

Rebekka Sagelsdorff / Augustus Simons

Schule als Stigma

Die Sekundarstufe I aus Sicht des untersten Leistungszugs

In vielen Ländern, aber auch in manchen Kantonen der lateinischen Schweiz, wird die Sekundarstufe I als Gesamtschule geführt. In der Deutschschweiz hingegen ist die geteilte Sekundarstufe nach wie vor das am weitesten verbreitete Modell: Beim Übertritt in die Sekundarstufe I werden die Schüler*innen auf der Basis ihres Leistungsniveaus einem von mehreren, hierarchisch gestuften Leistungszügen zugeteilt.

Der besuchte Schultyp hat nicht nur Auswirkungen auf die Berufsperspektiven Jugendlicher, sondern auch auf ihre schulischen Entwicklungsmöglichkeiten, ihre sozialen Kontakte und die gesellschaftliche Wertschätzung, die sie erfahren. Die Leistungszüge konstituieren nicht nur unterschiedliche, sondern vor allem unterschiedlich förderliche Lern- und Sozialisationsbedingungen. Damit ist die frühe Aufteilung der Schüler*innen in Leistungszüge einer der wesentlichen Gründe für die vergleichsweise tiefe Chancengleichheit im Schweizer Bildungssystem (Blumer 2016).

In der öffentlichen Wahrnehmung werden die Leistungszüge jedoch kaum hinterfragt. Nach wie vor herrscht die Meinung vor, dass die Aufteilung in Leistungszüge im Interesse aller Schüler*innen sei, nicht nur der positiv Selektierten. Nur in leistungshomogenen Lerngruppen, so die weit verbreitete Annahme, können Schüler*innen optimal gefördert werden. In unserem Beitrag hinterfragen wir diese Wahrnehmung kritisch und kontrastieren sie mit aktuellen Forschungsergebnissen sowie Aussagen von Schülern des tiefsten Leistungszugs.

Strukturmodelle der Sekundarstufe I

In der Schweiz lassen sich idealtypisch drei Sekundarschulmodelle unterscheiden (EDK 2020):

- Das geteilte Modell führt drei voneinander getrennte Leistungszüge

(allgemeines, erweitertes und progymnasiales Niveau). Schüler*innen werden entsprechend ihrem Leistungsniveau einem Schultyp zugeteilt.

- Das kooperative Modell führt zwei Leistungszüge. Einzelne Fächer werden leistungszugübergreifend in Niveaugruppen unterrichtet.
- Das integrierte Modell führt keine Leistungszüge. Schüler*innen mit unterschiedlichem Leistungsniveau besuchen die gleiche Klasse. Die meisten Fächer werden in der Stammklasse, einzelne Fächer in Niveaugruppen unterrichtet (in der Regel sind dies Mathematik, Französisch und/oder Deutsch).

Während das geteilte Modell ausserhalb des deutschsprachigen Raums weitgehend unbekannt ist, ist es in der Deutschschweiz nach wie vor das am weitesten verbreitete Modell.

Die Illusion einer leistungsgerechten Selektion

In Kantonen, in denen die Sekundarstufe I im geteilten Modell unterrichtet wird, gilt der Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I als wichtigste Scharnierstelle der Schullaufbahn. Dies liegt zum einen daran, dass ein späterer Wechsel des Leistungszugs relativ selten vorkommt (Criblez/Montanaro-Batliner 2012). Zum anderen werden die Ausbildungschancen nach der obligatorischen Schulzeit stark durch das besuchte Leistungsniveau beeinflusst. Selbst bei gleichen schulischen Leistungen haben Schüler*innen, die das unterste Anforderungsniveau besucht haben, deutlich geringere Chancen, in eine anspruchsvolle nachobligatorische Ausbildung zu wechseln (Meyer 2018) beziehungsweise überhaupt eine qualifizierende Anschlusslösung zu finden (Sacchi/Meyer 2016).

