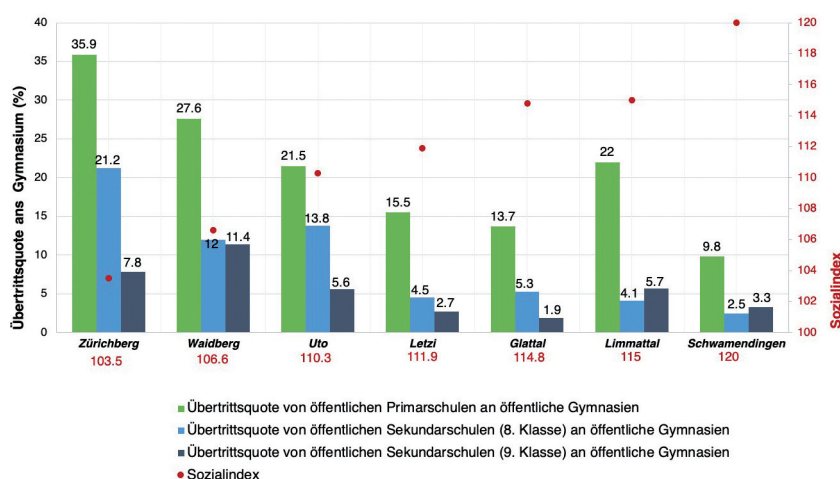


Abb. 3: Übertrittsquoten der Stadtzürcher Schulkreise ans Kurz- und Langzeitgymnasium (2021/22) (Quelle: eigene Darstellung)

im Verhältnis zur Gesamtzahl der Steuerpflichtigen misst (vgl. Kanton Zürich Bildungsstatistik 2024).

Abb. 3 zeigt die großen Varianzen in Bezug auf die Übertrittsquoten ans Gymnasium in den verschiedenen Zürcher Schulkreisen auf. Hier pausen sich sehr deutlich die demographischen und sozioökonomischen Verhältnisse in den unterschiedlichen Teilen der Stadt Zürich ab. Es zeigt sich, dass der Besuch des Gymnasiums in Zürich nicht ausschließlich eine Frage der Begabung ist, sondern auch stark vom ökonomischen und kulturellen Kapital der Familie abhängt.

3 Aktueller Forschungsstand zum Übertritt ans Gymnasium in der Schweiz

Die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, gerade in Bezug auf den selektiven Übertritt in weiterführende Schulen, ist im deutschsprachigen Raum ein umfassend bearbeitetes Forschungsfeld (vgl. Baumert et al. 2010; Dumont et al. 2014; Maaz 2020). Beiträge der Schweizer Bildungssoziologie bzw. Bildungsforschung im Zusammenhang mit Schulübertritten sind in diesem Zusammenhang eher weniger bekannt, weshalb wir hierauf gerne detaillierter eingehen möchten. Fragen der Chancengerechtigkeit sind seit Langem feste Bestandteile bildungssoziologischer Forschungsarbeiten in der Schweiz (vgl. Becker 2013; Becker & Schoch 2018; Leemann et al. 2023; Neuenschwander & Grunder 2010). Basierend auf verschiedenen theoretischen Ansätzen, die in der Bildungsforschung etabliert sind (z. B. von Bourdieu, Boudon, Diaz-Bone & Thévenot), werden quantitative Datensätze und qualitative Erhebungen verwendet, um den Zusammenhang zwischen schulischer Selektion und sozialer Selektivität zu erörtern (vgl. Baumert et al. 2010; Comber 2019; Felouzis & Charmillot 2023; Leemann et al. 2022; Neuenschwander 2014). Dass diese

Thematik hohe Relevanz hat, zeigt sich auch darin, dass die Schweiz bei Zusatzerhebungen zu den PISA-Studien regelmäßig zu denjenigen Ländern gehört, bei denen die Leistungen der Schüler*innen am stärksten von der sozialen Herkunft abhängen (vgl. Becker & Schoch 2018: 34; OECD 2023b). Dabei ist soziale Selektivität auf allen Schulstufen und ganz besonders an allen Übergangsstellen im Bildungssystem zu beobachten (vgl. Baeriswyl 2015; Buchmann et al. 2021; SKBF 2023). Der Übergang zwischen der Primar- in die Sekundarstufe I wurde dabei als eine der

neuralgischen Stellen im Schweizer Bildungssystem identifiziert, an der sich über schulische Leistungsunterschiede bzw. Selektionsverfahren soziale Ungleichheiten zwischen Schüler*innen in besonderem Maße reproduzieren (vgl. Buchmann et al. 2016; Felouzis & Charmillot 2023; Hofstetter 2017; Hupka-Brunner et al. 2016). Ein Beispiel: Die Wahrscheinlichkeit, dass ein*e Schüler*in mit sehr hohen Leistungen ans Gymnasium wechselt, beträgt bei einer*m Jugendlichen mit einem privilegierten Hintergrund 90 %. Bei gleichen Schulleistungen liegt die Wahrscheinlichkeit für eine*n Jugendliche*n mit einem sozioökonomisch benachteiligten Hintergrund bei 45 % (vgl. SKBF 2018: 159). Andererseits besuchen aber auch etwa 20 % der Jugendlichen ein Gymnasium, obwohl sie in den PISA-Tests eher tiefe Leistungen aufweisen. Diese Jugendlichen stammen „praktisch alle aus sozioökonomisch privilegierten Familien“ (SKBF 2018: 159).

Nicht nur der Schweizer Bildungsbericht (SKBF 2018), sondern auch zahlreiche Studien zeigen auf, wie eng der Übertrittserfolg ans Gymnasium mit dem ökonomischen bzw. dem Bildungskapital der Eltern zusammenhängt (vgl. Becker 2013; Combet 2019; Hafner et al. 2022; Hofstetter 2017; Hof & Wolter 2014; Moser et al. 2011; Zumbuehl et al. 2022). Die Studien unterscheiden sich in ihren geographischen Bezugsgrößen und methodischen Vorgehensweisen. In der Analyse kommen sie jedoch zu sehr ähnlichen Ergebnissen und belegen das Ineinanderwirken von Bildungsselektion und sozialer Selektivität. Hier sehen wir interessante Bezüge zu unserem lokalen Beispiel, in dem es sehr konkret um das Aspirationsmanagement von Kindern geht und den Zukauf von privater Nachhilfe, die hier die Rolle einer spezifischen Prüfungsvorbereitung im didaktischen Setting eines *teaching-to-the-test* übernimmt.

Eine Studie zu regionalen und sozialen Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium (von der Sekundarstufe I aus), die auf multivariaten Regressionsanalysen der Längsschnittdaten zu den Bildungsverläufen (LABB) des Bundesamtes für Statistik basiert, arbeitete heraus, dass nicht nur die Bildungschancen nach sozialer Herkunft der Kinder variieren. Leemann et al. (2022, 2023) zeigen auch die Verknüpfung von regionalen und sozialen Chancenungleichheiten auf. Sie argumentieren, dass das Angebot an verfügbaren Plätzen am Gymnasium je nach Wohnkanton sehr unterschiedlich ausfällt. Der Konkurrenzdruck und die Bedeutung der sozialen Herkunftseffekte der Kinder sind in Kantonen mit wenigen gymnasialen Ausbildungsplätzen besonders hoch, sodass vor allem Kinder aus privilegierten Familien mit Hochschulbildung ans Gymnasium wechseln. Von einer deutlichen Anhebung der gymnasialen Ausbildungsplätze vom aktuellen Ausgangswert

von 20 % auf bis zu 30 oder 40 % profitieren jedoch zunächst Kinder aus Akademiker*innenfamilien, so dass die „soziale Ungleichheit beim Zugang wächst, wenn die Verfügbarkeit von Plätzen am Gymnasium zunimmt“ (Leemann et al. 2023: 64). Erst wenn mehr als 40 % einer Kohorte in ein Gymnasium wechseln, „gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied“ (Leemann et al. 2023: 64) mehr zwischen den familiären Bildungshintergründen und somit auch keine Ungleichheit in den Zugangschancen zum Gymnasium (vgl. Leemann et al. 2022, 2023).

