

---

# Hoffen auf Passung?

## Homogenitätsfiktion und ihre Folgen

Sandra Hupka-Brunner

---

### Zusammenfassung

Zentral im Schweizerischen Bildungssystem ist der Glaube an die Wirksamkeit homogener Leistungsgruppen. Mit der Konstruktion leistungshomogener Gruppen (Selektion in Schultypen auf Sekundarstufe I oder durch pädagogische Massnahmen wie Klassenwiederholungen, Sonderbeschulung etc.) soll eine bessere Passung und dadurch eine erhöhte Motivation sowie bessere Leistungsentwicklung erreicht werden. Allerdings zeigt sich, dass diese pädagogische Hoffnung auf verschiedenen Ebenen (Leistung, Motivation, soziale Integration in die Klasse) enttäuscht wird. Die äussere Struktur scheinbar homogenisierter Lerngruppen scheint nicht automatisch dazu zu führen, dass die Jugendlichen eine erhöhte Passung wahrnehmen oder eine bessere Leistungsentwicklung erfahren. Die Tatsache, dass viele der Selektionsentscheide von der sozialen Herkunft der Betroffenen geprägt sind, wird anscheinend von vielen Akteuren und Akteurinnen im Bildungssystem ausgeblendet. Bildungspolitisch wird versucht, soziale Selektivität mittels Durchlässigkeit des Bildungssystems abzufedern. Es stellt sich aber die Frage, wie zielführend und effizient solche Massnahmen sind. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie ein besserer Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in die Bildungspolitik und -praxis erfolgen kann.

## **1 Bildung im Lebensverlauf: Gesellschaftspolitische Zielsetzungen fürs Bildungssystem und wissenschaftliche Begleitung von Bildungsprozessen**

Bildungsverläufe von der Einschulung bis in die Erwerbstätigkeit – das vorliegende Buch umfasst eine lange Zeitspanne. Ziel des Buches ist es, diese unter einem psychologisch-erziehungswissenschaftlichen Blickwinkel zu untersuchen. Dafür entwickeln die Autoren einen Theorierahmen (Neuenschwander sowie Nägele und Stalder in diesem Buch), der sich für das Individuum in seinem Kontext interessiert und danach fragt, welchen Handlungsspielraum Menschen in einem gegebenen Kontext haben und wie sie in der Lage sind, sich immer wieder neuen Kontexten anzupassen. Bei diesem Passungs-Konzept wird davon ausgegangen, dass „sich Menschen optimal entwickeln, maximale Leistungen erbringen und zufrieden sind, wenn sie eine möglichst hohe Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen und Zielen und den Anforderungen und Angeboten des Kontextes schaffen“ (Neuenschwander in diesem Buch, S. 6).

Diese theoretischen Vorüberlegungen dienen während der weiteren Lektüre als roter Faden und verbinden somit die einzelnen Beiträge über die biographische Spanne hinweg. Insofern ist der theoretische Rahmen überzeugend und hilfreich. Dass potenziell stigmatisierende Konsequenzen bestimmter Ereignisse weniger ausführlich diskutiert werden, entspricht dem Anspruch und der Schwerpunktsetzung des Buches. Diese Aspekte werden im vorliegenden Beitrag punktuell ergänzt, wo es analytisch besonders sinnvoll erscheint.

Bildung wird als lebenslanger Prozess verstanden und schulische Bildung als Vorbereitung für das Leben konzipiert. Sie steht oftmals im Zentrum der Debatten, weil sie verschiedene, z. T. konfligierende Funktionen hat (Fend, 1981), die für eine Gesellschaft zentral sind: Die obligatorische Schule soll junge Menschen nicht nur fachlich qualifizieren, sondern sie auch auf ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten (Integrations-/Akkulturationsfunktion). Darüber hinaus hat Schule eine Allokations- bzw. Selektionsfunktion, mit der sie zur gesellschaftlichen Platzierung der jungen Menschen beiträgt, indem sie Noten und Bildungszertifikate erteilt, die ihrerseits wiederum eine Berechtigung zu weiterführenden Studien implizieren oder den abnehmenden Institutionen (v. a. Lehrbetriebe, Gymnasien) eine Information über die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen liefern sollen.

Bereits in den 1960/70er Jahren wurden Bildungsdebatten unter dem Aspekt der Chancengleichheit geführt (Wenzel, 2010). Auch im Anschluss an PISA<sup>1</sup> sind

---

1 Programme for International Student Assessment, siehe auch <http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/>

Bildungsdiskussionen durch ein Ringen um soziale Gerechtigkeit im Bildungssystem gekennzeichnet (OECD, 2002). Ebenso prägt die Sorge um die bessere „Ausschöpfung von Humanressourcen“ bzw. um einen sich zuspitzenden Fachkräftemangel die aktuellen Debatten (EDK & WBF, 2015; Sheldon, 2008). Dabei wurde und wird vor allem eine erhöhte Durchlässigkeit des Bildungssystems angestrebt (EDK & WBF, 2015), um eine zu frühe Festlegung des Individuums auf einen einmal beschrittenen Bildungsweg zu verhindern und diesen möglichst lange flexibel (um)gestalten zu können<sup>2</sup> (SKBF, 2014). Damit verbindet sich vor allem auch die Hoffnung auf ein höheres Mass an Chancengleichheit im Bildungssystem.

Vor diesem Hintergrund kommt längsschnittlichen Analysen von Bildungswegen besondere Bedeutung zu, denn nur mit ihnen ist es möglich, längerfristige Wirkungen von Bildungsstrukturen auf Bildungsverläufe zu untersuchen.

