

Schulische Selektion und berufliche Integration

Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie
zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen
auf Ausbildungszugänge und -wege

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)
Genehmigt von der Philosophischen Fakultät
auf Antrag der Professoren Winfried Kronig (1. Gutachter)
und Gérard Bless (2. Gutachter).
Freiburg, 2. April 2012. Prof. Jean-Claude Wolf, (Dekan)

Caroline Sahli Lozano
Frauenkappelen/Burgistein (BE)

1	Einführung in die Problemstellung	7
1.1	Widersprüchliche Funktionen des Bildungssystems	7
1.2	Gesellschaftliche Integration als Ziel: Verschiedene Wege zur Zielerreichung in kontroverser Diskussion	9
1.3	Forschungslücken bezüglich Auswirkungen unterschiedlicher Schulformen auf den Übergang in die Berufsbildung	10
1.4	Fragestellungen	11
1.5	Einordnung und Vorgehen	12
1.6	Begriffsklärungen	14
2	Chancengleichheit – Nutzen, Grenzen und Gefahren einer vieldiskutierten bildungspolitischen Forderung	17
2.1	Chancengleichheit versus soziale Ungleichheit	18
2.1.1	Chancengleichheit – Begriffsvariationen und Wandel eines umstrittenen Konstrukts	18
2.1.2	Strukturebenen sozialer Ungleichheit	20
2.1.3	Chancenungleichheit versus Ergebnisungleichheit und Kritik an der Meritokratie als gesellschaftliches Leitbild	24
2.2	Diskussion und Bewertung verschiedener Massnahmen und Visionen zur Förderung von Chancengleichheit	26
2.2.1	Ausdifferenzierung und Optimierung der Schule	27
2.2.1.1	Äussere Differenzierung	27
2.2.1.2	Innere Differenzierung	31
2.2.2	Pädagogik der Vielfalt im Rahmen einer ‚Schule für alle‘	34
2.2.3	Bildungsexpansion	38
2.2.4	Bildungsstandards	41
2.3	Synthese in Bezug auf eine Soll-Vorstellung im Sinne einer wertgeleiteten Heilpädagogik	46
3	Der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung	49
3.1	Gegenüberstellung von integrativen und separativen Schulformen in der Schweiz	
3.1.1	Die obligatorische Schulzeit in der Schweiz	49
3.1.2	Entwicklung der besonderen Beschulung in der Schweiz	51
3.1.3	Sonderklassen	53

3.1.4	Integrative Schulformen	55
3.1.5	Wirkungen integrativer oder separativer Schulformen	58
3.1.5.1	Lernfortschritte	58
3.1.5.2	Soziale Integration.....	60
3.1.5.3	Selbst- und Begabungskonzept	61
3.1.6	Selektion aus bildungsstatistischem Blickwinkel	62
3.1.6.1	Selektion in Sonderklassen.....	63
3.1.6.2	Selektion auf der Sekundarstufe I	64
3.2	Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung	67
3.2.1	Allgemeine Rahmenbedingungen der schweizerischen Ausbildungslandschaft	67
3.2.1.1	Einflüsse der Wirtschaft auf die Berufsbildung	68
3.2.1.2	Berufsbildung Schweiz im Umbruch	69
3.2.2	Verschiedene Bildungsangebote und nachschulische Wege im Überblick	71
3.2.2.1	Berufsbildende Angebote auf Sekundarstufe II	73
3.2.2.2	Allgemeinbildende Schulen auf Sekundarstufe II.....	74
3.2.2.3	Zwischenlösungen/Brückenangebote	74
3.2.2.4	Tertiärstufe: Höhere Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten	76
3.2.2.5	Direkter Berufseinstieg ohne Ausbildung/Arbeitslosigkeit	76
3.2.2.6	Berufsbildung für Personen mit besonderen Bedürfnissen	77
3.2.3	Stand der Forschung zur Selektion beim Übertritt in die Sekundarstufe II mit dem Fokus auf Einflüsse integrativer versus separativer Schulung während der obligatorischen Schulzeit	79
3.2.3.1	Unterschiede in Bezug auf die Schulbiographie: Langzeiteffekte integrativer versus separativer Schulformen auf den Ausbildungszugang	79
3.2.3.2	Einfluss weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang	87
3.3	Zusammenfassung im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung	93
4	Benachteiligungen und Chancenungleichheiten in der Schule und im Übergang in die Ausbildung: Theorien und Erklärungsansätze.....	95
4.1	Individualtheoretische Erklärungsansätze	95
4.2	Schliessungstheoretische Erklärungsansätze.....	97
4.3	Strukturtheoretische Erklärungsansätze	97
4.4	Institutionstheoretische Erklärungsansätze	105

4.5	Interaktionstheoretische Erklärungsansätze: Stigmatisierung, Attribution und Bezugsgruppeneffekte	108
4.5.1	Stigmatisierung	109
4.5.2	Exkurs: Attribution	116
4.5.3	Exkurs: Bezugsgruppeneffekte	118
4.5.4	Exkurs: Signaltheorie	118
4.6	Zusammenfassung und Folgerungen für die Untersuchung	121
5	Forschungsmethodik	125
5.1	Einordnung der vorliegenden Untersuchung in das INTSEP Forschungsprogramm	125
5.2	Hypothesen	125
5.3	Untersuchungsplan	129
5.4	Messinstrumente und Operationalisierungen	131
5.4.1	Fragebogen für das Telefoninterview im Überblick	131
5.4.2	Übergang Schule – Berufsausbildung	134
5.4.2.1	Ausbildungszugang	134
5.4.2.2	Ausbildungswege: Ausbildungswechsel und Zwischenlösungen	136
5.4.3	Operationalisierung der Schulform und weiterer Prädiktoren und zentraler Kennwerte in Bezug auf die Stichprobe	138
5.4.3.1	Schulform	138
5.4.3.2	Geschlecht und Nationalität	138
5.4.3.3	Intelligenzmessung im zweiten und im sechsten Schuljahr	139
5.4.3.4	Schulleistungstests Sprache und Mathematik im zweiten und im sechsten Schuljahr	139
5.4.3.5	Sozioökonomischer Status	140
5.5	Stichprobenmerkmale	141
5.5.1	Gesamtstichprobe	141
5.5.2	Merkmale ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler	143
5.5.3	33 Paare mit vergleichbaren Sonder- und Regelklassenkindern	144
5.6	Erhebung und Auswertung der Daten	146
5.6.1	Datensammlung und -aufbereitung	146
5.6.2	Auswertung der Daten	147

6	Ergebnisse	150
6.1	Vergleich der Ausbildungszugänge ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler	150
6.1.1	Deskriptiver Vergleich der Ausbildungszugänge von Abgängerinnen und Abgängern aus Regel- und Sonderklassen	151
6.1.1.1	Deskription der Ausbildungszugänge der Gesamtstichprobe	151
6.1.1.2	Deskription der Ausbildungszugänge der 33 vergleichbaren Paare	153
6.1.2	Unterschiedliche Ausbildungszugänge und Ausbildungswechsel der 33 vergleichbaren Paare ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler	156
6.1.3	Regressionsanalytische Berechnungen des Einflusses der Schulform auf den Ausbildungszugang anhand der Gesamtstichprobe	159
6.1.3.1	Berechnungen zum ersten, zweiten und dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit	160
6.1.3.2	Gesamtmodell der drei ersten Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ..	162
6.1.3.3	Zusammenfassender tabellarischer Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Regressionsanalysen (in Bezug auf den Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang)	164
6.1.4	Deskriptiver Vergleich der Kategorie ‚Zwischenlösungen‘ in Abhängigkeit der besuchten Schulform	166
6.2	Einflüsse weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit	171
6.3	Zusammenfassung in Bezug auf die formulierten Hypothesen	173
7	Diskussion der Ergebnisse	176
7.1	Einordnung der Ergebnisse	176
7.1.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand	176
7.1.2	Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen	177
7.2	Beurteilung der Ergebnisse in Bezug auf die Vision von Chancengleichheit in der Schule und beim Übergang in die Berufsausbildung	181
7.3	Empfehlungen für Bildungspolitik, Forschung und praktisches Handeln	184
7.4	Zusammenfassung	188

8	Anhang	189
8.1	Auszug aus dem Fragebogen für das Telefoninterview	189
8.2	Regressionsmodelle.....	193
8.2.1	Erstes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	193
8.2.2	Zweites Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit	195
8.2.3	Drittes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	197
9	Verzeichnisse	199
9.1	Tabellen	199
9.2	Abbildungen	200
9.3	Literatur	200

1 Einführung in die Problemstellung

1.1 Widersprüchliche Funktionen des Bildungssystems

Das Bildungssystem spielt in der Gesellschaft eine zentrale Rolle und hängt auf vielfältige Art und Weise mit den herrschenden Macht- und Ungleichheitsstrukturen zusammen (vgl. z.B. Gamm 1970, Hurrelmann 1975, Lenhardt 1984, Graf/Lamprecht 1991, Graf/Graf 2008, Berger/Kahlert 2005, 7, Solga u.a. 2009, Süner 2007). Bildung ist die „entscheidende Ressource für Beschäftigung und Einkommen und muss daraus resultierend als Schlüssel für die Positionierung und die soziale Integration im Erwachsenenalter gesehen werden“ (Haring u.a. 2007, 7). Die Schule „hat gleichzeitig den Auftrag, Bildung anzubieten und Bildung zu verteilen“ (Kronig 2008, 334, vgl. auch Fend 2006, Graf/Graf 2008, 35-54) und ist somit zentraler Ort des gesellschaftlichen Chancengleichheitskonzepts.

Die Schulzeit als wichtiger Lebensabschnitt beschäftigt und prägt die einzelnen Gesellschaftsmitglieder in hohem Masse, und die Frage nach dem Zusammenhang von der in der Schule vermittelten Bildung und der von sozialen Gesellschaften geforderten sozialen Gerechtigkeit beschäftigt die Bildungsforschung seit Jahrzehnten (Graf/Lamprecht 1991, 73).

In Abhängigkeit vom Standpunkt der Betrachtenden und vom Zeitpunkt der Aussagen fallen die Meinungen der Bildungsforschenden kontrovers aus. „Für die einen ist die Schule die zentrale Verteilstelle von Chancen, für andere ist sie das eigentliche Mittel zur Reproduktion einer vorgegebenen Sozialstruktur“ (Graf/Lamprecht 1991, 73, vgl. auch Graf/Graf 2008, 36). Entsprechend dieser Divergenzen entstanden und entstehen zahlreiche Auseinandersetzungen, wobei die dabei angeführten Untersuchungsergebnisse entweder der Legitimation oder der Kritik des bestehenden Schulsystems dienen (Graf/Lamprecht 1991, 73).

Die Kritikerinnen und Kritiker des Bildungssystems sehen in der Schule eine Institution, welche ungerechte Berufschancen vergibt, und entsprechend ist „der Ruf nach Veränderungen zwecks Herstellung von Chancengleichheit“ (Haeberlin 2009, 2) mediales Leitthema geworden. In den verschiedenen Schul- und später Berufstypen sollen Kinder und Jugendliche gemäss der Gesamtverteilung der sozialen und ethnischen Bevölkerungsgruppe sowie der Geschlechter proportional verteilt sein. Bildungs- und Lebenschancen sollen demnach unabhängig von ausserindividuellen Umständen allein nach Begabung bzw. Leistung verteilt werden (z.B. Solga 2009a, 63-72, Kesselring 2009, 275).

„Mit der Forderung nach Chancengleichheit wird ein sozialstrukturelles Problem in ein scheinbar individuell lösbares Bildungsproblem verwandelt“ (Heid 1988, 7). Hieraus resultiert eine individualtheoretische Sichtweise, welche Schulerfolg, mit dem Verweis auf gleiche Bedingungen, ausschliesslich an die persönliche Leistungsfähigkeit koppelt (Lamprecht 1991, 132).

„Erfolge Einzelner werden, sind und bleiben an die Bedingungen des Misserfolgs vieler anderer geknüpft (...) das Prinzip rechtfertigt die Sieger (sie haben ihre Chancen genutzt), und es versöhnt die Verlierer (sie hatten die gleichen Chancen)“ (Heid 1988, 5).

Heid (1988) arbeitet die Ambivalenz des Begriffs Chancengleichheit deutlich heraus. Demnach ist soziale Ungerechtigkeit nicht nur die empirische und logische Voraussetzung, sondern auch gleich der Zweck von Chancengleichheit.

Obwohl Chancengleichheit nicht geeignet ist, um Ungleichheiten unter Menschen aufzuheben, ist „sie sehr wohl geeignet, diese Ungleichheit zu reorganisieren und dadurch zu ihrer Legitimation beizutragen“ (Heid 2000, 91). Dennoch „kann und darf das Prinzip der Chancengleichheit nicht aufgegeben werden, ansonsten würden sich die sozialen Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft weiter verschärfen“ (Kampshoff 2002, 12).

Blendet man die anskizzierten Kritiken, Diskussionen und Diskrepanzen bezüglich des Begriffs an der Zielsetzung von Chancengleichheit aus, ist anhand bildungsstatistischer Analysen deutlich zu erkennen, dass gewisse Personengruppen im Bildungssystem von Benachteiligungen bzw. von Chancenungleichheiten im meritokratischen Sinne betroffen sind. Diese Analysen gehen von einer repräsentativen Chancengleichheit aus, also von der Frage, wie sich gesellschaftliche Teilgruppen im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung auf die verschiedenen Bildungssegmente verteilen. Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems beruhen auf dem Prinzip der Chancengleichheit und auf dem Leistungsprinzip (Arens 2007, 137).

So ist beispielsweise in Sonderklassen¹ für so genannt lernbehinderte Kinder ein dem Prinzip der Chancengleichheit widersprechender überrepräsentativ hoher Anteil an Immigrantenkinder und an Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status zu verzeichnen (vgl. z.B. Bundesamt für Statistik 2007/2008b; Auszug aus dem Internet, 28.8.2009, Kronig 2007, Kronig 2003, 127, 2007, Coradi Vellacott/Wolter 2005, Kornmann 2003, 81, Lischer 2003). Die Hauptselektion für diesen Schultyp findet bereits vor Eintritt in die obligatorische Schulzeit statt, und eine spätere Reintegration in die Regelklasse wird nur selten realisiert (Häfeli/Walther-Müller 2005). Auch Gomolla (2005a, 103) konstatiert, „dass Fördermassnahmen zu Beginn der Schullaufbahn im weiteren Ausleseprozess in der Grundschule die Schwelle senken, dass zur Objektivierung weiterer Lernschwierigkeiten auf ein SAV (Sonderschulaufnahmeverfahren) zurückgegriffen wird“ (Gomolla 2005a, 104).

Explizites Ziel dieser Sonderklassen ist es jedoch, mithilfe einer speziellen Förderung durch ausgebildetes Personal die Zukunftschancen ihrer Schülerinnen und Schüler zu erhöhen und eine gesellschaftliche Integration zu ermöglichen (IEDK- Kommission ‚Hilfsschule/Werkschule‘ 1982, vgl. Kronig 2000). Ob die Sonderklassen diesen Anspruch erfüllen und für die berufliche Integration der betroffenen Kinder tatsächlich förderlich sind, ist derzeit Gegenstand vieler Kontroversen und Kern der vorliegenden Analysen.

¹ „Die Begriffe Sonderklasse, Hilfsschule, Kleinklasse, Hilfsklasse bezeichnen allesamt Schulformen für Kinder mit Schulschwierigkeiten und teilweise ‚leichteren‘ Behinderungen“ (Sturny-Bossart 2004, 2). Sie werden in dieser Arbeit synonym verwendet.

1.2 Gesellschaftliche Integration als Ziel: Verschiedene Wege zur Zielerreichung in kontroverser Diskussion

In der Schweiz wurde bis vor rund 30 Jahren der Fortschritt im Bildungssystem fast ausschliesslich in einer begabungsorientierten Differenzierung der Schulen gesehen und mit der Vorstellung der effizienten Förderung in homogen zusammengesetzten Lern- und Leistungsgruppen verbunden. Schülerinnen und Schüler, die den Anforderungen der Regelklasse nicht genügen, wurden und werden bis heute mehrheitlich in Sonderschulen und Sonderklassen überwiesen und somit von den übrigen Volksschülerinnen und Volksschülern separiert beschult (Sturny-Bossart 2004, 3-5). Ziel der kleinen Klassen ist es, besser auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schulkinder eingehen zu können. Der Lehrplan ist so ausgerichtet, dass dem reduzierten Lerntempo der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen wird (Haeberlin u.a. 2003, 26). In den Sonderklassen sollen Minimalziele der Regelklassen durch besondere pädagogische Möglichkeiten gesichert werden. Ausserdem sollen denjenigen Schülerinnen und Schülern Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit zurückgegeben werden, welche diese in ihrer Erziehung zu Hause oder in der Zeit des Regelschulbesuchs verloren haben (IEDK-Kommission ‚Hilfsschule/Werkschule‘ 1982, 16). Weitere Ziele, welche in sämtlichen kantonalen Verordnungen aufgeführt werden, sind einerseits die „Rückgliederung des Schülers in die Regelschule in denjenigen Fällen, wo dies von der speziellen Situation des Schülers her (Ursachen der Lernbeeinträchtigung bzw. Fördererfolg) möglich ist“ (IEDK-Kommission ‚Hilfsschule/ Werkschule‘ 1982, 16), andererseits die gesellschaftliche Integration im Erwachsenenalter (Sturny-Bossart 2004).

Auch die schulische Integration von lernbehinderten Kindern, welche seit den Achtzigerjahren diskutiert und zunehmend umgesetzt wird, verfolgt das Leitziel der gesellschaftlichen Integration. Gemäss Bleidick (1988, 66) meint Integration als Ziel „die bestmögliche Teilhabe des Behinderten an Familie, Beruf, Öffentlichkeit und seine Selbstzufriedenheit“. Im Falle der schulischen Integration von Lernbehinderten wird das Ziel der gesellschaftlichen Integration mit dem Mittel der frühen und kontinuierlichen schulischen Integration angestrebt. Ziel und Mittel fokussieren somit beide auf die Integration. Bei den Sonderklassen wird ebenfalls die gesellschaftliche Integration im Erwachsenenalter angestrebt. Diese soll jedoch über den Weg der schulischen Separation erreicht werden. Über das Ziel ist man sich demzufolge in beiden Modellen einig, nicht aber über den Weg (Bleidick 1988, 67). Diese zwei verschiedenen Wege beziehungsweise Mittel zum Ziel haben in den letzten Jahren zahlreiche Diskussionen und Forschungsbemühungen ausgelöst. Es wird heftig über Vor- und Nachteile von Sonderklassen und integrativen Schulformen diskutiert. „Beide Seiten beziehen Positionen, von denen sie nicht abzuweichen gedenken“ (Haeberlin u.a. 2003, 5). Argumente für integrative Schulformen sind die wohnortnahe Beschulung, der grössere Leistungsfortschritt und die positivere Einstellung der Eltern. Gegen integrative Schulformen sprechen die Unbeliebtheit integrierter Behinderter – wobei die Separation dieses Problem ebenfalls nicht zu lösen vermag – und deren schlechteres Begabungskonzept im Vergleich zu ihren Mitschülern (Bless 2007, 17-56, 2004, 44-46).

1.3 Forschungslücken bezüglich Auswirkungen unterschiedlicher Schulformen auf den Übergang in die Berufsbildung

Sowohl die schulische Integration als auch die schulische Separation verfolgen letztlich das Ziel der Integration in die Gesellschaft. Diese soziale Integration wiederum kennzeichnet sich unter anderem durch die Einbettung in einen befriedigenden Arbeitsalltag. „Soziale Integration Behinderter heisst doch vor allem: Ausbildung für das Berufsleben und Eingliederung in die Arbeitswelt“ (Stoellger 1991, 3). Probleme und Benachteiligungen in der sensiblen Phase des Einstieges bei der Eingliederung ins Ausbildungsleben können später kaum noch ausgeglichen werden (Blossfeld 1990, 2008). Der Eintritt in die Berufswelt ist jedoch Bedingung für die gesellschaftliche Teilhabe. „Partizipation am Arbeitsleben stellt dabei nicht nur einen wesentlichen Lebensbereich dar, in dem sich gesellschaftliche Teilhabe realisiert, sondern die Partizipation an anderen Gesellschaftszusammenhängen und der Zugang zu ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen hängt wesentlich von den Chancen auf dem Arbeitsmarkt ab“ (Friese/Siecke 2008, 207, vgl. auch Descy 2002). Laut Geissler u.a. (2011, 156) ist es vielfach empirisch belegt, dass die Chancen auf beruflichen Erfolg, soziale Sicherheit, Lebensstandard, gesellschaftliches Ansehen, Gesundheit, auf gesellschaftliche, politische und kulturelle Teilnahme sowie auf Selbstbestimmung und Freiheit mit dem Niveau der Bildungsabschlüsse zusammenhängen (Geissler/Weber-Menges 2011, 156).

Obschon verschiedene Autoren und Organisationen (vgl. z.B. Häfeli 2005, Spiess u.a. 2006, Häfeli/Schellenberg 2009, Lischer 2002, Lischer/Hollenweger 2003, Wagner/Powell 2003, Wagner 2005, OECD 2000, European Agency for Development in Special Needs Education 2002, Powell 2004a, Häfeli 2008, Reissig u.a. 2008, Ginnold 2008a) konstatieren, dass Jugendliche mit schulischen Schwächen, Benachteiligungen und Behinderungen beim Übergang ins Berufsleben besonders gefährdet sind, liegen hierzu laut der genannten Autorenschaft nur wenige Forschungsergebnisse vor. Zu Langzeiteffekten der Integration oder Separation von Kindern mit Schulschwierigkeiten finden sich kaum verwertbare Untersuchungen, „was auf ein deutliches Forschungsdefizit bezüglich der Wirkungen der schulischen Integration im ausser- und nachschulischen Bereich (trotz der Wichtigkeit dieses Indikators für die Bewertung integrativer Massnahmen) hinweist“ (Bless 2007, 446, vgl. z.B. auch Bless 2004, 45, Riedo 2000, 69-78, Hollenweger/Lischer 2007, 28, Häfeli 2008, 13, Gyseler 2008, 67).

Selbst grundlegende Statistiken weisen diesbezüglich grosse Forschungslücken auf (Häfeli 2009, 13, Lischer/Hollenweger 2003, Lischer 2002). „Insbesondere besteht eine Wissenslücke zum Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit einem Sonderklassen- bzw. Sonderschulhintergrund und allfälligen kritischen Übergängen im Verlaufe ihrer Bildungslaufbahn“ (Gyseler 2008, 67). Demzufolge können bis anhin keine gesicherten Aussagen darüber gemacht werden, ob beispielsweise eine konstante Regelklassenkarriere zu einer besseren beruflichen Integration im Erwachsenenalter führt beziehungsweise, ob die separative Beschulung in einer Sonderklasse die ausbildungsbezogenen Chancen mindert.

Das diesbezügliche Forschungsdefizit erklärt sich insbesondere daraus, dass Längsschnittstudien über die erforderliche Dauer von mindestens acht bis zehn Jahren im europäischen und amerikanischen Wissenschaftsbetrieb äusserst selten möglich sind.

1.4 Fragestellungen

Die vorliegende empirische Untersuchung steht in der Tradition eines umfangreichen Forschungsprogramms des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg/Schweiz. Seit 1986 werden am Heilpädagogischen Institut, unterstützt vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, die Wirkungen und die Praxis separierender und integrierender Schulformen untersucht. Das unter dem Kürzel ‚INTSEP‘ bekannt gewordene Programm umfasst mehrere empirische Untersuchungen (vgl. u.a. Haeberlin/Freiburger Projektgruppe 1993, Haeberlin u.a. 2003, Bless/Klaghofer 1991, Bless 2007, Riedo 2000, Kronig u.a. 2007, Haeberlin u.a. 2004a, 2004b, 2005, Eckhart 2005, Kronig 2007). Der Fokus der vorliegenden Studie liegt – in der ursprünglichen Tradition des INTSEP-Forschungsprogramms – in erster Linie auf dem Vergleich von integrativen (Regelklassenbeschulung) und separativen Schulformen (Sonderklassen für so genannt Lernbehinderte). Für die vorliegende Arbeit ergeben sich anhand der skizzierten Problemstellung folgende Hauptfragestellungen:

Unterschiedliche Ausbildungszugänge in Abhängigkeit der Schulbiographie

Welchen Einfluss hat die Schulform (Sonderklasse oder Regelklasse) auf Ausbildungszugänge, Tätigkeiten im Bereich der nachobligatorischen Bildung oder im Übergang zur Sekundarstufe II? Hierunter gehören allgemeinbildende und berufsbildende Angebote, Zwischenlösungen u.a. (vgl. Kap. 5.4.2.1).

Es stellt sich die Frage, ob die dargestellten, jedoch nicht gesicherten, Forschungsergebnisse bestätigt werden können. Diese deuten darauf hin, dass junge Erwachsene, die ehemals eine Sonderklasse für Lernbehinderte besucht haben, Anschlusslösungen mit einem tieferen Anforderungsniveau erreichen als vergleichbare junge Erwachsene, die eine Regelklasse besucht haben. Um dieser Frage nachzugehen und den Einfluss der Schulform herauszuarbeiten, ist es wichtig, weitere Variablen, die die nachobligatorische Situation beeinflussen (Intelligenz, Schulleistungen, Sozioökonomischer Status, Geschlecht, Nationalität) zu kontrollieren. Dies ist möglich, da im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf längsschnittlich erhobene Daten aus zwei Vorläuferprojekten zurückgegriffen werden kann.

Einfluss der Schulform auf die Ausbildungswege

Des Weiteren interessiert, ob sich die nachobligatorischen Ausbildungswege, in Abhängigkeit von der jeweiligen Schulform, in ihrer Kontinuität unterscheiden. Das heisst, es soll analysiert werden, ob die Ausbildungswege ehemaliger Sonder- oder ehemaliger Regelklassenschülerinnen und -schüler mehr Wechsel aufweisen.

Da bekannt ist, dass sich viele junge Erwachsene nach der obligatorischen Schulzeit für eine Zwischenlösung (z.B. 10. Schuljahr, Brückenangebot, Praktikum, Motivationsjahr)

entscheiden (müssen), stellt sich die Frage, wie sich dies bei der Untersuchungsstichprobe verhält und wie sich Personen, welche mit einer Zwischenlösung starten, weiterentwickeln. Insbesondere interessieren wiederum Unterschiede bezüglich ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler.

Unterschiedliche Ausbildungszugänge und Berufswege in Abhängigkeit weiterer zentraler Prädiktoren

Nebst der Sonder- oder Regelklassenbeschulung interessieren Einflüsse von Geschlecht, Nationalität, Intelligenz, Schulleistungen, sozioökonomischem Status, Schulnoten und Schulform der Sekundarstufe I (Sekundar-, Real-, Gymnasialstufe) auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter.

1.5 Einordnung und Vorgehen

Die vorliegende Arbeit orientiert sich am metatheoretischen Modell der wertgeleiteten Integrationsforschung (vgl. hierzu Kronig 2000, 17, Haeberlin 1996, 212ff.). Haeberlin (1991, 1996, 221ff.) hat dieses Modell im Zusammenhang mit den Integrationsforschungen ausgearbeitet und vereinigt damit das Anliegen des Methodenpluralismus mit demjenigen der wertgeleiteten Heilpädagogischen Forschung. „Das Modell vereint klassische Elemente von kritisch-rationalen Vorgehensweisen und gründet andererseits in der Heilpädagogik als parteinehmende Wissenschaft“ (Kronig 2007, 17).

Die vorliegende Untersuchung kann in der Nähe der empirisch-analytischen Forschungstradition eingeordnet werden. Die Forderung nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit bezieht sich nicht nur auf die Methodologie der jeweiligen Forschung, sondern der ganze Prozess „von der Fragestellung bis zur Praxisverwendung soll hinsichtlich der leitenden Werte und des leitenden Menschenbildes intersubjektiv nachvollziehbar sein“ (Haeberlin 1996, 216). Hiermit spricht Haeberlin (1996, 216) das Anliegen der wertgeleiteten Forschung an und fordert, dass Werthaltungen offengelegt werden müssen. Erst durch die Offenlegung und Transparentmachung von Menschen- und Gesellschaftsbildern werden diese einer argumentativen Kritik zugänglich. Forschungsarbeiten werden stets auf der Basis bestimmter Werthaltungen wie Interessen und Emotionen durchgeführt, welche die wissenschaftlichen Begründungen und Beweisführungen tangieren (Haeberlin 1996, 175).

Deshalb werden im Rahmen solcher wertgeleiteter empirisch-analytischer Forschung forschungs- und interpretationsleitende Soll-Vorstellungen offengelegt, um normative Entscheidungen bewusst vornehmen zu können.

Die Resultate an sich bleiben jedoch wertfrei und intersubjektiv überprüfbar, und die erkenntnistheoretisch wichtige Unterscheidung zwischen Sein und Sollen ist gewährleistet (Radnitzky 1994, 385f.). Haeberlins Modell umfasst folgende Schritte: (1) Thematik, Problematik, (2) Forschungs- und interpretationsleitende Wertentscheidungen; Sollvorstellungen; Richtungsweisende ‚Visionen‘, ‚Wunschvorstellungen‘, (3) Theoretischer Rahmen zur Interpretation von Ist-Zuständen, (4) Entscheidung über den Grad der anzustrebenden Verallgemeinerung und Objektivierung, (5) Hypothesen über syste-

matische Zusammenhänge im Ist-Zustand, (6) Operationalisierung der Begriffe in der Hypothese (= Festlegung von beobachtbaren Indikatoren für die Begriffe), (7) Systematischer Versuchsplan zur logisch einwandfreien Widerlegung der Hypothese, (8) Entscheidung über die Beibehaltung der Hypothese, (9) Einordnung der Ergebnisse in die Theorie(n) zum Ist-Zustand, (10) Beurteilung der Ergebnisse mittels Bezug auf die Soll-Vorstellungen, (11) Entscheidung über praktisches und politisches Handeln bezüglich Teilschritten in Richtung Soll-Vorstellung (Haeberlin 1991, 35ff.). Im Folgenden werden diese Forschungsschritte, übertragen auf die vorliegende Untersuchung, dargestellt und kommentiert.

Im *zweiten Kapitel* der vorliegenden Arbeit werden die forschungs- und interpretationsleitenden Wertentscheidungen dargestellt. Aufgrund der Tatsache, dass die Forderung nach (mehr) Chancengleichheit in der Bildung derzeit in aller Munde ist, erfolgt zunächst eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff Chancengleichheit und mit verschiedenen Aspekten dieser Thematik. Die hohe Komplexität und Widersprüchlichkeit dieses alltagstheoretisch oft unreflektiert geforderten Postulates soll herausgearbeitet werden, wobei die historische Entwicklung des Begriffs und das jeweilige gesellschaftliche Umfeld eine zentrale Rolle spielen. Anhand dieser Ausführungen werden in Kapitel 2.2 verschiedene praktizierte oder visionäre Massnahmen zur so genannten Chancenförderung oder zum Chancenausgleich aus dem Blickwinkel der Heilpädagogik diskutiert. Es soll dargestellt werden, in welcher Form verschiedene Kinder (z.B. schulleistungsschwache Kinder, ausländische Kinder, schulleistungsstarke Kinder) von den jeweiligen Fördermassnahmen profitieren beziehungsweise durch diese benachteiligt werden. Anhand dieser Gegenüberstellung soll ein Fazit in Form eines idealen Soll-Zustandes skizziert werden.

Das *dritte Kapitel* bietet einen theoretischen Rahmen zur Interpretation des Ist-Zustandes und gibt einen Überblick über die Schweizer Schul- und Berufsbildungslandschaft, da die Ergebnisse der Untersuchung nur unter Berücksichtigung zentraler Gegebenheiten und Zusammenhänge interpretiert werden können. Anhand eines Forschungsüberblicks wird aufgezeigt, welche Personengruppen beim Übergang in die Berufsbildung benachteiligt werden. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf den beiden verschiedenen Schulformen (Sonderklasse und Regelklasse), da der Einfluss integrativer versus separativer Beschulung auf die berufliche Situation im Erwachsenenalter im Zentrum der vorliegenden Erhebung steht.

In *Kapitel 4* werden verschiedene Theorien erörtert und diskutiert, welche die geschilderten Benachteiligungen zu beschreiben und zu erklären versuchen.

Das *Methodenkapitel (5)* erläutert das Vorgehen bei der Beantwortung der Fragestellungen. Anhand der Fragestellungen werden Hypothesen formuliert und Begriffe operationalisiert. Der systematische Versuchsplan zur logisch einwandfreien Widerlegung der Hypothesen wird genauestens dokumentiert, Stichprobe und Untersuchungsinstrumente werden vorgestellt. Die Fragestellungen werden einerseits mittels regressionsanalytischer Berechnungen beantwortet, andererseits anhand von Analysen von ‚vergleichbaren‘ Paaren, indem anhand von Daten aus einer früheren INTSEP-Untersuchung (1996/1997, [SNF-Nr. 1114-050489.97/1]) Klein- und Regelklassenschülerinnen und -schüler bezüglich verschiedener Variablen (Geschlecht, Intelligenzquotient, Schulleistung, Sozialstatus, Nationalität) parallelisiert und deren spätere Schul- und Berufsbiographie und weitere unabhängige Variablen (z.B. berufliches

Fähigkeitsselbstkonzept, Selbstkonzept, Berufszufriedenheit) miteinander verglichen werden. Nach der Darstellung der Ergebnisse und dem Entscheid über die Beibehaltung der Hypothesen werden die Untersuchungsergebnisse mittels Bezug auf die Soll-Vorstellung beurteilt. Daraus und aus der Konfrontation von Soll- und Ist-Zustand folgen abschliessend Empfehlungen für praktisches und politisches Handeln in Form von Teilschritten in Richtung Soll-Vorstellung. Durch diese praktisch-politische Dimension gewinnen die Untersuchungsergebnisse auf schulorganisatorischer und bildungspolitischer Ebene an handlungsorientierender Relevanz.

1.6 Begriffsklärungen

Integrierend/integrative und separierend/separative/segregierende Schulformen

Da es in dieser Arbeit in erster Linie um den Vergleich der ausbildungsbezogenen und beruflichen Entwicklung ehemals integrierter und ehemals separiert beschulter Kinder geht, werden diese beiden zentralen Begriffe erläutert:

Die Regelklassen der öffentlichen Primarschulen zählen im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Kronig (2000, 22) zu *den integrativen Schulformen*. Im Zusammenhang mit ‚integrativen Schulformen‘ werden die Adjektive ‚integrierend‘ und ‚integrativ‘ in dieser Arbeit wertfrei verwendet. „Die schulorganisatorische Diskussion ist nicht mit der Verwendung des Begriffs in normativen Diskussionen zu verwechseln“ und sagt dementsprechend weder über den Grad der sozialen Integration der betroffenen Kinder in die Regelklassen noch über die dort anzutreffenden Rahmenbedingungen etwas aus (Kronig 2000, 30).

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden Sonderklassenschülerinnen und -schüler des zweiten Schuljahres mit Kindern, die eine zweite Regelklasse besuchen, ‚gepaart‘. Manche dieser Regelklassenschülerinnen und -schüler erhalten in unterschiedlichem Ausmass Unterstützung durch eine schulisch-heilpädagogische Fachkraft. Diese Schulform wird je nach Gemeinde oder Kanton ‚Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe‘, ‚Heilpädagogischer Stützunterricht‘, ‚Ergänzungsunterricht‘, ‚Heilpädagogischer Zusatzunterricht‘, ‚Pädagogische Schülerhilfe‘ usw. genannt (Bless 2007, 57). In dieser Schulform werden Kinder mit vorübergehenden oder langandauernden Lernschwierigkeiten, „so genannte Lernbehinderte und Kinder mit Teilleistungsschwächen“ (Bless 2007, 57), in Regelklassen unterrichtet und von Heilpädagogen stundenweise gefördert. Ausserdem berät die Heilpädagogin die Lehrpersonen in Fragen der spezifischen Förderung. Andere Kinder der Regelklassenstichprobe besuchen als so genannt ‚still integrierte‘ (vgl. Weigert 1987, 191) Lernbehinderte ohne Heilpädagogische Unterstützung die Regelklassen oder gelten nicht als lernbehindert, ebenso wie ihre vergleichbaren Partnerinnen und Partner in den Sonderklassen (vgl. Kap. 3.1.4 zu den integrativen Schulformen).

Unter dem Begriff *„separative, segregierende oder separierende Schulform“* werden alle Schulformen, -zweige und -massnahmen zusammengefasst, bei denen die ‚behinderten‘ Schülerinnen und -schüler ausserhalb der Regelklassen in speziellen Klassen unterrichtet werden (vgl. Feuser 1998, 14, Weigert 1987, 190ff., Haeberlin u.a. 2003, 35).

Im Rahmen dieser Arbeit beschränken sich die Ausführungen auf Sonderklassen für so genannt Lernbehinderte, welche je nach Kanton auch unter den Bezeichnungen Sonderklassen, Sonderklassen B, Sonderklassen A oder Spezialklassen geführt werden (Kronig 2000, 22). Ausführungen zu den Sonderklassen finden sich in Kapitel 3.1.3.

Kinder mit Schulleistungsschwächen, Lernbehinderungen, Teilleistungsschwächen

Da in dieser Arbeit Begriffe wie ‚Lernbehinderung‘, ‚Schulleistungsschwäche‘ etc. verwendet werden, ist es wichtig, einige klärende Anmerkungen zu diesen Begrifflichkeiten anzubringen: Laut Haeberlin u.a. (2003, 21), Lauth (2000, 21), Schröder (2000, 79-85), Werning (2002, 134) und Eberwein (1996, 36) gibt es bis heute keine allgemein akzeptierte, eindeutige und operationalisierbare Definition des Begriffs ‚Lernbehinderung‘, mit welcher im deutschsprachigen Raum Schüler bezeichnet werden, die Lern- und Leistungsprobleme aufweisen. „Der Begriff ‚Lernbehinderung‘ umfasst letztlich eine Sammelkategorie für Schulversagen“ (Werning 2002, 134) und wird in der Fachliteratur aus unterschiedlichen Perspektiven diskutiert: Eine Schülerin oder ein Schüler gilt als ‚lernbehindert‘ wenn

- er oder sie aus schulorganisatorischer Sicht den Anforderungen der Regelklasse (auch nach einer oder mehreren Klassenwiederholungen) nicht gewachsen ist.
- er oder sie aus intelligenzdiagnostischer Sicht einen deutlich reduzierten Intelligenzquotienten aufweist (zwischen 75 und 90).
- aus entwicklungspsychologischer Sicht eine Entwicklungsverzögerung des Schülers, der Schülerin im Vordergrund steht.
- aus soziokulturellen Überlegungen heraus eine soziale Benachteiligung besteht (vgl. Haeberlin u.a. 2003, 21ff.).

Haeberlin u.a. (2003, 22) verzichten in ihrer Forschungsarbeit auf den Begriff ‚Lernbehinderung‘, da der Begriff ihrer Meinung nach stark auf den schulorganisatorischen Aspekt fokussiert, welcher sich nicht mit der Integrationsidee vereinbaren lässt. Da in den Bildungsstatistiken, in den kantonalen Richtlinien, in der zitierten Fachliteratur etc. die Begriffe ‚Lernbehinderung‘ und ‚lernbehindert‘ gehäuft vorkommen, werden diese Begriffe im Rahmen dieser Arbeit unter Berücksichtigung der vorhergehend genannten, relativierenden Punkte verwendet. Begriffe wie ‚Lernbehinderung‘, ‚Lernschwäche‘, ‚Lernstörung‘ etc. werden, dem Sprachgebrauch der jeweiligen Autorenschaft folgend, verwendet.

Ausländische Kinder – Immigrantenkinder

Im Rahmen dieser Arbeit gelten in Anlehnung an Eckhart (2004, 16) alle Kinder nicht schweizerischer Nationalität als ‚ausländische Kinder‘ beziehungsweise als Immigrantenkinder. Diese vereinfachte Definition ermöglicht eine trennscharfe Kategorisierung, was für die nachfolgende empirische Erhebung sehr wichtig ist.

Da mit dem Begriff ‚Ausländer/in‘ unterschiedliche, teils auch wertende Konnotationen einhergehen (Kronig u.a. 2007, 28) wird bewusst der Begriff Immigrantenkind gewählt. Damit gemeint sind Kinder, die im engeren oder weiteren Sinne von Immigration betroffen sind. Im engeren Sinne handelt es sich um „zugewanderte Kinder – Immigrantenkinder mit einer ausländischen Nationalität“ (Eckhart 2004, 17). Im weiteren Sinne sind Eltern oder Grosseltern von Immigrantenkindern zugewandert.

Was bleibt, ist auch in diesem Begriffsverständnis die ausländische Nationalität. Unter dieser Begrifflichkeit werden beispielsweise Kinder ausländischer Herkunft, welche in der Schweiz geboren wurden, Kinder von Asylbewerbern, Flüchtlingskinder, Kinder von Saisonniers etc. zusammengefasst (Klauser 1992, 93). Der in Fachdiskussionen häufig verwendete Begriff der ‚Migrantenkinder‘ erweist sich als problematisch, da hiermit Kinder assoziiert werden könnten, die sich in einem andauernden Wanderungsprozess befinden (Kronig 2000, 20, Eckhart 2004, 17). Dasselbe Problem zeigt sich beim aktuell weitläufig verwendeten Ausdruck ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘. Ebenso muss der Begriff der ‚fremdsprachigen Kinder‘ verworfen werden, da auch aus anderen Landesteilen zugezogene oder zweisprachig aufgewachsene Kinder das Kriterium der Fremdsprachigkeit erfüllen (Eckhart 2004, 17).

2 Chancengleichheit – Nutzen, Grenzen und Gefahren einer vieldiskutierten bildungspolitischen Forderung

Untersuchungen, Diskussionen und Publikationen zur Chancengleichheit bzw. -ungleichheit bestimmter Bevölkerungsgruppen sind in der derzeitigen Forschungslandschaft aktuell und allgegenwärtig. Zahlreiche Untersuchungen und Analysen (vgl. z.B. Kronig 2007, Coradi Vellacott 2007, Coradi Vellacott/Wolter 2005, Spiess/Tredop 2006, Kornmann 2003, 81-97, Auernheimer 2008, 49-71, Imdorf 2005a, 2005b, Becker 2010, 161-189, Maaz u.a. 2009, 11-46) belegen, dass manche Personengruppen, insbesondere Immigrantenkinder und Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten, von grossen Bildungsbenachteiligungen betroffen sind, wobei auch regionale Disparitäten eine entscheidende Rolle spielen (z.B. Kronig 2007, vgl. Kap. 3.1.6). Dementsprechend ist die Forderung nach Chancengleichheit ein „von links bis rechts konsensfähiges Postulat geworden“ (Haeberlin 2009, 2, vgl. z.B. auch Müller 1998, Friedeburg 1992). Bemängelt wird im Gegenzug die derzeit herrschende soziale Ungleichheit (vgl. Kap. 2.1.2).

Seit dem Aufkommen des Begriffs Chancengleichheit „dürfte es nur wenige Umbauideen für das Bildungssystem gegeben haben, die sich nicht seiner bedient haben“ (Kronig 2007, 84). Somit gehört die Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen zu den „verbreitetsten Maximen bildungspolitischer Programme“ (Heid 2000, 87). Gefordert wird hiermit im schulischen Kontext meistens, dass Kinder und Jugendliche in Schultypen mit unterschiedlichen Ansprüchen und beruflichen Aussichten im Verhältnis zur Gesamtverteilung der sozialen und ethnischen Bevölkerungsgruppen sowie der Männer und Frauen proportional verteilt sind (Solga u.a. 2009, 21). Die Regelung des Zugangs zu knappen sozialen Positionen sollte in einer demokratischen Gesellschaft meritokratisch, das heisst nach Leistung, Können und Anstrengung erfolgen (Ditton 2007, 244). Im Hinblick auf die Möglichkeiten, gute schulische Leistungen erzielen zu können und formale Bildungsabschlüsse zu erwerben, bestehen in diesem Sinne theoretisch keine Barrieren zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Es wird von einem offenen Wettbewerb ausgegangen, „in dem niemand aufgrund persönlicher Merkmale oder seiner Herkunft benachteiligt werden darf“ (Ditton 2007, 244).

Eine solche, gerechtere Verteilung, die sich ausschliesslich am eigenen Verdienst orientiert, führt jedoch zu neuen Verliererinnen und Verlierern und zu neuen Ungerechtigkeiten, da niemand bessere natürliche Fähigkeiten oder einen besseren Startplatz in der Gesellschaft verdient hat (Rawls 1975, 122). Somit ist die Forderung nach Chancengleichheit im weiteren Sinn eine Wettbewerbsformel: „Die objektive Möglichkeit, im Bildungssystem und durch Bildung aufzusteigen, und die soziale Hierarchie, in der dieser Aufstieg möglich ist, sind also logisch und empirisch die notwendigen Voraussetzungen jeder Vorstellung und Praxis von Aufstieg, aber auch jedes Wettbewerbs.“

Erfolge Einzelner sind und bleiben an die Bedingungen des Misserfolgs vieler anderer geknüpft [...] das Prinzip rechtfertigt die Sieger (sie haben ihre Chance genutzt), und es versöhnt die Verlierer (sie hatten die gleichen Chancen)“ (Heid 1988, 5, vgl. auch Heckhausen 1974, 108, Kampshoff 2002, 13, Kronig 2007, 85).

Demzufolge kann die Forderung nach Chancengleichheit in einem hierarchisch gegliederten Bildungs- und Arbeitsmarktsystem höchstens zu mehr sozialer Mobilität führen, an der Ungleichverteilung von Privilegien ändert sich aber nichts. Gerade für die Heilpädagogik ist das Streben nach dem meritokratischen Prinzip ein heikles Thema, gehören doch Personen mit Schulleistungsschwächen und geistigen Behinderungen zu den Hauptverliererinnen und -verlierern einer so genannt gerechten Leistungsgesellschaft. Diesen Ausführungen zufolge muss die pauschale Forderung nach (mehr) Chancengleichheit im Bildungssystem aus heilpädagogischem Blickwinkel differenziert und kritisch betrachtet werden.

Im Anschluss an die Klärung der Begrifflichkeiten und verschiedener Aspekte der Chancengleichheit und der sozialen Ungleichheit werden unter 2.2 unterschiedliche praktizierte oder visionäre Massnahmen zur Chancenförderung oder zum Chancenausgleich aus dem Blickwinkel der Heilpädagogik diskutiert. Aufgrund des Entwertungsprozesses des Begriffs Chancengleichheit „im Sinne einer alles legitimierenden Leerformel“ (Kronig 2007, 84) laufen heute viele Förderprogramme und Kompensationsstrategien nicht mehr unter dem Titel ‚Chancengleichheit‘.

Setzt man sich jedoch genauer mit den einzelnen Massnahmen auseinander, wird deutlich, dass sich alle implizit oder explizit mit der Chancengleichheitsthematik befassen. Es soll unter 2.2 herausgearbeitet werden, in welcher Form verschiedene Kinder von den jeweiligen Massnahmen profitieren beziehungsweise durch diese benachteiligt werden. Theoretische Erklärungsansätze für die beschriebenen Ungleichheiten finden sich in Kapitel 4.

2.1 Chancengleichheit versus soziale Ungleichheit

2.1.1 Chancengleichheit – Begriffsvariationen und Wandel eines umstrittenen Konstrukts

Obwohl die Zielsetzung der Chancengleichheit im Bildungswesen eine oft geforderte, zentrale Maxime darstellt, ist der Begriff nicht klar definiert. So konstatiert Heid (1988) eine „begriffliche und analytische Verworrenheit der Diskussion um Chancengleichheit“ (Heid 1988, 1), und nach Heckhausen (1974) wohnt dem Begriff ein „assoziativ-formelhafter Beschwörungscharakter“ inne. So bleibt oft unklar, „bezogen worauf genau und wie man mehr Gleichheit der Chancenzuweisung erreichen will“ (Heckhausen 1974, 107).

Im Weiteren zeigt sich auch eine Fehleinschätzung, die dahin geht, dass Chancengleichheit etwas an der „Bilanz der Ungleichheit“ (Heid 1988, 8) verändern kann. Dies ist ein Irrtum, denn „gefordert wird nicht Gleichheit an sich, sondern eben Chancengleichheit“ (Heid 2000, 87). Der Begriff Chancengleichheit ist dehnbar und wird unterschiedlich verwendet. „Was jemand meint, der diesen Begriff benutzt, lässt sich nur an den Forderungen ablesen, die er mit diesem Begriff begründen will“ (Heckhausen 1981, 54).

Demzufolge wird der Begriff Chancengleichheit im Rahmen dieser Arbeit *uneinheitlich*, dem Verständnis und den Intentionen der jeweiligen Autorenschaft folgend, verwendet. Auf eine einheitliche Begriffsdefinition sei an dieser Stelle bewusst verzichtet.

So werden beispielsweise in den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.4 zu den Massnahmen zur Förderung von Chancengleichheit jeweils diejenigen Definitionen übernommen, die mit den jeweiligen Massnahmen korrespondieren.

Die Bedeutung des Begriffs Chancengleichheit hat sich vor allem in den letzten 150 Jahren im gesellschaftlichen Diskurs entfaltet und gewandelt. Der Wortteil ‚Gleichheit‘ hat jedoch eine bis in die Antike zurückreichende Vorgeschichte. Im Rahmen verschiedener demokratischer Gesellschaftsreformen wurde die Forderung nach Gleichheit der Bürger ein zentrales Merkmal der Verfassungen demokratischer Staaten. So fand sie beispielsweise Eingang in die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika (1776) und in die Deklaration der Menschenrechte der Französischen Revolution (1789) (Rolff 1983, 361).

Auch in der Schweizerischen Bundesverfassung (vgl. Art. 2; Abs. 3) ist festgehalten, dass die Schweizerische Eidgenossenschaft „für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern“ (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Artikel 2, Abschnitt 3) sorgt. Seit dem Aufkommen des Begriffs Chancengleichheit haben sich viele Umbauideen des Bildungssystems dessen bedient (Kronig 2007, 84) und ihn dadurch immer stärker entwertet. Diesem Entwertungsprozess konnte auch durch Variationen des Begriffs Chancengleichheit „ohne inhaltliche Anreicherung“ (Kronig 2007, 84), beispielsweise durch den Begriff Chancengerechtigkeit, nicht entgegengewirkt werden. Auf diese und andere Begriffsvariationen wird in dieser Arbeit nicht explizit näher eingegangen.

Die Forderung nach Gleichheit tritt auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in Erscheinung. So kann zwischen politischer, rechtlicher und sozialer Gleichheit unterschieden werden. Politische Gleichheit bezieht sich auf gleichrangige Beteiligungsmöglichkeiten aller Staatsbürgerinnen und Staatsbürger am politischen Willensbildungsprozess. Rechtliche Gleichheit meint das Recht auf Gleichheit aller Bürger vor dem Gesetz.

Unter *sozialer Gleichheit* versteht man die Ermöglichung gleicher Chancen bei der Partizipation am gesellschaftlichen Leben (Heid 2000, 87). Diese Zielsetzung erhält im Bildungswesen eine besondere Bedeutung, da Bildung wesentlich den gesellschaftlichen Platzierungsprozess mitbestimmt. Im nächsten Unterkapitel wird deshalb näher auf die soziale Gleichheit beziehungsweise soziale Ungleichheit und auf deren Strukturebenen eingegangen.

2.1.2 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Um die Prozesse und Mechanismen, die zu Chancenungleichheit führen, einordnen und kommentieren zu können, wird an dieser Stelle ein Modell der Sozialstrukturanalyse erläutert. Die Sozialstrukturanalyse ist laut Solga, 2004b, Berger und Powell (2009, 13) eine Form der Gesellschaftsanalyse, bei der vorwiegend Fragen betreffend sozialer Ungleichheit im Mittelpunkt stehen (vgl. Pfefferkorn 2007, Solga u.a. 2009, Burzan 2007, Rössel 2009).

Bei der Frage nach sozialer Ungleichheit geht es weder direkt um menschliche Verschiedenartigkeit in Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale wie Behinderung, Hautfarbe oder Begabung noch um kulturelle, sprachliche, berufliche oder religiöse Unterschiede, welche horizontal auf egalitärer Basis bestehen können. Von sozialer Ungleichheit sprechen Solga, Berger und Powell (2009, 15) dann, „wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga u.a. 2009, 15). Laut Kreckel liegt soziale Ungleichheit im weiten Sinne „überall dort vor, wo die Möglichkeit des Zuganges zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden“ (Kreckel 1992, 17). Die Betrachtungsweise dieser Sozialstrukturanalyse ist demzufolge vertikal und nicht horizontal, sie geht von einer segmentierten, hierarchischen und von Konflikten durchzogenen Gesellschaft aus (Pfefferkorn 2007, 43-44, Bihr/Pfefferkorn 1995).

In ihrem Strukturmodell sozialer Ungleichheit unterscheiden Solga, Berger und Powell (2009, 16-20) in Anlehnung an Hradil (2008, 213ff.) vier Strukturebenen sozialer Ungleichheit: (1) Determinanten, (2) Dimensionen, (3) Ursachen, (4) Auswirkungen (vgl. Abbildung 1).

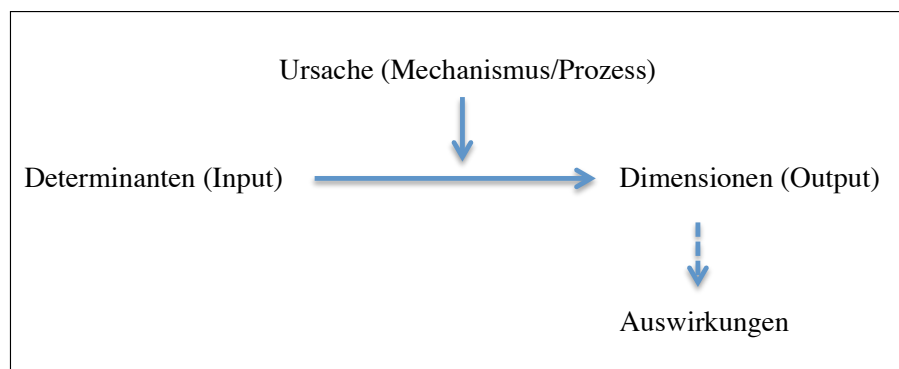


Abbildung 1: Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga u.a. 2009, 17)

(1) *Determinanten sozialer Ungleichheit*: Dazu zählen soziale Merkmale von Personen (z.B. soziale Herkunft, Bildungsniveau), welche Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen definieren. Diese wiederum stellen die Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungsfeldern und Lebensbedingungen dar.

Hierbei kann zwischen zugeschriebenen und erworbenen Merkmalen unterschieden werden. Zugeschriebene Merkmale (z.B. Alter, soziale oder regionale Herkunft, Behinderung) können von Einzelnen nicht oder kaum beeinflusst werden. Erworbenere Merkmale von Personen sind durch ihr eigenes Zutun prinzipiell veränderbar. Hierunter fallen beispielsweise Beruf und Bildung (vgl. Heid 1988, 1-4). Bei diesen beiden Typen von Determinanten handelt es sich um „vom Menschen gemachte Merkmale – das heisst um soziale Konstruktionen“ (Solga u.a. 2009, 17). Durch soziale Prozesse werden bestimmte Merkmale in soziale Positionen (Kategorien) transferiert. Erworbenere Merkmale werden, auch wenn sie durch individuelle Leistung erreicht werden, durch sozial strukturierte Prozesse bestimmt. Bildung und Arbeitsplätze beispielsweise können nur dann zum erworbenen Merkmal werden, wenn dafür gesellschaftliche Prozeduren des Bildungsnachweises (Zertifizierungen) vorhanden sind. Sowohl zugeschriebene als auch erworbenere Merkmale werden erst dann als ‚Determinanten sozialer Ungleichheit‘ bezeichnet, „wenn es sich um Sozialkategorien handelt, das heisst um Merkmale, die eine Zuweisung zu sozialen Positionen in der Gesellschaft bewirken“ (Solga u.a. 2009, 18).

Beide Typen von Merkmalen können durch soziales Handeln hergestellt und auch wieder ausser Kraft gesetzt oder revidiert werden. Beim Versuch, neben der Entstehung dieser Herrschaftsverhältnisse auch deren Reproduktion zu analysieren, hat sich in der Vergangenheit recht schnell gezeigt, dass es wenig hilfreich ist, sich dabei nur auf eine Strukturkategorie zu beschränken.

Das Zusammenspiel von Differenz und Ungleichheit ist zu komplex, um es im Rückgriff allein auf eine einzelne Kategorie wie Geschlecht, Klasse oder Ethnizität zu entschlüsseln. Es hat sich daher in den letzten Jahren die Einsicht durchgesetzt, dass Benachteiligung und Diskriminierung erst dann überzeugend aufgeklärt werden können, wenn auch die Varianten gegenseitiger Interaktionen einzelner Kategorien untersucht werden, also wie sie sich verstärken oder aufschaukeln, sich überlagern, abschwächen oder auch wechselseitig neutralisieren (vgl. Winker/Degele 2009).

(2) *Dimensionen sozialer Ungleichheit*: Dimensionen sozialer Ungleichheit sind laut Solga, Berger und Powell „die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen“ (Solga u.a. 2009, 18). Hierunter gehören primär Dimensionen wie Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und Bildung.

Als weitere Dimensionen nennt die Autorenschaft Wohnbedingungen, Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, Gesundheitsbedingungen und weitere zentrale Lebensbedingungen. Eine solche Dimension sozialer Ungleichheit kann auch zu einer Determinante für eine andere Ungleichheit werden. „So kann soziale Herkunft zu Bildungsungleichheiten (Dimension) führen, und diese können dann zur Determinante von Einkommensungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt werden“ (Solga u.a. 2009, 18). Ein solcher Wandel ist nur für erworbenere Merkmale möglich. Zugeschriebene Merkmale können nie Dimension sozialer Ungleichheit sein. So kann beispielsweise aus der erwor-

benen Determinante Geschlecht Ungleichheit resultieren, während Geschlecht als zugeschriebenes Merkmal keine Ungleichheit im Sinne einer Dimension sozialer Ungleichheit darstellt.

(3) *Ursachen sozialer Ungleichheit*: Ursachen sozialer Ungleichheit „sind die sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen, durch welche die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise sozial relevant wird, so dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) führt“ (Solga u.a. 2009, 19). Erst durch solche Prozesse entstehen soziale Ungleichheiten, und durch sie werden diese auch reproduziert. So werden Merkmale von Personen (Geschlecht, Ausbildung, Alter, Beruf, Nationalität) erst dann zu Determinanten sozialer Ungleichheit, wenn diese über soziale Mechanismen vermittelt systematisch mit Vor- und Nachteilen (als Dimension sozialer Ungleichheit) verbunden werden. So ist es beispielsweise nicht an sich mit einem Vorteil verbunden männlich bzw. mit einem Nachteil verbunden eine Frau zu sein. Erst durch soziale Prozesse oder Mechanismen werden asymmetrische Beziehungen zwischen den Geschlechtern hergestellt. Die statistisch belegbare Tatsache, dass Frauen seltener in Führungspositionen anzutreffen sind, ist unter anderem dadurch verursacht, dass Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber Frauen als weniger zeitlich flexibel einschätzen. Begründet wird diese Vermutung mit Verpflichtungen in Bezug auf Kindererziehung und Haushaltsführung. Diese Annahme wird jedoch nicht der individuellen Frau, sondern allen Frauen als Angehörige einer Sozialkategorie unterstellt. Dies geschieht unabhängig davon, ob die Einzelfrau überhaupt Kinder hat, will oder bekommen kann (Solga u.a. 2009, 20). Solga u.a. sprechen in diesem Zusammenhang von statistischer Diskriminierung, welche immer dann vorkommt, wenn „Entscheidungen über das einzelne Individuum auf der Grundlage von Verhaltensannahmen bezüglich ganzer sozialer Gruppen getroffen werden“ (Solga u.a. 2009, 20). Ausführungen zu verschiedenen Ansätzen, die erklären, weshalb manche Gruppen stärker von sozialer Ungleichheit betroffen sind als andere, finden sich in Kapitel vier.

(4) *Auswirkungen sozialer Ungleichheit*

Die Auswirkungen sozialer Ungleichheit stellen „die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile dar“ (Solga u.a. 2009, 20). Hierunter versteht man mögliche weitere Ungleichheiten in den Lebensbedingungen wie beispielsweise soziale Netzwerke und Gesundheitsrisiken, aber auch soziale Differenzierungen in Mentalitäten, alltägliche Verhaltensweisen oder Lebensstile, welche sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben. Je nach Analyseperspektive der jeweiligen Forscherin oder des Forschers ist etwas eine Dimension oder eine Auswirkung sozialer Ungleichheit.

Im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit auf der Ebene des einzelnen Menschen geht es darum, persönliche Voraussetzungen, Chancen und Ergebnisse zu eruieren, welche im Verteilungskampf um gesellschaftlich begehrte Güter und Positionen eine zentrale Rolle spielen (Heid 1988, 1-2). Voraussetzungen sind individuelle Merkmale, welche sich positiv oder negativ auf Chancen und Ergebnisse im Verteilungskampf auswirken

können. Unter ungleich verteilten Chancen werden Gelegenheiten verstanden, die vom einzelnen Menschen genutzt werden können, um ein erhofftes Ergebnis im Verteilungskampf zu erreichen. Es wird somit von Chancenungleichheit gesprochen, wenn der Verteilungskampf für einzelne oder ganze Gruppen erschwert oder erleichtert wird (Solga u.a. 2009, 13-22). In der Sozialstrukturanalyse ist das Ergebnis des Verteilungskampfes um begehrte Güter und Positionen zentral. Nicht immer, aber meistens wird der Begriff „soziale Ungleichheit“ mit dieser letzten Ebene der Ergebnisungleichheit gleichgesetzt. Deshalb ist es von Fall zu Fall wichtig zu klären, von welcher Ungleichheit die Rede ist (Solga u.a. 2009, 13-22).

Nach Hradil (2001, 29) wird dann von sozialer Ungleichheit gesprochen, wenn als wertvoll geltende Güter nicht absolut gleich verteilt sind. Als ‚wertvolle Güter‘ werden Güter verstanden, die in einer bestimmten Gesellschaft als wertvoll erachtet werden, wobei die Vorstellung davon, was als wertvoll gilt nicht zeitunabhängig ist (Hradil 2001, 28). Entscheidend ist, dass je nach Gesellschaft andere Güter nötig sind, um das gesellschaftlich Wünschenswerte zu erreichen und, dass man folglich an seiner Erreichung gehindert ist, wenn man diese Güter nicht besitzt. Nach Hradil (2001) ist ein hoher Bildungsabschluss ein gutes Beispiel für ein heutzutage als wertvoll erachtetes Gut. Absolute Ungleichheit bezeichnet also einen Zustand in dem ein Gesellschaftsmitglied mehr von einem ‚wertvollen Gut‘ erhält als ein anderes. Relative Ungleichheit andererseits bezieht bestimmte Verteilungskriterien mit ein, wie beispielsweise Leistung, Bedürfnisse, Alter und Dienstalter (Hradil 2001, 28-29). Gemäss dieser Definition sind soziale Ungleichheiten also nicht per se illegitim, sondern umschreiben lediglich eine Ungleichverteilung bestimmter Güter in einer Gesellschaft.

Eher verwendbar erscheint deshalb eine engere Fassung des Begriffs ‚soziale Ungleichheit‘, welcher nur solche wertvolle Güter mit einbezieht, welche „(...) auf *regelmässige Weise* (absolut) ungleich verteilt werden“ (Hradil 2001, 29, Hervorhebung im Orig.). Somit gelten lediglich strukturierte, konstante und an gesellschaftliche Beziehungen gebundene Ungleichverteilungen als soziale Ungleichheiten (Hradil 2001, 29). Dabei gilt es zu beachten, dass sogenannte ‚natürliche‘, ‚momentane‘ und ‚zufällige‘ Ungleichheiten, z.B. in Form einer angeborenen Behinderung (natürliche Ungleichheit) nicht als soziale Ungleichheiten gelten, mit diesen aber oftmals in Zusammenhang stehen (Hradil 2001, 29f.). Ferner kann man zwischen sozialer Ungleichheit in Bezug auf die Ungleichverteilung aller wertvollen Güter in einem Gesamtkontext (z.B. zwischen allen Erwerbstätigen) sowie zwischen zweier oder mehrerer Gruppen unterscheiden (z.B. zwischen erwerbstätigen Männern und erwerbstätigen Frauen). Zusammenfassend wird soziale Ungleichheit in Anlehnung an Hradil 2001 wie folgt definiert: „*Soziale Ungleichheit*“ *liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den „wertvollen Gütern“ einer Gesellschaft regelmässig mehr als andere erhalten*“ (Hradil 2001, 30, Hervorh. i. Orig.).

2.1.3 Chancenungleichheit versus Ergebnisungleichheit und Kritik an der Meritokratie als gesellschaftliches Leitbild

In diesem Kapitel sollen zwei unterschiedliche Formen sozialer Gleichheit bzw. Ungleichheit differenzierter betrachtet werden: die Chancen- und die Ergebnisungleichheit. Abschliessend erfolgt als logische Schlussfolgerung eine Kritik am meritokratischen Prinzip.

In Anlehnung an Solga, Berger und Powell (2009, 21) wird Chancenungleichheit an dieser Stelle als „ungleiche Chancen von sozialen Gruppen beim Zugang zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen (zum Beispiel Bildungs-, Arbeitsmarkt- oder Einkommenspositionen) aufgrund zugeschriebener Merkmale (wie etwa soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie)“ (Solga u.a. 2009, 21 Hervorh. i. Orig.) verstanden. Ungleichheiten auf Basis von erworbenen Merkmalen (vgl. Kap. 2.1.2) gelten aufgrund dieser Definition nicht als Chancenungleichheiten.

Ergebnis- bzw. Verteilungsungleichheit meint laut Solga, Berger und Powell (2009, 21-22) „Vor- und Nachteile, die sich durch den Besitz wertvoller Güter oder durch den Zugang zu erstrebenswerten Positionen ergeben (zum Beispiel ungleiche Einkommen, Arbeitsbedingungen, Lebensstandards etc.)“ (Solga u.a. 2009, 21-22). Hier geht es um die ungleiche Verteilung von Handlungsressourcen und Lebensbedingungen. Ungleichheiten zwischen gesellschaftlichen Gruppierungen und entlang nationalstaatlicher Zugehörigkeiten lassen sich an verschiedenen Stellen beobachten: in den frühkindlichen Lebensumständen, beim Eintritt in staatliche Erziehungsinstitutionen, innerhalb der verschiedenen Bildungsinstitutionen und bei Übergängen, beim Eintritt in den Ausbildungsmarkt (1. Schwelle), beim Eintritt ins Erwerbsleben (2. Schwelle), bei der weiteren Karriere, bei der Entwicklung von Lebensentwürfen und schliesslich im Nacherwerbsleben. In modernen Gesellschaften bestehen bezüglich Verringerung der Ergebnisungleichheit in materiellen Lebensbedingungen Systeme der sozialen Sicherung. Dadurch können ungleiche Markteinkommen über Umverteilungen (Einkommensbesteuerung, Kindergeld etc.) reduziert und damit verbundene Ungleichheiten verringert werden (Solga u.a. 2009, 22).

In der Verfassung vieler Gesellschaften, so auch in derjenigen der Schweiz, ist das Postulat der Chancengleichheit verankert: Die Schweizerische Bundesverfassung sorgt für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999, Artikel 2, Abschnitt 3). Damit ist *nicht die Beseitigung* von Ergebnisungleichheit, sondern das Streben nach Chancengleichheit als Ziel formuliert.

Das bedeutet, dass es sich bei der Verteilung von gesellschaftlich attraktiven und knappen Positionen um einen ‚fairen Wettbewerb‘ handeln soll, der nicht durch soziale Herkunft oder andere zugeschriebene Gruppenzugehörigkeiten beeinflusst werden darf (Solga u.a. 2009, 22). „Mit der Forderung nach Chancengleichheit bei der Bildung wird beispielsweise selten gefordert, dass alle Gesellschaftsmitglieder einen höheren Sekundarabschluss erwerben sollten oder deshalb Sonder- oder Hauptschulen abzuschaffen sind. Vielmehr bedeutet diese Forderung, dass wenn es Sonder- und Haupt-

schulen gibt, diese auch von Akademikerkindern entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil besucht werden sollten“ (Solga u.a. 2009, 22).

Eine Verringerung von *Ergebnisungleichheit* in der Bildung hingegen hätte den Abbau oder gar die Aufhebung von Bildungsarmut zum Ziel (Solga u.a. 2009, 23, Hopf 2000). Bildungsarmut meint in diesem Zusammenhang „ein Bildungsniveau, das unterhalb des gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe liegt“ (Solga u.a. 2009, 23). Wenn beispielsweise Sonder- oder Hauptschulen keine Wissensvermittlung auf einem gewissen Niveau gewährleisten könnten, dann wären sie im Sinne der Forderung nach mehr Ergebnisgleichheit beziehungsweise weniger Ergebnisungleichheit abzuschaffen. In modernen marktorientierten Industriegesellschaften werden soziale Ungerechtigkeiten jedoch nicht geschmälert im Sinne einer Reduktion von Ergebnisungleichheit, sondern legitimiert mit der Idee der Leistungsgerechtigkeit in der Verteilung von Gütern und Belohnungen. „Ungleichheiten sind demnach akzeptabel, soweit sie unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen widerspiegeln“ (Kraus/Müller 1990, 10, Kreckel 1992, 262).

Soziale Ungerechtigkeit ist gemäss Hadjar (2008, 12) ein zentrales Charakteristikum differenzierter Gesellschaften und erfordert deshalb Prinzipien zu deren Legitimation. Dass gerade individuelle Leistung über andere Prinzipien wie askriptive oder strukturelle Ungleichheitsursachen dominiert, erklärt Hadjar damit, dass marktorientierte Gesellschaften einerseits auf das Prinzip der Marktgerechtigkeit aufbauen und andererseits Personen allgemein die Tendenz haben, soziale Ungleichheiten eher individuellen Dispositionen als strukturellen Bedingungen zuzuschreiben. Ausserdem spielt laut Hadjar der Glaube, „dass im Sinne eines unsichtbaren Mechanismus letztlich jeder seinen Anteil erhält (Gerechte-Welt-Glaube)“ (Hadjar 2008, 13), eine zentrale Rolle (vgl. auch Watermann 2003, 188). Dieser ideologiebasierte Verteilungsmodus wird auch als meritokratisches Prinzip bezeichnet (Hadjar 2008, 12). Laut Kronig „bleibt es das häufigste Missverständnis in den Sozialwissenschaften, dass Chancengleichheit auch bei der empirischen Überprüfung irrtümlich mit leistungsgerechter Selektion verwechselt wird“ (Kronig 2007, 87).

Dem Leistungsprinzip und den meritokratischen Legitimationsstrategien muss jedoch kritisch entgegengetreten werden. Die Naturalisierung und Individualisierung von Bildungsungleichheiten blenden aus, dass Leistungen, welche von der Schule honoriert werden, sozial definiert werden. Meritokratisches Denken verschleiert somit, dass Leistungen stark auch von Umweltbedingungen abhängig sind und dass von Bildungstiteln nicht unkritisch auf Begabung geschlossen werden darf (Solga 2009a, 66-71).

Heid präzisiert die Kritik und zeigt die Grenzen des Leistungsdenkens auf (Heid 1992, 91-106, Becker/Hadjar 2009, 49-55, Solga 2005, 2008):

(1) Die Geltung dessen, was unter honorierbarer Leistung gehandelt wird, bestimmen jene sozialen Gruppen, welche historisch über die stärkere Ausgangslage verfügen. Der propagierte freie Wettbewerb findet somit gar nicht erst statt. „Bestimmung und Anwendung des Leistungsprinzips haben also diejenige soziale Ungleichheit in sich aufgenommen, gegen die dieses Prinzip formuliert worden ist und wird“ (Heid 1992, 94).

(2) Definitionen des Leistungsprinzips sind meist allgemein und abstrakt gehalten. Leistungen, die erbracht werden sollen, werden nicht inhaltlich präzisiert. Das Prinzip sieht vor, dass sich Menschen unkritisch in den Dienst beliebiger Leistungserwartungen stellen (Heid 1992, 96). „Intelligenz und Begabung behaupten sich so hinsichtlich vorhandener

sozialer Ungleichheiten als ein legitimer Mythos – ein Mythos, mit dem zugleich versprochen wird, dass individuelle Begabungen akkurat gemessen werden können“ (Solga 2005, 32), was faktisch nicht möglich ist und auch nicht der Realität entspricht (vgl. Kap. 3.1.6).