Dies ist umso problematischer, als die Einteilung in Leistungszüge immer auch eine Sortierung nach sozialer Herkunft ist (Baeriswyl 2015). Kinder aus den unteren sozialen Klassen haben dadurch geringere Chancen für den Zugang zu höheren Leistungszügen als Kinder sozial privilegierter Herkunft. Umgekehrt sind im untersten Anforderungsniveau kaum Kinder aus den oberen sozialen Klassen anzutreffen (vgl. Abb. 1).

Diverse Studien belegen, dass Schüler*innen aus weniger privilegierten sozialen Verhältnissen oder mit Migrationshintergrund selbst bei vergleichbarer Leistungsfähigkeit häufiger in ein tieferes Niveau überwiesen werden (Baeriswyl 2015). Die sozial ungleichen Übertrittschancen lassen sich unter anderem dadurch erklären, dass neben den Noten in einer Mehrzahl der Kantone auch das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler*innen, ihre Be-

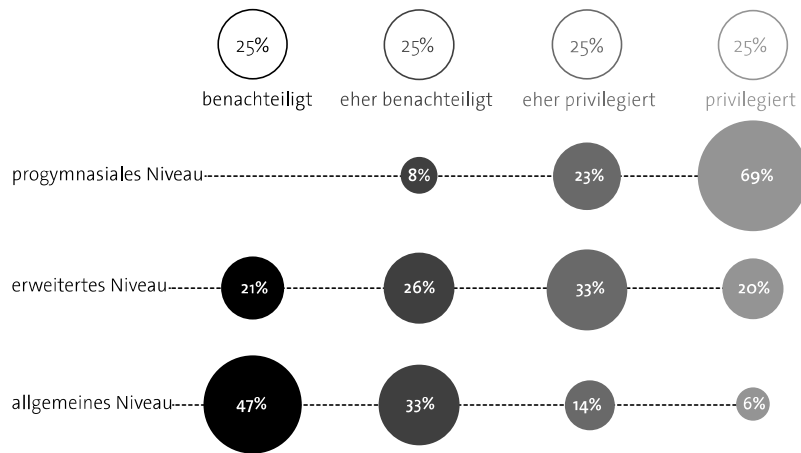


Abbildung 1: Anteil Schüler*innen nach sozialer Herkunft und Leistungszug (Kanton ZH). Die Befragten wurden gemäss der finanziellen Lage und Ausbildung ihrer Eltern in vier gleich grosse Gruppen unterteilt. Eigene Darstellung in Anlehnung an Loacker 2016 / Quelle: Angelone u. a. 2013, 61

rufswünsche sowie die Leistungsprognose durch die Lehrperson in den Übertrittsentscheid einfließen. Selbst Noten sind nicht frei von verzerrenden Einflüssen. So belegt eine Studie von Kronig (2007), dass bei gleicher durchschnittlicher Leistung im Deutschtest die Note eines Schweizer Mädchens aus gehobenem familiärem Milieu um fast eine halbe Note höher ist als jene eines ausländischen Knaben aus unterprivilegiertem Milieu. All diese Faktoren führen dazu, dass bei gleichen Leistungen unterschiedliche Übertrittsempfehlungen ausgesprochen werden, die faktisch Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien und Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligen (Adam 2015; Neuenschwander 2016).

In der Folge gibt es beachtliche Leistungsüberschneidungen zwischen den Niveaus. Für mehr als zwei Drittel aller Schüler*innen gilt, dass es irgendwo in der Deutschschweiz ein Schulkind mit einem vergleichbaren Leistungsstand gibt, das aber ein anderes Leistungsniveau besucht als es selbst (Kronig 2005). Dies gilt umso mehr für die Leistungsverteilung in den einzelnen Fächern: Betrachtet man die Leistungsvarianz beispielsweise im Lesen, fällt auf, dass es einen deutlichen Überschneidungsbereich nicht nur zwischen zwei benachbarten Niveaus, sondern sogar zwischen dem höchsten und tiefsten Niveau gibt. In anderen Worten: Die stärksten A-Zug-Schüler*innen² können ohne Probleme mit den schwächsten P-Zug-Schüler*innen mithalten.