Im Beitrag von Moser, Oostlander und Tomasik (in diesem Buch) werden verschiedene Mechanismen genannt, die zur Entstehung von sozialer Ungleichheit beitragen: Zum einen wird das Entstehen von sozialen Ungleichheiten in Bildungsprozessen durch unterschiedliches Entscheidungsverhalten erklärt (Boudon, 1974; Breen & Goldthorpe, 1997), zum anderen werden habituelle und ressourcenorientierte Ansätze zur Erklärung herangezogen (Bourdieu & Passeron, 1971; Kramer & Helsper, 2010). Moser et al. (ebd.) nennen des Weiteren die sogenannten Sommerloch-Studien, die zeigen, dass sich Leistungsdisparitäten zwischen sozialen Schichten während der Sommerferien erhöhen (Alexander, Entwisle, & Olson, 2001; Verachtert, van Damme, Onghena, & Ghesquière, 2009). Daraus folgern die Autoren, dass die Prozesse in der Schule eher disparitätsmindernde Eigenschaften hätten, die während der Sommerferien ausgesetzt werden, so dass schichtspezifische Unterschiede verstärkt zum Tragen kommen. Für Schulsysteme, in denen bereits früh versucht wird, leistungshomogene Schultypen („tracks“) einzuführen, ist darüber hinaus die Forschung zu spezifischen Entwicklungsmilieus interessant (Baumert, Stanat, & Watermann, 2006; Moser, 2008). In solchen Schulsystemen (Deutschland und die Schweiz gelten als Systeme mit frühem und starkem Tracking) wird davon ausgegangen, dass der Unterricht in relativ homogenen Leistungsgruppen besser auf Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden könne und dass vor allem schulisch schwache Schülerinnen und Schüler besser gefördert werden könnten. Dieser Gedanke entspricht in hohem Masse dem Konzept der Passung, das im vorliegenden Buch als Kerngedanke der theoretischen

---

2 Besonders deutlich wird das Bemühen um Durchlässigkeit am Slogan der Berufsbildungsreform 2004: „Kein Abschluss ohne Anschluss!“, für einen Überblick siehe auch <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/themen/berufsbildung/berufsbildungsgesetz/das-berufsbildungsgesetz--flexibel-fuer-neue-beduerfnisse.html> Zugriff am 16.2.2017

Rahmung anzusehen ist. Da Schulleistungen am Ende der Primarschulzeit aber mit der sozialen Herkunft der Kinder korrelieren, verbindet sich mit der Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch eine soziale Trennung (Baumert et al., 2006). Baumert et al. (ebd.) betonen daher, dass soziale Segregation, verstanden als Trennung entlang der sozialen Herkunft der Kinder, als Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierung zu sehen ist.

---

## **2 Bildungsverläufe in der Schweiz – empirische Befunde**

Im Zentrum dieses Buches stehen Bildungsverläufe in der Schweiz. Das Schweizer Bildungssystem ist durch eine stark föderale Struktur geprägt (Volksschule ist Hoheitsbereich der Kantone), ein frühes und ausgeprägtes Tracking der Sekundarstufe I (Selektion von Schülerinnen und Schülern in möglichst leistungshomogene Schultypen nach der Primarschule) sowie eine Dominanz der dualen Berufsbildung auf Sekundarstufe II.

### **2.1 Leistungshomogenität und Abweichungen von der Norm**

Bless (in diesem Buch) setzt bei der Leistungshomogenität an, deren Konstruktion durch verschiedene Selektionsmechanismen angestrebt wird. Damit verbindet sich die pädagogische Hoffnung, dass mit einer erhöhten Passung von Lernkontext und individuellen Möglichkeiten eine optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler (im Sinne einer besseren Leistungsentwicklung) zu verwirklichen ist. Dieser Glaube an die positiven Wirkungen solcher Massnahmen scheint bei vielen Akteuren im Schulsystem sehr ausgeprägt zu sein (Hofstetter, 2017).

#### **2.1.1 Nicht-intendierte Folgen pädagogischer Massnahmen**

Neben der Zuteilung auf verschiedene Schultypen seien auch Sonderbeschulungen sowie Klassenwiederholungen typische Massnahmen zur Homogenisierung der Lerngruppen. Bless (in diesem Buch) betont, dass viele dieser (gut gemeinten) Selektionsmassnahmen auch nicht-intendierte Nebenwirkungen haben. So zeigt er z. B. auf, dass für das Ziel einer möglichst leistungshomogenen Gruppe andere bedeutsame Heterogenitäten, z. B. hinsichtlich des Alters, in Kauf genommen werden (Bless in diesem Buch, Tabelle 1). Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler muss allerdings davon ausgegangen werden, dass ein Abweichen vom erwarteten

Alter wiederum z. B. bei der Lehrstellensuche negative Folgen haben dürfte (Imdorf, 2011), was seines Erachtens eher selten problematisiert werde. Wenn sich also mit pädagogischen Selektionsmassnahmen negative Folgen für die Schülerinnen und Schüler verbinden, muss geprüft werden, inwiefern die intendierte Wirkung erreicht wird. Der diesbezügliche Forschungsüberblick, den Bless (in diesem Buch) gibt, stimmt nachdenklich: So attestierte die Integrationsforschung der Aussonderung, insbesondere jener von Kindern mit Lernschwierigkeiten, eine geringe Effizienz. Zur Wirksamkeit der Typenwechsel auf der Sekundarstufe I sowie zur verspäteten Einschulung lägen für die Schweiz keine systematischen Untersuchungen vor. Hinsichtlich der pädagogischen Wirksamkeit von Klassenwiederholungen scheint sich aber zu zeigen, dass auch ihr Erfolg eher begrenzt ist: So werden zwar im ersten Wiederholungsjahr Leistungsverbesserungen erzielt, doch fallen viele der Repetierenden im zweiten Jahr nach der Repetition wieder zurück. Eine Klassenwiederholung scheint also nur kurzfristig eine positive Wirkung zu haben. Die damit verbundene Abweichung vom „Normverlauf“ bleibt jedoch bestehen und ist längerfristig sichtbar. Bless (in diesem Buch) bezeichnet die Langzeitwirkungen der Klassenwiederholungen als besorgniserregend, weil sie als Prädiktor für einen späteren negativen Verlauf der Schulkarriere (hohe Dropout-Rate, erhöhte Selektion in Schultypen mit geringerem Anspruchsniveau sowie Sonderschulung) gelten kann.