(3) Wenn sich eine Person leistungsmässig erfolgreich von andern abhebt, kann auf Begabung oder Anstrengung geschlossen werden. Begabung steht jedoch ausserhalb des individuell Beeinflussbaren und stellt an sich keine eigene Leistung dar. Wird Begabung sanktioniert, so wird genau das Geburtsrecht aufrechterhalten, welches eigentlich hätte abgelöst werden sollen. Alternativ könnte Anstrengung honoriert werden. Bei Anstrengung oder Motivation handelt es sich wiederum um eine inhaltsunspezifische und abstrakte Masseinheit. Doch Anstrengungsbereitschaft oder Motivation entwickelt sich immer nur im Hinblick auf inhaltlich Konkretes. Zudem stehen Begabungen und Anstrengungsbereitschaft in einem asymmetrischen Verhältnis zueinander. Um eine gleiche Leistung zu erbringen, muss sich die begabtere Person weniger anstrengen (Heid 1992, 97-101).

(4) Nebst Begabung und Motivation werden Leistungen auch durch exogene Faktoren bestimmt. Leistungsfähigkeit und Leistungserbringung hängen in hohem Masse von Lern- und Leistungsgelegenheiten ab. Diese variieren zwischen sozialen Schichten, den verschiedenen Klassen und Schulformen oder den beruflichen Positionen. Die Ungleichheiten, welche das Leistungsprinzip als Verteilprinzip überhaupt notwendig machen, erweisen sich somit als Hindernis formeller Chancengleichheit.

Wer sich am oberen Ende der Hierarchie befindet, erhält bessere Lern- und Leistungsgelegenheiten als jene am unteren Ende, denen diese sukzessive entzogen werden (Heid 1992, 101-104, Becker/Hadjar 2009, 51). „Die weit verbreitete Auswahl nach Leistung trägt damit zugleich zum Erhalt und zur Stärkung des meritokratischen Glaubens bei – und zwar unabhängig davon, inwieweit eine Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg besteht. Bildungsbasierte Ungleichheiten werden von daher nicht nur von den ‚Gewinnern‘ des meritokratischen Wettbewerbs akzeptiert, sondern sind auch für dessen ‚Verlierer‘ handlungsrelevant“ (Solga 2005, 31).

2.2 Diskussion und Bewertung verschiedener Massnahmen und Visionen zur Förderung von Chancengleichheit

„Die sich anhäufenden Diskussionen über die diversen Schieflagen im Bildungssystem forcieren die hektische Suche nach Interventions- und Steuerungsstrategien“ (Kronig 2008, 229). In den folgenden Unterkapiteln werden die am geläufigsten praktizierten Strategien und Entwicklungen im Umgang und zur Verminderung von Chancenungleichheit diskutiert. Der Hauptfokus liegt dabei auf den Verliererinnen und Verlierern der jeweiligen Massnahme.

2.2.1 Ausdifferenzierung und Optimierung der Schule

Im Zusammenhang mit dem Erreichen bzw. Streben nach (mehr) Chancengleichheit gehören innere und äussere Differenzierungsmassnahmen zu den meistgenannten Erfolgsrezepten und praktizierten Verfahren. Begründet werden sämtliche Differenzierungsmassnahmen vorwiegend mit dem besseren Eingehen auf heterogene Schülergruppen (Saalfrank 2008, 67, Wiater 2005, 27). Ziel der Differenzierung ist es, die Heterogenität der Grossgruppe schul- und unterrichtsorganisatorisch zu berücksichtigen, damit sich individuelle Eigenschaften von Lernenden bei der Organisation, Planung und Durchführung von Unterricht besser mit den Anforderungen der Bildungsinstitutionen in Einklang bringen lassen (Riedl 2008, 122, vgl. auch Riedl 2004). „Differenzierung stellt den Schüler mit all seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt und zielt darauf ab, diese zu fördern“ (Saalfrank 2008, 67). Damit schreibt Saalfrank der Differenzierung aus bildungstheoretischer Sicht eine starke Subjektorientierung zu. Als weitere Begründungen nennt er die rechtlich verankerte freie Entfaltung der Persönlichkeit und das Recht auf Chancengleichheit.

Aus lern- und entwicklungstheoretischer Sicht führt Saalfrank (2008, 67) als Begründungen das optimale Eingehen auf milieu- und sozialisationsbedingte Entwicklungsvoraussetzungen und unterschiedliche Lerntypen an. Des Weiteren kann Differenzierung laut verschiedener Autoren (Saalfrank 2008, 68, Braune 2008, 37, Seibert 2003, 103) der Förderung der Motivation und der Schülerorientierung dienen.

Das Wort ‚Differenzierung‘ geht zurück auf das lateinische Verb ‚differe‘ und Substantiv ‚differentia‘ (sich unterscheiden/Unterschied, verschieden sein/Verschiedenheit) (Riedl 2008, 122, Wiater 2005, 26). Bezogen auf Schule und Unterricht meint ‚Differenzierung‘ laut Riedl (2008, 122) meist das Bemühen, den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerschaft für den Unterricht gerecht zu werden, und „dass die Heterogenität der Schülerinnen/Schüler einer Lerngruppe oder Klasse schul- und unterrichtsorganisatorisch berücksichtigt werden soll“ (Wiater 2005, 27). Diese Individualität äussert sich unter anderem bezüglich unterschiedlicher Anlagen, Begabungen, Neigungen, Interessen, Einstellungen, Gewohnheiten, aber auch durch ausserschulische Bedingungen aus dem Umfeld der Schülerinnen und Schüler (Riedl 2008, 122).

Differenzierung in institutionalisierten Lernprozessen wie z.B. in der Schule bedeutet die zeitweilige Auflösung einer grösseren und formal zusammengehörigen Gruppe von Lernenden zugunsten kleinerer, homogenerer Gruppen. Begrifflich zu unterscheiden sind äussere Differenzierung als schulorganisatorische Lösung und innere Differenzierung als didaktisch-methodische Lösung. Diese beiden unterschiedlichen Differenzierungsformen werden in den folgenden Unterkapiteln 2.2.1.1. und 2.2.1.2 näher betrachtet.

2.2.1.1 Äussere Differenzierung

Laut Eckhart (2009, 27) erfolgt der traditionelle Umgang mit Heterogenität in der Schule über äussere Differenzierungsmassnahmen. Äussere Differenzierung bezieht sich auf alle Massnahmen, „die sich im institutionellen Rahmen bewegen“ (Saalfrank 2008, 69).

Hierbei wird in der Schülerpopulation nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien gesucht, z.B. dem Gesichtspunkt unterschiedlicher Leistungsniveaus oder unterschiedlicher Interessen. Anhand dieser Kriterien werden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen aufgeteilt, die räumlich getrennt von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden (Klafki/Stöcker 1996, 173). Hierzu werden „Gruppen von vermeintlich Gleichen und Vergleichbaren zum Zwecke gemeinsamen Lernens“ (Diehm/Radtke 1999, 12) gebildet. Die Geschichte der traditionellen Pädagogik könnte laut Radtke (1995, 10ff.) auch als Vermeidung von Verschiedenheit oder als Präferenz für Gleichheit nachgezeichnet werden. Die Idee des gleichschrittigen Lernens in homogenen Schulklassen ist in dieser Tradition tief verwurzelt und verbunden mit einem pädagogischen Machbarkeitsglauben. Diese fortwährende Homogenisierungsbestrebung in der Schule kann laut Kurmann (2000, 119) als eines der standhaftesten Bollwerke der Schulkultur bezeichnet werden. In der Vergangenheit hat sich in der Schweiz ein in zunehmendem Masse ausdifferenziertes Schulsystem etabliert (vgl. Kap. 3.1.1).

Saalfank (2008, 173) unterscheidet drei Dimensionen der äusseren Differenzierung: Die *interschulische Dimension* bedeutet die Aufteilung in verschiedene Schularten anhand der Leistung von Schülerinnen und Schülern. In der Schweiz erfolgt diese Segmentierung in die Schulformen Real- und Sekundarschule meist nach dem sechsten Schuljahr. Daneben gibt es für Kinder, die den Anforderungen der Regelklasse nicht genügen, eine Vielzahl verschiedener Sonderklassen und Sonderschulen, welche ihrerseits wiederum differenzierte Lernangebote für diese Kinder anbieten (vgl. Kap. 3.1.3). Ebenfalls zum Bereich der interschulischen Dimension zählt Saalfank (2008, 79) den komplex gestalteten berufsbildenden Sektor mit Berufsschulen, Fachhochschulen etc.

Als zweite Dimension bringt Saalfank die *intraschulische Dimension* ins Spiel, welche alle Massnahmen umfasst, „die innerhalb einer Schule erfolgen und organisatorischer Art sind“ (Saalfank 2008, 70). Hierunter fallen das so genannte streaming, welches eine Zuweisung von Schülerinnen und Schülern nach Gesamtschulleistung für einen begrenzten Zeitraum vorsieht (z.B. A-, B-, C- Kurse), oder das Setting, welches eine Zuweisung nach einer Leistung in einem Kernfach nach sich zieht. Ebenfalls unter die intraschulische Dimension fallen Wahlfächer, Arbeitsgemeinschaften oder spezifischer Förderunterricht (Sprachförderung von Immigrantenkindern). Die dritte und so genannte *Schulprofildimension* bezeichnet Schulen, vorwiegend im Privatsektor, die unterschiedliche Profile anbieten, damit Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Begabungen und Vorlieben bestimmte Auswahlmöglichkeiten haben. Unter diese Dimension fallen beispielsweise Schulen mit musisch-künstlerischem Profil, mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung, Schulen für Hochbegabte, Europaschulen etc. (vgl. Saalfank 2008, 71). Die folgenden Ausführungen beziehen sich vorwiegend auf die *interschulische Dimension*, da die zentrale Fragestellung dieser Arbeit den Einfluss unterschiedlicher Schulformen auf die spätere Entwicklung im Erwachsenenalter umfasst. Ein Teil der befragten jungen Erwachsenen (vgl. Kap. 5) wurde im Rahmen interschulischer äusserer Differenzierungsmassnahmen bereits früh von der Regelklasse in einen anderen Schulzweig (Sonderklasse) überwiesen, und zwar aufgrund der ursprünglichen Zielsetzung äusserer Differenzierungsmassnahmen, d.h., um diese Schülerinnen und Schüler in homogenen Gruppen optimal fördern zu können. Neben der vermeintlichen Homogenität sollten sich Sonderklassen durch reduzierte Klassengrössen,

durch mehrheitlich länger bzw. heilpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen, durch angepasste, d.h. reduzierte Lehrpläne, anschaulicheren Unterricht und eine Didaktik, die vermehrt auf Individualisierung ausgerichtet ist, auszeichnen (vgl. Kronig 2000f, Haeberlin u.a. 1991, Eckhart 2005, vgl. Kap. 3.1.3).

Kronig (2000, 48-54) kritisiert die Sonderklassen in etlichen Punkten, welche unter Beizug anderer Publikationen erweitert und nachfolgend zusammenfassend dargestellt werden:

(1) Separation kann zur *negativen Etikettierung* der Betroffenen führen. Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen sind einer starken negativen Etikettierung ausgesetzt. Der Besuch einer Schulform mit niedrigem Anspruchsniveau führt in einem leistungsorientierten Bildungssystem dazu, dass die Umwelt Sonderklassenkinder über negative Stereotypen wahrnimmt (Kronig 2000, 50, vgl. hierzu Kap. 4.5). Haeberlin spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Entsolidarisierung gegenüber leistungsschwachen und behinderten Menschen durch institutionsfixiertes Denken und Handeln“ (Haeberlin 1996, 78).

(2) Als Folge von der Etikettierung wirkt die *Stigmatisierung* über die Separationszeit hinaus und kann auch das spätere Leben im Erwachsenenalter beeinflussen. Weil sich Schulleistungen von separiert beschulten Kindern oft stark mit denjenigen von Regelklassenkindern überlappen (vgl. Kap. 3.1.6), muss in diesem Zusammenhang von einer starken Benachteiligung gesprochen werden (Kronig, 2000, 50, Riedo 2000). Selektionsformen jeglicher Art können zu negativen Etikettierungen und Stigmatisierungen führen (Kronig 2007, 31, Homfeldt 1996, Schofield 2005, vgl. Kap. 4.5).

(3) Schülerinnen und Schülern werden durch die gesonderten Schulzüge zunächst soziale Chancen vorenthalten und *Lerngelegenheiten beschnitten*, indem das soziale Lernumfeld eingeschränkt wird. Dies führt zu späteren beruflichen Begrenzungen, insbesondere in wirtschaftlichen Krisenzeiten (Kronig 2007, 32).

Da Schulleistungen stark mit Schichtzugehörigkeit kovariieren, ist mit der Verteilung auf institutionell getrennte Bildungsgänge immer auch die soziale Trennung von Schülerinnen und Schülern verbunden. „Soziale Segregation ist die Kehrseite institutioneller Leistungsdifferenzierung“ (Baumert u.a. 2006, 95). Die Trennung nach Schulformen war und ist laut Ratski (2003, 23) für die Trennung der sozialen Milieus verantwortlich. Verschiedene Autorinnen und Autoren (Auernheimer 2008, 66, Sünker/Miethe 2007, Mägdefrau 2002, 179) propagieren demzufolge, die gemeinsame Lernzeit aller Kinder möglichst lange zu halten. „Bislang bleibt die Annahme plausibel, dass eine längere Grundschulzeit Schülern mit ungünstigen Startbedingungen eher die Chance gibt, Rückstände aufzuholen, mehr Gelegenheit für individuelle Förderung schafft und Entwicklungspotentiale eher erkennen lässt“ (Auernheimer 2008, 66).

Das Festhalten am mehrgliedrigen, früh segregierenden Schulsystem führt zu doppelten Benachteiligungen, „weil die Schule als Kompensation der anregungsarmen Elternhäuser zunehmend an Einfluss verliert“ (Mägdefrau 2002, 179). Die Vorbildfunktion der Mitschülerinnen und Mitschüler mit höherem sozialem Kapital entfällt und der Anregungsgehalt der Schulumwelt sinkt. Eine heterogene Schulkomposition wäre besonders für Jugendliche der unteren Schichten „ein förderliches Erfahrungsfeld in Bezug auf Zukunftsorientierungen und Aspirationen“ (Solga/Wagner 2001, 111).

(4) Für Lernbehinderung bestehen *keine präzisen Diagnosekriterien*, welche es ermöglichen Sonderklassenkinder eindeutig zuweisen zu können. Daher schwankt der Anteil der

in Sonderklassen beschulten Kinder regional und zeitlich (vgl. Kap. 3.1.6.1). Es liegt die Vermutung nahe, dass sich die Sonderklassenzuweisung nicht allein nach Leistungskriterien, sondern nach strukturellen oder demographischen Gegebenheiten ausrichtet (Kronig 2000, 50-51, Kronig 2007, Häfeli/Walther-Müller 2005).

(5) In Sonderklassen für Lernbehinderte sind Immigrantinnen und Immigranten, Jungen und Kinder mit niedriger sozialer Herkunft übervertreten (vgl. Kap. 3.1.6.1).

An Entscheidungsstellen des Schulsystems sind demzufolge Effekte *institutioneller Diskriminierung* zu beobachten (Gomolla/Radtke 2002, Kronig 2000, 50-51, 2007, vgl. Kap. 4.4).

(6) Da es den Sonderklassen an exakten *Selektionskriterien* mangelt, entfällt deren Legitimation, sich als spezifische Schulform zu definieren. Sonderklassen verkommen zu Auffangbecken an unterster Stelle des Bildungssystems (Kronig 2000, 51, 2009, vgl. auch Grunder 2009, 115-127, Strittmatter 2010, 123). Obwohl immer wieder darauf hingewiesen wird, dass das Selektionsprinzip die Annahme von Heterogenität hemmt, wird es „heute überwiegend als eine entlastende Einrichtung empfunden“ (Strittmatter 2010, 123).

(7) Verschiedene empirische Arbeiten und Metaanalysen machen deutlich, dass vergleichbare Schülerinnen und Schüler in integrativen Schulformen bessere *Schulleistungen* erbringen als in separativen Settings (Bless 2007, 26-29, 44-46, Haeberlin u.a. 2003, Sturny-Bossart 2004, vgl. hierzu auch Kap. 3.1.5). Gründe hierfür liegen womöglich im Lernumfeld der Kinder.

Durch die frühe separative Schulung entfallen den Sonderklassenkindern Vorbilder und Lernangebote der Regelschule. Unabhängig von der Schulform verringert eine frühe formale Trennung der Bildungswege die Chancen für Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Entwicklungsvoraussetzungen, den Rückstand gegenüber den Altersgleichen mit mehr kulturellem Kapital aufzuholen (Bourdieu 1983, vgl. Kap. 4.3). „Speziell für Migrationskinder mit einer anderen Erstsprache und aus schulfremden Milieus dürfte eine spätere Schullaufbahnentscheidung von grosser Bedeutung sein“ (Auernheimer 2003, 11). Aus Sicht der Chancengleichheit und der Meritokratie stellt diese mangelnde Effizienz von Sonderklassen den zentralen Kritikpunkt an dieser Schulform dar.

(8) Die gewünschte *Reintegration in die Regelschule*, auf welche Sonderklassen hinarbeiten, kommt nur selten zu Stande (Kronig 2000, 52). Die Hauptselektion findet bereits vor Eintritt in die obligatorische Schulzeit statt, und eine spätere Reintegration in die Regelklasse wird nur selten realisiert (Häfeli/Walther-Müller 2005). Auch Gomolla (2005a, 103) konstatiert, „dass Fördermassnahmen zu Beginn der Schullaufbahn im weiteren Ausleseprozess in der Grundschule die Schwelle senken, dass zur Objektivierung weiterer Lernschwierigkeiten auf ein SAV (Sonderschulaufnahmeverfahren) zurückgegriffen wird“ (Gomolla 2005a, 104).

(9) Die mit der Bildungssackgasse verbundenen eingeschränkten Perspektiven der Hauptschule bzw. Realschule begünstigen Resignation und beeinträchtigen die *Lernmotivation*. Dieser Effekt dürfte für die Sonderklassenbeschulung verstärkt zutreffen. Äussere Differenzierung wie beispielsweise die Trennung nach Schulformen weckt die Illusion der Leistungshomogenität (Auernheimer 2003, 12).

(10) Auch qualifiziert die *berufliche Sozialisation von Lehrpersonen* nicht für den dringend notwendigen Umgang mit Heterogenität. Mit der Verteilung der Kinder auf verschiedene Klassentypen und Schularten wurden aus der allgemeinen Pädagogik

zunehmend ‘Spezialgebiete’ ausgelagert (Eckhart 2002). Dieser Prozess der Ausdifferenzierung und der Bildung von immer weiteren Subsystemen kann im systemtheoretischen Jargon auch mit dem Begriff der ‘Komplexitätsreduktion’ bezeichnet werden (Heimlich 1999, 24). Bless (2007, 72) konstatiert, dass der Ausbau und die damit einhergehend vermehrte Inanspruchnahme äusserer Differenzierungsangebote zu einem Kompetenzverlust der allgemeinen Schule führen und dass die Heterogenitätsakzeptanz des Hauptsystems dadurch immer mehr sinkt.

Dessen Norm wird immer enger und „immer weniger Kinder können ihr entsprechen“ (Bless 2007, 72). Laut Kronig (2007, 121) können Schülerinnen und Schüler im unteren Leistungssegment nach heutigem Wissensstand von einem Abbau ungleichheitsverstärkender Leistungsgruppierungen sowohl bezüglich inhaltlicher Kompetenzentwicklung als auch im Bereich der formalen Bildungsabschlüsse profitieren. Kronig merkt jedoch an, dass der Verzicht auf eine Selektion während der obligatorischen Schulzeit die Verlagerung der Auswahl in die Phase des Berufseintritts weiter fördern kann und dass bei vergleichbaren Bildungsabschlüssen die Suche nach neuen Selektionskriterien wieder zu jenen Merkmalen führen könnte, deren Bedeutung durch die strukturelle Veränderung hätte eingeschränkt werden sollen (Kronig 2007, 121).

Im Gegensatz zur geschilderten Kritik an äusseren Differenzierungsmassnahmen im allgemeinen Schulsystem werden in der Heilpädagogik innere Differenzierungsmassnahmen propagiert (Moser 2004, 44).

Gerade im Zusammenhang mit der Integrationspädagogik (vgl. Kap. 2.2.2) lautet eine zentrale Forderung, das System umzukehren und innere statt äussere Differenzierung zu praktizieren (Feuser 1995, 7f.). Das nächste Kapitel zeigt Chancen und Grenzen innerer Differenzierungsmassnahmen auf.

2.2.1.2 Innere Differenzierung

Im Unterschied zur äusseren Differenzierung werden mit der inneren Differenzierung „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden“ (Klafki/Stöcker 1996, 173), zusammengefasst. Viele Didaktikerinnen und Didaktiker versuchen, „mit dem Einsatz der inneren Differenzierung die Nachteile der äusseren Differenzierung (Schulformdifferenzierung) zu überwinden“ (Grunder 2009, 116). Die Prinzipien der inneren Differenzierung gelten demzufolge sowohl für Regel- als auch für Sonderklassen. Mit innerer Differenzierung ist ein übergeordnetes didaktisches Prinzip gemeint, das seine Wurzeln in der Reformpädagogik findet.

Dieses Unterrichtsprinzip erlebte in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit der Gesamtschulbewegung sowie im Rahmen erster Integrationsversuche eine Renaissance und stellt im Zuge der Heterogenitätsdiskussion in der Schule wahrscheinlich das meistgenannte didaktische Prinzip dar (Gehrmann 1997, 120ff., Helmke/Weinert 1997, 37, Eckhart 2010 123-147, Aurin 1994, 395ff., vgl. auch Kap. 2.2.2). Diese vielfach postulierte Alternative zum gegliederten Schulsystem fand ihre gesellschafts- und bildungspolitische Begründung vor allem im Prinzip der Chancengleichheit, im Anliegen einer verbesserten sozialen Integration aller Kinder sowie im

Bestreben einer Demokratisierung der Schule (Aurin 1994, 397f., vgl. auch Kap. 2.2.2). Ein integratives System zwingt die Lehrperson zur Individualisierung bzw. zur inneren Differenzierung ihres Unterrichts (Auernheimer 2003, 12).

Gerade eine Gesamtschule bzw. eine integrative Schule zeichnet sich dadurch aus, dass sehr verschiedene Kinder gemeinsam in einer Schulklasse unterrichtet werden, und „wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit verhelfen will, dann muss er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden“ (Klafki/Stöcker 1996, 181, Stroot 2007, 53, Pehnke 2003, 19-27, Demmer-Dieckmann 1991).

Zusammenfassend soll nach Klafki und Stöcker (1996, 181) innere Differenzierung eine optimale Förderung aller Schüler ermöglichen (Chancengleichheit), die Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen anregen, die Selbstständigkeit jedes Schülers und jeder Schülerin unterstützen und kooperatives Lernen ermöglichen (soziales Lernen). Dazu ist jedoch weder Gleichmacherei noch Gleichbehandlung erforderlich denn „das Erziehungsprinzip Differenzierung fordert geradezu von jedem Lehrer, jeden Schüler ungleich zu behandeln, und zwar nicht nur in didaktisch-methodischer Hinsicht, sondern auch bezüglich der Wahl der Erziehungsziele und der Erziehungsmittel“ (Seibert 2003, 99). Damit verbunden ist das Ziel, „den durchweg heterogenen Anforderungen von Lernenden in einem Lernverband möglichst weit zu begegnen und den Anforderungen einer modernen Gesellschaft und Arbeitswelt Rechnung zu tragen“ (Riedl 2008, 122).

In der klassischen Methodik der inneren Differenzierung von Klafki und Stöcker (Klafki/Stöcker 1996, 182ff.) werden zwei Grundformen unterschieden: erstens die Differenzierung von Methoden und Medien, wobei die Lerninhalte grundsätzlich für alle Kinder gleich bleiben, und zweitens die Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte (Klafki/Stöcker 1996, 182ff, Eckhart 2010, 135ff). In heterogenen Schulklassen wird eine innere Differenzierung zweiter Art in vielen Fällen unumgänglich sein, denn zu verschieden sind die Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder. Im ziel-differenten Lernen werden sogar die eigentliche Chance und ein wichtiges didaktisches Prinzip zur Integration von Kindern mit Behinderungen erkannt (Eberwein 1997, 62f.). Dabei „sind die Lernziele auf die Möglichkeiten und Grenzen der lernenden Kinder zu beziehen. Jedes Kind erreicht die ihm individuell zugänglichen Lernziele“ (Krawitz/Theis-Scholz 1995, 135).

Das Prinzip der inneren Differenzierung wird in der Forschungsliteratur als „das wissenschaftlich fundierteste und didaktisch aussichtsreichste unterrichtliche Konzept“ (Helmke/Weinert 1997, 137) bewertet. Dieses insgesamt positive Fazit muss relativiert werden, wenn Ergebnisse berücksichtigt werden, welche sich speziell auf die Verschiedenheit der Kinder beziehen. Folgende Kritikpunkte lassen sich zusammenfassend darstellen (vgl. Eckhart 2010, 133-150):

(1) *Methodisch-Didaktische Gefahren*: Die häufige Verbindung von stark individualisierendem Unterricht in wenig strukturierten Lernsituationen scheint sich für Kinder mit Schulproblemen nachteilig auszuwirken (z.B. Helmke 1988, 64ff., Helmke/Weinert 1997, 140ff, Fraser/Walberg 1991, 204, Eckhart 2010f.). Empirische Studien zeigen, dass herkömmlicher Frontalunterricht gerade für Kinder mit schulischen Problemen Vorteile bringt. Jedenfalls scheinen sich bei diesen Kindern Phasen des Frontalunterrichts durchaus positiv auf die Lernentwicklung auszuwirken. Wird Differenzierung konsequent und sehr weitgehend betrieben, so kann dies für leistungsstarke Lernende bedeuten, dass sie

sich immer weiter und irgendwann uneinholbar von den schwächeren Lernenden entfernen. Für die Lehrkraft ist es oft nicht einfach, Lerninhalte in ein ‚Fundamentum‘ für alle Lernende und ein ‚Additum‘ für Leistungsstarke aufzugliedern und diese differenziert anzubieten (vgl. Wiater 2005, 38f.). Weitere Probleme sieht Eckhart (2010, 140) in der fehlenden Methodik seitens der Lehrpersonen (Instruktionsintensität, klare Zielsetzungen, klare Führung der Kinder).

(2) Gefahren der *Lernzieldifferenzierung*: Lernzieldifferenzierung als oft genanntes zentrales Prinzip ist mit erheblichen Problemen belastet (Klafki/Stöcker 1996, 182, Eckhart 2010, 141). Es stellt sich jedoch die Frage, wer über die zu erreichenden Lernziele entscheidet und nach welchen Kriterien diese Festlegung geschieht. Erwartungseffekte und Zuschreibungen beziehungsweise Etikettierungen können diagnostische Entscheide verzerren (vgl. hierzu Kronig u.a. 2007) und damit über das Instrument der Lernzieldifferenzierung den Bildungserfolg von bestimmten Gruppen von Kindern und Jugendlichen beeinflussen. Ein lernzieldifferenter Unterricht stellt auch eine Gefahr der Stigmatisierung der betroffenen Kinder dar. Durch die individuellen Lernziele wird Differenz in der Schulklasse für alle Kinder sichtbar gemacht bzw. konstruiert (vgl. Moser 1989). „Zwar erhalten diese Schüler zusätzliche Ressourcen, zugleich erhöht sich aber ihr Risiko der Stigmatisierung, Aussonderung und des schulischen Misserfolgs“ (Powell 2004b, 2). Des Weiteren wird durch das lernzieldifferente Lernen zielgleiches Lernen gehemmt.

Für den Unterricht in einer heterogenen Schulklasse entsteht ein Dilemma: Einerseits wird im zieldifferenten Lernen die didaktische Lösung für schülergerechten Unterricht erkannt, andererseits scheint gerade die Verfolgung gemeinsamer wichtiger Aufgaben und Ziele für die Entwicklung sozialer Kompetenzen entscheidend zu sein. Wird Differenzierung konsequent und sehr weitgehend betrieben, so kann auch dies für leistungsstarke Lernende bedeuten, dass sie sich immer weiter und irgendwann uneinholbar von den schwächeren Lernenden entfernen. Lernzieldifferenter Unterricht macht zuschreibungsanfällige (Förder-)Diagnostik notwendig und droht bei einer Verfestigung der Lerngruppen mit dem Postulat nach Chancengleichheit zu kollidieren (Klafki/Stöcker 1996, 182ff., Ahrbeck u.a. 1997, 740ff.). Wenn in einer Schulklasse für einige Kinder besondere Lerninhalte und -ziele gelten und sich daraus Niveaugruppen ergeben, besteht die Gefahr, dass innerhalb des Klassenverbandes quasi eine äussere Differenzierung vollzogen wird. Dieses Problem haftet in besonderem Ausmasse der für die Individualisierung wichtigen Unterscheidung von Fundamentum und Additum an. Wenn Kinder regelmässig ‚nur‘ den für alle verbindlichen Lernstoff (Fundamentum) bewältigen können und von den zusätzlichen Lerninhalten (Additum) ausgeschlossen bleiben, besteht das Risiko einer ungewollten Verfestigung der Lerngruppen (Klafki/Stöcker 1996, 184).

„Der Grundsatz der Individualisierung ‚Jedem das Seine‘ steht im Widerspruch zur Forderung nach dem gleichen Bildungsangebot für alle“ (Klafki/Stöcker 1996, 184).

(3) *Kein Schutz vor Selektion* auch bei professioneller Umsetzung des Prinzips der Lernzieldifferenzierung: Kronig (2007, 33) unterscheidet zwischen formalen und inhaltlichen Qualifikationen und konstatiert, dass diese Trennung trotz ihrer hohen Bedeutung in der Literatur kaum konsequent umgesetzt wird. Inhaltliche Qualifikationen messen das Erreichen vorgegebener Lernziele, während formale Qualifikationen „anhand von vergebenen Bildungszertifikaten – also dem Verlassen des meritokratischen Verteilungsprinzips – beschrieben werden können“ (Kronig 2007, 31). Selbst eine erfolgreiche, indi-

viduelle Förderung in Bezug auf schulische Lerninhalte verbessert nicht zwingend die Aussicht auf bessere Bildungszertifikate und garantiert demzufolge keinen Schutz vor negativer Selektion.

Auch Allmendinger und Leibfried (2005, 51) unterscheiden in Bezug auf Bildungsarmut zwischen erworbenen Kompetenzen und Zertifikaten. Sie konstatieren, dass der Personenkreis, der bei einer zertifikatsbezogenen Messung als arm gälte, nicht mit jenem, der kompetenzarm zu nennen wäre, übereinstimmen würde. Sie bezeichnen nur die Zertifikatsarmen als wirklich Bildungsarme, obwohl diese durchaus auch kompetenzreich sein können (Allmendinger/Leibfried 2005, 51). „Arbeitgeber fragen selten nach Kompetenzen, sondern nach Zertifikaten. Bildungsarmut über Zertifikatsmenge zu bestimmen wäre angemessener, wenn dies die relevante Schaltgrösse ist und weil seine Auswirkungen bekannt sind“ (Allmendinger/Leibfried 2005, 52). Kompetenzmasse können jedoch Zertifikatsmasse von Armut ergänzen, z.B. „um stärker an den Schulen selbst, an den Ursachen vor Ort ansetzen zu können“ (Allmendinger/Leibfried 2005, 57). Nach schulpädagogischem Verständnis ist Bildung inhaltliche Qualifikation, nach bildungssoziologischem Verständnis hingegen eine sozial relevante formale Qualifikation, die sich an vergebenen Bildungszertifikaten wie Schulnoten oder Bildungsabschlüssen misst (Kronig 2009, 30).

2.2.2 Pädagogik der Vielfalt im Rahmen einer ‚Schule für alle‘

Mit dem Ziel, die Situation von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen und Migrationshintergrund zu verbessern und den beiden Geschlechtern gleichermassen gerecht zu werden, haben sich ab der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts unabhängig voneinander verschiedene differenzbezogene pädagogische Bewegungen entwickelt (Prengel 2006). Die bekanntesten Ansätze sind die interkulturelle und die feministische Pädagogik sowie die Integrationspädagogik.

Aufgrund der Kritik an der Eindimensionalität der einzelnen Bewegungen wurden seit den 1990er- Jahren unter den Begriffen ‚diversity Management‘ und ‚diversity Education‘ und im deutschsprachigen Raum ‚Pädagogik der Vielfalt‘ verschiedene Konzepte und Ansätze entwickelt, die dem Umstand Rechnung tragen, dass Menschen immer gleichzeitig verschiedenen sozialen Kategorien angehören. Mit dem Bewusstsein um diese Intersektionalität wird in diesen Ansätzen die Fokussierung auf eine Kategorie überwunden und die Überlagerung von verschiedenen Differenzzugehörigkeiten ins pädagogische Denken miteinbezogen. „Den Ansätzen ist gemeinsam, „dass sie sich für die Gleichberechtigung (equity) der verschiedenen Schülerinnen und Schüler (diversity) einsetzen (Hofstetter/Duchêne 2010, 41). Prengel (1995) betrachtet ihr Konzept der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ als einen Versuch, „für die mit der Pädagogik der Chancengleichheit verbundenen Konkurrenz- und Ausgrenzungsprobleme neue Lösungsperspektiven zu finden“ (Prengel 1995, 28). Es zeigt sich, dass mit der Forderung nach Chancengleichheit Konkurrenz- und Ausgrenzungsbedrohungen beachtet werden müssen, wenn man am Begriff der Chancengleichheit festhalten will. Auch Heid kommt zur Einschätzung, dass Chancengleichheit nicht geeignet ist, um Ungleichheit unter den

Menschen aufzuheben. „Sie ist aber sehr wohl geeignet, diese Ungleichheit zu reorganisieren und dadurch zu ihrer Legitimation beizutragen“ (Heid 2000, 91).

Es ist demnach zu fragen, unter welchen Umständen soziale Ungleichheiten zustande kommen und ob sie als legitim zu qualifizieren sind. Nach Prengel (1995) heisst Chancengleichheit verwirklichen, dass jedes Individuum „seine genetisch verankerte Potentialität durch geeignete Umweltherausforderungen aktualisieren kann“ (Prengel 1995, 23). Die Verwirklichung von Chancengleichheit ist somit wesentlich von der Schaffung günstiger Umweltbedingungen abhängig. Für die Schule bedeutet dies, dass die Zielsetzung Chancengleichheit darauf ausgerichtet sein muss, für alle Kinder Lernen in einem optimalen schulischen Rahmen stattfinden zu lassen.

Darauf müssen die Bemühungen ausgerichtet werden, nicht auf die Festschreibung von kulturellen oder geschlechtlichen Defiziten. Jede und jeder Einzelne muss – unabhängig von Herkunft, Geschlecht, sozialer Schicht – unter günstigen schulischen Umweltbedingungen die Möglichkeit haben, die eigene Potentialität (im Sinn von Fähigkeiten, Interessen, Motiven und Zielsetzungen) entwickeln zu können (Prengel 2005, 27).

Die integrative Pädagogik hat als einzige und erste Pädagogik überhaupt das Anliegen ‚einer Schule für alle‘ realisiert (Prengel 1995, 169f.) und damit ein Bewusstsein für die Verschiedenheit aller Kinder geschaffen (Prengel 1995, 179f.). Im Kern soll jede Pädagogik – sowohl Heilpädagogik wie Pädagogik der Vielfalt oder allgemeine Pädagogik – eine integrative Pädagogik sein (Eckhart 2005, Haeblerlin 1998, 313f.). Die Tauglichkeit der Integration als „allgemeinpädagogisches Paradigma“ (Hinz 1993, 402ff., Prengel 1990, 273ff., Reiser 1990, 291ff.) verlangt jedoch den Einbezug der Erfahrungen aus den verschiedenen Spezialpädagogiken. Unter dem Titel ‘Ergänzungsmodell’ fasst Hinz (1993, 399) für die interkulturelle, die integrative und die feministische Pädagogik eine solche erweiterte integrative Position zusammen. Sie bildet eine Verbindung zwischen Anerkennung der Eigenheiten der Kinder und dem Anspruch nach Gleichheit. Das Ziel besteht nicht mehr „in der Minimierung von Verschiedenheit, sondern in der Veränderung von Schule im Ganzen, innerhalb derer die Verschiedenen ihren Möglichkeiten gemäss sich entwickeln können sollen“ (Hinz 1993, 403). Damit nähert sich Hinz der Vision einer integrationsfähigen Schule (vgl. Muth 1988, 17f. und Haeblerlin 1989, 266ff. und 1996, 231f.) an.

Diese Vision umfasst einen grundlegenden *Perspektivenwechsel*: Nicht die Integrationsfähigkeit eines Kindes, sondern die Integrationsfähigkeit einer Schule bildet die Zielvorstellung. In einer von dieser Vision getragenen Schule hätte nicht das Kind sich der Schule anzupassen, um integrationsfähig zu werden, sondern die Schule hätte sich der Einmaligkeit der Kinder anzupassen. „In der wertorientierten Vision einer integrationsfähigen Schule würden alle Kinder, auch bei extrem tiefer Leistungsfähigkeit, bei schwerer Behinderung oder anderen Auffälligkeiten, als akzeptierte und gleichwertige Partner in das Beziehungsnetz der Regelklasse aufgenommen“ (Haeblerlin 1996, 222). Ein solcher Perspektivenwechsel rüttelt am Fundament des gesamten Bildungswesens (Kronig 1993, 25ff.) und durchkreuzt bisherige Selbstverständlichkeiten in der Delegation von ‘nicht-passenden’ Kindern. Gefordert wird eine Öffnung der Schule für die Vielfalt der Kinder. In der skizzierten Vision einer Schule für alle sind Vielfalt und Verschiedenheit zentrale Begriffe. Dies wird auch aus Wortschöpfungen wie ‘Pädagogik der Vielfalt’ (Prengel 1995) oder ‘Pädagogik für die Vielfalt’ (Preuss-Lausitz 1993) ersichtlich, die sich explizit auf ‘Vielfalt’ beziehen.

Mit dieser Akzentuierung wird gleichzeitig auch die Differenz hervorgehoben. Vielfalt beinhaltet notwendigerweise Differenz, denn erst die Wahrnehmung von Unterschieden lässt uns von Vielfalt und Verschiedenheit sprechen. Das Zusammenfinden von Gleichheit und Verschiedenheit bedeutet sowohl die wechselseitige Anerkennung als Gleiche wie auch die wechselseitige Anerkennung als Verschiedene, was kurz in der Gleichberechtigung der Verschiedenen zusammengefasst werden kann (Prenzel 2001, 26). In diesem Sinne wird Egalität nicht als gleich, wohl aber als gleichwertig aufgefasst (Ralsperger 2001, 13ff.). Eine solche Akzentuierung von Differenzen, wie sie beispielsweise in den Konzepten einer Pädagogik für die Vielfalt vorkommt, scheint jedoch nicht unproblematisch zu sein, und angesichts der zunehmenden Popularität des Differenzbegriffs in der (Sonder-)Pädagogik wird bereits vor einer unreflektierten Übernahme dieses Begriffs gewarnt (Eckhart 2005, 24-26, Tervooren 2001, 204f.).

Anhand von Analysen der Integrationsbewegung wird beispielsweise deutlich, dass die Gleichberechtigung und die Anerkennung der Verschiedenheit niemals vollständig eingelöst werden können. Beide müssen immer wieder von neuem erkämpft werden (Prenzel 1995, 184). Egalitäre Differenz beschreibt damit eine Vision, die sich der Gerechtigkeit verpflichtet (Prenzel 1995, 49). Das Konzept der egalitären Differenz bezieht sich im Grunde auf nichts anderes als auf ein demokratisches Differenzverständnis (Prenzel 1995, 49). Die Anerkennung der Verschiedenheit findet in der Gleichberechtigung ihren Ausdruck. Erst durch die Wertschätzung der einzelnen Gruppierungen und Minderheiten in einer Gesellschaft kommt eine Demokratie zu ihrer wahren Kraft. Gleichheit ohne die Anerkennung von Verschiedenheit kann Anpassung, Assimilation oder Gleichschaltung zur Folge haben (Prenzel 1995, 184). Demgegenüber kann Anerkennung der Differenz ohne den Grundsatz der Gleichheit eine Hierarchisierung der Verschiedenheit, Entwertung von 'Andersartigen' oder Benachteiligung, Separation und Ausbeutung mit sich bringen (Prenzel 1995, 184).

Die Ausführungen zur Pädagogik der Vielfalt und zur Anerkennung von Gleichheit und Differenz sprechen sich klar gegen die in Kapitel 2.2.1.1 beschriebenen äusseren Differenzierungsmaßnahmen aus: Es geht darum, im Rahmen einer Schule für alle miteinander und voneinander zu lernen und jeden Einzelnen als gleichwertiges Mitglied der Gemeinschaft zu akzeptieren und zu anerkennen. „Organisatorische Strukturen bilden eine Grundlage für Vielfalt in ‚guten Ordnungen‘ auf institutioneller Ebene. Dazu gehören die institutionellen Regelungen für den gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern, gemeinsamer Unterricht aller Kinder in der Primarstufe und aller Jugendlichen in Gesamtschulen, Altersmischung in Schulklassen mit Kindern verschiedener Jahrgänge, gemeinsamer mehrsprachiger Unterricht mit Kindern verschiedener soziokultureller Herkunft (Schader 2000), flexibler Schulanfang für alle Kinder ohne Zurückstellung usw.“ (vgl. Prenzel u.a. 2001, Prenzel 2005, 29).

Pädagogische Qualität von Schulen zeigt sich darin, dass diese Schule die Schülerinnen und Schüler so leistungsfähig macht, dass sie die Chancengleichheit, welche die Demokratie ihnen ermöglicht, wahrnehmen können. Gleichzeitig muss die Schule Kinder und Jugendliche für die Praxis des Lebens in der Demokratie qualifizieren. Damit ist eine Haltung verbunden, die individuelle Leistungsvergleiche nicht scheut, ihnen aber nicht Alleingültigkeit einräumt. „Die persönlichen Wünsche nach Lebensglück und die Individualisierungsprozesse moderner Gesellschaften regen dazu an, dass wir, Kinder, Jugendliche und Erwachsene vielfaltsfähig werden und uns in unseren Besonderheiten

gegenseitig anerkennen. Pädagogik der Vielfalt kann darum als eine Form von Menschenrechtsbildung begriffen werden“ (Prenzel 2005, 31, 1999a, vgl. auch Mihr 2004; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011).

Die didaktischen Massnahmen, die Prenzel in verschiedenen Publikationen (vgl. hierzu Prenzel/Van der Voort 1996, Prenzel 1999b, Prenzel/Meiss 2003, Prenzel/Heinzel 2003) nennt, greifen zu einem grossen Teil auf das in Kapitel 2.2.1.2 beschriebene Prinzip der inneren Differenzierung zurück und unterliegen demzufolge auch der dort geschilderten Kritik bzw. Problematik. Weitere von Prenzel (2005, 29, 2004, 44-47) skizzierte Massnahmen (z.B. Rituale, Projektarbeit, Leistungsbewertung), die das Ziel der Anerkennung der Einzelpersonen und der wechselseitigen Anerkennung von Ebenbürtigkeit und Verschiedenheit (Prenzel 2005, 28, 2004, 44-47) fördern sollen, müssten konkretisiert und im Hinblick auf das Erreichen dieser Ziele evaluiert werden. Damit die Vision der Pädagogik der Vielfalt handlungsleitenden Charakter haben kann, müsste deren Umsetzung genauer umschrieben werden. Neben der Handlungsebene müssten die didaktische und die schulorganisatorische Ebene näher betrachtet werden, und es müsste präzisiert werden, wie die verschiedenen Ebenen miteinander verbunden werden können, damit das Ziel einer Pädagogik der Vielfalt erreicht bzw. verfolgt werden kann.

Konkrete Umsetzungsvorschläge einer Pädagogik der Vielfalt bietet ein in den USA von Booth und Ainscow (2002) entwickeltes und von Boban und Hinz (2003) ins Deutsche übersetztes und adaptiertes Instrument zur Schulentwicklung, das unter dem Namen ‚Index für Inklusion‘ publiziert worden ist (vgl. auch Hinz 2010, 336ff.).

Dieses beinhaltet als Instrument eine konkrete Anleitung wie sich eine Schule im Bereich ‚Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt‘ weiterentwickeln kann.

Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schulentwicklung im Hinblick auf eine Schule für alle vorangetrieben werden kann und soll. Anhand von verschiedenen Analyseinstrumenten kann an einer Schule ein IST-Zustand eingeschätzt, und anhand der Ergebnisse können weiterführende Schritte abgeleitet werden (vgl. Boban/Hinz 2003). Der Index als Instrument bietet einer Schule einen guten Orientierungsrahmen, sich in Richtung einer Schule für alle zu entwickeln.

Kritisch anzumerken gilt es, dass die einzelnen Indikatoren nicht theoriegeleitet bzw. nicht aufgrund von Forschungsergebnissen zustande gekommen sind bzw. evaluiert wurden oder dass die zugrunde liegenden Theorien und Konzepte zumindest nicht transparent gemacht werden. Auf der Ebene der inklusiven Kulturen, Haltungen, Einstellungen beispielsweise sind zwar die Ziele klar, die Wege bzw. Massnahmen zur Zielerreichung bleiben jedoch diffus.

Auch stehen die von einer Pädagogik der Vielfalt propagierten Massnahmen quer in der Bildungslandschaft und können aufgrund schulpolitischer Entscheide und schulstruktureller Massnahmen (noch) nicht umgesetzt werden, was allerdings aufgrund ihres Charakters auch nicht ihr Anspruch ist (Prenzel 2005, Boban/Hinz 2003).

Speck (2010, 81) sieht deshalb im Inklusionsmodell eine zu Ende gedachte Idee von Integration. „Wie weit die praktische Umsetzung dadurch unterstützt werden wird, dass schulische Inklusion nun als ‚Menschenrecht‘ deklariert ist, bleibt offen. Es dürfte wie bei einem ‚Recht auf Arbeit‘ schwierig sein, ein Recht auf eine Schule für alle bündig zu begründen und zu praktizieren, ist doch allein schon das, was inklusive Bildung ausmacht, nur in Ansätzen darstellbar“ (Speck 2010, 82). Pädagogische Ideale, die dem

Ideal von Gleichberechtigung und der Nichthierarchisierung von Andersartigkeit verpflichtet sind und die mit ihren Programmen darauf hinarbeiten, sich diesen Idealen anzunähern, reichen nicht aus. Für das Verständnis der Schüler und Schülerinnen ist eine kritisch reflektierte und sozialtheoretisch gestützte Auseinandersetzung mit der Vielfalt angebracht. Prozesse der Mehrheiten und Minderheiten und die Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten müssen analysiert und mitberücksichtigt werden.

So müssten beispielsweise angehende Lehrpersonen generelle soziale Prozesse der Reproduktion sozialer Ungleichheit verstehen. Aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit Prengels (1995) Konzept der Pädagogik der Vielfalt haben Hofstetter und Duchêne (2010) dieses Konzept im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt weiterentwickelt.

Ihr Ansatz ist kritisch, weil er gesellschaftliche Machtverhältnisse, Prozesse der Mehrheiten und Minderheiten sowie die Produktion und Reproduktion der sozialen Ungleichheiten analysiert und explizit thematisiert. In einer ersten Etappe sollen sich Lehrpersonen anhand von Originalschriften und Diskussionen der sozialen Theorien der Vielfalt und der Produktion sozialer Ungleichheit bewusst werden und insbesondere die Rolle der Schule kritisch hinterfragen.

Basierend auf dieser ersten Phase werden in einem weiteren Schritt bildungsstatistische Analysen durchgeführt und in einem letzten Schritt pädagogische Sequenzen erstellt (vgl. Hofstetter und Duchêne 2010). Letztlich geht es darum, „die Vielfalt im Klassenzimmer nicht romantisch, sondern kritisch zu denken“ (Hofstetter/Duchêne 2010, 42).

Auch Speck kommt realistischerweise zu folgender Konklusion: „Solange die Realität der allgemeinen Schule weit davon entfernt ist, allen Schülern mit besonderen Lernbedürfnissen wirklich bessere Lernchancen zu bieten, kann der Sonderschulpädagogik ihre subsidiäre Funktion und Aufgabe nicht abgesprochen werden, zumal eine hinreichende Absicherung der individuellen heilpädagogischen Förderungsbedürfnisse nicht klar erkennbar im Fokus einer Pädagogik der Vielfalt steht“ (Speck 2010, 117). Er weist damit erneut auf den grossen Hiatus zwischen der Vision einer Schule für alle und der herrschenden Realität hin.

2.2.3 Bildungsexpansion

Die so genannte Bildungsexpansion ist eine Entwicklung, die moderne Staaten wie etwa Deutschland oder die Schweiz kennzeichnet (vgl. z.B. Müller 1998, Vester 2004, Hadjar/Becker 2006a, 2006b), und sie „ist eine der bedeutendsten gesellschaftlichen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts“ (Hadjar/Becker 2006b, 11). Sie erfasste im zeitlichen Abstand weniger Jahre die Bildungssysteme der meisten Industrienationen (Kronig 2007, 37). In den 1950er-Jahren verfügte die Mehrheit der Bevölkerung über einen Abschluss eines anspruchsärmeren Schultyps.

In den 1990er-Jahren beendete nur noch eine kleine Minderheit ihre Bildungslaufbahn mit einem solchen Schulabschluss, und im selben Zeitraum hat sich die Abiturientenquote vervierfacht (Friebel u.a. 2000, 12, Müller 1998, 98, Krais 1996, Becker 2010).

Die Gründe für das Zustandekommen der Bildungsexpansion sind mannigfaltig und eng mit dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel verknüpft (Kronig 2007, 37, Müller/Haun 1994). Die Bildungsexpansion selber hat längst eine unkontrollierbare Eigendynamik entwickelt (Becker 2000a, 449).

Picht (1964) nennt als einen der wichtigsten Gründe die wirtschaftliche Modernisierung in der Nachkriegszeit. Die Bildungsexpansion wurde vom Staat angetrieben, um die Nachfrage der Privatwirtschaft nach höher qualifizierten Arbeitskräften zu befriedigen und um gleichzeitig in wohlfahrtsstaatliche Programme wie Bildung, Gesundheit und Sozialfürsorge investieren zu können. Neben wirtschaftlichen Beweggründen stellen andere Autoren humanistische Aspekte in den Vordergrund. Nach Dahrendorf (1965) basiert Demokratie auf der Entscheidungsfähigkeit mündiger Bürgerinnen und Bürger. Nur durch Bildung kann diese demokratische Grundvoraussetzung gewährleistet werden. Ein wesentliches Ziel der deutschen Bildungsdiskussionen der 1960er- und 1970er-Jahre war dementsprechend die Durchsetzung von Bildung als Bürgerrecht für alle (vgl. Dahrendorf 1965).

Hadjar (2008, 13) sieht in dieser Forderung von Dahrendorf (1965) den Aufstieg des meritokratischen Prinzips „zum dominierenden Prinzip im Hinblick auf Bildungsunterschiede und die Verteilung von Positionen und Gütern in der Gesellschaft“ (Hadjar 2008, 13). Gemäss dem Primat der Chancengleichheit sollen Unterschiede der Positionen-, Bildungs- oder Güterausstattung nicht herkunftsspezifisch sein, sondern nur auf unterschiedlichen Fähigkeiten und Leistungen basieren (Hadjar 2008, 13f., 44). In modernen marktorientierten Industriegesellschaften werden soziale Ungerechtigkeiten jedoch nicht geschmälert im Sinne einer Reduktion von Ergebnisungleichheit, sondern legitimiert mit der Idee der Leistungsgerechtigkeit in der Verteilung von Gütern und Belohnungen. „Ungleichheiten sind demnach akzeptabel, soweit sie unterschiedliche Fähigkeiten und Leistungen widerspiegeln“ (Kraus/Müller 1990, 10).

Nicht nur die Erschliessung der Bildungsreserven aufgrund der so genannten ‚deutschen Bildungskatastrophe‘ (vgl. Picht 1964), sondern auch die Entschärfung der sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems sollten in der Formel ‚Chancengleichheit durch Bildung‘ ihre Lösung finden (vgl. Friedeburg 1986, 189, Solga/Wagner 2001, 107). Es gab Überlegungen, das vertikal gegliederte Bildungssystem (vgl. Kap. 2.2.1.1 zur äusseren Differenzierung) durch ein horizontal gestuftes zu ersetzen, beispielsweise in Form einer ‚sozialübergreifenden Einheitsschule‘ (Speitkamp 1998, 281, Klafki 1968). In Deutschland wurden in der Folge einige Gesamtschulen gegründet. Aber mit der wirtschaftlichen Krise von 1972/73 und der zunehmenden Arbeitslosigkeit gewann das Interesse der Mittel- und Oberschichten, die Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Positionsansprüchen im Beschäftigungssystem weiterhin institutionell getrennt zu halten, erneut die Oberhand (Friedeburg 1986, 190). Die vertikale Gliederung mit der damit verbundenen Segmentierung des Bildungssystems blieb sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz bestehen (Friebel u.a. 2000, 21, vgl. hierzu Kap. 3.1.1).

Des Weiteren finden sich Gründe für die Bildungsexpansion im Wandel der Bildungsaspirationen (vgl. Müller/Haun 1994, 7) und im Bildungsverhalten in der Generationenfolge (vgl. Leschinsky/Mayer 1990, 26), welches über die intergenerationale Reproduktion höherer Bildung zur kontinuierlich ansteigenden Bildungsbeteiligung beiträgt (vgl. Mayer 1991). Ebenso können die soziale Verbreitung des Wissens über die Bedeutung von höherer Bildung (vgl. Müller/Haun 1994, 7, Lutz 1983, 232, Becker

1999, Kandera 1996, 72, Becker 2000a, 449) sowie der damit verbundene Bedeutungszuwachs der elterlichen Bildungsvorstellungen für ihre Kinder (vgl. Meulemann 1985) die Bildungsexpansion beeinflusst haben.

Diverse Autoren (Dahrendorf 1965, Boudon 1974) haben prognostiziert, dass die Bildungsexpansion zu einem Abbau von sozialen Bildungsungleichheiten führen werde, dies unter anderem deshalb, weil die niedrigeren sozialen Klassen ihre Anteile an höheren Bildungszweigen stärker steigern könnten als Personen aus höheren sozialen Klassen, welche bereits zu hohen Anteilen anspruchsvollere Bildungsgänge besuchen (Boudon 1974). Die Praxis zeigt jedoch, dass dem nicht so ist, wobei der Rückgriff auf untersuchte isolierte Einzeleffekte den komplexen Zusammenhang zwischen Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung nicht eindeutig zu erklären vermag (Müller/Haun 1994, 3ff.). Becker (2010, 161ff.) resümiert zwar, dass ökonomische, geographische und institutionelle Barrieren an Bedeutung verloren haben (vgl. auch Müller 1998, Kraus 1996) und dass Bildungsdisparitäten in Bezug auf sozialstrukturelle Merkmale wie z.B. die Klassenlage des Elternhauses „bis zu einem bestimmten Grad abgeschwächt auftreten“ (Becker 2010, 161, vgl. hierzu Müller/Haun 1994, 1-43, Schimpl-Neimanns 2000, 636-669) und dass insbesondere die Mädchen gegenüber den Jungen ihre Bildungsdefizite mehr als abbauen konnten (Rodax 1995).

Dennoch kann bzw. muss festgehalten werden, dass der anfängliche, durch viel Optimismus getragene Glaube an die Veränderbarkeit der Bildungsungleichheiten den ersten empirischen Resultaten nicht standhält (Kronig 2007, 43, vgl. z.B. Mayer/Blossfeld 1990, Köhler 1992, Meulemann 1992, Rodax/Rodax 1996, Becker 2000a). Die Bildungsexpansion mildert die sozialen Ungleichheiten nicht, sondern erhöht in einem so genannten Fahrstuhleffekt das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung (Büchner 2003, 16). „Der Weg der Bildungsexpansion hat zwar allen Gruppen der Bevölkerung Vorteile gebracht, da das Bildungs- und Ausbildungsniveau insgesamt angehoben wurde, dieser Weg führte aber für die unterschiedlichen sozialen Gruppen ‚nur‘ zu einer Anhebung des jeweiligen Sockels, nicht aber zu einem nennenswerten Abschleifen der Sockelunterschiede“ (Klemm/Rolff 2002, 29). Der Anhebung der Bildungsniveaus folgte über sinkende Bildungsrenditen die Abwertung höherer Bildung (vgl. Handl 1996, Becker/Schönmann 1996). Denn je „mehr das letzte Bildungszertifikat abgewertet wird, desto wichtiger wird der Erwerb des nächsten“ (Weede 1990, 91, vgl. Hurrelmann/Wolf 1986, 8-10).

Eine Erhöhung der Gymnasialquote und die damit einhergehende weitere Differenzierung von Schulungs- und Abschlussformen repräsentieren die gesellschaftliche Schichtung exakter als zuvor und können somit entgegen der ursprünglichen Intention sogar zur noch stärkeren Stigmatisierung Benachteiligter beitragen. Diese zunehmende Passung schulischer Selektion mit gesellschaftlicher Schichtung legitimiert auf eine paradoxe Weise soziale Ungleichheit, indem sie diese mit individueller Leistung und Begabung rechtfertigt (Grundmann u.a. 2004, 140ff.). Die Brisanz der Umdeutung sozialer Ungleichheit in individuelle Ungleichheit betont auch Böttcher (2004, 39). Damit werden bildungsferne Schichten von mobilitätsrelevanten Institutionen weitgehend ausgeschlossen, was jedoch als selbstverständlich betrachtet und akzeptiert wird. „Die Ausgeschlossenen glauben an die Legitimität des Ausschlusses, den Privilegierten hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen“ (Böttcher 2004, 44).

Auch vergleichende Analysen verschiedener Nationen kommen zum Schluss, dass unabhängig vom jeweiligen gesellschaftlichen System Bildungsungleichheiten unerwartet stark bestehen (vgl. z.B. Blossfeld/Shavit 1993, Lamprecht/Stamm 1996). „Es sind keineswegs die individuelle Leistungsfähigkeit und der individuelle Bildungserfolg, die in der Folge von Bildungsexpansion und durchschnittlicher Höherqualifikation zum Massstab für gesellschaftliche Selektionsprozesse geworden sind, sondern die sozialen Chancen werden spätestens beim Übergang in den Beruf nach wie vor herkunftsabhängig verteilt“ (Büchner 2003, 14).

Kronig (2007, 52) beschreibt die Wirkung der Bildungsexpansion mit einem Paradoxon: Einerseits hat die Bildungsexpansion zu einer Entwertung von Bildungsabschlüssen geführt, andererseits wird Bildung für den Einzelnen immer wichtiger. Verlierer der Bildungsexpansion sind „jene, welche die Aufstiegsbewegung nicht mitmachen können“ (Kronig 2007, 52). Mit ihren Abschlüssen begeben sie sich später in den Arbeitsmarkt und stehen der Konkurrenz, die über höhere formale Abschlüsse verfügt, gegenüber. Bei diesen jungen Menschen handelt es sich um jene Schülerinnen und Schüler, welche in den unteren Etagen des Bildungssystems festsitzen. Unter verschlechterten sozialen Lernbedingungen müssen sie die stark entwerteten niedrigen Bildungsabschlüsse erwerben. (ebd. 2007, 58). Becker (2000a, 449) konstatiert, dass „die zunehmende Vermeidung der Hauptschule mehr und mehr Nachahmer unter den Eltern findet“ (Becker 2000a, 249). Immer weniger insbesondere deutsche Jugendliche besuchten (in Deutschland) eine Hauptschule (Solga/Wagner 2001, 10f., Becker 2010, 163, Klemm 2000). Die in den Hauptschulen zurückbleibenden Schülerinnen und Schüler bilden eine nach Herkunftsmerkmalen homogenere Gruppe. Schülerinnen und Schüler in anspruchärmeren Schultypen erfahren „ein komplexes Muster multipler Benachteiligung“ (Kronig 2007, 53) da ihre Bildungsabschlüsse in höherem Masse entwertet wurden als höhere Bildungsabschlüsse. Kronig (2007, 54) vermutet, dass das Stigmatisierungspotential dieser Schülerinnen und Schüler durch die Verkleinerung der Gruppe aus diesem Bildungssegment zugenommen hat. Zu dieser Gruppe gehören überrepräsentativ viele Kinder aus Zuwandererfamilien, welche in den anspruchärmeren Bildungszweigen deutlich übervertreten sind. Das Schulsystem ist für Immigrantenkinder auf allen Stufen selektiver geworden (ebd. 2007, 54).

2.2.4 Bildungsstandards

In der derzeitigen Bildungslandschaft ist die Forderung nach einheitlichen Bildungsstandards allgegenwärtig. „Bildungsstandards gehören im deutschen Sprachraum zu den meistdiskutierten Themen der Bildungspolitik und der Erziehungswissenschaften der letzten Jahre“ (Criblez u.a. 2009, 10, Huber 2004, 106). Kronig (2008, 229) merkt an, dass die Diskussionen über Standardisierung nichts Neues seien und dass es diese im staatlichen Bildungswesen schon immer gegeben habe. Schulgesetze, Lehrpläne, die Dauer des obligatorischen Schulbesuchs, Stundentafeln, Zeugnisse, Übertrittsverfahren und Prüfungsreglemente sollen die Vereinheitlichung der Bedingungen öffentlicher Bildung sicherstellen und sind Ausdruck von Normierung (vgl. hierzu auch Criblez u.a.

2009, 47-66). Aktuelle Diskussionen um Bildungsstandards entstanden hauptsächlich als Folge von internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS etc.), „welche Handlungsbedarf im Hinblick auf Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung deutlich machten“ (Huber u.a. 2006, vgl. auch Criblez u.a. 2009, 10, Heid 2007, 29, Klieme u.a. 2009). Als vielversprechendste Massnahme gegen den PISA-Schock sind in Deutschland Bildungsstandards bereits eingeführt worden. Österreich und die Schweiz stehen kurz vor deren Einführung (Criblez u.a. 2009, 10-11). Laut Kronig gelten Bildungsstandards heutzutage „als Universalkonzept gegen die mangelnde Gerechtigkeit bei der Leistungsbeurteilung, gegen Kompetenzprobleme bei Schülerinnen und Schülern, für die Qualitätsentwicklung von Schulen usw.“ (Kronig 2008, 230). Zu den herausragendsten Versprechen im Zusammenhang mit Bildungsstandards „gehört jenes der Steigerung von Chancengleichheit, weil es sich um ein altes, bisher ungelöstes Problem handelt“ (Kronig 2008, 234).

Auch im Zusammenhang mit der aktuellen, schweizweit kontrovers diskutierten und bereits von 15 Kantonen angenommenen (Stand September 2010, Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz; Auszug aus dem Internet 2.12.2011) ‚Interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)‘ (Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK] 17.6.2007; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011) spielen Bildungsstandards eine zentrale Rolle. Im deutschsprachigen Raum und dementsprechend auch in der Schweiz orientiert man sich bei der Entwicklung und bei der Definition von Bildungsstandards an der Expertise ‚zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards‘ des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2009 (vgl. Klieme u.a. 2009).

In dieser Expertise werden Bildungsstandards wie folgt definiert: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die Pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme u.a. 2009, 19). Bildungsstandards bezwecken die Normierung, die Vereinheitlichung, die Überprüfbarkeit und die Vergleichbarkeit dessen, was Lernende nach dem Durchlaufen bestimmter Bildungsgänge wissen und können sollen (Heid 2007, 33).

Für die Schweiz sollen ‚performance standards‘ als Leistungsstandards formuliert und festgelegt werden, die den Output der Schülerinnen und Schüler messen sollen. Es wird also nicht der Prozess des Lehrens und Lernens standardisiert, sondern es werden normative Erwartungen, normative Ziele definiert, die im Schulunterricht erreicht werden sollen (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2004, 6).

Im Gegensatz zu Deutschland und Österreich, welche so genannte Regelstandards formulieren, werden in der Schweiz Minimalstandards vorgegeben. Minimalstandards bezeichnen „das basale Erwartungsniveau, d.h., sie legen ein Minimum an Kompetenzen fest, das alle Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Schulbahn erreicht haben müssen“ (Criblez u.a. 2009, 29).

Ein Problem besteht allerdings darin, dass es schwierig bis unmöglich ist, die Standards so anzusetzen, dass diese für *alle* Schülerinnen und Schüler erreichbar sind. Es stellt sich die Frage, was mit jenen Kindern geschieht, die diese Minimalstandards nicht erreichen. Bestenfalls werden diesen Schülerinnen und Schülern besondere Fördermassnahmen und Ressourcen zugesprochen, schlechtestenfalls führt das Nichterreichen der Minimalstan-

dards zur Legitimation von Klassenrepetition oder zur Versetzung in Sonderklassen (Criblez u.a. 2009, 29).

Die Einführung der Bildungsstandards geht mit vielen Diskussionen und viel Kritik einher. Kritiker der ‚Vermessung‘ der Bildung machen einen unversöhnlichen Gegensatz von Individualisierung (vgl. Kap. 2.2.1.2) und Standardisierung geltend. Bildungsstandards würden der Individualisierung im Sinne innerer Differenzierung entgegen laufen, weil sie für alle Kinder die gleichen Normen setzten. Dies sei problematisch und pädagogisch nicht zulässig, weil die Verfahren zur Überprüfung der Standards einseitig auf kognitive Leistungen und lediglich auf einzelne Kompetenzbereiche begrenzt blieben (Criblez u.a. 2009, 11).

Huber (2004, 107) sieht einen Widerspruch zwischen Standardisierung und der u.a. im Zusammenhang mit der Pädagogik der Vielfalt formulierten Unumgänglichkeit innerer Differenzierung und der Anerkennung von Vielfalt und Differenz (Prenzel 2005, vgl. Kap. 2.2.2). Standards „treten notwendig in Widerspruch zu individueller Verschiedenheit, schon wenn sie nur die Ziele definieren, die (mindestens) erreicht, erst recht, wenn sie auch noch die Wege (Mittel, Inhalte, Zeiten) festlegen, auf denen jene erreicht werden müssen“ (Huber 2004, 107). Wenn man die Individualität der einzelnen Lernenden, im Sinne einer Pädagogik und Didaktik der Vielfalt ernst nimmt, müsste man sowohl eine Differenzierung der Lernziele und des ‚outcome‘ als auch eine Differenzierung der Methoden und Inhalte zulassen. Auch die Anerkennbarkeit des von den einzelnen Personen Erreichten im Hinblick auf Anschlusslösungen in Bildung oder Beruf müssten dann „auf andere Weise abgehandelt werden als durch Abmessen an einem Einheitsmass“ (Huber 2004, 107). Ein logischer Abschluss wäre somit ein differenziertes Abitur bzw. eine differenzierte Matur, welche den individuellen Bildungsweg und das erreichte Leistungsprofil beispielsweise in Form eines Portfolios dokumentieren könnte (Huber 2004, 107).

Ein solches individuelles Abschlussprofil macht Sinn, wenn am Eingang zur jeweils nächsten Etappe eine Instanz wartet, die daran interessiert ist, für ihre ganz spezifischen Zwecke passende Individuen auszusuchen. Ein standardisierter, möglichst homogener Schulabschluss mit Vergleichsprüfungen hingegen macht für Instanzen Sinn, „die sich eine Qualitätssteigerung im Bildungswesen vor allem von regelmässiger, flächendeckender standardisierter Leistungsmessung versprechen“ (Huber 2004, 107).

Kritische Stimmen merken an, dass die zu starre Fixierung auf die verordneten Standardisierungen den Bildungsauftrag verengen könne, indem beispielsweise Lehren und Lernen ausschliesslich der Testvorbereitung, so genanntem ‚Teaching to the Test‘, diene (vgl. Kronig 2008, 232, Linn 2003, 4, Lee 2007). Es konnte bereits nachgewiesen werden, dass aufgrund von Tests das Curriculum eingeschränkt und komplexes Schlussfolgern und Problemlösen im Unterricht weniger verlangt wird (Darling-Hammond u.a. 2005, 311, Herman 2004, 149).

Auch das „nationale Ziel, im Ländervergleich zu konkurrieren und hohe Standards zu erreichen, kann den Effekt haben, dass immer mehr Schüler/innen in sonderpädagogische Fördermassnahmen platziert werden“ (Pfahl/Powell 2005, 72). In den USA als frühes Paradebeispiel für die Institutionalisierung einheitlicher Bildungsstandards stellt die Entwicklung, dass nicht mehr individuelle Leistungsfortschritte, sondern absolute Bildungsstandards bestimmen, wie der Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler

gemessen wird, eine Gefahr für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar (Pfahl/Powell 2005, 72). Ein weiteres Problem der ausschliesslichen Output-Testung ist, dass nichts über den Prozess, über die Mittel des Lehrens und Lernens ausgesagt werden kann (vgl. Kronig 2008, 232). Des Weiteren konnte bis anhin nicht bewiesen werden, dass mit dem Formulieren von Standards nachhaltig Einfluss auf die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern genommen werden kann (Kronig 2008, 232, Brügelmann 2004, 415ff.).

Obwohl Bildungsstandards in erster Linie der Qualitätskontrolle der Bildungsinstitutionen und nicht der Qualitätskontrolle von Schülerinnen und Schülern dienen sollen, liegt die Verlockung beziehungsweise die Befürchtung nahe, dass Standards auch zu Selektionszwecken genutzt werden könnten. Deshalb wird die Forderung erhoben, die Messzeitpunkte nicht an Übergängen des Bildungssystems anzusetzen (Klieme 2009, 18f., Kronig 2008, 233). Die für die Schweiz geplanten Messzeitpunkte sind jedoch genau an solchen Übergängen geplant, nämlich an der Schwelle von der Basis- zur Primarstufe sowie von der Primar- zur Sekundarstufe I und am Ende der obligatorischen Schulzeit, also im 2., 6. und im 9. Schuljahr (Criblez u.a. 2009, 93).

Dies erhöht die Gefahr, dass diese Tests von Lehrpersonen implizit zu Selektionszwecken oder zur Begründung einer Selektion missbraucht werden. Für Lehrpersonen ist es naheliegend, einfach und verlockend, gegenüber Eltern und Kolleginnen die Ergebnisse des standardisierten Instruments vorzuweisen, um Bildungsentscheidungen zu begründen. Eine Untersuchung in Baden-Württemberg zeigt, dass von Lehrpersonen die selektionsdiagnostische Nutzung der Testergebnisse weitaus bedeutsamer eingeschätzt wird als deren förderdiagnostischer Nutzen oder Hinweise für ihre Unterrichtsgestaltung (Maier 2008). Im Gegensatz zum Schulzeugnis sind die Ergebnisse der standardisierten Tests aussagekräftiger und vergleichbarer (Criblez 2009, 91). Als eher kontraproduktiv hat sich auch das so genannte ‚High Stake Testing‘ erwiesen, bei dem Testergebnisse mit Sanktionen – also Belohnungen und Bestrafungen – verbunden werden (vgl. Horn 2004, 9, Heubert 2004, 220-242, Criblez u.a. 2009). Auf der Ebene der Lernenden zählen dazu beispielsweise bedeutende Entscheidungen über Versetzungen, Repetition oder Zugang zu bestimmten Schulprogrammen.

Auf der Ebene der Schule kann eine geringe Punktzahl (low-score testing) zu zusätzlichen Unterstützungen und Interventionen führen. Schlimmstenfalls könnte es jedoch für Schulen, in denen die Leistung der Schülerinnen und Schüler unter dem allgemeingültigen Mindestniveau liegt, negative Konsequenzen haben. So genannte low-score-Schulen könnten ihre Zulassung verlieren oder sogar geschlossen werden (Criblez u.a. 2009, 163). Mit diesen Tests verbunden sind teilweise auch Lohnkonsequenzen für die Lehrkräfte etc. Es liegt nahe, dass in einem solchen System schwache Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt willkommen sind, da sie den Klassen- oder den Schulschnitt schmälern.