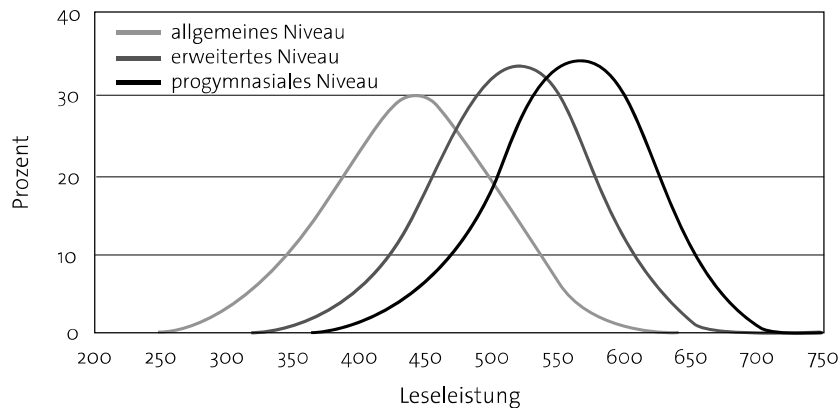


Abbildung 2: Verteilung der Leseleistung nach Leistungsniveau (PISA 2003). Quelle: Holzer/Zahner Rossier 2004, 41

Die Einteilung in Leistungszüge führt entgegen der häufig vertretenen Annahme nicht dazu, dass die Klassen in den einzelnen Fächern leistungshomogen sind. Wenn eine möglichst hohe Leistungshomogenität im Unterricht das Ziel sein soll, ist eine Differenzierung in einzelne Fächern deshalb zielführender als eine Aufteilung in starre Leistungszüge.

Ungleiche Lernbedingungen – ungleiche Leistungs-entwicklung

Die Annahme, dass Schüler*innen in Leistungszügen mehr lernen als in heterogenen Klassen, ist mittlerweile durch die Forschung weitgehend widerlegt worden (z. B. Felouzis/Charmillot 2017; Zurbriggen 2016). Schwächere Schüler*innen erzielen in einem leistungsheterogenen Umfeld bessere Lernfortschritte, ohne dass die Leistungsentwicklung der stärkeren Schüler*innen dadurch Schaden nehmen würde (Meyer 2009; Wössmann u. a. 2009). Denn die Zusammensetzung der Klasse ist vor allem für leistungsschwächere Schüler*innen von grosser Bedeutung: In heterogenen Klassen profitieren sie von leistungsstärkeren Mitschüler*innen, die als positive Lernvorbilder wirken und die Übernahme erfolgreicher Lernstrategien ermöglichen. Dank dieser «aktivierbaren Ressourcen» können sie die geringen Ressourcen ihrer Herkunftsfamilie teilweise kompensieren (Solga/Wagner 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die in der (Deutsch-) Schweiz vorherrschende, weitgehend irreversible Zuteilung der Schüler*innen in getrennte Leistungszüge dazu führt, dass gerade Jugendliche aus so-

zial benachteiligten Verhältnissen schlechtere Lernbedingungen vorfinden und dadurch in ihrem Lernfortschritt unnötig ausgebremst werden – mit nachhaltigen Folgen für ihre Bildungs- und Berufschancen (Meyer 2018).

Die geteilte Sekundarstufe aus Sicht des untersten Leistungszugs

Die bisherigen Ausführungen zeigen: Leistungszüge führen zu weniger Chancengleichheit, ohne dass sie die Schulleistungen der Schüler*innen verbessern (Felouzis/Charmillot 2017). Dennoch stossen Bemühungen, das geteilte Modell zu ersetzen, auf grossen Widerstand – die Leistungszüge sind im Selbstverständnis des (Deutsch-)Schweizer Bildungssystems tief verankert. Nicht selten wird der Widerstand gegen das integrierte Modell mit dem Wohlbefinden der A-Zug-Schüler*innen begründet: Gerade für schwächere Lernende bedeute die Aufteilung in Leistungszüge eine Entlastung. Der A-Zug biete ihnen einen geschützten Raum, in dem unter anderem dank kleineren Klassen und einem langsameren Lerntempo besser auf ihre Bedürfnisse reagiert werden könne. Zudem müssen sie sich nicht mehr mit den stärksten Schüler*innen messen, wodurch ihre Motivation steigen würde.³