Warum sich Massnahmen<sup>3</sup>, die zu einem von der Norm abweichenden Verlauf führen, als problematisch erweisen, haben Gomolla & Radtke (2002) für Deutschland untersucht. Sie konnten nachzeichnen, dass das Vorhandensein früherer Normabweichungen häufig als Argument für weitere Massnahmen verwendet wird. Dabei wird die „frühe Bedürftigkeit“ eines Schülers oder einer Schülerin als Zeichen dafür gedeutet, dass auch zukünftig mit (Lern-)Problemen zu rechnen ist. Die Fördermassnahme (Qualifikationsfunktion der Schule) verliert an Wirkung, durch die Sichtbarkeit der Massnahme fliesst diese aber trotzdem in spätere Selektionsentscheide ein und trägt somit zur Erfüllung der Allokationsfunktion des Schulwesens bei. Hier zeigt sich, inwiefern pädagogisch gut gemeinte Massnahmen durch längerfristige nicht intendierte Nebenfolgen korrumpiert werden können. Dabei zeigt Bless (in diesem Buch) anhand der Analyse (z. T. kantonaler) schulstatistischer Daten, dass bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit lediglich rund 50 % der Jugendlichen eine „Normal-Schullaufbahn“ durchlaufen haben. Insofern müssen solche Phänomene ernst genommen werden. Bless (in diesem Buch) betont zudem, dass ein grosser Bedarf an Längsschnittdaten besteht, weil nur durch die Analyse von Längsschnittdaten das ganze Ausmass pädagogischer Massnahmen ersichtlich wird. Relevant ist auch, dass die Aussonderungsquoten

---

3 Z. B. Rückstellungen, Klassenwiederholungen, sonderpädagogische Massnahmen

nicht zufällig erscheinen, sondern dass bestimmte Gruppen systematisch benachteiligt sind (Jugendliche mit Migrationshintergrund, Jungen). Dies verdeutlicht, dass neben Leistungsaspekten auch andere Faktoren<sup>4</sup> dafür entscheidend sind, ob ein Kind pädagogische Sonderbehandlungen erfährt oder nicht.

### **2.1.2 Prävention statt Problemzentriertheit?**

Ein interessantes Gegenbeispiel ist der FOKUS-Ansatz, dessen Evaluations-Ergebnisse in diesem Buch dargestellt werden (Benini et al. in diesem Buch). Ausgehend von der Erkenntnis, dass sich Unaufmerksamkeit, Hyperaktivität und Impulsivität als Indikatoren für einen erschwerten Bildungsverlauf erwiesen haben, versucht der FOKUS-Ansatz den schulischen Umgang mit diesen Phänomenen zu verbessern, indem u. a. an der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer gearbeitet und z. B. auch für die Wirkung selbsterfüllender Prognosen sensibilisiert wird. Dieses pädagogische Massnahmenbündel unterscheidet sich von den bei Bless (in diesem Buch) diskutierten Massnahmen insofern, als es sich beim FOKUS-Ansatz um eine präventive Massnahme handelt, die ansetzt, bevor sich ein Problem verfestigt hat. Insofern verbindet sich damit auch keine Aussonderung der betroffenen Schülerinnen und Schüler. Stattdessen wird der Fokus auf verschiedene Interaktionsebenen gelegt, die normale Schulsituation (gleiche Klasse, selbe Lehrperson) aber beibehalten. Im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen wurde an einer wirksamen Klassenführung (Klassenebene), dem Umgang mit einzelnen unaufmerksamen, hyperaktiven und impulsiven Kindern (individuelle Ebene) sowie der Zusammenarbeit mit den Eltern dieser Kinder gearbeitet. Der Vergleich mit einer entsprechenden Kontrollgruppe zeigt, dass sich nicht nur die Wahrnehmung der Lehrpersonen veränderte. Die meisten von ihnen wendeten die in der Weiterbildung erlernten Methoden im Unterricht an, was einen deutlichen positiven Einfluss auf die betroffenen Schüler hatte.

---

4 Vgl. z. B. Bless in diesem Buch: biologische Fragilität des männlichen Geschlechts, extrovertiertes Verhalten der Knaben und höhere Leistungserwartungen an sie. Bezüglich Migrationshintergrund: mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache, kulturelle Eigenheiten, mangelnde familiäre Unterstützungsmöglichkeiten, niedriger sozioökonomischer Status, ungenügende Kenntnisse des Bildungssystems und Unterschätzung der Schulleistungen durch die Lehrpersonen. Bei Hofstetter (2017) sowie Kronig (2007) finden sich Hinweise, dass die regionale Organisation der Schulstrukturen die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen massgeblich beeinflusst.