Da für die Schweiz die Massnahmenkataloge im Anschluss an die Testdurchführung nur vage formuliert sind, können potentielle Folgen momentan nur schwer abgeschätzt und kritisiert werden. Kronig (2008, 233) prognostiziert eine extreme Zuspitzung der Schiefe der Bildungsverteilung, wenn man bildungsökonomische Überlegungen mit Bildungsstandards und deren Zweckentfremdung durch Selektionsmassnahmen koppeln würde, beispielsweise indem das Einhalten von Qualitätsstandards für Schulen mit ökonomischen Belohnungen verbunden wäre. Dies könnte dazu führen,

dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen auf eine ganz neue Art zu unbeliebten Schülern würden. Ausserdem werden die Standards für den Regelschulbereich formuliert und bilden damit ein „zusätzliches Kriterium für die Unterscheidung von behinderten und nicht behinderten Schülerinnen und Schülern, die Zementierung der Differenzen zwischen Schülergruppen, den künstlichen Schnitt in der kontinuierlich normal verteilten Leistungsstreuung, die vorzeitige Festlegung der Bildungsbiographie, eine ungeplante Fortsetzung der Integrations-Separations-Debatte auf neuer Ebene“ (Kronig 2008, 236).

Die Tatsache, dass die Leistungsverteilung der als lernbehindert diagnostizierten Kinder vollständig in der Leistungsverteilung der als Regelschüler deklarierten Kinder aufgeht (Kronig 2003, vgl. Kap. 3.1.6), spricht ebenfalls gegen eine Output-Steuerung, wurden doch die so genannt lernbehinderten Kinder allesamt mittels mehr oder weniger vergleichbarer, standardisierter Verfahren in Form von Intelligenz- und Leistungstests von Drittinstanzen abgeklärt (Kronig 2008, 237). Anhand der Entwicklungen in den USA zeigen Pfahl und Powell (2005, 73) auf, dass die Häufigkeit des ermittelten Förderbedarfs in den Einzelstaaten trotz der hoch standardisierten Verfahren sehr unterschiedlich ist und zwischen 7% und 15% der gesamten Schülerpopulation schwankt. Pfahl und Powell (2005, 73) vermuten zudem, dass die neuen Leistungsstandards weniger tolerante schulische Bedingungen schaffen, beispielsweise in Form von erhöhten Anforderungen für qualifizierte schulische Abschlüsse. Die Tatsache, dass in den USA die sonderpädagogische Population im Laufe der 1990er-Jahre über ein Drittel anstieg, stützt diese Vermutung. Pfahl und Powell (2005, 73) konstatieren, dass das Verlangen nach Standardisierung im Widerspruch zu den in den USA praktizierten individuellen Unterrichtsprogrammen steht. „Die im Querschnitt, d.h. lediglich zu einem Zeitpunkt gemessenen und durch Mittelwerte gewonnenen absoluten Leistungsstandards können keine Lernzuwächse von Schüler/innen berücksichtigen“ (Pfahl/Powell 2005, 74).

Kronig kritisiert zudem, dass die Vorstellungen darüber, was bei einer Unterschreitung der definierten Mindeststandards geschehen soll, „kaum weiter auseinandergehen“ (Kronig 2010, 14) könnten. Es ist unklar, ob eine Nichterfüllung der Minimalstandards zu negativen Sanktionen führen oder im Gegenteil mit zusätzlichen ökonomischen Mitteln unterstützt werden würde.

Ausserdem stellt Kronig (2010, 14) die Frage, wie man verhindern könne, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen zu unbeliebten Kindern würden, „wenn die Schulen bei Nichterreichen der Vorgängen dazu neigen, die Gründe dafür ausschliesslich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zuzuschreiben“ (Kronig 2010, 14). „Die Einrichtung eines Bildungsmonitorings erhöht zwar die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen, kann aber zu einer kaum tolerierbaren Veränderung des Bildungsauftrags führen“ (Kronig 2007, 225).

2.3 **Synthese in Bezug auf eine Soll-Vorstellung im Sinne einer wertgeleiteten Heilpädagogik**

Aufgrund der Tatsache, dass die Forderung nach *Chancengleichheit* in der Bildung derzeit in aller Munde ist und zu den „verbreitetsten Maximen bildungspolitischer Programme“ (Heid 2000, 87) zählt, erfolgte im Zusammenhang mit der Formulierung einer *Soll-Vorstellung* eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Thematik und mit Massnahmen zur Chancenförderung bzw. zum Chancenausgleich. Es hat sich herausgestellt, dass die Forderung nach Chancengleichheit *meistens* auf eine Entkoppelung von Schulleistungen und askriptiven Merkmalen (Geschlecht, soziale oder ethnische Herkunft usw., vgl. z.B. Solga u.a. 2009, 22) fokussiert und darauf, dass alle Schülerinnen und Schüler ein garantiertes Recht auf Gleichbehandlung haben sollten (z.B. Heid 1988). Dies führt unweigerlich zum Wunsch bzw. zur Illusion einer leistungsgerechten Selektion. Durch die vermeintlich gleichen Rahmenbedingungen „wird Chancengleichheit zur Wettbewerbsformel“ (Kronig u.a. 2007, 48), und die herrschende Praxis der Selektion (vgl. 3.1.1) wird legitimiert (Lamprecht 1991, 132). Laut Kronig „bleibt es das häufigste Missverständnis in den Sozialwissenschaften, dass Chancengleichheit auch bei der empirischen Überprüfung irrtümlich mit leistungsgerechter Selektion verwechselt wird“ (Kronig 2007, 87).

Insbesondere die *Bildungsexpansion* (2.2.3) und das Einführen von *Bildungsstandards* (2.2.4) fokussieren auf das Erreichen eines chancengerechten Schulsystems und einer gerechten Selektion im meritokratischen Sinne.

Obwohl die *Bildungsexpansion* zu einer grösseren Heterogenität und zu einem Zuwachs im Bereich der höheren Bildungsabschlüsse geführt hat und bspw. auch die Benachteiligung von Frauen mehr als auszugleichen vermochte (z.B. Becker 2010, 161, vgl. hierzu Müller/Haun 1994, 1-43, Schimpl-Neimanns 2000, 636-669), ist am unteren Ende der Bildungshierarchie eine zunehmende soziale Homogenisierung zu verzeichnen, wobei insbesondere Kinder aus Zuwandererfamilien in dieser Gruppe festsitzen (Solga/Wagner 2001, 107-108, Becker 2010, 163, Klemm 2000, Kronig 2007, 53ff.). Die Inflation an höheren Bildungstiteln entwertet diese und dadurch, dass das unterste Segment der Real- oder Sonderklassenabschlüsse im Zuge der Bildungsexpansion kleiner geworden ist, sind die Schülerinnen und Schüler dieser ‚Restgruppe‘ noch stärker von allfälligen Stigmatisierungen betroffen und können bezüglich Lernentwicklung u.a. weniger stark von ihren (‚guten‘) Mitschülerinnen und Mitschülern profitieren, was wiederum negative Konsequenzen nach sich zieht.

Auch das Formulieren und Anstreben von *Bildungsstandards* muss im Rahmen einer wertgeleiteten Heilpädagogik kritisch betrachtet werden, da solche Standards die Leistungsorientierung der Schule zusätzlich steigern und ebenfalls zu einer verstärkten Entwertung derjenigen Kinder führen können, welche die Minimalstandards nicht zu erfüllen vermögen. Bestenfalls werden diesen Schülerinnen und Schülern besondere Fördermassnahmen und Ressourcen zugesprochen, schlechtestenfalls führt das Nichterreichen der Minimalstandards zur Legitimation von Klassenrepetition oder zur Versetzung in Sonderklassen (Criblez u.a. 2009, 29). In solchen Sonderklassen wären diese Kinder wiederum von diversen weiteren Benachteiligungen (negative Etikettierungen, Stigmatisierungen, Entzug von Lerngelegenheiten u.a.) betroffen (vgl. 2.2.1.1).

Im Zusammenhang mit den *Bildungsstandards* stellt sich zudem die Frage, wie man verhindern kann, dass Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen zu unbeliebten Kindern werden, „wenn die Schulen bei Nichterreichen der Vorgaben dazu neigen, die Gründe dafür ausschliesslich der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft zuzuschreiben“ (Kronig 2010, 14).

Bildungsstatistische Analysen (vgl. hierzu Kap. 3.1.6) zeigen, dass die verschiedenen Bevölkerungsgruppen – entgegen dem Postulat nach ‚vermeintlicher‘ Chancengleichheit – in den einzelnen Schultypen nicht proportional zu ihrer Grösse vorkommen. Deshalb scheint es sinnvoll, dass sozial und kulturell benachteiligte Kinder ein höheres Mass an Unterstützung erhalten (Prenzel 1995, 22, vgl. Kap. 2.2.2). Im Rahmen der im Zusammenhang mit einer Pädagogik der Vielfalt stehenden ‚Schule für alle‘ (vgl. Kap. 2.2.2) wird konkret Bezug genommen auf diese *Förderungleichheit* im Zusammenhang mit Chancengleichheit, und auch die unter 2.2.1.2 geschilderten Prinzipien der inneren Differenzierung beabsichtigen, dass alle Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten am gemeinsamen Unterricht partizipieren und entsprechend ihren individuellen Potenzialen optimal gefördert werden können. Die Kehrseiten dieser individuellen, *inhaltlichen* Förderung sind u.a. Etikettierungen, Stigmatisierungen, Erwartungseffekte, Verfestigung von Lerngruppen und die Tatsache, dass das Individualisieren im Widerspruch zur Forderung nach dem gleichen Bildungsangebot für alle steht (Klafki/Stöcker 1996, 184, Eckhart 2005). Zudem haben *Bildungsinhalte* in einem selektiven Schulsystem im Vergleich zu *formalen* Bildungstiteln, z.B. beim Übergang in die Berufsausbildung, wenig Einflusskraft (vgl. Kap. 3.2.3).

Im Rahmen der *Pädagogik der Vielfalt* bzw. der daraus resultierenden neueren Ansätze (vgl. Kap. 2.2.2), die häufig auch im Zusammenhang mit Inklusion genannt werden, ist das Prinzip der inneren Differenzierung nur einer von zahlreichen Bausteinen auf dem Weg zu einer ‚Schule für alle‘. Das Ziel besteht nicht mehr „in der Minimierung von Verschiedenheit, sondern in der Veränderung von Schule im Ganzen, innerhalb deren die Verschiedenen ihren Möglichkeiten gemäss sich entwickeln können sollen“ (Hinz 1993, 403). Damit kommt es zu einer Annäherung an die Vision einer integrationsfähigen Schule (vgl. z.B. Muth 1988, 17f., Haeberlin 1989, 266ff., 1996, 231f.), welche einen grundlegenden *Perspektivenwechsel* umfasst: Nicht die Integrationsfähigkeit eines Kindes, sondern die Integrationsfähigkeit einer Schule bildet nunmehr die Zielvorstellung. Hierzu ist es erforderlich, inklusive Kulturen zu schaffen, inklusive Strukturen zu etablieren und inklusive Praktiken zu entwickeln (Boban/Hinz 2003, Hinz 2010). Eine solche gänzlich auf Selektion verzichtende Schule würde dem Ideal des Chancenausgleichs – im Sinne einer durch *Förderungleichheit* erzielten Chancengleichheit, durch die sich alle Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Grenzen bestmöglich entfalten könnten – nahekommen. Im Fokus der Vision einer Schule bzw. einer Gesellschaft für alle (Boban/Hinz 2003) steht auch der Gedanke des Ausbaus der *Ergebnisgleichheit* im Sinne von Solga u.a. (2009, 23). Da eine gänzliche Erreichung von Ergebnisgleichheit nie möglich sein wird, hätte eine Verringerung von *Ergebnisungleichheit* in der Bildung den Abbau oder gar die Beseitigung von Bildungsarmut zum Ziel (Solga u.a. 2009, 23, Hopf 2010). Bildungsarmut meint in diesem Zusammenhang „ein Bildungsniveau, das unterhalb des gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe liegt“ (Solga u.a. 2009, 23). Dieses im Zusammenhang mit einer ‚Schule für alle‘ geschilderte Gedankengut (vgl. Kap. 2.2.2) entspricht grund-

sätzlich einem Soll-Zustand der wertgeleiteten Heilpädagogik. Es ist jedoch kritisch anzumerken, dass zwar die Ziele klar, die Wege bzw. Massnahmen zur Zielerreichung unkonkret oder empirisch (noch) nicht abgesichert sind. Auch stehen die von einer Pädagogik der Vielfalt propagierten Massnahmen quer in der Bildungslandschaft und können aufgrund schulpolitischer Entscheide und schulstruktureller Massnahmen (noch) nicht umgesetzt werden (Speck 2010, 81f., 117). Zudem sind Auswirkungen von Veränderungen im Bildungssystem schwer vorherzusehen (vgl. hierzu auch 2.2.3). Kronig merkt an, dass der geforderte Verzicht auf eine Selektion während der obligatorischen Schulzeit durchaus die Verlagerung der Auswahl in die Phase des Berufseintritts weiter fördern kann, und dass bei vergleichbaren Bildungsabschlüssen auf der Suche nach neuen Selektionskriterien wieder auf jene Merkmale zurückgegriffen werden könnte, deren Bedeutung durch die strukturelle Veränderung hätte eingeschränkt werden sollen (Kronig 2007, 121).

Die aktuellen Entwicklungen im Bildungswesen (vgl. hierzu auch Kap. 3) machen die Kritik an der Zielsetzung Chancengleichheit im meritokratischen Sinne deutlich. Dennoch „kann und darf das Prinzip der Chancengleichheit nicht aufgegeben werden, ansonsten würde sich die soziale Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft noch weiter verschärfen“ (Kampshoff 2002, 14). Dass zugunsten benachteiligter Gruppen (Immigrantinnen und Immigranten, sozial Benachteiligte) nach wie vor am Postulat der Chancengleichheit festgehalten wird, scheint auch im Sinne einer wertgeleiteten Heilpädagogik eine legitime und sinnvolle Forderung zu sein. Dies wird jedoch nicht mittels ‚nutzloser‘ *inhaltlicher* Fördermassnahmen erreicht, die schnell mit selektiven oder stigmatisierenden Massnahmen einhergehen. Wenn man die Quoten ändern will, bleibt offenbar „nichts anderes übrig, als eben die Quoten zu ändern“ (Kronig 2007, 226). Bessere Chancen für derzeit benachteiligte Gruppen führen jedoch unweigerlich dazu, dass andere Personengruppen, wie beispielsweise Personen mit Schulleistungsschwächen oder so genannten Lernbehinderungen noch stärker abgewertet werden. Denn die Forderung nach Chancengleichheit in einem hierarchisch gegliederten Bildungs- und Arbeitsmarktsystem kann höchstens zu mehr sozialer Mobilität führen. An der Ungleichverteilung von Privilegien ändert sich nichts. „Erfolge Einzelner sind und bleiben an die Bedingungen des Misserfolgs vieler anderer geknüpft [...] das Prinzip rechtfertigt die Sieger (sie haben ihre Chance genutzt) und es versöhnt die Verlierer (sie hatten die gleichen Chancen)“ (Heid 1988, 5, vgl. z.B. auch Heckhausen 1974, 108, Kampshoff 2002, 13, Kronig 2007, 85). Somit stellt Chancengleichheit im meritokratischen Sinn, verbunden mit einem stark leistungsorientierten Gesellschaftsbild für die klassischen Zielgruppen der Heilpädagogik eine ernst zu nehmende Herausforderung dar.

3 Der Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsausbildung

Dieses Kapitel widmet sich einer Beschreibung des schweizerischen Bildungssystems. Die obligatorische Schulzeit in der Schweiz wird skizziert und Forschungsergebnisse und bildungsstatistische Analysen mit dem Fokus auf die integrative versus die separative Beschulung werden dargestellt und diskutiert. Anschliessend wird unter 3.2 das schweizerische Berufsbildungssystem, insbesondere die Sekundarstufe II, abgebildet und in den Kontext der schweizerischen Ausbildungslandschaft gestellt. Neben Forschungsergebnissen zum Einfluss der Schulform werden Auswirkungen verschiedener weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter zusammengefasst.

3.1 Gegenüberstellung von integrativen und separativen Schulformen in der Schweiz

3.1.1 Die obligatorische Schulzeit in der Schweiz

Entsprechend dem Interesse der vorliegenden Forschungsarbeit liegt der Fokus in diesem Kapitel auf einer Gegenüberstellung von separativen und integrativen Schulformen. Nachfolgende Ausführungen zum Bildungssystem basieren auf einer zusammenfassenden Klassifikation des Bundesamtes für Statistik (BfS 2010a; Auszug aus dem Internet, 29.4.2011). Diese Klassifikation wurde auf schweizerischer Ebene harmonisiert und kategorisiert und ist kompatibel mit der ISCED 97 (International Standard Classification of Education) der UNESCO. Auch das verwendete Vokabular, z.B. ‚Normallehrplan‘ und ‚besonderer‘ Lehrplan entstammt der Klassifikation des Bundesamtes für Statistik.

Vorwegnehmend zu erwähnen sind diverse Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der 26 Schweizer Kantone, auf die an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen werden kann. Es gibt in der Schweiz weder ein Erziehungsdepartement auf Bundesebene noch eine nationale Schulgesetzgebung. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), die sich aus Erziehungsverantwortlichen der Kantone zusammensetzt, „achtet auf eine minimale interkantonale Koordination“ und formuliert lediglich Empfehlungen (Bürli/Bless 1994, 15, Bless 1999a, 55-58, Wettstein/Gonon 2009, 33). Die föderalistische Bildungspolitik der Schweiz führt zu unterschiedlichen Bildungsstrukturen, Bildungsquoten und Übertrittsverfahren (z.B. Neuenschwander 2009, 135). Auf Unterschiede zwischen den einzelnen Kantonen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden.

Die *Vorschulstufe* bereitet den Eintritt in die obligatorische Schulzeit vor und dauert je nach Kanton eins bis drei Jahre. Der Besuch der Kindergärten ist gegenwärtig noch nicht obligatorisch, was sich mit HarmoS für einige Kantone ändern kann. In allen Kantonen haben die Kinder Anrecht auf mindestens ein Kindergartenjahr. Meist beträgt das Eintrittsalter fünf Jahre.

Danach folgt die *obligatorische Schulzeit*, welche die Zeit vom Eintritt in die erste Klasse bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit nach neun Jahren umfasst. Die obligatorische Schulzeit wird unterteilt in *Primar- und Sekundarstufe I*. Der Schulbesuch ist für alle Kinder obligatorisch und kostenlos.

In die *Primarschule* treten die Kinder frühestens mit sechs Jahren ein. Diese Stufe umfasst je nach Kanton die ersten vier bis sechs Schuljahre.

Hauptziel ist das Vermitteln der Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen.

Die *Sekundarstufe I* setzt die Primarstufe bis zum Ende der neunjährigen obligatorischen Schulzeit fort. In den meisten Kantonen beginnt sie mit dem siebten Schuljahr, d.h. im etwa 13. Lebensjahr. Die Sekundarstufe I dient dem Erwerb einer grundlegenden Allgemeinbildung sowie der Vorbereitung auf das Berufsleben oder auf den Übertritt in höhere Schulen. Der Unterricht wird in mehreren Fächern durch Fachlehrkräfte erteilt. Diese auch Oberstufe genannte Schulzeit ist in der Regel in mindestens zwei Züge unterteilt, in einen Zug mit Grund- und einen Zug mit erweiterten Ansprüchen. „Diese Bezeichnungen variieren von Kanton zu Kanton, ja, teilweise sogar innerhalb eines Kantons“ (Wettstein/Gonon 2009, 33).

Am Anfang der obligatorischen Schulzeit, in der *Primarschule*, werden alle Schülerinnen und Schüler nach einheitlichen Lehrplänen unterrichtet. Für alle gelten die gleichen Lehrinhalte und Anforderungen. Am Ende der Primarstufe erfolgt eine erste Selektion. Entsprechend den leistungsmässigen Anforderungen werden die Lernenden unterschiedlichen Schultypen zugeteilt: Schulen mit Grundansprüchen, Schulen mit erweiterten Ansprüchen und Schulen, welche keine klassenweise Selektion aufgrund der Schulleistungen vorsehen. Für die Schultypen mit Grundansprüchen gibt es keine speziellen Aufnahmeprüfungen, während Lernende in Schulen mit erweiterten Ansprüchen deren Selektionskriterien erfüllen müssen. Die Schülerinnen und Schüler werden Schulen/Klassen mit unterschiedlichen Lehrplänen und Ansprüchen zugeteilt.

Die *Sekundarstufe I*, die traditionellerweise nach Leistungsanforderungen in unterschiedliche Bildungsgänge (mit Grundansprüchen oder erweiterten Ansprüchen) aufgegliedert ist, befindet sich seit einiger Zeit schweizweit in einem tief greifenden Reformprozess. Im Zuge dieser Reformen wurden alternative Strukturen entwickelt, welche die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen erleichtern sollen. Dazu gehören das kooperative Modell (mit getrennten Stammklassen und Niveauunterricht in den Hauptfächern) oder das integrative Modell (mit Unterricht in gemeinsamen Stammklassen und Niveauunterricht in den Hauptfächern).

Derzeit existieren somit parallel nebeneinander – und oft im gleichen Kanton – Systeme mit Selektion (traditionelles Modell, kooperatives Modell) und solche ohne Selektion (integratives Modell).

Die *Zuteilungen* zu den unterschiedlichen Schulniveaus „sind in der Regel intransparent und in vielen Kantonen und Gemeinden administrativ und nicht etwa bildungspolitisch oder gar pädagogisch begründet“ (Neuenschwander 2009, 135). Gegenwärtig fehlt zudem gemäss Neuenschwander (2009, 132) ein Konsens darüber, wie die

Sekundarstufe I organisiert und das Selektionsverfahren gestaltet werden sollen. Dissens herrscht des Weiteren „über die Zahl der Schulniveaus, die Durchlässigkeit (segregiert, integriert), den Zeitpunkt der Selektion (nach 4, 5, 6, 7 oder 9 Schuljahren), die Übertrittsquote in die einzelnen Schulniveaus, die Rekurs- und Selektionsverfahren (Zensuren, Leistungstests, Aufnahmeprüfungen, Lehrerempfehlungen, Elternempfehlung, Verhaltensratings) sowie die Selektionskriterien (fachliche vs. überfachliche Kompetenzen)“ (Neuenschwander 2009, 132).

Die beschriebene Struktur der obligatorischen Schulzeit wird sich bald ändern. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat 2007 das Konkordat HarmoS (2007; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011) genehmigt, welches die wichtigsten Eckwerte der obligatorischen Schulzeit harmonisieren und für die partizipierenden Kantone (bisher 15, Stand September 2010, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011) ab Schuljahr 2010/2011 in Kraft treten und bis 2015/2016 umgesetzt werden soll (EDK 2011; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011). In der Umsetzung von HarmoS werden unter anderem Bildungsstandards für Ende zweites, Ende sechstes und für Ende neuntes Schuljahr formuliert und deren Erfüllung laufend beobachtet (vgl. Kap. 2.2.4).

Da die jungen Erwachsenen der vorliegenden Stichprobe ihre obligatorische Schulzeit vor HarmoS absolviert haben, wird dieses Konkordat an dieser Stelle nicht näher erläutert. Weiterführende Informationen finden sich auf der Website der EDK (2007; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011) oder zusammengefasst in Wettstein/Gonon (2009, 38).

3.1.2 Entwicklung der besonderen Beschulung in der Schweiz

Dieser historische Abriss ist wichtig, da darin zahlreiche Themen, Argumente, Ängste, Hoffnungen etc. der ‚Integration-versus-Separation-Diskussion‘ ihren Ursprung finden. Die Schulung von Kindern in Sonderklassen, welche von den Kantonen zur Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten eingerichtet wurden, hängt eng mit dem 1874 für obligatorisch erklärten Volksschulunterricht zusammen (Dittli/Sturny-Bossart 1991, 13). Wie heute herrschte damals das Prinzip der Jahrgangsklassen, und die Klassen waren mit 60 bis 80 Schülerinnen und Schülern überfüllt (Walker 1903, 26). Diese Rahmenbedingungen führten dazu, dass ein Teil der Lernenden überfordert war und zurückblieb. Die Repetitionsquote lag beispielsweise im Kanton Solothurn Ende des 19. Jahrhunderts bei 25-35% (Walker 1903, 16).

Aufgrund dieses unbefriedigenden Zustands und um diese Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, entstanden Mitte des 19. Jahrhunderts ‚Spezialklassen‘ oder ‚Hilfsschulen‘, zunächst auf privater, später auf staatlicher Basis. Initiative Lehrpersonen wie beispielsweise die zwei Zürcher Amstein und Schälchlin begannen sich um die damals so genannten schwachbegabten Kinder in den Volksschulen zu kümmern und hielten Plädoyers für die Bildung und Erziehung von ‚Idioten‘, die der Staat organisieren sollte (Wolfisberg 2002, 61-65). ‚Idiot‘ war der damalige Fachausdruck für alle geistig abnormen Kinder.

Diese setzten sich aus zwei Gruppen zusammen: Die ‚Schwachsinnigen‘ sollten der allgemeinen Schulpflicht unterstellt und wie in Deutschland in Hilfsschulen unterrichtet werden; für die ‚Blödsinnigen‘ sollten Erziehungsanstalten eingerichtet werden. An der Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen 1889 plädierte man mit den zwanzigjährigen Hilfsschülerfahrungen in Deutschland für eine Umsetzung in der Schweiz. Bei der Argumentation standen jedoch weniger die Entlastung der Lehrkräfte noch die Ausgrenzung von schwachen Schülern und Schülerinnen im Vordergrund (Hasenfratz 1929, 17).

Es ging vielmehr darum, schwach begabte Kinder separativ zu schulen, um sie vor Minderwertigkeitsgefühlen zu bewahren und den Lehrpersonen zu ermöglichen, ihre ganze Kraft und Unterrichtskunst für diese schwierige Aufgabe einzusetzen (Wolfisberg 2002, 69). Laut Fisler (1898, zit. nach Wolfisberg 2002, 69) wurde dank den Hilfsklassen ein ‚gut Stück Unrecht‘ aus der Welt geschafft, begangen an denjenigen, die sich nicht wehren können. Damit wurde die Argumentation gelegt, die jahrzehntelang das Führen von Hilfsklassen, aber auch von Sonderschulen für behinderte Kinder rechtfertigte (vgl. Kap. 2.2.1.1 zur äusseren Differenzierung).

Auf politischer Ebene verpflichtete der 1903 in Kraft getretene, erweiterte Schulartikel den Bund, die Kantone auf dem Gebiet des Primarschulunterrichts zu unterstützen. Damit wurde der Schulzwang auch auf die bildungsfähigen ‚anormalen‘ Kinder im schulpflichtigen Alter ausgedehnt, und Spezialklassen wurden zum Bestandteil der öffentlichen Primarschule. „Durch diese zunehmende Sensibilisierung für die Probleme behinderter Schülerinnen und Schüler kam es im 20. Jahrhundert zu Differenzierungen innerhalb der Sonderklassensysteme der einzelnen Kantone“ (Sturny-Bossart 1991, 13). In der zweiten Hälfte der siebziger Jahre erreichten die Sonderklassen in der Schweiz ihre grösste Verbreitung. Vor allem Schüler, die aufgrund von Lern- und/oder Verhaltensproblemen der Regelklasse nicht zu folgen vermochten, wurden durch besonders gut ausgebildete Lehrpersonen und nach besonders auf ihre Bedürfnisse ausgerichteten Curricula geschult. Die Idee der effizienten Förderung in begabungsorientierten Lern- und Leistungsgruppen sollte sowohl für gute Schülerinnen und Schüler wie auch für Schulkinder, die den Anforderungen der Regelschule nicht genügen, umgesetzt werden. Verschiedene Sonder- und Sonderklassentypen für Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen entstanden (Niedermann u.a. 1992, Haeberlin u.a. 2003).

Wie der vorhergehende Abschnitt zeigt, war man lange der Überzeugung, dass mit der Schaffung von Sonderklassen ein notwendiger pädagogischer Fortschritt initiiert wurde. „Bis in die 70er Jahre hinein konnten sich die meisten Pädagogen und Sonderpädagogen nicht vorstellen, dass der Glaube an das Sonderschulwesen jemals ins Wanken geraten könnte“ (Haeberlin u.a. 2003, 5).

Im Jahr 1980 starteten im Tessin und im Wallis erste Schulversuche mit integrativen Schulformen. Gegen Ende der achtziger Jahre wurden in den französischsprachigen Teilen der Kantone Wallis und Freiburg im Rahmen der heilpädagogischen Schülerhilfe Lehrpersonen ohne oder mit nur geringer Erfahrung angestellt. In der deutschsprachigen Schweiz wurden ab 1982 im Rahmen von Schulversuchen erste integrative Schulformen eingerichtet (Bless 2007, 61). Bei einer Bestandesaufnahme von Grossenbacher (1993, 43-48) im Jahre 1993 boten mit Ausnahme von Aarau und Appenzell Innerrhoden alle Kantone integrative Schulformen an oder befanden sich in der Planungs- oder in der Versuchsphase. Aktuell finden sich in allen Schweizer Kantonen mehr oder weniger

ausgebaute integrative Angebote, wobei die meisten Kantone parallel dazu noch Sonderklassen führen. Wie kam es zu dieser Entwicklung von den Sonderklassen zu integrativen Schulformen?

Zu Beginn der 1980er-Jahre mussten in zahlreichen Schulorten Hilfsklassen geschlossen werden, da die Schülerbestände im Vergleich zur Regelschule übermässig zurückgingen (Haeberlin u.a. 2003, 31, Bless 2007, 63, Niedermann u.a. 1992, 7, Sturny 1984, 80). Bless (2007, 11) und Haeberlin u.a. machen darauf aufmerksam, dass „mehrere Integrationsversuche *nicht* pädagogisch begründet, sondern durch eine äussere quantitative Entwicklung motiviert sein dürften“ (Haeberlin u.a. 2003, 31, Hervorh. C.S.L.). Ein weiteres Motiv für die vermehrte Integration Lernbehinderter sehen Haeberlin u.a. (2003, 32) in den mancherorts langen Schulwegen der Sonderklassenschülerinnen und -schüler. Gross und Thommen (1994, 5) meinen, dass in städtischen Gebieten vermehrt soziale Probleme und Probleme mit verhaltensauffälligen und fremdkulturellen Schülerinnen und Schülern Gründe für Klassenschliessungen waren.

Parallel zu diesen pragmatischen Integrationsmotiven begann sich in der Heilpädagogik eine Gegenbewegung zum traditionell separativen oder aussondernden Schulwesen zu bilden. Aufgrund von Schulversuchen und Forschungsergebnissen, vorwiegend aus den USA, Skandinavien und Italien, trat die Idee der gemeinsamen Förderung von Kindern mit und ohne Schul- oder Lernschwierigkeiten im Bereich der Volksschule in den Vordergrund. Seit Ende der siebziger Jahre setzt sich vermehrt eine kritische Haltung durch, „welche eine bis heute andauernde fachliche Kontroverse über die Beschulung von behinderten Kindern – die so genannte ‚Integrationsdiskussion‘ – auslöste“ (Bless 2007, 11). Vor allem durch die Schaffung von Kontaktmöglichkeiten sollte die Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen verbessert und somit die soziale Eingliederung gefördert werden (Bless 2007, 11, Haeberlin u.a. 2003, 17). Positive Erfahrungen, auf die zurückgegriffen werden kann, sowie Kritik an der Separation durch einige Fachleute dürften zu einer Weiterentwicklung der integrativen Schulung beigetragen haben (Bless 2007, 64). Aktuelle bildungsstatistische Angaben und Analysen finden sich im Kapitel 3.1.6.

3.1.3 Sonderklassen

Da der Hauptfokus der vorliegenden Untersuchung auf unterschiedlichen Ausbildungswegen ehemals integriert und separiert beschulter Kinder liegt, werden diese beiden unterschiedlichen Schulformen in diesem und im folgenden Kapitel beschrieben.

Im Bereich der öffentlichen Schule in der Schweiz gibt es *Sonderklassen* für Kinder mit Lernbehinderungen, Verhaltensauffälligkeiten und mit fremder Muttersprache. Kinder mit schweren Verhaltensauffälligkeiten, geistiger Behinderung, Körper-, Sprach-, Hör-, Seh- und mit Mehrfachbehinderung besuchen *Sonderschulen*. Im Rahmen dieser Arbeit geht es ausschliesslich um ‚rein separierende‘ *Sonderklassenformen*. Andere Formen, wie die ‚Gemischte Sonderklasse‘ oder die ‚Kooperative Sonderklasse‘ (Bless 2002, 59, 2007, 48, Haeberlin u.a. 2003, 34) werden nicht explizit erörtert.

Sonderklassen haben „aufgrund ihrer Schülerzusammensetzung separativen Charakter, obwohl sie einerseits fast ausnahmslos in den Schulhäusern der öffentlichen Schule untergebracht sind und andererseits unter der politischen und finanziellen Verantwortung der Kantone stehen wie die Regelschulklassen“ (Bless 1999a, 56). Je nach kantonalem Ausbaustand existieren verschiedene Sonderklassentypen. Am meisten verbreitet sind Sonderklassen für Schülerinnen und Schüler mit so genannten Lernbehinderungen. Sonderklassen weisen Klassengrößen von bis zu zwölf Kindern auf (Sturny-Bossart 2004, 3, Haeblerlin u.a. 2003, 25). Mittels Selektion wird eine homogene Leistungsgruppierung angestrebt, die mit besseren Leistungsergebnissen gerechtfertigt wird (vgl. Kap. 2.2.1.1). „Im Gegensatz zu den Regelklassen nehmen Sonderklassen nur Schüler mit erheblichen Schulschwierigkeiten auf“ (Haeblerlin u.a. 2003, 25). Nach den zurzeit geltenden Richtlinien für die Einweisung in eine Sonderklasse für Lernbehinderte liegen die IQ-Werte der Schülerinnen und Schüler zwischen 75 und 90 Punkten. Dies entspricht allerdings nicht der Realität dieser Schülerpopulation (vgl. hierzu 3.1.6).

Die Zuweisung zu separativer Förderung erfolgt von Kanton zu Kanton unterschiedlich. Eine Erhebung von Eberle-Jankowski und Walther-Müller (2004) zeigt die Unterschiede in den Zuweisungspraktiken der Zentralschweizer Kantone auf: Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Initiative in den meisten Kantonen von Lehrpersonen oder von den Eltern des betroffenen Kindes ausgeht. Die Fachabklärung erfolgt daraufhin durch den Schulpsychologischen Dienst. Schulleitung, Eltern und Lehrpersonen sind an der Konsensfindung beteiligt.

Der definitive Entscheid für die allfällige Sonderklassenzuweisung wird je nach kantonalen Richtlinien von der Schulleitung, der Schulbehörde oder den Eltern gefällt. In der Praxis verläuft die Entscheidungsfindung individuell sehr unterschiedlich (vgl. Eberle-Jankowski/Walther-Müller 2004, Lanfranchi 2005, 7-11).

Ziel der kleinen Klassen ist es, besser auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler eingehen zu können (Haeblerlin u.a. 2003, 26). Der Lehrplan ist so ausgerichtet, dass dem reduzierten Lerntempo der Lernenden Rechnung getragen wird (Haeblerlin u.a. 2003, 26). Die Zielsetzungen der Hilfsschule, welche 1982 von der IEDK-Kommission ‚Hilfsschule/Werkschule‘ verfasst wurden, sind in den Grundzügen bis heute erhalten und unterliegen minimalen kantonalen Adaptionen: In den Sonderklassen sollen Minimalziele der Regelklassen durch besondere pädagogische Möglichkeiten gesichert werden. „Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Lernfähigkeit“ sollen jenen Schülern und Schülerinnen zurückgegeben werden, die diese in ihrer Erziehung zu Hause oder in der Zeit des Regelschulbesuchs verloren haben (IEDK-Kommission ‚Hilfsschule/Werkschule‘ 1982, 16, Kronig 2000). Ein weiteres Ziel, welches in sämtlichen kantonalen Verordnungen aufgeführt wird, ist die „Rückgliederung des Schülers in die Regelschule in denjenigen Fällen, wo dies von der speziellen Situation des Schülers her (Ursachen der Lernbeeinträchtigung bzw. Fördererfolg) möglich ist“ (IEDK-Kommission ‚Hilfsschule/Werkschule‘ 1982, 16, Kronig 2000).

Im Unterschied zu Regelklassen sind Sonderklassen nicht nach dem Jahrgangsprinzip ausgerichtet, sondern über die ganze obligatorische Schulzeit in maximal vier Stufen eingeteilt: Einführungsklasse/Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe und Werkklassen auf der Sekundarstufe 1 (Bless 1999a, 57). Die Einführungs- oder Einschulungsklassen dienen der Erleichterung des Schulanfangs und werden von schulpflichtigen Schülern und Schülerinnen besucht, die noch nicht oder nur teilweise schulreif sind. Aus diesem Grund

wird der Unterrichtsstoff des ersten Schuljahres auf zwei Jahre verteilt. Dieser Klassentyp hat sowohl Förder- und Beobachtungsaufgaben als auch Selektionsfunktion für die spätere Zuweisung in Regel- oder Sonderklassen (Auszug aus dem Internet; Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren ([EDK]), 2.3.2005). Aufgrund der kleinen Schülerbestände gibt es nicht in allen Gemeinden Sonderklassen. Deshalb müssen Sonderklassenschülerinnen und -schüler nicht selten an einem anderen Ort zur Schule gehen und den weiten Schulweg per Schulbus oder mit dem öffentlichen Verkehr zurücklegen.

3.1.4 Integrative Schulformen

Wie den Ausführungen zur historischen Entwicklung (vgl. Kap. 3.1.2) zu entnehmen ist, entstanden neben den Sonderklassen in den letzten Jahren zunehmend integrative Angebote für Schülerinnen und Schüler, die dem Lehrplan der Regelklasse nicht folgen können. Solche spezifischen Angebote, aber auch das so genannt ‚stille Integriertsein‘ ohne heilpädagogische oder anderweitige Unterstützung (vgl. Weigert 1987) in Regelklassen der öffentlichen Primarschulen zählen im Rahmen dieser Arbeit in Anlehnung an Kronig (2000, 22) zu den integrativen Schulformen.

Diese Schulform wird unterschiedlich benannt (Integrative Förderung ([IF]), Stützunterricht, Schülerhilfe, Heilpädagogische Schülerhilfe, Ergänzungsunterricht usw.) und „basiert in der Schweiz entweder auf kantonalen Gesetzesgrundlagen, richtet sich nach einem kantonalen Gesetz oder kantonalen Rahmenbedingungen für eine Versuchsphase oder aber wird nach kommunalen Richtlinien durchgeführt“ (Mettauer Szaday 1995, 46). Die theoretische Konzeption bezeichnet diese Schulform als ein ‚Medium‘ der Schulentwicklung auf dem Weg zur Integration bzw. Inklusion im Rahmen einer ‚Schule für alle‘ (vgl. Kap. 2.2.2, Grossenbacher 1995, 40, Weigert 1987, 191) oder wie Bless es ausdrückt: „eine integrative Alternative“ (2004, 47). Sie sollte nicht nur den schwachen Schülern und Schülerinnen, sondern auch der Kompetenzentwicklung der Regellehrkräfte, der Bereicherung und Differenzierung der pädagogischen Ansätze und Strategien sowie der Belebung der Unterrichtsformen dienen (Grossenbacher 1995, 40).

Gemeinsam ist den unterschiedlich bezeichneten und organisierten Massnahmen der Versuch, „sowohl das Prinzip der Förderung als auch das Prinzip der Integration zu berücksichtigen“ (Mettauer Szaday 1995, 45). Integrativer Unterricht hat den unterschiedlichen Lern- und Förderbedürfnissen aller Kinder zu entsprechen und Lernbedingungen zu organisieren, die jedem Kind Lernerfolge ermöglichen. Ein Kind mit besonderen Bedürfnissen muss nicht auf dem gleichen Niveau arbeiten wie der Rest der Klasse. Dies erfordert ein neues Lern- und Lehrverständnis der beteiligten Personen. Sie orientieren sich nicht primär an Defiziten, sondern bauen auf den Stärken der Kinder auf. Dies führt zu Veränderungen in der Zusammenarbeit der Beteiligten (Lehrpersonen, Fachpersonen, Eltern, Schulbehörden) (Netzwerk integrative Schulungsformen 2002, 4f.).

Im Rahmen integrativer Schulformen werden schulleistungsschwache oder lernbehinderte Kinder in eine Regelklasse integriert und gemeinsam mit den Regelschülerinnen und -schülern unterrichtet. Diese Kinder werden idealerweise durch eine ausgebildete

Schulische Heilpädagogin oder einen ausgebildeten Schulischen Heilpädagogen unterstützt (Bless 2004, 47, 2002, 57, Kronig/Bless 1996, 29, Wyrsh 1987, 13).

In den Konzepten der Schülerhilfe wird betont, „dass diese unterstützende Massnahme leicht zugänglich und flexibel organisiert sein soll“ (Mettauer Szaday 1995, 47, Bless 2007, 58). Abbildung 2 veranschaulicht die Struktur der integrativen Schulform

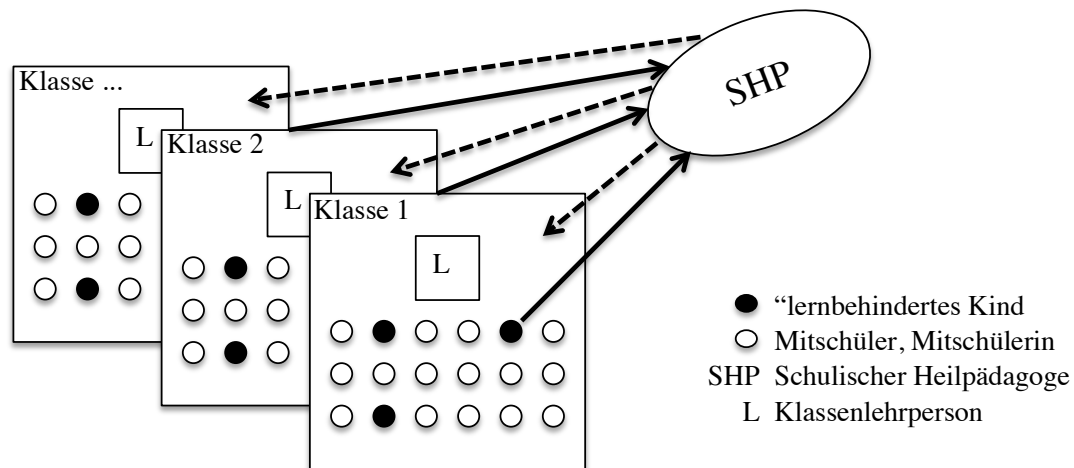


Abbildung 2: Struktur der Schulform ‚Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe‘
(Bless 2007, 58, 2004, 47).

Wie die Heilpädagogische Schülerhilfe im Detail organisatorisch umgesetzt wird, ist abhängig von den Zielen und Bedürfnissen der Betroffenen und von den Strukturen der jeweiligen Schule (Netzwerk integrative Schulungsformen Schweiz 2002). Im Folgenden werden übereinstimmende Aspekte der verschiedenen Modelle zusammengefasst und erläutert.

Der Entscheidungsprozess, ob ein Kind im Rahmen der Heilpädagogischen Schülerhilfe gestützt werden soll oder nicht, ist in der Praxis ein sehr komplexer Vorgang, der schwer durchschaubar ist (vgl. Lanfranchi 2005, 7). Von befragten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen werden folgende Zuweisungsmöglichkeiten genannt: In Absprache mit der Klassenlehrperson; in Absprache mit dem Schulinspektor; aufgrund einer schulpsychologischen Abklärung; durch den Einbezug von Eltern im Entscheidungsprozess; auf Antrag des pädagogischen Beraters des Sonderschulamtes (Bless 2007, 83, Eberle-Jankowski/Walther-Müller 2004, 45). Laut Bless (2007, 83) und laut Eberle-Jankowski und Walther-Müller (2004, 45) scheint in der Praxis der Einfluss der Klassenlehrperson entscheidend zu sein. Teilweise erfolgt der Entscheid praktisch ‚schulintern‘ (ca. ein Drittel der Befragten), mehrheitlich werden jedoch äussere Instanzen (Schulpsychologen, Schulinspektorat u.a.) einbezogen. Die Schulpsychologen entscheiden anhand von Tests (v.a. Intelligenzquotient), ob eine heilpädagogische Unter-

stützung gerechtfertigt ist. In den meisten Richtlinien liegt der Wert für eine ‚Lernbehinderung‘ bei einem Intelligenzquotienten zwischen 75 und 90.

Vielerorts braucht es allerdings für eine kurzfristige Massnahme durch eine heilpädagogische Lehrkraft (z.B. bis zu sechs Monaten) keine Abklärung und keinen Antrag durch einen Schulpsychologen oder eine Schulpsychologin. Kinder können ohne langwierige Zuweisungsverfahren von Lehrpersonen oder Eltern bei der Heilpädagogin oder beim Heilpädagogen angemeldet werden, welche/r das weitere Vorgehen bestimmt und koordiniert (Mettauer Szaday 1995, 47).

Mit einem Pensenpool soll die heilpädagogische Grundversorgung (alle heilpädagogischen Stütz- und Fördermassnahmen, Zusammenarbeit, Beratung, Administration usw.) im Volksschulbereich gewährleistet werden. Das Netzwerk integrative Schulungsformen (2002, 7) schlägt eine Vollzeitstelle einer Schulischen Heilpädagogin, eines Schulischen Heilpädagogen pro fünf bis sechs Kindergarten/Regelklassen oder pro 100-150 Kinder und Jugendliche vor. Laut Sturny-Bossart (1999, 12) sind bezüglich ‚Anzahl betreuter Kinder pro Vollpensum‘ grosse kantonale Unterschiede feststellbar. Die durchschnittliche Anzahl betreuter Kinder ist vor allem im Tessin höher als in deutschsprachigen Gebieten. Auf eine Vollstelle werden in der Deutschschweiz je nach Kanton 160-200 Kinder gerechnet, was einem Durchschnitt von 8-12 Klassen entspricht. Wie die heilpädagogische Lehrperson ihre Stellenprozente aufteilt, liegt grösstenteils in ihrem eigenen Ermessen und richtet sich nach den jeweiligen Bedürfnissen von Lehrpersonen, Eltern etc. Mettauer Szaday (1995, 47) spricht von einer direkten Unterstützung des Kindes ein- bis sechsmal pro Woche, daneben findet ein regelmässiger Austausch mit Lehrpersonen und anderen Fachpersonen statt.

Erwähnenswert scheint die Tatsache, dass es aufgrund der föderalistischen Struktur der Schweiz „verständlicherweise keine offiziellen Richtlinien“ und auch keine „nationalen Konzepte für die Integration behinderter Kinder“ gibt (Bürli/Bless 1994, 18). Somit sind die einzelnen Kantone gefordert, rechtliche Grundlagen und Konzepte zu schaffen und diese umzusetzen. Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG), welches im Januar 2004 in Kraft gesetzt wurde, fokussiert auf Bundesebene eindeutig auf die integrative Schulung von Kindern mit Behinderungen und erlässt „besondere Bestimmungen für die Kantone“:

„Art. 20

- 1 Die Kantone sorgen dafür, dass behinderte Kinder und Jugendliche eine Grundschulung erhalten, die ihren besonderen Bedürfnissen angepasst ist.
- 2 Die Kantone fördern, soweit dies möglich ist und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule“
(Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen Behindertengleichstellungsgesetz [BehiG] 13. 12. 2002).

Integration im Bereich der Primarschule wird häufiger und scheinbar problemloser umgesetzt als im Rahmen der Sekundarstufe. „Es gibt einige Bedingungen in den weiterführenden Schulen, welche die Durchführung inklusionstauglicher Konzepte erschweren. Manche Bedingungen sind rein organisatorischer Art und könnten, wenn alle guten Willens sind, leicht beseitigt werden“ (Wilhelm 2009, 15). Auf solche Bedingun-

gen kann im Rahmen dieser Arbeit nicht im Detail eingegangen werden. Ausführungen hierzu finden sich z.B. bei Wilhelm (2009, 15-21). Abschliessend gilt es in Anlehnung an Kronig (2007, 225) zu sagen, dass sich auch die so genannt integrativen schulpädagogischen Unterstützungen von einzelnen Schülern und Schülerinnen zur Verbesserung der Chancengleichheit in institutionelle Markierungen verkehren könnten, welche die weitere Bildungslaufbahn, analog zur Sonderklassenbeschulung, negativ beeinflussen oder gänzlich in Frage stellen könnten (Kronig 2007, 225).

3.1.5 Wirkungen integrativer oder separativer Schulformen

Im Gegensatz zu den USA, Skandinavien und Grossbritannien werden im deutschsprachigen Raum erst seit den 80er-Jahren systematische Untersuchungen zur Wirkung von separativen und integrativen Schulformen auf verschiedene schulische Bereiche von lernbehinderten Schülerinnen und Schülern vorgenommen (Schröder 1998, 38). Die meisten Schweizer Autorinnen und Autoren, welche Aussagen zu Forschungsergebnissen machen, beziehen sich auf einen fundierten Forschungsüberblick von Bless, welcher sowohl schweizerische als auch internationale Studien zusammenträgt, vergleicht und zusammenfassende Aussagen macht (vgl. Bless 2007, 17-52, 440-448, aktualisiert durch Bless/Mohr 2007, 375-383). Vorwegnehmend gilt es zu bemerken, dass die Erkenntnisse von nachfolgend herbeigezogenen Studien teils in unterschiedlichen Schulformen und/oder in unterschiedlichen Kulturen gewonnen wurden (Bless 2007, 445). Im Folgenden werden Forschungsergebnisse zu den Lernfortschritten, zur sozialen Integration, zum Selbstwert und zum Begabungskonzept ausführlicher diskutiert, da vor allem diese Aspekte für die Beantwortung der Fragestellung bzw. im Zusammenhang mit der Chancengleichheitsthematik (vgl. Kap. 2) und den Erklärungsansätzen (vgl. Kap. 4) eine bedeutsame Rolle zu spielen scheinen.

3.1.5.1 Lernfortschritte

Bereits 1979 stellte Kniel anhand einer Metaanalyse fest, dass sich die Schulleistungen von lernbehinderten Kindern, die dem Unterricht in regulären Klassen folgen, nicht von den Leistungen vergleichbarer Kinder unterscheiden, die in Spezialklassen unterrichtet werden. Er kommt zum Schluss, dass die integrierten Lernbehinderten sogar bessere Leistungen erbringen als die in homogenen Leistungsgruppen separiert beschulten lernbehinderten Kinder (Kniel 1979, 265). Die Daten, die Kniel in seiner Metaanalyse verwendet, stammen hauptsächlich aus Untersuchungen der 1930er- bis 1970er-Jahre, vorwiegend aus dem Ausland, und basieren auf unterschiedlichen Erhebungsmethoden. Dies führt dazu, dass die Ergebnisse nicht immer vergleichbar und eindeutig interpretierbar sind. In jüngerer Zeit haben jedoch diverse empirische Studien und Forschungsüberblicke (z.B. Bless/Mohr 2007, 375-383, Merz 1982, 313ff., Tent u.a. 1991, 315ff., Haeberlin u.a. 2003, 17ff., Bless 2007, 440-453, 2002, 44ff., Benkmann/Pieringer 1991,

118, Hildes Schmidt/Sander 1996, 116-134, Harrington 1997, 63-71, Werning/Reiser 2008) die Ergebnisse von Kniel (1979) grösstenteils bestätigt. Im Gegensatz zu allen anderen Überblicken zeigen einzig eine Metaanalyse älterer Untersuchungen von Carlberg und Kavale (1980, 295-309) und Untersuchungen in verschiedenen Integrationsprojekten in Frankreich und in Kanada (Doudin 1996, 6f.) eine Überlegenheit der separativen Beschulung. Wocken (1987, 304) stellt keine bedeutsamen Leistungsunterschiede (Leseverständnis, Lesefertigkeit und Zahlenrechnen) zwischen integriert und separiert beschulten Lernbehinderten fest. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass so genannt Lernbehinderte in integrativen Schulungsformen mindestens ebenso gute oder bessere Lernfortschritte erzielen wie Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen. Laut Bless (2007, 44f.) finden diese Ergebnisse internationale Bestätigung und treffen auch für so genannt ‚still integrierte‘ (vgl. hierzu Weigert 1987, 191) lernbehinderte Schülerinnen und Schüler ohne zusätzliche heilpädagogische Schülerhilfe zu. Werden die Lernbehinderten zusätzlich durch eine ausgebildete heilpädagogische Fachkraft individuell begleitet und gefördert, ist deren Lernerfolg noch grösser (vgl. Kronig/Bless 1996, 29, Bless 2007, 93-141, 2000, 445). Laut Bless (2007, 46) könnten die Lernfortschritte behinderter Kinder in Integrationsklassen mit bestimmten Unterrichtsprogrammen und -strategien noch optimiert werden. Abschliessend gilt es zu betonen, dass die für die ‚Integration vorteilhafte Forschungslage‘ nicht dahingehend ‚(über-)interpretiert‘ werden darf, „dass Lernbehinderte durch die Integration den Anschluss an das (untere) Leistungsniveau der Regelklasse schaffen“ (Bless 2000, 446).

Zur Auswirkung der integrativen Schulformen auf die Leistungen der *Mitschülerinnen und Mitschüler* gibt es nur wenige empirische Untersuchungen. „Die meisten Untersuchungen zu Wirkungen von Integration und Separation richten sich auf Kinder aus Minoritätengruppen“ (Kronig u.a. 2000, 77). Bless und Klaghofer (1991) stellen jedoch keine Benachteiligung der Mitschülerinnen und Mitschüler fest und auch in einem späteren Überblick (1995), der noch drei weitere Untersuchungen berücksichtigt, kommt Bless zum gleichen Ergebnis (Bless 2007, 46f.). Eine österreichische Untersuchung von Feyerer (1998, 178) ergab, dass keine Nivellierung nach unten erfolgt und dass die sehr intelligenten Schülerinnen und Schüler in Integrationsklassen ebenso gefördert werden wie in Vergleichsklassen. Trotz oder gerade aufgrund der grossen Heterogenität in Integrationsklassen kann eine angemessene Förderung aller Kinder erreicht werden (Bless 2002, 47, Feyerer 1998, 178). Durch die Integration von schwachen Schülern und Schülerinnen werden die Klassen (noch) heterogener und die „heterogene Zusammensetzung lässt kein gleichschrittliches Lernen zu“. Dies zwingt die Lehrpersonen zur Aufgabe des Prinzips der homogenen Klassen (Prengel 1993, 138). Dieses ‚ziendifferente Lernen‘ welches die Unterschiedlichkeit der Lernziele innerhalb einer Klasse favorisiert, kommt auch den guten Lernenden zugute (vgl. Prengel 1993, 139). Darin sieht Bless (2002, 47) eine Teilerklärung seiner Befunde zu den ‚neutralen‘ Auswirkungen der Integration auf die Mitschülerinnen und Mitschüler. Weitere Analysen zeigen, dass auch die Lernfortschritte von schulleistungsschwachen Immigrantenkinder, die in Regelklassen unterrichtet werden, signifikant grösser sind als bei vergleichbaren Kindern, die in Fremdsprachen- oder Sonderklassen für Lernbehinderte unterrichtet werden (vgl. Haeblerlin u.a. 2000, Eckhart 1999).

3.1.5.2 Soziale Integration

Die soziale Integration behinderter Kinder in Regelklassen wird von Eltern und Lehrpersonen als ein zentrales Ziel des gemeinsamen Unterrichts angesehen und stand und steht in zahlreichen Forschungen im Mittelpunkt des Interesses (z.B. Preuss-Lausitz 2002, 662, Bless 2000, 440, Eckhart 2005). Ein direkter Vergleich der sozialen Integration integrativ und separativ beschulter Schülerinnen und Schüler ist an dieser Stelle nicht möglich, da Kinder, die im Rahmen der Sonderklasse unterrichtet werden, ‚keine‘ soziale Integration (in die Regelklasse) erfahren. Oft werden sie an einem anderen Ort beschult und sind somit sozial entwurzelt und isoliert (vgl. Kap. 3.1.3).

Die Sonderklasse mit den gleichfalls separierten Mitschülern und Mitschülerinnen stellt ihre soziale Bezugsgruppe dar. Haeberlin u.a. (2003, 57ff.) sowie Benkmann und Pieringer (1991, 98ff.) stellen anhand von Forschungsergebnissen aus verschiedenen Nationen übereinstimmend fest, dass leistungsschwache Schulkinder sozial weniger gut integriert sind als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler.

Bless (2007, 442) weist jedoch in Anlehnung an Chambers und Kay (1992) darauf hin, dass die Ergebnisse von der Erhebungsmethode abhängig sind.

In soziometrischen Untersuchungen und in Untersuchungen, in denen sich die Lernbehinderten selber einschätzen, wird eine schlechte soziale Integration sichtbar. Systematische Beobachtungen beziehungsweise Interaktionsanalysen gelangen zu positiven Befunden bezüglich sozialer Integration. In Anlehnung an Bless (2007, 442) scheint es sinnvoll, den Methoden, welche die Urteile der Schülerinnen und Schüler unmittelbar erheben ein grösseres Gewicht beizumessen als den Fremdbeobachtungen. Bless (2007, 442) hat 41 soziometrische Untersuchungen analysiert. Davon besagen 36 Studien und zwei zusätzliche Meta-Analysen, dass leistungsschwache Schüler weniger akzeptiert werden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Bei der Analyse von Selbsteinschätzungen bestätigen zehn von 13 Studien dieses Ergebnis.

Für den Vergleich zwischen separativen und integrativen Schulformen machen soziometrische Verfahren keinen Sinn, „da die einzelne Schulklasse den Bezugsrahmen abgrenzt“. In kleinen Sonderklassen nimmt somit ein Teil der Schülerinnen und Schüler „zwangsläufig als Effekt der Technik soziometrischer Methoden, eine soziometrische Position im oberen Drittel ein“ (Kronig u.a. 2000, 76). Die Methode der Selbsteinschätzung der Beziehung zu den Mitschülern und Mitschülerinnen ist von diesen methodischen Problemen nicht betroffen. Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass sich nachfolgende Studienergebnisse auf die Unterschiede in der Einschätzung von Lernbehinderten innerhalb von separativen Sonderklassen und von Lernbehinderten innerhalb von Regelklassen beziehen.

Bezüglich sozialer Stellung, erhoben mittels Selbsteinschätzung, können Haeberlin u.a. (2003, 260ff., Hinz u.a. 1998, 111) keine bedeutsamen Unterschiede zwischen separierten Kindern (in Bezug auf ihre ‚lernbehinderten‘ Mitschülerinnen und Mitschüler) und integrierten Lernbehinderten (in Bezug auf ihre ‚nichtbehinderten‘ Mitschüler und Mitschülerinnen) feststellen. Aufgrund ihrer Untersuchung kommen Hinz u.a. (1998, 111) zur Aussage, dass die emotionale und die soziale Integration von Schülern mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen „weitgehend gelungen ist“. Tent u.a. (1991, 307) stellen eine niedrige Kontaktbereitschaft der Sonderklassenschülerinnen und -schüler im Vergleich zu integrierten Lernbehinderten fest.

Laut Preuss-Lausitz (1998, 232-240) und Wocken (1993, 86-106) sind Sonderklassen ein eher ungünstiges Erfahrungsmilieu für Toleranz/Nähe gegenüber Fremdheit (Immigrantinnen und Immigranten) und Andersartigkeit (Verhaltensauffällige, Geistigbehinderte, Körperbehinderte, Lernbehinderte), während in Integrationsklassen eine grössere Toleranz herrscht. In beiden Untersuchungen zur sozialen Nähe beziehungsweise Distanz stellt sich heraus, dass Behinderte, sowie Immigranten und Immigrantinnen in Sonderschulen am stärksten, in Integrationsklassen am geringsten abgelehnt werden.

In Anlehnung an Kronig Haeberlin und Eckhart (2000, 76) sowie an Bless (2007, 42, Bless/Mohr 2007, 378) ist unter Einbezug bestimmter Programme (social skills Training von Benkmann/Pieringer 1991, 106-113) und kooperativer Lernformen, „die Vermutung gerechtfertigt, dass sich die soziale Integration von leistungsschwachen Kindern über die Jahre verbessern kann“ (Kronig u.a. 2000, 76). Allerdings zeigt die Längsschnittuntersuchung von Eckhart (2005), dass die soziometrischen Positionen von Aussenseiterinnen und Aussenseitern sehr stabil sind und sich im Verlauf von vier Primarschuljahren kaum verbessern.

3.1.5.3 Selbst- und Begabungskonzept

Forschungsergebnisse zum *allgemeinen Selbstkonzept* integrierter Lernbehinderter bewertet Bless (2007, 444, Bless/Mohr 2007, 375-383) als widersprüchlich und unsicher. Hinsichtlich des Begabungskonzepts liegen jedoch laut Bless (2002, 24, 2007, 379), der sich auf seinen Forschungsüberblick bezieht, deutliche Ergebnisse vor. So weisen integriert beschulte Kinder im Vergleich zu ihren Mitschülern und Mitschülerinnen ein tieferes Selbstbild auf. Auch im Vergleich zu separiert beschulten Lernbehinderten ist das Selbstkonzept integrierter Schüler mit Schulschwierigkeiten tiefer. Dieses negative Selbstbild bezieht sich in erster Linie auf das *Begabungskonzept*, das heisst auf die Selbsteinschätzung der schulischen Fähigkeiten (Bless 2007, 24, Wagner 1999, 208). Mögliche Gründe für dieses tiefere schulische Selbstkonzept von lernbehinderten Kindern könnten in der Bezugsgruppentheorie von Festinger (1954) liegen. Diese besagt, dass sich die Menschen – in unserem Fall die integrierten lernbehinderten Schulkinder – stets an ihrer Bezugsgruppe – in unserem Fall an der Regelklasse - orientieren und sich mit dieser vergleichen. Dadurch, dass sich lernbehinderte Schülerinnen und Schüler mit leistungsfähigeren Mitschülern und Mitschülerinnen vergleichen, ergibt sich für sie ein negativeres schulisches Selbstkonzept (Kronig 2000, 79, vgl. Kap. 4.5).

Das negative Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst wiederum das Verhalten und Erleben in vielfältiger Weise und spielt in schulischen Lern- und Leistungssituationen eine bedeutsame Rolle (Schöne u.a. 2003, 3). Schöne u.a. weisen ausserdem auf einen Zusammenhang zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept und den Schulleistungen hin: „je höher (niedriger) das Fähigkeitsselbstkonzept, desto besser (schlechter) die Schulleistung“ (Schöne u.a. 2003, 12). Diese Aussage widerspricht teilweise den Forschungsergebnissen zu den positiveren Schulleistungen integrierter beschulter Lernbehinderter. Denn den Ausführungen zum Selbstkonzept zufolge, würden sich die schlechteren Noten der integrierten Kinder negativ auf das Fähigkeitsselbstkonzept dieser Kinder auswirken, was dann wiederum negative Auswirkungen auf die Schulleistungen

nach sich ziehen würde. Kronig, Haerberlin und Eckhart (2000, 80) sehen mögliche Erklärungen für diese widersprüchlichen Ergebnisse im „integrationsfreundlichen Klima in Regelschulen“ (Kronig u.a. 2000, 80).

Preuss-Lausitz (2002, 463) kommt zum Schluss, dass die Vermutung, dass „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf Grund von Diskriminierung, Leistungsdruck und wahrgenommener Diskrepanz zu leistungsstarken Schülern leiden und deshalb ungern zur Schule gehen, zurückgewiesen werden“ kann.

Die positiven Ergebnisse von Wocken (1993) und von Preuss-Lausitz (1998) zur sozialen Nähe/Toleranz in Integrationsklassen im Vergleich zu Sonderklassen stützen diese Aussage. Die Analysen in dieser Arbeit beschränken sich auf die Ebene der Bildungsstrukturen und auf die institutionelle Ebene insgesamt. Auf die Ebene der Klassenzusammensetzung (vgl. hierzu Kronig 2007, 123ff.) wird nicht näher eingegangen, da diese im Rahmen der vorliegenden Analysen (Kap. 5) aufgrund der Datenlage keine zentrale Rolle spielt bzw. nicht ausgewertet werden kann.

3.1.6 Selektion aus bildungsstatistischem Blickwinkel

Die Schule ist einerseits mit der Qualifikation und Sozialisierung der Schülerinnen und Schüler, andererseits mit der Selektion beauftragt und dementsprechend gegliedert (Orthmann Bless 2007, 93). Die Entscheidung ob ein Kind in eine Regel- oder in eine Sonderklasse kommt, fällt mehrheitlich bereits vor Beginn der obligatorischen Schullaufbahn; ist aber auch während der obligatorischen Schulzeit stets eine Option. Die Hauptselektion findet bereits vor Eintritt in die obligatorische Schulzeit statt, und eine spätere Reintegration in die Regelklasse wird nur selten realisiert (Häfeli/Walther-Müller 2005). Auch Gomolla (2005a, 103) konstatiert, „dass Fördermassnahmen zu Beginn der Schullaufbahn im weiteren Ausleseprozess in der Grundschule die Schwelle senken, dass zur Objektivierung weiterer Lernschwierigkeiten auf ein SAV (Sonderschulaufnahmeverfahren) zurückgegriffen wird“ (Gomolla 2005a, 104). Demzufolge werden Kinder, die im zweiten Schuljahr (1. und 2. Hauptmessung der vorliegenden Analysen, vgl. Kap. 5.3) bereits separiert beschult wurden, wahrscheinlich ihre gesamte obligatorische Schulzeit oder zumindest einen Grossteil davon in Sonderklassen verbringen, während die integriert Beschulten grössere Chancen auf eine längerfristige integrative Schulung haben und somit vermutlich späteren Selektionsprozessen weniger zum Opfer fallen dürften.

In Kapitel 3.1.6.1 soll illustriert und diskutiert werden, wie sich die Schülerinnen- und Schülerzahlen an Sonderklassen in den letzten Jahren entwickelt haben und wie sich diese Schülerpopulation zusammensetzt. Des Weiteren wird in Kapitel 3.1.6.2 die schweizweit vollzogene ‚grosse‘ Selektion in die unterschiedlichen Leistungszüge der Sekundarstufe I analysiert und diskutiert. Leider fliessen die Schülerzahlen der zunehmend verbreiteten integrativen Schulformen (vgl. Kap. 3.1.4) nicht in die vorliegenden bildungsstatistischen Analysen ein, da sie bisher nicht systematisch erfasst werden (Bundesamt für Statistik 2009/2010; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011).

3.1.6.1 Selektion in Sonderklassen

Der Längsschnitt des Bundesamtes für Statistik (Bundesamt für Statistik Schweiz 2009/2010; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011), der die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen und Sonderschulen von 1990 bis 2009 darstellt, zeigt, dass der Anteil an Schulkindern, die in einer Sonderklasse unterrichtet werden, bis ins Jahr 2004 stetig zugenommen hat. In diesen Sonderklassen ist in erster Linie ein Anstieg von ausländischen Schulkindern – und zwar nicht nur in Einführungsklassen für Fremdsprachige – zu beobachten. Seit 2004 gibt es einen allgemeinen Rückgang des Anteils der Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen und Sonderschulen zu verzeichnen, welcher mit dem Ausbau integrativer Schulformen erklärt werden könnte (Bundesamt für Statistik Schweiz 2009/2010; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011).

Bezüglich Sonderklassenquoten bestehen grosse kantonale Unterschiede. Einzig der Kanton Tessin kennt die Einrichtung der Sonderklassen nicht. In den übrigen Kantonen ist die Aussonderungsrate in die Sonderklassen sehr unterschiedlich. Sie variiert für die gesamte Schülerschaft zwischen fast 1% (Appenzel A.Rh.) und 8% (Basel-Landschaft). Für Deutschland dokumentieren Powell und Wagner (2002), Powell (2004b, 4f.) und Bos, Müller und Stubbe (2010, 388) entsprechende regionale Unterschiede in Bezug auf die Aussonderung an Sonderklassen und kommen zum Schluss, dass die „regionalen Disparitäten darauf hindeuten, dass die Hindernisse für eine Inklusion nicht an individuellen Differenzen festgemacht werden können, sondern auf institutionelle Kontexte zurückgeführt werden müssen“ (Powell 2004b, 6).

In Sonderklassen hat es seit 1990 kaum Veränderungen im Geschlechterverhältnis gegeben. Gut 62% der Kinder in Sonderklassen sind männlichen Geschlechts. Das heisst, dass 3.7% aller Schweizer Jungen und 2.4% der Schweizer Mädchen eine Sonderklasse besuchen. Im Vergleich zu jedem fünfzigsten Schweizerkind wird durchschnittlich fast jedes vierzehnte Ausländerkind in einer Sonderklasse beschult. Der grosse Ausländerinnen- und Ausländeranteil ist aber nicht auf Förderprogramme zurückzuführen, die explizit für ausländische Kinder und Jugendliche eingeführt wurden (z.B. Einführungsklassen für Fremdsprachige). Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Schulkind mit ausländischem Pass in eine Sonderklasse überwiesen wird, ist tendenziell in jenen Kantonen am grössten, welche die höchsten Schülerinnen- und Schüleranteile in den Sonderklassen aufweisen. Es handelt sich dabei in der Regel um Kantone, in denen der Anteil ausländischer Schulkinder nicht besonders hoch ist, sondern in etwa dem schweizerischen Durchschnitt entspricht (Bundesamt für Statistik Schweiz 2007/2008b, 2009/2010; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011).

Analysen von Kronig, Haeberlin und Eckhart (2007) bezüglich der Gruppe der Sonderklassenschülerinnen und -schüler ergaben ebenfalls, dass Kinder, die eine Sonderklasse für Lernbehinderte besuchen, prozentual häufiger männlichen Geschlechts und prozentual häufiger nichtschweizerischer Nationalität sind als Regelklassenschülerinnen und -schüler. Zudem verfügen Sonderklassenkinder durchschnittlich über einen tieferen sozioökonomischen Status sowie über tiefere Intelligenz- und Schulleistungen als junge Erwachsene, die ehemals eine Regelklasse besucht haben.

Es handelt sich hierbei um Unterschiede zwischen der Gruppe der Regel- und Sonderklassenschülerinnen und -schüler, die schon wiederholt beobachtet worden sind (vgl. Kronig u.a. 2007). Dieselben Unterschiede bestehen auch bei der Stichprobe der vorlie-

genden Untersuchung (Kap. 5). Bezüglich Intelligenz und Schulleistungen konnte jedoch auch festgestellt werden, dass diese innerhalb der beiden Schülergruppen stark streuen und dass dementsprechend bedeutsame Überlappungen bestehen (Kronig 2000, Kronig u.a. 2007).

Bei der Selektion die zur Sonderklassenbeschulung führt, spielen ähnliche Mechanismen wie bei der Auswahl für die Sekundarstufe I (Kronig 2007, 30ff.). Deshalb wird bei den folgenden Ausführungen (3.1.6.2) gegebenenfalls auch Bezug auf die Sonderklassenbeschulung genommen.

3.1.6.2 Selektion auf der Sekundarstufe I

Während Sonderklassenüberweisungen vor allem wegen ihrer quantitativen Exklusivität und infolge der Dominanz individualtheoretischer Verständnisse von Schulproblemen (vgl. Kronig 2000) als therapieverwandte Intervention aufgefasst werden, „gilt die Aufteilung der Schüler in hierarchisch geordnete Schulzüge als normaler Vorgang des regulären Bildungssystems“ (Kronig 2007, 31).

Neben den von Kronig (2000) dargestellten Besonderheiten von Sonderklassen überwiegen die Ähnlichkeiten der beiden Selektionsformen (Kronig 2007, 31).

Analogien in den nachfolgend dargestellten bildungsstatistischen Analysen lassen keine unterschiedlichen Entstehungsprozesse erkennen. Auch die Auswirkungen für die Betroffenen sind laut Kronig (2007, 31) vergleichbar, auch wenn sie sich in ihrer Ausprägung unterscheiden können. Nebenwirkungen wie Etikettierungen und der Entzug von weiterführenden Chancen und Lerngelegenheiten sind Folgen beider Selektionsmomente. „Wenn soziale Gratifikationen und Sanktionen aufgrund erbrachter Leistung bereits im Bildungssystem in Form von Platzierungen in hierarchisch gestuften Klassenzügen vorweggenommen werden, führt dies zum pädagogisch schwer akzeptierbaren Sachverhalt, dass genau jenen Schülern sukzessive günstige Lerngelegenheiten entzogen werden, die diese am meisten bedürfen. Damit wird letztlich dasjenige zur Voraussetzung einer Förderung gemacht, was erst Resultat dieser Förderung sein soll“ (Kronig 2007, 13, 111, vgl. Heid 1992, 23, Köller/Baumert 2001, 106, Angelone u.a. 2010, 98, Geissler/Weber-Menges 2010, 159).