Diese Auffassung möchten wir aus der Perspektive zweier A-Zug-Schüler einer baselstädtischen Sekundarschule, in der in Leistungszügen und in leistungsdurchmischten Gruppen unterrichtet wird, kritisch hinterfragen. Die Daten stammen aus qualitativen Interviews, die im Rahmen einer Masterarbeit⁴ erhoben wurden.

Bojan: «Viele denken, dass A-Zug nichts kann»

Bojans Mutter kommt aus dem Kosovo. Sie wanderte alleine in die Schweiz aus, während Bojan und sein Bruder in Serbien bei ihrer Familie lebten. Nachdem sie Arbeit als Putzfrau gefunden hatte, holte sie ihre Söhne in die Schweiz. Zu Hause redet die Familie serbisch. Laut seinem Lehrer ist Bojan sich überwiegend selbst überlassen und macht Schulaufgaben, Frühstück, Einkäufe et cetera allein. Vereine oder andere organisierte ausserschulische Aktivitäten besucht er nicht, dafür konsumiert er oft Unterhaltungsmedien, vor allem auf Englisch. Im Englischunterricht fällt er durch sein fließendes Sprechen und seinen breiten, idiomatischen Wortschatz sehr positiv auf.

Statistisch gesehen überrascht es nicht, dass Bojan in den A-Zug kam. Als Junge serbischer Herkunft und aus einer Familie, die in prekären finanziellen Verhältnissen lebt, hatte er ungleich schlechtere Startbedingungen

für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Nicht nur konnte ihn seine Mutter kaum unterstützen, auch war ihm die schulische Kultur und Unterrichtssprache fremd. Seinen Bildungsweg nimmt Bojan jedoch weder als schicksalhaft noch als Produkt von institutioneller Diskriminierung wahr: «Gut, also wegen meiner Punktzahl musste ich ja in den A-Zug. Also es gibt am Ende vom Semester diesen Aufnahmetest, um noch in den E-Zug zu kommen. Aber keine Ahnung, ich wollte den nicht machen. Ich war gut damit, im A-Zug zu sein. Weil, keine Ahnung, damals habe ich erst noch nicht so begriffen, was A-Zug, E-Zug, P-Zug bedeutet. Also andere haben es begriffen, aber mir war es egal. Und dann, als ich dann hier in den A-Zug kam, habe ich gemerkt, dass Schule wichtig ist.»

Diese Selbstzuschreibung von Schuld kann als Form symbolischer Gewalt interpretiert werden. Bojan nimmt nicht wahr, dass seine Misserfolgs-erlebnisse nicht an einem Mangel an Potenzial liegen, sondern (auch) an gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen. Hätte er damals mehr gelernt, so ist er überzeugt, wäre er in den E-Zug gekommen.

Erschüttert wurde seine zunächst unbekümmerte Haltung durch die enttäuschte Reaktion seiner Mutter. Dass seine Mutter enttäuscht war, hat Bojan belastet. Er begann, mehr für die Schule zu lernen und erhielt in der Folge auch bessere Noten; für den E-Zug reichte es dennoch nicht.