### 2.1.3 Die Rolle der Wahrnehmung in pädagogischen Prozessen

Wie wichtig die Wahrnehmung der Kinder (und ihrer Familien) durch die Lehrerinnen und Lehrer für die schulische Laufbahn sein kann, zeigt auch der Beitrag von Neuenschwander und Niederbacher (in diesem Buch). Demnach haben Lehrpersonen bestimmte Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler, die u. a. auch von der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen beeinflusst werden. Dies ist insofern bedeutsam, als dass die Lehrererwartung an sich die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen beeinflusst (Pygmalion-Effekt). Dabei können Leistungserwartungen implizit oder explizit sein und mehr oder weniger deutlich kommuniziert werden. Der Beitrag zeigt, dass die Lehrpersonen bereits zwei Jahre vor dem Übergang in die Sekundarstufe I eine Selektions-Erwartung haben<sup>5</sup>, die auf einer impliziten Beurteilung der schulischen Leistungen und der Intelligenz sowie der familiären Unterstützung und der Erwartungen der Eltern an ihre Kinder beruht. Diese Erwartung wird nicht explizit kommuniziert, beeinflusst aber trotzdem die Leistungsentwicklung der nächsten zwei Jahre, die dann zum entscheidenden Kriterium für den Übergang in die Sekundarstufe I wird. Zudem kommunizieren Lehrerinnen und Lehrer kurz vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I ihre Schulniveau-Erwartung („Übertrittsempfehlung“), was für Kinder eine sehr deutliche Form der Leistungsrückmeldungen darstellt. Konsequenterweise beeinflusst diese kommunizierte Leistungsprognose den weiteren Lernverlauf der Schülerinnen und Schüler (Neuenschwander und Niederbacher in diesem Buch). Lehrererwartungen beeinflussen also direkt und indirekt die Allokation auf die unterschiedlichen Leistungszüge der Sekundarstufe I.

Hinzu kommt, dass Kinder nicht als „unbeschriebene Blätter“ in die Schule kommen und sich dann gemäss Begabung, Fleiss und Unterrichtskonzeption entwickeln. Vielmehr unterscheiden sie sich (schichtspezifisch) bereits vor Schulbeginn hinsichtlich ihrer Kompetenzen (Moser et al. in diesem Buch)<sup>6</sup>. Die Autoren (ebd.) konnten nachzeichnen, dass die Primarschule nicht in der Lage ist, Anfangsunterschiede auszugleichen, sondern dass sich diese Disparitäten in den ersten drei Jahren sogar verstärken. Dabei gehen sie davon aus, dass die soziale Herkunft für

---

5 Zu ähnlichen Befunden kommt auch Hofstetter (2017).

6 Gemäss Angelone et al. (2012) sind soziale Herkunft, Geschlecht und fachspezifisches Vorwissen vor Schuleintritt Faktoren, die die Leistungsentwicklung in der Primarschule erklären. Für einen Überblick über den internationalen Forschungsstand zur Leistungsentwicklung in verschiedenen Schulmodellen siehe auch (Moser, 2008).

die Leistungsentwicklung und den Übertritt ins Langzeitgymnasium<sup>7</sup> besonders wichtig ist.

## **2.2 Homogenitätsfiktion und Passung?**

Die Einteilung von Schülerinnen und Schülern in verschiedene, möglichst leistungshomogene Gruppen („tracks“) im Anschluss an die Primarschule stellt die verbreitetste Massnahme zur Homogenisierung der Schülerschaft dar. Doch wie erfolgt die Zuteilung zu den verschiedenen Schultypen respektive Anforderungsniveaus?

### **2.2.1 Selektionsmechanismen: Konstruktion von leistungshomogenen Lerngruppen auf Sekundarstufe I?**

Wenn auf verschiedene Schultypen selektioniert wird, um möglichst leistungshomogene Klassen zu schaffen, sollten Leistungsmerkmale das ausschlaggebende Selektions-Kriterium sein. Moser et al. (in diesem Buch) zeigen aber, dass Schulleistungen stark von der sozialen Herkunft abhängig sind und dass die Primarschule kaum kompensatorisch zu wirken scheint. Neuenschwander und Niederbacher (in diesem Buch) machen ihrerseits deutlich, dass Leistungen der Jugendlichen durch die Erwartungen der Lehrkräfte geprägt werden. Auch die Allokation in verschiedene Schultypen erfolgt nicht rein leistungsbasiert. So konnte z. B. Neuenschwander (2010) für die Deutschschweiz zeigen, dass je nach Struktur der Sekundarstufe I (Anzahl und Grösse der verschiedenen Schultypen) eine gruppenspezifische Benachteiligung unterschiedlichen Ausmasses nachweisbar ist, die allein aufgrund von Leistungskriterien nicht erklärt werden kann. Auch ein früherer Zeitpunkt des Übertritts in die Sekundarstufe I scheint mit einer höheren sozialen Selektivität einher zu gehen (Berger & Combet, 2016; Büchler, 2016). Bis vor kurzem traten die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz nach fünf oder sechs Jahren Primarschule in die Sekundarschule I über<sup>8</sup>. Des Weiteren existieren Bezugsgruppeneffekte, die dazu führen, dass je nach Zusammensetzung der Klasse Schülerinnen und Schüler bei gleichem Leistungsstand unterschiedliche Chancen auf eine bestimmte Schultyp-Empfehlung hatten (Gröhlich & Guill, 2009; Trautwein & Baeriswyl, 2007). Ein Blick in die verschiedenen kantonalen Übertrittsregelungen

---

7 Im Kanton Zürich besteht die Wahl zwischen dem Langgymnasium nach sechs Jahren Primarschule oder dem Kurzgymnasium ab der 2. oder 3. Sekundarklasse.

8 Mittlerweise wurde dies angeglichen, so dass in allen Kantonen (mit Ausnahme des Tessins) der Übertritt nach sechs Jahren erfolgt.