Die Selektion auf der Sekundarstufe I ist eine entscheidende Weichenstellung in der Bildungslaufbahn. Sie lenkt die Schülerinnen und Schüler in Richtung mehr oder weniger langer bzw. anspruchsvoller Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II (vgl. Kap. 3.2) und beeinflusst damit ihre Berufsaussichten. So stehen Maturitätsschulen, Fachmittelschulen und andere allgemein bildende Schulen auf Sekundarstufe II praktisch ausschliesslich Schülerinnen und Schülern offen, die Schulabteilungen mit erweiterten Ansprüchen besucht haben.

Dies ist insofern brisant, als diese Selektion, welche aufgrund eines Lehrerurteils und/oder einer Prüfung erfolgt, nicht (nur) von den tatsächlichen Fähigkeiten des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin abhängt, sondern dass auch Geschlecht, Herkunft und soziale Schicht eine entscheidende Rolle spielen.

Die Auswertung der internationalen PISA-Daten hat zudem zu Tage gebracht, dass soziale Herkunft und Migrationshintergrund die Schulleistungen stärker beeinflussen, wenn

die Sekundarstufe I gegliedert ist, weil sich Eltern unterschiedlich stark in das Selektionsverfahren einmischen können (Neuenschwander 2009, 132). „Tatsächlich ist die Korrelation von familiärer Herkunft und Schülerleistung in der Schweiz und in Deutschland im internationalen Vergleich besonders hoch“ (Neuenschwander 2009, 132).

Hadjar u.a. (2010, 224f.) konstatieren, dass der *Sozialstatus* und das *Bildungsniveau des Elternhauses* vor allem in hoch stratifizierten Bildungssystemen wie in der Schweiz, in Österreich und in Deutschland stark mit dem Bildungserwerb der Kinder zusammenhängen. Zahner Rossier und Holzer (2007) stellen Folgendes fest: Je früher die Selektion erfolgt, umso stärker entfaltet sich der Einfluss der sozialen Herkunft (vgl. auch Ergebnisse eines internationalen Vergleichs von Wössmann 2007, 14ff.). Jugendliche aus höheren sozialen Schichten werden auch im Berufsbildungsbereich bevorzugt behandelt. Sie absolvieren häufiger als andere längere und anspruchsvollere Berufsausbildungen (Meyer 2003, 28, vgl. 3.2.3.2).

In Bezug auf den Einfluss des *Geschlechts* kann gesagt werden, dass Jungen in Schulzügen mit erweiterten Ansprüchen über alle sozialen Schichten hinweg stark untervertreten sind (Bundesamt für Statistik Schweiz 2008/2009a; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011, Wettstein/Gonon 2009, 35, Böttcher/Klemm 2000, Hradil 1999, Neuenschwander/Malti 2009, Hadjar u.a. 2010, Angelone u.a. 2010, 98). Zudem repetieren Jungen häufiger eine Klasse als Mädchen und haben insgesamt eine weniger gradlinige Schullaufbahn (Buddee 2008).

Neuenschwander (2009, 135) sieht mögliche Gründe dafür in überfachlichen Qualifikationen, die auf den Entwicklungsstand oder die Arbeitshaltung fokussieren. Hierbei schneiden Mädchen besser ab und zwar aufgrund der früher eintretenden Pubertät und/oder aufgrund der mehrheitlich weiblichen Geschlechts der Lehrpersonen und/oder in der zunehmenden Verbreitung von erweiterten Unterrichtsformen, die den ‚reifen‘ Mädchen mehr entsprechen (vgl. zu Geschlechterunterschieden z.B. Eagly/Chravala 1986, Diefenbach 2010a, Hannover 2004, Weinert/Helmke 1997, Neuenschwander 2010, 20).

Auch *Immigrantinnen und Immigranten* besuchen übermässig häufig Schultypen mit Grundansprüchen (Bundesamt für Statistik Schweiz 2008/2009a; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011, Diefenbach 2010b). Imdorf (2005a) formuliert in Anlehnung an Kronig u.a. (2000, 14f.) und an Rüesch (1998, 289) die so genannte Unterschichtungstheorie folgendermassen: In Analogie zu Prozessen auf dem Arbeitsmarkt unterschichten ausländische Schülerinnen und Schüler die Bildungspyramide, was den Schweizer Schülerinnen und Schülern neue Aufstiegsmöglichkeiten, das heisst grössere Chancen für den Besuch einer Klasse mit erweiterten Ansprüchen eröffnet (Imdorf 2005a, 68).

Neuenschwander (2009, 134) vermutet aufgrund von Analysen aus sechs Deutschschweizer Kantonen und weiteren bildungsstatistischen Analysen, dass die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe I die Bildungsungleichheiten der Immigrantinnen und Immigranten verstärkt.

Kronig (2007, 19) warnt aber davor, Bildungserfolge von einzelnen Schülergruppen (z.B. Gruppe der Jungen, der Immigrierten usw.) anhand askriptiver Merkmale einzuschätzen und zu kollektivieren, da die Bildungserfolge nicht nur zwischen den einzelnen Gruppen, sondern auch zwischen den verschiedenen Regionen/Kantonen stark variieren. Zudem gibt es eindeutige Belege dafür, dass die Beurteilungen der Leistungen keine klassenübergreifende Validität aufweisen (z.B. Mischo/Rheinberg 1995) und u.a.

stark von Referenzgruppeneffekten abhängen (Trautwein/Baeriswyl 2007, 128). Kronig (2007, 19) konstatiert, dass schweizweit die Wahrscheinlichkeit für Immigrantenkinder, einen Schulzug mit erweiterten Ansprüchen zu erreichen, rund halb so hoch ist wie bei Schweizer Kindern. Seine differenzierten Analysen (Kronig 2007, 19-21) zeigen jedoch, dass es Kantone gibt, in denen nur geringfügige Abweichungen zu der Übertrittswahrscheinlichkeit der Schweizer Kinder bestehen, während sich in manchen Kantonen die Abweichung um ein Vielfaches erhöht. Eine korrekte „sprachlich wertende Einschätzung der ungleichen Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen anderer Staatszugehörigkeit, welche sich auf die entsprechenden Übertrittsdaten stützt, müsste also von ‚unerheblich‘ bis ‚gravierend‘ reichen“ (Kronig 2007, 20). Auch zwischen den unterschiedlichen Herkunftsnationen streut das Risiko einer negativen Selektion im Verhältnis zu den Schweizer Kindern je nach Kanton unterschiedlich stark. „Bei einem Grossteil dieser Populationen ist es deshalb bedeutsamer, welchen Wohnkanton sie auswählen, als welchen Pass sie haben“ (Kronig 2007, 21).

Ausländische Kinder und Jugendliche sind in denjenigen Kantonen in den Klassenzügen mit niedrigem Anspruchsniveau übervertreten, in welchen diese Züge einen geringen Teil des Gesamtangebots an Schulplätzen ausmachen. „Je kleiner das Platzangebot von Schulen mit niedrigen Anforderungen ist, desto negativer wird die Bewertung des Schultyps in der öffentlichen Bewertung“ (Kronig 2007, 22). Aufgrund bildungsstatistischer Analysen der Schweiz und des Fürstentums Lichtenstein kommen Angelone u.a. (2010, 97) zu folgendem Schluss: Je höher der prozentuale Anteil an Schülerinnen und Schülern im Schultyp mit hohen Ansprüchen in einem Kanton ist, desto tiefer liegen die durchschnittlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in diesem Schultyp. „Demgegenüber steigen die durchschnittlichen Kompetenzen im Schultyp mit Grundansprüchen mit dem prozentualen Anteil an Schülerinnen und Schülern in diesem Schultyp“ (Angelone u.a. 2010, 97).

Dies führt dazu, dass trotz Selektion die Fähigkeiten in den einzelnen Schulzügen stark streuen und dass sich die gemessenen Schulleistungen der verschiedenen Züge stark überlappen (Wettstein/Gonon 2009, 35, Kronig 2007, 27, Moser/Rhyn 1999, 2000a, 2000b, Zutavern u.a. 2002, Neuenschwander 2009, 132, Angelone u.a. 2010, 97). Imdorf (2005a, 66) stellt zusammenfassend fest, dass sich Leistungsüberschneidungen zwischen verschiedenen Anspruchsniveaus bzw. Schulzügen unabhängig von der jeweiligen Schulstruktur finden.

Im Wissen um die Unzulänglichkeit dieser Einstufung starteten bzw. starten in den einzelnen Kantonen immer wieder Versuche, die Durchlässigkeit zwischen den Schultypen mit Grundansprüchen und denjenigen mit erweiterten Ansprüchen zu erhöhen (Wettstein/Gonon 2009, 35). Auf diese unterschiedlichen Massnahmen wird an dieser Stelle nicht im Detail eingegangen, da sich dadurch die Ungleichheiten offenbar nicht gross ändern. Durch die Einführung durchlässigerer Schulmodelle können Fehlzusweisungen in der Sekundarstufe I „zwar korrigiert werden, jedoch erfolgt eine derartige Berichtigung aus unterschiedlichen Gründen meist in absteigende Richtung hin zu Schultypen mit weniger hohen Anforderungen“ (Imdorf 2005a, 66, vgl. auch Vögeli-Mantovani 1999, 60).

Kronig (2007, 13) kritisiert die hierarchische Struktur des Bildungssystems. In diesem Zusammenhang erwähnt er die mangelnde Genauigkeit und Zuverlässigkeit von Selektionsentscheiden, die systematische Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten und das Fehlen von gültigen Effizienznachweisen, die das hoch selektive schweizerische Bildungssystem allenfalls legitimieren könnten (Kronig 2007, 13). Wie bereits der Titel – „Die systematische Zufälligkeit von Bildungserfolg“ – Kronigs (2007) Habilitationsschrift aussagt, ist es so, dass sowohl die Selektion als auch die Leistungsbewertung und die erbrachten Leistungen selber massgeblich von Faktoren jenseits individueller Kontrolle und Veranlagung beeinflusst und bestimmt werden.

3.2 Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung

In den letzten Jahren ist in der Schweiz und in vielen OECD-Staaten der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben stark ins Blickfeld von Forschung und Bildungspolitik gerückt. In der Forschung spricht man in diesem Zusammenhang häufig auch von Transition (Wettstein/Gonon 2009, 238). In der einschlägigen Literatur und in Fachkreisen wird der Übergang von der Sekundarstufe I (vgl. Kap 3.1.1) in die Sekundarstufe II als erste Schwelle, Schnittstelle 1 oder Nahtstelle 1 bezeichnet. Den Abschluss der beruflichen Grundbildung oder der Mittelschule nennt man entsprechend die zweite Schwelle. Diese Schnittstelle 2 ermöglicht einerseits den Übergang ins Erwerbsleben, andererseits den Eintritt in die Tertiärstufe. Beide Schwellen sind Zeitpunkte, an denen Weichen gestellt werden, d.h. Selektion stattfindet.

Das vorliegende Kapitel skizziert das schweizerische Berufsbildungssystem und verschiedene Ausbildungsmöglichkeiten und nimmt Bezug auf aktuelle Rahmenbedingungen und Entwicklungen.

Anhand eines Forschungsüberblicks zum Einfluss der Schulform und weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang sollen abschliessend Folgerungen für die Untersuchung gezogen werden.

3.2.1 Allgemeine Rahmenbedingungen der schweizerischen Ausbildungslandschaft

Die Schweiz zählte am 31.12.2008 rund 7.7 Millionen Einwohnerinnen und Einwohner. Die so genannt ausländische Bevölkerung macht heute 21.7% der gesamten ständigen Wohnbevölkerung der Schweiz aus (Bundesamt für Statistik 2011b). Im europäischen Vergleich hat die Schweiz somit einen der höchsten Ausländeranteile. Gründe dafür sind „anhaltend hohe Zuwanderungsraten und eine zurückhaltende Einbürgerungspraxis“ (Lischer/Hollenweger 2007, 104). Fast ein Viertel der ausländischen Staatsangehörigen wurden in der Schweiz geboren und gehören zur zweiten oder zur dritten Ausländergeneration.

Knapp 4% aller Erwerbstätigen sind im Sektor I (Landwirtschaft und Forstwirtschaft), knapp 25% im Sektor II (Industrie und Gewerbe) und drei Viertel im Sektor III (Dienstleistungen) beschäftigt. Rund 85% der Bevölkerung haben einen nachobligatorischen Ausbildungsabschluss, und etwa zwei Drittel der heute 25- bis 64-jährigen Personen haben eine Berufsbildung absolviert (Wettstein/Gonon 2009, 15).

3.2.1.1 Einflüsse der Wirtschaft auf die Berufsbildung

Das Bildungssystem wird stark durch das ökonomische und das politische System geprägt, d.h. die drei Systeme beeinflussen sich gegenseitig (Becker/Hadjar 2009, 17, Fend 2006, 35). Ausmass und Struktur des Austauschs von Wirtschafts- und Bildungssystem werden vor allem durch Nachfrage und Angebot an (formalen) Qualifikationen bestimmt. Das Bildungssystem vermittelt von der Wirtschaft geforderte Kenntnisse und Fertigkeiten und trägt „über die Vergabe von Zertifikaten zur Zuordnung von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze nach Zertifikaten sowie zur Verteilung von Individuen auf Statuspositionen bei“ (Becker/Hadjar 2009, 17). Obwohl das Bildungssystem in modernen Gesellschaften unter staatlicher Obhut steht, setzen der Staat/Bund und das Wirtschaftssystem, insbesondere das Beschäftigungssystem, wichtige Rahmenbedingungen und nehmen Einfluss auf die Gestaltung von Bildung, indem sie beispielsweise die Berufsausbildung regulieren und institutionalisieren (Becker/Hadjar 2009, 17). „Auch wenn viele Absolventinnen der beruflichen Grundbildung in anderen Bereichen der Arbeitswelt arbeiten, zum Beispiel in kantonalen Spitälern oder der Bundesverwaltung, steht die Wirtschaft nach wie vor im Zentrum der Überlegungen, wenn es um Ziele, Inhalte und Strukturen der Berufsbildung geht“ (Wettstein/Gonon 2009, 21).

Weber (1985, 8f.) unterscheidet beim Übergang in die Berufsbildung drei Idealtypen: wettbewerblich regulierter, korporatistisch regulierter und politisch regulierter Übergangsraum. Während beispielsweise das amerikanische System weitgehend wettbewerblich reguliert und somit offener und flexibler ist und den Individuen vielfältigere Veränderungsmöglichkeiten bietet (Häfeli 2002, 52), ordnet Weber (1985, 8f.) die Schweiz dem korporatistisch regulierten System zu.

Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass Arbeitgeberorganisationen, Berufsverbände, Bildungseinrichtungen und Behörden den Übergangsraum regulieren (Weber 1985, 8f.). In diesem System ist der Übergang für die Individuen ziemlich klar definiert.

Es bietet Sicherheit, und die Ausbildungen sind offiziell anerkannt. Diese klare Strukturierung „kann aber auch wieder einschränken und rigide gegenüber neuen Anforderungen wirken“ (Häfeli 2002, 52). Bei einem Vergleich zwischen USA und Deutschland beispielsweise stellen Mortimer und Krüger (2000) fest, dass der wenig strukturierte Übergang von amerikanischen Jugendlichen eine fast ‚unternehmerische‘, d.h. aktive Einstellung und Rolle der eigenen Berufsbildung erfordert. Die in Deutschland klareren vorgegebenen Wege hingegen verschaffen mehr Sicherheit. Es ist jedoch schwieriger, einmal getroffene Entscheide zu korrigieren und nach einem Scheitern erneut einzusteigen, ohne die vorausgegangenen Bildungsbemühungen zu ‚verlieren‘ (Mortimer/Krüger 2000, Bierhoff/Prais 1997). Weitere Publikationen zu den Einflüssen der unterschiedli-

chen Berufsbildungssysteme finden sich z.B. bei Häfeli 2002, Bierhoff/Prais 1997, Mortimer/Krüger 2000, OECD 2000, Berset 2001, Metzger 2001, 190-194.

Laut Häfeli (2008, 9) ist in der Schweiz und in anderen europäischen Ländern in den letzten Jahren der Zugang zu Arbeit und Beruf für Jugendliche schwieriger geworden. Die Segmentierung und die technologischen Veränderungen des Arbeitsmarkts treffen die Gruppe der Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen besonders hart (vgl. auch Grünke/Leidig 2007, 845). „Durch den wirtschaftlichen und technischen Wandel sind sowohl die Ausbildungsordnungen als auch die Berufe und Ausübungsformen anspruchsvoller geworden; zudem wird die Konkurrenz um die angebotenen Ausbildungsplätze immer härter“ (Grünke/Leidig 2007, 845). Klattenhoff konstatierte bereits 1998, dass die Zahl an Ausbildungsberufen mit geringen theoretischen Anforderungen ständig sinke und Schüssler u.a. prognostizierten 1999, dass die Stellen für Un- oder Angelernte zwischen den Jahren 2000 und 2010 um etwa 50% sinken würden. Diese Prognose hat sich teilweise erfüllt. Diejenigen jungen Erwachsenen, die eine Berufsausbildung absolvieren, überwinden häufig die zweite Schwelle von der Ausbildung ins Berufsleben nicht (vgl. Theis-Scholz 1999).

Ausdruck dieser Entwicklung sieht Häfeli (2008, 9) in der wachsenden Zahl von Schulabgehenden, die erst über einen Umweg bzw. eine Zwischenlösung Zugang zur Arbeitswelt oder zu einer weiterführenden beruflichen Ausbildung finden.

Aber auch wenn der Einstieg sofort gelingt, ist dies noch keine Garantie für einen Lehrabschluss. Im Kanton Bern beispielsweise werden mehr als ein Fünftel aller Lehrverträge aufgelöst (Stalder/Schmid 2006). Am Ende der Ausbildung scheitern rund 10% bei der Lehrabschlussprüfung und am Ende der Sekundarstufe II bleiben mehr als 10% der Schweizer Jugendlichen ohne qualifizierenden Abschluss (Häfeli 2008, 9). Ein breites Bildungsbündnis hat sich zum Ziel gesetzt, den Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit einem Abschluss auf Sekundarstufe II von 89% auf 95% zu steigern, wobei jedoch in Anlehnung an Wettstein und Gonon (2009, 246) angemerkt werden muss, dass die Wirtschaft weiterhin einen bestimmten Anteil an ‚Ungelernten‘ benötigt.

„In Politik und in Bildungs- und Arbeitsmarktkreisen hat man gemerkt, dass eine gelungene berufliche Integration von zentraler Bedeutung ist – nicht nur für die Betroffenen und ihr Umfeld selber – und auch direkte Auswirkungen auf die öffentlichen Finanzen zeigt“ (Häfeli 2008, 12). Spezifische Unterstützungs- und Bildungsangebote für Personen mit ‚besonderen Bedürfnissen‘ finden sich unter Kap. 3.2.2.6.

3.2.1.2 Berufsbildung Schweiz im Umbruch

Als praktisch einziger Bereich des Bildungswesens wird die Berufsbildung in der Schweiz durch den Bund geregelt und auch wesentlich mitfinanziert. Der Bund erlässt zentrale Gesetze und Verordnungen wie beispielsweise das am 1. Januar 2004 in Kraft getretene (neue) Berufsbildungsgesetz (BBG) (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 2002), welches von weit reichender Bedeutung ist und durch kantonale und lokal angepasste Gesetze ergänzt wird. Das BBG musste schweizweit bis 2008 umgesetzt werden, was heisst, dass manche der jungen Erwachsenen der vorliegenden Untersuchung, je nach Umsetzungsstand in ihrem Kanton, ihre Ausbildung noch nach

altem BBG begonnen hatten. Deshalb werden an dieser Stelle die Änderungen der Gesetzesreform zusammenfassend skizziert. Ausführungen zu den einzelnen Ausbildungen finden sich unter 3.2.2.

Das neue BBG umfasst sämtliche Bereiche der Berufsbildung, das heisst auch die Bereiche soziale Arbeit, Gesundheit, Kunst, Land- und Forstwirtschaft. Auf der Ebene der einzelnen Berufe wiederum sind die so genannten Bildungsverordnungen von grosser Bedeutung. Darin werden Ausbildungsziele und Qualifikationsverfahren ganz genau beschrieben. Mit dem neuen Gesetz sollte ausdrücklich die Beseitigung von Benachteiligungen von Behinderungen gefördert werden (Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 2002, Artikel 3c). Zudem wurden im Rahmen einer europäischen Angleichung die Abschlüsse auf der Stufe der eidgenössischen Fähigkeitszeugnisse (EFZ) auf drei- und vierjährige Ausbildungen beschränkt.

Bisherige zweijährige Berufslehren und einjährige Ausbildungen, welche immerhin 15% aller EFZ-Abschlüsse ausmachten, wurden aufgehoben. Die zweijährigen Lehren wurden vormals zu drei Vierteln von jungen Frauen absolviert. Zudem wurden die Anlehren abgeschafft und durch die zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) ersetzt (Häfeli 2008, 82). Für schwache Jugendliche sehen Camenzind und Audeoud die Chancen des neuen BBG „in den flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten der beruflichen Bildung, der erhöhten Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen und speziell der neuen 2-jährigen Form der eidgenössischen Grundbildung mit Attest (EBA)“ (Camenzind/Audeoud 2008, 109). Die EBA birgt auch bestimmte Risiken und Gefahren. Durch die gegenüber den ehemaligen Anlehren stärker standardisierten und strukturierten EBA-Angebote steigen tendenziell die Anforderungen an die Jugendlichen (Häfeli 2008, 84).

Jugendliche, die diesen Anforderungen nicht genügen, fallen demzufolge aus dem System und scheitern (Kammermann 2008, 131). Alternative privatrechtliche Ausbildungen, die einzelne Berufsgruppen organisieren, haben den Nachteil, dass deren Absolventinnen und Absolventen auf dem ersten Arbeitsmarkt weniger leicht vermittelbar sind (Camenzind/Audeoud 2008, 109). Eine offizielle, dem Berufsattest (EBA) unterstehende Ausbildung mit eidgenössischem Zeugnis gibt es bis anhin nicht. Eine Anschlussmöglichkeit für die der IV-Anlehre (vgl. hierzu Kap. 3.2.2.1) an die EBA ist leider (noch) nicht geregelt.

3.2.2 Verschiedene Bildungsangebote und nachschulische Wege im Überblick

An die obligatorische Schulzeit bzw. unmittelbar an die Sekundarstufe I schliesst die Sekundarstufe II an. Sie umfasst ein grosses Angebot an Ausbildungs- und Bildungsgängen (vgl. Abbildung 3), welche in den nachfolgenden Unterkapiteln zusammenfassend dargestellt und beschrieben werden. Ein erfolgreicher Abschluss der Sekundarstufe II ermöglicht den Eintritt in die Tertiärstufe (vgl. Kap. 3.2.2.4). Zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Sekundarstufe II finden sich vielfältige Möglichkeiten von so genannten Brückenangeboten (vgl. Kap. 3.2.2.3).

In der Schweiz verlangt der Übergang von der Volksschule ins Erwerbsleben die Überwindung von zwei Schwellen. Als Schwelle I, Schnittstelle I oder Nahtstelle I wird der Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bezeichnet, also der Übergang von der obligatorischen Bildung in die postobligatorische Bildung, insbesondere in die berufliche Grundbildung. Als zweite Schwelle oder Nahtstelle II gilt der Übergang ins Erwerbsleben oder in die so genannte Tertiärstufe, welche die Höhere Berufsbildung und die Hochschulen umfasst. Hierbei gilt es anzumerken, dass das Modell der zwei Schwellen eine starke Vereinfachung der Wirklichkeit darstellt, „dennoch schimmert es bei allen Überlegungen zum Thema immer wieder durch“ (Wettstein/Gonon 2009, 239) und „bildet die Grundlage aller Überlegungen – mindestens in der Schweiz“ (Wettstein/Gonon 2009, 239). Umfassende, ausführlichere Darstellungen des schweizerischen Berufsbildungssystems finden sich in Wettstein/Gonon (2009) oder sehr detailliert auch in Bezug auf kantonale Unterschiede auf der Website des Schweizerischen Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT 2011; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011).

Der Besuch der Sekundarstufe II ist freiwillig. Ein Abschluss auf diesem Niveau ist jedoch eine „notwendige, wenn auch nicht mehr hinreichende Bedingung für den Zugang zu einer Erwerbstätigkeit, die das Auskommen auf Dauer sichert“ (Wettstein/Gonon 2009, 245). Das Fehlen eines solchen Abschlusses stellt gemäss diverser Armutsstudien und Untersuchungen über strukturelle Merkmale von Stellenlosen einen massgeblichen Risikofaktor bezüglich Armut und Arbeitslosigkeit dar (Wettstein/Gonon 2009, 245, Strahm 2008, 74, Böni 2003, 98).

Über 95% der Schweizer Jugendlichen treten alljährlich in einen Zug der Sekundarstufe II ein, und rund 90% schliessen diese Stufe erfolgreich ab. „Ziel ist es, diese Quote in den nächsten Jahren weiter zu erhöhen“ (BBT 2011, 14), obwohl laut Wettstein und Gonon (2009, 246) die Wirtschaft weiterhin einen bestimmten Anteil an ‚Ungelernten‘ benötigt. Rund zwei Drittel aller Mädchen und drei Viertel aller Jungen absolvieren eine Berufliche Grundbildung, welche den grössten Sektor der Sekundarstufe II ausmacht (BBT 2011, 12). Die überwiegende Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler besucht im Anschluss an die obligatorische Schulzeit direkt eine berufliche Grundbildung oder eine allgemeinbildende Schule. Weitere berufsbildungsstatistische Angaben finden sich in den jeweiligen Unterkapiteln (vgl. Kap. 3.2.2.1-Kap. 3.2.2.5).

Laut Wettstein und Gonon (2009, 239) ist ein Vergleich der schweizerischen Berufsbildung mit derjenigen anderer Länder problematisch und schwierig, da die Bildungssysteme aller Länder anders aufgebaut sind (Wettstein/Gonon 2009, 239). Im Unterschied zur weltweit dominierenden angelsächsisch geprägten akademisch orientierten Ausbildungskultur stützt sich die berufliche Bildung in der Schweiz mehrheitlich auf eine betriebliche Aus- und Weiterbildung (Wettstein/Gonon 2009, 7).

3.2.2.1 Berufsbildende Angebote auf Sekundarstufe II

Im Jahr 2008 starteten rund 59% der jungen Männer und 38% der jungen Frauen – also insgesamt rund die Hälfte der jungen Erwachsenen – mit einer berufsbildenden Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Bundesamt für Statistik 2008a, 2008b; Auszug aus dem Internet 2.12.2011). Die berufsbildenden Angebote stellen somit die häufigsten Ausbildungszugänge nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit dar. Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt setzen sich gemeinsam für eine qualitativ hochstehende Berufsbildung ein und streben ein ausreichendes Lehrstellenangebot an. Die berufliche Grundbildung dauert in der Regel zwei bis vier Jahre. Individuelle Abweichungen sind möglich. Die drei- und vierjährigen beruflichen Grundausbildungen werden mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) und zweijährige Ausbildungen mit einem eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen. Nach oder während der beruflichen Grundbildung kann die Berufsmaturität erworben werden, die später den Zugang zu Fachhochschulen und via Passerelle auch zu den Universitäten öffnet (Wettstein/Gonon 2009, 110).

Die weitaus häufigste Form der beruflichen Grundausbildung ist die so genannte Betriebslehre. Hierbei verbringen die Lernenden 60-80% ihrer Ausbildungszeit im Lehrbetrieb und besuchen parallel dazu die Berufsfachschule (Wettstein/Gonon 2009, 110). Daneben gibt es so genannt alternierende Ausbildungen, welche Berufsschulanteile von 60-80% aufweisen, und schlussendlich schuldominierende Ausbildungen, bei welchen die jungen Erwachsenen zu 100% die Schule besuchen (z.B. Handelsschule).

Voraussetzung für eine Betriebslehre im dualen System ist in Deutschland ein Berufsausbildungsvertrag, in Österreich, der Schweiz und im Südtirol ein Lehrvertrag mit einem Betrieb. Folglich nehmen die Betriebe bei der Selektion der Ausbildungsanwärterinnen und -anwärter eine zentrale Rolle ein. Die betriebliche Selektion ist formal kaum geregelt und wird von Betrieb zu Betrieb sehr unterschiedlich und nach unterschiedlichen Kriterien vollzogen (vgl. Imdorf 2005a, 2010).

Der praktische Teil der Ausbildung wird den Auszubildenden in den Betrieben vermittelt, den theoretischen Teil übernimmt die Berufsschule. Darüber hinaus ist es vielerorts an Berufsschulen auch möglich Zusatzqualifikationen zu erwerben.

Mit Inkraftsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes per 1.4.2004 wurde die ehemalige Anlehre durch die stärker standardisierte und systematisierte zweijährige Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) ersetzt (Häfeli/Hofmann 2010, 27). Aus der Sicht von Berufsbildenden wird die Frage, ob mit der neuen EBA-Ausbildung (gegenüber der Anlehre) die Anforderungen erhöht werden, bejaht (Häfeli/Hofmann 2010, 30). Differenzierte Analysen und Vergleiche zwischen ehemaligen Anlehren und neuen EBA-Ausbildungen zeigen, dass sich in der neuen Ausbildung der Anteil an ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schülern stark erhöht hat. Das heisst, dass ehemalige Sonderklassenkinder bis im Bereich der Hauswirtschaft kaum noch Chancen auf einen Ausbildungsanschluss haben (Häfeli/Hofmann 2010, 30). Faktisch ist es zwar möglich, nach der EBA-Grundbildung in eine ordentliche Lehre mit EFZ-Abschluss überzutreten. Bis anhin wurde von dieser Möglichkeit jedoch selten Gebrauch gemacht. Indermühle (2000, 7) hingegen stellt fest, dass eine Umwandlung einer regulären Betriebslehre in eine Attestausbildung (früher Anlehre genannt) weitaus häufiger

ger vorkam. Bisher stellte somit die Anlehre eine Sackgasse im Ausbildungsprozess dar (Ambühl-Christen u.a. 2000, 37).

Laut ersten Analysen der neuen EBA-Ausbildung treten junge Erwachsene mit EBA tendenziell häufiger in eine weiterführende Ausbildung mit EFZ über als ehemalige Anlehrlinge (Kammermann und Hofmann 2008, 28). Der Anteil an Jugendlichen aus Sonderklassen und mit Migrationshintergrund ist allerdings kleiner als in der ehemaligen Anlehre (Kammermann und Hofmann 2008, 28, Kammermann u.a. 2009). Hofmann und Kammermann (2008, 49) kommen bezüglich der neuen EBA-Ausbildung zu folgendem Fazit: „Chance für die einen, Hürde für die anderen“ (Kammermann/Hofmann 2008, 49). Ringger (2007, 111) formuliert im Zusammenhang mit der Umwandlung der Anlehre in Attest-Ausbildungen folgende zwei Befürchtungen: Einerseits besteht die Gefahr, dass auch Jugendliche, die in der Lage wären eine Lehre zu machen, mit einer Attestausbildung abgespiesen werden. Andererseits könnte die Attestausbildung eine „Schnellbleiche für billige Arbeitskräfte werden, die dann gelernte Berufsleute aus den Bereichen verdrängen, in denen höhere Qualifikationen nötig sind (Ringger 2007, 111).

3.2.2.2 Allgemeinbildende Schulen auf Sekundarstufe II

Hierunter gehören die Gymnasien, die Fachmittelschulen (früher Diplommittelschulen) und Berufsmittelschulen. Die Fachmittelschulen dienen unter anderem der Vorbereitung auf Berufslehren im Sozial- und Gesundheitswesen. Berufsmittelschulen auf Sekundarstufe II dienen der Vorbereitung auf die Berufsmaturität und können parallel oder im Anschluss an die Berufslehre absolviert werden. Die erworbene Berufsmaturität öffnet den Zugang zu den Fachhochschulen im angestammten Berufsfeld. Mit Zusatzqualifikationen ist auch der Übertritt an eine Universität oder Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) möglich (BBT 2011, 16). Rund 27% aller Schülerinnen und Schüler besuchen im Anschluss an die Sekundarstufe I eine allgemeinbildende Schule im Rahmen der Sekundarstufe II (Bundesamt für Statistik 2008a; Auszug aus dem Internet 2.12.2011). Das sind 21% junge Männer und 30.8% der jungen Frauen des Gesamtjahrgangs.

3.2.2.3 Zwischenlösungen/Brückenangebote

Unter den Begriff ‚Zwischenlösung‘ und ‚Brückenangebot‘ werden alle Massnahmen subsumiert, „die zeitlich zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem Beginn einer Ausbildung angesiedelt sind“ (Landert 2004, 47). Diese Angebote werden heute mehrheitlich kantonale finanziert und haben sich von einer „Notlösung für Sonderfälle zu einem neuen Bildungstypus entwickelt, der von fast einem Sechstel der Schulabgängerinnen und -abgänger genutzt wird“ (Landert 2004, 47). Unterdessen existieren in den meisten Schweizer Kantonen Brückenangebote oder Zwischenjahre, welche die Bildung der Schulentlassenen ergänzen oder vertiefen sollen (Lischer/Hollenweger 2007, 108). Im Rahmen solcher Zwischenjahre werden unter anderem Wartezeiten auf

geeignete Ausbildungsplätze überbrückt, die Chancen auf eine gewünschte Lehrstelle verbessert oder der Anschluss an eine Ausbildung mit höherem Eintrittsalter (z.B. im Gesundheitswesen) angestrebt (Lischer/Hollenweger 2007, 108, Ambühl-Christen u.a. 2000, 36). Die bestehenden Massnahmen scheinen laut Imdorf nicht Produkt einer konsistenten Bildungspolitik zu sein. Vielmehr sind sie ein Versuch, „die Problematik zu handhaben, dass für eine wachsende Zahl von AbgängerInnen der Volksschule keine Anschlusslösungen innerhalb der Berufsbildung bereitstehen“ (Imdorf 2005a, 78). Diese Zwischenjahre können aus rein allgemeinbildenden Angeboten bestehen oder Mischformen, beispielsweise mit beruflichen Praktika umfassen. Sie laufen unter unterschiedlichen, kantonale zumeist nicht einheitlichen Bezeichnungen wie z.B.: 10. Schuljahr, berufsvorbereitendes Schuljahr, Sozialjahr, Integrationsklasse für Fremdsprachige, Sprachaufenthalt, Berufswahlschule, Motivationssemester, SOS-Programme u.a.m. Imdorf (2005a, 78) zählt auch das bei den Mädchen beliebte traditionelle Haushaltsjahr in der französischsprachigen Schweiz zu den Zwischenlösungen. „Ungeklärt bleibt bis anhin, ob die Brückenangebote, die zwischen der hierarchisch gegliederten Sekundarstufe I und dem hierarchisch gegliederten System der Sekundarstufe II stehen, ebenfalls hierarchisch geschichtet sein dürften“ (Imdorf 2005a, 81).

Die Anzahl junger Erwachsener, die nach Abschluss der Sekundarstufe I ein Zwischenjahr absolvieren, steigt stetig an, aktuell fahren rund 15% aller Schülerinnen und Schüler nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit mit einer nicht zertifizierenden Zwischenlösung bzw. mit einem Brückenangebot weiter (vgl. Bundesamt für Statistik 2008a; Auszug aus dem Internet 2.12.2011). Dies entspricht 13% der jungen Männer und 16.4% der jungen Frauen des Gesamtjahrgangs (Bundesamt für Statistik 2008b; Auszug aus dem Internet 2.12.2011).

Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler sind gemäss einer Untersuchung von Herzog, Neuenschwander und Wannack (2004, 18) in solchen Angeboten übervertreten. „Brückenangebote sind Spiegelbilder der wirtschaftlichen Situation, decken aber auch Schwächen von Elternhaus und Volksschule auf“ (Landert 2004, 47). Auch Hupka-Brunner und Meyer (2008) sprechen aufgrund der Analyse der TREE-Daten davon, dass solche Unterbrüche und Wartezeiten ein Risiko für den Übertritt auf die Sekundarstufe II bilden. Die Phase direkt nach dem Schulabgang hat eine grosse Bedeutung für den weiteren Verlauf der Ausbildungsbiographie.

Deutsche Jugendliche, die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit mit einer Zwischenlösung weiterfahren oder nicht unmittelbar eine Berufsausbildung in Angriff nehmen, erreichen mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit einen Berufsabschluss (Troltsch u.a. 1999, 59f.) Friedemann und Schroeder 2000, 31-91) stellen fest, dass vor allem benachteiligte Jugendliche geringe Chancen haben, im Anschluss an berufsvorbereitende Zwischenlösungen den Einstieg in eine Ausbildung zu schaffen und sie kritisieren, dass zahlreiche Brückenangebote nachweislich nicht zielführend sind (Friedemann/Schroeder 2000, 98f.).

Eine Erhebung aller Aargauer Lernenden, die in ihrem Kanton 2009/2010 ein öffentliches Brückenangebot absolviert haben (11% aller Schulabgängerinnen und -abgänger des Kantons, N: 911), zeigt, dass im Anschluss an das Zwischenjahr 79% der Teilnehmenden eine berufliche Grundbildung aufnehmen, 5% eine weitere Zwischenlösung antreten und 7% ein Praktikum oder eine Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung aufnehmen. Rund 9% der jungen Erwachsenen verlassen das Zwischenlösungsjahr ohne

Anschluss. Von den ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern treten 48% und von den ehemaligen Werkjahrsabsolventen 38% nach einem Zwischenjahr nicht in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II ein, sondern schlagen einen andern Weg (weiteres Zwischenjahr, keine Lösung) ein (vgl. Bildungsplanung und -statistik Kanton Aargau 2010, STEP 1+ 2010). Mit jedem weiteren Zwischenjahr verringert sich die Chance auf einen erfolgreichen Anschluss an eine Ausbildung auf Sekundarstufe II (Solga 2005).

3.2.2.4 Tertiärstufe: Höhere Fachschulen, Fachhochschulen und Universitäten

Laut Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT, 2011a, 17) nimmt die Zahl der Abschlüsse auf der Tertiärstufe stetig zu. Im Jahr 2009 verfügte bereits rund ein Drittel der Schweizer Bevölkerung über einen Abschluss der höheren Berufsbildung oder einer Hochschule. Voraussetzung für den Schritt auf die tertiäre Stufe ist ein erfolgreicher Abschluss auf der Sekundarstufe II (Wettstein/Gonon 2009, 38). Für jeden Zug der Tertiärstufe ist festgelegt, welcher Abschluss auf Sekundarstufe II und welche allfälligen Zusatzqualifikationen erforderlich sind. Für manche Tertiärausbildungen gibt es zusätzlich zum Abschluss der Sekundarstufe II weitere Auswahlverfahren (vgl. Wettstein/Gonon 2009, 38).

Zur Tertiärstufe gehört einerseits die höhere Berufsbildung mit den formalisierten Bildungsangeboten, die auf die eidgenössische Berufsprüfung, die eidgenössische höhere Fachprüfung und auf höhere Fachschulen sowie äquivalente Bildungsprogramme vorbereiten. Andererseits zählen dazu sämtliche Hochschulen, das heisst sowohl alle universitären Hochschulen (inklusive Eidgenössische Technische Hochschulen) wie auch Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen.

3.2.2.5 Direkter Berufseinstieg ohne Ausbildung/Arbeitslosigkeit

Gemäss langfristig angelegten Analysen der TREE-Daten haben sieben Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule rund fünf von sechs Schulabgängerinnen und -abgängern einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben (84%). Rund 16% oder absolut gesehen 13'000 Personen haben bis 2007 weder einen beruflichen noch einen allgemein bildenden Abschluss dieser Stufe erreicht. Etwa 2'000 davon (ca. 2 Kohortenprozent) besuchen sieben Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit noch Ausbildungen auf der Sekundarstufe II. Unter der Annahme, dass alle diese Letzteren einen Abschluss erlangen, kann eine globale Abschlussquote der Sekundarstufe II von rund 86% extrapoliert werden. Grundsätzlich kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass Personen, die das Ausbildungssystem ohne Abschluss verlassen haben, in dieses zurückkehren und zu einem späteren Zeitpunkt noch einen Abschluss erwerben.

Die verfügbaren Forschungsergebnisse zur so genannten ‚Nachholbildung‘ im Erwachsenenalter indizieren jedoch, dass dieser Weg nur sehr selten eingeschlagen wird (Keller u.a. 2010, 11).

Ein fehlender Abschluss auf Sekundarstufe II birgt erhebliche Erwerbsrisiken und ist deshalb ein einschneidendes Merkmal einer beruflichen Risikobiographie (Imdorf 2005a, 81, Molzberger/Dehnbostel 2009, 15). Der hoch segmentierte und regulierte Schweizer Arbeitsmarkt führt dazu, dass auf der Grundlage von Ausbildungsabschlüssen soziale Schliessungsprozesse erfolgen (Faist 1993, 287). Personen ohne Ausbildungsabschluss haben ein hohes Risiko für Langzeitarbeitslosigkeit (Sitte 1999).

Laut der Studie von Gloor, Meier und Neff (2001, 30) waren Personen ohne nach-obligatorische Ausbildung doppelt so häufig teilzeiterwerbstätig und drei Mal häufiger erwerbslos als so genannt vergleichbare Personen mit Berufsabschluss. Das Risiko, lang-andauernd erwerbslos oder mehrfach erwerbslos zu sein, war bei den Personen ohne Abschluss rund fünfmal höher als bei Personen mit Abschluss. Zudem arbeiteten Personen ohne Abschluss häufiger in niedrigen Stellungen (z.B. ungelernte/angelernte Hilfsarbeitende) (Gloor u.a. 2001). In Deutschland waren im Jahr 2005 26% aller Ausbildungslosen arbeitslos, während Absolventinnen und Absolventen aus dualen Systemen mit 9.7% und Hochschulabsolvierende mit 4.1% deutlich weniger von Arbeitslosigkeit betroffen waren (Reinberg/Hummel 2007). Das weibliche Geschlecht, nicht-schweizerische Nationalität und ein niedrig qualifizierender Schulabschluss sind laut dem Untersuchungsüberblick von Imdorf (2005a, 82-85) Risikofaktoren für einen ausbleibenden Berufsabschluss, welcher wiederum ein höheres Risiko für Erwerbslosigkeit darstellt. Mehr zu diesen Risikofaktoren finden sich in den jeweiligen Unterkapiteln des Forschungsstandes zum Übergang Schule-Berufsausbildung (vgl. Kap. 3.2.3).

3.2.2.6 Berufsbildung für Personen mit besonderen Bedürfnissen

Wie unter 3.2.1.1 erwähnt, ist in der Schweiz der Zugang zu Arbeit und Beschäftigung in den letzten Jahren schwieriger geworden. Besonders gefährdet sind Jugendliche mit schulischen Schwächen, Benachteiligungen, Behinderungen und mit Migrationshintergrund (Rüesch/Landert 2004, 15, Häfeli u.a. 2004). Sie sind bedroht, den Einstieg in eine qualifizierende Berufsausbildung und anschliessend in die Erwerbstätigkeit – als wichtige Aufgabe auf dem Weg in die Erwachsenenwelt – nicht zu bewältigen. Damit sind sie zusätzlichen sozialen und psychischen Belastungen ausgesetzt (Rüesch/Landert 2004, 17). Es kann auch sein, dass negative Erfahrungen mit Brückenangeboten, Motivationssemestern und anderen Eingliederungsmassnahmen zu psychischen Problemen führen können (Rüesch/Landert 2004, 17). Insbesondere weibliche, ausländische und aus städtischen Gebieten stammende junge Erwachsene weisen hohe Belastungswerte auf (Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich [ISPMZ] 2002). Individuelle Risikofaktoren der jungen Erwachsenen können sich auf dem Hintergrund schwieriger struktureller Rahmenbedingungen des Schweizer Arbeitsmarktes zuspitzen. Vor allem drei Problembereiche des Ausbildungssystems können für benachteiligte Jugendliche gravierende Auswirkungen haben: mangelndes oder inadäquates Angebot an Ausbildungsplätzen, ungenügende Berufswahlvorbereitung und fehlende Durchlässigkeit des

Bildungssystem (Lischer/Hollenweger 2003, Rüesch/Landert 2004). Mit so genannten ‚niederschweligen Angeboten‘ wird versucht, diesen jungen Erwachsenen einen Zugang zur Ausbildungswelt zu verschaffen (Rüesch/Landert 2004, 15).

Entsprechend dem grossen Spektrum an Behinderungen gibt es zahlreiche Massnahmen, um möglichst vielen Personen eine berufliche Ausbildung zu ermöglichen. „Die Schweiz kennt für die Gruppe gefährdeter Jugendlicher ein relativ differenziertes, aber wenig evaluiertes Bildungsangebot von der Schule ins Erwerbsleben“ (Häfeli u.a. 2004, 92). Dieses Angebot wurde während der Lehrstellenknappheit in den letzten Jahren erweitert und mit Bundesmitteln gefördert, dies vor allem im Bereich der Brückenangebote, welche stark weiterentwickelt und ausgebaut wurden (vgl. Kap. 3.2.2.3) sowie im Rahmen der Umstrukturierung der ehemaligen Anlehren zu Attest-Ausbildungen (Häfeli u.a. 2004, 92, vgl. Kap. 3.2.2.1).

Aufgrund ihrer Analysen niederschwelliger Angebote stellen Häfeli, Landert und Rüesch (2004, 97) kritisch fest, dass die meisten Angebote stark individuumszentriert sind. Die Projekte sind darauf angelegt, Defizite im schulischen, sozialen oder persönlichen Bereich durch Bildungs- und Beratungsangebote zu beheben.

Diese Tendenz zur Personalisierung und Pädagogisierung hat allerdings nur dann einen Sinn, wenn entsprechende Ausbildungs- und später Arbeitsplätze zur Verfügung stehen. Sinnvoller wäre eine integrative Übergangspolitik, welche sowohl individuelle als auch institutionelle Aspekte berücksichtigt (Häfeli u.a. 2004, 97, Walther/Stauber 2002). Solche idealen Verknüpfungen sehen Häfeli, Landert und Rüesch (2004) in Brückenangeboten, die es den Jugendlichen ermöglichen, Kontakte mit der Arbeitswelt zu knüpfen. Auch sollte bereits während der letzten obligatorischen Schuljahre konsequent auf den Übergang in die nachfolgende Bildungsstufe ausgerichtet sein, beispielsweise durch eine Standortbestimmung und eine daraus abgeleitete individuelle Qualifizierung sowie ein begleitendes Mentoring der Jugendlichen, allenfalls von einer Fachperson aus der Ausbildungswelt bzw. Wirtschaft. „Bei einer konsequenten Umsetzung dieser Reformen könnte wahrscheinlich ein Teil der vielen Zwischenlösungen reduziert werden“ (Häfeli u.a. 2004, 98). Dies würde jedoch eine intensive Zusammenarbeit zwischen der Sekundarstufe I und der Wirtschaft respektive den Organisationen der Arbeitswelt erfordern. Vor allem bei einer angespannten Wirtschaftslage sollten anstelle von Brückenangeboten von Seiten der öffentlichen Hand Arbeitsplätze geschaffen und subventioniert werden. Anbieterin dieser öffentlichen Arbeitsplätze sollte die regionale Berufsfachschule sein, die damit ihr Angebot weiter ausbauen könnte. Diese Lösungsvorschläge, welche Häfeli, Rüesch und Landert (2004 94ff.) skizzieren, müssten weiter konkretisiert und kritisch diskutiert und evaluiert werden.

Um die berufliche Bildung Behinderter kümmert sich auch der gesamtschweizerische Verband von Institutionen für Menschen mit Behinderungen (INSOS). Er bietet verschiedene Massnahmen zur beruflichen Eingliederung und stellt jährlich für rund 4'600 junge Erwachsene mit besonderem Bildungsbedarf Arbeitsplätze auf verschiedenen Niveaus bereit (Sempert/Kammermann 2011, 17).

Für Jugendliche, welche nicht fähig sind die zweijährige Attestausbildung zu absolvieren, wurde eine Praktische Ausbildung (PrA) geschaffen, welche die ehemalige IV-Lehre ersetzt. Deshalb steht sie nur Jugendlichen offen, die eine entsprechende Verfügung der IV für berufliche Massnahmen zugesprochen enthalten haben. Eine Durchlässigkeit der

Praktischen Ausbildung (PrA) zu den Attestausbildungen „wird zwar keinerseits grundsätzlich in Frage gestellt, doch weil hier verschiedene Schnittstellen und Zuständigkeitsbereiche tangiert sind, manifestieren sich unterschiedliche Standpunkte. Dass damit auch mehr oder weniger deutlich sichtbare Spannungsfelder verbunden sind, ist nicht von der Hand zu weisen“ (Sempert/Kammermann 2011, 19). Spannungsfelder betreffen laut Sempert und Kammermann (2011, 19) ökonomische, bildungs- und sozialpolitische Grundsatzfragen, und es wird deutlich, dass die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe aller nur in Abhängigkeit von den jeweiligen ökonomischen Gesamtzusammenhängen betrachtet werden kann. Um die neue Praktische Ausbildung (PrA) positionieren und weiter ausgestalten und optimieren zu können, sind deshalb anspruchsvolle Aushandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen notwendig.

3.2.3 Stand der Forschung zur Selektion beim Übergang in die Sekundarstufe II mit dem Fokus auf Einflüsse integrativer versus separativer Schulung während der obligatorischen Schulzeit

Aus der Vielzahl an Forschungsergebnissen und Forschungsüberblicken zum Übergang Schule – Berufsausbildung werden im Folgenden die für die eigene Untersuchung zentralen Studien und Forschungsergebnisse präsentiert.

Primär wird der Fokus unter 3.2.3.1 auf den Einfluss der Sonderklassenbeschulung (versus Regelklassenbeschulung) auf den Ausbildungszugang gerichtet.

In Kapitel 3.2.3.2 erfolgt ein zusammenfassender Forschungsüberblick zu weiteren zentralen Einflussfaktoren aus der Transitionsforschung.

3.2.3.1 Unterschiede in Bezug auf die Schulbiographie: Langzeiteffekte integrativer versus separativer Schulformen auf den Ausbildungszugang

Bezüglich der Frage nach der Bedeutsamkeit von schulischer Integration versus Separation im Kindesalter für die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter präsentiert sich die Forschungslage mit Lücken (z.B. Bless 2002, 2007, Häfeli 2008, Häfeli/Schellenberg 2009, Braun u.a. 2010, Ginnold 2008a, 2008b). Es besteht eine „Wissenslücke zum Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit einem Sonderklassen- bzw. Sonderschulhintergrund und allfälligen kritischen Übergängen im Verlaufe ihrer Bildungslaufbahn“ (Gyseler 2008, 67). Die meisten vorliegenden empirischen Untersuchungen zum Übergang Schule – Ausbildung von ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern stellen deren Laufbahn ohne Vergleichsgruppe dar, oder es werden ehemalige Sonderklassenkinder mit Schulabgängerinnen und -abgängern ohne Hauptschulabschluss verglichen, was sich als problematisch erweist, da

Hauptschulabsolvierende über durchschnittlich höhere kognitive Fähigkeiten und vermutlich andere soziale Ausgangslagen verfügen (Riedo 2000, 69).

Aufgrund der Analyse bisheriger Studien kann zusammenfassend festgehalten werden, dass der Übergang von der Schule zur Berufsbildung für ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler erschwert ist (Häfeli u.a. 2004, Gyseler 2008, 67, Häfeli 2005, Spiess Huldi u.a. 2006, Lischer 2002, Lischer/Hollenweger 2003, Wagner/Powell 2003, Wagner 2005, OECD 2000, European Agency for Development in Special Needs Education 2002, Ginnold 2008a).

Auf die Studien, die im Zusammenhang mit der nachfolgenden Untersuchung und für die Interpretation der Ergebnisse zentral sind, wird im Folgenden näher eingegangen.

Ergebnisse von Untersuchungen, in welchen mit Kontrollgruppen gearbeitet wurde und bei denen wichtige weitere Einflussvariablen (z.B. Schulleistung, Intelligenz, Sozialstatus) auf den Ausbildungszugang teilweise kontrolliert wurden:

Leider finden sich unter diesem Aspekt nur wenige Untersuchungen aus dem Sonderschulbereich, in denen, wie im vorliegenden Projekt, wichtige Einflussvariablen kontrolliert wurden. Die intensiven Literaturrecherchen im deutschen, französischen und englischen Sprachraum brachten hingegen zahlreiche Untersuchungen zutage, die Kohortenvergeiche anstellen oder Ausbildungswege von ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern dokumentieren (siehe nachfolgende Abschnitte). Eine ältere österreichische Studie von Hauer (1990, 352ff.) zeigt, dass zwischen integriert und separiert beschulten Kindern mit Schulschwierigkeiten bezüglich beruflicher und ausserberuflicher Integration und bezüglich psychosozialer Situation im Erwachsenenalter nur geringe Unterschiede bestehen. Er stellt fest, dass separiert beschulte Personen über eine höhere Selbsteinschätzung, über ein grösseres Wohlbefinden, über bessere Zufriedenheit und eine bessere Arbeitshaltung verfügen als ehemals integriert beschulte Kinder. Hauer (1990, 220) bemerkt hingegen, dass integriert beschulte Lernbehinderte die besseren Aussichten auf eine Lehrstelle und auf eine dauerhafte Beschäftigung haben. Geschlechtsspezifische Analysen weisen darauf hin, dass Frauen, die eine Sonderschule besucht haben, über einen eingeschränkten Interaktionsradius (Hauer 1990, 347) verfügen.

Blöchliger (1991, 137) kommt anhand einer standardisierten Befragung von 28 integriert und 23 separiert beschulten Jugendlichen „mit vergleichbaren relativ knappen Lernfähigkeiten“ (Blöchliger 1991, 133) zum Schluss, dass „es für die Schüler langfristig vorteilhafter ist, wenn sie in der Normalschule verbleiben können“ (Blöchliger 1991, 137). Anhand seiner Ergebnisse äussert er hingegen die Vermutung, dass bei „schwerem Lernbehinderungsgrad“ die Separierung Vorteile haben könnte. Hierzu muss angefügt werden, dass diese Untersuchungen bei ehemals „still“ integrierten Lernbehinderten ohne zusätzliche heilpädagogische Fördermassnahmen vorgenommen wurden.

Riedo (2000, 199-201) vermutet aufgrund der Analyse narrativer Interviews und Befragungen zu den nachschulischen Anschlusslösungen von insgesamt 69 „schulleistungsschwachen“ Jugendlichen einen Unterschied zugunsten der integrativen Schulformen. Der Zeitpunkt (Alter) und die Dauer der integrativen Beschulung scheinen sich den Ergebnissen dieser qualitativen Studie zufolge auf das Anspruchsniveau der abgeschlos-

senen Ausbildung auszuwirken. Ehemals schulleistungsschwache Kinder, die in Sonderklassen unterrichtet worden sind, haben demzufolge schlechtere Berufsbildungsmöglichkeiten als integriert beschulte Schulleistungsschwache. Bezüglich des Geschlechts ergaben sich keine signifikanten Unterschiede (Riedo 2000, 191).

In der explorativen Untersuchung von Riedo (2000) wurden Jugendliche befragt, die bereits im vierten Schuljahr der Gesamtstichprobe einer Nationalfondsuntersuchung angehört hatten. Dies hat es ermöglicht, IQ-Werte und Ergebnisse von Schulleistungstests zu Beginn der Sekundarstufe in die Interpretationen einzubeziehen und zu schlussfolgern, dass die jeweils besuchte Schulform weniger auf Unterschiede in der Schul- und Intelligenzleistung zurückzuführen ist, sondern vielmehr in Abhängigkeit vom örtlichen Schulsystem verstanden werden muss.

Untersuchungen, welche Unterschiede zwischen separiert und integriert beschulten Lernbehinderten herausarbeiten

Gyseler (2008, 68-76) hat die Bildungsstatistik des Kantons Zürich (BISTA 2007) analysiert und zwar eine Stichprobe von 12'474 Kinder. Seien Ergebnisse beziehen sich auf eine Schülerkohorte, die sich im Jahr 1999 in der 6. Primarstufe befand und bis ins dritte Jahr der Sekundarstufe II verfolgt werden konnte. Der Autor (2008, 69) bestätigt die Grundannahme, dass Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen erschwerten Zugang zur Berufsbildung haben. Betrachtet man alle Schülerinnen und Schüler der Stichprobe, die am Ende der Primarstufe ein Angebot der Zürcher Volksschule besucht haben, so sind bis zum 13. Ausbildungsjahr über 90% in eine qualifizierende Ausbildung eingetreten. Von den Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen haben 60% der ehemals integrierten Kinder (integrative Schulungsform: Kinder werden in Regelklassen integriert und erhalten Heilpädagogische Unterstützung) und 50% aus Sonderklassen den Einstieg in eine qualifizierende Ausbildung geschafft. Ehemals integrativ beschulte junge Erwachsene können höhere Ausbildungen absolvieren (z.B. vermehrt Berufslehren) als Jugendliche, die eine Sonderklasse besuchten. Sowohl Sonderklassenschülerinnen und -schüler als auch ehemals integriert beschulte junge Erwachsene steigen verzögert in die Berufsausbildung ein. Erst im 12. Ausbildungsjahr wird die gesamthaft grösste Anzahl des Einstiegs in eine Berufsausbildung verzeichnet (Gyseler 2008, 72).

Aufgrund der bildungsstatistischen Daten können keine Identifikationen von einzelnen Personen über die Erhebungsjahre oder über Schultypen hinweg gemacht werden. Auch war es nicht möglich, weitere Einflussvariablen wie Intelligenz, Schulleistung, sozioökonomischer Status zu kontrollieren.

Hildeschmidt (1998) zeigt im Rahmen einer Längsschnittstudie mit Daten von 87 Integrationsschülerinnen und -schülern, dass diese höhere Schulabschlüsse erreichen und vermehrt einen Hauptschulabschluss schaffen als Sonderschülerinnen und -schüler. Von den 56 integrierten Jugendlichen mit Förderschwerpunkt Lernen erreichten mehr als ein Viertel, von der hinzugezogenen Vergleichsgruppe aus Förderklassen lediglich 2% einen Hauptschulabschluss. Die beiden Gruppen von Lernenden (Integrationsschülerinnen und -schüler und Förderklassenschülerinnen und -schüler) wurden nicht parallelisiert, das

heisst, dass verschiedene andere Einflussvariablen (z.B. Intelligenz, Schulleistungen, Sozialstatus) nicht kontrolliert werden konnten.

Dietz hat die Bildungs- und Ausbildungswege von 424 Bremer Schulabgängerinnen und -abgängern verfolgt und Hauptschülerinnen und -schüler mit Schulabschluss mit Hauptschülern und -schülerinnen ohne Abschluss bzw. mit Absolventen und Absolventinnen der Sonderschule verglichen. Dreieinhalb Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit hatte von den Hauptschülerinnen und -schülern mit Abschluss jede fünfte Person eine Berufsausbildung abgeschlossen, und jede dritte befand sich noch in einer Ausbildung. Von den Personen ohne Schulabschluss bzw. von den Sonderschulabgängerinnen und -abgängern hatten nur 4% einen Ausbildungsabschluss, und nur 6% befanden sich überhaupt in einer Ausbildung. 35% der jungen Erwachsenen ohne Hauptschulabschluss und 6% der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gaben an, ihre Qualifizierungsanstrengungen eingestellt zu haben (Dietz u.a. 1994, 510, 1997).

Lex (1997) hat retrospektiv die Bildungs- und Ausbildungsverläufe von 2'232 jungen Erwachsenen erhoben, die sich zum Befragungszeitpunkt in einem Förderangebot der Jugendsozialarbeit befanden. 40% der Befragten hatten keinen Hauptschulabschluss bzw. einen Sonderschulabschluss. Zusammenfassend stellt Lex (1997, 238) fest: je geringer die Qualität des Schulabschlusses, desto häufiger die Teilnahme an Fördermassnahmen. Gleichzeitig konstatiert der Autor (1998, 167), dass sich insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern ohne Hauptschulabschluss mit zunehmenden Förderschleifen das Risiko erhöht, dass der Einstieg ins reguläre Berufsleben nicht gelingt (vgl. auch Gaupp u.a. 2008, 388ff.).

Prein (2006) hat ebenfalls retrospektiv die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbskarrieren von 5'469 jungen Erwachsenen ermittelt, die von 2000 bis 2004 eine berufsvorbereitende Bildungsmassnahme absolviert hatten. In der untersuchten Gruppe hatten 42% keinen Hauptschulabschluss und 5% einen Sonderschulabschluss, ebenfalls ohne Hauptschulabschluss. Personen ohne Hauptschulabschluss und Personen mit Sonderschulabschluss wiesen deutlich seltener Qualifizierungs- und Beschäftigungsphasen im ersten Arbeitsmarkt auf und waren häufiger oder oftmals gar ausschliesslich in Angeboten des zweiten Arbeitsmarktes (ohne Ausbildungsabschluss) beschäftigt (Prein 2006, 43ff.).

Die Studie von Ernst (2003) gilt als Deutschlands erste Untersuchung, die den Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen aus Integrations- und aus Sonderschulen analysiert hat (Ginnold 2008a, 202). Die Stichprobe von Ernst umfasste in den Jahren 1996/1997 insgesamt 54 behinderte Jugendliche (32 weiblich, 22 männlich), davon 17 Jugendliche aus Integrationsschulen und 37 Jugendliche aus Sonderschulen.

Ernst führte neun Monate nach Schulabschluss mit 13 Jugendlichen und neun Eltern problemzentrierte Interviews durch und befragte dieselben Personen ein Jahr später erneut mittels Fragebogen, wobei zwei Jugendliche nicht mehr teilnahmen.

Anhand der Daten entwickelte Ernst eine Typologie schulischer Laufbahnen und beruflicher Aussenperspektiven: integrative Schullaufbahn mit integrativer Anschlussperspektive, integrative Schullaufbahn mit segregierender Aussenperspektive etc.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Jugendliche aus Sonderklassen überwiegend segregierende berufliche Wege einschlugen und dies für sich akzeptierten.

Junge Erwachsene aus Integrationsschulen versuchten häufiger, integrative berufliche Anschlüsse zu erreichen, scheiterten häufiger, erlebten den segregierenden Weg als aus-

sondernd und hatten Mühe, ihren Ausbildungsweg zu akzeptieren (Ernst 2003, 239-241). Auch in dieser Studie, welche explizit Vergleiche zwischen ehemals integriert und separiert beschulten Kindern anstrebt, wurden keine weiteren Einflussvariablen kontrolliert. Ausserdem sind die Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobe, die zudem nicht verschiedene Behinderungsarten umfasst, sehr vorsichtig zu bewerten. Des Weiteren kritisiert Ginnold (2008a, 203), die Typenbildung, welche der grossen Individualität an beruflichen Wegen nicht gerecht wird.

In den beiden Untersuchungen von Ginnold (2008a, 2008b) lautete die Forschungsfrage ähnlich wie die Frage der vorliegenden Untersuchung, nämlich „ob sich die Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen unterscheiden“ (Ginnold 2008b, 1). Die Stichprobe der ersten explorativen Untersuchung, welche Ginnold zwischen 2000-2005 durchführte, umfasste fünf Integrationsschulen (N: 40) und zwei Sonderschulen (N: 62) aus dem Bezirk Berlin-Pankow.

An der zweiten Untersuchung von Juli bis Dezember 2006 nahmen insgesamt 32 Sonderschulen (N: 570) teil. Das Geschlechterverhältnis war ausgeglichen, die Nationalität wurde nicht erhoben. Anhand der Ergebnisse der ersten Studie stellt Ginnold (2008b, 7) zusammenfassend fest, dass die lernbehinderten Jugendlichen aus den Integrationsschulen trotz der schlechteren Rahmenbedingungen im Verhältnis mehr und höhere Schulabschlüsse erreichten als ehemals separiert beschulte Lernbehinderte. Zwei Drittel der Integrationsschülerinnen und -schüler und die Hälfte der ehemaligen Sonderklassen Kinder erreichten einen qualifizierenden Abschluss. In der zweiten Studie, in welcher die Ausbildungswege von 570 Sonderklassenschülerinnen und -schüler nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit über ein halbes Jahr hinweg verfolgt wurden, erreichten nur noch 36.6% der jungen Erwachsenen einen qualifizierenden Abschluss. Diesen Rückgang erklärt Ginnold (2008b, 12) damit, dass sich in der Zwischenzeit die schulrechtlichen Bedingungen bezüglich des Erwerbs des einfachen Hauptschulabschlusses verändert hatten.

Neu mussten unter anderem schriftliche Vergleichsarbeiten bestanden werden und die Sonderschulen konnten nicht mehr so einfach einen gleichwertigen Hauptschulabschluss vergeben. Anhand differenzierterer Analysen der ersten Untersuchungsstichprobe (N: 102) über drei bis vier Jahre hinweg stellt Ginnold (2008a, 2008b) fest, dass Jugendliche aus Integrationsschulen signifikant weniger Übergänge beim Ausbildungseinstieg benötigen und dementsprechend auch weniger in Zwischenlösungen anzutreffen sind. „Die Jugendlichen aus den Integrationsklassen erreichten damit ein deutlich höheres berufliches Qualifizierungsniveau, was ihre Position und Perspektive für den weiteren beruflichen Integrationsprozess verbessern dürfte“ (Ginnold 2008b, 10).

Von den 102 Jugendlichen der ersten Studie gelang insgesamt 58 (57%) der Übergang in die Berufsausbildung. 65% der Integrationsschülerinnen und -schüler und 52% der Sonderklassenschülerinnen und -schüler konnten in einer Berufsausbildung Fuss fassen.

Auch hier zeigen sich durchgehend deutliche Vorteile für die Gruppe der ehemals integrativ beschulten Kinder: Sie konnten signifikant häufiger eine Vollausbildung absolvieren, während ehemals separiert Beschulte eher eine praktische Ausbildung absolvierten. Vormalig integrierte Jugendliche erhielten signifikant öfter eine betriebliche Ausbildung und schlossen Lehrverträge mit Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarktes ab (vgl. Ginnold 2008a 207-331). Auffallend ist des Weiteren, dass 14% der Sonderklas-

senabgehenden eine so genannt geschützte Ausbildung in einer Werkstatt für behinderte Menschen absolvierten. Von den Jugendlichen aus Integrationsklassen waren dies nur 5%. Die beiden Studien von Ginnold (2008a, 2008b) liefern wichtige Ergebnisse zu den Einflüssen der Schulform auf den Ausbildungsweg im jungen Erwachsenenalter. Aufgrund der Datenlage kann jedoch korrekterweise nicht festgestellt werden, ob die besseren Ausbildungsverläufe der Integrationsklassenschülerinnen und -schüler tatsächlich auf die integrative Schulform zurückzuführen sind. Hierfür hätten, wie in der vorliegenden Untersuchung, wichtige Einflussvariablen (Intelligenz, Sozialstatus, Schulleistungen u.a.) berücksichtigt werden müssen (vgl. Kap 5).

Studien, die Bildungswege von ehemaligen Sonderschülerinnen und -schülern analysieren

Viele der vorliegenden Untersuchungen zum Übergang Schule – Beruf von so genannt lernbehinderten oder schulleistungsschwachen Schülerinnen und Schülern und/oder Abgängerinnen und Abgängern von Sonderklassen dokumentieren und analysieren deren schulische und ausbildungsbezogene Biographien und Lebensperspektiven, ohne einen Vergleich mit integrativen Schulformen anzustreben. Allesamt berichten sie von zahlreichen Schwierigkeiten, mit denen diese Personen beim Übergang in den Beruf konfrontiert sind. Untersuchungen, bei denen die Abgängerinnen und Abgänger von Sonderklassen zu ihrer Berufswahl (z.B. Willand 1988, Willand/Verbeck 1994, Stegmann/Kraft 1982) befragt werden, stellen übereinstimmend fest, dass deren berufliche Aspirationen sehr niedrig sind, was sich erwiesenermaßen negativ auf den Ausbildungszugang selber auswirkt (Lent/Hackett 1987, Hershenson 1984, Rojewski 1996).

Nicht wenige der Autorinnen und Autoren unterstellen den Sonderklassen aufgrund ihrer Analysen unzulässigerweise eine Minimierung von Ausbildungschancen (z.B. Wagner 2005, Pfahl 2006, Schumann 2007, 2008). Aufgrund der einseitigen Datenlage (nur Sonderklassenschülerinnen und -schüler) ist unklar, wie die entsprechenden Bildungsbiographien von Regelschülerinnen und -schülern mit ähnlichen Ausgangslagen (Intelligenz, Sozioökonomischer Status, Schulleistungen u.a.) aussehen würden.

Auf eine ausführliche Diskussion solcher Studien wird aufgrund deren fraglicher Aussagekraft an dieser Stelle verzichtet. Untersuchungen zu Bildungsverläufen von ehemaligen Sonderklassenabsolvierenden bzw. Förderschulabsolvierenden in Deutschland finden sich beispielsweise bei: Orthmann 2001, 2005, Wagner 2005, Friedemann/Schröder 2000, Hiller/Merz 2002, Pfahl 2006, Stein 1994, Willand/Verbeck 1994, Burgert 2001, Hofmann-Lun 2011, Schumann 2007, 2008.

Ergebnisse zu Bildungsverläufen ehemaliger Schweizer Werkklassenschülerinnen und -schüler finden sich bei Baumberger 1986, Bonfranchi 1989, Saterdag/Stegmann 1990.

Unter folgenden Quellen finden sich Studien, welche sich den Bildungsverläufen ehemals integriert beschulter Kinder widmen: Basendowski/Werner 2010 (Deutschland), 64-88, Hornby, Kidd (England 2001). Diese Analysen weisen auf problematische Bildungsverläufe von integrierten Lernbehinderten hin und dokumentieren ähnliche Probleme wie die Analysen der Bildungswege von separiert beschulten Lernbehinderten.

Ergebnisse zu den Einflüssen unterschiedlicher Bildungssysteme im Sonderklassenbereich

Powell (2009, 161-187, 2004a, 93-124, 2004b, 2006, 577-599) vergleicht die Schulbildungssysteme von Deutschland und verschiedenen anderen Ländern, insbesondere den USA, und stellt zusammenfassend fest, dass inklusiver Unterricht in Bezug auf die Schulabschlüsse Erfolg versprechender sei und dass die Sonderschule die Chancengleichheit behindere. Aufgrund von Daten von Eurydice und EADSNE (2003) und des U.S. Department of Education (US DOED [2002]) zeigt Powell auf, dass die Quote der Schüler und Schülerinnen mit speziellem Förderbedarf (dieser wird von Land zu Land unterschiedlich definiert und weist auch innerhalb der einzelner Länder grosse Prävalenzunterschiede auf, worauf hier nicht näher eingegangen werden kann) in den einzelnen Ländern zwischen 0.9% (Griechenland) und 17.8% (Finnland) streut. Ebenso variiert die Separationsquote der einzelnen Länder.

Während beispielsweise Finnland das Land mit dem höchsten Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist, werden nur gerade 21% dieser Kinder in speziellen Klassen beschult. Demgegenüber werden in Deutschland, wo 5.3% aller Schülerinnen und Schüler speziell gefördert werden, 87% dieser Kinder separiert beschult. Für die Schweiz konstatiert Powell (2004b, 6) für die 6% (aktuelle Zahlen, vgl. 3.1.6.1) der Kinder mit speziellem Förderbedarf eine Separationsquote von nahezu 100%. Powell merkt jedoch an, dass in der Schweiz vermehrt integrativ unterrichtet werde, dass diese Schülerinnen und Schüler indessen bis anhin nicht offiziell statistisch erfasst würden. Für die USA konstatiert Powell eine Separationsquote von 18% der insgesamt 12% der Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf.

In Anlehnung an die European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE 1998, 178ff. 2003) unterteilt Powell (2004b, 6) die Bildungssysteme der verschiedenen Länder in drei Hauptkategorien:

- (1) *Two-track*: Länder, in denen sich die Regelschulen mit geringer Integration von Behinderten und parallel dazu Sonderklassen und Sonderschulen entwickelten und in denen die Separationsquote in Bezug auf die ganze Schülerschaft über 3% beträgt (z.B. Belgien, Holland, Schweiz)
- (2) *Continuum of services/multi-track*: Länder, deren Bildungssystem ein breites Spektrum und eine grosse Vielfalt an Angeboten aufweist in einer Spannbreite von speziellen Klassen bis zur vollständigen Integration/Inklusion und in welchen die Separationsquote zwischen 1% und 3% liegt (z.B. Österreich, Dänemark, England, Wales, Finnland, Frankreich, USA).
- (3) *One-track*: Länder, in denen alle Kinder gemeinsam unterrichtet werden und deren Separationsquote unter 1% liegt (z.B. Norwegen, Schweden, Griechenland, Italien, Portugal, Spanien).