Während der Übergangszeit litt Bojan unter der Abwertung durch die anderen Kinder: «Am Anfang hat jeder dann so gesagt ‹A-Zug-Absturzkinder› oder so halt.» Zwei Jahre später werden solche Vorurteile zwar weniger direkt ausgesprochen, dennoch fühlt sich Bojan von der unausgesprochenen Stigmatisierung betroffen und ärgert sich darüber. «Viele denken, dass A-Zug nichts kann. Das sagt keiner. Aber ich weiss, dass sie so denken.» Aus diesem Grund stammen seine Freunde alle aus dem A-Zug: «Manchmal ist es einfacher, mit Leuten aus deinem Zug zu sein, weil, keine Ahnung, Leute haben Vorurteile gegen Züge. Ja. Und das ist halt etwas Negatives bei diesen Zügen, finde ich. Weil so viele denken, dass A-Zug nichts kann.» Bojan ist die gesellschaftliche Abwertung des A-Zuges sehr bewusst. Diese abwertende Haltung, so Bojan, sei auch von Seiten der Lehrpersonen spürbar: A-Zug-Schüler*innen werde weniger Verantwortung übertragen und sie würden im leistungsniveaudurchmischten Unterricht häufig übergangen.

Auf die Frage, ob seine Einteilung in den A-Zug seiner Meinung nach richtig war, antwortet Bojan: «Also schon passend. Denn ich bin aus einem Grund hier, wegen meinen Noten. Also ich kann es nicht ändern. Ich kann nur versuchen, gute Noten zu schreiben. Und aus dem A-Zug zu kommen und auch eine gute Zukunft haben und so.» In dieser Aussage setzt Bojan

den Wechsel aus dem A-Zug mit einer «guten Zukunft» gleich. Die Tatsache, ein A-Zug-Schüler zu sein, bereitet ihm Zukunftsängste. Diese sind durchaus nicht unberechtigt, denn beispielsweise steht in vielen Lehrstellenausschreibungen, dass Bewerbungen von A-Zug-Schüler*innen nicht berücksichtigt werden.

In Bojans Erzählungen wird deutlich, dass er einen inneren Konflikt austrägt. Er präsentiert mehrmals seine Hoffnungen und Ziele, um sie dann wieder zu verwerfen. Einen möglichen Wechsel ins E-Niveau bringt er zwar mehrmals ins Spiel, verwirft ihn aufgrund seiner für den Wechsel unzureichenden Schulnoten jedoch wieder. Gleichzeitig wird deutlich, dass er einen Prozess durchläuft, in dem er sein Selbstbild und seine Zukunftsaspirationen den aktuellen Bedingungen anpasst. «Also ich habe nichts dagegen, dass ich im A-Zug bin. Einfach nur, weil ich das halt nicht brauche für meinen Beruf. Also keine weiterführende Schule oder so. Ich habe immer gedacht, dass ich eine weiterführende Schule machen will, aber doch nicht.» Bojan erklärt einen Wechsel in den E-Zug als unnötig, da er sich bereits für einen Beruf entschieden habe, den man mit einer Berufslehre erreicht; daher sei er im A-Zug richtig. Ihm steht jedoch eine Enttäuschung bevor, denn ein Blick ins Lehrstellenverzeichnis zeigt: Für seinen Wunschberuf Pharma-Assistent werden ausschliesslich Schüler*innen aus dem E- und P- Zug zum Bewerbungsverfahren zugelassen.

Bojan weiss, dass es in anderen Ländern Schulen ohne Leistungszüge gibt. Dieses Modell wünscht er sich auch für die Schweiz. Als Begründung nennt er das bessere Lernumfeld im leistungsdurchmischten Unterricht: «Man kann voneinander lernen und jeder kann sich verbessern. Wenn du mit ein paar Leuten befreundet bist, die vielleicht besser in ein paar Sachen sind als du, dann kannst du das von denen lernen. Und dann kannst du ihnen etwas beibringen, das du besser kannst.»

Davide: «Der A-Zug macht mich dümmer»

Über seine Familie erzählt Davide nur, dass er zwei jüngere Schwestern und einen Hund hat, ohne seine Eltern zu erwähnen. Erst als er direkt nach den Berufen seiner Eltern gefragt wird, sagt er: «Mein ähm Vater ist IV. Und ähm meine Mutter ist Putzfrau [lacht]. Also Hausfrau, eigentlich.» Davide scheint es unangenehm zu sein, dass seine Eltern keine angesehenen Berufe ausüben. Seine Aussagen lassen allerdings auf ein positives Familienleben schliessen. Die Familie schaut abends gemeinsam Filme und geht zum Fussballspielen in den Park. Davide ist ein talentierter Fussballspieler. Er

spielt in der Junioren-Mannschaft, für die er viel Disziplin und Hingabe aufbringt.