Einen Nachweis für die ausgeprägte Konkurrenzsituation beim Übertritt ans Gymnasium im Kanton Zürich erbrachten Moser et al. (2011, 2017). In einem statistischen Analyseverfahren wiesen sie nach, dass gerade Schüler*innen mit guten und sehr guten Schulleistungen private ZAP-Vorbereitungskurse besuchen und dies Herkunftseffekte weiter verstärkt: „Je höher die soziale Herkunft der SuS ist, desto grösser ist der Anteil an SuS, die Vorbereitungskurse fürs Langgymnasium (LG) besuchten“ (Moser et al. 2011: 78).

Eine Zürcher Schülerin mit der Vornote 5,5 (in Deutsch und Mathematik) schafft die ZAP mit einer Wahrscheinlichkeit von 71 %, wenn sie aus einer privilegierten Familie stammt. Mit derselben Vornote schafft eine Schülerin aus einer sozial benachteiligten Familie den Sprung ins Gymnasium nur zu 29 % (vgl. Moser et al. 2017: 72). Um der Verstärkung der sozialen Selektivität am Übertritt ins Gymnasium entgegenzuwirken, wurden die Volksschulen (d.h. Primar- und Sekundarschulen) in der Stadt Zürich im Jahr 2010 dazu verpflichtet, für interessierte Kinder kostenlose Vorbereitungskurse für die ZAP anzubieten¹. Die Schulkurse bieten auf dem Stadt Zürcher Bildungsmarkt für alle Schüler*innen eine kostenlose Variante für die Gymivorbereitung an und stoßen auf eine rege Nachfrage (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020: 26).

Mit der Zürcher Studie zum Übertritt ans Gymnasium möchten wir an die Debatten der oben erläuterten Schultransitionsforschung anknüpfen. Analog zu den drei Forschungsfragen stehen folgende Foki im Vordergrund: (1) Marketisierung des Übertritts ans Gymnasium, (2) Responsibilisierung von Eltern und Jugendlichen für erfolgreiche Bildungskarrieren und (3) Verschleierung und Bewusstwerdung von sozialer Selektivität beim Übertritt. Da der Perspektive von Kindern und Jugendlichen in der Schultransitionsfor-

¹ Dasselbe Vorhaben für den ganzen Kanton Zürich war politisch nicht mehrheitsfähig, weshalb alle Gemeinden selber entscheiden können, ob sie solche Kurse anbieten wollen oder nicht (vgl. Sommer 2023). Aktuell ist es jedoch ein Anliegen des Regierungsrates, dass alle Gemeinden des Kantons bei entsprechender Nachfrage ZAP-Vorbereitungskurse anbieten müssen. Ein politischer Entscheid zu dieser Frage steht noch aus.

schung aus unserer Sicht bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, arbeiten wir deren Stimmen v. a. in den Kapiteln 6 und 7 stärker heraus.

4 Methodisches Vorgehen

Der Artikel stellt ausgewählte Ergebnisse des vierjährigen SNF-Forschungsprojektes zusammen, das auf einem qualitativen Methodendesign basiert und damit eine Forschungslücke innerhalb der sozialwissenschaftlichen Forschung zu Bildungsbiographien und Schultransitionen in der Schweiz schließt (vgl. Bauer & Landolt S. 2018; Becker & Lauterbach 2016; Harris 2013; Neuenschwander 2017), weil wir sehr explizit auch die Stimmen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024). Die ausgewerteten Daten im vorliegenden Artikel basieren auf dem gemeinsam erarbeiteten Datenpool im Projekt. Zwei ethnographisch ausgerichtete Promotionsarbeiten fokussierten die Perspektive der Jugendlichen und ihres sozialen Umfeldes (z. B. Peers, Eltern, Lehrpersonen) (siehe Landolt L. & Bauer 2023, 2025; Landolt L. 2025; Landolt, L. & Reh 2025; Reh 2025; Reh & Landolt S. 2024a, 2024b). Insgesamt wurden sieben Jugendliche in der Stadt Zürich, die im Frühling 2022 die ZAP für das Langzeitgymnasium und neun Jugendliche, die jene für das Kurzzeitgymnasium absolvierten, insbesondere in der Phase der Prüfungsvorbereitung ethnographisch begleitet (Oktober 2021 bis März 2022). Diese Ethnographien beinhalteten auch Interviews mit den Eltern der Jugendlichen und Personen ihres Bildungsumfeldes (Lehrpersonen und Schulleitende). Die Zusammensetzung der zwei ethnographischen Datenpools ist bezüglich sozioökonomischer Herkunft und zu Hause gesprochener Sprachen heterogen. Diejenigen Jugendlichen aus unserer Studie, die im Sommer 2022 ins Gymnasium eingetreten sind, wurden zusätzlich in den ersten Monaten am Gymnasium ethnographisch begleitet. Neben den ethnographischen Daten (Feldnotizen, Interviews, Fotos, WhatsApp-Chats) wurden außerdem Expert*inneninterviews mit Anbietenden von ZAP-Kursen (Profit- und Non-Profit-Anbietende), Bildungsexpert*innen, Bildungspolitiker*innen und Bildungsverantwortlichen (z. B. Schulkreispräsident*innen der Stadt Zürich und (Pro-) Rektor*innen aller staatlichen Stadtzürcher Gymnasien) geführt, transkribiert und auf der Basis von Grounded Theory nach Charmaz (2006) ausgewertet. Eine Homepageanalyse der am Standort Zürich aktiven privaten Kursanbietenden von ZAP-Vorbereitungskursen (Bezugsjahr 2021) ergänzt den Datenpool um eine Erhebung und inhaltsanalytische Auswertung (vgl. Braun & Clarke 2022) der profit-orientierten Akteur*innen auf dem Bildungsmarkt Zürich.

Die ethnographischen Daten sind aufgrund des unvorhersehbaren Prüfungsergebnisses auch von einigen Limitationen betroffen. Von den insgesamt 16 Schüler*innen, die im Rahmen der ethnographischen Untersuchung in ihrer Vorbereitung auf die ZAP begleitet wurden, bestanden lediglich sechs die Prüfung und wechselten anschließend an ein Gymnasium. Um diese begrenzte Fallzahl zu erweitern, wurde in der Ethnographie am Kurzzeitgymnasium ein weiterer Schüler als Studienteilnehmer aufgenommen, der bereits aus der ersten Feldphase bekannt war, um diesen in seiner Zeit am Gymnasium zu begleiten. Darüber hinaus erfolgte eine Zusammenlegung der Datensätze beider Ethnographien für eine gemeinsame Analyse der Daten, welche die Übergangsphase der von insgesamt sechs Schüler*innen an einem Gymnasium dokumentiert (siehe Landolt L. & Reh 2025). Eine weitere Einschränkung besteht jedoch in der sozialen Zusammensetzung dieser erweiterten Gruppe von Ethnographie-Teilnehmenden: Mit Ausnahme von zwei Schüler*innen stammen alle anderen, die die ZAP bestanden und ans Gymnasium übertraten, aus sozioökonomisch privilegierten Familien.

In den nachfolgenden Kapiteln möchten wir drei zentrale Ergebnisse unseres Forschungsprojekts herausgreifen und näher erläutern.

5 Marketisierung von Bildung

Sowohl unter Bildungsexpert*innen als auch unter Eltern herrscht in Zürich weitgehend ein Konsens darüber, dass sich selbst Schüler*innen mit sehr guten Noten in der Primarschule oder Sekundarschule auf die inhaltlich anspruchsvollen Aufgaben und die Stresssituation während der Aufnahmeprüfung ans Gymnasium vorbereiten müssen. Es klafft also eine Lücke zwischen dem Curriculum und Anspruchsniveau der abgebenden Schulen und der Erwartungshaltung der aufnehmenden Gymnasien. Diese Lücke muss von Schüler*innen, die ans Gymnasium wechseln möchten, auf individueller Basis gefüllt werden. Durch die Standardisierung der Aufnahmeprüfung im Jahr 2007 durch die Bildungsdirektion hat sich in Zürich ein komplexer Markt an Vorbereitungsprogrammen entwickelt.