Im Weiteren vergleicht Powell (2004b, 7ff.) das stark separierende Deutschland und das inklusivere Bildungssystem der USA in Bezug auf die Schullaufbahn und den Schulabschluss von Kindern mit speziellem Förderbedarf. Während in den USA 95% aller sonderpädagogisch geförderten Kinder die öffentlichen Schulen besuchen (jedoch einen Teil des Schulalltages nicht im gemeinsamen Klassenzimmer verbringen), sind in

Deutschland nur ca. 10% der Schülerinnen und Schüler mit spezifischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen integriert. In beiden Ländern sind in der Gruppe der sonderpädagogisch geförderten Kinder männliche Schüler, ethnische Minderheiten und sozial Benachteiligte übervertreten (Powell 2004b, 3). Während die Bundesländer Deutschlands ähnlich wie die Schweizer Kantone die Separation im Rahmen von verschiedenen Sonderschul- und Klassenarten ausdifferenzieren, führen die USA konträr dazu eine innerschulische Trennung in Form von speziellen Klassenverbänden in nahezu jeder öffentlichen Schule durch. Die in Deutschland (und in der Schweiz) frühzeitigen Selektionen nach strengeren Kriterien sind im Gegensatz zur USA, wo die Klassifikationshemmschwelle weniger hoch liegt und mehr Kinder klassifiziert werden, später kaum revidierbar. Dies führt ausserdem dazu, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den USA relativ gross und heterogen ist, während es sich in Deutschland um eine kleinere selektivere Gruppe handelt (Powell 2004b, 4).

Zwei grundlegende Prinzipien werden in den USA priorisiert und gesetzlich verankert: „(1) ein Kontinuum an verfügbaren Förderorten, das sicherstellt, dass jedes Kind eine ihm angemessene kostenfreie öffentliche Schulbildung erhält, (2) den maximal möglichen Schulbesuch aller Kinder in gemeinsamen Klassenverbänden“ (Powell 2005, 94). Mit der Neugestaltung des IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) wurde die Zusage der Bundesregierung bekräftigt, dass ein Kind in derjenigen Schule unterrichtet werden müsse, die es besuchen würde, wenn es als nicht nichtbehindert eingestuft wäre. Sowohl die freie, angemessene öffentliche Beschulung als auch die schulische Integration als ein Bürgerrecht werden in den USA rechtlich anerkannt. Demgegenüber bleibt die Inklusion in Deutschland (und in der Schweiz) durch unterschiedliche Faktoren behindert, beispielsweise „die institutionelle Trägheit des Bildungswesens, das in seiner Mehrgliedrigkeit gefangen bleibt“ (Powell/Pfahl 2008, 2), das starke Interesse der (heilpädagogischen) Lehrpersonen am bestehenden differenzierenden Schulsystem und den Mangel an politischem Willen in die Integration/Inklusion ausreichend zu investieren (Powell/Pfahl 2008, 2).

In Bezug auf den *Ausbildungszugang* fasst Powell (2009, 15ff.) verschiedene Forschungsergebnisse und Analysen zusammen und stellt fest, dass Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit besonderem Förderbedarf in beiden Ländern schlechtere Chancen auf einen Schulabschluss haben und ein grösseres Risiko eingehen, arbeits- und ausbildungslos zu bleiben/werden als so genannt nicht behinderte Schülerinnen und Schüler. Hingegen haben in den USA (2001) über die Hälfte der in integrativen Systemen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler einen qualifizierenden Hochschulabschluss und nur 26% keinen Abschluss erhalten, während in von den in Deutschland separiert beschulten Schülerinnen und Schülern nur rund 20% einen Abschluss und 78% kein Zertifikat erlangten. Auch bezüglich Abschlussrate verweist Powell (2004b) auf grosse Unterschiede zwischen einzelnen Regionen innerhalb der beiden Länder. Diese grossen Unterschiede führt der Autor (2004a, 16ff., 2009, 161-187) auf die jeweiligen Bildungssysteme sowie deren rechtliche Verankerung und historische Entwicklung (integrativ/inklusiv versus separativ) zurück. Auch die „Bildungsergebnisse anderer Länder zeigen, dass inklusive Beschulung häufiger zum Erreichen schulischer Zertifikate führt und einen verbesserten Zugang zur tertiären Bildung ermöglicht“ (Powell/Pfahl 2008, 5).

3.2.3.2 Einfluss weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang

Aus der grossen Anzahl an Studien zum Übergang Schule – Beruf im Regelschulbereich werden an dieser Stelle Ergebnisse zu den für die vorliegende Untersuchung relevanten bzw. zu berücksichtigenden Einflussfaktoren stark zusammenfassend dargestellt.

Einfluss des Geschlechts auf den Ausbildungszugang

Junge Frauen gehören zu den Gewinnerinnen der Bildungsexpansion (vgl. Kap. 2.2.3) und haben die jungen Männer in Bezug auf die höheren Bildungsabschlüsse überholt (Hupka-Brunner u.a. 2011, 77). Diese erhöhte Bildungsbeteiligung scheint sich aber nicht in einer stärkeren Vertretung von Frauen in entsprechenden Ausbildungen oder in höheren beruflichen Positionen zu widerspiegeln. Offenbar orientieren sich sowohl junge Frauen als auch Lehrstellenverantwortliche (Leemann/Imdorf 2011, 417ff., Imdorf 2006b) noch stark an geschlechtsspezifischen Berufsbildern (Hupka u.a. 2011, 77).

Diverse Untersuchungen zeigen, dass junge Frauen bei vergleichbaren Schulqualifikationen seltener eine Lehre absolvieren und nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit häufiger Brückenangebote (2001: 27% Frauen zu 14% Männer in Zwischenlösungen; vgl. Hupka-Brunner u.a. 2011, 84) in Angriff nehmen als junge Männer (vgl. hierzu Häfeli/Schellenberg 2009, 38f., Haeberlin u.a. 2004a, 2004b, Imdorf 2005a, Keller u.a. 2010, Meyer 2004, Hupka 2003, Bergman u.a. 2011).

Junge Männer steigen bei kontrollierten schulischen Eingangsqualifikationen signifikant häufiger in eine Berufsausbildung mit höherem Berufsstatus ein (Imdorf 2005a, 365). Hupka u.a. (2011, 85) stellen fest, dass sich die Ausbildungen junger Männer und Frauen ab dem sechsten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit angleichen, was beispielsweise bedeutet, dass im Tertiärbereich Männer und Frauen ungefähr gleich vertreten sind (ca. 24%) und dass die Erwerbsquote mit Sekundarstufe II-Abschluss für beide Geschlechter ca. 44% ausmacht. In Kombination mit einem tiefen Schulabschluss und/oder einem wenig unterstützenden sozialen oder kulturellen Umfeld sind weibliche gegenüber männlichen Jugendlichen deutlich benachteiligt. Junge Männer aus anspruchsvollen Schultypen mit Schweizer Eltern haben die besten Chancen auf eine Lehrstelle (Haeberlin u.a. 2004a, Imdorf 2005a, 2007, Gyseler 2008).

Einfluss der Nationalität auf den Ausbildungszugang

Die TREE-Längsschnittstudie (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) zeigt auf, dass junge Immigrantinnen und Immigranten verminderte Einstiegschancen in nachobligatorische Ausbildungen haben – auch wenn sie nach PISA-Leistungskriterien gleich gut sind wie die übrige Schülerschaft (Amos/Böni u.a. 2003, Meyer 2004, Bergman u.a. 2011, Sacchi u.a. 2011, 120ff). Die Studie „Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche“ (Haeberlin u.a. 2004a, 2004b), in welcher die Lehrstellensuche von 1'367 Schulabgängern analysiert wurde, kommt ebenfalls zum Schluss, dass insbesondere Immigrantinnen, aber auch Immigranten deutlich schlechtere Chancen haben, ihren Wunschberuf zu erlernen.

In gleichem Masse wie sich ausländische Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule mit immer härteren Selektionen konfrontiert sehen (Kronig u.a. 2000, 12f., Lischer 1997, 13f.), wachsen ihre Schwierigkeiten, sich in den Berufsbildungsmarkt einzugliedern (Ambühl-Christen u.a. 2000, 20, Imdorf 2005a, 351f., 2008, 2010, für Deutschland: z.B. Diehl u.a. 2009, Granato 2006, für Österreich z.B. Wieser u.a. 2008). Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004a, 15f., 2004b, 164f.) kommen zum Schluss, dass die schulischen Selektionen im Anschluss an die Primarschule nicht nur nach Leistungskriterien verlaufen. So konnten gewisse individualtheoretische Argumente, „die eine unzureichende Bildungsplanung und nachteilige Bildungsplanung bzw. Suchstrategien von Immigrant*innen und ihren Eltern behaupten“ (Imdorf 2010, 260), empirisch nicht belegt werden.

Ausländische Jugendliche und Mädchen sind vermehrt negativ von Ungleichheiten betroffen. Im Vergleich zu Schweizerinnen und Schweizern hängt die Aussicht auf eine Lehrstelle bei ausländischen Jugendlichen viel stärker davon ab, ob sie einen anspruchsvollen Sekundarschultyp besucht haben und gute Schulnoten vorweisen können. Um eine vergleichbar attraktive Lehrstelle zu erhalten, wird Mädchen im Gegensatz zu Jungen eine bessere schulische Qualifikation abverlangt. Für Berufe, die nicht als geschlechtertypisch gelten, hat man mit dem Sekundarschulabschluss bessere Chancen als mit dem Realschulabschluss. Die Schulqualifikation allein kann jedoch nicht ausreichend erklären, warum die männlichen Schweizer die besten und die ausländischen Mädchen die schlechtesten Lehrstellenchancen haben. Zum einen erleichtern Privatkontakte und informelle Beziehungsnetze den Informationsfluss über offene Lehrstellen, zum anderen hat bei der Lehrstellenvergabe eher Erfolg, wer eine positive Prognose im Hinblick auf ein erfolgreiches Absolvieren einer Lehre zugeschrieben erhält. Zugeschriebene Tugenden wie Fleiss, Pflichtbewusstsein, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt scheinen bei Lehrlingsverantwortlichen oft als Garant*innen dafür zu gelten, dass ein Lehrling bis zum Abschluss seiner Lehre durchhalten kann. Bei Ausländerinnen kumuliert sich der Mangel an derartigen Vertrauenskrediten und an informellen Beziehungen besonders ausgeprägt (Haeberlin u.a. 2004a, 2004b, Imdorf 2005a).

Während Immigrantinnen und Immigranten erster Generation (v.a. aus dem Balkan, der Türkei, Portugal) aus tiefen sozialen Schichten zusätzlichen Benachteiligungen wie subtilen Ausgrenzungsprozessen, manifesten Diskriminierungen u.ä. ausgeliefert sind, zeigen andere Immigrantengruppen wie Kinder der zweiten Generation, eingebürgerte Jugendliche und junge Frauen ähnliche Bildungserfolge wie vergleichbare Schweizer Jugendliche (Bundesamt für Statistik Schweiz, Amos u.a. 2003, Fibbi 2006). Generell wichtiger als der Migrationshintergrund ist allerdings gemäss verschiedener Analysen der sozioökonomische Status (z.B. Bundesamt für Statistik Schweiz, Amos u.a. 2003, Bauer/Riphahn 2007). So haben beispielsweise Ausländerkinder der zweiten Generation aus Spanien, Deutschland, Frankreich oder Italien, welche in einem bildungsnahen Elternhaus aufwachsen, günstigere Bildungsverläufe als Schweizer Kinder mit wenig gebildeten Eltern (Bauer/Riphahn 2007).

Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Ausbildungszugang

Die Familie und deren sozialer Hintergrund spielen für den Schulerfolg der Kinder eine zentrale Rolle. Soziale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten setzen sich gemäss zahlreichen Untersuchungen beim Übertritt in die Sekundarstufe I (vgl. Kap. 3.1.6) und beim Übertritt in die Berufsbildung fort (z.B. Bertschy u.a. 2007, Häfeli/Schellenberg 2009, 48, Haeberlin u.a. 2004a, 2004b, Spiess u.a. 2006, Neuenschwander u.a. 2007, Bauer/Riphahn 2007, Becker/Schuchart 2010, Baethge 2010). Zudem gibt es deutliche Hinweise darauf, „dass sich sozialstrukturelle Einflüsse (Schicht, elterliche Bildung, Migrationshintergrund) während der schulischen und beruflichen Laufbahn kumulieren“ (Häfeli/Schellenberg 2009, 53, vgl. auch Hupka-Brunner u.a. 2011, Sacchi u.a. 2011, 120ff., Becker/Schuchart 2010, 421ff.).

In der TREE-Kohorte beispielsweise fand sich zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit mehr als die Hälfte des sozioökonomisch am besten gestellten Viertels in einer Maturitäts- oder Diplommittelschule. Bei den Jugendlichen des sozioökonomisch tiefsten Kohortenviertels lag dieser Anteil lediglich bei 8%.

Von diesen jungen Erwachsenen hatten zu diesem Zeitpunkt 15% noch keine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II begonnen, während dies in der Gruppe der sozioökonomisch hoch gestellten Jugendlichen nur 7% betraf. Auch sechs Jahre nach Schulabschluss finden sich noch beachtliche Schichtunterschiede bezüglich der Ausbildungslosigkeit oder des Besuchs einer Tertiärausbildung. Diese grossen Schichtunterschiede bleiben auch unter Kontrolle aller anderen Einflussfaktoren (PISA-Leistung, Schultyp, Geschlecht usw.) bestehen (Bergman u.a. 2011). „Das erhebliche Gewicht des familiären Hintergrunds für die betriebliche Lehrlingsauswahl lässt so erwarten, dass die soziale Herkunft die Übertrittschancen der Jugendlichen nicht nur indirekt, vermittelt über Schulleistungen, sondern auch ganz direkt beeinflusst“ (Sacchi u.a. 2011, 125).

Einfluss von Intelligenz, Schulleistungen und Schulnoten auf den Ausbildungszugang

Leistungen, wie sie beispielsweise mit den PISA-Leistungstests gemessen werden, korrelieren hoch mit den berufsausbildungsbezogenen Eignungstests (Multicheck, Basis-Check) und haben vorwiegend bei Grossbetrieben und Berufsverbänden einen gewissen Einfluss auf die Ausbildungschancen. Eine hohe PISA-Lesekompetenz hat bspw. zu verschiedenen Ausbildungszeitpunkten einen positiven Einfluss auf den Ausbildungszugang und -verlauf. Differenzierte, multivariate Analysen zeigen jedoch, dass das Geschlecht, der Generationenstatus (erste oder zweite Generation von Immigrierten), die soziale Herkunft und soziale Netzwerke wichtiger sind als die kognitiven Leistungen (Haeberlin u.a. 2004b, Bertschy u.a. 2007). Obwohl die kognitiven und fachlichen Leistungen und Bewertungen beim Übertritt in die weiterführenden Ausbildungen zentrale Aspekte zu sein scheinen, „zeigt sich bei genauer Analyse der Studien, dass dieser Zusammenhang nicht so eindeutig ist und häufig nur indirekt spielt“ (Häfeli/Schellenberg 2009, 41, vgl. auch Stalder u.a. 2011, 201-216). Als mindestens ebenso wichtig erweisen sich im Forschungsüberblick von Häfeli und Schellenberg (2009) die Einflussfaktoren ‚familiärer Hintergrund‘ und ‚besuchter Schultyp‘ (vgl. auch Sacchi u.a. 2011, 120ff.).

Analysen von Neuenschwander u.a. (2007) zeigen entsprechend, dass ein niedriger IQ in der Berufslehre nur dann ein Risiko für schlechte Schulleistungen in der Lehre darstellt, wenn zugleich wichtige persönliche und soziale Ressourcen fehlen.

Dennoch ist es gemäss dem Forschungsüberblick von Häfeli und Schellenberg (2009, 42) so, dass kognitive Fähigkeiten, im Sinne eines Selektionseffekts, das Anforderungsniveau des gewählten Berufsgangs und den Berufsschulerfolg generell beeinflussen (vgl. z.B. Müller 2006, Neuenschwander 2007a).

Ausserdem werden die kognitiven Fähigkeiten im Sinne eines Sozialisationseffekts je nach Schultyp unterschiedlich gefördert (Häfeli/Schellenberg 2009, 42).

Die *Schulnoten* der Sekundarstufe I, insbesondere in Mathematik und Deutsch, spielen gemäss verschiedenen Studien bei der betrieblichen Selektion eine gewisse Rolle (Häfeli/Schellenberg 2009, 42, vgl. auch Herzog u.a. 2006, Amos/Böni u.a. 2003, Gloor u.a. 2001, Kaiser u.a. 2007, Haeberlin u.a. 2004).

Neben dem Schultyp sind die Zeugnisnoten des letzten obligatorischen Schuljahres laut Meyer (2009) jedoch oft nur ein zweitrangiges Selektionskriterium. Viele grosse Lehrbetriebe setzen anstelle von Noten vermehrt auf Leistungstests (z.B. Multicheck, Basis-Check), während sich Kleinbetriebe eher auf die Schnupperlehre und das persönliche Gespräch abstützen. Lediglich sehr schlechte Noten können als Indiz für Schwierigkeiten beim Berufseinstieg gewertet werden (Imdorf 2007).

Einfluss des besuchten Schultyps auf den Ausbildungszugang

Das Schweizer Schulbildungssystem ist stark selektiv (vgl. Kap. 3.1.1). Bereits beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe I werden die Kinder in leistungsbezogene Schulzüge eingeteilt, welche eng mit dem weiteren beruflichen Verlauf gekoppelt sind (Meyer 2009, 62ff.). Dieser – provokativ ausgedrückt – oft willkürliche Selektionsentscheid nach der Primarstufe (vgl. Kap. 3.1.6), welcher nicht zuletzt die „soziale Schicht“ an dieser Stelle in ‚Schultypen‘ transformiert“ (Häfeli/Schellenberg 2009, 56), hat weitreichende Konsequenzen. So zeigen diverse Untersuchungen (z.B. Haeberlin u.a. 2004a, 2004b, z.B. Bundesamt für Statistik Schweiz, Amos u.a. 2003, Imdorf 2007), dass sich der Schultyp nicht nur im Bereich Sonderschulung/Regelschulung (vgl. Kap. 3.2.3.1), sondern auch bei den verschiedenen Leistungszügen der Sekundarstufe I als hoch bedeutsam erweist. Die TREE-Daten zeigen beispielsweise, dass bei gleicher Leistungskompetenz als Leistungsindikator die Chancen, in eine anspruchsvollere Ausbildung auf Sekundarstufe II einzusteigen, deutlich vom besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I abhängen (Amos u.a. 2003). Moser (2004) zeigt aufgrund einer Befragung von Grossbetrieben, dass Schülerinnen und Schüler entsprechend dem besuchten Schultyp vorselektioniert und je nachdem gar nicht zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden.

Diese Befunde zum Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang gelten auch für Deutschland (z.B. Diehl u.a. 2009, Eberhard/Ulrich 2009). Unabhängig von der erbrachten Leistung (gemessen an der Pisa-Lesekompetenz) haben Realschülerinnen und Realschüler „durchwegs drastisch verminderte Chancen, nach der Schule eine anspruchsvolle(re) postobligatorische Ausbildung absolvieren zu können“ (Meyer 2009, 10). Auch Analysen der TREE-Kohorte (Sonderklassenabgängerinnen und -abgänger

wurden in der Stichprobe nicht mitberücksichtigt) ergeben, dass für ehemals in Realschulen unterrichtete Kinder das Risiko deutlich höher ist, ganz ohne nachobligatorischen Ausbildungsanschluss zu bleiben (Meyer 2009, 64). Sechs Jahre nach Schulabschluss haben ehemalige Realschülerinnen und -schüler doppelt so häufig (15%) wie Schülerinnen und Schüler der Sekundar- oder Progymnasialstufe (7%) weder einen Lehrabschluss noch ein vergleichbares Diplom erworben (Meyer 2009, 64). Dies, obwohl die leistungsstärksten Realschülerinnen und -schüler leistungsmässig durchaus mit den schwächsten Progymnasiasten und -gymnasiastinnen mithalten können (vgl. Kap. 3.1.6 zu den Leistungsüberlappungen in den verschiedenen Leistungszügen).

Einfluss des regionalen Angebots und unterschiedlicher Berufsbildungssysteme

Seibert, Hupka-Brunner und Imdorf (2009, 602) konstatieren, dass der Einfluss des regionalen Angebots an schulischen und beruflichen Berufsausbildungen an der ersten Schwelle bisher kaum thematisiert wurde. In ihrem Überblick (Seibert u.a. 2009, 601) zeigen sie auf, dass in der Schweiz bezüglich des nachobligatorischen Bildungsangebots grosse kantonale Unterschiede bestehen. Dies trifft insbesondere auf die schulischen Berufsausbildungen (Vollzeit, vgl. Kap. 3.2.2.2) zu. Ihr Anteil liegt schweizweit bei durchschnittlich 18.7%, schwankt jedoch zwischen 0% (Nidwalden) und hohen 58.4% (Genf) (Seibert u.a. 2009, 601). Aufgrund verschiedener Analysen stellen Seibert u.a. (2009, 615) zusammenfassend fest, dass in der Schweiz (im Gegensatz zu Deutschland) insbesondere junge Männer mit Migrationshintergrund in kantonalen Berufsausbildungssystemen mit hohem Vollschanteil bessere nachobligatorische Ausbildungschancen haben als in stark betrieblich geprägten Systemen. Hupka u.a. sehen Gründe dafür in den wenig formalisierten betrieblichen Auswahlverfahren, die Zugangschancen für „ausländische“ Bewerberinnen und Bewerber in zweierlei Hinsicht beeinträchtigen: Zum einen, weil diese Bewerbergruppe, insbesondere die Männer, mit organisationsinternen Vorbehalten der Betriebe konfrontiert ist (vgl. auch Diehl u.a. 2009); zum anderen, weil sie in geringerem Ausmass als Inländer soziale Netzwerke mobilisieren kann, die für die betriebliche Ausbildungssuche relevant sind (Seibert u.a. 2009, 615).

Seibert u.a. betonen, dass diese Phänomene in der Schweiz existieren, weil hierzulande das vollzeitschulische Segment nicht wie beispielsweise in Deutschland als Reaktion auf die Abnahme betrieblicher Ausbildungsplätze ausgebaut worden ist. Dort sind nämlich, unabhängig vom Anteil der vollzeitschulischen Angebote, junge Erwachsene mit Migrationshintergrund gleichermassen von Bildungsungleichheiten betroffen. Somit kann das regionale Bildungsangebot durch die Anzahl an vollzeitschulischen Angeboten beim nachobligatorischen Ausbildungszugang sowohl positiv als auch negativ beeinflusst werden. Als Fazit folgern Seibert u.a. dementsprechend auch, dass es sehr wichtig sei „historische und regionale Kontextualisierungen für die Interpretation und die Implikation“ (Seibert u.a. 2009, 616) zu berücksichtigen.

Baethge (2010, 283) merkt bezüglich regionaler Disparitäten an, dass sich in Gebieten mit einem grossen Defizit an Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen die Segmentation nach schulischer Vorbildung, nach Sozialstatus, nach Nationalität und nach Geschlecht besonders ausgeprägt zeigt.

Auch *unterschiedliche Berufsbildungssysteme, abhängig von der jeweiligen Wohnregion/dem jeweiligen Land* beeinflussen die Ausbildungsperspektiven von jungen Erwachsenen stark. So weist die Sekundarstufe II der Schweiz im internationalen Vergleich einen hohen Grad an Standardisierung, Stratifizierung und Verberuflichung auf (Müller/Shavit 1998, 12, Weber 1985, 8f., vgl. Kap. 3.2.1.1, 3.2.2). Bei einem Vergleich zwischen den USA und Deutschland stellen Mortimer und Krüger (2000) beispielsweise fest, dass Jugendliche in Amerika aufgrund des wenig strukturierten Übergangs eine fast ‚unternehmerische‘, d.h. aktive Einstellung und Rolle in der eigenen Berufsbildung übernehmen. Die in Deutschland und in der Schweiz klarer vorgegebenen Wege hingegen verschaffen mehr Sicherheit. Es ist jedoch schwieriger, einmal getroffene Entscheide zu korrigieren und nach einem Scheitern erneut einzusteigen, ohne die vorausgegangenen Bildungsbemühungen zu ‚verlieren‘ (Mortimer/Krüger 2000, Bierhoff/Prais 1997). Im Hinblick auf die zentrale Rolle der sozialen Herkunft spielen insbesondere drei Eigenheiten des schweizerischen Bildungssystems eine bedeutende Rolle (Sacchi u.a. 2011, Becker/Schuchart 2010):

1. Die frühe und relativ undurchlässige Gliederung der Sekundarstufe I (vgl. Kap. 3.1.1), bei der sich die Herkunftsschicht besonders stark auf den Bildungserfolg auswirkt (z.B. Pfeffer 2008, Breen/Jonsson 2005, vgl. Kap. 3.1.6). Hierbei kann auch mit der Rational-Choice-Theorie argumentiert werden (vgl. Kap. 4.1), derzufolge beispielsweise eine späte Selektion die Anreizstruktur, Bildungserfolge zu tätigen verschiebt und sich somit soziale Einflüsse weniger prägend auswirken können. So begründen Blossfeld und Shavit (1993) beispielsweise den in Schweden vergleichsweise lockeren Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg mit der späteren schulischen Selektion im schwedischen Schulsystem. Der Verzicht auf frühe Selektion erzeugt gemäss dem Rational-Choice-Modell von Erikson und Jonsson (1996) für die unterprivilegierte Schicht zusätzliche Investitionsanreize (Blossfeld und Shavit 1993, 57, Kronig 2007, 76, vgl. Kap. 4.1).
2. Die Aufnahmekriterien der vollschulischen Ausbildungen (z.B. Maturitätsschule, Fachmittelschule) fokussieren mehrheitlich auf Jugendliche mit starken Schulleistungen und guten Zeugnissen oder erfordern eine Zulassungsprüfung (Opilik u.a. 2005, 5, Zulauf/Gentinetta 2008, 6). Vor allem schulisch schwache Jugendliche sind somit weitgehend auf den Lehrstellenmarkt angewiesen (Hupka 2003, 44). Da Schulleistungen stark schichtbestimmt sind (z.B. Coradi Vellacott/Wolter 2002, 44, 2005), treten Jugendliche mit geringem sozioökonomischem Status nur selten in vollschulische Berufsbildungen ein.
3. Die Tatsache, dass Betriebe bei der Lehrlingsselektion nach ‚freiem Ermessen‘ ohne formale Regelung entscheiden, trägt dazu bei, dass Jugendliche aus tiefen sozialen Schichten aus verschiedenen Gründen (Bedeutung des Elternhauses, finanziell und familiär geordnete Verhältnisse, allgemeiner Eindruck u.a.) benachteiligt sind (vgl. Imdorf 2005a, 2007, Schmid/Storni 2004, Haeberlin u.a. 2004). Weitere Publikationen zu den Einflüssen und Verschiedenheiten der unterschiedlichen Berufsbildungssysteme finden sich z.B. bei Häfeli 2002, Bierhoff/Prais 1997, Mortimer/Krüger 2000, OECD 2000, Berset 2001, Metzger u.a. 2001.

3.3 Zusammenfassung im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung

Das schweizerische Schulsystem zeichnet sich durch eine hohe Selektivität aus (vgl. Kap. 3.1.1). Nicht nur im Sonder-, sondern auch im Regelschulbereich der Sekundarstufe I werden Kinder ‚theoretisch‘ in Abhängigkeit von ihrer Leistung, tatsächlich aber gemäss ‚systematischer Zufälligkeit‘ (Kronig 2007, vgl. Kap. 3.1.6) in Schulzügen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus unterrichtet. Hierbei verlaufen alle Arten von Selektion regional und klassenspezifisch unterschiedlich, nach zumeist intransparenten, unklar definierten, uneinheitlichen Kriterien, und sie sind „in vielen Kantonen und Gemeinden administrativ und nicht etwa bildungspolitisch oder gar pädagogisch begründet“ (Neuenschwander 2009, 135). Dementsprechend unterschiedlich sind auch die regionalen Verteilungen der Schülerschaft auf die jeweiligen Schulzüge und innerhalb dieser die Schülerzusammensetzungen, wobei in Zügen mit geringeren Anforderungen Immigrantinnen und Immigranten, Kinder aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und Jungen generell übervertreten sind (vgl. Kap. 3.1.6, Bundesamt für Statistik Schweiz 2007/2008a; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011). Von einer Selektion, die das Postulat der Chancengleichheit im meritokratischen Sinne (vgl. Kap. 2.1) erfüllt, kann demzufolge keineswegs die Rede sein.

Trotz negativer Forschungsergebnisse bezüglich erwünschter Wirkungen (vgl. Kap. 3.1.5) und trotz grösstenteils verfehlter Zielerreichung (vgl. Kap. 3.1.3) separativer Schulformen und trotz diverser Integrationsbemühungen (vgl. Kap. 3.1.4) ist die Separationsquote an Schweizer Sonderklassen für so genannt Lernbehinderte im europäischen Vergleich mit rund 3% aller Schülerinnen und Schüler immer noch hoch (Bundesamt für Statistik Schweiz 2007/2008b; Auszug aus dem Internet, 2.12.2011).

Dies ist insofern brisant, da sich der Einfluss der Schulform gemäss diversen Untersuchungen signifikant auf den *Ausbildungszugang* im jungen Erwachsenenalter auswirkt.

Für den *Regelschulbereich* sind diese Ergebnisse genügend empirisch abgesichert. Im Rahmen von grossen Untersuchungen wurde mehrfach anhand von genügend grossen Stichproben unter Kontrolle potentieller Störvariablen nachgewiesen, dass junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht hatten, Berufe mit geringerem Anforderungsniveau erlernen können als Personen, die einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht hatten. Anhand von Studien im Regelschulbereich konnten zudem Einflüsse weiterer massgebender Prädiktoren (Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischer Status, IQ, Schulleistungen, Schulnoten, Wohnregion, Berufsbildungssystem) auf den Ausbildungszugang erörtert und differenziert diskutiert werden (vgl. Kap. 3.2.3.2). Auch im Bereich der Berufsausbildung scheint der Einfluss des familiären bzw. sozialen Hintergrundes nebst dem besuchten Schultyp eine zentrale und übergeordnete Rolle zu spielen.

Obwohl ein Ländervergleich aufgrund der stark unterschiedlichen Strukturen schwierig und nur bedingt zulässig ist, scheinen die Strukturen des schweizerischen Bildungssystems im Vergleich zu den Schulstrukturen anderer Länder die soziale Ungleichheit zu verstärken, insbesondere aufgrund der starken Selektivität der Sekundarstufe I und der dualen Struktur der Sekundarstufe II.

Für den *Sonderklassenbereich* hingegen gehen zahlreiche Forschende davon aus, dass ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler betreffend Ausbildungszugang gegenüber Regelklassenkindern benachteiligt sind. Beim genaueren Betrachten der zahlreichen Untersuchungen (3.2.3.1) stellt sich jedoch heraus, dass die meisten Ergebnisse im Rahmen von Studien ohne Kontrollgruppe und/oder unter fehlender Kontrolle potentieller Störvariablen zustande kamen.

Andererseits weisen die wenigen vorliegenden Untersuchungen (Riedo 2000, Hauer 1990, Blöchliger 1991), welche zumindest einige weitere Einflussvariablen kontrollieren, relativ kleine Stichproben auf und/oder sind älteren Datums, d.h. sie stehen nicht im Zusammenhang mit der aktuellen wirtschaftlichen Situation, die unweigerlich Einfluss auf die Sekundarstufe II nimmt (vgl. Kap. 3.2.1.1).

Dennoch kann aufgrund der letztgenannten und aufgrund zahlreicher weiterer Studien, welche die Ausbildungszugänge und -wege integriert und separiert beschulter Kinder (ohne Kontrolle weiterer Einflussvariablen) untersucht haben, vermutet werden, dass der Sonderklassenbesuch zu einer Verringerung der Ausbildungschancen auf der Sekundarstufe II führt. Nebst den weniger anforderungsreichen Ausbildungsgängen, die ehemalige Sonderklassenkinder offenbar zu absolvieren vermögen, ergeben verschiedene Analysen, dass deren Ausbildungswege diskontinuierlicher verlaufen und häufiger in der Sackgasse, d.h. ohne jeglichen Ausbildungsabschluss enden. Keine der vorliegenden Untersuchungen im Sonderklassenbereich kann nebst der Schulform Einflüsse weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang oder auf die Ausbildungswege ehemaliger Sonderklassenkinder ausmachen. Hierzu sind die Stichproben zu klein und/oder zu wenig repräsentativ.

4 Benachteiligungen und Chancenungleichheiten in der Schule und im Übergang in die Ausbildung: Theorien und Erklärungsansätze

Die in Kapitel drei geschilderten Ungleichheiten und Benachteiligungen erfordern präzisere Erklärungen. Ziel des vorliegenden Kapitels ist es verschiedene theoretische Erklärungsansätze und -modelle für die dargestellten Ungleichheiten und Benachteiligungen vorzustellen und im Hinblick auf die Hauptfragestellungen dieser Arbeit zu diskutieren. Das heisst, es soll herausgearbeitet werden, inwiefern die verschiedenen Ansätze insbesondere institutionelle Einflüsse auf den Bildungserwerb, aber auch Ungleichheiten während den schulischen Übergängen und beim Eintritt in den die Berufsausbildung (1. Schwelle) zu erklären vermögen. Der Übersichtlichkeit willen werden die einzelnen komplexen Ansätze nur in ihren Grundzügen dargestellt.

4.1 Individualtheoretische Erklärungsansätze

Im Folgenden werden einige auserwählte und derzeit einflussreiche (vgl. Becker 2009, 105) und vorherrschende (Sacchi u.a. 2011, 127) strukturell-individualistische Erklärungsansätze zu Bildungsungleichheiten zusammenfassend und vereinfacht dargestellt. Die gewählten Theorien bemühen sich allesamt, Mechanismen des schichtspezifischen Bildungsverhaltens, deren Entstehung und Ursachen aufzudecken (Becker 2009, 105).

Die so genannten Rational-Choice-Theorien fanden durch die *Humankapitaltheorie* ihren Einzug in die Bildungstheorie (Kristen 1999, 18ff.). Die theoretische Grundannahme der Humankapitaltheorie geht davon aus, dass Menschen sich bilden, um in ihre eigene Person zu investieren um dadurch ihren Marktwert zu verbessern. Bildung bzw. Bildungsentscheidungen stehen somit in enger Beziehung zu erwarteten Erträgen in Hinblick auf eine zukünftige (berufliche oder soziale) Situation (Becker 1993).

Der Humankapitaltheorie wird kritisch vorgehalten, unterschiedliche Bildungsbeteiligung ausschliesslich durch den Verweis auf unterschiedliche Kostenbelastungen und Erfolgswahrscheinlichkeiten sozial privilegierter und benachteiligter Gruppen zu erklären. Die wirtschaftliche Struktur und die Konjunktur bleiben unberücksichtigt, so dass der Eindruck entsteht, Einkommen könne direkt aus vergangenen Bildungsinvestitionen abgeleitet werden. Ebenfalls kritisiert wird, dass bei Bildungsentscheidungen nicht nur das zukünftige monetäre Einkommen, sondern auch weitere nicht monetäre Faktoren eine Rolle spielen. Zudem wird bezweifelt, dass der Mensch bei Bildungsentscheidungen derart hyperrationale Kosten-Nutzenberechnungen anstellt, wie sie Becker (1993) in seiner Theorie annimmt (Kristen 1999, 18-22).

Auf der Basis von Beckers (1993) Konzeption entstanden eine Reihe neuerer theoretischer Weiterentwicklungen, welche versuchen, die geäusserte Kritik zu berücksichtigen, jedoch ungleiche Bildungsbeteiligung nach wie vor im Rahmen des Rational-Choice-Ansatzes zu erklären. Im Gegensatz zur Humankapitaltheorie beschränken sich die neueren Konzepte nicht ausschliesslich auf die Analyse von situationsbezogenen Einzelentscheidungen, sondern berücksichtigen bzw. integrieren die Vorstellung gruppen- oder klassenspezifischer Verhaltensweisen und Gewohnheiten (Georg 2006, 17). Vertreten wird diese Sichtweise u.a. durch Boudon (1974), Gambetta (1987), Erikson/Jonsson (1996), Breen/Goldthorpe (1997) und Becker (2000b), welche davon ausgehen, dass soziale Bildungsungleichheiten das aggregierte Ergebnis individueller und/oder elterlicher Bildungsentscheidungen sind (Becker 2009, 103-104, Maaz u.a. 2009, 15ff.). Boudon (1974), der Klassiker dieser Denktradition, führt elterliche Bildungsentscheidungen auf ein Kosten-Nutzen-Kalkül zurück. Dabei stellen sich Eltern laut Boudon drei Fragen: (a) Wie wirkt Bildung in Bezug auf das spätere Einkommen bzw. die soziale Mobilität? (b) Wie viel kostet Bildung? (c) Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein besuchter Bildungsgang tatsächlich erfolgreich bewältigt wird?

Bildungsentscheidungen sind zudem stark von den Ressourcen der Familien geprägt. Boudon (1974) beschreibt zwei wichtige Herkunftseffekte, welche das Kosten-Nutzen-Kalkül in einem Ausmass beeinflussen, dass Bildungsungleichheiten entstehen oder reproduziert werden:

(1) Der *primäre Herkunftseffekt* besagt, dass sich die Ressourcenausstattung der Familien auf die Anregung und Förderung niederschlägt. Das Aufwachsen in einer Familie mit schwachen wirtschaftlichen Ressourcen kann zu schlechteren sprachlichen, kognitiven oder motivationalen Voraussetzungen führen (Rolff 1997, 77-130). Es wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolges bereits vor der Schulzeit zwischen den sozialen Klassen variiert (Kristen 1999, 22-25).

(2) Diese ungleichen Erfolgswahrscheinlichkeiten werden durch einen *sekundären Herkunftseffekt* verstärkt. Dieser Effekt fokussiert auf die eigentlichen Bildungsentscheidungen während der Schulzeit und setzt diese in Abhängigkeit zur sozialen Herkunft der Familien. Dabei wird der familiären Bildungsferne bzw. -nähe eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Es wird argumentiert, dass für Familien aus ärmeren Verhältnissen der Bezug zu Bildung nicht sehr eng sei. Um eine Entscheidung zugunsten einer höheren Bildungskarriere zu treffen, müssten solche Familien im Gegensatz zu wohlhabenden entsprechend über eine höhere Bildungsaspiration verfügen und höhere finanzielle Risiken eingehen (Boudon 1974, Kristen 1999, 22-25, Maaz u.a. 2009, 15).

Die Unterteilung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte hat sich in der Bildungssoziologie etabliert und wird auch von anderen Autorinnen und Autoren bzw. Forschenden übernommen.

Soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung können demnach gemäss der Rational-Choice-Theorie zusammenfassend „als ein Ergebnis des Zusammenwirkens von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit betrachtet werden, die einerseits über die gezeigte Schulleistung der Schülerinnen und Schüler überwiegend die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition bestimmen (primäre Effekte) und andererseits auf variierende Kosten- und Nutzenabwägung (sekundäre Effekte) zwischen den Sozialschichten zurückzuführen sind“ (Maaz u.a. 2009, 15). In neueren soziologischen und psychologischen Modellen (Erikson/Jonson 1996, Breen/Goldhorpe 1997, Esser 1999, Gambetta 1987), auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann (vgl. hierzu zusammenfassend Becker 2009, 85-130, Kristen 1999, 22-37, 35-38), werden die zentralen Grössen (Kosten, Nutzen, Erfolgswahrscheinlichkeit) der Theorie von Boudon (1974) weiterentwickelt und formalisiert (Maaz u.a. 2009, 15, 2006, Kristen 1999, Sacchi u.a. 2011, 125ff.). Das selektive Bildungssystem begünstigt zwar durch die Kumulierung der Auswirkungen von Bildungsentscheidungen das Entstehen von Bildungsungleichheiten, nimmt jedoch im individuellen Wettkampf um günstige Positionen eine unbeteiligte und neutrale Rolle ein (Kronig 2009, 4).

In ihrer *Systematisierung des Forschungsstandes* in Bezug auf die Rational-Choice-Theorien stellen Maaz u.a. (2009, 16ff.) zusammenfassend fest, dass für die Übergänge in die Sekundarstufe I und II in verschiedenen Studien primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft nachgewiesen werden konnten.

Die Herausarbeitung von sekundären Herkunftseffekten setzt voraus, dass in den entsprechenden Berechnungsmodellen die Effekte primärer Disparitäten kontrolliert werden können (Maaz u.a. 2009, 22). Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nebst den Schulleistungen positiv auf den Schulerfolg auswirken, z.B. motivationale Aspekte oder soziale Fertigkeiten, für welche ebenfalls primäre soziale Disparitäten nachweisbar sind, werden bisher in der Forschung jedoch kaum berücksichtigt (Bos u.a. 2004, Maaz u.a. 2009).

Obwohl diese individualtheoretischen Modelle in der neueren Literatur zur Erklärung von Herkunftseffekten vorherrschen, sind sie laut Sacchi u.a. (2011, 127) nur bedingt geeignet, den Übergang an der ersten Schwelle zu analysieren, da empirisch gezeigt werden konnte, dass fast alle Jugendliche nach Abschluss der neunten Klasse versuchen, eine nachobligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II anzutreten. Meyer (2003, 23ff.) beispielsweise belegt, dass rund 96% der Jugendlichen planen, nach dem neunten Schuljahr direkt und ohne Zwischenlösung in die Sekundarstufe II zu wechseln. „Mit den Bildungsentscheidungen der Jugendlichen und ihrer Familien kann demnach kaum hinreichend erklärt werden, weshalb etliche Schulabgänger nicht in die Sekundarstufe II eintreten“ (Sacchi u.a. 2011, 127). Auch Ditton und Maaz (2011, 198, vgl. auch Ditton 1992) schreiben der Erklärungskraft von Rational-Choice-Modellen deutliche Grenzen zu, da es sich bei bildungsrelevanten Entscheidungen um ungewisse Entscheidungen handle, „denen keine eindeutigen Konsequenzen und keine eindeutig bestimmbaren Eintretenswahrscheinlichkeiten zugeordnet werden können“ (Ditton/Maaz 2011, 198). Demzufolge ist eine Kalkulation nur subjektiv möglich, und es kann je nach personellen oder situativen Bedingungen durchaus rational sein, nicht die optimale, sondern lediglich eine (subjektiv) zufriedenstellende Entscheidung zu treffen (Simon 1978, Esser 1990). Es kann auch angezweifelt werden, dass in diesen Theorien Menschen mit komplexen Kalkulationsmodellen anstelle von vereinfachenden Heuristiken operieren (Gigerenzer/Selten 2001). Oft haben die Entscheidenden bei gewissen Entschlüssen zudem keine grossen Wahlmöglichkeiten, sei es aufgrund institutioneller Bedingungen oder beschränkter Zulassungsbedingungen (Erikson/Jonsson 1996).

Neuere Publikationen (z.B. Ditton/Maaz 2011, 197, Vester 2005, 39-70, 2006, 13-54, Grundmann u.a. 2004, 2007, Kramer/Helsper 2010, Kahlert 2010) fokussieren auf eine gewinnbringende Synthese von individualtheoretischen und strukturtheoretischen Erklärungsmodellen. Darauf wird im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen, da diese Synthese die Erklärungskraft der einzelnen Theorie schmälert und den einzelnen Theorien in ihrer Ganzheitlichkeit kaum gerecht wird. Mehr zu den strukturtheoretischen Erklärungsansätzen entlang der Bourdieuschen Tradition folgt in Kap. 4.3.

4.2 Schliessungstheoretische Ansätze

Die Theorie der sozialen Schliessung bietet sich geradezu an, um aus gesellschaftlichen Entwicklungen resultierende Schliessungskämpfe zu erklären (Mackert 2004, 13, 2008, 19ff., Bohn 2008, 177). „Der Gewährsmann für die Bedeutung sozialer Schliessung, aber auch der Öffnung von sozialen Beziehungen, ist Max Weber“ (Mackert 2008, 19). Er hat mit seinem Konzept ‚offener‘ und ‚geschlossener‘ sozialer Beziehungen in seinem Werk ‚Wirtschaft und Gesellschaft‘ (Weber 1985) die Grundlage der Theorie sozialer Schliessung entwickelt (Mackert 2008, 19). Noch heute gilt Webers Konzept als aktuell, da Schliessung ein „alltägliches, ubiquitäres, und unausweichliches“ (Mackert 2008, 31)

Bevor explizit auf Webers (1985) schliessungstheoretische Annahmen eingegangen wird, sei an dieser Stelle der Verständlichkeit halber zunächst auf konflikttheoretische Erklärungen generell eingegangen:

Konflikttheorien stellen die funktionalistische Vorstellung sozialer Kohäsion und Ordnung in Frage. Soziale Ungleichheiten werden nicht als gesellschaftliche Notwendigkeit, sondern als Folge von Interessenkonflikten zwischen sozialen Gruppen beschrieben (Arts 1995, 116-118). Soziale Gruppen bestehen aus Menschen mit gleichen Voraussetzungen. Die Gruppenzugehörigkeit kann über angeborene oder erworbene Merkmale definiert sein. Soziale Gruppen können sich in Macht-, Zwangs- oder Ausbeutungsverhältnissen zueinander befinden. Die Stabilität bzw. Ordnung einer Gesellschaft ist somit immer vorübergehend, denn Kräfteverhältnisse zwischen sozialen Gruppen sind wandelbar (Bihr/Pfefferkorn 1995, Pfefferkorn 2007). Bedeutende Beiträge dieser Theorietradition gehen auf Karl Marx oder Max Weber zurück. Die beiden Klassiker der Soziologie haben die Sozialstrukturanalyse mit ihren Beiträgen grundlegend geprägt (Kreckel 1992, 52).

Um soziale Ungleichheit zu erklären, gehen Marx und Weber von der Existenz eines Marktes aus, auf dem Waren, Arbeitskräfte und Kapital ungehindert zirkulieren. Die Marktsituation produziert immer Gewinner und Verlierer, wodurch auch Macht- und Besitzverhältnisse entstehen. Gewinner und Verlierer vertreten in den Marktsituationen spezifische antagonistische Interessen. Menschen mit gleichen Interessen bilden soziale Gruppen, welche von Marx und Weber Klassen genannt werden. Aufgrund der Klasseninteressen kommt es zwischen Klassen immer wieder zu Konflikten (Marx/Engels 2009, 75-84). Die analytische Ausgangslage von Marx und Weber fasst Kreckel treffend in der Gleichung: „Marktlage = Klassenlage = Interessenslage“ zusammen (Kreckel 1992, 60).

Marx definiert die Klassenlage eines Menschen über den Besitz bzw. den Nichtbesitz von Produktionsmitteln wie z.B. Boden, Fabriken, Maschinen oder Patente. Die Interessen der besitzenden Klasse stehen jenen der Besitzlosen antagonistisch gegenüber. In einer kapitalistischen Gesellschaft verteidigt die Bourgeoisie (besitzende Klasse) ihre Privilegien durch Ausbeutung des Proletariats (besitzlose Klasse). Da die Arbeiterklasse nicht über eigenen Besitz verfügt, um ihren Lebensunterhalt zu finanzieren, ist sie gezwungen, ihre Arbeitskraft zu verkaufen (Marx/Engels 2009, 75-84). Diese Analyse wird von Weber prinzipiell geteilt. Er beschreibt jedoch die Marktlage von Menschen oder Klassen nicht ausgehend von Polen, sondern als Kontinuum, weshalb er von verschiedenen Klassenlagen spricht (Weber 2009, 127-132). Diese definiert er als unterschiedliche Beziehung zur Produktion und zum Erwerb der Güter (Weber 2009, 133-136). Sowohl Weber als auch Marx gehen davon aus, dass sich Menschen in Klassen wiedererkennen. Wenn sich Menschen ihrer gemeinsamen Interessenslage bewusst werden, beginnen sie sich stärker über ihre Klasse zu identifizieren (Marx/Engels 2009, 81, Weber 2009, 136).

Die beiden Autoren sind sich hinsichtlich zweier Aspekte uneinig (Kreckel 1992, 59-66). Erstens steht für Marx fest, dass die Interessen der nichtbesitzenden Klasse in einer Marktsituation immer jenen der besitzenden Klasse unterliegen. Daraus folgert Marx, dass eine Arbeiterklasse mit hohem Interessen- bzw. Klassenbewusstsein darauf hinarbeitet, Spielregeln des Marktes und der Besitzverhältnisse durch eine Revolution zu überwinden (Marx/Engels 2009, 79-84).

Weber hingegen geht von einem andern idealtypischen Verhalten interessenbewusster Klassen aus. Für ihn verteidigen Klassen ihre Interessen lediglich durch marktgerechtes

Verhalten. Ziel der Klassenhandlungen ist es, die eigene Verhandlungsposition innerhalb des Marktes zu stärken (Weber 2009, 134).

Der zweite Aspekt betrifft die Anzahl der zu berücksichtigenden Dimensionen der Sozialstrukturanalyse. Während der Klassenantagonismus im Marxismus einen zentralen Stellenwert einnimmt, führt Weber weitere Dimensionen in die Sozialstrukturanalyse ein. Weber argumentiert, dass neben der Marktrationalität, woraus Klasseninteressen abgeleitet werden, auch Interessenkonflikte bestehen, welche auf ein gemeinschaftliches Wir-Gefühl bzw. eine gemeinsame Ehre zurückzuführen sind. Diese Gruppen nennt Weber Stände. Sie bilden sich entlang erworbener (z.B. der Berufsstand) oder askriptiver Merkmale wie Geschlecht, Ethnie, Religion.

Ständisches Handeln orientiert sich nicht gezwungenermassen an Marktkriterien, sondern am gemeinsamen Ehrgefühl. Dies verhindert prinzipiell eine freie Entwicklung des Marktes (Weber 2009, 136-141).

Schliessungstheoretische Ansätze haben laut Mackert (2004, 19) den grossen Vorteil, dass die Gruppe der Ausschliessenden und jene der Ausgeschlossenen selbst zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden können. Damit richtet die Theorie „den Fokus auf Prozesse dualer Schliessung, geht Konflikten innerhalb homogen gedachter Grossgruppen nach und ermöglicht so die feinkörnige Analyse von Schliessungsprozessen in diesen Gruppen“ (Mackert 2004, 19). In der Theorie der sozialen Schliessung wird die Rolle des Staates in Schliessungskämpfen betont. Obwohl der Staat nicht primär Akteur ist, wird in Bereichen, in denen er aktiv ist, deutlich, dass staatliches Handeln im Sinne des ‚Teile und Herrsche‘ zur Fragmentierung sozialer Gruppen führen kann, welche von unterschiedlichen Exklusionsstrategien betroffen sein können (vgl. Mackert 2004, 19). Webers (1985) Theorie der sozialen Schliessung beruht hauptsächlich auf der Unterscheidung von offenen und geschlossenen sozialen Beziehungen (Bohn 2008, 177). Gemäss Weber gilt eine soziale Beziehung als nach aussen hin ‚offen‘, „wenn und inso weit die Teilnahme an dem ihrem Sinngehalt orientierten Handeln, welches sie konstituiert, nach ihren geltenden Ordnungen niemandem verwehrt wird, der dazu tatsächlich in der Lage und geneigt ist“ (Weber 1985, 23). Als ‚geschlossen‘ gilt eine Gesellschaft hingegen „insoweit und in dem Grade, als ihr Sinngehalt oder ihre geltenden Ordnungen die Teilnahme ausschliessen oder beschränken oder an Bedingungen knüpfen“ (Weber 1985, 23). Der Schwerpunkt von Webers Theorie „liegt dabei auf jenen Prozessen, in denen sich gesellschaftliche Gruppen durch Mechanismen der Maximierung ökonomischer Chancen und der Monopolisierung gesellschaftlicher Ressourcen andere unterordnen“ (Mackert 2004, 16).

Das Ziel von Schliessungsprozessen liegt nach Weber (1985) darin, die Zahl der Konkurrenten um spezifische Chancen, Güter oder Ressourcen gering zu halten.

„Mit wachsender Zahl der Konkurrenten im Verhältnis zum Erwerbsspielraum wächst hier das Interesse der an der Konkurrenz Beteiligten, diese irgendwie einzuschränken. Die Form, in der dies zu geschehen pflegt, ist die, dass irgendein äusserlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlass genommen wird, ihren Ausschluss vom Wettbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dies Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich anbietende angeknüpft“ (Weber 1985, 82).

„Soziale Schliessung wird jetzt als Resultat von Strategien vorgeführt, die der Monopolisierung gesellschaftlicher Chancen, Privilegien und Ressourcen dienen“ (Bohn 2008, 177). Unter dieser theoretischen Perspektive können Inklusion und Exklusion auch als Resultat „unterschiedlicher Typen allgemeiner Handlungsstrategien begriffen werden, die sich als Schliessungskämpfe manifestieren“ (Bohn 2008, 177). In einem selektiven, hierarchisch gestuften Bildungssystem, beispielsweise in jenem der Schweiz oder der Bundesrepublik Deutschland, wird inhaltliche Bildung künstlich verknappt und mit formalen Bildungstiteln von unterschiedlichem Wert zertifiziert. So entstehen klassische Konkurrenzsituationen, und der „Erfolg der einen schmälert den Erfolg der anderen“ (Kronig 2009, 3). Laut Mackert (2004, 16) bedeutet dies nicht, dass es laut der weberschen Schliessungstheorie zu einem vollständigen Ausschluss kommen muss. Es besteht durchaus die Möglichkeit eines beschränkten Ausschlusses. Je nach verfügbaren Ressourcen und asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen den Akteuren können mittels der Theorie differenzielle Inklusions- und Exklusionsmuster sozialer Gruppen analysiert werden. Dadurch wird erkennbar, „dass einzelne Gruppen in unterschiedlichem Masse von Ausschluss betroffen sind und sich daraus für sie unterschiedliche Lebenschancen ergeben“ (Mackert 2004, 19). Die Theorie der sozialen Schliessung ermöglicht es, Prozesse zu analysieren und soziale Mechanismen zu identifizieren, welche zu kumulativen Exklusionen führen und somit den Ausschluss aus sozialen Systemen verstärken.

Diese Prozesse machen verständlich, wie stark und zu welchem Grad der Ausschluss sozialer Gruppen vorangetrieben werden kann und wodurch die Gegenwehr der Ausgeschlossenen möglicherweise begrenzt wird (Mackert 2004, 19). Webers Konzept berücksichtigt somit sowohl Prozesse ökonomischer Schliessung als auch Prozesse sozialer Chancen. Es wird von Marktasymmetrien zwischen sozialen Gruppen ausgegangen, wobei kritisch angemerkt werden kann, „dass den Ausgeschlossenen und ihren Handlungsmöglichkeiten kaum Beachtung geschenkt wird“ (Mackert 2008, 20). Mackert (2008, 20f.) konstatiert zudem, dass uns Weber eine Antwort bezüglich einer Erklärung der Prozesse und Dynamiken sozialer Schliessung schuldig bleibt. Weber bietet uns zwar „ein Konzept sozialer Schliessung, aber eben keine Theorie“ (Mackert 2008, 20-21). Auch andere Werke im Zusammenhang mit sozialer Schliessung (z.B. Parkin 1979, 2004, Murphy 1988, 2004), auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann, liefern keine erklärende Theorie für die beschriebenen Schliessungsprozesse und -dynamiken (Mackert 2008, 21). Zudem widerstrebt schon der empirische Augenschein der komplexen, heterogenen Bevölkerungsstruktur einer polarisierten Klassengesellschaft. Die meisten Industrieländer beispielsweise lassen sich als Mittelschichtsgesellschaften bezeichnen, in denen sich quantitativ kleine Ober- und Unterschichten allenfalls graduell von der Bevölkerungsmehrheit abheben.

Pierre Bourdieus Beitrag zur Ungleichheitssoziologie (vgl. nächstes Kap. 4.3) folgt in vielem Max Weber. Bourdieu spricht zwar ebenfalls von Klassen, betont jedoch, dass es sich um ‚Klassen auf dem Papier‘ handle, die aus der Verteilung mehrerer Kapitalsorten rekonstruiert werden und die nicht notwendigerweise in soziale Klassenbildung münden müssen (Bourdieu 1983). Bourdieu spricht von den ‚feinen Unterschieden‘ des Habitus. Die sozialen Gruppen und ihre Grenzen sind viel subtiler als entlang sozioökologischer Merkmale konstituierte Klassen. Erst eine Fülle sehr feiner Unterschiede erlaubt die eindeutige Zuordnung einer Gruppe. Individualisierungstheoretische Ansätze (vgl. Kap. 4.1) verzichten schliesslich ganz auf ‚Klasse und Stand‘ (vgl. Beck 1980).

4.3 Strukturtheoretische Erklärungsansätze

Von Bourdieu und Passeron (1971, vgl. auch Bourdieu 1983, Bourdieu u.a. 1981) liegt eine theoretische Perspektive zur Erklärung der Reproduktion von Bildungsungleichheiten vor, „in der das Zusammenspiel zwischen der sozialen Herkunft und den Selektionen und Bewertungen des Bildungssystems zentral wird“ (Sacchi u.a. 2011, vgl. auch Hupka u.a. 2011, Imdorf 2005a, Kramer/Helsper 2010, Kahlert 2010). Bourdieus Theorie zur Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch das Bildungssystem baut auf drei zentralen Grundannahmen auf. Erstens: Kinder verfügen über einen schichtspezifischen Zugang zu Bildung. Zweitens: Die Schule privilegiert Kinder aus der sozialen Oberschicht und benachteiligt entsprechend Kinder niedriger sozialer Herkunft. Drittens: Diese Diskriminierung und ihre Folgen werden durch das Bildungssystem verschleiert und legitimiert (Bourdieu 2003b, 80-93). Um diese drei Mechanismen zu verstehen, ist es wichtig, vorgängig auf Bourdieus Kapitalbegriff einzugehen.

Bourdieu erhebt den Anspruch, einen Begriff des „Kapitals in all seinen Erscheinungsformen“ (Bourdieu 2009, 112) in die Sozialstrukturanalyse einzuführen. Sein Kapitalbegriff richtet sich somit gegen eine Engführung, welche sich auf ökonomische Aspekte beschränkt und ausschliesslich materiell gefasst wird. Für Bourdieu spielen im Verteilungskampf um begehrte gesellschaftliche Ressourcen nicht ausschliesslich ökonomisches Kapital (Geld, Vermögen), sondern auch soziales (Ansehen, Freundschaftsnetzwerke) oder kulturelles Kapital (Bildungsnähe, kultureller Geschmack, Bildungstitel) eine entscheidende Rolle (Bourdieu 2009, 111-125). Die drei Kapitalarten sind untereinander transferierbar und stellen akkumulierte Arbeit dar, die entweder in materieller oder inkorporierter Form vorliegen kann (Bourdieu 1983, 183).

Im Folgenden soll näher auf das *Kulturkapitalkonzept* fokussiert werden, da es bei Bourdieus Analysen des Bildungssystems eine zentrale Rolle einnimmt (Imdorf 2005a, Hupka-Brunner u.a. 2010). Kulturkapital existiert in drei Zustandsformen: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital (Bourdieu 2003a, 95-102). Wirkt ein Mensch kultiviert oder gebildet, so verfügt er über *inkorporiertes Kulturkapital*. Dieses Kapital bringen die Kinder bereits in die Schule mit, und es variiert stark in Abhängigkeit von der Herkunftsschicht. Gemeint ist eine verinnerlichte Beziehung gegenüber Bildungsinhalten, Kultur, aber auch Bildungsinstitutionen. Je nach Ausmass des Besitzes an inkorporiertem Kulturkapital gilt ein Mensch als bildungsnah oder bildungsfern (Bourdieu 2003a, 96-98).

Indem die Schule den Kindern aus unterschiedlichen Schichten implizit von Beginn an Normen der Oberschichtkultur zugrunde legt, „deutet sie herkunftsbedingte Unterschiede in der Ausstattung von inkorporiertem Kulturkapital nach und nach in ‚natürliche‘ Begabungsunterschiede um und versieht diese mit dem Siegel der Leistungsgerechtigkeit“ (Sacchi u.a. 2011, 127). Die kumulativ wirkende Leistungsbeurteilung der Schule führt dazu, dass vorgegebene, an die soziale Herkunft gebundene Ungleichheiten andauern und dadurch legitimiert werden. Als zweite Form wird *objektiviertes Kulturkapital* konzeptualisiert. Damit ist der Besitz von Kulturgütern wie beispielsweise Gemälden, Büchern oder Musikinstrumenten gemeint. Um objektiviertes Kulturkapital im Verteilungskampf angemessen einsetzen zu können, reicht der einfache Besitz meist nicht aus, denn der Genuss dieser Kapitalien setzt ein gewisses Mass an

inkorporiertem Kulturkapital voraus. Dies lässt sich beispielsweise daran illustrieren, dass die Bedeutung eines Kunstwerks zunimmt, wenn Betrachtende über den entsprechenden Geschmack und die nötige Kultivierung verfügen, um es zu genießen. Objektiviertes Kulturkapital ist immer in Beziehung zu inkorporiertem Kulturkapital zu verstehen (Bourdieu 2003a, 99f.).

Letztlich kann Kulturkapital in institutionalisierter Form bestehen. Damit gemeint ist der Besitz von Bildungstiteln, welche eine institutionelle Bestätigung von inkorporiertem Kulturkapital darstellen. Bildungstitel sind Objektivierungen von Bildung. Durch sie wird Bildung messbar gemacht. Für institutionalisiertes Kulturkapital existiert immer ein Wechselkurs zu Arbeitsstellen und Einkommen (Bourdieu 2003a, 100-101). Die Leistungsideologie gibt den schulisch erfolgreichen den Eindruck, rechtmässige Ansprüche auf Reichtum, Macht und Ansehen stellen zu können, und sie lässt die Verliererinnen und Verlierer im Glauben leben, ihre Situation sei auf mangelnde Begabung zurückzuführen. Die abgebende Schule entlässt die Individuen mit ungleichen Bildungsabschlüssen auf den Arbeitsmarkt. Bildungstitel wiederum legitimieren Ansprüche und Rechte auf begehrte soziale Positionen (Bourdieu u.a. 1981, 23-88, Bourdieu/Boltanski 1978, 89-116).

Vor diesem Hintergrund kann im Folgenden näher auf die eigentliche Bourdieusche Erklärung für soziale (Bildungs-)Ungleichheiten eingegangen werden. Bourdieu lehnt die Vorstellung einer leistungsgerechten Gesellschaft ab und geht davon aus, dass Eltern ihr Kapital an die Kinder transferieren und sich damit soziale Ungleichheit systematisch reproduziert.

Der erste wichtige Mechanismus dieses Transfers beschreibt den Übertragungsprozess von inkorporiertem Kulturkapital während der frühen Kindheit. Der Erwerb erfolgt im Rahmen eines zeitintensiven Sozialisationsprozesses. Inkorporiertes Kulturkapital „wird auf osmotische Weise übertragen, ohne jedes methodische Bemühen und jede manifeste Einwirkung. Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lernprozessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben“ (Bourdieu 2003b, 85). Da die Aneignung dieses Kapitals seitens der jungen Besitzerinnen und Besitzer keine besonderen Leistungen verlangt, spricht Bourdieu von einem Erbe, welches ihnen übertragen wird. Um die Höhe des potentiellen Erbes einer Familie zu bestimmen, ist das Bildungsniveau beider Elternteile und jenes naher Verwandter relevant, denn das Bildungsniveau verschiedener Familienmitglieder lässt sich kumulieren. Vererbt werden Aspekte wie Wissen über Bildungswege und Bildungsinstitutionen, sprachliche Ungezwungenheit, zweckfreies Wissen zu Theater, Musik, Kultur oder ausserschulische Eigenschaften wie gute Gewohnheiten, antrainierte Verhaltensweisen, Neigungen, guter Geschmack (Bourdieu 2003b, 82-86).

Vermutlich wichtiger als konkrete Kompetenzen oder vorschulisches Wissen sind die Beziehung und die Haltung gegenüber Bildung und Kultur, die während der bevorstehenden Schulzeit von Bedeutung sind. „Was das Kind eines kultivierten Milieus erbt, ist nicht nur Kultur (im objektivierten Sinne), sondern ein bestimmter Stil der Beziehung zur Kultur, der gerade aus dem Erwerbsmodus dieser Kultur resultiert. Eltern fördern bei Kindern unbewusst von klein an „verinnerlichte Dispositionen, Einstellungen und Haltungen, durch die die Zugehörigkeit zu Milieus signalisiert wird“ (Hupka u.a. 2011, 81).

Hiermit wird auf den *Habitus* eines Menschen verwiesen, welcher – zusammenfassend ausgedrückt – Verhaltensweisen wie Sprache, Vorlieben und Geschmack umfasst (Bourdieu 1997). Der Habitus ist „das Körper gewordene Soziale“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 161)

Das Bildungssystem selber gilt als Austragungsort ständischer und klassenspezifischer Interessenskonflikte (Vester 2008). Indem das Schulsystem das Bildungsverständnis bildungsnaher Familien voraussetzt werden Kinder bildungsnaher Familien privilegiert und Kinder bildungsferner Familien diskriminiert. Eltern mit hoher Kapitalausstattung, insbesondere mit hohem kulturellem Kapital, kennen das Bildungssystem meist sehr gut und können für ihre Kinder kompetentere Bildungsentscheidungen treffen (Hupka u.a. 2011, 80, Scherrer u.a. 2007). Die Lehrpersonen bewerten demzufolge nicht leistungsneutral, sondern es fließen auch leistungsunabhängige Merkmale wie beispielsweise die Herkunft mit ein (Hupka. u.a. 2011, 81, Kronig 2007, Coradi Vellacott u.a. 2003, vgl. Kap. 3.1.6). Konkret erfolgt die Benachteiligung, indem Ungleiche formal gleich behandelt werden. „Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten wie Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur“ (Bourdieu 2003b, 86). Dieser Mechanismus erklärt, wie im Bildungssystem inkorporiertes Kulturkapital in institutionalisiertes Kulturkapital transformiert wird.

Wer hat, dem wird gegeben (Bourdieu 2003b, 88). Soziale Ungleichheiten werden durch das Schulsystem nicht nur (re-)produziert, sondern auch legitimiert. Schulerfolg – so die Vorstellung der Leistungsideologie – ist nicht auf Privilegien, sondern auf Begabung zurückzuführen. Bourdieu zeigt jedoch auf, dass in einem eliteorientierten Bildungssystem nicht die erbrachte Leistung, sondern die Art, wie diese Leistung erbracht wird, bewertet wird. Wer aufgrund inkorporierten Kulturkapitals eine vertraute Beziehung zu Bildungsinhalten vorweisen kann, wird begünstigt.

Die erbrachte Leistung erscheint unter dieser Perspektive nicht als Ergebnis von Fleiss oder Anstrengung, sondern vertraut und natürlich. Sie wird von den Lehrpersonen und dem Bildungssystem auf Begabung zurückgeführt. Indem die Schule „gesellschaftlich bedingten, von ihr aber auf Begabungsunterschiede zurückgeführten Fähigkeiten eine sich ‚unparteiisch‘ gebende und als solche weithin anerkannte Sanktion erteilt, verwandelt sie faktische Gleichheiten in rechtmässige Ungleichheiten, wirtschaftliche und gesellschaftliche Unterschiede in eine qualitative Differenz und legitimiert die Übertragung des kulturellen Erbes. Dadurch übt sie eine mystifizierende Funktion aus“ (Bourdieu 2003b, 92).

Empirische Analysen entlang der Bourdieuschen Theorie zeigen beispielsweise, dass ein hoher Besitz an ökonomischem Kapital förderlich für einen direkten Einstieg in eine duale Lehre ist (Hupka-Brunner u.a. 2010), jedoch das Risiko erhöht, dass Jugendliche eine Wunschausbildung anstreben, die über ihren intellektuellen Fähigkeiten liegt (Scherrer u.a. 2007). Soziales und symbolisches Kapital können hilfreich sein, wenn es um die Vermittlung von Lehrstellen oder um spezifische Informationssuche geht (Haeberlin u.a. 2004, vgl. Hupka u.a. 2011, 81). Trotz der zahlreichen empirischen Bezüge und Bestätigungen einzelner Aspekte der Bourdieuschen Theorie stellt Kronig fest, dass die Forschungsergebnisse „deutlich hinter den hohen Erwartungen geblieben“ (Kronig 2007,

67) seien und dass hauptsächlich die vorausgesetzte Annahme, dass Kinder aufgrund familiärer Prägung mit unterschiedlichen schichtbezogen strukturierten Voraussetzungen in die Schule eintreten, nur ungenügend empirisch bestätigt worden sei (vgl. hierzu auch Steinkamp 1991). Dennoch geht Kronig in Anlehnung an Rolff (1997), der sich auf zahlreiche Forschungsergebnisse bezieht, davon aus, dass dies vermutlich mit der in manchen Untersuchungen vereinfachten theoretischen Konzeption Bourdieus Werk und/oder mit unterschiedlichen Operationalisierungen der komplexen Variable(n) der Schichtung zusammenhängt (Kronig 2007, 68f.). Trotz der generellen Annahme des Einflusses der familiären Sozialisation auf die Bildungslaufbahn wäre es „ein krasses Missverständnis der strukturbezogenen Reproduktionstheorie, wenn man ihr eine Verschiebung der Verantwortung für die Bildungsungleichheiten unterstellen würde“ (Kronig 2007, 69). Entsprechend den Mechanismen im entscheidungstheoretischen Ansatz bestimmt auch bei Bourdieu die soziale Herkunft sowohl die Bildungsbeteiligung als auch die subjektiven Entscheidungen und somit letztlich auch die individuellen Bildungsentscheidungen. Strukturtheoretische Ansätze beschäftigen sich vorwiegend mit Handlungsbeschränkungen des Individuums, während sich individualtheoretische Ansätze auf dessen konkrete Handlungsmöglichkeiten konzentrieren (Kronig 2007, 70).

Sacchi u.a. (2011) meinen zudem, dass Bourdieu in zwei Punkten über den entscheidungstheoretischen Ansatz hinausgeht: Einerseits sind nach Bourdieu schulische Leistungsbewertungen keineswegs neutral, sondern von der sozialen Herkunft stark beeinflusst (vgl. Kap. 3.1.6.2). Der Habitus fließt unweigerlich in die Leistungsbewertung mit ein, und ein mehr an inkorporiertem Kulturkapital bei gleicher Leistung schlägt sich unweigerlich in besseren Noten nieder (Bourdieu/Passeron 1971, 180, 185ff.), dies insbesondere, wenn Unterrichtende und Prüfende bezüglich Habitus identisch sind, und verstärkt in der 1:1-Situation von mündlichen Prüfungen. Als verschärfend bezeichnen Sacchi u.a. die in der Schweiz vorgenommene Zuweisung zu getrennten Klassenzügen (vgl. Kap. 3.1.1, Sacchi u.a. 2011, 128), welche die weitere Lernentwicklung prägt. Damit transformiert das Bildungssystem nach Bourdieu (1983, 190) kleinste Leistungsdifferenzen in dauerhafte Klassenunterschiede.

Andererseits beeinflusst die soziale Herkunft nach Bourdieu im Gegensatz zu den in Kap. 4.1 dargestellten Theorien den Bildungserfolg auch losgelöst von ihrer Bedeutung für schulische Leistungen und Leistungsbewertungen sowie individuelle Bildungsentscheidungen. Entsprechend werden die schulischen Selektionsmomente direkt von der sozialen Herkunft bestimmt. Das Ergebnis der Selektionsentscheidung hängt wiederum nicht allein von der gezeigten Leistung, sondern auch vom inkorporierten Kulturkapital und dem Habitus der Schülerinnen und Schüler ab. Deshalb sind nach Bourdieu Personen aus niedrigeren Sozialschichten beim Zugang zu höheren Ausbildungen primär benachteiligt. Obwohl der Zugang zur Berufsausbildung von Bourdieu nicht speziell thematisiert wurde, gehen Sacchi u.a. (2011, 129, vgl. auch Kramer/Helsper 2010, 109ff.) davon aus, dass der Habitus auch beim Zugang zur Berufslehre eine bedeutsame Rolle spielt, weil die Lehrbetriebe spezifische Vorstellungen haben, was Lehrlinge neben ihrer Leistungsfähigkeit mitbringen sollen. Weiter spricht Bourdieu dem familiären Sozialkapital, also dem guten Ruf der Familie sowie dem Umfang und der Qualität des Beziehungsnetzes eine bedeutsame Rolle für die Stellensuche zu. Dies fällt laut Sacchi u.a. (2011, 129) für Länder, die überwiegend auf die duale Berufslehre ausgerichtet sind, besonders ins Gewicht.