Davide wurde am Ende der Primarschule wegen seines guten Notendurchschnitts in den P-Zug eingestuft, worauf er stolz war. Dennoch entschied er sich von Anfang an, in den E-Zug zu gehen: «Ich habe gesagt, lieber ein guter E-Schüler anstatt ein P-Schüler und vielleicht schlechte Noten zu bringen.» Trotz dieser Ausgangslage gelingt der Übertritt in der Sekundarschule nicht gut. Mit der grossen Selbständigkeit, die an der Schule gefordert wird, war Davide von Beginn an überfordert: «Es war schwer. Es war alles anders. Das Schulhaus war neu. Anderes System. [...] Ich kam eben im ersten Jahr nicht zurecht mit diesem Schulhaus. Ich hatte Schwierigkeiten. Ich habe nicht mal gelernt. Ich habe die Schule eigentlich auf die Seite gelegt.» In der Folge waren seine Noten am Ende des ersten Sekundarschuljahres so tief, dass er in den A-Zug abgestuft wurde, was er mit den Worten kommentiert: «Und jetzt bin ich selber schuld.»

Hinter seiner Aussage, «selber schuld» zu sein, steckt die gleiche Sichtweise wie bei Bojan. Die strukturellen Nachteile, die er aufgrund seiner familiären Bedingungen innerhalb des Bildungssystems hat, sind ihm nicht bewusst. Seine Überforderung und die daraus entstehende Gleichgültigkeit der Schule gegenüber belegen nicht unbedingt ein defizitäres Verhalten seinerseits. Sie können durchaus auch als Indikatoren dafür gelesen werden, dass die Strukturen der neuen Schule nicht ausreichen, um den grösseren Bedarf nach Orientierung und Anleitung von Schüler*innen sozial benachteiligter Familien aufzufangen (Lange-Vester/Redlich 2009).

Der A-Zug ist in Davides Wahrnehmung ein «Abstellgleis» des Bildungssystems, von dem er möglichst schnell wieder wegkommen möchte. Mit dem Ziel, vom A- in den E-Zug zu wechseln, ist Davide kein Einzelfall: Im untersuchten Schulhaus sprechen fast alle Schüler*innen des A-Zugs dieses Vorhaben bei ihren Lehrpersonen an.

Die abwertende Haltung dem A-Zug gegenüber hat Davide internalisiert. Aus diesem Grund identifiziert er sich auch nicht mit dem A-Zug. Wenn er über A-Zug-Schüler*innen spricht, dann benutzt er das Wort «sie», nicht «wir»: «Es ist alles langsamer im A-Zug. Die Schüler sind halt nicht so klug [lacht].» Obwohl er sich, ähnlich wie Bojan, selbst die Schuld dafür zuschreibt, dass er im A-Zug ist, äussert Davide noch deutlicher als Bojan, dass er im A-Zug eine Ausnahme und falsch platziert sei. «Ich bin halt immer einer der ersten, der mit allem fertig ist. Und dann kann ich eine Lektion lang nichts machen. Und das ist halt auch ein bisschen blöd für mich. Ich merke einfach, dass ich da gar nicht hingehöre.»

Während Bojan einigermaßen akzeptiert, dass er weiterhin im A-Zug bleiben wird und das Beste aus der Situation machen sollte, lehnt Davide den A-Zug vehement ab. Auf die Frage, wie er den A-Zug erlebt, antwortet er: «Der A-Zug macht mich dümmer.» Den A-Zug nimmt er nicht als geschützten Raum wahr, der einen auf seine Bedürfnisse zugeschnittenen Unterricht ermöglicht. Vielmehr ist er der Meinung, dass er im A-Zug weniger lernt als im E-Zug. Diese Wahrnehmung wird durch empirische Studien bestätigt: Schüler*innen mit vergleichbaren Voraussetzungen erzielen im tiefsten Leistungsniveau deutlich geringere Lernfortschritte als im erweiterten Niveau (Angelone u. a. 2013; Zurbriggen 2016).