In einem Artikel, der sich konzeptionell auf die „geographies of marketization“ (Berndt & Boeckler 2012, 2023) stützt, zeigten wir auf, wie dieser Bildungsmarkt reproduziert und stabilisiert wird, aber auch Formen des subtilen Widerstandes ermöglicht (vgl. Bauer & Landolt S. 2024). Eine Homepageanalyse der privaten Anbieter*innen erörterte, wie sich die Bildungsunternehmer*innen vermarkten und auf welcher argumentativen Grundlage sie entsprechende Serviceleistungen legitimieren (vgl. Landolt S. & Bau-

er 2024). Diese beiden Artikel bieten die Basis der folgenden Ausführungen, die die verschiedenen Anbieter von ZAP-Vorbereitungskursen detailliert vorstellen.

An der Vermarktlichung der Prüfungsvorbereitung wirken staatliche Bildungsstrukturen und private Bildungszusatzleistungen zusammen. Den Markt für ZAP-Vorbereitungskurse teilen sich drei verschiedene Anbieter auf, die hier vorgestellt werden sollen.

Erstens bieten alle Volksschulen in der Stadt Zürich (Primar- und Sekundarschulen) einen kostenlosen ZAP-Vorbereitungskurs an ihrer Schule an. Diese Schulkurse finden im Umfang von jeweils einer zusätzlichen Deutsch- und Mathestunde (Prüfungsfächer der ZAP) pro Woche statt. Hinsichtlich anderer Kriterien unterscheiden sich die Schulkurse jedoch maßgeblich: Der Zeitpunkt, wann Eltern über die schulischen ZAP-Vorbereitungskurse informiert werden, wird an den jeweiligen Schulen sehr verschieden gewählt. Die Informationen über die inhaltliche Ausgestaltung der Kurse und ihrer Leitung durch eine Lehrperson oder eine*n Lehrbeauftragte*n werden an vielen Schulen kurz bei Informationsveranstaltungen zum Übertritt erwähnt. Auf den Schul-Homepage sind darüber jedoch keine Informationen zu finden. Vor diesem Hintergrund forderte ein erst kürzlich publizierter Evaluationsbericht der schulischen ZAP-Vorbereitungskurse in der Stadt Zürich (Auftraggeber: Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich), dass die Qualitätskontrolle der Kurse verbessert und eine Entwicklung eines standardisierten Vorbereitungskurses mit einem Kern-Curriculum und einem gemeinsamen Pool an Unterrichtsmaterialien initiiert werden müsse (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020). An der Informationspolitik der Schulen und dem Evaluationsbericht ist klar zu erkennen, dass die ZAP-Vorbereitungskurse an den Schulen nur einen Nebenschauplatz darstellen. Die ZAP-Vorbereitungskurse werden daher auch nicht nach außen hin ‚vermarktet‘. Sie stellen eher eine ‚black box‘ dar, die sich ohne große Werbung von Seiten der Schule einer regen Nachfrage sicher sein kann, wie uns Schulkreispräsident*innen und Schulleitende in Interviews berichten (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1974f.).

Zweitens bedienen private Bildungsunternehmen die Nachfrage nach einer professionellen Gymivorbereitung und locken ihre Kundschaft mit sehr verschiedenen Kursangeboten (Einzel- und Kleingruppenunterricht, Ferienkurse, Prüfungssimulationen), Materialpaketen (print und online) und Services (z. B. Elternberatung, online-Hilfe bei Fragen). Die Grundlage für die ZAP 1 (Langzeitgymnasium) und die ZAP 2 (Kurzzeitgymnasium) ist jeweils ein sehr abstraktes Curriculum, das zwar aufbauend auf dem regulären Unterrichtsstoff von der kantonalen Bildungsdirektion formuliert wurde, jedoch Prüfungsfragen gene-

riert, die vom Anspruchsniveau weit über dem normalen Unterrichtsniveau liegen (siehe Kanton Zürich Bildungsdirektion 2023a). Ausgehend von diesem Dokument und dem öffentlich zugänglichen Prüfungsarchiv entwickeln die privaten Anbieter*innen Kursmaterialien, die den Prüfungsstoff wiederholen, sichern und in verschiedenen Prüfungsaufgaben abfragen. Die Materialien werden regelmäßig überarbeitet und aktualisiert, so dass auf neue Trends in der ZAP sehr schnell reagiert wird von Seiten der privaten Anbieter*innen. Mehrheitlich finden die privaten ZAP-Vorbereitungskurse in Kleingruppen (6–8 Teilnehmende) und im Rahmen eines Semesterkurses vor der Prüfung im März statt. Die Kosten für einen solchen Semesterkurs liegen zwischen 2000 und 3000 CHF (siehe z. B. <https://www.logos-lehrerteam.ch>; <https://gymivorbereitung-zuerich.ch>), wobei sich für individualisierte Unterrichtssettings und Gesamtpakete (mit Materialien, Zusatzleistungen und Intensivkurse während der Ferien, Prüfungssimulationen) die Kosten für die Gymivorbereitung auf bis zu 5500 CHF belaufen können (vgl. Kaffarnik & Stoll 2020: 41). Interessant ist an diesen Prozessen, dass relativ abstrakte Bildungsinhalte und Prüfungsanforderungen so aufgearbeitet werden, dass diese in buchbaren Kursangeboten und machbaren Lern-Paketen kommodifiziert werden. Sobald sich neue Prüfungsaufgaben und Kompetenzschwerpunkte in den Prüfungen abzeichnen oder sich Marktveränderungen manifestieren (z. B. mehr online-coaching oder zurück zum Kleingruppenunterricht nach der Covid-Pandemie), werden auch die Kursunterlagen und Kursangebote entsprechend angepasst. Der Markt an Vorbereitungskursen profitiert demnach einerseits von der seit 2007 eingeführten kantonalen Standardisierung und der damit verbundenen Berechenbarkeit der ZAP. Andererseits zeigt sich dieser Bildungsmarkt – im Gegensatz zu den Angeboten an den Schulen – extrem flexibel, adaptiv und performativ (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1979). Auf den Homepages der verschiedenen Anbieter wird z. B. sehr detailliert darauf eingegangen, wie die Kurse inhaltlich aufgebaut sind, welche Unterrichtsmethoden angewendet werden, welche Formen des Assessments und Feedbacks zum Einsatz kommen und wie engagiert die Dozierenden mit ihren Schüler*innen lernen (siehe Landolt S. & Bauer 2024: 9 ff.). In den Interviews argumentieren die Bildungsunternehmer*innen, dass die schulischen Kurse aufgrund größerer Gruppen und geringerer Ressourcen der Lehrpersonen nicht mit den Angeboten der privaten ZAP-Vorbereitungskurse mithalten könnten. Die schulischen Kurse stellen aus ihrer Sicht keine ernst zu nehmende Konkurrenz für sie dar (vgl. Bauer & Landolt S. 2024; Landolt S. & Bauer 2024: 6).

Als dritte Möglichkeit der ZAP-Vorbereitung bieten zwei private Initiativen (Chance Wiedikon und ChagALL) in Zürich kostenlose ZAP-Vorbereitungskurse an, die sich von den schulischen Kursen durch ein intensiveres und auch zeitlich ausgedehnteres Programm abheben (vgl. Bauer & Landolt S. 2022; Landolt S. & Kägi 2020; Landolt S. 2023). Zielgruppe hierfür sind Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit und ohne Migrationshintergrund. Da die Plätze in diesen Kursen jedoch stark limitiert sind, wird ein mehrstufiges Auswahlverfahren angewendet. Für den Vorbereitungskurs zum Langzeitgymnasium müssen die Bewerber*innen etwa die finanzielle Situation der Familie offenlegen, ein Empfehlungsschreiben der Klassenlehrperson und ein Motivationsschreiben der*s Jugendlichen vorweisen, um in der zweiten Auswahlrunde zwei schriftliche Prüfungen zu schreiben, die über eine Kursteilnahme entscheiden (vgl. Bauer & Landolt S. 2022). Allerdings ist die Zahl der Teilnehmer*innen an diesen privat finanzierten Sonderprogrammen so gering (zusammen ca. 40 Schüler*innen pro Jahrgang), dass die privaten Initiativen ihren eigenen Effekt in Bezug auf Chancengerechtigkeit beim Übertritt ans Gymnasium selbst als minimal einschätzen (siehe auch Podcast-Beitrag mit Leiterin einer Initiative: https://www.podbean.com/media/share/pb-66xpn-10456b3?utm_campaign=w_share_ep&utm_medium=dlink&utm_source=w_share).