4.4 Institutionstheoretische Erklärungsansätze

Die bisher vorgestellten Theorien und Ansätze zur (Re-)Produktion von sozialen Ungleichheiten durch das Bildungssystem konzentrieren sich auf Benachteiligungen von Kindern entlang ihrer sozialen Herkunft. Die Theorie der institutionellen Diskriminierung setzt den Fokus vorwiegend auf die Benachteiligung entlang nationaler Herkunft (Gomolla 2005b). Dies ist im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung insofern von Bedeutung, als dass in Sonderklassen für Lernbehinderte ausländische Kinder generell übervertreten sind (vgl. Kap. 3.1.6.1).

Im deutschsprachigen Raum wurde der Ansatz durch Gomolla und Radtke (2002) bekannt. Bourdieu und Passeron (1971) schreiben dem Bildungssystem die Funktion zu, Ungleichheit zu reproduzieren, und die ‚Ideologie der Chancengleichheit‘ dient ihrer Ansicht nach lediglich der Verschleierung der systemimmanenten Reproduktionsmechanismen (vgl. Kap. 4.3). Ähnlich argumentieren Gomolla und Radtke (2002) im Zusammenhang mit Prozessen institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem (Dittton/Maaz 2011, 197). Die Erklärungsperspektive der ‚institutionellen Diskriminierung‘ geht laut Gomolla (2003, 98) auf die Diskussion zum institutionellen Rassismus in Amerika (vgl. z.B. Carmichael/Hamilton 1967) und in Grossbritannien (vgl. z.B. Troyna/Carrington 1990) zurück.

Im Unterschied zu Allports (1954) Vorurteilsansatz oder zur Stigmatisierungstheorie (vgl. Kap. 4.5) „versteht der Begriff der ‚institutionellen Diskriminierung‘ Rassismus oder Sexismus als Ergebnis sozialer Prozesse“ (Gomolla 2003, 99).

Der Begriff ‚institutionell‘ lokalisiert Ursachen von Diskriminierung im organisatorischen Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen wie beispielsweise dem Bildungs- und Ausbildungssektor oder dem Gesundheitswesen (Gomolla 2003, 99). Einzelne Schulhäuser oder Schulämter werden in Bezug auf das Diskriminierungsgeschehen nicht als isolierte Einrichtungen aufgefasst. „Um mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung arbeiten zu können, ist der Zusammenhang zwischen breiteren sozialen Prozessen und organisatorischen Entscheidungspraktiken sichtbar zu machen, die bewirken, dass bestimmte soziale Gruppen systematisch weniger Belohnungen oder Leistungen erhalten als klar identifizierbare Vergleichsgruppen“ (Gomolla 2003, 99). Die Theorie der institutionellen Diskriminierung betrachtet das Schulsystem aus der übergeordneten Perspektive der Institution.

Ursachen für das Entstehen sozialer Ungleichheiten werden bei der Institution Schule geortet. Individuelle Handlungsmotive, Überlegungen oder Werthaltungen von Lehrpersonen, Eltern oder Schülerinnen und Schüler verschwinden dabei aus dem Blickfeld. Die Institution wird auch nicht als ‚grosser‘ Akteur verstanden, welcher mechanisch eine spezifische gesellschaftliche Funktion ausführt, sondern vielmehr als Kommunikationssystem gedacht, welches Informationen regelgeleitet und zielgerichtet verarbeitet. Institutionelle Regeln sind dabei so ausgelegt, dass sie der Institution zur grösstmöglichen Handlungsfähigkeit verhelfen. Dies erfolgt dadurch, dass Probleme effizient verhindert oder gelöst werden (Lentz/Radtke 1994, 183, Gomolla/Radtke 2002, Gomolla 2005a, 97-102). Institutionelle Regeln des Bildungssystems zielen darauf ab, die „grösstmögliche Homogenität der Eigenschaften/Lernvoraussetzungen der Kinder zu erhalten“ (Gomolla/Radtke 2002, 258).

Weiter wird versucht, eingespielte Gewohnheiten (Arbeitsweisen, -tempo) beizubehalten (Gomolla/Radtke 2002, 260). Zahlreiche Entscheidungen werden im Zuge des regelgeleiteten Organisationsprozesses getroffen. Sie erfolgen – so die theoretische Annahme – unter ‚anarchistischen Umständen‘, denn die Informationslage ist unvollständig, unübersichtlich und von internen und externen Bedingungen abhängig.

Wichtig ist, dass sich die Entscheidungen primär an institutioneller Logik bzw. an der Herstellung von Homogenität und dem Erhalt von Gewohnheiten orientieren und sich nicht mechanisch nach gesellschaftlichen Erwartungen, Diskursen oder Werthaltungen richten. Diese Aspekte stellen einen Argumentationshaushalt dar, auf den sich schulische Institutionen flexibel beziehen können. Auf Argumentationen wird zurückgegriffen, wenn sie gebraucht werden, um Entscheidungen zu legitimieren (Gomolla/Radtke 2002, 257). „Das institutionelle Wissen wird als ein Element benutzt, das im Prozess des Organisierens neben anderen Ressourcen verfügbar ist, um die getroffenen Entscheidungen mit Plausibilität und Sinn zu versehen“ (Gomolla/Radtke 2002, 259). Argumentationen, welche innerhalb des Bildungssystems als legitim gelten, entsprechen meist auch den Eigeninteressen des Schulsystems und legitimieren die getroffenen Entscheidungen. Ideologische oder gewollt diskriminierende Entscheidungen, welche gegen institutionelle Regeln verstossen, sind im Rahmen dieses theoretischen Ansatzes kaum vorstellbar.

Die Ursachen für Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sind in der Eigenlogik des Bildungssystems und nicht bei Merkmalen von Lehrpersonen oder Lernenden zu suchen. „Die entscheidende Ursache der Diskriminierung liegt in der Institutionalisierung der Mitgliedschaftsrolle selbst“ (Gomolla/Radtke 2002, 263). Stärker als die Nationalität oder andere askriptive Merkmale ist es die Normalität, welche über Mitgliedschaft vs. Nicht-Mitgliedschaft (bzw. die Selektion) entscheidet. Dabei spielen nebst Leistungskriterien auch gesellschaftliche Normen wie ‚soziale Integration‘, ‚Elternmitarbeit‘ oder ‚Bildungsnähe‘ eine wichtige Rolle. Die Mitgliedschaft ist jedoch auch dann bedroht, wenn Schülerinnen und Schüler über spezifische Defizite und Bedürfnisse verfügen, von denen vermutet wird, dass sie Schwierigkeiten bereiten könnten.

Empirische Untersuchungen von institutionellen Diskriminierungen gehen zumeist in zwei Schritten vor: Ausgehend von statistischen Daten, die Ergebnisse organisatorischer Aspekte messen, wird nach signifikanten Unterschieden, beispielsweise bezüglich überproportionaler Anteile von Immigrant*innenkindern und -jugendlichen in Sonderklassen, gesucht. In einem zweiten Schritt werden mittels qualitativer Verfahren (Interviews mit Akteuren an den Schulen: Lehrpersonen, Schulleitungen, Behörden und Analyse von schriftlichen Datenquellen wie z.B. Sonderschulgutachten) Mechanismen aufgedeckt, die hinter diesen Daten stehen können (Gomolla 2003, 99). Bei der Zuweisung von Migrant*innenkindern an Sonderklassen spielen Mechanismen der „institutionellen Diskriminierung“ eine entscheidende Rolle (Gomolla/Radtke 2002, Gomolla 2005b). In Anlehnung an Feagin und Feagin (1986) unterscheidet Gomolla (2003, 100) zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung.

Unter *direkter institutioneller Diskriminierung* versteht man regelmässige intentionale Handlungen in Organisationen, beispielsweise hochformalisierte gesetzlich-administrative Regelungen, aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind (ungeschriebene Regeln, implizite Übereinkünfte).

Der Begriff der *indirekten institutionellen Diskriminierung* hingegen „zielt auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die (ob absichtlich oder unbeabsichtigt) Angehörige bestimmter Gruppen wie ethnische Minderheiten überproportional negativ treffen“ (Gomolla 2003, 100). Diskriminierungen resultieren laut Gomolla (2003, 100) häufig aus der Anwendung gleicher Regeln für alle, welche bei verschiedenen Personengruppen ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben. Von institutioneller Diskriminierung ist dann die Rede, wenn sich bildungsstatistische Über- oder Unterrepräsentationen entlang eines Kollektivmerkmals (z.B. soziale oder nationale Herkunft) erstens auf die beschriebenen Organisationsprozesse zurückführen lassen und zweitens mit Sinn ausgestattet werden, indem auf Argumentationen zurückgegriffen wird, welche innerhalb und ausserhalb der Institution als legitim gelten (Gomolla/Radtke 2002, 264). „Erst wird diskriminiert/benachteiligt/ausgegrenzt, dann werden die Gründe für die Diskriminierung/Benachteiligung/Ausgrenzung bei den Opfern und ihren Eigenschaften gesucht, womit die Motive der Täter und ihre Vorteile/Gewinne ausgeblendet und abgedunkelt werden“ (Gomolla/Radtke 2002, 265).

Die These der institutionellen Diskriminierung behauptet, dass die über eine leistungsgerechte Selektion hinausgehende schulische Benachteiligung aus pädagogisch-organisatorischer Notwendigkeit resultiert und eine Folge schulischer Präferenzen und Sachzwänge ist (Lentz/Radtke 1994, 183). Kinder, die nicht den Vorstellungen eines idealen Schülers oder einer idealen Schülerin entsprechen, stehen im Verdacht, Extra-probleme zu erzeugen und sind gefährdet, in ein schulisches Teilsystem (Sonderklassen, Sonderschulen) für Problemschüler ausgesondert zu werden. Damit Schulen die Herausforderung ihres organisatorischen Alltags meistern können, greifen sie bei Bedarf auf eine weitere Ressource zurück: auf die Diskriminierung. Aus dieser Perspektive erscheint institutionelle Diskriminierung als eine organisatorische Ressource, die der Alltagsbewältigung dient, falls sie Flexibilität, Komplexitätsreduktion und Problemdelegation ermöglicht (Gomolla/Radtke 2002). Im Gegensatz zu den Ausbildungsbetrieben hat die Schule in der Ausrichtung ihrer Diskriminierungsressourcen keine freie Hand und muss sich fortlaufend legitimieren. Dies stellt den Hauptunterschied bei der Übertragung der Theorie der institutionellen Diskriminierung auf den Übergang Schule – Berufswelt dar (vgl. Imdorf 2006a, 5f.). Imdorf (2007, 167) untersucht Diskriminierungsmechanismen im Übergang Schule – Beruf und stellt fest, dass eine vorangehende stigmatisierende Förderung (vgl. hierzu 4.5.1) wie beispielsweise die Beschulung in Sonderklassen mit beruflichen Ausschlussmechanismen einhergehen kann (vgl. auch Wagner 2005, 27).

Der ‚Stempel‘ der Sonderschulkarriere ist ein einfaches, relativ klares Kriterium, welches den Ausbildungsbetrieben eine schnelle Selektion ermöglicht. Anstatt Talent und Anstrengung spielen nach der Signal- und Filtertheorie bei der Rekrutierung und beim erfolgreichen Berufsausbildungsübergang die erworbenen Bildungszertifikate die entscheidende Rolle. Diese „stellen ein Signal für die gewünschte Bildungsausstattung (Qualifikationen und Kompetenzen) und antizipierte Produktivität dar und sind daher ein Mittel für die Selektion von Arbeitskräften“ (Becker 2009, 26). Ausserdem ist laut Solga (2005) das Bildungszertifikat auch Signal für extrafunktionale Qualifikationen (‚screaming out‘) und für gewünschte informelle Charakteristiken (‚screaming in‘). Somit stellen Bildungszertifikate für die Arbeitgeber oder Ausbildungsinstitutionen einen sogenannten „screening device“ dar, der ihnen eine schnelle Auswahl von Bewerbern

ermöglicht und unter anderem Rekrutierungskosten senken kann (Solga 2005, Becker 2009, 27, vgl. Kap. 4.5.4 zur Signaltheorie).

Entsprechend den Ausführungen müssen *Handlungsansätze* zur Identifikation, Aufhebung und Vermeidung von institutioneller Diskriminierung zwei Stossrichtungen aufweisen: Einerseits muss die Adaptivität der schulischen Einrichtungen im Umgang mit der Mehrsprachigkeit und der sozio-kulturellen Heterogenität verbessert werden. Dies bedeutet einen „aktiven situations- und problemspezifischen Anpassungsprozess der Organisation an die veränderten Voraussetzungen der schulischen Arbeit“ (Gomolla 2005b, 10). Mehrsprachigkeit und sozio-kulturelle Aspekte müssen systematisch in allen Schul- und Unterrichtsbereichen beachtet werden. Themen der Identität, Pluralität, Ungleichheit und des Rassismus müssen in Verbindung mit den Prinzipien der demokratischen Partizipation, sowohl als eigenständiger Unterrichtsgegenstand wie auch als fächerübergreifender Grundsatz ihren Platz finden. Die Schule muss sich also gezielt auf die veränderten Bildungsvoraussetzungen einstellen (Gomolla 2005b). In Verbindung mit dieser verbesserten Adaptivität muss andererseits auch die Problemlöse- und Lernfähigkeit der Organisationen ins Augenmerk genommen werden. Die Schule als ‚lernendes System‘ hat dafür zu sorgen, dass die Lehrkräfte und andere Fachpersonen Kompetenzen der Selbstreflexion entfalten können, um „ihre eigenen Handlungskontexte und Arbeitskulturen auf Phänomene der Diskriminierung hin zu untersuchen“ (Gomolla 2005b, 10ff.). Organisationsentwicklung, Langfristigkeit, klare Vorgaben und durchdachte pädagogische und methodische Konzepte – dies sind weitere Schlüsselbegriffe in diesem Gefüge. Auch qualifizierte externe Beratungs- und Feedbacksysteme sind für die Evaluation unentbehrlich.

4.5 Interaktionstheoretische Erklärungsansätze: Stigmatisierung, Attribution und Bezugsgruppeneffekte

Zum *interaktionistischen Verständnis* des Lernortes Schule gehört „die Betrachtung der Identität des Kindes sowie seinen sozialen Beziehungen zum Lehrer und zu anderen Kindern“ (Benkmann 2007, 84). In der Bezugsgruppe ‚Schulklasse‘ werden individuelle Einstellungen und Verhaltensweisen durch spezifische Individuum-Gruppe-Beziehungen geprägt (vgl. Ulich 1972, 16). So lernen Kinder beispielsweise in der Schule Verhaltensmuster, Regeln und Formen des sozialen Umgangs, Denkweisen, Erwartungen, Einstellungen, kurz: Werte-, Normen-, Symbol- und Interpretationssysteme (vgl. Böhm 1988, 549, Fend 1976, 13). Dabei stellen Schulklassen in gewisser Weise Schicksalsgemeinschaften dar. In Schulklassen „werden nämlich Gruppen von Kindern und Jugendlichen zusammengefasst, unter denen sich ein reiches Feld sozialer Kontakte entwickelt. Hier ereignet sich vieles, das die Persönlichkeitsentwicklung oft entscheidend prägt“ (Fend 1991, 217, Eckhart 2005).

An dieser Stelle soll ein zusammenfassender Einblick in die theoretischen Grundlagen der *Stigmatisierungstheorie* gegeben werden, da im Zusammenhang mit den zusätzlichen Ressourcen, welche die Sonderbeschulung bietet, auch deren Kehrseite, d.h.

daraus resultierende Stigmatisierungen gerade beim Übergang in die Berufsausbildung, eine zentrale Rolle zu spielen scheinen (Powell 2004b). In diesem Zusammenhang ist oft auch von einer Signalwirkung von Bildungstiteln die Rede. Diese ‚Signaltheorie‘ nach Spence (1974) wird in Kap. 5.5.4 erläutert. Da Stigmatisierungsprozesse im Sinne Goffmans (1967) den Gesetzmässigkeiten der *Attributionstheorie* folgen (Gross 2000, 18), wird diese unter 4.5.2 ebenfalls erläutert. In diesem Zusammenhang sind auch die unter 4.5.3 beschriebenen *Bezugsgruppeneffekte* von zentraler Bedeutung. Somit fliessen in dieses Kapitel sowohl soziologisch (Stigmatisierung) als auch sozial- bzw. kognitionspsychologisch (Wortwahl abhängig von der jeweiligen Autorenschaft) situierte theoretische Ansätze ein.

4.5.1 Stigmatisierung

Oft und insbesondere im heilpädagogischen Kontext (z.B. Imdorf 2007, Riedo 2000, Kronig 2007, Powell 2004b) ist im Zusammenhang mit Benachteiligungen im Übergang in die Berufsausbildung oder im Bildungssystem von *Stigmatisierung* als mögliche Ursache die Rede. Im Rahmen dieser Theorie, welche Mitte der 1970er-Jahre in der Behindertenforschung beachtliche Aufmerksamkeit weckte, wurde Behinderung als Ergebnis eines *Zuschreibungsprozesses* angesehen, durch welchen die stigmatisierten Personen massiv gefährdet bzw. deren *Identität* verändert wird (Cloerkes 2000, 105). Später hat Frey (1983, Frey/Hauser 1987) diese Stigma-Identitäts-These weiterentwickelt, optimiert und differenziert (Cloerkes 2000, 106). Insbesondere wurde die Frage berücksichtigt, was sich im Inneren des Individuums abspiele, wie es mit Identitätsproblemen umgehe und eine eigene Identität entwickle (Markowitz 1998, 9, vgl. hierzu auch Cloerkes 2000, 1997, Neubert u.a. 1991).

Goffman führte den Begriff ‚Stigma‘ 1967 in die soziologische Diskussion ein. Als Stigma bezeichnet er eine Eigenschaft einer Person „die zutiefst diskreditierend ist“ (Goffman 1967, 11). Ein Individuum „besitzt ein Merkmal, das sich der Aufmerksamkeit aufdrängen und bewirken kann, dass wir uns bei der Begegnung (...) von ihm abwenden. Dieses Individuum hat ein Stigma, was bedeutet, dass es in unerwünschter Weise anders ist, als wir es antizipiert hatten“ (Goffman 1967, 13). Stigma bezieht sich somit stets auf Relationen und kann sich nur in *sozialen Beziehungen* äussern (Cloerkes 2000, 104). Entscheidend ist zudem, dass es sich beim Stigma nicht um das Merkmal selbst handelt, sondern um „die negative Definition des Merkmals bzw. dessen Zuschreibung“ (Hohmeier 1975, 7).

Wie Vorurteile wirken Stigmata auf der Ebene der Einstellungen, dass heisst, es geht noch nicht um tatsächliches, beobachtbares Verhalten. Der Begriff Stigma ist deshalb von der Stigmatisierung zu unterscheiden, welche „das Verhalten auf Grund eines zueigen gemachten Stigmas“ (Cloerkes 2000, 104) meint und an spezifische Merkmale von Personen anknüpft (Cloerkes 2000, 104, Hohmeier 1975). „Wahrscheinlich kann unter gewissen Bedingungen jedes objektive Merkmal zum Stigma werden, auch wenn sich sicherlich einige Merkmale dazu eher als andere anbieten“ (Hohmeier 1975, 6). Solche Merkmale können sowohl sichtbar als auch unsichtbar sein, und auf deren

Grundlage „tendieren die ‚Normalen‘ dazu, weitere Unvollkommenheiten und negative Eigenschaften als Generalisierungen zu unterstellen“ (Cloerkes 2000, 104). Spezifische Stigmatermini (z.B. Bastard, Krüppel, ‚Dubbelischüler‘) unterstützen diese Zuschreibungen, und ursprünglich neutrale Wörter wie Sonderklassenschülerin oder -schüler können zu Stigmatermini mutieren, da sie negative Assoziationen auszulösen vermögen (vgl. Hohmeier 1975, 7).

Stigmatisierte sind demzufolge Gruppen oder Personen, „denen ein bestimmtes – meist negatives – Merkmal oder mehrere Merkmale zugeschrieben werden“ (Hohmeier 1975, 6). Charakteristisch für Stigmata ist, dass das negative Merkmal negativ konnotiert wird und dass den Merkmalsträgerinnen und -trägern zudem weitere, ebenfalls negative Merkmale zugeschrieben werden, „die mit dem tatsächlich gegebenen Merkmal objektiv nichts zu tun haben“ (Hohmeier 1975, 7). Demzufolge findet eine Übertragung eines negativ assoziierten Merkmals auf die ganze Person oder von der durch das Merkmal der Person betroffenen Rollen auf andere Rollen etc. statt, und letztlich erstreckt sich der Stigmatisierungsprozess auf die Gesamtperson und all ihre sozialen Bezüge (Hohmeier 1975).

Das Stigma wird somit zum so genannten ‚master status‘, der die Stellung der Person in der Gesellschaft, aber auch den Umgang anderer Menschen mit ihr massgeblich und vordergründig bestimmt (Hohmeier 1975, 7, Schur 1971, 52, Crocker u.a. 1998, 506). Bei diesem Prozess spielt die *Gruppengrösse* eine zentrale Rolle, da sie Auskunft darüber gibt, in welchem Ausmass die fehlende Leistung abweicht (Jones 1984, 315ff.). Solga (2009a) erklärt anhand dieser Mechanismen die Abwertung von gering gebildeten Personen (z.B. Hauptschulabgängerinnen und -abgängern) im Zuge der Bildungsexpansion (vgl. Kap. 2.2.3). Da diese Personen nun eine kleinere Gruppe darstellen bzw. die Zahl der Abiturientinnen und Abiturienten zugenommen hat, kann der Hauptschulabschluss zum Stigma werden, da man davon ausgeht, dass diese Personen sich zu wenig angestrengt haben. Hohmeier (1975, 7) stellt fest, dass Stigmatisierungen von Gruppen, die über wenig *Macht* verfügen, leichter durchzusetzen sind als Stigmatisierungen von Gruppen mit grosser Macht. Ein hoher gesellschaftlicher Status beispielsweise bewahrt weitgehend vor Stigmatisierung oder diese fällt bei gleichem Merkmal deutlich milder aus als bei Unterschichtsangehörigen (Hohmeier 1975, 7, Lautmann u.a. 1972, 97).

Somit kann davon ausgegangen werden, dass Stigmatisierungsprozesse in hohem Masse von der Gesellschaftsstruktur abhängen und in Gesellschaften, die stark auf individuellen Leistungen, Konkurrenz etc. beruhen, häufiger und ausgeprägter vorzufinden sind (Hohmeier 1975, 7).

Das Stigmatisieren hat wichtige Funktionen, sowohl beim Individuum (Orientierung, Entlastung, Identitätsstrategie) als auch in der Gesellschaft (Systemstabilisierung, -erhalt), weshalb „Stigmatisierungsprozesse allgegenwärtig und ausserordentlich schwer reduzierbar“ (Cloerkes 2000, 105, Hohmeier 1975, 7) sind. Bei der Lehrlingsauswahl können Stigmata beispielsweise Situationen im Voraus strukturieren, sie erleichtern die Einstellung auf bestimmte Gegebenheiten und stellen eine Entscheidungshilfe dar (Hohmeier 1975, 7, Imdorf 2007).

Nach Hohmeier kann die Funktion von Stigmata auch auf die gesamtgesellschaftliche Ebene übertragen werden, indem sie den Verkehr zwischen verschiedenen sozialen Gruppen der Gesellschaft regulieren, „insbesondere zwischen Majoritäten und Minoritäten, einschliesslich des Zugangs zu knappen Gütern wie Status, Berufschancen etc.“

(Hohmeier 1975, 7). Somit können Stigmatisierungen gesamtgesellschaftlich betrachtet auch der Systemstabilisierung dienen, indem Aggressionen und Frustrationen auf Schwache, d.h. mit wenig Macht ausgestattete ‚Sündenböcke‘ geleitet werden, denen man Schuld zuweisen kann (z.B. zur Zeit des Nationalsozialismus stark ausgeprägt, Hohmeier 1975, 7, Allport 1954).

Stigmatisierungen belohnen zudem die Normtreue der Nicht-Stigmatisierten, denn ohne Stigmatisierung wäre es kein Vorteil, ‚normal‘ zu sein (Hohmeier 1975, 7). Auch eine Herrschaftsfunktion wird den Stigmatisierungen zugeschrieben: „Für Machtgruppen können sie ein Instrument zur Unterdrückung solcher Gruppen sein, deren wirtschaftliche und politische Konkurrenz man zu verhindern wünscht oder die man aus anderen Gründen von der Teilhabe an der Gesellschaft ausschliessen will“ (Hohmeier 1975, 7).

Für die Stigmatisierten selber sind die *Folgen* tief greifend und reichen von Isolation auf der Ebene gesellschaftlicher Teilhabe über Spannung, Angst und Unsicherheit auf Interaktionsebene bis zu erheblichen Gefährdungen auf der Ebene der Identität (Cloerkes 2000, 105, Hohmeier 1975, 11). Die Sozialisation der Stigmatisierten beginnt schon in der frühen Kindheit, falls das Stigma zu diesem Zeitpunkt bereits vorhanden ist. Sie setzt sich fort in den Interaktionen mit den ‚Normalen‘, bedingt durch typisierende Erwartungen und durch spannungsreiche Interaktionen selber, aber auch durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Organisationen (z.B. Sonderschule), in denen eine neue soziale Identität konstruiert wird (Cloerkes 2000, 105, Hohmeier 1975, 14). „Für viele Stigmatisierungsgruppen steht in der Gesellschaft eine soziale Rolle bereit, die ihnen zugewiesen wird“ (Hohmeier 1975, 15). Die betroffenen Personen übernehmen ihre zugewiesenen Rollen unter mehr oder weniger Druck von aussen, und ihre Persönlichkeit wird dadurch im Laufe ihrer Sozialisation massiv verändert. Durch die Stigmatisierung selbst entsteht bereits ein Zwang zur Identifizierung. Dieser Mechanismus wird auch mit dem Begriff ‚self-fulfilling-prophecy‘ (Merton 1963, Schur 1971) bezeichnet. „Zur Organisation gehört fast immer die tendenzielle Pathologisierung des stigmatisierten Individuums“, welches dadurch in die Nähe von Eigenschaften gerückt wird „die man in unserer Gesellschaft besonders negativ bewertet“ (Cloerkes 2000, 105). Der Prozess der Zuteilung von Kindern in verschiedene Klassenzüge und Schularten (vgl. Kap. 3.1.1) „ist ein Prozess der *institutionellen Stigmatisierung*“ (Bernhardt 2003, 41, Hervorh. C.S.L.) Durch die Selektion findet bereits eine Typisierung der Schülerinnen und Schüler statt. Bracken (1981) und Kaufmann (1970) beispielsweise haben anhand von Befragungen nachgewiesen, dass Sonderschülerinnen und -schüler ‚anders‘, ‚doof‘, ‚dumm‘, ‚verdorben‘, ‚asozial‘, ‚unbegabt‘, ‚sozial unangepasst‘ u.a. seien. Die Ausgliederung an eine Sonderschule oder -klasse bedeutet „nicht nur die Zuschreibung negativer Eigenschaften und eine damit verbundene Beschneidung von Zukunftschancen, sondern auch eine Einschränkung des Rollenhaushaltes“ (Bernhardt 2003, 42, Ulrich 1996).

Dies kann bei den Betroffenen einerseits zu geringeren Leistungsaspirationen führen, andererseits können Abweichungen, die für Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler sichtbar sind, antizipatorisch deren Verhalten gegenüber den etikettierten Schulkindern mitbestimmen. Was „zunächst blosser Etikettierung war, wird nun von Dritten als Persönlichkeitsmerkmal verstanden“ (Ulrich 2003, 30) und kann aufgrund des psychologischen Halo-Effekts mit weiteren negativen Zuschreibungen einhergehen (Secord/Backmann 1977, 420). Thimm (1975, 136ff.) konstatiert, dass die Zuweisung zu einer Sonderbeschulung einerseits die persönliche Identität des Individuums sichert, da

es sich unter Seinesgleichen in der Subgruppe bestätigt fühlt. Andererseits wird dadurch die Möglichkeit des Einübens von Interaktionen mit Personen mit unterschiedlichen persönlichen Identitäten vermindert.

Abbildung 4 veranschaulicht, auf welche Weise Kinder und Jugendliche bis ins Erwachsenenalter durch institutionelle Identifizierung stigmatisiert werden und zeigt zudem auf, dass die Karriere vieler Lernbehinderter aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu benachteiligten Milieus bereits vor der Schulzeit beginnt (Thimm 1975, 135).

Die betreffenden Kinder sind durch die institutionelle Identifizierung als ‚Lernbehinderte‘ Opfer sozialer Zuschreibungsprozesse, welchen sie passiv ausgeliefert sind und welchen sie auch im späteren Leben nicht entrinnen können.

Benkmann (2007, 85, 87) merkt kritisch an, dass die aktive Rolle des Kindes in solchen Ablaufschemata und im Stigmatisierungsprozess generell zu wenig berücksichtigt werde und dass es nicht zwangsläufig sein müsse, dass sich das Kind automatisch mit der Institution identifiziere. Dies kann zu Kontakt- und Orientierungsstörungen führen, da der Sonderschüler oder die Sonderschülerin wenig Umgang mit ‚Normalen‘ hat, das Bedürfnis dafür aber vorhanden wäre. Oft versuchen die Betroffenen, solche durch institutionelle Isolierung hervorgerufene Kontaktstörungen zu beheben oder auszugleichen, indem sie sich übermäßig an die Rollenerwartung der Interaktionspartner anpassen, deren persönliche Identitäten untergraben und so Distanzierungsstörungen entwickeln und sich beispielsweise überangepasst verhalten (Thimm 1975, 139f.).

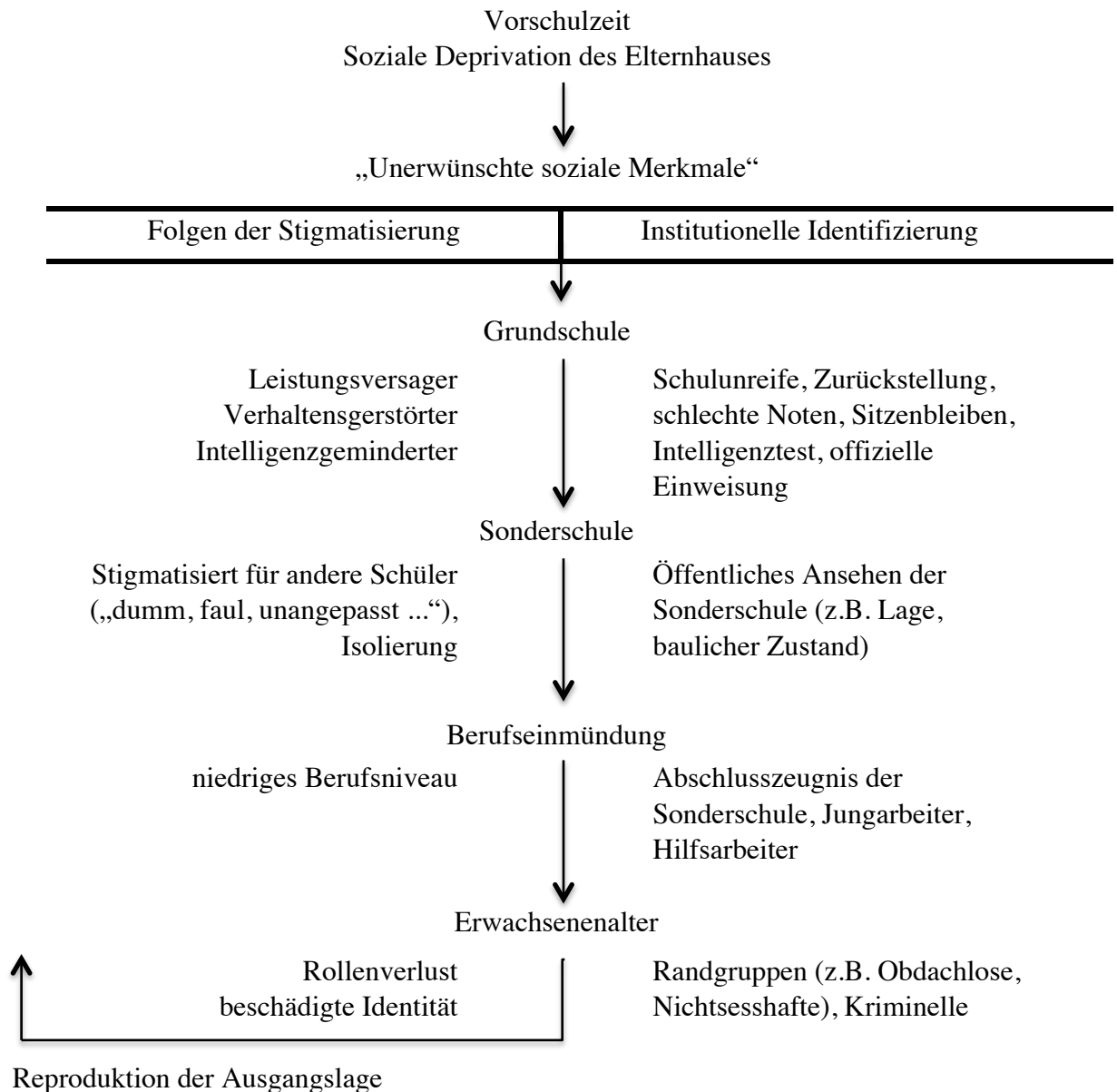


Abbildung 4: Stufen der Stigmatisierung Lernbehinderter (Thimm 1975, 135)

Laut Hohmeier (1975, 13) hängt zudem der Zugang zu vielen Berufen oder der berufliche Aufstieg ebenfalls massgeblich davon ab, ob ein Stigma (z.B. Sonderbeschulung) vor der Umwelt erfolgreich verborgen werden kann. Falls dies nicht gelingt, kann eine Stigma-Generalisierung erfolgen und den betroffenen Personen werden auch vom Merkmal gänzlich unberührte Rollen und Aufgaben nicht zugetraut oder entzogen (Goffman 1967, 66, Hohmeier 1975, 13). Solga (2009b, 411) vermutet in Anlehnung an eine Untersuchung von Jones u.a. (1984, 30) dass die vergleichsweise niedrige Bewerbungsquote gering qualifizierter junger Erwachsener für einen Ausbildungsplatz „der Angst vor Entdeckung ihrer fehlenden Schulleistungen geschuldet“ (Solga 2009b, 411) sein könnte. Diese Zurückhaltung kann jedoch auch auf ein aktives Stigma-Management

hindeuten, mit dem die Betroffenen letztlich selbst entscheiden, wann sie welche diskreditierenden Informationen über sich preisgeben wollen (Goffman 1967, 57). Solga (2009b, 411) spricht in diesem Zusammenhang von einem Teufelskreis: „Etikettierungsprozesse aufgrund fehlender Schulleistungen sowie eine fehlende bzw. unzureichende Förderung (...) können zu einem Disengagement in der Schule führen, welches dann wiederum eine weitere Verschlechterung ihrer Schulleistungen zur Folge hat, so dass in späteren Interaktionszusammenhängen ihre Interaktionspartner (zunächst) auf eine geringere individuelle Leistungsfähigkeit rekurrieren und blockierte Gelegenheiten unberücksichtigt bleiben“ (Solga 2009b, 411). Die Konsequenz davon ist ein erneutes Disengagement und damit ein weiterer Verlust von Gelegenheiten zum Kompetenzerwerb (Solga 2009b, 411, vgl. auch Crocker u.a. 1998, 506).

Nicht nur beim Vergleich zwischen unterschiedlichen Schulformen und Schulzügen, sondern auch *innerhalb der einzelnen Schulklasse* kommt es zu Stigmatisierungen. Hierbei liegt der Fokus der bisher erschienenen Publikationen hauptsächlich auf der Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern aus der Unterschicht. So stellt Lösel (1975, 11) fest, dass sich diese Kinder von anderen Kindern in mancher Hinsicht unterscheiden: Durch ihre sprachliche Differenz und durch eine andere Sozialisation des Rollenverhaltens entsprechen sie mit geringerer Wahrscheinlichkeit den schulkonformen Erwartungen und werden dadurch schneller als auffällige Schulkinder etikettiert (Lösel 1975, 11). Lösel (1975, 7) zeigt auf, wie durch frühe Typisierungen durch Lehrkräfte entscheidende und unwiderrufliche Weichen gestellt werden können.

Lehrpersonen ordnen Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Gruppen und damit so genannten Stereotypen zu, die ihnen eine schnelle Beurteilung der entsprechenden Kinder ermöglichen. Bei einer Lehrpersonenbefragung wurde deutlich, dass leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen nicht nur generalisierend Unvermögen, Interesselosigkeit und Faulheit, sondern auch nicht leistungsbezogene Merkmale wie Unordentlichkeit, Langsamkeit, Lügen oder Stehlen zugeschrieben werden (Höhn 1967). Solche Einstellungen von Lehrpersonen wiederum prägen deren Reaktionen, indem sie nur das sehen wollen, bzw. sehen, was ihren Erwartungen an einen bestimmten Schüler oder eine bestimmte Schülerin entspricht. Durch die unbewusste Selektion der wahrgenommenen Informationen werden die Erwartungen der Lehrperson an die Schülerinnen oder Schüler erfüllt. Auch für die Korrektur von Arbeiten konnten solche Effekte im Sinne von *self-fulfilling-prophecies* (Zillig 1928, zitiert nach Tornow 1978, 87f.) nachgewiesen werden: Lehrpersonen übersehen in Arbeiten guter Schülerinnen und Schüler mehr Fehler als bei weniger guten Schülerinnen und Schülern (vgl. hierzu auch Fend 2001, 347). Gemäss verschiedenen Untersuchungen ordnen auch Kinder ihren Klassenkameradinnen und -kameraden bestimmte soziale Rollen und Typisierungen zu, was sich in den sozialen Interaktionen widerspiegelt (z.B. Morison/Masten 1991, Parker/Asher 1987, Brusten/Hurrelmann 1973). Solche Zuweisungen wirken sowohl inner- als auch ausserschulisch, indem etikettierte Kinder ständig auf ihren Makel festgelegt werden (DeLuca/Rosenbaum 2001, 357ff.). Cloerkes (2001, 144) stellt zudem erschreckenderweise fest, dass die etikettierenden Vorstellungen von behinderten Menschen auch bei professionellen Helfenden anzutreffen sind.

Solga (2009b, 410) beschreibt zwei Handlungsweisen, wie Schülerinnen und Schüler mit schlechten Schulleistungen innerhalb einer Schulklasse mit ihrer ‚sozialen Identität der Leistungsschwäche‘ umgehen können: „Rebellion und Protest oder ein Sich-Fügen als Anpassung an das Fremdbild (mit oder ohne Korrektur des individuellen Selbstbildes)“ (Solga 2009b, 410). Gross (2000, 12) präzisiert, dass die Auswirkungen eines Stigmas auf das Selbstwertgefühl, die Identität, und die Selbst-Akzeptanz nicht gezwungenermassen im persönlichen Austausch mit anderen hervorgerufen wird, sondern dass bereits die Gegenwart von andern oder gar ein Blick in den Spiegel genügt um einen Identitätskonflikt auszulösen. Dies wiederum hat Einfluss auf Kausalattributionen einer Person (vgl. 4.5.2). Die *empirischen Befunde* zur Bestätigung der Stigma-Identitäts-These im Zusammenhang mit Lernbehinderung sind widersprüchlich (vgl. hierzu Gehrman/Radatz 1997, Neubert u.a. 673-688) und stellen die Vorrangstellung dieses Ansatzes in Frage.

Auch der in späteren Publikationen abgehandelte Labeling Approach muss mit Vorsicht betrachtet werden, denn er weicht nur geringfügig vom Stigmatisierungsansatz ab (Hensle u.a. 1982, 210) und die Forschung beschränkt sich grösstenteils auf deviantes Verhalten. Während der Stigmatisierungsansatz nach Goffman (1967) besagt, dass Stigmatisierung an sichtbaren oder unsichtbaren Stigmata anknüpft, geht der Ansatz von Gerke (1975), davon aus dass ein Stigma umgekehrt erst durch Stigmatisierung entstehen kann. Dies entspricht der Auffassung des Labeling Approachs, der besagt, dass erst das ‚Label‘ die Abweichung entstehen lässt (Dieterich/Rietz 1996, 417). Da sich der Labeling Ansatz nahezu ausschliesslich auf deviantes Verhalten bezieht (Dieterich/Rietz 1996, 417), wird an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen.

Zu den bekanntesten *Methoden zur Veränderung von Stigmatisierungsdynamiken* zählen aufklärende Informationen, das Herstellen von Kontakten (Kontakthypothese), die Übernahme der Behindertenrolle durch Nichtbehinderte und verschiedene Kombinationen dieser Strategien (Cloerkes 2001, 106ff., Benkmann 2007, 89). Empirische Untersuchungen zeigen, dass die häufig propagierten Informationsprogramme vielfach überschätzt werden, da sie die affektive Einstellungskomponente nicht erreichen und schlimmstenfalls Vorurteile verstärken. Die Kontakthypothese (Cloerkes 2001, Eckhart 2005) kann bestätigt werden, jedoch nur, wenn nebst dem Kontakt an sich weitere Bedingungen erfüllt werden. Laut Benkmann scheint sich die „Kombination verschiedener Strategien noch am ehesten zu empfehlen“ (Benkmann 2007, 89), und daneben sind Programme zur Veränderung des negativen Selbstbildes der Betroffenen nötig. „Pädagogisch begleitete Integration hält dazu ein bisher noch kaum genutztes Potenzial“ (Benkmann 2007, 89). Zudem können wichtige Veränderungen erwiesen-ermassen durch den Einsatz von Selbstinstruktions- und Attributionstrainings erreicht werden (Lauth u.a. 2004).

4.5.2 Exkurs: Attribution

„Um Stigmatisierungsprozesse zu erklären, bietet sich Goffmans Auslegung von Stigmatisierungsprozessen an, die den Gesetzmässigkeiten der *Attributionstheorie* folgt“ (Bernhardt 2003, 8, Hervorh. C.S.L., vgl. auch Gross 2000, 18). Attributionstheorien entstanden im Zuge der kognitiven Wende der (Sozial-) Psychologie (Harmon-Jones/Harmon-Jones 2007, 7-16). Als historischer Begründer des Ansatzes gilt Fritz Heider (1958). Kognitive Theorien gehen davon aus, dass Menschen nicht instinktiv und mechanisch auf Reize reagieren, sondern dass sie motiviert sind, ihre Umwelt durch Denken zu bewältigen. Menschen tendieren dazu, Phänomene, Verhaltensweisen oder Ereignisse auf Ursachen zurückzuführen (Weiner 2009, 217-222, Gross 2000, 18ff.). Attribute dienen der Vereinfachung der Wahrnehmung und ermöglichen zudem eine Vorhersage über das Verhalten anderer Personen. Wie solche Hypothesen und Urteile über die Umwelt und andere Menschen entstehen bzw. wie es zu Zuschreibungen internaler Attribute wie Eigenschaften, Motiven und Werthaltungen kommt, wird u.a. durch den Stigmatisierungsansatz von Goffman, welcher auf dem symbolischen Interaktionismus beruht, erklärt (Gross 2000, 18ff.). Goffman (1967, 10) stellt den Interaktionsprozess folgendermassen dar: Treten zwei fremde Menschen in gegenseitige Interaktion, so machen sie sich in den ersten Sekunden bereits ein Bild bzw. formen die ‚virtuale soziale Identität‘ des Interaktionspartners. Diese ‚virtuale soziale Identität‘ entsteht durch die Wahrnehmung weniger herausstechender, oberflächlicher Merkmale, die es ermöglichen, das Gegenüber, ohne es näher zu kennen, einem bestimmten Typ Mensch zuzuordnen (Typifikation, vgl. Gerke 1975). Im Rahmen der Typifikation schreibt man dieser Person bestimmte Attribute zu und nimmt damit in der Kommunikation eine entsprechende Erwartungshaltung ein (Goffman 1967, 10f.). Die Attribute sind mit positiven oder negativen Wertungen verbunden und führen zu Etikettierungen der Person. Negative Etikettierungen bauen soziale Distanzen gegenüber der betroffenen Person auf (Gross 2000, 19f.) „Während der Fremde vor uns anwesend ist, kann es evident werden, dass er eine Eigenschaft besitzt, die ihn von anderen in der Personenkategorie, die für ihn zur Verfügung steht, unterscheidet; und diese Eigenschaft kann von weniger wünschenswerter Art sein In unseren Vorstellungen wird sie [die Person] so von einer ... gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert. Ein solches Attribut ist ein Stigma“ (Goffman 1967, 10).

Ein insbesondere für den schulischen Bereich zentraler Aspekt der (Kausal-) Attributionstheorie versucht zu verstehen, wie Menschen Erfolg oder Misserfolg erklären. Ursachenzuschreibungen können entlang zweier wichtiger Dimensionen beschrieben und geordnet werden. Erstens wird unterschieden, ob sich die vermuteten Ursachen auf die Person selbst (internal) oder die Umwelt (external) beziehen. Die zweite Dimension beschreibt die Stabilität der Ursache, d.h., ob die vermuteten Gründe für Erfolg und Misserfolg zeitlich beschränkt oder langfristig gültig sind. Werden die zwei Dimensionen in Beziehung gesetzt, entsteht eine Vierfeldertypologie (Weiner 2009, 269-273, vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Kausalattributionen (Weiner 2009, 270)

Stabilität	Lokation	
	<i>internal</i>	<i>External</i>
<i>stabil</i>	z.B. Begabung	z.B. Anspruchsniveau
<i>variabel</i>	z.B. Fleiss	z.B. Zufall

Je nachdem, ob Personen die Ursachen in internalen oder externalen Faktoren sehen, prägt sich ihre Erwartung hinsichtlich der Beeinflussungsmöglichkeiten in ähnlichen zukünftigen Situationen. Es verfestigt sich eine subjektive Einschätzung, wie Erfolg oder Misserfolg entsteht (Petermann 1995, 213f.). Entsprechend der Erklärung der Ursachen werden die Kontrollüberzeugungen einer Person sichtbar. Begründet eine Person ein Ereignis bzw. eine Situation mit internalen Faktoren, so hält sie sich selbst dafür verantwortlich; sieht sie die Ursachen in externalen Faktoren, so hält sie äussere Faktoren für ausschlaggebend. Als stabile Ursachen werden z.B. mangelndes Urteilsvermögen oder Unfähigkeit (internal) oder regelmässig zu hohe Anforderungen in einem Fach (external) angesehen. Als instabil gelten Bedingungen, welche die Person als vorübergehend betrachtet (z.B. Ermüdung als Ursache) bzw. die sie auf Zufall oder Glück zurückführt. Depressive Personen beispielsweise tendieren dazu, Misserfolge sich selbst zuzuschreiben, diese für relativ stabil zu halten und Hilflosigkeitserwartungen in Bezug auf verschiedene Situationen zu generalisieren (Essau 2002, 105).

Diese Ursachenzuschreibungen bestimmen die Erfolgserwartungen und die Selbstbewertungsaffekte angesichts von Erfolg und Misserfolg. Erfolgs- und misserfolgsorientierte Personen unterscheiden sich darin, auf welche Ursachen sie ihre eigenen Erfolge und Misserfolge zurückführen. Erfolgsorientierung beispielsweise ist dadurch gekennzeichnet, dass Erfolg internalen Ursachen zugeschrieben wird, also der eigenen Fähigkeit oder Anstrengung, Misserfolg dagegen variablen Ursachen, vor allem mangelnder Anstrengung (Heckhausen 1980, Weiner 2009). Für Erfolgsmotivierte beruht Misserfolg also auf kontrollierbaren und veränderlichen Faktoren wie Anstrengungs-mangel, manchmal auch auf Pech. Die Misserfolgsmotivierten hingegen neigen zu einem Attribuierungsmuster, das nach Erfolg kaum ermuntert und nach Misserfolg entmutigt. Sie attribuieren ihre Erfolge external, insbesondere auf Zufall oder Glück, Misserfolge dagegen stabil, vor allem auf mangelnde Fähigkeit (Covington/Omelich 1979, Heckhausen, 1989). Sie neigen dazu, ihren Misserfolg als unabänderlich hinzunehmen. Offenbar spielt die Dimension Stabilität bei der Erwartungsbildung eine besonders wichtige Rolle, während der Ort der Kontrolle (Lokalität) bei der Bewertung wichtig ist (Stachle 1999).

Entsprechend hängen die Attribuierungsdimensionen mit dem Fähigkeitsselbstkonzept, d.h. mit der „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten“ (Eckert u.a. 2006, 41) zusammen. Ist eine Person überzeugt, dass ein Erfolg durch ihre eigenen Fähigkeiten zustande gekommen ist, so hat sie ein positives Fähigkeitskonzept in Bezug auf bestimmte Befähigungen. Schreibt sie einen Erfolg jedoch weitgehend dem Zufall zu, so verfügt sie über ein negatives Selbstkonzept und betrachtet sich als abhängig von der Umwelt (Hausser 1995, 17-21). An die kognitive Selbstwahrnehmung schliesst sich die emotionale Selbstbewertung an (Hausser 1995, 14, vgl. Kap. 4.5.3).

Kognitive Theorien gehen davon aus, dass der Attributionsprozess mit einem wissenschaftlichen Verfahren der Informationsverarbeitung verglichen werden kann. Drei Arten von Befunden hinterfragen diese Grundannahme:

1. Attributionen werden durch selbstwerterhaltende Motive oder die Vermeidung kognitiver Dissonanz verzerrt (Hewstone/Fincham 1996, 194f., Weiner 2009, 238-246).
2. Viele Untersuchungen weisen darauf hin, dass der Mensch Informationen schlechter und fehlerhafter verarbeitet, als es die theoretische Grundannahme propagiert (Hewstone/Fincham 1996, 189f.). So stellen Kausalattributionen teilweise nicht das Ergebnis komplexer Überlegungen, sondern routinierte Reaktionen dar (Weiner 2009, 232-238).
3. Die Perspektive der Attribution spielt eine entscheidende Rolle, denn es ist nicht gleichgültig, ob eigener oder fremder Erfolg erklärt wird. Die Hypothesen für dieses Phänomen gehen davon aus, dass eigene Handlungen tendenziell als situativ und instabil, beobachtete Handlungen oder Phänomene hingegen eher als stabil betrachtet werden (Weiner 2009, 231f., Hewstone/Fincham 1996, 191-194).

4.5.3 Exkurs: Bezugsgruppeneffekte

Den in Bezug auf die Kausalattributionen erläuterten Selbstwahrnehmungen folgt eine Selbstbewertung, die sich immer nach einer *Bezugsnorm* richtet. Das Individuum bewertet sich selbst entweder im sozialen oder im individuellen Vergleich, d.h. es misst die Situation an bisherigen Erfahrungen, Wünschen oder Zielsetzungen (Hausser 1995, 15-17). Dabei macht das Individuum laufend Diskrepanzerfahrungen zwischen sozialem Selbst und privatem Selbst, die es durch Selbstreflexion und gegebenenfalls durch entsprechende Verhaltensänderungen zu reduzieren versucht. Diese Selbstreflexion beginnt bereits im Kindesalter und schafft die Basis für die Kontinuität des Selbsterlebens. Sie ist wichtig für die situativ angemessene Handlungsfähigkeit und die Erfüllung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben (vgl. z.B. Hurrelmann 1993, 167, 175).

Der bezugsgruppentheoretische Ansatz wurde massgeblich von Leon Festinger (1954, 117-140) geprägt und zur sozialen Vergleichstheorie weiterentwickelt. Diese geht davon aus, dass Menschen soziale Vergleiche anstellen, weil sie über ein allgemeines Informationsbedürfnis verfügen, um eigene Meinungen oder Fähigkeiten einordnen oder beurteilen zu können. Wagner relativiert allerdings Festingers Grundannahme eines allgemeinen Bedürfnisses nach Selbstbeurteilung. Er geht davon aus, dass auch andere Motive oder situative Bedingungen (z.B. schulisches Umfeld) als Grundlage für soziale Vergleiche fungieren (Wagner 1999, 50f., 62). Bezugsgruppen erfüllen einerseits eine komparative Funktion, denn Gruppenmitglieder vergleichen darin ihre Sichtweisen. Andererseits haben sie eine normative Funktion, denn in Gruppen besteht ein Druck, die dominanten Sichtweisen ihrer Mitglieder zu teilen (Kelley 1952, Wagner 1999, 23f.). Welche Bezugsgruppe eine Person wählt, hängt vom Vergleichszweck, der persönlichen Vergleichsstrategie und der Attraktivität der Bezugsgruppe ab (Wagner 1999, 212f.). Schliesslich kann festgehalten werden, dass soziale Vergleiche an einer Bezugsgruppe

die Genauigkeit, die Stabilität, die Realitätsangepasstheit von Bewertungen und die damit zusammenhängende Zufriedenheit beeinflussen (Wagner 1999, 64).

Werden bezugsgruppentheoretische Überlegungen mit Theorien zu sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem und der Gesellschaft konfrontiert, so zeigen sich Verknüpfungspunkte. Soziale Verteilungskämpfe finden immer in Gruppen statt, welche als Bezugsgruppen gedacht werden können. Schulklassen oder Schulen stellen Bezugsgruppen dar, in denen das Erbringen von Leistungen und Verhalten oder die Akzeptanz bestimmter Normen und Werte von hoher Bedeutung sind.

Schulischer Erfolg und Misserfolg werden sowohl von Lehrpersonen als auch von Schülerinnen und Schülern auf der Basis sozialer Vergleiche wahrgenommen und beurteilt (Eckhart 2005, Ulich 2001, 51-53).

Im Zusammenhang mit der Sonderbeschulung ist zudem der *Big-Fish-Little-Pond Effekt* von Bedeutung. Dieser Bezugsgruppeneffekt beschreibt das Phänomen, dass die subjektiven Sichtweisen von Schülerinnen oder Schülern unter Kontrolle der schulischen Leistungen bezugsgruppenspezifisch variieren. So entwickeln vergleichbar leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in leistungstärkeren Lerngruppen ein niedrigeres Fähigkeitsselbstkonzept als in einer leistungsschwächeren Gruppe und umgekehrt (Marsh 1987, 280-295, 2005, 119-127). Integrierte Lernbehinderte haben im Vergleich zu ihren so genannt nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschülern ein niedriges Selbst- bzw. Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Kap. 3.1.5). Sonderklassenschülerinnen und -schüler hingegen verfügen während der Schulzeit über ein höheres Fähigkeitsselbstkonzept als vergleichbare integriert beschulte Kinder, da sich die integrierten lernbehinderten Schulkinder stets an ihrer Bezugsgruppe – in unserem Fall an der Regelklasse – orientieren und sich mit dieser vergleichen. Da sich lernbehinderte Schüler und Schülerinnen in Integrationsklassen mit leistungsfähigeren Mitschülern und Mitschülerinnen vergleichen, ergibt sich für sie ein negativeres schulisches Selbstkonzept (Kronig u.a. 2000, 79). Dieses negative Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst in vielfältiger Weise wiederum das Verhalten und Erleben und spielt in schulischen Lern- und Leistungssituationen eine bedeutsame Rolle (Schöne u.a. 2003, 3).

Das Fähigkeitsselbstkonzept darf jedoch nicht als stabiles Persönlichkeitsmerkmal betrachtet werden. Beim Übergang in die Ausbildung kann sich das Bild der eigenen Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem Wechsel der Bezugsgruppen verändern (Aust u.a. 2010, 96). So könnte beispielsweise das in der Schulzeit höhere Fähigkeitsselbstkonzept separiert beschulter Kinder (Bless 2000, 2004) nach dem Austritt aus dem ‚Schonraum‘ Sonderschule und der Bezugsgruppe Sonderklasse sowie aufgrund der Konfrontation mit den realen Berufsanforderungen abnehmen (Riedo 2000). Dies ist insofern interessant, als das berufliche Fähigkeitsselbstkonzept den Berufserfolg indirekt beeinflusst, seinerseits jedoch auch von diesem beeinflusst wird (Bandura 1997, Müller 2006).

4.5.4 Exkurs Signaltheorie

Die der Wirtschaftswissenschaft entsprungene Signaltheorie (Spence 1974) wurde bereits im Zusammenhang mit der Übertragung der Theorie der institutionellen Diskriminierung von der Schule in die Berufsausbildung (vgl. Kap. 4.4) thematisiert. Sie soll in diesem Kapitel im Zusammenhang mit der Stigmatisierungstheorie ausgeführt werden, da sie erklärt, wie und welche Signalwirkung Bildung entfalten kann.

Spence (1974) beschreibt aus wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive die Rolle von Signalen auf dem Arbeitsmarkt. „Signals are things one does that are visible and that are in part designed to communicate. In a sense they are alterable attributes“ (Spence 2002, 434). Marktsignale sind demnach Signale, die in Bezug auf den Arbeitsmarkt von Bedeutung sind. Bildung, welche in der Literatur oft als das bedeutsamste Marktsignal bezeichnet wird, dient als potentiell Signal auf dem Arbeitsmarkt, weil sie ein beobachtbares Merkmal von Personen ist, welches auf in der Vergangenheit vollbrachte Leistungen hindeutet (Berg 1971; Blossfeld/Mayer 1988, Spence 1974, 66).

Die Signalwirkung ist je nach Ausbildungsdauer und der vollbrachten Leistungen z.B. in Form von Noten, welche einem potentiellen Arbeitgeber oder einer Arbeitgeberin bekannt sind, anders (Spence 1974, 14). Zu einem echten Signal wird Bildung, wenn die Bildungskosten negativ mit der unbekannten Produktivität eines Individuums korrelieren, wobei die negative Korrelation eine notwendige, wenngleich nicht ausreichende Bedingung ist für ‚signaling‘ darstellt (Spence 1973, 367). Diese negative Korrelation wird deshalb vorausgesetzt, weil davon ausgegangen wird, dass hoch produktive Personen weniger Bildungskosten verursachen (Spence 1974, 15).

Der Arbeitgeber oder die Arbeitgeberin muss eine Strategie entwickeln, um das Risiko einer Fehlselektion möglichst zu vermindern (vgl. institutionelle Diskriminierung Kap. 4.4). Ein Anstellungsverhältnis ist demnach für die Arbeitgeberschaft eine riskante Investition, wobei der Glaube der potentiellen Arbeitgeberschaft über den Zusammenhang zwischen einem bestimmten Bildungsabschluss, welcher als Signal fungieren kann, und der damit assoziierten Produktivität für das Zustandekommen eines Anstellungsverhältnisses ausschlaggebend ist (Spence 1973, 356; Spence 1974, 16). Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen können Signaltragende in Gruppen einteilen, welchen sie jeweils eine Wahrscheinlichkeitsannahme über ihre Leistungsfähigkeit anhaften. Diese Strategie, welche auch als statistische Diskriminierung bezeichnet wird, soll das Risiko einer falschen Auswahl eines Arbeitnehmers oder einer Arbeitnehmerin mindern, eine hohe Aussagekraft in Bezug auf die zukünftige Produktivität besitzen, eine Gesichtswahrfunktion für die Arbeitgebenden erfüllen (rationale, politisch korrekte Arbeitsweise) und den Arbeitsmarktwettbewerb nicht hemmen (Keynes 1973, 114; England 1994, 61). Der Signaltheorie liegt die Annahme zugrunde, dass ein Individuum die durch seine Bildung erwarteten späteren Vorteile auf dem Arbeitsmarkt und das entsprechende Gehaltsniveau in Relation zu den anfallenden Kosten in Bezug setzt und dieser Berechnung zufolge entsprechend mehr oder weniger in seine Bildung investiert. Ein optimales Bildungsniveau ist nach Rational Choice Überlegungen demzufolge dann erreicht, wenn die Differenz zwischen Kosten und Ertrag möglichst gross ist (Spence 1974, 16).

4.6 Zusammenfassung und Folgerungen für die Untersuchung

Alle vorgestellten Theorien und Modelle liefern brauchbare und plausible Erklärungen für die in den Kapiteln 3.1.6 und 3.2.3 dargestellten Benachteiligungen während der Schulzeit oder beim Übergang in die Berufsausbildung – Benachteiligungen in dem Sinne, dass manchen Personengruppen, insbesondere Immigrantinnen und Immigranten sowie Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status, ein (im meritokratischen Sinne) chancengerechter (vgl. Kap. 2.1) Bildungszugang verwehrt bleibt. Vorwegnehmend gilt es zu bemerken, dass sich vor allem die Stigmatisierungstheorie und in diesem Zusammenhang die Signaltheorie eignen, um allfällig niedrigere Ausbildungszugänge ehemaliger Sonderklassenkinder zu erklären. Auch institutionelle Diskriminierungsprozesse im Übergang in die Berufsausbildung, welche aufgrund negativer Signale, die an die Arbeitgeberschaft gesendet werden, zustande kommen, können direkte Erklärungen liefern. Die anderen der herbeigezogenen Theorien bieten eher indirekte Erklärungen für Benachteiligungen im Übergang in die Berufsausbildung bzw. setzen bereits zu einem früheren Zeitpunkt in der Biographie respektive bei der Geburt eines Menschen an, da sie vorwiegend auf familiär (Herkunft) und/oder gesellschaftlich geprägte Prozesse und Mechanismen fokussieren und Bildungsbenachteiligungen in ihrer Entstehung erklären.

Im Hinblick auf die Untersuchung soll an dieser Stelle zusammengefasst werden, inwiefern die einzelnen Ansätze die Rolle und den Einfluss der Institution Schule auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter zu erklären vermögen.

Individualtheoretische, mikrosoziologisch situierte *Erklärungsansätze* wie die so genannten Rational-Choice-Theorien (Boudon 1974, Gambetta 1987, Erikson/Jonsson 1996, Breen/Goldhorpe 1997, Becker 2000b) erklären Bildungsungleichheiten zusammenfassend als aggregiertes Ergebnis individueller oder elterlicher Bildungsentscheidungen (Boudon 1974, Becker 2009, 103f., Maaz u.a. 2009, 15ff.). Die Sozialschichtzugehörigkeit bestimmt einerseits z.B. anhand der gezeigten Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition (*primäre Herkunftseffekte*). Andererseits führen unterschiedliche Kosten- und Nutzenabwägungen (*sekundäre Herkunftseffekte*) zwischen den Sozialschichten zu sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung (Maaz u.a. 2009, 15). Das selektive Bildungssystem begünstigt zwar durch die Kumulierung von Auswirkungen von Bildungsentscheidungen das Entstehen von Bildungsungleichheiten, es nimmt jedoch im individuellen Wettkampf um günstige Positionen eine unbeteiligte und neutrale Haltung ein (Kronig 2009, 4). Die Rolle des Schulsystems selbst als Erklärungsvariable für Bildungserfolg wird im Rahmen dieses Ansatzes höchstens indirekt diskutiert. So erzeugt etwa der Verzicht auf frühe Selektion gemäss dem Rational-Choice-Modell von Erikson und Jonsson (1996) für die unterprivilegierte Schicht zusätzliche Investitionsanreize (Blossfeld/Shavit 1993, 57, Kronig 2007, 76). Beide Herkunftseffekte konnten *empirisch* mehrfach nachgewiesen werden, wobei Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich nebst der Schulleistung positiv auf den Schulerfolg auswirken, in der bisherigen Forschung noch ungenügend berücksichtigt wurden. Laut Sacchi u.a. (2011, 127) sind individualtheoretische Erklärungen nur bedingt geeignet, um den Übergang an der ersten Schwelle zu

analysieren denn einerseits wird die Rolle der Schule ausgeblendet, und andererseits konnte empirisch nachgewiesen werden, dass fast alle Jugendlichen (96%, Meyer 2003, 23ff.) eine nachobligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II anstreben (Sacchi u.a. 2011, 127).

Wie der strukturtheoretische Ansatz ist die *Schliessungstheorie* nach Weber (1985) auf der Makroebene angesiedelt und befasst sich mit gesamtgesellschaftlichen und insbesondere wirtschaftlichen Zusammenhängen (Mackert 2004, 13, 2008, 19ff., Bohn 2008, 177). Laut Weber (2009, 134) verteidigen Klassen ihre Interessen durch marktgerechtes Verhalten mit dem Ziel, die eigene Verhandlungsposition innerhalb des Marktes zu stärken (Weber 2009, 134). In der Theorie der sozialen Schliessung wird die Rolle des Staates in Schliessungskämpfen betont. Das Ziel von Schliessungsprozessen liegt nach Weber darin, die Zahl der Konkurrenten um spezifische Chancen, Güter oder Ressourcen gering zu halten, indem „irgendein äusserlich feststellbares Merkmal eines Teils der (aktuell oder potentiell) Mitkonkurrierenden: Rasse, Sprache, Konfession, örtliche oder soziale Herkunft, Abstammung, Wohnsitz usw. von den anderen zum Anlass genommen wird, ihren Ausschluss vom Wettbewerb zu erstreben. Welches im Einzelfall dies Merkmal ist, bleibt gleichgültig: es wird jeweils an das nächste sich anbietende angeknüpft“ (Weber 2001, 82). Unter dieser theoretischen Perspektive können Inklusion und Exklusion auch als Resultat „unterschiedlicher Typen allgemeiner Handlungsstrategien begriffen werden, die sich als Schliessungskämpfe manifestieren“ (Bohn 2008, 177). In einem selektiven, hierarchisch gestuften Bildungssystem, beispielsweise in der Schweiz oder der Bundesrepublik Deutschland, wird inhaltliche Bildung künstlich verknappt und mit formalen Bildungstiteln von unterschiedlichem Wert zertifiziert. So entstehen klassische Konkurrenzsituationen und der „Erfolg der einen schmälert den Erfolg der anderen“ (Kronig 2009, 3). Webers Konzept berücksichtigt somit sowohl Prozesse ökonomischer Schliessung als auch Prozesse sozialer Chancen. Es wird von Marktasymmetrien zwischen sozialen Gruppen ausgegangen, wobei kritisch angemerkt werden kann, „dass den Ausgeschlossenen und ihren Handlungsmöglichkeiten kaum Beachtung geschenkt wird“ (Mackert 2008, 20).

Im Rahmen der *strukturtheoretischen Überlegungen* Bourdieus wird explizit das Bildungssystem selbst als Ursache für soziale (Bildungs-)Ungleichheiten verantwortlich gemacht. Die schulischen Selektionsentscheide hängen direkt von der sozialen Herkunft ab. Während des Sozialisationsprozesses wird den Kindern inkorporiertes Kulturkapital ‚vererbt‘ und ein ‚Habitus‘ in Form von verinnerlichten milieuspezifischen Dispositionen, Handlungen und Einstellungen vermittelt (Bourdieu 2003b, 82ff.). Indem das Schulsystem das Bildungsverständnis bildungsnaher Familien voraussetzt, vermittelt und sanktioniert, werden Kinder bildungsnaher Familien privilegiert und Kinder bildungsferner Familien diskriminiert. Das Bildungssystem gilt als Austragungsort ständischer und klassenspezifischer Interessenkonflikte (Vester 2008) und legitimiert und reproduziert die gegebenen sozialen Verhältnisse immer wieder neu. Bildungsbenachteiligungen resultieren insbesondere daraus, dass Ungleiche formal gleich behandelt werden (Bourdieu 2003b, 86). Durch die frühe schulische Selektion entlang der Schichtzugehörigkeit transformiert das Bildungssystem kleinste Leistungsunterschiede in dauerhafte Klassenunterschiede (Bourdieu 1983, 190, vgl. Kap. 3.1.1, Sacchi u.a. 2011, 128).

Bourdieu und Passeron (1971) schreiben dem Bildungssystem die Funktion zu, Ungleichheit zu reproduzieren. Die ‚Ideologie der Chancengleichheit‘ dient ihrer Ansicht

nach lediglich der Verschleierung der systemimmanenten Reproduktionsmechanismen.

Ähnlich argumentieren Gomolla und Radtke (2002) im Zusammenhang mit Prozessen *institutioneller Diskriminierung* im Bildungssystem (Ditton/Maaz 2011, 197). Der Begriff ‚institutionell‘ lokalisiert Ursachen von Diskriminierung im organisatorischen Handeln zentraler gesellschaftlicher Institutionen, wie beispielsweise dem Bildungs- und Ausbildungssektor oder dem Gesundheitswesen (Gomolla 2003, 99). Damit Schulen die Herausforderung ihres organisatorischen Alltags meistern können, greifen sie bei Bedarf auf eine spezielle Ressource zurück: die der Diskriminierung.

Die These der institutionellen Diskriminierung behauptet, dass die über eine leistungsgerechte Selektion hinausgehende schulische Benachteiligung aus pädagogisch-organisatorischer Notwendigkeit resultiert und eine Folge schulischer Präferenzen und Sachzwänge ist (Lentz/Radtke 1994, 183). Aus dieser Perspektive erscheint institutionelle Diskriminierung als eine organisatorische Ressource, die der Alltagsbewältigung dient, falls sie Flexibilität, Komplexitätsreduktion und Problemdelegation ermöglicht (Gomolla/Radtke 2002). Kinder, die nicht den Vorstellungen eines idealen Schülers oder einer idealen Schülerin entsprechen, stehen im Verdacht, Extraprobleme zu erzeugen, und sie sind gefährdet, in ein schulisches Teilsystem (Sonderklassen, Sonderschulen) für Problemschüler abgeschoben zu werden. Unter *direkter institutioneller Diskriminierung* versteht man regelmässige intentionale Handlungen in Organisationen, beispielsweise hochformalisierte gesetzlich-administrative Regelungen, aber auch informelle Praktiken, die in der Organisationskultur als Routine abgesichert sind (ungeschriebene Regeln, implizite Übereinkünfte). Der Begriff der *indirekten institutionellen Diskriminierung* hingegen „zielt auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die (ob absichtlich oder unbeabsichtigt) Angehörige bestimmter Gruppen wie ethnische Minderheiten überproportional negativ treffen“ (Gomolla 2003, 100). Im Gegensatz zu den Ausbildungsbetrieben hat die Schule in der Ausrichtung ihrer Diskriminierungsressourcen keine freie Hand und muss sich fortlaufend legitimieren. Dies stellt den Hauptunterschied bei der Übertragung der Theorie der institutionellen Diskriminierung auf den Übergang Schule – Berufswelt dar (Imdorf 2006a, 2007).