Ob Davide den Wechsel zurück in den E-Zug schaffen wird, bleibt zu diesem Zeitpunkt offen. Klar ist, dass die Wahrscheinlichkeit kleiner wird, je länger er im A-Zug bleibt und je grösser die Wissenslücke wird, die er wieder aufholen müsste (Criblez/Mantonaro-Batliner 2012).

Der unterste Leistungszug: Schule unter erschwerten Bedingungen

Die beiden Fälle verdeutlichen beispielhaft einige problematische Aspekte des geteilten Modells aus der Perspektive des A-Zugs. Während Schüler*innen des obersten Anforderungsniveaus durch die Differenzierung keine Nachteile erfahren, sind Schüler*innen des untersten Niveaus in vielfacher Weise davon betroffen: Versagenserfahrungen und Stigmatisierung, schwierige Lernbedingungen und verschlossene Zukunftsmöglichkeiten prägen ihren Schulalltag. Den A-Zug betrachten sie nicht als eine auf ihre Bedürfnisse angepasste Lernumgebung, sondern als Sackgasse, in die sie aufgrund von vergangenen Fehlern verbannt wurden. Die gesellschaftliche Abwertung des A-Zugs ist ihnen deutlich bewusst. Der schwierige Aushandlungsprozess zwischen kränkender Fremdeinschätzung und Selbsteinschätzung kommt in den beiden Fallbeispielen deutlich zum Ausdruck.

Beide entwickeln Strategien, um die soziale Herabsetzung als A-Zug-Schüler zu bewältigen: Ihre Zuteilung in den A-Zug führen sie nicht auf mangelnde Fähigkeiten zurück, sondern darauf, dass sie sich zu wenig angestrengt haben. Bojan, der angesichts seiner schlechten Schulnoten keine realistischen Aussichten auf eine Aufstufung hat, erklärt zudem, dass der E-Zug für seine Zukunftspläne sowieso überflüssig sei. Schüler*innen aus dem P-Zug bezeichnet er als «Streber» und spottet, dass ihre starken Schulleistungen auf Kosten von Freizeit und Vergnügen gehen. Zu diesen Strategien des «Stigma-Managements» gehören auch verringerte Leistungsaspiratio-

nen, Schulverweigerung und Rebellion, was eine weitere Verschlechterung der Schulleistungen zur Folge hat und das Bild des faulen, unmotivierten und unbegabten A-Zug-Schülers zementiert, das sich im öffentlichen Diskurs festgesetzt hat (Solga 2011). Die soziale Stigmatisierung und verweigerte Anerkennung von A-Zug-Schüler*innen belasten nicht nur den Schulalltag und die Lehrstellensuche, sondern gefährden auch die Formierung eines positiven Selbstbildes (Wellgraf 2014). Die Identitätsbildung erfolgt für A-Zug-Schüler*innen daher unter erschwerten Bedingungen – zumal sie häufig auch anderen Formen der Anerkennungsverweigerung wie Rassismus und prekären finanziellen Verhältnissen ausgesetzt sind.

Bojans und Davides Erfahrungen verdeutlichen die schwierigen Bedingungen, die die institutionelle Differenzierung in Leistungszüge den Schüler*innen des untersten Anforderungsniveaus zumutet. Selbstverständlich würde ein Wechsel zum integrierten Modell nicht all diese Probleme beseitigen, aber doch einige davon substanziell entschärfen.