Unabhängig davon, in welcher Form sich Schüler*innen für die Aufnahmeprüfung an das Gymnasium vorbereiten, setzt das Schulsystem auf das Prinzip Eigenverantwortung und Eigeninitiative. Denn die ZAP prüft nicht alle Schüler*innen in den Klassen, in denen ein Übertritt ans Gymnasium möglich wäre, sondern nur diejenigen, die sich hierfür individuell auf einer Plattform der Bildungsdirektion angemeldet haben. Dies führt einerseits dazu, dass das System Schule auch sehr begabte Kinder nicht an eine akademische Bildungslaufbahn weitergibt. Andererseits trägt die etablierte Verschränkung des staatlichen Selektionsprozedere mit privater Prüfungsvorbereitung zur Verstärkung der sozialen Selektivität an der Schwelle zum Gymnasium bei.

6 Verantwortlichmachung von Eltern und Jugendlichen als Bildungsverantwortliche

In allen unseren ethnographischen Fallstudien holten sich die Jugendlichen und deren Eltern Unterstützung durch die oben beschriebenen öffentlichen und privaten Vorbereitungskurse. Beim Besuch der Schulkurse, aber auch bei den privaten Kursen war die Unterstützung der Eltern zu Hause jedoch sehr wichtig. Fol-

gende Beispiele aus unseren ethnographischen Daten sollen dies erläutern: Amara² (12) möchte nach der Primarschule aufs Langzeitgymnasium gehen. Ihre Mutter ist alleinerziehend mit ihren vier Kindern und arbeitet Vollzeit als Pflegefachfrau. Obwohl ihr das Gymnasium als ‚realitätsfern‘ erscheint und sie ihre Tochter lieber auf der Sekundarschule sehen würde, möchte sie den Wunsch ihrer Tochter unterstützen und meldet sie für den schulischen ZAP-Vorbereitungskurs an. Im Interview zeigte sie sich überrascht davon, wie häufig sie ihre Tochter bei den Hausaufgaben für den Kurs unterstützen musste. In ihren Augen erforderte der Schulkurs zu viel Selbststudium und es mangelte an klaren Aufgabenstellungen, Korrekturen und Rückmeldungen an die Schüler*innen. Trotz des Kursbesuches wird ein großer Teil der Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung ins Elternhaus verlagert. Dass die Eltern hierfür Zeit und die nötigen Kenntnisse haben, wird von schulischer Seite als ‚normale‘ Voraussetzungen angenommen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1975; Reh & Landolt S. 2024b).

Die Mutter von Ida (12) verfügte zwar über das entsprechende kulturelle Kapital, um ihre Tochter sowohl bei der Prüfungsvorbereitung als auch beim ‚Prüfungsmanagement‘ (z. B. Anmeldung auf der Online-Plattform, Informationsabende an den Gymnasien) zu unterstützen. Allerdings waren ihre zeitlichen Ressourcen durch ihren Vollzeitjob als Chirurgin und ihre Rolle als hauptverantwortlicher Elternteil sehr eingeschränkt. Um dieses Defizit auszugleichen, buchte Idas Mutter in der Vorbereitungszeit insgesamt drei private ZAP-Vorbereitungskurse. Sie wollte sicherstellen, dass ihre leicht abzulenkende Tochter an den Nachmittagen, an denen sie sonst allein zu Hause gewesen wäre, sinnvoll gefördert und betreut wurde (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1977). Ida verglich sich mit anderen Familien, in denen die Eltern, insbesondere die Mütter, häufig zu Hause waren (für die Familienarbeit oder im Homeoffice) und die Kinder so immer mindestens einen Elternteil hatten, der sie bei schulischen Fragen unterstützen konnte. Was an den Beispielen von Amara und Ida deutlich zum Ausdruck kommt, ist die Tatsache, dass sich eine Normvorstellung in Bezug auf den Bildungsstandard am Familienideal und der Bildungsvorstellung der privilegierten Mittelschicht ausrichtet bzw. alle anderen daran gemessen werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 2). Andere Voraussetzungen und Konstellationen sind in der Norm nicht vorgesehen oder mit Nachteilen behaftet.

Auch Amara, Ida und ihre Mütter entsprechen dieser Normvorstellung nicht. Amara und ihre Mutter sitzen oft zusammen und versuchen, die Aufgaben

² Die Namen aller Forschungsbeteiligten (z. B. Jugendliche, Eltern und Lehrpersonen) und der Schulen wurden anonymisiert.

für den ZAP-Vorbereitungskurs zu lösen. Das gelingt ihnen nicht immer. Der Mutter erscheint diese Verschiebung der Gymivorbereitung ins Elternhaus problematisch und sie fragt sich: „Was passiert denn mit den Kindern, deren Eltern ihnen nicht helfen können?“ (Bauer & Landolt S. 2024: 1975). Die Eltern unterscheiden sich aufgrund ihres kulturellen Kapitals, ihrer Kenntnisse in Bezug auf die Standardsprache Deutsch und das Bildungssystem, ihrer zeitlichen und finanziellen Ressourcen oder ihrer sozial-politischen Grundeinstellung immens darin, wie sie ihre Kinder unterstützen können, wobei sich bei einigen Eltern auch subtile Formen des Widerstandes gegen das gängige Übertrittsregime abzeichnen (siehe Bauer & Landolt S. 2024: 1975 ff.). Die schulischen Kurse wurden zwar mit dem Argument eingeführt, für mehr Chancengleichheit beim Übertritt ans Gymnasium sorgen zu können (vgl. Bauer 2018: 21). Solange jedoch die schulischen ZAP-Vorbereitungskurse stark auf die elterliche Unterstützung bauen und damit Bildungsverantwortung auf die Eltern übertragen, wird das Grundsatzproblem der Chancengerechtigkeit nicht angegangen (vgl. Bauer & Landolt S. 2024: 1976; Reh & Landolt S. 2024b).

Während am Übertritt von der Primarschule ans Langzeitgymnasium vor allem die Eltern intensiv in die Vorbereitung auf die Prüfung ihrer Kinder eingebunden sind und hier das Phänomen der Responsibilisierung der Eltern für den Bildungserfolg ihrer Kinder zum Tragen kommt, stellt sich die Situation der älteren Jugendlichen (13–15) an der Schwelle zum Kurzzeitgymnasium etwas anders dar. In einer ethnographischen Studie mit acht Jugendlichen, die sich auf die ZAP 2 vorbereiteten, zeigten Landolt L. und Bauer (2023) gestützt auf Foucaults Governmentalitäts-theorie auf (vgl. Foucault 1988), wie Jugendliche am Übertritt ans Kurzzeitgymnasium die Vorbereitung und die Verantwortung für ihren Erfolg an diesem selektiven Übertritt stark individualisiert erlebten. Eli (15) erklärte in einem Interview:

„Ich finde die Vorbereitungszeit etwas Gutes, weil es kommt dann bei jedem voll fest darauf an wie fest du es willst. So, wie fest du dich vorbereitest und wirklich ans Gymi willst. Und je nachdem bereitest du dich mehr oder weniger darauf vor. Darum ist es gut, denn die Vorbereitung ist jedem seine eigene Sache“ (Interview mit Eli, 01.02.2022).