Im Rahmen der *Stigmatisierungstheorie*, welche Mitte der 1970er-Jahre in der Behindertenforschung beachtliche Aufmerksamkeit weckte, wird Behinderung als Ergebnis eines Zuschreibungsprozesses angesehen, durch welchen die stigmatisierten Personen massiv gefährdet sind und ihre Identität verändert wird (Cloerkes 2000, 105). Goffman (1967), der Urvater dieser Theorie, beschäftigte sich mit sozialer Ordnung auf der Ebene der Mikrosoziologie. Die gesamtgesellschaftliche Organisation ist nach Ansicht Goffmans ein Produkt der Interaktion und deren Ordnung, und ohne Mikrofundierung ist für ihn die Makro-Ordnung fehlerhaft. Stigmatisierte sind Gruppen oder Personen, „denen ein bestimmtes – meist negatives – Merkmal oder mehrere Merkmale zugeschrieben werden“ (Hohmeier 1975, 6). Charakteristisch für Stigmata ist, dass das negative Merkmal negativ konnotiert wird und dass den Merkmalsträgerinnen und -trägern zudem weitere, ebenfalls negative Merkmale zugeschrieben werden, „die mit dem tatsächlich gegebenen Merkmal objektiv nichts zu tun haben“ (Hohmeier 1975, 7). Das Stigma wird somit zum so genannten ‚master status‘, der die Stellung der Person in der Gesellschaft, aber auch den Umgang anderer Menschen mit ihr massgeblich und vordergründig bestimmt (Hohmeier, 1975, 7, Schur 1971, 52, Crocker u.a. 1998, 506). Kleine Gruppen (z.B. Sonderklassenkinder) und Gruppen mit wenig Macht (z.B. mit

niedrigem sozioökonomischem Status) sind generell besonders gefährdet Stigmatisierungsprozessen zum Opfer zu fallen. Das Stigmatisieren hat wichtige Funktionen, sowohl beim Individuum (Orientierung, Entlastung, Identitätsstrategie) als auch in der Gesellschaft (Systemstabilisierung, -erhalt), weshalb „Stigmatisierungsprozesse allgegenwärtig und ausserordentlich schwer reduzierbar“ (Cloerkes 2000, 105, Hohmeier 1975, 7) sind. Stigmata strukturieren beispielsweise bei der Lehrlingsauswahl (Imdorf 2007) Situationen voraus, erleichtern die Einstellung auf bestimmte Situationen und stellen eine Entscheidungshilfe dar (Hohmeier 1975, 7). Hier expliziert die *Signaltheorie* (Spence 1974) das Zustandekommen von signalbasierten Diskriminierungsprozessen. Diese Theorie besagt, dass die Signalwirkung von Bildung mit der Ausbildungsdauer und den bisher vollbrachten Leistungen, welche einem potentiellen Arbeitgeber oder einer Arbeitgeberin bekannt sind (z.B. Zeugnisse, Lebenslauf), zusammenhängt (Spence 1974, 14). Zu einem echten Signal wird Bildung, wenn die antizipierten Ausbildungskosten negativ mit der unbekannten Produktivität eines Individuums korrelieren, wobei die negative Korrelation eine notwendige, wenngleich nicht ausreichende Bedingung ist für ‚signaling‘ darstellt (Spence 1973, 367). Gemäss der Signaltheorie haben ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler schlechte Karten, da sie bei der Kosten Nutzen Abwägung der Arbeitgeberschaft tendenzielle schlecht abschneiden, und für die Arbeitgeberschaft ein Investitionsrisiko darstellen können. Bei der in der Signaltheorie beschriebenen Einteilung der Bewerberinnen und Bewerber in Gruppen mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsannahmen über die Leistungsfähigkeit, schneiden ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler wahrscheinlich aufgrund ihres Sonderklassenstempels schlecht ab. Dies wirkt sich insbesondere auf die Zugänge zu berufsbildenden Ausbildungen aus, da die Lehrmeisterinnen und Lehrmeister bei der Selektion der Bewerbenden freie Hand haben, und sich dementsprechend durch ‚Signale‘ leiten lassen könnten.

5 Forschungsmethodik

5.1 Einordnung der vorliegenden Untersuchung in das INTSEP Forschungsprogramm

Seit rund dreissig Jahren läuft am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz das Forschungsprogramm INTSEP (INTegration-SEParation). Im Rahmen dieses Programms „werden zentrale Fragestellungen mit bildungspolitischer Relevanz zu Vor- und Nachteilen der schulischen Integration und Separation von Kindern und Jugendlichen mit Schulschwächen und sozialer Benachteiligung bearbeitet“ (Eckhart u.a. 2011, 10). Die nachfolgend vorgestellten Untersuchungsergebnisse stammen aus dem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt Nr. 100014-116037: „Die Bedeutung von schulischer Integration für die soziale und berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter“.

Während in vorangegangenen Untersuchungen des INTSEP-Programms vorwiegend Fragen zur Wirkung von Integration und Separation während der Schulzeit wissenschaftlich fundiert bearbeitet werden konnten, waren Analysen langfristiger Entwicklungen bis ins Erwachsenenalter bis zur jetzt vorliegenden Längsschnittstudie nur eingeschränkt möglich. Zudem sind Längsschnittuntersuchungen über mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte hinweg in der Bildungsforschung allgemein selten, weil die Begleitung einer gezielten Stichprobe über mehrere Jahre hinweg sehr zeitintensiv und aufwändig ist.

Im nun abgeschlossenen Forschungsprojekt war es aufgrund der ungewöhnlich langen Dauer des INTSEP-Forschungsprogramms möglich, langfristige Einflüsse der schulischen Integration bzw. Separation zu thematisieren. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnten Erwachsene befragt werden, die bereits in ihrem zweiten und später im sechsten Schuljahr befragt und getestet worden sind. Damit kann ein wichtiger Forschungsbeitrag zur Klärung von Fragen bezüglich Langzeitwirkungen von schulischen Integrationserfahrungen vorgelegt werden.

5.2 Hypothesen

Die Forschungshypothesen dieser Untersuchung werden im Folgenden einer Überprüfung unterzogen. Sie resultieren aus den dargestellten theoretischen Erkenntnissen sowie aus der aktuellen Forschungslage und nehmen die vorgängig formulierten Fragestellungen auf. Die ersten drei Hypothesen aus *Schwerpunkt A* fokussieren auf den Einfluss der Schulform (Regelklasse versus Sonderklasse) auf den Ausbildungszugang. Diese Hypothesen wurden aufgrund des Forschungsstandes zum Übergang Schule – Berufsausbildung von so genannt Lernbehinderten formuliert. Da der grössere Teil der herangezogenen Untersuchungen (vgl. Kap. 3.2.3.1) in dieselbe Richtung weist, kann mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden, dass diese Hypothesen nicht falsifiziert werden. Allerdings kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Hypo-

these 3 aufgrund der zu kleinen Stichprobe der Absolventinnen und Absolventen von Zwischenlösungen ausschliesslich deskriptiv angegangen werden (vgl. Kap. 6.1.4). Aufgrund des Forschungsstandes kann aber auch mit einer Annahme von der Hypothese zu den Zwischenlösungen ausgegangen werden, auch wenn hierzu keine gesicherten Aussagen gemacht werden können. Die Ergebnisse zu Schwerpunkt A finden sich unter Kapitel 6.1.

Schwerpunkt B fokussiert auf die Ermittlung weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter. Zur Überprüfung dieser Hypothesen wird die Stichprobe auf jene jungen Erwachsenen reduziert, die während ihrer gesamten Schulzeit in Regelklassen, d.h. nie in Sonderklassen, unterrichtet wurden.

Von dieser Gruppe junger Erwachsener liegen aus ihrer Schulzeit sowohl Daten aus dem zweiten als auch aus dem sechsten Schuljahr (vgl. Untersuchungsplan, Kap. 5.3) vor, was insbesondere für die Überprüfung und die Kontrolle der Einflüsse der Schulleistungen und des Intelligenzquotienten von Vorteil ist, weil somit auf eine aktuellere und reichere Datenbasis zurückgegriffen werden kann. Aufgrund des Forschungsstandes kann von einer Annahme der Hypothesen 4 und 5 ausgegangen werden. Entsprechend der Sonder- versus Regelklassenbeschulung sind die Ausbildungschancen stark vom besuchten Schultyp auf Sekundarstufe I abhängig: je anspruchsvoller der besuchte Schultyp, desto grösser die Chancen auf hohe Ausbildungszugänge.

Hypothesen 6-9 greifen weitere zentrale Einflussfaktoren auf den Ausbildungszugang auf. Hierbei wurden zu jenen Einflussfaktoren Annahmen formuliert, welche im Zusammenhang mit den Erklärungsansätzen von vorrangiger Bedeutung sind. Aber auch andere Einflussfaktoren, die in die regressionsanalytischen Berechnungen einfließen, werden diskutiert und mit dem aktuellen Forschungsstand verglichen.

Bezüglich der Hypothesen zum Einfluss des sozioökonomischen Status auf den Ausbildungszugang kann aufgrund der aktuellen Forschungslage von einer Bestätigung der Hypothese ausgegangen werden. Über die Eintretenswahrscheinlichkeit der Hypothesen zum Einfluss der Nationalität, der Schulleistungen und des Intelligenzquotienten auf den Ausbildungszugang kann man geteilter Meinung sein. Zu diesen Bereichen liegen zwar Untersuchungsergebnisse vor, die in die Richtung der formulierten Hypothesen weisen. Es gibt jedoch auch Studien, die zu anderen oder zu differenzierteren Ergebnissen gekommen sind. Die Ergebnisse bezüglich des Einflusses der Nationalität auf den Ausbildungszugang hängen beispielsweise stark von der Operationalisierung dieser Variable ab. Unterschiedliche Gruppen von Immigrantinnen und Immigranten sind beim Übergang in die Berufsausbildung ungleich von Bildungsbenachteiligungen betroffen. Da in der vorliegenden Untersuchung zwischen Personen mit und ohne Schweizer Nationalität unterschieden wird, können die Ergebnisse entsprechend weniger differenziert bzw. anders ausfallen. Dadurch, dass in den durchgeführten regressionsanalytischen Berechnungsverfahren die Einflüsse einzelner Variablen unter Kontrolle aller anderen Variablen ermittelt werden (vgl. Kap. 5.6.2), können Einflüsse einzelner Variablen durch stärkere Einflüsse anderer Variablen unterdrückt werden. Deshalb ist es schwierig vorherzusagen, welche Einflussvariablen sich in den Berechnungsmodellen gegenüber den anderen als signifikant herausstellen werden.

Die unter Kapitel 3.2.3.1 und 3.2.3.2 dargestellten Untersuchungen haben nebst der Schulform ebenfalls unterschiedliche weitere Einflussvariablen berücksichtigt bzw. kon-

trolliert. Dies ist eine weitere mögliche Erklärung für die dargestellten uneinheitlichen Befunde im Bereich der ‚weiteren Einflussfaktoren‘, und präzise Vorhersagen werden dadurch erschwert (vgl. hierzu auch Kap. 5.6.2).

Die Formulierung ‚vergleichbare junge Erwachsene‘ in nachfolgenden Hypothesen bedeutet, dass z.B. beim Vergleich von ehemaligen Sonder- und Regelklassenkindern mittels verschiedener Verfahren (vgl. Kap. 5.6.2) weitere wichtige Einflussfaktoren (z.B. Intelligenz, Schulleistung, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Nationalität) kontrolliert wurden. Nur so kann der Einfluss der Schulform (möglichst) isoliert betrachtet werden. Die Ergebnisse zu Hypothesenschwerpunkt B finden sich unter 6.2.

Die Vergleichbarkeit in den Hypothesen, beispielsweise diejenige von ehemaligen Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler wird einerseits über die Matched-Samples-Technik und andererseits über die Kontrolle von Variablen in Regressionsberechnungen angestrebt. Die Kontrollvariablen für den Schwerpunkt A wurden im zweiten Schuljahr der Untersuchungsstichprobe erhoben. Die Prädiktoren zum Hypothesenschwerpunkt B wurden grösstenteils im sechsten Schuljahr der Befragten erhoben. Ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler werden bei den Analysen dieses Schwerpunktes nicht berücksichtigt. Einige Merkmale wurden retrospektiv im jungen Erwachsenenalter erfragt (z.B. Schulnoten im 9. Schuljahr).

Schwerpunkt A: Hypothesen zum Einfluss von Sonderklassen- versus Regelklassenbeschulung

Ausbildungszugänge im jungen Erwachsenenalter in Abhängigkeit von der besuchten Schulform im Bereich der ‚Besonderen Schulung‘ für so genannt lernbehinderte Schülerinnen und Schüler

(1) Junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit separativ in Sonderklassen für Lernbehinderte unterrichtet wurden, erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare, jedoch in Regelklassen beschulte junge Erwachsene.

Ausbildungswege und -wechsel

(2) Ehemals integriert in Regelklassen beschulte junge Erwachsene absolvieren beim Übergang in den Beruf Ausbildungskarrieren mit weniger Wechseln und Abbrüchen als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene, die in Sonderklassen für Lernbehinderte unterrichtet wurden.

Zwischenlösungen

(3) Ehemals in Sonderklassen beschulte junge Erwachsene absolvieren häufiger Zwischenlösungen und bleiben länger in dieser Ausbildungskategorie als ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler.

Dieser Hypothese wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nur deskriptiv nachgegangen, da die geringe Anzahl der jungen Erwachsenen die sich im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit in einer *Zwischenlösung* befindet keine statistischen Berechnungen ermöglicht. Somit können hierzu keine gesicherten Aussagen gemacht werden.

Schwerpunkt B: Hypothesen zu den Einflüssen weiterer Prädiktoren

Prädiktor: Schulform im Regelschulbereich

(4) Junge Erwachsene, die in der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundanforderungen (z.B. Realschule) besucht haben, erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als in der Schulzeit vergleichbare ehemalige Schülerinnen und Schüler, die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen besucht haben.

Den Ausführungen in Kapitel 3.2.3 zufolge kann generell davon ausgegangen werden, dass die Ausbildungschancen mit dem Besuch eines Schultyps mit einem höheren intellektuellen Anspruchsniveau steigen.

Prädiktor: Sozioökonomischer Status

(5) Junge Erwachsene mit niedrigem sozioökonomischem Status erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene mit hohem sozioökonomischem Status.

Prädiktor: Nationalität

(6) Junge Erwachsene mit einer ausländischen Nationalität erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare Personen mit Schweizer Nationalität.

Prädiktoren: Schulleistungen, Intelligenzquotient und Schulnoten

(7) Junge Erwachsene mit guten Schulleistungen im sechsten Schuljahr erreichen höhere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene mit tiefen Schulleistungen.

(8) Junge Erwachsene mit hohen Intelligenzleistungen im sechsten Schuljahr erreichen höhere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene mit tiefer Intelligenzleistung.

(9) Junge Erwachsene, die im neunten Schuljahr der Sekundarstufe I in den Kernfächern Mathematik und Sprache ungenügende Schulnoten aufwiesen, erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als in der Schulzeit vergleichbare ehemalige Schülerinnen und Schüler mit höheren Schulnoten im neunten Schuljahr.

5.3 Untersuchungsplan

An der Mehrzahl der bereits vorliegenden Untersuchungen zum Übergang Schule – Berufsausbildung im Sonderklassenbereich wird bemängelt, dass wichtige Variablen, die nebst der Schulform (integrativ versus separativ) den Ausbildungszugang beeinflussen, nicht oder nur ungenügend kontrolliert wurden (vgl. Kap. 3.2.3.1). Die meisten Untersuchungen haben erst nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit angesetzt, und Informationen aus der Schulzeit wurden, wenn überhaupt, nur retrospektiv erhoben.

Um die formulierten Hypothesen zu beantworten und um den Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang zu ermitteln, sind jedoch Angaben über die gesamte Schullaufbahn und bezüglich wichtiger Einflussvariablen wie Intelligenz, Schulleistung, soziale Integration sowie Sozialstatus unerlässlich.

Im Rahmen des aktuellen Projektes konnte auf eine Stichprobe von jungen Erwachsenen zurückgegriffen werden, von denen die erforderlichen Daten aus der Kindheit und Jugendzeit bezogen auf die Schuljahre 1996/97 (SNF-Nr. 1114-050489.97/1) und 2000/01 (SNF-Nr. 1114-055572) bereits vorhanden waren (vgl. Kap. 5.1).

Mit der Möglichkeit des Rückgriffs auf diese Daten bestand nun die Chance, die Erhebung von neuen Daten im vorliegenden Projekt auf eine Querschnittuntersuchung zu beschränken und damit eine Datenreihe der gleichen Versuchspersonen über einen Zeitraum von mehr als zehn Jahren längsschnittlich auswerten zu können.

In der aktuellen Querschnittuntersuchung wurden junge Erwachsene, die während ihrer Schulzeit in den beiden genannten Forschungsprojekten mitgearbeitet hatten, erneut befragt. Zum Zeitpunkt der *ersten beiden Messungen* im November 1996 und im Juni 1997 (1. und 2. Hauptmessung, vgl. Abbildung 5) lag das Forschungsinteresse vorwiegend auf den institutionellen Auswirkungen verschiedener Schultypen wie Regelklassen, Kleinklassen und Fremdsprachenklassen auf die Lernfortschritte und die sozialen Prozesse von Kindern mit Migrationshintergrund und/oder Schulleistungsschwächen (vgl. hierzu detailliert in: Kronig 2000, Kronig u.a. 2000, Eckhart 1999). Diese Datenbasis war für die vorliegende Untersuchung von grossem Wert, da auch langfristige Konsequenzen verschiedener institutioneller Bedingungen herausgearbeitet werden sollten. Bezogen auf Personen, welche während der Schulzeit in einer Kleinklasse oder in einer Fremdsprachenklasse separiert unterrichtet worden waren, standen für die geplante Erhebung einerseits die Daten von 1996 und 1997 und andererseits die neuen Daten aus der nachschulischen Zeit zur Verfügung.

Im Dezember 2000 und im Juni 2001 fand die *zweite Erhebungswelle* (3. und 4. Hauptmessung) statt. Damals lag der Fokus der Untersuchung nicht mehr auf institutionellen Unterschieden, sondern auf Unterschieden zwischen und innerhalb verschieden zusammengesetzter Regelklassen; die Sonder- und Fremdsprachenklassenschüler und -schülerinnen wurden zu diesem Zeitpunkt nicht miteinbezogen (vgl. hierzu detailliert in Kronig 2007, Eckhart 2005). Da für die Erhebung 2000 und 2001 bereits 1996/97 untersuchte Regelklassenschülerinnen und -schüler aufgesucht wurden, standen für die geplante Untersuchung insgesamt fünf Messzeitpunkte zur Verfügung

Sichtweisen (Lehrperson, Klassenkameradinnen und -kameraden) die Schulzeit der Probanden und Probandinnen eingehend dokumentieren. Abbildung 5 zeigt, wie die vorliegende Untersuchung in Kombination mit den Daten aus zwei früheren Projekten zur Längsschnittstudie über elf Jahre wird. Detaillierte Informationen zur Stichprobe der aktuellen Erhebung finden sich unter Kapitel 5.5. Die Messinstrumente und Operationalisierungen werden unter Kapitel 5.4 ausführlich beschrieben.

Da sich die Schülerinnen und Schüler in ihren natürlichen Gruppen (Schulklassen) befinden und nicht zielgerichtet Gruppen zusammengesetzt werden, handelt es sich beim INTSEP-Programm um eine quasiexperimentelle Untersuchung (Bortz 1999, 226). Zudem kann das ‚treatment‘ (Schulform) nicht künstlich variiert werden, da sich die Schülerinnen und Schüler nicht zufällig auf die Schulklassen verteilen lassen. Somit liegt eine Ex-post-facto-Anordnung vor, die Schulklassen bilden Klumpenstichproben (Bortz 1999, 226). Quasiexperimentelle Untersuchungsanlagen unterliegen der Schwäche, dass sie im Vergleich zu experimentellen Designs über eine tiefere interne Validität verfügen. Bezogen auf das Untersuchungsvorhaben bedeutet dies, dass der Einfluss potentieller Störvariablen konstant gehalten werden muss. Dies geschieht u.a. durch eine Parallelisierung der Stichproben, was mit dem Begriff ‚Matched Sample‘ (Bortz 1999, 10) umschrieben wird (vgl. hierzu Kap. 5.5.3).

5.4 Messinstrumente und Operationalisierungen

Ausgehend von einem Überblick über den gesamten Fragebogen für das Telefoninterview werden in diesem Kapitel die für die Beantwortung der Fragestellungen und für die anschliessenden Analysen zentralen Variablen erörtert. Da in die Berechnungen Daten aus den beiden Vorgängerprojekten (vgl. Abbildung 5 in Kap. 5.3) einfließen, wird an gegebener Stelle auf die jeweiligen Datenquellen verwiesen. Auf die im Rahmen des aktuellen Projektes erhobenen Variablen wird ausführlich eingegangen. Im Anhang 8.1 findet sich ein Auszug aus dem Fragebogen für das Telefoninterview, welcher aufzeigt, wie die Ausbildungszugänge im jungen Erwachsenenalter (vgl. Kap. 5.4.2.1) erhoben wurden.

5.4.1 Fragebogen für das Telefoninterview im Überblick

Die Konstruktion des Erhebungsinstrumentes gestaltete sich als ein Prozess in mehreren Etappen. So wurden *zwei Vorläufe* durchgeführt, um die entwickelten Fragen, Items und Skalen hinsichtlich ihrer Eignung zu prüfen. Dies war notwendig, obwohl im Rahmen der Untersuchung ausschliesslich auf Verfahren zurückgegriffen wurde, die bereits erprobt waren und auch hinsichtlich ihrer Reliabilität und Validität über gute Ausgangswerte verfügten. Diese Instrumente und Verfahren werden jedoch üblicherweise in Papierform vorgelegt. Mit der mündlichen und telefonischen Befragung (vgl. Kap. 5.4 zur Datenerhebung) wurde ein eher unüblicher Zugang gewählt, und die Erhebung via Telefon erforderte gezielte Anpassungen.

Es musste beispielsweise darauf geachtet werden, dass die Befragung nicht zu lange dauerte und dass die Formulierungen für alle Teilnehmenden verständlich waren.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über Inhalte und Operationalisierungen des gesamten Fragebogens für das Telefoninterview, welches pro befragte Person rund 25 Minuten in Anspruch nahm. In den nachfolgenden Unterkapiteln werden die Erhebung und die Operationalisierung der für die vorliegenden Analysen zentralen Variablen erläutert. Hierunter zählen auch die in den Vorläuferprojekten erhobenen Daten (vgl. Abbildung 5 in Kap. 5.3), die in die aktuelle Untersuchung einfließen.

Tabelle 2: Fragebogen der aktuellen Telefonerhebung im Überblick

FBSI	Fragen und Skalen	Operationalisierung
I	Eckdaten	INTSEP SI
II	Schullaufbahn	Müller 2006, Imdorf 2005a
III	9. Schuljahr	INTSEP SI
IV	Übergang Schule-Beruf	Meyer u.a. 2004, Müller 2006, Imdorf 2005a
V	Berufs- oder Ausbildungssituation	Meyer u.a. 2004, Müller 2006, Imdorf 2005a
VI	Zufriedenheit Ausbildung bzw. Beruf	Meyer u.a. 2004, Müller 2006
VII	Soziale Netzwerke	Burt 1984
VIII	Skalen <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeitsselbstkonzept - Negativer Selbstwert - Akkulturations Einstellungen - Soziale Integration 	Meyer u.a. 2004, Schwarzer/Jerusalem 1999 Meyer u.a. 2004, Müller 2006, Rosenberg 1965, 1979 ALLBUS 2000 (allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften 2000) Sommer/Fydrich 2007
IX	Kontakte zu Menschen einer anderen Nationalität	Ganter 2003
X	Soziale Distanz	Buschor/Forrer 2005,
XI	Sozialer Status	Ganzeboom/De Graaf/Treiman/De Leeuw 1992, Rüesch 1998

Im *ersten Vorlauf* wurde das ganze Telefoninterview mit 15 Probandinnen und Probanden erprobt. Drei studentische Hilfskräfte wurden für die Durchführung der Gespräche speziell instruiert. Im Rahmen einer Weiterbildung wurde ihnen das Verfahren exemplarisch vorgeführt. Die einzelnen Fragenbereiche wurden eingehend beschrieben und die Interviewenden erhielten schriftliche Hintergrundinformationen zu den jeweiligen Bereichen. Anschliessend mussten sie das Verfahren mit der Projektbearbeiterin durchführen und erhielten differenzierte Rückmeldungen und Verbesserungsanweisungen. Danach führten die drei studentischen Hilfskräfte das Telefoninterview mit je fünf Probanden durch. Ziele dieses Vorlaufes waren neben allgemeinen Hinweisen zur Durchführbarkeit die präzisere Einschätzung des zeitlichen Rahmens des Telefoninterviews sowie die Eignung der verschiedenen Rating-Skalen.

Um weitere Hinweise zur Abwicklung der Interviews zu gewinnen, wurde die Durchführung des Verfahrens durch die Hilfskräfte anhand eines separaten Fragebogenteils reflektiert.

Die 15 befragten jungen Erwachsenen verteilten sich gleichmässig auf die beiden Geschlechter (8 männlich, 7 weiblich). Vier Jugendliche hatten eine ausländische Nationalität. Das Alter der befragten jungen Erwachsenen entsprach demjenigen der späteren Untersuchungsstichprobe. Entsprechend waren die Probanden zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 17 und 19 Jahre alt. Drei junge Erwachsene besuchten zum Interviewzeitpunkt das Gymnasium. Elf Personen absolvierten eine Berufslehre. Beruflich waren in dieser Vorlaufstichprobe Ausbildungen mit mittlerem und höherem Anspruchsniveau übervertreten. Eine Probandin hatte einen Lehrabbruch hinter sich.

Es stellte sich heraus, dass für die Befragung mittels 5er-Rating durchschnittlich mehr Zeit gebraucht wurde. Die Differenzen entstanden möglicherweise durch den Umstand, dass bei den 5er-Skalen mehr nachgefragt werden musste. Mit der durchschnittlichen Befragungszeit von rund 25 Minuten entsprach das Interview mit 3er-Rating ziemlich genau den zeitlichen Vorgaben, die durch die Projektbearbeitenden anvisiert wurden. Irritierend waren die teilweise recht grossen zeitlichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Interviews. Eine detaillierte Auswertung ergab, dass die Interviewzeit je nach Interviewer oder Interviewerin erheblich schwankte. Ausgehend von diesen doch deutlichen Unterschieden wurde bei einer zusätzlichen Zusammenkunft der studentischen Hilfskräfte das Vorgehen nochmals abgestimmt. Die Rücksprache bei den Interviewenden machte deutlich, dass während des Gesprächs in unterschiedlicher Weise auf persönliche Aspekte eingegangen wurde. Dieser Thematik sollte fortan durch eine bessere Trennung von Interview und persönlichem Gespräch (falls von den Probandinnen und Probanden erwünscht) begegnet werden. Während des Interviews sollte am Leitfaden festgehalten werden. Wenn ersichtlich wurde, dass Probanden länger sprechen wollten, konnte dies nach dem Interview erfolgen. In Phase zwei und in der Haupterhebung wurde die Variable ‚InterviewerIn‘ kontrolliert, und betreffend Durchführungszeit wurden keine bedeutsamen Unterschiede festgestellt.

Im Rahmen eines *zweiten Vorlaufs* wurde das Verfahren mit 113 Probanden und Probandinnen durchgeführt. Das Ziel der zweiten Evaluationsphase bestand in der Ermittlung der Testgütekriterien sowie in der Abklärung der Brauchbarkeit der ausgewählten Skalen. Zudem konnten sich die Interviewenden erneut in der standardisierten Durchführung des Fragebogens üben. In das Verfahren wurden zwar nur erprobte Skalen aufgenommen. Aufgrund der telefonischen Interviewsituation und der damit verbundenen Reduktion der Skalen wurde jedoch die Durchführung eines Vorlaufs mit einer grösseren Stichprobe notwendig. Die 113 telefonischen Interviews wurden von vier instruierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt. Detaillierte Informationen und Analysen zu den verwendeten Items und Skalen finden sich in Eckhart u.a. (2011).

5.4.2 Übergang Schule – Berufsausbildung

5.4.2.1 Ausbildungszugang

Zur Erfassung der Daten zum Übergang Schule – Beruf hat das Vorgehen der TREE-Längsschnittstudie (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, Meyer 2004) wichtige Impulse gegeben. Einzelne Fragen sowie strukturelle Aspekte des TREE-Fragebogens wurden übernommen und für die Telefonsituation adaptiert. Ergänzend wurden Erfahrungen von Müller (2006), Imdorf (2005a), Blöchliger (1991), Bernath u.a. (1989), Lex (1997) und von Herzog u.a. (2006) bei der Konstruktion des Fragebogens zur Erfassung des Ausbildungszugangs berücksichtigt. Der Fragenblock zur Berufs- und Ausbildungssituation (vgl. Anhang 8.1, Abschnitt VI) schloss an denjenigen der Schullaufbahn an. Die jungen Erwachsenen wurden in Mundart gefragt, was sie im ersten, zweiten, dritten usw. Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit gemacht hatten.

Pro Jahr wurden maximal vier unterschiedliche Ausbildungsoptionen erfasst. Die Angaben wurden von den Interviewerinnen und Interviewern so exakt wie möglich notiert und gleichzeitig in ein zuvor deduktiv gewonnenes Kategoriensystem eingetragen, welches die häufigsten nachobligatorischen Lebenswege umfasste.

Dieses Raster diente den Befragten zudem als Hilfe, um konkrete Nachfragen so präzise wie möglich zu stellen. Für Antworten, welche keiner Kategorie entsprachen, wurden induktiv neue Bereiche geschaffen.

Codierung der Zugangslösungen

Die vielen Bildungswege nach der obligatorischen Schulzeit wurden mit verschiedenen Kategoriensystemen codiert. Eine solche Komplexitätsreduktion hat unweigerlich einen Informationsverlust zur Folge. Die Ausbildungswege wurden einerseits anhand einer Klassifikation des Bundesamtes für Statistik (2010) und in Anlehnung an eine weiterführende Differenzierung der Lehrberufe von Stalder (2005, 2ff.) in ein 20-stufiges Kategoriensystem eingeteilt (vgl. Tabelle 3), das je nach Zweck und Bedingungen der jeweiligen statistischen Verfahren weiter vereinfacht werden konnte. So wurde es beispielsweise für die Beantwortung der Frage, ob ehemals integriert oder separiert beschulte Kinder die besseren Zugangslösungen erreichen, auf neun Kategorien mit ordinalem Charakter reduziert (vgl. Tabelle 4).

Um genug grosse Zellbesetzungen (vgl. Backhaus u.a. 2006, 480) zu erreichen musste das Kategoriensystem für weitere regressionsanalytische Berechnungen in drei Kategorien zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 3: 20-stufiges Hauptkategoriensystem der Variable Ausbildungszugang

1	Arbeitslos, auf Stellensuche
2	Lehre abgebrochen
3	Nicht erwerbstätig, nicht in Ausbildung, nicht in Zwischenlösungen, freiwillige Tätigkeit, Ferien, Rekrutenschule (RS), Haushalt
4	Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Teilzeit, Jobben
5	Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Vollzeit
6	Erwerbstätigkeit mit Ausbildungsabschluss Teilzeit
7	Erwerbstätigkeit mit Ausbildungsabschluss Vollzeit
8	Zwischenlösung (10. und 11. Schuljahr, Brückenangebote, Sozialjahr, Vorkurse für Pflegeberufe, berufsvorbereitende Schule)
9	Kurzausbildungen (z.B. Pflegeassistent 1 Jahr, Rotkreuz-Pflegekurse)
10	Anlehre, Attestausbildung (2 Jahre dauernd)
11	Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 1
12	Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 2
13	Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 3
14	Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 4
15	Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 5
16	Berufslehre mit intellektuellen Anforderungsniveau 6, Berufslehre mit Berufsmaturität, Handelsschule mit Berufsmaturität
17	Höhere Fachschule z.B. für Pflegefachpersonal, Fachpersonen Betreuung Kinder, Tourismus, Wirtschaft, Künste/Gestaltung, Technik, Gastgewerbe u.a. Dauer: 2-4 Jahre = Grundausbildung mit eidg. anerkanntem Diplom
18	3-jährige Diplommittelschule (DMS)
19	Gymnasium
20	Universität, Fachhochschulen, Hochschulen (ETH, PH)

Tabelle 4: Neunstufiges und dreistufiges Kategoriensystem des Ausbildungszugangs, basierend auf dem 20-stufigen Hauptkategoriensystem

Nr.	Neunstufig	Dreistufig	Nr.
1	- Arbeitslos, auf Stellensuche - Lehre abgebrochen, - Nicht erwerbstätig, nicht in Ausbildung, nicht in Zwischenlösungen, freiwillige Tätigkeit, Ferien, Rekrutenschule, Haushalt	- kein/sehr niedriger Zugang	1
2	- Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Teilzeit, jobben - Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Vollzeit - Zwischenlösungen		
3	- Kurzausbildungen		
4	- Anlehren, Attestausbildungen	- niedriger Zugang	2
5	- Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 1 - Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 2 - Erwerbstätigkeit mit Ausbildungsabschluss Teilzeit - Erwerbstätigkeit mit Ausbildungsabschluss Vollzeit		
6	- Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 3 - Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 4		
7	- Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 5 - Höhere Fachschulen - 3-jährige Diplommittelschule (DMS)	- mittlerer/ hoher Zugang	3
8	- Berufslehre mit intellektuellem Anforderungsniveau 6 Berufslehre/Handelsschule mit Berufsmaturität - Gymnasium		
9	- Universität		

5.4.2.2 Ausbildungswege: Ausbildungswechsel und Zwischenlösungen

Ausbildungswechsel

Es wird angenommen (vgl. Kap. 5.2, Hypothese 4), dass ehemals separiert unterrichtete junge Erwachsene weniger gradlinige nachobligatorische Ausbildungswege beschreiten als ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler.

Ein Indikator dafür sind mehr Wechsel in ihren Ausbildungszugängen nach Abschluss der obligatorischen Schulausbildung.

Um dies zu überprüfen wurden die Ausbildungszugänge (vgl. Kap. 5.4.2.1) pro Jahr quartalsweise erhoben. Für jedes der drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit wären somit maximal vier verschiedene Anschlussnennungen möglich gewesen. Dies ergibt insgesamt zwölf mögliche Nennungen verschiedener Ausbildungszugänge für die drei erhobenen Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.

Für die Analyse wurden alle Ausbildungswechsel der einzelnen Personen addiert. Junge Erwachsene, welche nach der obligatorischen Schule eine Ausbildung begonnen und diese nicht gewechselt hatten, wiesen demzufolge keine Wechsel in ihrer Ausbildungskarriere auf. Bei Personen, welche nach der Schule eine Zwischenlösung absolviert, dann in eine Berufslehre gewechselt und diese bis zum Zeitpunkt der Telefonbefragung durchgehend durchlaufen hatten, wurde ein Wechsel verzeichnet.

Jungen Erwachsenen, die im ersten Jahr eine Lehre begonnen und diese nach ein paar Monaten abgebrochen hatten, um nach einer Zeit der Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit im selben Jahr zu jobben, wurden allein für das erste Jahr drei Wechsel attestiert usw.

Diese Operationalisierung machte es erforderlich, alle Ausbildungswege der einzelnen Personen genau zu studieren, um danach die Anzahl Wechsel exakt zu bestimmen. Dies war nicht immer einfach, da manche Probandinnen und Probanden sehr komplexe Ausbildungswege hinter sich hatten.

Deshalb wurde die Anzahl Wechsel von zwei Mitarbeitenden des Projektteams unabhängig voneinander bestimmt. Anschliessend wurden die Resultate verglichen, im Zweifelsfall diskutiert und allenfalls angepasst.

Zwischenlösungen

Zwischenlösungen werden nicht mit einem anerkannten Abschluss beendet. Deshalb gehören sie der Hauptkategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘ (vgl. Überblick über die Ausbildungszugänge, Tabelle 2, Kap. 5.4.2.1) an. Folgender Abschnitt gibt einen Überblick über die differenzierte Aufschlüsselung der Kategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘. Anschliessend wird auf die Zwischenlösungen fokussiert.

Im 20-stufigen Kategoriensystem (vgl. Tabelle 3 in Kap. 5.4.2.1) umfasst die Oberkategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘ folgende Unterkategorien:

- Kat. 1: Arbeitslos, auf Stellensuche
- Kat. 2: Lehre abgebrochen
- Kat. 3: Nicht erwerbstätig, nicht in Ausbildung, nicht in Zwischenlösungen, freiwillige Tätigkeit, Ferien, Rekrutenschule, Haushalt
- Kat. 4: Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Teilzeit, Jobben
- Kat. 5: Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Vollzeit
- Kat. 8: *Zwischenlösung (10. und 11. Schuljahr, Brückenangebote, Sozialjahr, Vorkurse für Pflegeberufe, berufsvorbereitende Schule)*
- Kat. 9: Kurzausbildungen (z.B. Pflegeassistent 1 Jahr, Rotkreuz-Pflegekurse)

Im Gegensatz zu allen anderen Kategorien der Oberkategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘ fokussieren Zwischenlösungen explizit auf einen Ausbildungszugang und beinhalten oft bereits gewisse Ausbildungselemente (vgl. Kap. 3.2.2.3). Im Rahmen von Zwischenlösungen werden Fähigkeiten erworben oder Möglichkeiten erhöht, eine anschliessende Ausbildung absolvieren zu können. Unter den Begriffen ‚Zwischenlösungen‘ oder ‚Brückenangebote‘ werden alle Massnahmen subsumiert, „die zeitlich zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem Beginn einer Ausbildung angesiedelt sind“ (Landert 2004, 47). Diese Zwischenjahre können aus rein allgemeinbildenden Angeboten bestehen, oder es kann sich um Mischformen handeln, die beispielsweise berufliche Praktika umfassen.

Sie laufen unter unterschiedlichen, kantonale zumeist nicht einheitlichen Bezeichnungen wie 10. Schuljahr, berufsvorbereitendes Schuljahr, Sozialjahr, Integrationsklasse für Fremdsprachige, Sprachaufenthalt, Berufswahlschule, Motivationssemester, SOS-Programme etc. Im Gegensatz zu Kategorie 9 führt das Absolvieren einer Zwischenlösung nicht zu einem Ausbildungsabschluss in Form eines Zertifikates oder Ähnlichem.

Zwischenlösungen wurden im Rahmen des Interviewblockes zum Ausbildungszugang erfragt bzw. von den entsprechenden Absolventinnen und Absolventen genannt. Wurden dem Projektteam unbekannte Arten von Zwischenlösungen genannt, so wurde anhand der genau erfragten Bezeichnung der Anschlusslösung, meist via Internet, recherchiert, ob es sich um einen dieser Kategorie zuzuordnenden Ausbildungszugänge handle. Einzelne Beispiele von genannten Ausbildungszugängen, die unter die Kategorie der Zwischenlösungen fallen, wurden insbesondere bezüglich Abgrenzung gegenüber der Kategorie 3 im Projektteam diskutiert. Hierbei wurde wiederum ein Konsens gesucht und darauf geachtet, dass andere ähnliche Anschlusslösungen stets einheitlich derselben Kategorie zugeteilt wurden.

5.4.3 Operationalisierung der Schulform und weiterer Prädiktoren und zentraler Kennwerte in Bezug auf die Stichprobe

5.4.3.1 Schulform

In den vorliegenden Berechnungen ist der Einfluss der Schulform auf die Ausbildungszugänge im jungen Erwachsenenalter von zentralem Interesse. Im Rahmen der aktuellen Untersuchung wurde die gesamte Schulbiographie der jungen Erwachsenen retrospektiv erfragt. Zudem konnte auf Angaben des zweiten und sechsten Schuljahres zurückgegriffen werden.

Schülerinnen und Schüler, die während ihrer Schulzeit *nie* separiert, d.h. nie in einer Sonderklasse für so genannt Lernbehinderte beschult worden waren, werden in der vorliegenden Studie als *Regelklassenschülerinnen und -schüler* bezeichnet. In den folgenden Berechnungen betrifft dies insgesamt 388 junge Erwachsene. Die Gruppe der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler umfasst 64 junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit mindestens ein Jahr lang in einer Sonderklasse (vgl. Kap. 3.1.3) unterrichtet worden waren. Die Meisten waren jedoch während mehrerer Schuljahre in Sonderklassen beschult. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer an Sonderklassen beträgt bei dieser Stichprobe nahezu fünf Jahre. Diese Personen werden als ehemalige *Sonderklassenschülerinnen und -schüler* bezeichnet (vgl. Kap. 5.5 zur Stichprobe).

Zudem werden in den nachfolgenden Analysen Unterschiede zwischen einzelnen Zügen der Regelbeschulung im Bereich der Sekundarstufe I berechnet. Hierbei wird zwischen Zügen mit Grundanforderungen und Zügen mit erweiterten Anforderungen sowie (Pro-)gymnasialklassen unterschieden (vgl. Kap. 3.1.1). Die Klassentypen dürfen nicht als trennscharfe Kategorien verstanden werden, vielmehr bestehen bezüglich der Leistungen und der kognitiven Voraussetzungen grosse Überschneidungen (vgl. Kronig 2007, vgl. Kap. 3.1.6). In der vorliegenden Untersuchung konnte der besuchte Klassentyp z. T. aus den bestehenden Daten abgeleitet werden, zusätzlich wurde die Schullaufbahn bei den Befragten retrospektiv erhoben.

5.4.3.2 Geschlecht und Nationalität

Diese Daten entstammen den Untersuchungen aus dem Jahre 1996/1997, sie wurden jedoch im Rahmen der aktuellen Erhebung verifiziert und allenfalls korrigiert. Um genügend grosse Zellen zu erhalten, kann lediglich zwischen Schweizerinnen sowie Schweizern und Nicht-Schweizerinnen und -Schweizern beziehungsweise Immigrantinnen und Immigranten unterschieden werden. Dieser Gruppe gehören alle Personen ohne Schweizerpass an.

5.4.3.3 Intelligenzmessung im zweiten und im sechsten Schuljahr

Durch die Erhebung der Intelligenzleistung kann eine potentielle Störvariable kontrolliert werden. Die längsschnittliche Anlage der vorliegenden Studie ermöglicht es, die Intelligenzleistungen des zweiten und des sechsten Schuljahres (nur für die Gruppe der Regelklassenkinder) in die Berechnungen einzubeziehen und zu kontrollieren. Hierbei wird für das zweite Schuljahr auf einen Intelligenzquotienten zurückgegriffen, der mit der Grundintelligenztest-Skala 1 (CFT 1) von Weiss und Osterland (1980) erhoben wurde. Die Intelligenzwerte wurden im zweiten Schuljahr zu zwei Messzeitpunkten im Rahmen eines Gruppenverfahrens ermittelt (vgl. detailliert in Kronig 2000, 175-178.). Im sechsten Schuljahr wurde die Intelligenz zu beiden Messzeitpunkten mit der überarbeiteten Fassung der Skala 2 des Grundintelligenztests CFT 20, einer deutschen Adaption des „Culture Fair Intelligence Test – Scale 2“ von R. B. Cattell (Weiss 1980, 4f.), erhoben (vgl. hierzu detailliert in Eckhart 2005, 108).

Die Unabhängigkeit von soziokulturellen, ethnischen oder erziehungsspezifischen Einflüssen ist ein wichtiges Anliegen des CFT. Dieses Verfahren unterscheidet sich damit von vielen konventionellen Intelligenztestverfahren, die schwerpunktmässig das messen, was das Kind aufgrund seiner Sozialisation lernen konnte, und nicht das, was es lernen könnte (Weiss 1980, 5). Um dieser Absicht nachzukommen, baut der CFT auf minimalen sprachlichen Voraussetzungen auf und verzichtet auf vertraute verbale oder numerische Aufgabenstellungen. Beide Verfahren verfügen sowohl über eine hohe Reliabilität wie auch über eine gute Validität (vgl. Weiss 1980, 6ff., Weiss/Osterland 1980, 23-39, Kronig 2000, 177f.).

Um ein grösstmögliches Mass an Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, wurden die Messungen der Intelligenzleistungen von speziell instruierten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt. Die Auswertung der Verfahren wurde durch die gleichen Personen vorgenommen und anschliessend von einer Projektmitarbeiterin kontrolliert, was eine genügende Auswertungs- und Interpretationsobjektivität sicherstellen konnte (Kronig 2000, 178).

5.4.3.4 Schulleistungstests Sprache und Mathematik im zweiten und im sechsten Schuljahr

Eine weitere Kontrollvariable bildet die Schulleistung im Bereich Sprache und Mathematik. Diese Daten wurden im zweiten (vgl. hierzu ausführlich in Kronig 2000, 162-170) und im sechsten (nur Regelklassenschülerinnen und -schüler) Schuljahr (vgl. Eckhart 2005, 109) der Schülerinnen und Schüler gesammelt. Im zweiten Schuljahr der Stichprobe wurde lediglich die Schulleistung im Bereich Sprache erfasst, während im sechsten Schuljahr auch die Mathematikleistung gemessen wurde.

Im Bereich *Sprache* flossen im zweiten Schuljahr die Komponenten Leseverständnis, Wort- und Satzbildung und Rechtschreibung in die Schulleistungstests ein (vgl. hierzu Kronig 2000, 165). Im sechsten Schuljahr nahm der Sprachtest vier von fünf Lernbereiche auf, die durch eine eingehende Analyse der kantonalen Lehrpläne ermittelt wurden:

1. Lesen: Längere und komplexere Texte lesen und verstehen, Erweiterung des Wortschatzes, meta-sprachliche Fähigkeiten;
2. Schreiben: Grammatikalisch korrektes Verfassen von kürzeren und längeren Texten, Anwendung von verschiedenen Textarten;
3. Grammatik: Wortarten, grammatikalische Zeiten und die vier grammatikalischen Fälle;
4. Rechtschreibung: Erweiterte Rechtschreibregeln, Fremdwörter, Gross- und Kleinschreibung, Satzzeichensetzung.

In die Erhebung konnten die mündlichen Kompetenzen der Kinder nicht einbezogen werden. Ein Einbezug dieses zweifelsohne wichtigen Lernbereichs wäre zum einen aus forschungsmethodischer Sicht (z.B. dialektale Einflüsse) schwierig zu bewerkstelligen. Zum andern müsste eine solche Erhebung auf individueller Ebene geschehen, womit die Belastung der Schulklassen, aber auch die zeitlichen Ressourcen der Untersucher deutlich überschritten würden (vgl. Kronig 2000, 162-170). Der *Mathematiktest*, der im sechsten Schuljahr durchgeführt wurde, konzentrierte sich auf die Bereiche Arithmetik und Algebra. Folgende Lerninhalte wurden geprüft: Grundoperationen mündlich und schriftlich, Gewöhnliche Brüche, Dezimalbrüche, Gleichungen und Ungleichungen, Rechengesetze, Flächenberechnungen und Textrechnungen bzw. Sachrechnungen mit verschiedenen klassischen Massen. Die im Vorlauf errechneten Testgütekriterien erbrachten sowohl für den Sprach- als auch für den Mathematiktest insgesamt befriedigende Resultate (vgl. hierzu Eckhart 2005, 109).

5.4.3.5 Sozioökonomischer Status

Die Informationen zum sozioökonomischen Status wurden aus forschungsökonomischen und aus untersuchungstechnischen Gründen direkt über die Kinder (Regelklassenschülerinnen und -schüler im sechsten Schuljahr) beziehungsweise über die jungen Erwachsenen (für die ehemaligen Kleinklassenkinder) erhoben.

Die Berechnung des sozioökonomischen Status stützt sich auf zwei verschiedene Indikatoren: auf den Beruf des Vaters und der Mutter und auf Hinweise bezüglich des Einkommens und der Bildung. Theoretisch bezieht sich ein solches Berechnungsmodell auf die Annahme, dass sich der sozioökonomische Status auf die Variablen Bildung und Einkommen zurückführen lässt (vgl. Ganzeboom u.a. 1992).

Die Berufe wurden mit dem Berufsklassifizierungssystem ISCO 88 (COM) (International Standard Classification of Occupations) codiert. Es handelt sich dabei um ein international kompatibles berufliches Ordnungssystem, welches das Ergebnis von ausführlichen Untersuchungen in zwölf EG-Ländern bildet. Der standardisierte internationale sozioökonomische Index (International Socio-Economic Index of Occupational Status, ISEI) greift auf diese Berufsklassifikation zurück. Ganzeboom, De Graaf, Treiman und De Leeuw (1992) haben mit Ausbildungs- und Einkommensdaten von 73'901 Männern aus 16 Nationen unter Kontrolle des Alters den ISEI berechnet. Damit wird eine Schwäche dieses Index deutlich: Referenzdaten von Frauen fehlen, Frauen wurden somit bei der Erstellung der Klassifikation nicht berücksichtigt. Dennoch ist der standardisierte

internationale sozioökonomische Index gegenwärtig eines der am meisten verbreiteten Berufs-Bewertungsinstrumente. Mit dessen Hilfe kann den Berufen der Eltern der untersuchten Kinder ein Wert zugeordnet werden, der über den sozioökonomischen Status des Elternhauses Auskunft gibt. Die Hinweise bezüglich Einkommen und Bildung werden durch Items erfragt, die im Rahmen einer Fragebogenerhebung in einer Studie zu Lesefertigkeiten bei Schweizer Schülern und Schülerinnen (IEA-Studie, Psychologisches Institut der Universität Zürich, Stoll u.a. 1991; Auszug aus dem Internet, 5. 12.2011) zur Anwendung kamen. In einer nachträglichen Analyse wurden die Daten faktorenanalytisch untersucht (vgl. Rüesch 1998). In der vorliegenden Untersuchung gehören 152 Personen (33.6%) Familien mit einem niedrigen Sozialstatus, 138 Personen (30.5%) Familien mit einem mittleren und 150 Personen (33.2%) Familien mit einem hohen Status an. Bei der Gruppe der ehemaligen Sonderklassenkinder sieht diese Verteilung anders aus (vgl. Kap. 5.5.2).

5.5 Stichprobenmerkmale

5.5.1 Gesamtstichprobe

Die Bearbeitung einer solch umfassenden Forschungsfrage war möglich, weil auf Stichproben aus Studien zurückgegriffen werden konnte, welche in den vergangenen zwölf Jahren im Rahmen des Freiburger INTSEP-Forschungsprogramms (INTSEP = Integration/Separation) durchgeführt worden waren (vgl. Kap. 5.3 zum Untersuchungsplan). In beiden vorgängigen Untersuchungen waren Daten erhoben worden, die einen vielfältigen Blick in schulische Entwicklungen bieten. Neben personenbezogenen Informationen wurden insbesondere die soziale Integration in der Schulklasse, die Schulleistungen und die Intelligenzwerte dokumentiert.

Im aktuellen Forschungsprojekt wurde eine weitere Untersuchung der gleichen Stichproben im jungen Erwachsenenalter durchgeführt. Hierzu mussten vorerst in einem schwierigen Suchprozess die jungen Erwachsenen gefunden werden, die in ihrer Schulzeit bereits an den Forschungsprojekten teilgenommen hatten. Es wurde angestrebt, möglichst viele der ehemals als Schüler und Schülerinnen befragten Personen zu finden und für eine erneute Teilnahme an einer telefonischen Befragung zu gewinnen. Dank der sehr aufwändigen Suche und Kontaktaufnahme konnte schliesslich eine hohe Rücklaufquote von rund 63 Prozent erreicht werden. Damit wurden die Stichprobenvoraussetzungen für eine zuverlässige Bearbeitung der Fragestellungen geschaffen. Von den insgesamt 722 angefragten Personen haben 452 junge Erwachsene die telefonisch gestellten Fragen beantwortet. Da im vorliegenden Forschungsprojekt teilweise mit parallelisierten Stichproben gearbeitet wird, die bezüglich moderierender Variablen über eine gleiche oder vergleichbare Ausgangslage verfügen, war eine möglichst grosse Auswahl von Kindern entscheidend. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Verteilung der Untersuchungsstichprobe auf die Kantone der Schweiz. Zudem ist die Anzahl der Schulklassen ersichtlich, aus welchen die jungen Erwachsenen stammen. In die Stichprobe konnten junge Erwachsene aus 20 von 21 deutschsprachigen

Kantone der Schweiz aufgenommen werden. Ausnahme bildet der Kanton Glarus, der bereits in den vorausgehenden Nationalfondsuntersuchungen während der Schulzeit nur mit wenigen Schülerinnen und Schülern vertreten war. Die 452 jungen Erwachsenen stammen aus 86 Schulklassen. Aufgrund der komplizierten Stichprobenbildung – gesucht wurden junge Erwachsene, die bereits während ihrer Schulzeit in zwei grossen Nationalfondsprojekten untersucht worden waren – war die Auswahl möglicher Teilnehmenden aus den einzelnen Schulklassen erheblich eingeschränkt. Pro Schulklasse konnten jeweils drei bis fünf ehemalige Schüler und Schülerinnen für die Untersuchung gewonnen werden. Zuverlässige mehrbenenanalytische Berechnungen auf der Mikroebene einzelner Schulklassen sind damit nicht oder nur mit beschränkter Aussagekraft möglich.

Tabelle 5: Kantonale Verteilung der Stichprobe

Kanton	ehemals Regelklassen		ehemals Sonderklassen f. LB		Total	
	Erwachsene	(Klassen)	Erwachsene	(Klassen)	Erwachsene	(Klassen)
AG	9	(3)	1	(1)	10	(4)
AI	31	(2)			31	(2)
AR	14	(2)			14	(2)
BE	3	(1)	1	(1)	4	(2)
BL	6	(3)	9	(3)	15	(6)
BS	8	(3)			8	(3)
FR	33	(3)	5	(3)	38	(6)
GL						
GR	7	(1)	10	(2)	17	(3)
LU	44	(5)	9	(5)	53	(10)
NW	23	(3)			23	(3)
OW	6	(1)	2	(2)	8	(3)
SG	23	(4)			23	(2)
SH	30	(6)	11	(3)	41	(8)
SO	20	(3)			20	(3)
SZ	39	(4)	5	(3)	43	(6)
TG	15	(2)	1	(1)	16	(3)
UR			1	(1)	1	(1)
VS	27	(3)			27	(3)
ZG	45	(5)	2	(2)	47	(5)
ZH	5	(3)	7	(2)	12	(4)
Total	388	(57)	64	(29)	452	(86)

Aufgrund von Erfahrungen aus andern Untersuchungen über einen längeren Zeitraum besteht bei der Stichprobenbildung die Gefahr, dass sich die Stichprobe nach bestimmten Merkmalen strukturiert, wodurch die Aussagekraft der Ergebnisse erheblich abgeschwächt werden kann. Dies trifft insbesondere auf soziodemographische Variablen wie nichtschweizerische Nationalität oder tiefe soziale Schicht zu, die sich in Längsschnittuntersuchungen belastend auf eine erneute Teilnahme und damit auf die Stichprobengrösse auszuwirken vermögen (Berger u.a. 2005). Ein Vergleich dieser Variablen mit den Verteilungen aus der Gesamtstichprobe verdeutlicht, dass sich eine nichtschweizerische Nationalität oder eine niedrige soziale Schicht nicht negativ auf die Teilnahmequote vorliegender Studie ausgewirkt haben. Insgesamt sind junge Erwachsene mit Migrationshintergrund etwas weniger häufig in der Untersuchungsstichprobe

vertreten (26%) als in der ursprünglichen Stichprobe aus der Schulzeit (32%). Wird der soziale Status betrachtet, so zeigt sich, dass hier gesamthaft ungefähr die ursprünglichen Verhältnisse (je ein Drittel der Kinder stammten aus der Unter-, Mittel- oder Oberschicht) erreicht werden konnten. Für die angestrebten Analysen resultiert daraus eine positive Datengrundlage. Die Werte in den Bereichen Intelligenz und Schulleistung zeigen allerdings eine grosse Verschiedenheit der drei zusammengefassten Gruppen. Diese grossen Unterschiede unterstreichen die Notwendigkeit, für Gruppenvergleiche ein angepasstes methodisches Vorgehen zu wählen. Dies wird z.B. erreicht, indem nur Kinder miteinander verglichen werden, die bezogen auf moderierende Variablen über gleiche oder ähnliche Ausgangslagen verfügen. Auch mittels der durchgeführten Regressionsanalysen können Einflüsse weiterer Prädiktoren überprüft und somit kontrolliert werden.

5.5.2 Merkmale ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler

Da in diesem Forschungsprojekt Unterschiede zwischen ehemals integriert und separiert beschulten Kindern interessieren, werden diese beiden Gruppen anhand zentraler Merkmale in Tabelle 6 beschrieben. Es wird ersichtlich, dass sich die zwei Gruppen erheblich voneinander unterscheiden. Junge Erwachsene, die in der Vergangenheit eine Klein-klasse (Sonderklasse für Lernbehinderte) besucht haben, sind prozentual häufiger männlichen Geschlechts, weisen prozentual häufiger eine nichtschweizerische Nationalität, einen tieferen sozioökonomischen Status sowie tiefere Intelligenz- und Schulleistungen (Sprache) auf als die jungen Erwachsenen, die ehemals eine Regelklasse besucht haben. Es handelt sich hierbei um Unterschiede zwischen Regel- und Sonderklassenschülerinnen und -schülern, die schon wiederholt beobachtet worden sind (vgl. Kronig u.a. 2007, vgl. Kap. 3.1.6.1).

Tabelle 6: Merkmale der Jugendlichen aus Sonderklassen und Regelklassen

Junge Erwachsene aus:	Merkmale										
	Geschlecht		Nationalität		Sozioök. Status			Intelligenz		Schulleistung	
	m	w	CH	IM	1	2	3	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
SK	44	20	27	37	47	10	6	83.5	13.3	51.4	20.0
RG	172	216	303	85	105	128	144	103.7	15.8	75.7	13.3
Total	216	236	330	122	152	138	150	100.9	17.0	72.4	16.6
SK: Sonderklasse für Lernbehinderte, RG: Regelklasse Sozioökonomischer Status: 1: tief; 2: mittel; 3: hoch Nationalität: CH: Kinder mit Schweizer Pass/IM: Immigrantenkinder ohne Schweizer Pass Intelligenz: Intelligenzleistung gemessen mit dem CFT I im zweiten Schuljahr (1996) Schulleistung Sprache: Erhoben mit Schulleistungstest im zweiten Schuljahr (1996)											

5.5.3 33 Paare mit vergleichbaren Sonder- und Regelklassenkindern

Um gemäss der Fragestellung den Auswirkungen unterschiedlicher institutioneller Erfahrungen ehemaliger Schülerinnen und -Schüler auf deren Ausbildungszugänge im jungen Erwachsenenalter nachzugehen, wurden unter anderem zwei Gruppen von je 33 so genannt vergleichbaren Kindern (Paare) gebildet, welche sich in erster Linie bezüglich ihrer institutionellen Vorerfahrungen unterschieden. Die im Vergleich zu experimentellen Untersuchungen geringere Validität von quasiexperimentellen Untersuchungen kann durch eine solche Parallelisierung der Stichproben erhöht werden. Potentielle Störvariablen lassen sich dadurch systematisch kontrollieren (Bortz/Döring 2005, 490).

Die Auswahl von Schülern und Schülerinnen für die zwei Teilstichproben ist jedoch nicht mehr zufällig. Entsprechend sinkt die externe Validität der Ergebnisse (Bortz/Döring 2005, 527-528). Die Parallelisierung wurde über die Matched-Samples-Verfahrenstechnik (Bortz/Döring 2005, 491, Tabachnick/Fidell 2007, 43) vorgenommen. Bei kleinen Versuchsgruppen in quasiexperimentellen Untersuchungen kann so die interne Validität erhöht werden. „Zur Erstellung von Matched Samples wird die Gesamtmenge der Untersuchungsobjekte in (hinsichtlich der relevanten Hintergrund- bzw. Störvariablen) möglichst ähnliche Paare gruppiert“ (Bortz/Döring 2005, 683).

Zur Bildung der Paare wurden aus den zwei Schulformen jeweils Schülerinnen und -Schüler ausgewählt, welche bezüglich relevanter Kontrollvariablen übereinstimmten. Wichtige Faktoren, die beispielsweise neben dem Schultyp den Ausbildungsgang beeinflussen, konnten somit kontrolliert werden. Kontrolliert und parallelisiert wurden die unabhängigen Variablen Geschlecht, Intelligenzquotient, Sprachleistung, Alter, Nationalität und Sozialstatus. Bei der Bildung der 33 Paare wurde darauf geachtet, dass die Kinder bezüglich des Geschlechts, der Nationalität und des Sozialstatus übereinstimmten (vgl. Tabelle 7). Für die Intelligenzleistung und die Sprachleistung wurde die kritische Differenz bzw. das Vertrauensintervall als Gruppierungskriterium benutzt. Dieses Kriterium gibt an, innerhalb welcher Bandbreite die wirkliche Testleistung eines Kindes liegt (Weiss 1980, 26). Dass sich nicht ein genauer Testwert eruieren lässt, liegt an der mangelnden Reliabilität eines Verfahrens. Für die Intelligenzleistung errechnet sich ein Toleranzbereich von ungefähr 13 IQ-Punkten (Weiss 1980, 26). Für die Schulleistung wurde bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $p = .05$ eine kritische Differenz von 14 Prozentpunkten ermittelt (Lienert/Raatz 1994, 364ff.).

Da Kinder, die mindestens einmal separiert beschult wurden aufgrund von Unregelmässigkeiten in ihren Schulkarrieren (Repetition, spätere Einschulung etc.) älter sind, wurden Kinder, deren Alter mehr als eine Standardabweichung vom Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe divergierte, bei der Paarbildung ausgeschlossen. Insgesamt konnten 33 vergleichbare Paare gebildet werden. Untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die gebildeten Paare. Im Anschluss an die Paarbildung wurden die Mittelwerte des Alters, der Intelligenz und der Sprachleistungen der beiden Gruppen miteinander verglichen, um zu prüfen, inwiefern sich die beiden Gruppen unterschieden. Der t-Test für verbundene Stichproben zeigte, dass die Gruppe der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler und die Gruppe der Regelklassenkinder bezüglich Intelligenz und Sprache nicht signifikant voneinander abwichen.

Der Mittelwertsvergleich für die Intelligenzwerte ergab einen p-Wert von .474, und derjenige für die Sprachleistungen einen p-Wert von .265. Dies bedeutet, dass die beiden Gruppen bezüglich Sprache und Intelligenz vergleichbar waren und dass diese Einflussfaktoren die Ergebnisse nicht tangieren würden. Wie erwartet unterschieden sich die beiden Gruppen hinsichtlich des Alters signifikant. Das Alter jedoch konnte aufgrund des tendenziell höheren Alters der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und Schüler nicht stärker kontrolliert werden. In den regressionsanalytischen Berechnungen (vgl. Kapitel 6.2) zeigt sich jedoch, dass das Alter keinen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter entfaltet. Dies ist womöglich auch dadurch bedingt, dass die Stichprobe generell sehr altershomogen ist.

Tabelle 7: Merkmale der vergleichbaren Gruppen

Kriterien für die Gruppenbildung		Besuchte Schulform			
		Sonderklasse: N=33	Regelklasse: N=33	Vergleichbarkeit T-Test für abhängige Stichproben	
				t-Wert	p-Wert
Geschlecht	männlich	24	24	identisch	
	weiblich	9	9		
Nation. Herkunft	Schweiz	16	16	identisch	
	Ausland	17	17		
Sozioök. Status	niedrig	26	26	identisch	
	mittel	4	4		
	hoch	3	3		
Alter	\bar{X}	8.9	8.4	t = -4.31	p <.000
	SD	4.0	5.5		
Intelligenz	\bar{X}	88.55	89.24	t = 0.72	p =.474
	SD	12.38	10.75		
Schulleistung Sprache	\bar{X}	63.27	64.70	t = 1.14	p =.265
	SD	11.77	11.20		

Nationale Herkunft: Schweiz/Ausland erhoben mit Fragebogen für Lehrpersonen (1996)

Sozioökonomischer Status: Beruf der Eltern; Einkommen- und Bildungsindikatoren

Alter in Jahren im 2. Schuljahr: 1 = 12 Monate; Fragebogen für Lehrpersonen (1996)

Intelligenz: CFT I (Weiss; Osterland 1980); Schulleistung Sprache: (IntSep-A; 1996)

Die Analysen mit den 33 vergleichbaren Paaren haben den Vorteil, dass moderierende Merkmale kontrolliert werden können. Nachteilig ist allerdings, dass die Stichprobe erheblich reduziert wird, wodurch sich die Generalisierbarkeit der Ergebnisse abschwächt. Mit den 33 vergleichbaren Paaren wird nur ein Teil der Gesamtstichprobe abgebildet. Bei dieser Gruppe handelt es sich tendenziell um leistungsschwache Regelklassenschülerinnen und -schüler bzw. um leistungsstarke Sonderschülerinnen und -schüler. Aus diesem Grund wird der Einfluss der Schulform und weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang zusätzlich mit einem regressionsanalytischen Modell berechnet (vgl. hierzu auch Kapitel 5.6.2).

5.6 Erhebung und Auswertung der Daten

5.6.1 Datensammlung und -aufbereitung

Um in der Phase der Datensammlung eine optimale Durchführungsobjektivität zu gewährleisten, wurden Massnahmen getroffen, die eine möglichst hohe interpersonelle Übereinstimmung sicherstellten (Lienert/Raatz 1994, 7). Die Datensammlung und -aufbereitung der ersten beiden Messzeitpunkte wird bei Kronig (2000, 189ff.) detailliert beschrieben. Angaben zu den beiden Messzeitpunkten der zweiten Erhebungswelle finden sich bei Eckhart (2005, 110).

Für die Interviewdurchführung wurden im Leitfaden für das Telefongespräch (vgl. Anhang 8.1) präzise Formulierungen vorgegeben, an die sich alle Befragenden hielten. Dies ermöglichte ein standardisiertes Vorgehen, wodurch die Unterschiede zwischen den einzelnen Befragenden sehr klein gehalten werden konnten.

Die wörtlichen Anleitungen wurden im Rahmen der Vorläufe erprobt und, wo notwendig, angepasst. Natürlich gab es bezüglich der Dauer der Interviews Unterschiede, da manche Befragte am Telefon ein grosses Mitteilungsbedürfnis zeigten. Hier bestand die Kunst der Interviewenden darin, die Aufmerksamkeit der Befragten immer wieder auf das Interview zu lenken. Dessen hohe Standardisierung ermöglichte es, bei der Dateneingabe wichtige von unwichtigen Informationen zu filtern und nur die für die Erhebung zentralen Daten aufzunehmen. In zehn Erhebungsphasen wurden insgesamt 722 junge Erwachsene angeschrieben. Von den instruierten Mitarbeitenden wurde anschliessend versucht, mit den jungen Erwachsenen telefonisch Kontakt aufzunehmen.

Die gesammelten Informationen wurden schliesslich von einer administrativen Mitarbeiterin in eine zentrale Datenbank eingegeben. Diese wurde eigens für die Untersuchung in einem Datenverwaltungsprogramm erstellt.

Zwecks Datenschutzes wurden die Namen der Befragten durch ein Codierungssystem verschlüsselt. Die stichprobenweise Überprüfung der Dateneingabe durch externe Personen brachte zufriedenstellende Ergebnisse. Für die statistischen Auswertungen wurden die erhobenen Daten in ein Datenfile des Statistikprogramms PASW Statistics 18.0 exportiert. Auch dort wurde die Eingabe regelmässig extern überprüft.

Die Auswertungsobjektivität ist von der Datenqualität abhängig. Bei den erhobenen numerischen Daten kann diese als hoch eingestuft werden. Bei der Eingabe von Textfeldern, z.B. im Bereich Ausbildungszugang wurden alle Unklarheiten im Projektteam besprochen und beseitigt.

5.6.2 Auswertung der Daten

Die Beantwortung der Fragestellung und die Überprüfung der unter 5.2 formulierten Hypothesen erfolgt entlang der zwei Hypothesenblöcke A und B.

Hypothesenschwerpunkt A (vgl. Kap. 5.2) widmet sich der Analyse der Einflüsse der Regelklassen versus der Sonderklassenbeschulung auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter. Es wird überprüft, ob ehemals integriert oder ehemals separiert beschulte junge Erwachsene bessere Ausbildungszugänge realisieren und inwiefern sich die beiden Gruppen bezüglich ihrer Ausbildungswege (Wechsel, Zwischenlösungen) unterscheiden. Die entsprechenden Ergebnisse finden sich in Kapitel 6.1.

Um diese Hypothesen zu überprüfen, werden verschiedene statistische Verfahren eingesetzt. Zudem werden sowohl Analysen auf der Grundlage der Gesamtstichprobe als auch aufgrund einer mittels Matched-Samples-Technik (vgl. Bortz/Döring 2005, 491) gebildeten parallelisierte Stichprobe von 33 Paaren ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schülern durchführt (vgl. Kap. 5.5.3 zur Paarbildung). Wichtige Faktoren, die den Ausbildungsgang neben dem Schultyp beeinflussen, können mit Hilfe dieser Paarbildung kontrolliert werden.

Parallelisiert und kontrolliert wurden die unabhängigen Variablen Geschlecht, Intelligenzquotient, Sprachleistung, Alter, Nationalität und Sozialstatus.

Bei diesen so genannt vergleichbaren Paaren ehemaliger Sonder- und Regelklassenkinder werden anhand von Mittelwertsvergleichen Unterschiede bezüglich den Ausbildungszugängen und Ausbildungswechseln berechnet. Die Ausbildungszugänge werden für diese Berechnungen in eine ordinale 9-stufige Reihenfolge gestellt. Die Anzahl Wechsel werden zu einem Wert pro Untersuchungsperson zusammengefasst (vgl. Kap. 5.4.2.2 zu den Operationalisierungen). Die Analysen (t-Test und Varianzanalyse mit Messwiederholung) verlangen jedoch als Voraussetzung intervallskalierte Daten (Backhaus u.a. 2006, 98ff.). Gleichzeitig wird von mehreren Autoren darauf hingewiesen, dass die Varianzanalyse als robustes Verfahren gegenüber Verletzungen dieser Voraussetzungen gilt (z.B. Bortz 1999, 276, Backhaus u.a. 2006, 99f.). Da die von den Befragten genannten Ausbildungszugänge retrospektiv durch die Projektmitarbeitenden den 20 Ausbildungskategorien mit ordinalem Charakter zugeteilt wurden, wird der Ausbildungszugang nicht auf Intervallskalenniveau gemessen (vgl. hierzu Bortz/Döring 2005, 69f. und 168f.). Diese Problematik findet sich jedoch bei einer Vielzahl von Erhebungsinstrumenten in den Sozialwissenschaften und wird in der Regel so gehandhabt, dass Intervallskalierung angenommen wird (Bortz/Döring 2005, 69f.). Die Frage, ob Daten intervall- oder ordinalskaliert sind, ist nicht primär aufgrund mathematisch-statistischer Abwägungen, sondern vielmehr gemäss der messtheoretischen Interpretierbarkeit der Ergebnisse zu beantworten (Bortz/Döring 2005, 168). Dies bedeutet, dass berechnete Mittelwerte inhaltlichen Sinn ergeben müssen. Eine solche messtheoretische Interpretierbarkeit rechtfertigt den Einsatz varianzanalytischer Auswertungsmethoden. Die Stichprobe der mittels Matched-Samples-Technik gewonnenen 33 Paare ist zudem relativ klein und repräsentiert nicht wie erforderlich (Bortz 1999, 276, Bortz/Döring 2005, 385ff) die jeweilige Population der Gesamtstichprobe. Die Normalverteilungsvoraussetzung ist vor allem bei kleinen Stichproben relevant, bei genügend grosser Stichprobe nähert sich die entsprechende Variable gemäss dem zentralen Grenzwerttheorem einer Normalverteilung

an (Bortz 1999, 276, Bortz/Döring 2005, 385ff.). In einer Kontrollberechnung werden deshalb die Vergleiche mit dem Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben durchgeführt. Dieser nichtparametrische Test erlaubt eine zuverlässige Überprüfung von Unterschieden bei abhängigen Stichproben, auch wenn die abhängige Variable ordinales Skalenniveau aufweist.

Wie bereits erwähnt, unterscheiden sich die beiden reduzierten Gruppen der insgesamt 66 jungen Erwachsenen bezüglich der Intelligenz und Schulleistung erheblich von der Gesamtpopulation. In der Gruppe Regelklasse sind es vor allem Kinder mit tieferen Testwerten. Demgegenüber erreichen die ausgewählten Sonderklassenschülerinnen und -schüler höhere Testwerte als ihre Referenzgruppe. Entsprechend kann vermutet werden, dass Kinder aus der Gruppe Regelklasse eine grössere Anzahl von negativen Messfehlern haben. Für Kinder aus der Sonderklasse gilt abgeschwächt das Gegenteil. Es ist daher mit einer Regression zur Mitte zu rechnen (vgl. Althausen/Rubin, 1971, 206ff.).

Die Berechnungen zum Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter wurden deshalb auch mit verschiedenen *Regressionsmodellen* anhand der Gesamtstichprobe vorgenommen.

Die Regressionsanalyse wird vorwiegend beziehungsweise im klassischen Fall verwendet, wenn sowohl die abhängige als auch die unabhängige Variablen metrisches Skalenniveau besitzen. In den Sozialwissenschaften hat man es jedoch häufig mit ordinalskalierten Variablen zu tun, in unserem Fall mit den drei Ausbildungskategorien: kein und sehr niedriger Zugang, niedriger Zugang, mittlerer und hoher Zugang. Bei den Werten einer ordinalskalierten Variable handelt es sich um Kategorien, die in einer Rangfolge stehen, wobei die Abstände zwischen den Werten von Kategorien nicht definiert sind (Janssen/Laatz 2007, 454). Deshalb wird in Anlehnung an Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2006, 9, 50) auf ordinale und multinomial logistische Analyseverfahren zurückgegriffen. Diese Verfahren eignen sich für Berechnungen, bei denen die abhängige Variable ordinal beziehungsweise nominal skaliert ist. Die erklärenden Variablen können von beliebiger Skalierung sein.