zeigt, dass neben den Leistungsbeurteilungen auch das Arbeitsverhalten oder der Übertrittswunsch der Eltern bzw. der Kinder in den Entscheidungsprozess mit einfließt. Letztere werden hinzugezogen, um eine möglichst präzise Prognose der Leistungsentwicklung zu treffen. Zudem scheinen Lehrerinnen und Lehrer bestrebt zu sein, Kinder nicht durch zu ambitionöse Schultyp-Empfehlungen zu überfordern (Hofstetter, 2017). Insbesondere die erwartete Elternunterstützung scheint aber mit dafür verantwortlich zu sein, dass dieser Übergang hoch sozial selektiv ist (Büchler, 2016; Neugebauer, 2010). Dabei kann die prognostische Qualität der Empfehlungen in Zweifel gezogen werden (Baeriswyl, Trautwein, Wandeler, & Lüdtke, 2009; Schuchart & Weishaupt, 2004). Gemäss Hofstetter (2017) glauben Deutschfreiburger Lehrerinnen und Lehrer in starkem Masse an die Wirksamkeit und Gerechtigkeit eines fairen Selektionsverfahrens. Sie bemühen sich sehr, den verschiedenen Anforderungen an ihren Beruf (Selektion vs. Förderung) gerecht zu werden (Streckeisen, Hänzi, & Hungerbühler, 2007). Dabei deuten sie Misserfolge der Kinder oft in Begabungsdefizite oder mangelnde Anstrengungsbereitschaft um, ohne dabei die Umstände des Zustandekommens dieses Misserfolgs zu hinterfragen. Zentral erscheint dabei die „Prä-Kategorisierung“ der Schülerinnen und Schüler über Noten, wobei in Zweifelsfällen der soziale Vergleich innerhalb der Klasse mit beachtet wird. Hält man sich vor Augen (Kronig, 2007), wie stark auch Noten von der sozialen Herkunft geprägt sind, wird deutlich, in welchem Ausmass die soziale Ungleichheit die Entscheidungspraktiken der verschiedenen Akteure direkt und indirekt prägt.

Die vorhergehenden Abschnitte haben gezeigt, dass diese Selektion stark von der sozialen Herkunft geprägt ist, aber in individuelle Leistungen bzw. Leistungsdefizite umgedeutet wird. Dass sich die pädagogische Hoffnung auf eine „passende“ Förderung und geringere Überforderung der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schultypen nicht immer erfüllt, kann anhand der folgenden Beiträge dieses Buches nachgezeichnet werden.

### **2.2.2 Bessere Passung durch homogene Leistungsgruppen?**

Neuenschwander (in diesem Buch) kann zeigen, dass in der Schweiz die Passungswahrnehmung nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I abnimmt. Dies ist insofern bemerkenswert, als die Selektion in verschiedene Schultypen ja gerade leistungshomogenisierend und damit passungserhöhend wirken sollte. Neuenschwander (ebd.) geht davon aus, dass strukturelle Aspekte des Unterrichts (kein Klassenlehrerprinzip mehr, grössere Gruppen) diesen Effekt verursachen.

Um sich diesen Fragen zu nähern, hat Neuenschwander (in diesem Buch) Schülerinnen und Schüler untersucht, die den Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule zu unterschiedlichen Zeitpunkten (5. bzw. 6. Jahrgangsklasse)

vollziehen. Der Vorteil dieses Untersuchungsdesigns ist, dass für Alterseffekte kontrolliert werden kann. Dabei zeigt sich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die zu einem späteren Zeitpunkt wechseln, in Deutsch und Mathematik höhere Leistungen erzielen und motivationale Aspekte (Lern-/Leistungszielorientierung) besser bleiben. Dank des Untersuchungsdesigns dieser Studie lässt sich dabei schlussfolgern, dass es sich hier nicht um Alterseffekte handelt, sondern eher um Effekte der institutionellen Strukturierung und der Lernpraxis im Unterricht (Fachunterricht, der weniger stark an die Fähigkeiten der Jugendlichen angepasst wird und meist stärker lehrerzentriert erfolgt). Angelone et al. (2013) berichten im Vergleich zur Primarschule einen geringeren Leistungszuwachs während der Sekundarstufe I und verstehen diesen als eine Folge der unterschiedlichen Struktur der Lehrpläne in der Primarschule im Vergleich zur Sekundarstufe I. Neuenschwander (in diesem Buch) interpretiert die Befunde dahin gehend, dass die Veränderung der Noten und der Lern- und Leistungszielorientierung mit der Abnahme der Passungswahrnehmung beim Übergang in die Sekundarstufe I erklärt werden kann. Er kommt zu dem Schluss: „Interessant ist, dass sich die Gruppierung der Kinder in leistungshomogene Schulklassen aufgrund der Einteilung in Schulniveaus nicht in einer höheren Passungswahrnehmung, Motivation und Leistungszunahme auswirkt. Die Hoffnung, die Lernbedingungen durch eine Leistungsgruppierung in Schulniveaus zu verbessern, wird nicht innerhalb von 1.5 Jahren nach Eintritt in die Sekundarstufe I erfüllt.“ (Neuenschwander in diesem Buch, S. 158/159).

Wenn also die Einteilung in vermeintlich leistungshomogene Gruppen allein nicht ausreicht, um die erwünschte Passung zu erhöhen, stellt sich die Frage, ob sich der enorme Aufwand lohnt, oder ob andere Massnahmen nicht besser geeignet wären.

Oder gibt es andere Aspekte im Rahmen des Trackings, von denen die Schülerinnen und Schüler profitieren können? Immerhin scheinen Lehrerinnen und Lehrer in ihre Übertrittsempfehlungen auch Aspekte wie Selbstkonzepte und Wohlbefinden (beispielhaft: geringeres Überlastungsempfinden) zu berücksichtigen.

Im Sekundarschulalter wächst die Bedeutung der Peers. Es kann angenommen werden, dass die Beliebtheit in der Klasse zum bedeutenden Faktor für das individuelle Wohlbefinden und die Leistungsentwicklung wird. Insofern ist es nahe liegend, auch die Beliebtheitsentwicklung von Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer Schullaufbahn zu analysieren.