Anmerkungen

- 1 Seltener werden auch vier (GL, ZH) oder zwei (SG, SH, SZ) Leistungszüge geführt.
- 2 Wir haben uns dazu entschlossen, in unserem Beitrag die baselstädtischen Bezeichnungen A-Zug (für den unteren Leistungszug mit allgemeinen Anforderungen), E-Zug (für den mittleren Leistungszug mit erweiterten Anforderungen) und P-Zug (für den oberen Leistungszug mit progymnasialen Anforderungen) zu verwenden, da diese auch in den Fallbeispielen benutzt werden.
- 3 Diese Argumente haben die Autorin und der Autor in ihrer mehrjährigen Erfahrung an der Pädagogischen Hochschule bzw. an der Sekundarschule unzählige Male gehört.
- 4 Simons, Augustus (2019): Die gegliederte Sekundarstufe I aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Masterarbeit, PH FHNW, betreut durch Rebekka Sagelsdorff.

Literatur

- Adam, Martin, 2015: Steine auf dem Bildungsweg und Lebensweg. In: *Bildung Schweiz*, 6, 2015, 21–22
- Angelone, Domenico u. a., 2013: Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich
- Baeriswyl, Franz, 2015: Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I. Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In: Haenni Hoti, Andrea (Hg.): *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus*. Bern, 73–82
- Blumer, Florian, 2016: Die Mär von der Chancengleichheit. In: *UniPress* 168, 26–27
- Criblez, Lucien / Montanaro-Batliner, Isabelle, 2012: Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I. Expertise zuhanden des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt, Amt für Volksschulen, Projekt Schulharmonisierung
- EDK, 2020: Schulmodell(e) Sekundarstufe I. www.edk.ch/dyn/15673.php (Abfrage 6.1.2021)
- Felouzis, Georges / Charmillot, Samuel, 2017: Schulische Ungleichheit in der Schweiz. www.socialchangeswitzerland.ch/?p=1096 (Abfrage 3.2.2020)
- Kronig, Winfried, 2007: *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs*. Bern
- Kronig, Winfried, 2005: Irrtümer der Selektion. Über die Tücken eines hierarchisch gestuften Bildungssystems. In: *vpod bildungspolitik*, 143/144, 12–14

- Lange-Vester, Andrea / Redlich, Miriam, 2009: Soziale Milieus und Schule. Milieuspezifische Bildungsstrategien und Lebensperspektiven bei SchülerInnen der Hauptschule und des Gymnasiums. In: Brake, Anna / Bremer, Helmut (Hg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim, 185–209
- Loacker, Susanne, 2016: Chancengleichheit in der Schule? Fehlzanzeige! In: Beobachter, 12.4. www.beobachter.ch/gesellschaft/bildung-chancengleichheit-der-schule-fehlzanzeige (Abfrage 6.1.2021)
- Maag Merki, Katharina, 2016: Selektion und Übertritte. In: Gonon, Philipp u. a. (Hg.): Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus. Sechs Fallstudien. Bern, 107–126
- Meyer, Thomas, 2018: Von der Schule ins Erwachsenenleben. Ausbildungs- und Erwerbsverläufe in der Schweiz. www.social-changeswitzerland.ch/?p=1423 (Abfrage 3.2.2020)
- Meyer, Thomas, 2009: Wer hat, dem wird gegeben. Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: Suter, Christian u. a. (Hg.): Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen. Zürich, 60–81
- Neuenschwander, Markus, 2016: Bildungsungleichheit am Beispiel der Leistungsentwicklung in Deutsch und Mathematik beim Übergang in die Sekundarstufe I. In: Ziegler, Béatrice (Hg.): Ungleichheit(en) und Demokratie. Zürich, 95–117
- Sacchi, Stefan / Meyer, Thomas, 2016: Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung. Brückenschlag oder Sackgasse? In: Swiss Journal of Sociology, 42, 1, 8–40
- Solga, Heike, 2011: Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 411–448
- Solga, Heike / Wagner, Sandra, 2016: Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf / Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Wiesbaden, 221–252
- Wellgraf, Stefan, 2014: Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden, 317–330
- Wössmann, Ludger u. a., 2009: School Accountability, Autonomy and Choice Around the World. Cheltenham
- Zahner Rossier, Claudia, 2004: PISA 2003. Kompetenzen für die Zukunft. Neuchâtel/Bern
- Zurbriggen, Carmen, 2016: Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen. Wiesbaden