In ihrer Vorbereitung auf die ZAP 2 entwickelten die Jugendlichen in der Studie Taktiken, die sich in verschiedenen Arten der Selbstreflexion und der Disziplinierung zeigten, um dieser ‚eigenen Sache‘ gerecht zu werden. Neben der Unterordnung von Freizeit, Freunden und Familie gegenüber der ZAP-Vorberei-

tung folgten Jugendliche z. B. selbst erstellten Lernplänen und Tracking-Apps, um ihren Idealen gerecht zu werden. Für einige war das tägliche Erstellen von Lernplänen zu einer Routine geworden und ein Weg, „um konzentriert zu bleiben“, wie Eva (14), eine andere Schülerin dieser Ethnographie, erklärte. Auch Eli reflektierte sein Verhalten, seine Emotionen und seine täglichen Leistungen, indem er eine Tracking-App auf seinem Handy benutzte und kurze Notizen machte, wie z. B. „für die ZAP gelernt, früh ins Bett gegangen“ (Feldnotizen Eli, 04.03.2022). Die App zeigte an, wie lange er sich an seine Pläne gehalten hatte, und spulte die Fortschrittslinie zurück, wenn Eli mit dem Lernen aufhörte. Die beiden kurzen Beispiele von Eli und Eva veranschaulichen, wie diese von den Jugendlichen entwickelten *Self-Governance*-Taktiken als Werkzeuge zur Selbstreflexion, als Ausdruck der Disziplin und sogar als Selbstüberwachung verstanden werden können. Dass sich diese Art der *Self-Governance* primär unter Sekundarschüler*innen zeigte, lässt sich in unseren Daten dadurch erklären, dass die Sekundarschüler*innen ihre Vorbereitung auf die ZAP etwas unabhängiger von ihren Eltern gestalten wollten als die Primarschüler*innen und dass der Weg ans Gymnasium nach der achten bzw. neunten Klasse nur von einer Minderheit der Schüler*innen angestrebt wird. Wie Landolt L. und Bauer (2023) zeigen, wird der Wunsch von z. B. Eli oder Eva ans Kurzzeitgymnasium zu wechseln und sich auf die entsprechende Aufnahmeprüfung vorzubereiten, von dem Mehrheitsdiskurs einer beruflichen Ausbildung im Anschluss an die Sekundarschule in ihren Klassen eher in den Hintergrund gerückt. Während also der Unterricht in der Sekundarschule vor allem auf Berufsorientierung und Lehrstellensuche setzt, entstehen für Jugendliche, die auf eine weiterführende Schule wechseln möchten, zwei Konflikte: Einerseits berichten Schüler*innen dieser Ethnographie, dass sie inhaltlich unterfordert sind, weil die Ansprüche für eine erfolgreiche ZAP 2 oft sehr viel höher liegen als das Unterrichtsniveau in der Sekundarschule (vgl. Landolt L. & Bauer 2023: 1208). Andererseits sind es genau diese Jugendlichen, die zeitlich überfordert sind, weil sie von den Lehrpersonen angehalten werden, sich lehrplankonform mit der Lehrstellensuche auseinanderzusetzen und gleichzeitig sehr viel Zeit investieren müssen für die ZAP-Vorbereitung (vgl. Landolt L. & Bauer 2023: 1207; Landolt L. & Bauer 2025).

7 Verschleierung und Bewusstwerdung von sozialen Ungleichheiten

In der Analyse der ethnographischen Fallstudien am Übertritt ans Gymnasium zeigte sich, dass soziale Un-

gleichheiten für einige Kinder verschleiert wurden, während diese für andere sehr deutlich erfahrbar waren. Diese Prozesse haben wir in verschiedenen Publikationen zum Übertritt ans Langzeit- und Kurzzeitgymnasium ausgearbeitet (siehe Bauer & Landolt S. 2024; Landolt L. 2025; Landolt L. & Bauer 2025; Reh & Landolt S. 2024b). In unseren Daten zeigt sich, dass die Erwartungshaltung der Schule und die damit verbundene familiäre Responsibilisierung von Eltern aus verschiedenen sozialen Milieus akzeptiert werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 8).

Zwei Beispiele aus der ethnographischen Studie zu Kindern am Übertritt ins Langzeitgymnasium illustrieren, wie soziale Unterschiede für Kinder entweder nicht sichtbar sind oder gar verschleiert werden: Emil (12) lebt zusammen mit seinen zwei Eltern, die beide über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen. Obwohl sie die finanziellen Ressourcen hätten, um einen privaten Kurs für ihren Sohn zu buchen, entschied sich die Familie aus zwei Gründen für einen schulischen ZAP-Vorbereitungskurs: Erstens erschien den Eltern der Preis für einen privaten Kurs als viel zu überteuert und zweitens würde diese Entscheidung mit ihren sozialpolitischen Grundüberzeugungen konfliktieren. Als Konsequenz besuchte Emil den schulischen Kurs und brachte von dort viele Hausaufgaben und Fragen mit nach Hause, die er zusammen mit seinen Eltern löste (vgl. Bauer & Landolt S. 2024; Reh & Landolt S. 2024b). Im Gegensatz zu Emils tertiär gebildeten und vermögenden Eltern haben Eltern mit weniger Kapitalformen keine große Wahlmöglichkeit. Ihre Kinder sind auf Plätze in den schulischen Kursen oder in den wenigen privaten, kostenlosen Initiativen angewiesen. Zudem deutet sich in folgenden zwei Feldnotizen zu Emil und Ronja an, wie soziale Ungleichheiten für diese Kinder nicht sichtbar sind oder verschleiert werden (vgl. Reh 2025; Reh & Landolt S. 2024b):

Emil zeigt auf sein Übungsmaterial und meint, dass er gar nicht verstehe, wieso man so Kurse buche, schließlich könne man dieses ganze Material ja auch ‚kostenlos‘ zuhause durcharbeiten. Seine Mutter lacht. Also kostenlos sei das ja nicht, wenn man mal ausrechne, wie viel Zeit sie da reinvestiert habe, dann sei das ziemlich teuer. Sie habe sich ja extra eine Woche Urlaub genommen, um mit ihm zu üben in der zweiten Ferienwoche. Er guckt auf die Blätter. Sie habe schon wirklich viel investiert. (2022_03_03_Fieldnotes_Emil)

„Also ich glaube jetzt ohne meine Unterstützung hätte sie das nicht geschafft, aber ich glaube, das ist zum Glück ihr nicht so bewusst. Ich glaube, sie geht davon aus, dass eigentlich ziemlich alles aus ihrer eigenen Kraft passiert

ist und ich finde das auch okay so, absolut, und es hat ja auch die meiste Kraft von ihr gebraucht, aber ich behaupte jetzt, so in diesem System, das wir hier haben, hätte das jetzt die Ronja nicht aus eigener Kraft geschafft“ (Interview mit der Mutter von Ronja, 11.02.2022).

Dass Emil die Unterstützung bei den Hausaufgaben aus dem ZAP-Kurs und auch die zeitintensiven Lernphasen mit seinen Eltern als ‚kostenlose‘ Vorbereitung ansieht, bedeutet, dass er sich einerseits nicht bewusst ist, dass seine Eltern ihm aufgrund ihres Bildungsniveaus und ihrer zeitlichen Ressourcen diese Unterstützung zukommen lassen können. Zum anderen zeigt sich noch deutlicher an der Aussage von Ronjas Mutter, dass die Eltern ihre z.T. erheblichen zeitlichen Investitionen in den Hintergrund rücken, um den Kindern das Gefühl zu vermitteln, dass sie die ZAP-Prüfung deshalb geschafft haben, weil sie selbst so viel gelernt und geübt haben. Der Prüfungserfolg der Kinder wird also über ein meritokratisches Narrativ begründet, während soziale Ungleichheiten eher ausgeblendet oder verschleiert werden (vgl. Reh & Landolt S. 2024b: 10 ff.).