Rösset und Neuenschwander (in diesem Buch) können zeigen, dass eine hohe Akzeptanz bei den Peers am Ende der Primarschule mit guten Leistungen, Noten und hohem sozialen Selbstkonzept einhergehen. Sie zeigen aber auch, dass der Übertritt in die Sekundarstufe I nicht nur die motivationale und Leistungsentwicklung tangiert, sondern auch die Integration und Beliebtheit in der Klasse. Dabei lockert sich am Anfang der Sekundarstufe I die Koppelung von Beliebtheit,

Leistung und Selbstkonzepten. Insbesondere die Beliebtheit erweist sich als weniger stabil für (gleichaltrige) Schülerinnen und Schüler, die bereits die Transition in die Sekundarstufe I vollzogen haben, wobei das Schulniveau und die Leistungsposition in der Klasse (in Mathematik) die Beliebtheit beeinflussen. Hier könnte man schlussfolgern, dass schulisch schwache Schülerinnen und Schüler vom Tracking auf Sekundarstufe I profitieren, weil ihr Selbstwert und ihre fachlichen Selbstkonzepte durch die Neu-Positionierung in der Leistungshierarchie entlastet werden können. Diese potenzielle Entlastung geht allerdings mit diversen möglichen Negativ-Folgen (ungünstigere Entwicklungsmilieus, Pygmalion, geringere Leistungsentwicklung etc.) einher, wie folgendes Beispiel zeigt:

Meine Nachhilfeschülerin nahm während der Primarschule eine schlechte Position in der Leistungshierarchie ihrer Klasse ein und litt darunter. Ihre Lernmotivation war gering, da sie oft ihr schulisches Scheitern antizipierte. Nach dem Übergang in die Sekundarstufe I besuchte sie dann das niedrigste Schulniveau. Zu Beginn des neuen Schuljahres wurde Grundschulstoff repetiert, und sie stellte fest, dass sie nun zu den besseren Schülerinnen und Schülern gehörte. Die neue Position in der Leistungshierarchie steigerte zuerst ihr Wohlbefinden, führte aber zwischenzeitlich auch zu geringerer Leistungsmotivation, weil zusätzliche Lernanstrengungen nicht notwendig erschienen. Gegen Ende der obligatorischen Schulzeit aber überwog das Gefühl, „nur eine Hauptschülerin“ zu sein. Zu diesem Zeitpunkt waren weniger die klasseninternen Bezugsgruppenvergleiche für das eigene Selbstwertgefühl und die fachlichen Selbstkonzepte ausschlaggebend, sondern vielmehr die Vergleiche mit anderen Schultypen. Zudem war das Bewusstsein für das schlechte Image eines Hauptschulabschlusses sehr ausgeprägt.

Zusammenfassend scheint es, als würde ein Grossteil der pädagogischen Hoffnungen, die sich an eine erhöhte Passung qua Selektion auf verschiedene Schultypen knüpfen, enttäuscht. Dafür muss mit nicht-intendierten Nebenfolgen und längerfristigen negativen Konsequenzen gerechnet werden.

## **2.3 Nachobligatorische Bildungsverläufe**

Wie gestalten sich Bildungsverläufe nach der obligatorischen Schulzeit? Welche Rolle spielen der Schultyp und das Passungskonzept für nachgelagerte Bildungsaktivitäten?

### **2.3.1 Lieber ein guter Realschüler als ein schlechter Sekundarschüler?**

Die Zuteilung zu leistungsgetrennten Schultypen entspricht dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule. Wie eingangs erläutert soll der Schultyp dabei – ebenso

wie die Noten – den abnehmenden Bildungsinstitutionen Informationen über die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stellen.

Konsequenterweise erweist sich der Schultyp der Sekundarstufe I als eines der zentralen Selektionskriterien der abnehmenden Institutionen auf Sekundarstufe II. Im Bereich der Berufsbildung sind Betriebe besonders bei hohem Bewerberandrang darauf angewiesen, auf Basis möglichst gut legitimierbarer Selektionskriterien eine Auswahl zu treffen. Neben den Noten ist daher der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp eines der wichtigsten Auswahlkriterien – selbst wenn die Aussagekraft des Schultyps als Leistungsindikator sehr unzuverlässig ist. Die Bedeutsamkeit des Einflusses des Schultyps auf die Lehrlingsselektion ist vielfach belegt (Häfeli, Neuenschwander, & Schumann, 2015; Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2011; Imdorf, 2007; Moser, 2004; Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011).

Die z. T. gravierenden Probleme, mit denen sich Jugendliche bei der Lehrstellensuche konfrontiert sehen, sind mit ein Grund, warum sich in den letzten zwanzig Jahren Brückenangebote etabliert haben (Hupka-Brunner, Meyer, Stalder, & Keller, 2011).

### **2.3.2 Folgen früher Selektion: Durchlässigkeit und Weiterbildungen als mögliches Korrektiv?**

Diesem Thema widmet sich Düggele (in diesem Buch), wenn er direkte und indirekte Übertritte in Basel untersucht und den ursprünglichen Aspirationen der Jugendlichen gegenüberstellt. Dabei thematisiert er, wie bedeutend der lokale Kontext ist, in dem die Jugendlichen sich zu orientieren haben, da die lokalen Strukturen die Optionen und damit auch ihre Wahlmöglichkeiten definieren. Düggele folgert, dass es eine vorrangige Aufgabe der Berufswahlbegleitung sei, mit den Jugendlichen gemeinsam zu bestimmen, wann es sinnvoll sein könnte, von der ursprünglich angestrebten Lösung abzuweichen, und wann nicht. Im Zentrum der Überlegungen steht die Idee der möglichen Kompensation allfälliger Defizite. Dabei sei nicht nur die angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit bedeutsam, sondern auch die subjektive Bedeutung eines Scheiterns. Die grosse Bedeutung des räumlich-institutionellen Kontextes für den Übergang in die Sekundarstufe II konnte in letzter Zeit mehrfach belegt werden (Glauser & Becker, 2016; Sacchi & Meyer, 2016). Neben diesem seien auch die soziale Herkunft, der absolvierte Schultyp, berufliche Orientierungsschwierigkeiten sowie die (familiäre und schulische) Unterstützung sowie das Geschlecht entscheidend dafür, ob eine Person ein Brückenangebot besuche oder nicht (Sacchi & Meyer, 2016)2016. Sie gehen davon aus, dass nicht-kognitive Kompetenzen und motivationale Aspekte nur am Rande relevant seien, und dass sich für die Schulnoten und kognitiven Kompetenzen (PISA-Lesekompetenzen) kein eigenständiger Einfluss nachweisen lasse. Damit stehen ihre Befunde in einem

deutlichen Gegensatz zu dem – auch von Düggeli kritisch thematisiertem – Defizit-Kompensations-Paradigma, welches die Gründe für einen verzögerten Einstieg in die Sekundarstufe II vor allem in Kompetenzdefiziten, ungünstigen Dispositionen und ungenügenden schulischen Leistungen der einzelnen Jugendlichen verortet.

Kompetenzdefizite können also nur zu einem geringen Anteil erklären, welche Jugendlichen ein Brückenangebot besuchen und welche nicht. Dies ist umso bedeutsamer, als der Besuch eines Brückenangebots (auch unter Kontrolle von Leistungsmerkmalen auf Sekundarstufe I) den weiteren Bildungsverlauf beeinflusst: Wie Scharenberg et al. (2016) zeigen konnten, erweisen sich Brückenangebote, aber auch der Besuch eines Schultyps mit Grundanforderungen, für alle Zertifikats-Typen auf Sekundarstufe II als wichtige Prädiktoren.

Angesichts der starken Folgewirkungen der frühen Selektion ist es wenig verwunderlich, dass die Bildungspolitik um erhöhte Durchlässigkeit bemüht ist. Insbesondere in der Berufsbildung wurden die Bestrebungen verstärkt, die Anschlussfähigkeit an Bildungsprogramme der nächsten Stufe zu verbessern („Kein Abschluss ohne Anschluss!“).

Inwiefern diese Bestrebungen um eine erhöhte Durchlässigkeit allerdings wirklich in der Lage sind, Chancengerechtigkeit zu erhöhen, scheint fraglich. Zumindest zeigt die bisherige Forschung zur „Nachholenden Bildung“ (Schräder-Naef & Jörg-Fromm, 2005), dass nachträgliche Bildungskorrekturen sehr schwer zu realisieren sind. Dies kann damit erklärt werden, dass Ausbildungsverläufe, die – wie Bless in seinem Beitrag (in diesem Buch) verdeutlicht – zur *Verlängerung der Bildungslaufbahn führen*, Gefahr laufen, als normabweichend wahrgenommen und dadurch ein Stück weit entwertet zu werden, weil das Alter, in dem ein Zertifikat erworben wird, zum Stigma werden kann. Zudem benötigen diese Verläufe mehr Zeit und Ressourcen, die insbesondere benachteiligte Jugendliche nur selten zu mobilisieren im Stande sind. Ausserdem ist zu berücksichtigen, dass berufliche Lebenspläne oftmals mit anderen Lebensbereichen wie z. B. Familiengründung abgestimmt werden und sich gegenseitig bedingen, weil die individuellen Freiheitsgrade auch vom Grad der Verpflichtungen anderen gegenüber und/oder der erfahrenen Unterstützung abhängig sind.

Auch Weiterbildungen gelten als eine Massnahme, um Bildungsverläufe zu optimieren. Allerdings hängt die Teilnahme an Weiterbildungen stark von der zuvor erlangten Bildung sowie von externen Gelegenheitsstrukturen<sup>9</sup> ab<sup>10</sup>. Im Beitrag von

---

9 Angebot der Weiterbildungen, Unterstützung durch den Arbeitgeber etc.

10 „Weiterbildung führt also in der Tendenz nicht zu einem Ausgleich von sozialen Disparitäten, sondern zu zusätzlichen sozialen Ungleichheiten zwischen gering und gut qualifizierten Personen.“ (SKBF, 2014, S. 276)

Nägele et al. (in diesem Buch) werden sie als eine mögliche Strategie von Individuen konzipiert, um die berufliche Passung zu erhöhen. Dabei wird zwar deutlich, dass die wahrgenommene Passungswahrnehmung einen sehr grossen Einfluss auf die Zufriedenheit und die Verbundenheit mit dem Beruf sowie die Planung von Weiterbildungsaktivitäten hat. Allerdings zeigt sich der Einfluss auf die geplanten Weiterbildungsaktivitäten vor allem für Personen, die eine sehr geringe Passung zu ihrem Beruf aufweisen. Damit erweist sich das Passungskonzept als zwar ein theoretischer Hintergrund, der auch in der Arbeitswelt erklärungs wirksam ist. Allerdings scheint die Erklärungskraft dieses Ansatzes nicht für alle Gruppen zu gelten. Es stellt sich die Frage, inwiefern die zuvor angesprochene Verflechtung von verschiedenen Lebensbereichen, die damit verbundenen Ressourcen sowie die externen Gelegenheitsstrukturen nicht stärker zu berücksichtigen wären.

---

### **3 Ausblick: Wissenschaftliche Erkenntnisse und pädagogische Praxis**

Das vorliegende Buch zeigt sehr überzeugend, dass das Passungskonzept eine wissenschaftlich ertragreiche Folie zur Analyse von Bildungswegen in der Schweiz darstellt: Es schärft den analytischen Blick, und die referierten Ergebnisse werfen weiterführende Fragen an die Bildungspraxis und Politik auf.

Es wird deutlich, dass das Schulsystem in der Schweiz mit einem starken Glauben daran arbeitet, dass leistungshomogene Gruppen chancengerecht sind: Zentral ist die Idee, dass leistungshomogene Gruppen eine höhere Passung von individuellen Fähigkeiten und Lernkontext ermöglichen, was insgesamt zu einer besseren Leistungsentwicklung führen sollte. Sie dienen also, so das vorherrschende Paradigma, der optimalen Förderung der Betroffenen und sind „chancenerhöhend“. Zudem zeigt sich bei den Akteuren des Systems die Überzeugung, dass die (homogenisierenden) Selektionspraktiken leistungsgerecht vollzogen würden, was empirisch so nicht haltbar ist.