Auch unter den Lehrpersonen, die wir im Rahmen der Studie interviewten, pauste sich das meritokratische Narrativ für einen erfolgreichen Übertritt ans Gymnasium durch. Bezeichnend ist aber, wie Reh und Landolt S. (2024b) herausarbeiten konnten, dass einige Lehrpersonen Kinder aus nicht-privilegierten Familien, wie z. B. Amara, besonders engagiert unterstützten. Dies zeigte sich etwa darin, dass sie den Familien bei der Online-Anmeldung für die ZAP halfen, für die Kinder ZAP-Boxen mit gespitzten Bleistiften, Radiergummi, Lineal, dokumentenechten Kugelschreibern und Fruchtzucker-Riegeln packten oder den Kindern auf Google Street View zeigten, wie die Schule, an der sie die Prüfung schreiben würden, von außen aussah und wie sie am Prüfungstag dort hinkommen würden. Mit diesen beispielhaften Unterstützungsformen versuchten die Lehrpersonen, Dinge zu kompensieren, die von Eltern erwartet werden. Da die Eltern ihrer Schüler*innen sich diesen Erwartungen aber nicht bewusst waren, übernahmen die Lehrpersonen ansatzweise die Elternrolle, auch vor dem Hintergrund, dass die Schüler*innen die Lücke an übertrittsrelevantem kulturellem Kapital nicht als Nachteil wahrnahmen, der ihnen aufgrund ihrer familiären Herkunft entstand. Diese Formen der Unterstützung verstärkten jedoch die Abhängigkeit der Schüler*innen von der jeweiligen Lehrperson bzw. machen deutlich, dass diese Unterstützung sehr individuell und zufällig ist in einem System, das über das Narrativ der leistungsbezogenen Selektion soziale Selektivität praktiziert und verschärft (vgl. Reh & Lan-

dolt S. 2024b). Auch bei Schüler*innen in der achten und neunten Klasse, die sich für die ZAP-Prüfung selbständiger als die jüngeren Schüler*innen vorbereiteten, spielten Lehrpersonen eine wichtige Rolle, insbesondere wenn die Jugendlichen aus nicht-privilegierten Familien kamen, wie wir in den Publikationen von Landolt, L. und Bauer (2025) und Landolt L. (2025) detailliert ausführen.

Am Übertritt ans Kurzzeitgymnasium gab es einerseits Elemente der Verschleierung, aber auch von Bewusstmachung sozialer Ungleichheiten unter Jugendlichen (siehe Landolt L. 2025; Landolt L. & Bauer 2025). Auf den ersten Punkt macht Herr Müller aufmerksam, der als ‚Trainer‘ in einer privaten, Non-Profit-Initiative einen ZAP-Vorbereitungskurs leitete, der sich an Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien mit Migrationshintergrund richtete:

„Ich glaube, sie haben das gleiche Ding: ‚Man muss einfach lernen!‘ Also, sie sind sich dem überhaupt nicht bewusst ... Sie sagen einfach ‚Ja, man muss nur fleißig sein ... Man muss schaffen, lernen und dann klappt’s.‘ Und sonst bist du eben in Anführungszeichen ‚zu dumm‘ (Interview mit Herrn Meier, 09.05.2022).

Herr Meier stellte fest, dass die Jugendlichen in seinem Kurs den meritokratischen Leistungs- und Erfolgsgedanken so sehr verinnerlicht hatten, dass ihnen die Nachteile, die ihnen aufgrund ihrer Herkunftssituation entstanden, nicht wirklich bewusst waren (siehe auch Landolt L. 2025). So resümiert Caliyana, eine Teilnehmerin im Kurs von Herrn Meier und Sekundarschülerin an einer Schule mit einer sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innenschaft, den Unterschied zwischen einem erfolgreichen und einem nicht erfolgreichen ZAP-Ergebnis so: „Also ich würde nicht sagen, dass es auf die Prüfung ankommt, es kommt natürlich auf uns [Schüler*innen] an, weil wir sind ja selber dafür verantwortlich was wir lernen“ (Interview, 26.03.2022).

Eine etwas andere Einstellung fanden wir bei einigen Jugendlichen an, die sozioökonomisch durchmischtere Klassen besuchten, weil sie einerseits mit unterschiedlichen Formen der Vorbereitung und Prüfungsergebnissen konfrontiert waren und diese Ergebnisse andererseits in Bezug setzten mit den familiären Situationen der Schüler*innen. Folgende Beispiele werden bei Landolt L. und Bauer (2025) genauer diskutiert und hier kompakt zusammengefasst. Zum Beispiel konnte Céline (ebenso wie Rhea und Maya) in ihrer Klasse den Vergleich erfahren, dass andere Jugendliche mehr Unterstützung von zu Hause erhalten als sie selbst und sie daher im regulären Schulunterricht ‚relaxter‘ auftreten, weil sie wissen, dass sie bei Problemen jederzeit mit der Unterstützung ihrer El-

tern oder Privatcoaches rechnen können und sie daher davon ausgehen, die Prüfung zu schaffen (vgl. Landolt L. & Bauer 2025: 19 ff.). Weil sie es ist und nicht umgekehrt, die – genauso wie viele andere Jugendliche aus nicht-privilegierten Familien – häufig ihre Familie unterstützt (in Form von Übersetzungen deutschsprachiger Dokumente und Dolmetschen bei Behörden-gängen), leitet Céline die Forderung ab, dass die ZAP gerechter wäre, wenn diese in ‚individualisierter‘ Form durchgeführt würde. Damit könnten den individuellen Hintergründen und Belastungen der Jugendlichen die entsprechende Anerkennung zukommen und die Prüfung würde ihrer Ansicht nach gerechter (vgl. Landolt L. & Bauer 2025: 20). Maya und Rhea haben in ähnlichen Klassensettings die Beobachtung gemacht, dass die Prüfung vor allem diejenigen Schüler*innen nicht geschafft haben, denen es an der Unterstützung der Eltern (z. B. durch Finanzierung eines Kurses oder Unterstützung beim Lernen) gefehlt hat. Die Jugendlichen werden sich der vorhandenen Unterschiede und der sozialen Selektion durch die Eingangsprüfung ans Gymnasium in solchen Konstellationen sehr wohl bewusst.

8 Fazit

Dass sowohl die akademischen Leistungen der Schüler*innen als auch die Selektion durch das Schulsystem häufig in Abhängigkeit von sozialer Selektivität stehen, ist nicht nur für die Schweiz, sondern auch für viele andere Schulsysteme ausreichend nachgewiesen (z. B. in Deutschland, Österreich oder Frankreich) (vgl. Maaz et al. 2007; OECDa 2023: 120 ff.). An der Schwelle zum Gymnasium hat sich im Kanton Zürich verstärkt durch die Einführung einer kantonal einheitlich gestalteten Zentralen Aufnahmeprüfung (ZAP) seit dem Jahr 2007 ein Narrativ der Bildungsselektion etabliert, das den Übertritt ans Gymnasium sehr stark mit einer meritokratischen Bildungsselektion begründet (vgl. Bauer 2018). Dem Narrativ des meritokratisch legitimierten Übertritts ans Gymnasium möchten wir jedoch gewichtige Argumente entgegenhalten. An dieser Übertrittsschwelle im Zürcher Schulsystem wird auf der Legitimationsfolie der Bildungsselektion soziale Selektivität in all ihrer Wirkmächtigkeit reproduziert, was auch für große Teile der Schweizer Bildungslandschaft zutrifft (vgl. Becker & Schoch 2018). Als Konsequenz daraus schaffen vor allem Jugendliche aus privilegierten Familien den Sprung ans Gymnasium (vgl. Moser et al. 2011). Jugendliche mit (sehr) guten Schulleistungen, die in Familien mit weniger ökonomischem und kulturellem Kapital aufwachsen, sind mit Ausschlussprozessen konfrontiert, gegen die sowohl sie selbst als auch ihre Eltern wenig Hand-

lungsmacht haben. Verstärkend kommt gerade beim Übertritt ans Gymnasium hinzu, dass das staatliche Bildungssystem Marketisierungsprozesse von Bildung begünstigt und gleichzeitig auf die Responsibilisierung von Jugendlichen bzw. Eltern für den Bildungserfolg von Schüler*innen setzt. Wir zeigten anhand von empirischen Beispielen mit Jugendlichen auf, wie sich diese Strukturen und Prozesse auf ihre Wahrnehmung von ungleichen Bildungschancen auswirken (Verschleierung bzw. Bewusstwerdung von Ungleichheiten).