Die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes veranschaulichen sehr deutlich, dass diverse Aspekte (Leistungsentwicklung, Motivation, soziale Integration) dieser Hoffnung enttäuscht werden und dass allein die Selektion in verschiedene Gruppen anscheinend nicht zu einer ausreichenden Adaptivität der Lernumwelt an die Schülerinnen und Schüler führt. Dagegen mehren sich die Hinweise, dass mit dieser Einteilung negative Folgen verbunden sind, die aber nicht als „Kollateralschäden“ der Selektionspraxis gedeutet werden, sondern als individuelles Defizit. Verschiedene pädagogische Massnahmen scheinen also entgegen ihrer Intention,

Chancengleichheit nicht zu erhöhen, sondern im Gegenteil, soziale Ungerechtigkeiten im Bildungssystem zu verschärfen.

Auf bildungspolitischer Ebene wird das Prinzip der Durchlässigkeit des Bildungssystems als zentral erachtet, um frühere Bildungsentscheidungen auch nachträglich noch korrigieren zu können und Chancengleichheit zu gewährleisten. Dieses Vorgehen ist insofern sinnvoll und „pragmatisch“, als bei bestehenden Strukturen angesetzt wird. Hält man sich aber vor Augen, wie risikoreich, langwierig und schwierig unter Umständen die Korrekturen von Bildungswegen sind und wie bedeutsam das Auftreten, das Timing und die Dauer von Selektionsentscheidungen für den weiteren Bildungsverlauf sein können, stellt sich die Frage, ob andere Massnahmen nicht effizienter wären.

Um dies zu entscheiden, bräuchte es neben einem intensiveren Dialog zwischen Wissenschaft und Bildungspraxis bzw. -politik vor allem vermehrt längsschnittliche Daten und Evaluationen von Massnahmen, um nicht nur kurzfristige Wirkungen, sondern auch längerfristige Folgen besser abschätzen zu können.

## Literatur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 171-191. doi:10.3102/01623737023002171
- Angelone, D., Keller, F., & Moser, U. (2013). *Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich.
- Angelone, D., & Ramseier, E. (2012). Die Kluft öffnet sich. Herkunftseffekte auf die schulischen Leistungen verstärken sich im Verlauf der Primarschule. *Swiss Journal of Sociology*, 38(2), 223-244.
- Baeriswyl, F., Trautwein, U., Wandeler, C., & Lüdtke, O. (2009). Wie gut prognostizieren subjektive Lehrerempfehlungen und schulische Testleistungen beim Übertritt die Mathematik- und Deutschleistung in der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(7), 352-372.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S.95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Berger, J., & Combet, B. (2016). Late school tracking, less class bias in educational decision-making? The uncertainty reduction mechanism and its experimental testing. *European Sociological Review*, 1-13. doi:10.1093/esr/jcw054

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. changing prospects in Western society*. New York: John Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275-305.
- Büchler, T. (2016). Schulstruktur und Bildungsungleichheit: Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 53-87. doi:10.1007/s11577-015-0350-5
- EDK, & WBF (2015). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Bern: EDK.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8(8). doi:10.1186/s40461-016-0033-0
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gröhlich, C., & Guill, K. (2009). Wie stabil sind Bezugsgruppeneffekte der Grundschulempfehlung für die Schulformzugehörigkeit in der Sekundarstufe? *Journal für Bildungsforschung Online*, 1(1), 154-171.
- Häfeli, H., Neuenschwander, M. P., & Schumann, S. (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. SpringerLink.com: Springer VS.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. E., & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswegen: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.), *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung* (S. 173-188). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. (2011). Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: A comparison of company-based apprenticeship and exclusively school based programmes. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (Vol. 1, pp. 157-182). Zürich: Seismo.
- Imdorf, C. (2007). *Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007*. Freiburg (CH): Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Imdorf, C. (2011). Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung, online first*.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern: h.e.p. Verlag.
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.
- Neuenschwander, M., & Grunder, H.-U. (2010). *Schulübergang und Selektion*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Neugebauer, M. (2010). Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3), 202-214.
- OECD (2002). Qualität und Chancengleichheit verbessern: Ergebnisse aus PISA 2000. In OECD (Hrsg.), *Bildungspolitische Analyse 2002* (S. 41-73). Paris: OECD.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B., & Gangl, M. (2011). The impact of social origin and migration background on transition into post compulsory education and training. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Eds.), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study* (Vol. Volume 1, pp. 120-156). Zürich: Seismo.
- Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 42(1), 9-39.
- Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., & Bergman, M. M. (Eds.). (2016). *Transitionen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (Vol. 2). Zürich: Seismo.
- Schräder-Naef, R., & Jörg-Fromm, R. (2005). *Eine zweite Chance für Ungelernte? Auswirkungen des nachgeholtten Lehrabschlusses*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Schuchart, C., & Weishaupt, H. (2004). Die prognostische Qualität der Übergangsempfehlungen der niedersächsischen Orientierungsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 882-902.
- Sheldon, G. (2008). *Die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels. Schlussbericht zu einem Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie*. Basel: Forschungsstelle für Arbeitsmarkt- und Industrieökonomik (FAI), Universität Basel.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautwein, U., & Baeriswyl, F. (2007). Wenn leistungsstarke Klassenkameraden ein Nachteil sind. Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 119-133.
- Verachtert, P., van Damme, J., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2009). A seasonal perspective on school effectiveness: Evidence from a Flemish longitudinal study. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 215-233. doi:10.1080/09243450902883896
- Wenzel, H. (2010). Chancengleichheit in der Schule – eine nicht abgeglichene Forderung. In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheiten revisited. Bildung und soziale Ungleichheiten vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Vol. 1, S. 57-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Open Access** Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