Wir sehen es als eine Aufgabe unserer bildungsgeographischen Forschung an, die Ergebnisse aus dem laufenden Projekt zum Übertritt ans Gymnasium auch mit Vertreter*innen der Schulpolitik und Schulpraxis zu diskutieren. Um in einem dialogischen Prozess gemeinsam konkrete Schritte anzudenken, wie das Thema Chancengerechtigkeit in der Schule bzw. beim Übertritt ans Gymnasium aufgegriffen werden könnte, brachten wir Ende 2024 Expert*innen aus dem Feld in einem Workshop zusammen. Neben zentralen Projektergebnissen stellten wir auch ein Konzeptpapier mit sehr konkreten Empfehlungen für die Praxis vor. Eine Rückmeldung aus unserer Studie an die Schulen sehen wir etwa darin, dass Schulen aus den verschiedenen Einsichten der Lehrpersonen, Schüler*innen und ihrer Familien einen bildungspolitischen Auftrag für sich ableiten könnten. Das würde bedeuten, dass die ZAP-Vorbereitungskurse so gestaltet werden müssten, dass sie gerade für Kinder mit guten und sehr guten Schulnoten, aber mit (z. T. mehrfacher) Benachteiligung eine echte Lernchance darstellen. Diese Kurse müssten sie ohne private Unterstützung meistern können. Das Ziel der Kurse bzw. des regulären Unterrichts bestünde darin, dass sie schulstarke Kinder und Jugendliche nicht nur an bzw. über die Schwelle des Gymnasiums führen können, sondern dass die abgebende Schule sie so gut auf die aufnehmende Schulstufe vorbereitet, dass sie hier langfristig ihre Bildungsziele verfolgen können.

Im Rahmen des Workshops erfuhren wir, dass auf städtischer Ebene bereits konkrete Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Kurse und der Informationspolitik ergriffen werden (z. B. Erhöhung der Stundendotationen für die ZAP-Vorbereitungskurse). Unsere differenzierten Empfehlungen wurden auch mehrheitlich mit großem Interesse aufgenommen. Andererseits nahmen wir aber auch wahr, dass das Gymnasium ein sehr hohes Ansehen genießt und der Status Quo des Selektionsverfahrens von behördlicher Seite gestützt wird. Neben dem Expert*innenworkshop stellen wir Ergebnisse unseres Forschungsprojekts seit Ende 2024 auch Schüler*innen und Lehrpersonen in Primarschulen, Sekundarschulen und Gymnasien vor. Damit lösen wir den Anspruch ein, nicht nur

Forschung über und mit Jugendlichen in Bildungskontexten zu machen, sondern uns gerade auch mit jenen weiterhin auszutauschen, die sich den alltäglichen Herausforderungen des Übertrittsprozesses stellen und nach konkreten Lösungen im Sinne von mehr Chancengerechtigkeit für alle Jugendlichen suchen.

Literatur

- Baeriswyl, F. (2015): Chancengerechtigkeit und Diskriminierung in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In: Haenni, A. (Hg.): Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen (= Studien + Berichte | 37A). EDK, Bern. S. 73–82.
- Bauer, I. (2018): Framing, overflowing, and fuzzy logic in educational selection: Zurich as a case study. In: *Geographica Helvetica* 73(1). S. 19–30.
- Bauer, I. (2019): Für mehr Chancengerechtigkeit an Schweizer Gymnasien? Ein Projektbericht über die Initiative „Go for it!“. In: *GW-Unterricht* 155. S. 67–73.
- Bauer, I. & S. Landolt (2018): Introduction to the special issue “Young People and New Geographies of Learning and Education”. In: *Geographica Helvetica* 73(1). S. 43–48.
- Bauer, I. & S. Landolt (2022): Studying region, network, fluid, and fire in an educational programme working against social inequalities. In: *Geoforum* 136. S. 11–20.
- Bauer, I. & S. Landolt (2024): The marketization of a selective school transition in Switzerland. In: *Environment and Planning A: Economy and Space* 56(7). S. 1968–1984.
- Baumert, J., K. Maaz & U. Trautwein (2010): Bildungsentcheidungen (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Springer VS, Wiesbaden.
- Becker, R. (2013): Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit in der Schweiz. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35(3). S. 405–413.
- Becker, R. & W. Lauterbach (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Springer, Wiesbaden.
- Becker, R. & J. Schoch (2018): Soziale Selektivität. Empfehlungen des Schweizerischen Wissenschaftsrat SWR (Expertenbericht). SWR, Bern.
- Berndt, C. & M. Boeckler (2012): Geographies of marketization. In: Barnes T. J., J. Peck & E. Sheppard (Eds.): *The Wiley-Blackwell Companion to Economic Geography*. Wiley-Blackwell, Chichester. S. 199–212.
- Berndt, C. & M. Boeckler (2023): Geographies of marketization: Studying markets in postneoliberal times. In: *Progress in Human Geography* 47(1). S. 124–140.
- Braun, V. & V. Clarke (2022): *Thematic Analysis*. Sage, London.
- Buchmann, M., I. Kriesi, S. Bayard, F. Sander & S. Bunde (2021): Upward Mobility of Students from Lower-educated Families in Stratified Educational Systems: The Role of Social Capital and Work Habits. In: *Journal of Youth and Adolescence* 50. S. 391–407.
- Buchmann, M., I. Kriesi, M. Koomen, C. Imdorf & A. Basler (2016): Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities. The case of Switzerland. In: Blossfeld, H.-P., S. Buchholz, J. Skopek

- & M. Triventi (Eds.): *Models of Secondary Education and Social Inequality – An International Comparison*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 111–128.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage, London.
- Cohen, D. (2024): Any Time, Any Place, Any Way, Any Pace: Markets, EdTech, and the spaces of schooling. In: *Environment and Planning A: Economy and Space* 56(1). S. 270–287.
- Cohen, D. & C. Lizotte (2015): Teaching the market: Fostering consent to education markets in the United States. In: *Environment and Planning A* 47(9). S. 1824–1841.
- Combet, B. (2019): The Institutional Dimension of Class-based Educational Decision-making: Evidence from Regional Variation in Switzerland. In: *Zeitschrift für Soziologie* 48(4). S. 301–320.
- Dahlstedt, M. & A. Fejes (2019): *Neoliberalism and Market Forces in Education. Lessons from Sweden*. Routledge, London & New York.
- Davidson, E. (2008): Marketing the Self: The Politics of Aspiration among Middle-Class Silicon Valley Youth. In: *Environment and Planning A: Economy and Space* 40(12). S. 2814–2830.
- Dumont, H., K. Maaz, M. Neumann & M. Becker (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(2). S. 141–165.
- Engartner, T. (2020): *Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen*. Rosa-Luxemburg-Stiftung, Berlin. <https://www.rosalux.de/publikation/id/42166/oekonomisierung-schulischer-bildung> (10.12.2024)
- Felouzis G. & S. Charmillot (2023): Tracking and educational inequality: a longitudinal analysis of two school reforms in Switzerland. In: *British Journal of Sociology of Education* 44(4). S. 738–763.
- Foucault, M. (1988): *Technologies of the Self*. In: Martin, L. H., H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.): *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. University of Massachusetts Press, Amherst. S. 16–49.
- Freytag, T., H. Jahnke & C. Kramer (2015): Geographische Bildungsforschung. In: *Die Deutsche Schule* 107(1). S. 79–95.
- Gupta, A. (2021): Teacher-entrepreneurialism: a case of teacher identity formation in neoliberalizing education space in contemporary India. In: *Critical Studies in Education* 62(4). S. 422–438.
- Gupta, A., R. Brooks & J. Abrahams (2023): Higher education students as consumers: a cross-country comparative analysis of students' views. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 55(2). S. 1–18.
- Hafner, S., R. S. Esposito & R. J. Leemann (2022): Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. In: *Education Sciences* 12(2). 93.
- Harris, R. (2013): Geographies of transition and the separation of lower and higher attaining pupils in the move from primary to secondary school in London. In: *Transactions of the Institute of British Geographers* 38(2). S. 254–266.
- Hof, S. & S. C. Wolter (2014): Ausmass und Wirkung bezahlter Nachhilfe in der Schweiz (= SKBF Staff Paper 14). SKBF, Aarau.
- Hofstetter, D. (2017): Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Beltz Juventa, Weinheim & Basel.
- Holloway, S. L. & H. Pimlott-Wilson (2019): Schools, families, and social reproduction. In: Jahnke, H., C. Kramer & U. Meusburger (Eds.): *Geographies of schooling (= Knowledge and Space 14)*. Springer VS, Wiesbaden. S. 281–296.
- Hupka-Brunner, S., E. Samuel & M. M. Bergmann (2016): Der Einfluss der sozialen Herkunft auf post-obligatorische Bildungsverläufe in der Schweiz. In: Scharenberg, K., S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergmann (Hrsg.): *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Seismo, Zürich. S. 45–74.
- Kaffarnik, U. & M. Stoll (2020): Bericht Situationsanalyse Prüfungsvorbereitung für die Mittelschulen. Zürcher Schulpflege, Zürich.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2022a): ZAP 2021: Aufnahme in die Lang- und Kurzgymnasien, je Bezirk. Zürich. <https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/footer/news/2022/05/zentrale-aufnahmepr%C3%BCfung/Bezirksstatistik.pdf> (14.11.2024)
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2022b): Medienmitteilung: Mehr Schülerinnen und Schüler bestehen die Zentrale Aufnahmeprüfung und die Probezeit. <https://www.zh.ch/de/news-uebersicht/medienmitteilungen/2022/05/mehr-schuelerinnen-und-schueler-bestehen-die-zentrale-aufnahmepruefung-und-die-probezeit.html> (02.11.2024)
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2023a): Prüfungsanforderungen ZAP 1. Zürich. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/schulen/maturitaetsschulen/zap/pr%C3%BCfungsanforderungen-zap/pruefungsanforderungen_lg.pdf (14.11.2024)
- Kanton Zürich Bildungsdirektion (2023b): Die Schulen im Kanton Zürich 2022/23. https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/zahlen/berichte/die_schulen_im_kanton_zuerich_2022_2023.pdf (14.11.2024)
- Kanton Zürich Bildungsplanung (2024a): Statistik zur Zentralen Aufnahmeprüfung. <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/statistik-zentralen-aufnahmepruefung.html> (14.11.2024)
- Kanton Zürich Bildungsplanung (2024b): Gymnasiale Maturitätsquote. <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/gymnasiale-maturitaetsquote.html#-885949285> (14.11.2024)
- Kanton Zürich Bildungsstatistik (2024): Sozialindex. <https://pub.bista.zh.ch/de/zahlen-und-fakten/andere/sozialindex/erlaeuterungen/> (12.11.2024)
- Kantonsrat (2024): Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich, Sitzung vom 12.6.2024, Antwort auf die Anfrage Effektivität und Effizienz der Zürcher Gymnasien? <https://parlzhcdws.cmicloud.ch/parlzh5/cdws/Files/643ed8dd588c438a9e1f712484b31fd6-332/1/pdf> (11.11.2024)
- Landolt, L. (2025): Managing educational aspirations as a means to equity: an ethnography of a supplementary edu-

- cation programme for low-income immigrant youth. In: Area (accepted for publication).
- Landolt, L. & I. Bauer (2023): Children's technologies of the self within neoliberal governmentality at the educational transition to Gymnasium in Zurich. In: *Children's Geographies* 21(6). S. 1201–1215.
- Landolt, L. & I. Bauer (2025): Learnings of policy enactment: student perspectives on social justice in Zurich's selective secondary school admissions. In: *Journal of Education Policy* (accepted for publication).
- Landolt, L. & C. Reh (2025): Privilege forged in space: student experiences in transitioning to Zurich's highly selective public secondary schools. In: *Geoforum* 159. 104219.
- Landolt, S. (2023): Der Chancenort Wiedikon. In: Klauser, F., S. Landolt, M. Müller & I. Schoepfer (Hrsg.): In 30 Tagen durch die Schweiz: Einblicke in ungeahnte Orte. Helvetiq, Basel. S. 150–155.
- Landolt, S. & I. Bauer (2024): Marketization of shadow education in Switzerland: How “edupreneurs” promote preparation programmes for a selective school transition. In: *Education Sciences* 14(11). 1143.
- Landolt, S. & M. Kägi (2020): «Go for it!»: Ein Projekt für mehr Chancengleichheit am Gymnasium in Zürich. In: *OpenSpaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 2. S. 30–41.
- Landolt, S., C. Reh, I. Bauer & L. Landolt (2025): Perpetuation of social class through education: A case study from Zurich, Switzerland. In: *Class, childhood and youth: placing geographies of class inequality* (accepted book chapter). Manchester University Press, Manchester.
- Leemann, R. J., A. Pfeiffer Brändli & C. Imdorf (2023): Regionale und soziale Chancenungleichheiten beim Zugang zum Gymnasium. In: Leemann, R. J. & E. Makarova (Hrsg.): *Das Paradox von sozialer Integration und Ausschluss im Schweizer Bildungswesen. Beiträge der Soziologie* (= Swiss Academies Reports 18,1). S. 62–66.
- Leemann, R. J., A. Pfeiffer Brandli & C. Imdorf (2022): Access to Baccalaureate School in Switzerland – Regional variance of institutional conditions and its consequences for educational inequalities. In: *Education Science* 20(12). 213.
- Maaz, K. (2020): Soziale Ungleichheiten. Der Übergang von der Grundschule als Hürde. In: *Lernende Schule* 23(1). S. 7–9.
- Maaz, K., R. Watermann & J. Baumert (2007): Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende Analyse von PISA Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53(4). S. 444–461.
- Mitchell, K. (2018): *Making Workers. Radical Geographies of Education*. Pluto, London.
- Moser, U., A. Buff, D. Angelone & J. Hollenweger (2011): Nach sechs Jahren Primarschule. Deutsch, Mathematik und motivational-emotionales Befinden am Ende der 6. Klasse. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Zürich.
- Moser, U., J. Oostlander & M. J. Tomasik (2017): Soziale Ungleichheiten im Leistungszuwachs und bei Bildungsübergängen. In: Neuenschwander, M. P. & C. Nägele (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt*. Springer VS, Wiesbaden. S. 59–77.
- Neuenschwander, M. P. (2014): Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele. Rüegger, Zürich & Chur.
- Neuenschwander, M. P. (2017): Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In: Neuenschwander, M. P. & C. Nägele (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt*. Springer VS, Wiesbaden. S. 3–20.
- Neuenschwander, M. P. & H.-U. Grunder (2010): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Rüegger, Zürich & Chur.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023a): PISA 2022 Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. wbv Media, Bielefeld.
- OECD – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023b): PISA 2022 Results (Volume I and II) – Country Notes: Switzerland. OECD Publishing, Paris. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/switzerland_95f719cc-en.html (07.11.2024)
- Philippo, K., B. Griffin, B. J. Del Dotto, C. Lennix & H. Tran (2021): Seeing merit as a vehicle for opportunity and equity: Youth respond to school choice policy. In: *The Urban Review* 53(4). S. 591–616.
- Reh, C. (2025): The Smartest Ones? An Ethnographic Perspective on Students' Experiences at the Transition to Gymnasium in Zurich. University of Zurich, Zurich.
- Reh, C. & S. Landolt (2024a): “We learn Latin, they learn to cook”: students', principals', and teachers' coproductions of exclusive public secondary schools. In: *Geographica Helvetica* 79(4). S. 343–356.
- Reh, C. & S. Landolt (2024b): Parental responsabilisation and camouflaging class-based inequalities: an ethnography of a highly selective educational transition. In: *Educational Review*. S. 1–22.
- SKBF – Schweizer Kommission für Bildung und Forschung SKBF (2018): *Bildungsbericht Schweiz 2018*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.
- SKBF – Schweizer Kommission für Bildung und Forschung SKBF (2023): *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Aarau.
- Sommer, H. (2023): *Chancenungleichheit bei der Vorbereitung auf das Gymnasium im Kanton Zürich* (Masterarbeit). Geographisches Institut der Universität Zürich, Zürich.
- Stadt Zürich Präsidialamt (2024): *Bildungsstand der Wohnbevölkerung*. Zürich. https://www.stadt-zuerich.ch/prd/de/index/statistik/themen/bildung-kultur-sport/bildung/bildungsstand.html#bildungsstand_derwohnbevölkerung; <https://www.zh.ch/de/bildung/bildungssystem/zahlen-fakten/gymnasiale-maturitaetsquote.html> (07.11.2024)
- Zumbuehl, M., S. Hof & S. C. Wolter (2022): Private tutoring and academic achievement in a selective education system (= Discussion Paper Series of the IZA Institute of Labor Economics, No. 15652). IZA, Bonn.