Durch die Anwendung der so genannten Dummy-Variablen-Technik (vgl. Backhaus u.a. 2006, 9) können auch nominal skalierte Variablen in die Regressionsanalyse einbezogen werden. Dummy-Variablen sind binäre Variablen wie beispielsweise in den nachfolgenden Berechnungen das Geschlecht, die Nationalität, die Schulform und die verschiedenen sozioökonomischen Status. „Die Bedeutung der Dummy-Variablen liegt darin, dass sie sich wie metrische Variablen behandeln lassen“ (vgl. Backhaus u.a. 2006, 9). Metrische Variablen wie im aktuellen Modell Intelligenz und Schulleistung können als Kovariaten ins Modell einbezogen werden.

Die Hypothesen von *Schwerpunkt B* zu den Einflüssen weiterer Prädiktoren werden ebenfalls mittels regressionsanalytischer Verfahren überprüft. Ergebnisse hierzu finden sich unter 6.2. Bei der Identifikation weiterer Prädiktoren liegt der Fokus weniger auf dem Ausbildungsweg als bei der differenzierteren Analyse mit einer möglichst breiten Datengrundlage. Für diese Berechnungen wird deshalb auf die in den Jahren 2000/2001 erhobenen Daten des sechsten Schuljahres zurückgegriffen (vgl. Untersuchungsplan Kap. 5.3).

Insbesondere die Intelligenz- und Schulleistungswerte treten damit in den Vordergrund, da die Schulleistung im 6. Schuljahr differenzierter erhoben wurde. Berücksichtigt wurden sowohl die Sprach- als auch die Mathematikleistungen.

Die Voraussetzungen für die Durchführung der geplanten regressionsanalytischen Berechnungen werden erfüllt. Kennwerte zu den jeweiligen Regressionsmodellen finden sich bei den entsprechenden Ergebnissen in Kapitel 6.1.3.

Vorwegnehmend gilt es zu bemerken, dass bei den durchgeführten regressionsanalytischen Berechnungen Suppressioneffekte nicht verhindert werden können.

Zur Vorhersage der abhängigen Variable (Ausbildungszugang) wären voneinander unabhängige Prädiktoren am besten geeignet (Bortz 2005, 457). In der vorliegenden Untersuchung korrelieren jedoch einzelne der theoretisch hergeleiteten Prädiktoren (z.B. Intelligenz und Schulleistungen), deren Einfluss auf den Ausbildungszugang überprüft wird, miteinander, allerdings nicht in einem so hohen Ausmass, dass auf die Berechnung verzichtet werden muss. Die Einflusskraft einer einzelnen Variable kann jedoch erhöht werden, indem irrelevante Varianzen einer oder mehrerer anderer Variablen unterdrückt werden oder umgekehrt (Bortz 2005, 452). Bortz (2005, 462) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, die Auswahl der geeignetsten Prädiktoren nicht dem Computer zu überlassen, sondern das Regressionsmodell theoriegeleitet schrittweise aufzubauen. Das heisst, dass Prädiktoren inhaltlich begründet ins Regressionsmodell einfließen und dass im Voraus geklärt wird, welche Variablen miteinander korrelieren, welche unabhängig oder ggf. redundant sind. Die unabhängigen Prädiktoren sind nur Bestandteil der Regressionsgleichung, sofern sie nicht redundant und sofern ihre Nützlichkeit genügend gross ist. Schliesslich muss bei vermeintlichen Suppressorvariablen geprüft werden, ob diese tatsächlich geeignet sind, das Vorhersagepotential der bereits im Modell befindlichen Variablen zu erhöhen (Bortz 2005, 462). In Anlehnung an Bortz versteht man unter Suppressorvariable eine „Variable, die den Vorhersagebeitrag einer (oder mehrerer) anderer Variablen erhöht, indem sie irrelevante Varianzen in den (der) anderen Variable(n) unterdrückt“ (Bortz 2005, 797). Bei der Berechnung der verschiedenen Regressionsmodelle (vgl. Kap. 6.1.3, Kap. 6.2) wurden die Empfehlungen von Bortz (2005) berücksichtigt.

Zudem wurden die Berechnungen zum Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang auch mittels Matched-Samples-Technik vorgenommen, um mit einer alternativen Berechnungsmethode eine Kontrolle möglicher Störvariablen zu erreichen bzw. den Einfluss der unabhängigen auf die abhängige Variable zu überprüfen. Allerdings ist dieses Verfahren nicht geeignet, um die Einflusskraft zusätzlicher Prädiktoren zu analysieren. Es ist daher sinnvoll, beide Auswertungsmethoden zu berücksichtigen.

6 Ergebnisse

Mit den nachfolgend dargestellten Berechnungen werden in erster Linie die unter 5.2 formulierten Hypothesen überprüft. Das Hauptkapitel 6.1 beschäftigt sich mit dem *Schwerpunkt A*, welcher sich der Thematik der integrativen versus der separativen Beschulung von Kindern mit so genannten Lernbehinderungen widmet.

Unter 6.2 werden gemäss *Schwerpunkt B* Analysen und Ergebnisse zu den Einflüssen weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang dargestellt.

6.1 Vergleich der Ausbildungszugänge ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler

Da die Hauptfragestellung der vorliegenden Analysen auf den Einfluss integrativer versus separativer Schulformen auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter fokussiert, erfolgt in diesem Kapitel eine fundierte Beleuchtung dieses Untersuchungsgegenstandes mit unterschiedlichen Auswertungsmethoden.

Zunächst finden sich in Kapitel 6.1.1 *deskriptive Darstellungen* der Daten. Sie sollen einen ersten Einblick in die Ausbildungszugänge der jungen Erwachsenen während der ersten drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit vermitteln.

Es wird aufgezeigt, wie sich die Ausbildungszugänge der jungen Erwachsener in Abhängigkeit von der Schulform (Regel- versus Sonderklasse) auf die in Kap. 5.4.2.1 beschriebenen drei Ausbildungskategorien (kein oder sehr niedriger Zugang; niedriger Zugang; mittlerer und hoher Zugang) verteilen. Auch für die nachfolgenden Berechnungen wird auf diese Kategorisierung der abhängigen Variable Ausbildungszugang zurückgegriffen. Dies bringt für die statistischen Analysen den Vorteil, dass genügend grosse Zellbesetzungen entstehen, so dass auch der Einfluss von Kovariaten zuverlässig überprüft werden kann (vgl. dazu Backhaus u.a. 2006, 480).

Anhand der Gesamtstichprobe werden unter 6.1.1.1 Unterschiede zwischen den Ausbildungszugängen ehemals integriert und ehemals separiert beschulter Kinder beschrieben. Um diese zwei Gruppen besser vergleichen zu können, erfolgt anschliessend unter 6.1.1.2 eine deskriptive Darstellung der Ausbildungszugänge der 66 Kinder mit ähnlicher Ausgangslage (in Bezug auf Intelligenz, Sprachleistung, Nationalität, Geschlecht und Sozialstatus).

Hier knüpfen die nachfolgenden Berechnungen an. Unter 6.1.2 werden u.a. mittels *T-Test* Ausbildungswege und -wechsel der jungen Erwachsenen mit vergleichbaren Ausgangswerten in der Schulzeit, die entweder integrativ oder separativ unterrichtet wurden, miteinander verglichen.

Im Anschluss an diesen Vergleich der reduzierten Stichprobe der 33 Paare wird in Kapitel 6.1.3 mittels verschiedener *regressionsanalytischer Berechnungen* erörtert, inwiefern sich die Schulform auf die Ausbildungsanschlüsse im jungen Erwachsenenalter auswirkt. Ausserdem interessieren Einflüsse der Faktoren Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischer Status sowie der Kovariaten Intelligenz und Sprachleistung.

Unter 6.1.4 erfolgt eine differenzierte Analyse der Kategorie ‚*Zwischenlösung*‘, da sich im ersten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit viele junge Erwachsene in dieser Kategorie befinden. Es interessiert, wie sich diese Personen weiterentwickeln, welche von ihnen zu welchem Zeitpunkt den Zugang zu einer Ausbildung finden und welche auch noch im dritten Jahr keinen oder einen sehr niedrigen Zugang gefunden haben.

6.1.1 Deskriptiver Vergleich der Ausbildungszugänge von Abgängerinnen und Abgängern aus Regel- und Sonderklassen

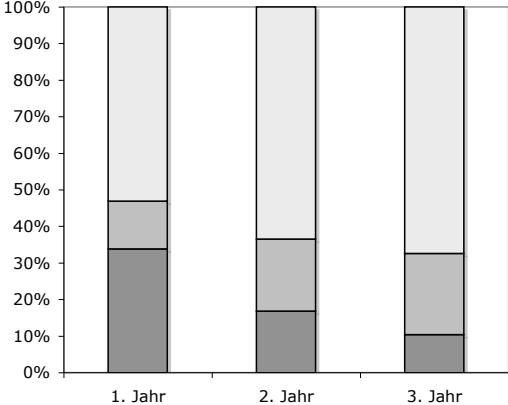
Um einen Überblick über die Ausbildungszugänge von Abgängerinnen und Abgängern aus Regel- und Sonderklassen zu erhalten, erfolgt zunächst ein beschreibender Vergleich. Dieser wird in zwei Schritten vorgenommen. Zunächst werden die Ausbildungszugänge von jungen Erwachsenen aus Sonderklassen für Lernbehinderte und aus Regelklassen einander gegenübergestellt.

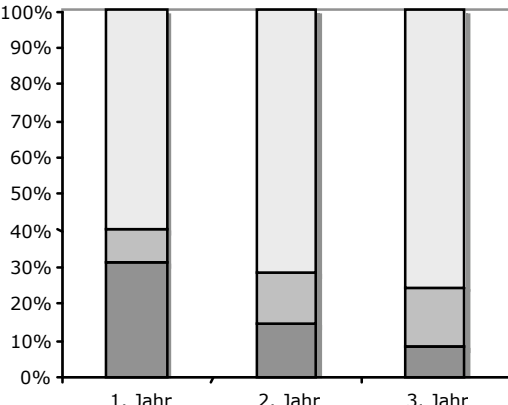
Anschliessend werden die Ausbildungsverläufe der 33 vergleichbaren Paare miteinander verglichen. Für diese deskriptiven Analysen wird auf die in Kapitel 5.4.2.1 erläuterte dreistufige Kategorisierung des Ausbildungszugangs zurückgegriffen.

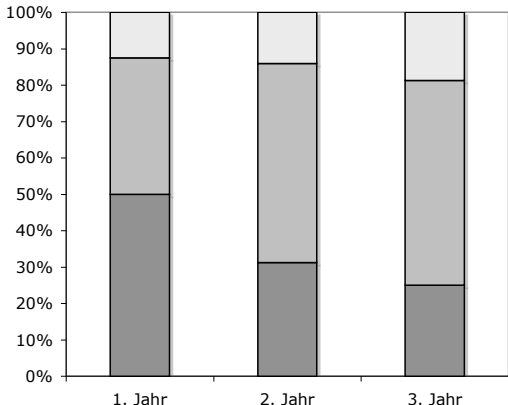
6.1.1.1 Deskription der Ausbildungszugänge der Gesamtstichprobe

Es zeigt sich (vgl. Tabelle 8), dass bei den jungen Erwachsenen aus Regelklassen während der ersten drei Jahre nach der obligatorischen Schulzeit der grösste Anteil in der höchsten Ausbildungskategorie vorzufinden ist. Bereits im ersten Jahr erreichen 60 Prozent der insgesamt 381 ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schüler einen mittleren oder hohen Ausbildungszugang. Bis ins dritte Jahr erhöht sich dieser Anteil sogar auf 75 Prozent. Analog dazu ist die kontinuierliche zahlenmässige Abnahme in der niedrigsten Kategorie zu beobachten. Im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit haben noch rund 8 Prozent aller ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schüler keinen oder einen sehr niedrigen Ausbildungszugang realisieren können.

Tabelle 8: Deskription der Ausbildungszugänge der Gesamtstichprobe nach der obligatorischen Schulzeit

Total		Art des Zugangs		N	%
		1. Jahr	Mittel und hoch	240	53.1
			Niedrig	59	13.1
			Ohne	153	33.8
			Total	452	100
2. Jahr			Mittel und hoch	287	63.5
			Niedrig	89	19.7
			Ohne	76	16.8
			Total	452	100
3. Jahr			Mittel und hoch	304	67.4
			Niedrig	100	22.2
			Ohne	47	10.4
			Total	451	100

Ehem. RegelklassenschülerInnen		Art des Zugangs		N	%
		1. Jahr	Mittel und hoch	232	59.8
			Niedrig	35	9
			Ohne	121	31.2
			Total	388	100
2. Jahr			Mittel und hoch	278	71.6
			Niedrig	54	13.9
			Ohne	56	14.4
			Total	388	100
3. Jahr			Mittel und hoch	292	75.5
			Niedrig	64	16.5
			Ohne	31	8
			Total	387	100

Ehem. SonderklassenschülerInnen		Art des Zugangs		N	%
		1. Jahr	Mittel und hoch	8	12.5
			Niedrig	24	37.5
			Ohne	32	50
			Total	64	100
2. Jahr			Mittel und hoch	9	14.1
			Niedrig	35	54.7
			Ohne	20	31.2
			Total	64	100
3. Jahr			Mittel und hoch	12	18.8
			Niedrig	36	56.2
			Ohne	16	25
			Total	64	100

Ohne Zugang: Zwischenlösung, Zwischenjahr, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung, Rekrutenschule					
Niedriger Zugang: Berufslehre mit niedrigen schulischen Ansprüchen, Attestlehre, Kurzausbildung					
Mittlerer und hoher Zugang: Berufslehre mit hohen schulischen Ansprüchen, schulische Ausbildung					

Auch bei den jungen Erwachsenen, die eine Sonderklasse für Lernbehinderte besucht haben, verändern sich im Lauf der drei beobachteten Jahre die erreichten Ausbildungszugänge. Allerdings sind im Vergleich zu den Regelklassenschülerinnen und -schülern markante, aber zu erwartende Unterschiede festzustellen. Ein Viertel (N: 16) der jungen Erwachsenen aus den Sonderklassen hat auch nach drei Jahren keinen oder nur einen sehr niedrigen Ausbildungsanschluss erreicht. Mehr als jeder zweite der insgesamt 64 jungen Erwachsenen mit Sonderklassenbiografie hat im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit nur einen niedrigen Ausbildungszugang vorzuweisen. Knapp ein Fünftel (N: 12) der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler absolviert nach drei Jahren eine Ausbildung im mittleren und hohen Segment – im Gegensatz zu drei Vierteln der ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schülern.

Die Unterschiede bei diesem globalen Vergleich sind frappant, aber kaum überraschend. Im ersten Jahr fallen in beiden Gruppen viele der Antworten in die Kategorie 1 (kein und sehr niedriger Zugang). Bei jungen Erwachsenen aus Regelklassen betrifft dies knapp ein Drittel, bei den ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern die Hälfte (N: 32) der Befragten. Dieser hohe Wert erklärt sich damit, dass vor allem die Unterkategorie ‚Zwischenlösungen‘, welche hier der ersten Kategorie zugeordnet wurde, im ersten Jahr einen beachtlichen Teil ausmacht. Hierunter fallen das 10. und 11. Schuljahr, Brückenangebote, Sozialjahre, Vorkurse für Pflegeberufe und berufsvorbereitende Schulen. Im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit werden solche Zwischenlösungen in der Regel nicht mehr absolviert (vgl. die Analysen in Kapitel 6.1.4).

Der hier angestellte Vergleich zwischen Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schülern kann zu Recht kritisiert werden, weil er sich auf Gruppen mit unterschiedlichen Ausgangslagen bezüglich Schulleistungen, Intelligenz sowie sozialer und ethnischer Herkunft bezieht. Dieser Einwand kann entschärft werden, indem in einem zweiten Schritt mittels der Matched-Samples-Technik (vgl. Bortz/Döring 2005, 491, vgl. Kap. 5.5.3) vergleichbare Gruppen, d. h. parallelisierte Stichproben gebildet werden (vgl. Kap. 6.1.1.2).

6.1.1.2 Deskription der Ausbildungszugänge der 33 vergleichbaren Paare

Aussagekräftiger als die Vergleiche innerhalb der Gesamtstichprobe sind die in Tabelle 9 ersichtlichen Unterschiede zwischen ehemals integriert und separiert beschulten Kindern anhand von vergleichbaren Paaren. In dieser spezifischen Stichprobe konnten einander je 33 ehemalige Schülerinnen und Schüler aus Sonder- und Regelklassen zugeordnet werden. Für die Analysen mit dieser reduzierten Stichprobe stehen damit die Daten von 66 Personen zur Verfügung (vgl. Kap. 5.5.3).

Im Folgenden interessieren die Zugangslösungen der so genannt vergleichbaren Paare beziehungsweise Gruppen. Tabelle 8 zeigt, dass übereinstimmend mit der Gesamtstichprobe der Anteil an jungen Erwachsenen ohne oder mit sehr niedrigem Zugang während der drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit stetig abnimmt, währenddem derjenige an mittleren und hohen Ausbildungsanschlüssen stetig wächst. Im Vergleich zur Gesamtstichprobe erreichen allerdings insgesamt deutlich weniger junge

Erwachsene dieser reduzierten Stichprobe einen mittleren bis hohen Ausbildungsgang. Dafür sind Ausbildungen im niedrigen Segment mit 47% (N: 31) im dritten Jahr stark übervertreten. Diese Unterschiede zur Gesamtstichprobe lassen sich unter anderem durch die geringeren Intelligenz- und Sprachleistungen dieser spezifischen Teilstichprobe erklären. Von besonderem Interesse ist der deskriptive Vergleich der beiden Gruppen ehemaliger integriert oder separiert beschulter Kinder. Hier wird deutlich, dass die Gruppe ehemaliger Regelklassenkinder unter Kontrolle von Geschlecht, Nationalität, sozioökonomischem Status, Intelligenz und Sprachleistung deutlich öfter (54.5% [N: 18] im dritten Jahr) eine mittlere bis hohe Ausbildung besucht als die Gruppe der ehemaligen Sonderklassenkinder (21.2% [N: 7]) im dritten Jahr). Auffällig ist, dass rund ein Viertel, nämlich acht der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler auch im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ohne oder mit einem sehr niedrigen Anschluss dasteht, während dies in der Gruppe der Regelklassenkinder nur zwei Personen betrifft. 54% (18) der ehemaligen Sonderklassenkinder befinden sich im dritten Jahr im Segment der niedrigen Ausbildungen. Von den ehemaligen Regelklassenkindern sind es 39.4% (N: 13).

Bei den so genannt vergleichbaren jungen Erwachsenen aus Regel- und Sonderklassen ist somit zu beobachten, dass die ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schüler häufiger einen mittleren oder hohen Zugang erreichen als die jungen Erwachsenen, die in ihrer Schulzeit eine Sonderklasse für Lernbehinderte besucht haben. Zudem wird deutlich, dass bei dieser Gruppe die Quote derjenigen, die keinen oder nur einen sehr geringen Ausbildungszugang realisieren, unverändert hoch bleibt (vgl. Tabelle 9).

Diese Hinweise lassen vermuten, dass der Besuch einer Sonderklasse auch im Vergleich zu ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schülern, die bezüglich Schulleistung, Intelligenz, Geschlecht und Herkunft weitgehend ähnlich sind, negative Folgen für das Niveau des Ausbildungszugangs haben kann. Selbst wenn mögliche moderierende Merkmale bei der Stichprobenbildung berücksichtigt werden, scheint dieser Befund zuzutreffen. Allerdings können mit der deskriptiven Darstellung weder Aussagen zur Bedeutsamkeit der Unterschiede noch über die Stärke weiterer kovariierender Merkmale gemacht werden. Aus diesem Grunde wird die deskriptive Darstellung der Daten in den folgenden Kapiteln mit Varianz- und Regressionsanalytischen Auswertungen ergänzt.

Tabelle 9: Ausbildungszugänge der 33 vergleichbaren Paare

Total		Art des Zugangs		N	%
		1. Jahr	Mittel und hoch	17	25.8
			Niedrig	22	33.3
			Ohne	27	40.9
			Total	66	100
		2. Jahr	Mittel und hoch	21	31.8
			Niedrig	31	47.0
			Ohne	14	21.2
			Total	66	100
		3. Jahr	Mittel und hoch	25	37.9
			Niedrig	31	47.0
			Ohne	10	15.2
			Total	66	100

Ehem. RegelklassenschülerInnen		Art des Zugangs		N	%
		1. Jahr	Mittel und hoch	13	39.4
			Niedrig	8	24.2
			Ohne	12	36.4
			Total	33	100
		2. Jahr	Mittel und hoch	17	51.5
			Niedrig	12	36.4
			Ohne	4	12.1
			Total	33	100
		3. Jahr	Mittel und hoch	18	54.5
			Niedrig	13	39.4
			Ohne	2	6.1
			Total	33	100

Ehem. SonderklassenschülerInnen		Art des Zugangs		N	%
		1. Jahr	Mittel und hoch	4	12.1
			Niedrig	14	42.4
			Ohne	15	45.5
			Total	33	100
		2. Jahr	Mittel und hoch	4	12.1
			Niedrig	19	57.6
			Ohne	10	30.3
			Total	33	100
		3. Jahr	Mittel und hoch	7	21.2
			Niedrig	18	54.5
			Ohne	8	24.3
			Total	33	100

Ohne Zugang: Zwischenlösung, Zwischenjahr, Arbeitslosigkeit, Erwerbstätigkeit ohne Ausbildung, Rekrutenschule

Niedriger Zugang: Berufslehre mit niedrigen schulischen Ansprüchen, Attestlehre, Kurzausbildung

Mittlerer und hoher Zugang: Berufslehre mit hohen schulischen Ansprüchen, schulische Ausbildung

6.1.2 Unterschiedliche Ausbildungszugänge und Ausbildungswechsel der 33 vergleichbaren Paare ehemaliger Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schüler

In den folgenden Vergleichen werden die Daten der je 33 vergleichbaren jungen Erwachsenen berücksichtigt, die in ihrer Schulzeit entweder separiert (in einer Sonderklasse für Lernbehinderte) oder integriert (in einer Regelklasse) unterrichtet wurden. Bezogen auf die Voraussetzungen handelt es sich also um 66 junge Erwachsene, die im zweiten Schuljahr vergleichbare Werte bezüglich potentieller Störvariablen aufwiesen. Bei der Bildung der vergleichbaren Paare wurde darauf geachtet, dass das Geschlecht, die Nationalität, der sozioökonomische Status, die Intelligenz sowie die Schulleistungen systematisch kontrolliert wurden. Die Vergleichbarkeit der beiden gebildeten Gruppen wird in Kapitel 5.5.3 dokumentiert.

In den folgenden Analysen wird überprüft, ob sich die jungen Erwachsenen, die in ihrer Schulzeit (im zweiten Schuljahr) zwar vergleichbare Werte bezüglich Schulleistungen, Intelligenz, Geschlecht und Herkunft aufwiesen, aber entweder in Kleinklassen (Sonderklassen für Lernbehinderte) oder in Regelklassen unterrichtet wurden, bezüglich ihren erreichten *Ausbildungszugänge* in Abhängigkeit vom besuchten Schulklassentyp unterscheiden. Im vorhergehenden Kapitel 6.1.1.2 wurden die Ausbildungszugänge dieser auf vergleichbare Paare reduzierten Stichprobe deskriptiv dargestellt. Der Einfachheit halber wurden für diesen Zweck nur drei Kategorien von Ausbildungszugängen unterschieden: ‚kein oder sehr niedrig‘, ‚niedrig‘ und ‚mittel oder hoch‘. Für die folgenden Berechnungen wird wieder auf das neunstufige Kategoriensystem zurückgegriffen (vgl. Kap. 5.4.2.1).

Zudem wird in den Berechnungen überprüft, ob zwischen jungen Erwachsenen aus Sonderklassen für Lernbehinderte und solchen aus Regelklassen Unterschiede bezüglich der Anzahl *Ausbildungswechsel* bestehen, die während der ersten drei Jahre nach der obligatorischen Schulzeit stattfinden. Die Berufswege der jungen Erwachsenen verlaufen unterschiedlich. Viele der Jugendlichen beginnen im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit eine Ausbildung und bleiben dann die folgenden Jahre in diesem Lehrgang. Allerdings verlaufen die Berufswege nicht immer so linear. Auf den Berufswegen gibt es auch Wechsel. Dabei werden Ausbildungen abgebrochen, neue Lösungen gesucht, der Einstieg in eine neue Ausbildung wird realisiert usw. Das Merkmal ‚Wechsel‘ fasst solche Unregelmässigkeiten auf dem Berufsweg zusammen. Die Wechsel dokumentieren, inwiefern der Berufsweg durch Abbrüche und Neuorientierungen gekennzeichnet ist. Pro Ausbildungsjahr wurden maximal vier Wechsel berücksichtigt (vgl. Kap. 5.4.2.2 zur Operationalisierung der Ausbildungswechsel).

Werden die Ausbildungswege über die drei beobachteten Jahre hinweg im Überblick betrachtet, so zeigt sich, dass sich die Ausbildungszugänge sowohl bei den jungen Erwachsenen aus Regelklassen wie auch bei jenen aus Sonderklassen für Lernbehinderte deutlich verändern. Mit zunehmender Zeitdauer verbessern sich die Ausbildungsanschlüsse. Allerdings sind die durchschnittlichen Ausbildungszugänge bei ehemals separierten jungen Erwachsenen stets niedriger als bei den ehemals integrierten jungen

Erwachsenen. Diese Entwicklungen der Mittelwerte werden in Abbildung 6 sowohl für die parallelisierte wie auch für die Referenzstichproben dargestellt.

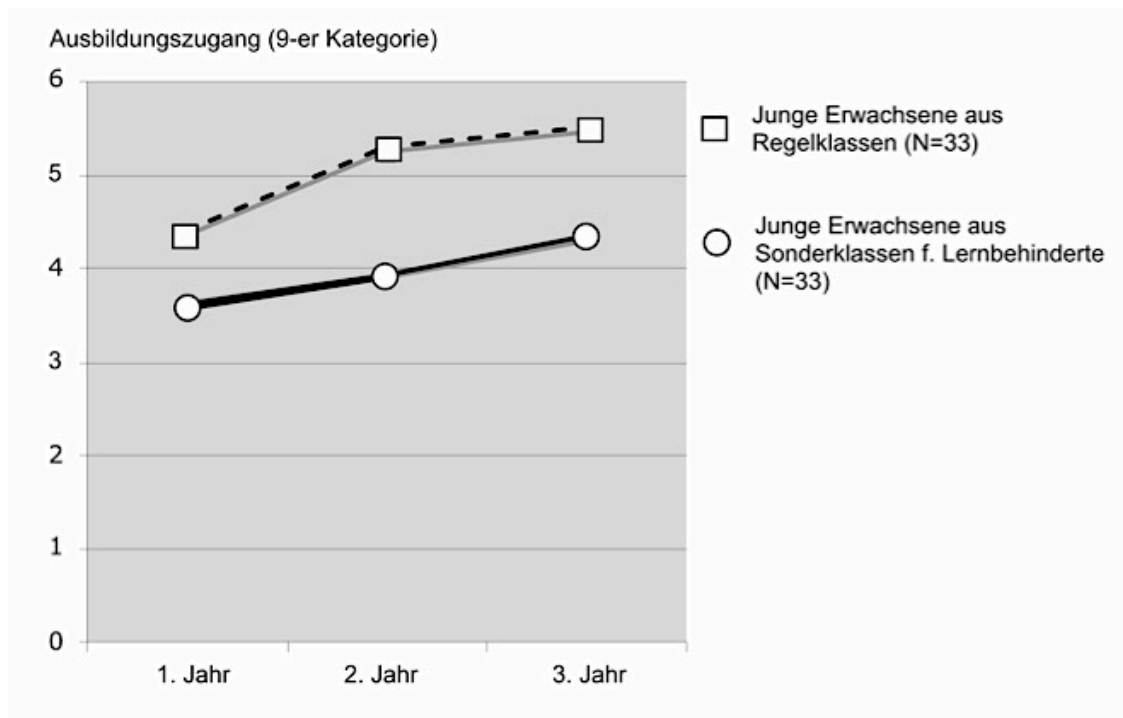


Abbildung 6: Darstellung der Mittelwerte der vergleichbaren Paare

Im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit bestehen zwischen den Gruppen keine signifikanten Unterschiede ($p = .129$). Im 2. ($p = .008$) und im 3. Jahr ($p = .017$) nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit sind jedoch signifikante Unterschiede zu beobachten (vgl. Tabelle 10). Diese Ergebnisse entsprechen im Grossen und Ganzen den Resultaten der regressionsanalytischen Berechnungen (vgl. Kap. 6.1.3).

Im zweiten und im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit erlangen ehemals separiert beschulte Kinder diesen Resultaten zufolge signifikant tiefere Ausbildungszugänge als ehemals in Regelklassen beschulte Kinder mit ähnlichen Voraussetzungen. Im ersten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit unterscheiden sich die Ausbildungszugänge der beiden Schülergruppen nicht voneinander. Dies kann mit den dargestellten Befunden (vgl. Kap. 6.1.4) zu den Zwischenlösungen erklärt werden. Sie haben gezeigt, dass generell viele Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit mit einer Zwischenlösung einsteigen. Da Zwischenlösungen keinen Ausbildungszugang im engeren Sinn darstellen und keinen formalen Ausbildungsabschluss ermöglichen, fallen die Nennungen entsprechend in die erste Kategorie (kein/sehr niedriger Ausbildungszugang). In den folgenden Jahren ändert sich dieses Bild. Es zeigt sich, welchen jungen Erwachsenen die Realisation eines Ausbildungszugangs gelingt. Die berechneten Effektstärken unterstreichen zudem die praktische Bedeutsamkeit der Signifikanzen.

Tabelle 10: Ausbildungszugänge und Anzahl der Wechsel in der reduzierten Stichprobe

	Abhängige Variablen							
Unabhängige Variable	Anzahl Wechsel		Zugang Jahr 1		Zugang Jahr 2		Zugang Jahr 3	
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Sonderklasse f. LB	1.63	1.65	3.58	1.7	3.91	1.79	4.31	1.77
Regelklasse	.55	1.12	4.36	2.3	5.27	1.85	5.49	1.59
	df		T		p		ES	
Anzahl Wechsel	32		-2.78		.009		.49	
Zugang Jahr 1	32		1.56		.129		---	
Zugang Jahr 2	32		2.84		.008		.50	
Zugang Jahr 3	31		2.51		.017		.45	

ES: Effektstärken nach Cohen (1992, 157): .10 Small/.30 Medium/.50 Large

Abhängige Variablen:

Anzahl Wechsel im Ausbildungsweg der ersten drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Ausbildungszugänge der Jahre 1-3 nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Unabhängige Variablen: Sonderklasse f. LB = Sonderklassen für Lernbehinderte, Regelklasse

Die Berechnungen für die Ausbildungszugänge wurden auch mit einer Varianzanalyse mit drei Messwiederholungen zusammengefasst durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Varianzanalyse mit Messwiederholung bestätigt die bereits gemachten Aussagen: Im Laufe der drei Jahre verbessern sich die Ausbildungszugänge der jungen Erwachsenen ($F= 13.361$; $p=.001$; $ES= .46$). Dies illustrieren die steigenden Linien in Abbildung 6. Die jungen Erwachsenen, die in ihrer Schulzeit eine Sonderklasse besucht haben, erreichen durchschnittlich signifikant tiefere Ausbildungszugänge als die jungen Erwachsenen aus Regelklassen, die über vergleichbare Voraussetzungen verfügt haben ($F= 8.950$; $p=.004$; $ES= .38$). In Abbildung 6 werden diese Unterschiede in den Differenzen zwischen den beiden Linien sichtbar.

Im Weiteren wurde der Einfluss der Integration auf die *Ausbildungswege* überprüft. Wie bereits beschrieben, wurde als Indikator für die Linearität der Ausbildungswege die Anzahl der Wechsel berechnet. Die Ergebnisse zu dieser abhängigen Variable zeigen ebenfalls signifikante Unterschiede ($p= .009$, $t: -2.78$).

Junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit eine Sonderklasse für Lernbehinderte besucht haben, weisen signifikant mehr Wechsel in ihren Ausbildungswegen auf als junge Erwachsene mit vergleichbaren Voraussetzungen, die in einer Regelklasse unterrichtet wurden (vgl. Tabelle 10). Die Ausbildungszugänge wurden für die Berechnungen (vgl. Tabelle 10) in diesem Abschnitt in eine ordinale 9-stufige Reihenfolge gestellt. Die Analysen (t-Test und Varianzanalyse) verlangen jedoch als Voraussetzung intervallskalierte Daten.

In einer Kontrollberechnung wurden deshalb die Vergleiche mit dem Wilcoxon-Test bei verbundenen Stichproben durchgeführt. Dieser nichtparametrische Test erlaubt eine zuverlässige Überprüfung von Unterschieden bei abhängigen Stichproben, auch wenn die abhängige Variable ordinales Skalenniveau aufweist. Die Ergebnisse der Analyse der Ausbildungszugänge bestätigen die deskriptiv festgestellten Sachverhalte und die diesbezüglich formulierte Hypothese. Im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit bestehen zwischen den Gruppen keine Unterschiede ($p = .142$). Im 2. ($p = .011$) und im 3. Jahr ($p = .014$) sind signifikante Unterschiede zu beobachten.

6.1.3 Regressionsanalytische Berechnungen des Einflusses der Schulform auf den Ausbildungszugang anhand der Gesamtstichprobe

Die in Kapitel 6.1.2 dargestellten Analysen mit den 33 vergleichbaren Paaren haben den Vorteil, dass moderierende Merkmale kontrolliert werden können.

Der Nachteil dieser Analysen ist allerdings, dass die Stichprobe erheblich reduziert wird, wodurch die Generalisierbarkeit der Ergebnisse geschwächt wird. Mit den 33 vergleichbaren Paaren wird nur ein Teil der Gesamtstichprobe abgebildet.

Aus diesem Grund wird der Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang zusätzlich mit einem regressionsanalytischen Modell berechnet. Nach den deskriptiven Ausführungen und den Berechnungen anhand der 33 vergleichbaren Paare von Sonder- und Regelklassenschülerinnen und -schülern wird im Folgenden analysiert, inwiefern sich die Schulform auf die Ausbildungsanschlüsse im jungen Erwachsenenalter auswirkt. Die Regressionsanalyse bietet den Vorteil, dass die Einflüsse weiterer Faktoren und Kovariaten kontrolliert werden können. Entsprechend soll in den folgenden Kapiteln mit der Gesamtstichprobe der Einfluss des Schultyps im Vordergrund stehen. Die Suche nach weiteren Prädiktoren erfolgt mit den Berechnungen in Kapitel 6.2, in welchem auf aktuellere Daten der Gesamtstichprobe zurückgegriffen werden kann.

Die *Präsentation der Ergebnisse* der Regressionsanalysen wird wie folgt gestaltet:

1. Analyse der drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit:

Da sich die Ausbildungszugänge von Jahr zu Jahr weiterentwickeln und unterscheiden, macht es Sinn in Kapitel 6.1.3.1 jedes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit einzeln differenziert zu betrachten. Deshalb folgt in diesem Unterkapitel für jedes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit zunächst eine ordinal logistische Regressionsanalyse, die den globalen Einfluss der Prädiktoren auf das Erreichen einer höheren Ausbildungskategorie berechnet. Anschliessend wird für jedes Jahr eine multinomial logistische Regressionsanalyse vorgenommen, mit welcher differenzierte Analysen zwischen den drei Zugangskategorien ermöglicht werden.

2. Zusammenfassende Analyse über die drei Schuljahre hinweg

In Kapitel 6.1.3.2 werden Ergebnisse der Berechnung eines *Gesamtmodells* präsentiert. Hierbei wird mittels einer verallgemeinerten, ordinal logistischen Schätzungsgleichung der Einfluss der Schulform über alle drei erfassten Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit hinweg berechnet. Somit wird es möglich, mit lediglich einem Berechnungsschritt einen globalen Eindruck über den Einfluss der verschiedenen Prädiktoren auf den Ausbildungszugang zu erhalten. Ausserdem kann mittels einer einzigen Berechnung das Alphafehlerrisiko minimiert werden.

Die Voraussetzungen für die Durchführung der geplanten regressionsanalytischen Berechnungen werden erfüllt. Neben den Verteilungen der einzelnen Prädiktoren wurden die Heteroskedastizität, die Autokorrelationen mit dem Durbin/Watson-Test ($d=2.040$) und die Multikollinearität überprüft und für gut befunden. Für die Multikollinearität wurden Toleranzwerte zwischen .481 und .734 und Varianzinflationsfaktoren (VIF) zwischen 1.033 und 2.079 berechnet, was als günstig zu bewerten ist (Janssen/Laatz 2007, 433).

6.1.3.1 Berechnungen zum ersten, zweiten und dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

In diesem Kapitel werden die regressionsanalytischen Berechnungen für die drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit dargestellt.

Für jedes der drei Jahre erfolgt zunächst die Präsentation der Ergebnisse der ordinal logistischen Regressionsanalyse. Anhand dieser Berechnung kann jeweils global ausgesagt werden, inwiefern z.B. die Sonderklassenbeschulung die Chance einen höheren bzw. einen niedrigeren Ausbildungszugang zu erreichen erhöht bzw. schmälert.

Anschliessend folgen für jedes der drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit Ergebnisse der detaillierteren multinomial logistischen Regressionsanalysen. „Eine Erweiterung der Regressionsanalyse für nominalskalierte abhängige Variablen ist die logistische Regression“ (vgl. Backhaus u.a. 2006, 9, 50). Diese multinomial logistischen Berechnungen ermöglichen es, zwischen den einzelnen Ausbildungskategorien zu differenzieren. Es werden sich jeweils zwei Kategorien gegenübergestellt, und die Überprüfung lässt die Einschätzung des Einflusses mehrerer Prädiktoren zu. In die Berechnungen wurden dieselben Prädiktoren einbezogen wie bei der bereits durchgeführten ordinal logistischen Regression. Die entsprechenden Ergebnistabellen finden sich in Anhang 8.2.1-8.2.3.

Erstes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Wird eine ordinal logistische Regressionsanalyse für das erste Jahr nach der obligatorischen Schulzeit berechnet (vgl. Tabelle 17 in Anhang 8.2.1), resultiert ein hoch signifikantes ($p<.000$; χ^2 : 106.238) Modell. Das heisst, dass das Modell mit den definierten Variablen Einflusskraft hat (Janssen/Laatz 2007, 468). Das vorliegende Modell weist einen Wert nach Nagelkerke von 0.258 auf und liegt somit im akzeptablen Bereich.

Rund 25% der abhängigen Variable können demzufolge durch den Einfluss der einbezogenen unabhängigen Variablen erklärt werden. In diesem Modell fürs erste Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit erscheint der Einfluss der Sonderklassenbesuchung nicht als signifikant.

Bei der multinomial logistischen Regressionsberechnung für das erste Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit handelt es sich ebenfalls um ein hochsignifikantes Modell ($p < .000$) mit hoher Erklärungskraft (vgl. Tabelle 18 in Anhang 8.2.1). Das heisst, dass das Modell mit den definierten Variablen Einflusskraft hat (Janssen/Laatz 2007, 468). Eine hoher Chi-Quadrat-Wert und ein Signifikanzniveau von $p < .000$ bedeuten, dass die Nullhypothese des Likelihood-Ratio-Tests abgelehnt wird und somit darauf geschlossen werden kann, dass das Modell insgesamt eine gute Trennkraft für die Unterscheidung des Nullmodells und des vollständigen Modells mit Einschluss der gewählten unabhängigen Variablen aufweist. Das Pseudo-R-Quadrat-Mass stellt das globale Mass der Modellgüte dar, wobei meist das Mass von Nagelkerke zur Beurteilung des Modellfits herangezogen wird. Allgemein gelten hier Werte zwischen 0.2 und 0.4 als akzeptabel und Werte oberhalb von 0.4 als gut (Janssen/Laatz 2007, 468).

Der Wert für die Beurteilung des Modellfits liegt nach Nagelkerke bei .352 und liegt somit im akzeptablen bis guten Bereich (Janssen/Laatz 2007, 468). Bezogen auf den Hauptfokus dieser Berechnungen zeigt sich, dass im ersten Jahr die Schulform nur bei der Differenzierung zwischen einem niedrigen Zugang und einem mittleren bis hohen Anschluss eine signifikante Rolle spielt. Ehemalige Regelklassenkinder haben ein um den Faktor 4.132 geringeres Chancenverhältnis, einen niedrigen anstelle eines mittleren oder hohen Zugangs zu realisieren. Auch wenn es darum geht, zwischen keinem und einem sehr niedrigen sowie einem mittleren und hohen Zugang zu unterscheiden, haben die ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler geringere Chancen solche Anschlüsse zu erreichen. Dies erscheint jedoch nicht signifikant und ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass im ersten Jahr auch übermässig viele ehemalige Regelklassenkinder keinen oder einen sehr niedrigen Anschluss beziehungsweise eine Zwischenlösung wählen (vgl. Kap. 6.1.4).

Zweites Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Auch das ordinal logistische Regressionsmodell (vgl. Tabelle 19 in Anhang 8.2.2) für das zweite Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ist hochsignifikant ($p < .000$), die Prädiktoren erklären wiederum rund 25% (Nagelkerke: 0.256) der abhängigen Variable. Dies ist als akzeptabel einzustufen (Janssen/Laatz 2007, 468). Im zweiten Jahr erscheint im Gegensatz zum ersten Jahr der Einfluss der Schulform signifikant. Ehemalige Regelklassenkinder haben diesen Ergebnissen zufolge ein um den Faktor 2.226 höheres Chancenverhältnis, einer höheren Ausbildungskategorie anzugehören als ihre Referenzgruppe der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler. Dieses Ergebnis entspricht auch den deskriptiv dargestellten Unterschieden zwischen den beiden Schulformen (vgl. Kap. 6.1.1).

Das Modell der multinomial logistischen Regressionsberechnung für das zweite Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit (vgl. Tabelle 20 in Anhang 8.2.2) ist wiederum signifikant ($p < .000$) und weist mit .357 einen akzeptablen bis guten Modellfit auf (Janssen/Laatz 2007, 468). Tabelle 20 (vgl. Anhang 8.2.2) ist zu entnehmen, dass im

zweiten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit die Schulform sowohl bei der Differenzierung zwischen keinem oder einem sehr niedrigen Zugang und einem mittleren oder hohen Zugang sowie einem niedrigen Zugang und einem mittleren bis hohen Zugang einen signifikanten Einfluss hat. Personen, die ehemals in einer Regelklasse unterrichtet wurden, haben eine um den Faktor 4.46 geringere Chancenwahrscheinlichkeit, keinen oder einen sehr niedrigen Zugang zu erlangen und eine um den Faktor 4.76 geringere Chancenwahrscheinlichkeit einen niedrigen anstelle eines mittleren und hohen Anschlusses zu erreichen. Bei der Differenzierung zwischen keinem oder einem niedrigen Ausbildungszugang spielt die Schulform keine signifikante Rolle.

Drittes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Das dritte Jahr ist wohl für die Bewertung von Unterschieden zwischen den beiden verschiedenen Schulformen das repräsentativste, da der Einfluss der Zwischenlösungen nicht mehr stark ins Gewicht fällt und da viele der jungen Erwachsenen eine relativ stabile Zugangslösung gefunden haben. In diesem dritten Jahr erscheint die Schulform in der ordinal logistischen Regressionsberechnung erneut als signifikanter Prädiktor (vgl. Tabelle 21 in Anhang 8.2.3). Der Besuch einer Sonderklasse schmälert damit die beruflichen Aussichten erheblich, auch unter Kontrolle der aufgeführten Variablen.

Im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit zeigt sich anhand der multinomial logistischen Regressionsanalyse (vgl. Tabelle 22 in Anhang 8.2.3) ein ähnliches Bild wie im zweiten Jahr. Bezüglich Schulform ist es erneut so, dass ehemals in einer Sonderklasse beschulte Kinder ein höheres Risiko haben eher keinen und einen sehr niedrigen (Faktor 3.676) oder einen niedrigen Zugang (Faktor 3.623) als einen mittleren und hohen Zugang zu erreichen.

6.1.3.2 Gesamtmodell der drei ersten Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Diese globale Berechnung über alle drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit hinweg erfolgt mit einer verallgemeinerten ordinal logistischen Schätzungsgleichung. Als abhängige Variable (Kriteriumsvariable) gilt wiederum der Ausbildungszugang, operationalisiert über das dreistufige Kategoriensystem (vgl. Kap. 5.4.2.1). Die Auswahl fällt auf dieses Kategoriensystem, weil ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler praktisch keine höheren Ausbildungszugänge erreichen. Von besonderem Interesse ist die Frage, ob über die drei Jahre hinweg die Schulform (Sonderklasse für Lernbehinderte bzw. Regelklasse) auch unter Kontrolle weiterer Prädiktoren den Ausbildungszugang beeinflusst. Wird mittels einer verallgemeinerten, ordinal logistischen Schätzungsgleichung der Einfluss all dieser Variablen über die Dauer von drei Jahren hinweg errechnet, erscheinen Intelligenz, Sprachleistung, Schulform und ein tiefer sozioökonomischer Status als signifikant. Die anderen Variablen erscheinen in dieser globalen regressionsanalytischen Berechnung, in welcher die ordinal kategorisierten Ausbildungsanschlüsse über die drei Jahre hinweg in einem Zeitindex zusammengefasst werden, nicht signifikant.

Das berechnete Gesamtmodell ist hochsignifikant ($p < .000$) mit akzeptabler Erklärungskraft (Nagelkerke = .258). Rund ein Viertel der Varianz der abhängigen Variable Ausbildungszugang kann anhand der ausgewählten Prädiktoren erklärt werden.

Wie Tabelle 11 zu entnehmen ist, haben Intelligenz, Sprachleistung, der sozioökonomische Status und die Schulform einen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang. Ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler haben ein deutlich geringeres Chancenverhältnis eine höhere Ausbildungskategorie zu erreichen, als ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler. Der signifikante Einfluss entfaltet sich auch unter Kontrolle der im Modell berücksichtigten Merkmale. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den vorgestellten Analysen mit den vergleichbaren Paaren. Auch wenn die Einflüsse der Schulform über die gesamten drei Jahre berücksichtigt werden, ist in der Schulform eine signifikante Einflussgrösse zu sehen.

Tabelle 11: Ergebnisse der verallgemeinerten ordinal logistischen Schätzungsgleichung über die drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

AV	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Ausbildungszugang	Signifikante Prädiktoren						
	Schulform SK (Ref.:RG)	-.593	5.842	.016	.342	.553	.894
	Intelligenz	.032	25.057	.000	1.020	1.033	1.045
	Schulleistung Sprache	.021	10.223	.001	1.008	1.021	1.035
	Soz. Status (1) (Ref.: 3)	-.466	3.997	.046	.400	.628	.990
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: m.)	-.110	.424	.515	.648	.896	1.249
	Soz. Status (2) (Ref.: 3)	-.346	2.459	.117	.459	.708	1.091
	Nationalität CH (Ref: IM)	.110	.279	.597	.742	1.116	1.682
	Nagelkerke= 0.258; Model χ^2 = 106.238; p.<000; N=452						
<p><i>Abhängige Variable:</i> Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger; 2: niedriger; 3: mittlerer und hoher Zugang</p> <p><i>Unabhängige Variablen:</i> Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten (IM) Intelligenz: Intelligenzleistung CFT I Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status</p>							

Für den Zugang zu einer Ausbildung spielt es somit eine erhebliche Rolle, ob die jungen Erwachsenen in ihrer Schulzeit eine Sonderklasse oder eine Regelklasse besucht haben, auch wenn der Einfluss moderierender Merkmale in der Regression berücksichtigt wird.

Neben der Intelligenz, der Sprachleistung und der Schulform beeinflusst auch die Schichtzugehörigkeit den Ausbildungszugang. Ein niedriger sozioökonomischer Status wirkt sich im Vergleich zu einem hohen Status signifikant negativ auf den Ausbildungszugang aus. Das bedeutet, dass Kinder aus tiefen sozialen Schichten ein geringeres Chancenverhältnis für einen höheren Ausbildungszugang haben als Kinder aus hohen sozialen Schichten (Referenzkategorie). Diese Resultate bestätigen die bereits durchgeführten Analysen. Im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit konfundieren die Zwischenlösungen die Aussagekraft der Kategorie 1 (kein/sehr niedriger Ausbildungszugang).

6.1.3.3 Zusammenfassender tabellarischer Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Regressionsanalysen (in Bezug auf den Einfluss der Schulform und weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang)

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Berechnungen des Ausbildungszuganges in Abhängigkeit verschiedener unabhängiger Variablen zusammengefasst. Detailliert wird gemäss der eingangs formulierten Fragestellung auf die Variable Schulform fokussiert. In den dargestellten Regressionsanalysen ging es darum *Einflüsse weiterer Prädiktoren*, wie die der Intelligenz- und der Sprachleistung, des sozioökonomische Status, des Geschlechts und der Nationalität zu kontrollieren. Zuverlässigere Ergebnisse zu den Einflüssen dieser Variablen werden in Kapitel 6.2 dargestellt. Dort wird zu diesem Zweck ausschliesslich auf die aktuellere und umfassendere Datenbasis des sechsten Schuljahres zurückgegriffen. Ehemals in Sonderklassen unterrichtete Schülerinnen und -Schüler werden in diesen Berechnungen nicht mitberücksichtigt.

Vorwegnehmend kann gesagt werden, dass sich das zweite und insbesondere das dritte Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit für die Berechnung des Einflusses der verschiedenen Prädiktoren besser eignen als das erste Jahr, da im ersten Jahr rund ein Viertel der Gesamtstichprobe mit einer Zwischenlösung startet (vgl. Kap. 6.1.1.1), darunter natürlich auch viele junge Erwachsene, die später eine Ausbildung im mittleren und hohen Segment absolvieren. Der Anteil an Personen in Zwischenlösungen nimmt jedoch stetig ab und liegt im zweiten Jahr nur noch bei 4.4%, im dritten Jahr unter einem Prozent.

Tabelle 12 gibt einen Überblick über die Ergebnisse der regressionsanalytischen Berechnungen in Bezug auf die Einflüsse des Prädiktors Schulform auf die abhängige Variable Ausbildungszugang unter Kontrolle der Variablen Intelligenzleistung (2. Schuljahr), Schulleistung Sprache (2. Schuljahr), Nationalität, sozioökonomischer Status und Geschlecht.

Tabelle 12: Tabellarische Übersicht zum Vergleich ehemals integriert beschulter Kinder versus ehemals separiert beschulter Kinder (Referenzgruppe)

Berechnung	B	Exp (B)	p	Interpretation
Gesamtmodell über die drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit				
Ordinal logistische Schätzungsgleichung (Tab. 11)	.593	1.809	.016	Signifikanter Vorteil zugunsten integrierender Schulformen, einen höheren Ausbildungszugang zu erlangen.
Erstes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit				
Ordinal logistische Regressionsanalyse (Tab. 17)	.252	1.287	.466	Kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ehemals integriert und ehemals separiert beschulter Kinder.
Multinomial logistische Regressionsanalyse (Tab. 18)	- .882	.414	.072	Kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf das Erreichen eines mittleren und hohen Zugangs anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs.
<i>Kein oder sehr niedriger Zugang Versus mittlerer und hoher Zugang</i>				Ein tendenziell negativer Einfluss der Sonderklassenbeschulung auf das Erreichen eines mittleren und hohen Zugangs (anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs).
<i>Niedriger Zugang versus mittlerer und hoher Zugang</i>				Signifikanter Vorteil zugunsten ehemaliger Regelklassenkinder, einen mittleren und hohen anstelle eines niedrigen Zugangs zu erreichen.
<i>Kein oder sehr niedriger Zugang versus niedriger Zugang</i>	.538	1.712	.216	Kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich eines niedrigen anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs.
Zweites Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit				
Ordinal logistische (Tab. 19) Regressionsanalyse	.800	2.226	.014	Signifikanter Vorteil zugunsten integrierender Schulformen, einen höheren Ausbildungszugang zu erlangen .
Multinomial logistische Regressionsanalyse (Tab. 20)	-1494	.224	.003	Signifikanter Vorteil zugunsten ehemaliger Regelklassenkinder, einen mittleren und hohen anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs zu erreichen.
<i>Kein oder sehr niedriger Zugang versus mittlerer und hoher Zugang</i>				
<i>Niedriger Zugang versus mittlerer und hoher Zugang</i>				Signifikanter Vorteil zugunsten ehemaliger Regelklassenkinder, einen mittleren und hohen anstelle eines niedrigen Zugangs zu erreichen.
<i>Kein oder sehr niedriger Zugang versus niedriger Zugang</i>	.067	1.069	.879	Kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich eines niedrigen anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs.
Drittes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit				
Ordinal logistische Regressionsanalyse (Tab. 21)	.899	2.457	.006	Signifikanter Vorteil zugunsten integrierender Schulformen, einen höheren Ausbildungszugang zu erlangen.
Multinomial logistische Regressionsanalyse (Tab. 22)	-1.304	.272	.012	Signifikanter Vorteil zugunsten ehemaliger Regelklassenkinder, einen mittleren und hohen anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs zu erreichen.
<i>Kein oder sehr niedriger Zugang versus mittlerer und hoher Zugang</i>				
<i>Niedriger Zugang versus mittlerer und hoher Zugang</i>				Signifikanter Vorteil zugunsten ehemaliger Regelklassenkinder, einen mittleren und hohen anstelle eines niedrigen Zugangs zu erreichen.
<i>Kein oder sehr niedriger Zugang versus niedriger Zugang</i>	-.015	.985	.975	Kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich eines niedrigen anstelle keines oder eines sehr niedrigen Zugangs.

Sowohl im Gesamtmodell als auch in den ordinal logistischen Regressionsberechnungen für das zweite und dritte Ausbildungsjahr nach Ende der obligatorischen Schulzeit erscheint die Schulform konstant bzw. durchgehend als signifikanter Prädiktor. Den Ergebnissen zufolge haben ehemals in Sonderklassen beschulte Kinder deutlich geringere Chancen, einen höheren Ausbildungsabschluss zu realisieren als ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler.

Diese Effekte wurden bereits im deskriptiven Gruppenvergleich von je 33 Schülerinnen und Schülern mit vergleichbaren Ausgangslagen augenfällig. Auch die Mittelwertsvergleiche der Ausbildungszugänge der 33 Paare bestätigen dieses Ergebnis (vgl. Kap. 6.1.2).

Im ersten Jahr erscheint der Einfluss der Schulform als nicht signifikant. Dies ist womöglich darauf zurückzuführen, dass in diesem Jahr auch überrepräsentativ viele ehemalige Regelklassenkinder der Kategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘ angehören, da diese Kategorie auch die besagten Zwischenlösungen mit einschliesst.

Auch in den differenzierteren multinomialen Regressionsanalysen spielt – neben den Einflüssen der Intelligenz und der Schulleistung – der Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang eine zentrale Rolle. Während im ersten Jahr die Schulform nur bei der Differenzierung zwischen einem niedrigen und einem mittleren und hohen Zugang einen signifikanten Einfluss zeigt, erscheint sie im zweiten und im dritten Jahr sowohl bei der Differenzierung zwischen keinem und einem sehr niedrigen Zugang wie auch bei einem niedrigen Zugang im Vergleich zu einem mittleren und hohen Zugang signifikant. Als Prädiktor für das Erreichen eines niedrigen anstelle von keinem oder einem sehr niedrigen Zugang hat die Schulform keinen signifikanten Einfluss. Offenbar erreichen in der Gesamtstichprobe Sonderklassenschülerinnen und -schüler ähnlich häufig wie ehemalige Regelklassenkinder Ausbildungen im niedrigen Segment.

6.1.4 Deskriptiver Vergleich der Kategorie ‚Zwischenlösungen‘ in Abhängigkeit der besuchten Schulform

Da sehr viele junge Erwachsene über Zwischenlösungen ins Berufsleben einsteigen, werden diese im folgenden Abschnitt bezogen auf die Gesamtstichprobe differenzierter betrachtet. Im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit beginnen 114 der jungen Erwachsenen ihren Berufsweg mit einer Zwischenlösung. Über ein Viertel der Gesamtstichprobe wählt damit eine Zwischenlösung. Als Zwischenlösungen werden z.B. das 10. und 11. Schuljahr, Brückenangebote, Sozialjahre, Vorkurse für Pflegeberufe und berufsvorbereitende Schulen betrachtet. Zwischenlösungen gehören der Oberkategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘ an. Diese Kategorie wurde allerdings sehr viel differenzierter erhoben. Tabelle 13 gibt einen Überblick dazu.

Die Kategorie ‚kein und sehr niedriger Zugang‘ besteht aus neun Subkategorien. Subkategorie 8 bezieht sich auf die Zwischenlösungen.

31.2% aller ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schüler sowie 50% (N: 32) der ehemaligen Sonderklassenkinder starten ihr erstes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit nicht mit einer ordentlichen Ausbildung (Berufsausbildung;

weiterführende Schulen wie z.B. Gymnasium). Mehrheitlich werden Zwischenlösungen gewählt, welche über drei Jahre hinweg meist zu einem Ausbildungszugang führen. Im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit befinden sich noch 8% (N=31) der Regelklassenschülerinnen und -schüler und 25% (N=16) der ehemals separiert beschulten Kinder in der Kategorie 'kein und sehr niedriger Zugang'. Hiervon gehören verhältnismässig viele (N= 8, 12.5%) ehemalige Sonderklassenkinder der Subkategorie 1 'Arbeitslos, auf Stellensuche' an. Bei den ehemaligen Regelklassenkindern fallen nur drei Nennungen (0.8%) in diese Kategorie. Fasst man die sehr ähnlichen Subkategorien 1-3 zusammen, sind insgesamt zwölf (3.1%) ehemalige Regelklassen- und neun (14.1%) ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler in dieser Kategorie zu finden. Der hohe Anteil ehemals separierter Kinder in diesen Kategorien zeigt, dass verhältnismässig viele ehemalige Sonderklassenkinder im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit keinen Ausbildungszugang realisieren konnten und auch nicht arbeiten. Vier (6.2%) der insgesamt 64 ehemals separiert beschulten Kinder gehen einer 'Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung' (Kat. 4 und 5) nach, von den ehemaligen Regelklassenkindern sind es 14 Personen (3.6%).

Von besonderem Interesse ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Zwischenlösungen Übergänge zu Ausbildungsanschlüssen darstellen oder ob danach kein Ausbildungszugang realisiert werden kann. In Tabelle 13 werden die weiteren Ausbildungswege von jungen Erwachsenen, die im ersten Jahr nach der obligatorischen Schule mit einer Zwischenlösung starten, dargestellt. Es wird ersichtlich, dass der Anteil der Personen, die eine Zwischenlösung absolviert, im Lauf der drei Jahre in allen Kategorien stetig zurückgeht. Von der Teilstichprobe der insgesamt 114 jungen Erwachsenen, die mit einer Zwischenlösung starten, machen im zweiten Jahr noch 20 und im dritten Jahr nur noch vier von diesem Angebot Gebrauch.

Für die Mehrzahl der jungen Erwachsenen erweist sich damit das zusätzliche Jahr, das in eine Zwischenlösung investiert wird, als gewinnbringend. Allerdings trifft dies nicht für alle in Tabelle 13 dargestellten Gruppen gleichermassen zu.

Tabelle 13: Subkategorien der Kategorie 'Kein und sehr niedriger Zugang'

Zugang	Jahr 1				Jahr 2				Jahr 3			
	RK (N* :388)		SK (N: 64)		RK (N: 388)		SK (N: 64)		RK (N: 388)		SK (64)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kat. 1	5	1.3	3	4.7	6	1.5	5	7.8	3	0.8	8	12.5
Kat. 2	13	3.4	3	4.7	11	2.8	5	7.8	7	1.8	1	1.6
Kat. 3	2	0.5	0	0	1	0.3	0	0	2	0.5	0	0
Kat. 4	2	0.5	1	1.6	5	1.3	2	3.1	4	1.0	2	3.1
Kat. 5	5	1.3	3	4.7	9	2.3	3	4.7	10	2.6	2	3.1
Kat. 8	92	23.7	22	34.4	21	5.4	4	6.3	4	1.0	2	3.1
Kat. 9	2	0.5	0	0	3	0.8	1	1.6	1	0.3	1	1.6
Total	121	31.2	32	50	56	14.4	20	31.3	31	8	16	25

*Die Anzahl junger Erwachsener (N) und die Prozentwerte beziehen sich auf die Gesamtstichprobe.
 Lesebsp.: 5 (N) machen 1.3% der in der Gesamtstichprobe vertretenen ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schüler aus.

Schulform:

RK: Ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler

SK: ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler

Zugangskategorien:

Kat. 1: Arbeitslos, auf Stellensuche

Kat. 2: Lehre abgebrochen

Kat. 3: Nicht erwerbstätig, nicht in Ausbildung, nicht in Zwischenlösungen, freiwillige Tätigkeit, Ferien, Rekrutenschule, Haushalt

Kat. 4: Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Teilzeit, Jobben

Kat. 5: Erwerbstätigkeit ohne abgeschlossene Ausbildung Vollzeit

Kat. 8: Zwischenlösung (10. und 11. Schuljahr, Brückenangebote, Sozialjahr, Vorkurse für Pflegeberufe, berufsvorbereitende Schulen)

Kat. 9: Kurzausbildungen (z.B. Pflegeassistent 1 Jahr, Rotkreuz-Pflegekurse)

Wird der Fokus auf die Schulform gerichtet, so wird ersichtlich, dass rund ein Drittel der insgesamt 64 ehemals separiert beschulten jungen Erwachsenen mit einer Zwischenlösung startet. Von den ehemaligen Regelklassenkinder betrifft dies rund ein Viertel. Im zweiten Jahr befinden sich noch 16 ehemalige Regelklassen- und vier ehemalige Sonderklassenkinder in einer Zwischenlösung, im dritten Jahr noch je zwei. Damit wird offenkundig, dass nur wenigen ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern der Sprung in eine mittlere und hohe Ausbildung gelingt. Daran scheint auch die Wahl einer Zwischenlösung nichts zu ändern. Nur zwei der 22 jungen Erwachsenen erreichen einen mittleren und hohen Ausbildungszugang, während sechs der ehemals separierten Kinder, die mit einer Zwischenlösung starten, auch im dritten Jahr keinen oder einen sehr niedrigen Zugang erreichen.

Dass ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern trotz einer Zwischenlösung der Aufstieg in das mittlere Berufssegment nicht gelingt, kann auch so interpretiert werden, dass in dieser Gruppe bereits ein niedriger Zugang als erfolgreicher Berufsweg gewertet wird.

Im Vergleich zu den ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schülern zeigen sich deutliche Unterschiede. Von den insgesamt 92 mit einer Zwischenlösung startenden jungen Erwachsenen mit Regelschulbiografie haben im dritten Jahr lediglich acht noch keinen oder einen sehr niedrigen Ausbildungszugang erlangt.

58 junge Erwachsene haben demgegenüber einen Ausbildungszugang im mittleren und hohen Segment realisieren können. Für diese Gruppe scheint sich das zusätzliche Jahr deutlich auszuzahlen: Zwischenlösungen öffnen ihnen das Tor zu mittleren und höheren Ausbildungen.

Von den jungen Erwachsenen weiblichen Geschlechts (32%, N: 76) starten überdurchschnittlich viele mit einer Zwischenlösung. Demgegenüber absolvieren im ersten Jahr nur 18% (N: 38) der jungen Männer der Gesamtstichprobe eine Zwischenlösung. Der Blick auf das zweite und dritte Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit zeigt, dass die Anzahl junger Frauen in Zwischenlösungen sukzessive abnimmt und dass viele junge Frauen in mittleren und hohen Ausbildungen Fuss fassen. Im Vergleich zu den jungen Männern sind Frauen zu allen drei Zeitpunkten rund doppelt so häufig in Zwischenlösungen oder ohne beziehungsweise in einem sehr niedrigen Zugang anzutreffen. Hierzu muss bemerkt werden, dass nur Personen berücksichtigt werden, die mit einer Zwischenlösung gestartet sind. Rückschlüsse in Bezug auf die Gesamtstichprobe sind daher nicht möglich. Im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit haben rund 17% (N: 13) der Frauen, die mit einer Zwischenlösung begonnen haben, immer noch keinen festen Ausbildungszugang.

Hinsichtlich der Nationalität ist auffällig, dass rund doppelt so viele Immigrantinnen und Immigranten nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit mit einer Zwischenlösung ins erste Jahr starten. Dieser hohe Anteil geht jedoch bereits im zweiten Jahr stark zurück, und im dritten Jahr sind nur noch zwei junge Immigrantinnen und Immigranten in einer Zwischenlösung, und das Verhältnis der Immigrantinnen und Immigranten ohne oder mit einem sehr niedrigen Zugang entspricht in etwa demjenigen der Schweizerinnen und Schweizer ohne oder mit einem sehr niedrigen Ausbildungszugang. In Bezug auf den Sozialstatus fällt auf, dass der Anteil an jungen Erwachsenen, die mit einer Zwischenlösung ins Ausbildungsleben einsteigen, umso geringer ist, je höher der sozioökonomische Status ist. Parallel zur Gesamtstichprobe wird auch anhand dieser Teilstichprobe deutlich, dass vor allem junge Erwachsene mit tiefem sozioökonomischem Status Mühe haben, einen Ausbildungszugang zu finden.

Tabelle 14: Deskription von Wegen nach Zwischenlösungen anhand der Teilstichprobe derjenigen Personen, welche im ersten Jahr eine Zwischenlösung absolviert haben.

Ausbildungszugang		Geschlecht		Nationalität		Schulform		Sozialstatus		
		w	m	CH	Imm.	RG	SK	1	2	3
Jahr 1	Zwischenlösung (N)	76	38	67	47	92	22	46	38	28
	*Prozentwerte dieser Kat. in Bezug auf die Gesamtstichprobe	32%	18%	20%	39%	24%	33%	30%	27%	19%
<div> <div></div> Die jungen Erwachsenen aus den Zwischenlösungen realisieren im zweiten Jahr folgende Zugänge: <div></div> </div>										
Jahr 2	Zwischenlösung (N)	16	4	14	6	16	4	6	6	7
	Kein und sehr niedriger Zugang, exkl. Zwischenl. (N)	14	5	9	10	12	7	11	4	4
	Niedriger Zugang (N)	11	16	16	11	17	10	13	11	2
	Mittlerer und hoher Zugang (N)	35	13	11	20	47	1	16	17	15
<div> <div></div> Die jungen Erwachsenen aus den Zwischenlösungen realisieren im dritten Jahr folgende Zugänge: <div></div> </div>										
Jahr 3	Zwischenlösung (N)	3	1	2	2	2	2	2	1	1
	Kein und sehr niedriger Zugang, exkl. Zwischenl. (N)	10	4	6	8	8	6	10	2	2
	Niedriger Zugang (N)	19	17	20	16	24	12	17	13	5
	Mittlerer und hoher Zugang (N)	44	16	39	21	58	2	17	22	20
<p>*Lesebsp.: 32% der jungen Frauen aus der Gesamtstichprobe starten mit einer Zwischenlösung</p> <p>Schulform: RK: Ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler SK: Ehemalige Sonderklassenschülerinnen und -schüler</p> <p>Geschlecht: männlich; weiblich</p> <p>Nationalität: Schweizer/-innen (CH); Immigrantinnen und Immigranten (ohne Schweizer Pass)</p> <p>Sozioökonomischer Status: Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status</p>										

6.2 Einflüsse weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Um die Einflüsse weiterer Prädiktoren auf den Ausbildungszugang zu analysieren, werden im folgenden Abschnitt die Ergebnisse eines ordinal logistischen Berechnungsmodells für das dritte Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit dargestellt. Das dritte Jahr wird ausgewählt, weil sich dann die Zugangslösungen stabilisiert haben und Zwischenlösungen (vgl. Kap. 6.1.4) kaum noch ins Gewicht fallen. Im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit sind wichtige Entscheidungen für die Ausbildung getroffen worden, viele der jungen Erwachsenen konnten einen Zugang in eine Ausbildung verwirklichen. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass zur Beurteilung des Ausbildungszugangs das dritte Jahr am aussagekräftigsten ist. Allerdings ist davon auszugehen – dies unterstreichen die Analysen zu den Zwischenlösungen –, dass dem Übergang von der Schule in den Beruf eine wichtige Bedeutung zukommt. Bezüglich der Identifikation weiterer Prädiktoren liegt der Fokus weniger auf dem Ausbildungsweg als bei der differenzierteren Analyse mit einer möglichst breiten Datengrundlage. Für die folgenden Berechnungen wird deshalb auf die in den Jahren 2000/2001 erhobenen Daten des sechsten Schuljahres zurückgegriffen. Insbesondere die Intelligenz- und Schulleistungswerte sind damit aktueller. Zudem wurde die Schulleistung im 6. Schuljahr differenzierter erhoben. Berücksichtigt wurden sowohl die Sprach- wie auch die Mathematikleistungen. Die Daten der ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler wurden zu diesem Zeitpunkt nicht erfasst und können deshalb im nachfolgend dargestellten Regressionsmodell nicht berücksichtigt werden. Der signifikant negative Einfluss der Sonderklassenbeschulung auf den Ausbildungszugang wurde bereits mehrfach nachgewiesen.

Die Schulform findet aber auch in den folgenden Analysen Berücksichtigung. Unterschieden werden jedoch drei Klassentypen: Realschulklassen, Sekundarschulklassen sowie (pro-)gymnasiale Klassen. In das Berechnungsmodell wurden weitere Prädiktoren aufgenommen: das Alter, das Geschlecht, die Nationalität, der sozioökonomische Status, die Intelligenz (CFT II, erhoben im sechsten Schuljahr), die Schulleistung in Sprache und Mathematik (ebenfalls im 6. Schuljahr erhoben) sowie die Schulnoten in den Fächern Sprache und Mathematik (im 9. Schuljahr erhoben).

Es handelt sich bei der durchgeführten Berechnung um ein hochsignifikantes Modell ($p < .000$) mit hoher Erklärungskraft. Der Wert für die Beurteilung des Modell-Fits nach Nagelkerke liegt mit .392 im akzeptablen bis guten Bereich (Janssen/Laatz 2007, 468). Demzufolge werden rund 40% der Kriteriumsvariable (Ausbildungszugang) durch die genannten Prädiktoren erklärt.

Tabelle 15: Prädiktoren, die den Ausbildungszugang im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit beeinflussen

AV	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Ausbildungszugang im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit	Signifikante Prädiktoren						
	Schulleistung Mathematik	.021	6.097	.014	1.004	1.021	1.039
	Schulleistung Sprache	.029	4.321	.038	1.002	1.029	1.059
	Schulform Real (Ref. Gym)	-2.468	28.970	.000	.035	.085	.208
	Schulform Sek. (Ref. Gym)	-.774	6.495	.011	.254	.461	.836
	Status 1 (Ref. Status 3)	-.611	4.181	.041	.302	.543	.975
	Sprachnote 1 (Ref. Sprachnote 3)	-1.646	8.028	.005	.062	.193	.602
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.002	.054	.817	.978	.998	1.017
	Soz. Status 2 (Ref.: Soz. Status 3)	-.442	3.052	.081	.302	.643	.975
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	.09	.091	.763	.611	1.094	1.958
	Geschlecht weibl. (Ref. Männlich)	-.16	.514	.474	.551	.852	1.319
	Alter	-.003	.983	.321	.992	.997	1.002
	Sprachnote (2) Ref. Sprachnote (3)	-.412	1.819	.177	.364	.662	1.206
	Mathnote 1 (Ref. Mathnote 3)	-.511	1.944	.163	.293	.560	1.230
	Mathnote 2 (Ref. Mathnote 3)	-.362	1.673	.196	.404	.696	1.204
	Nagelkerke= 0.392; Model χ^2 = 156.651; p<.000; N=400						
	Abhängige Variable: Ausbildungszugang: Neunstufiges, ordinales Rating: ‚Kein Zugang‘ bis ‚sehr hoher Zugang‘						
Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung Sprache/Schulleistung Mathematik: Schulleistungstests 6. Schuljahr (Werte z-transformiert) Alter: Effektiv erfasst in Jahren und Monaten Schulnote: Zeugnisnote im 9. Schuljahr: Kat. 1: <4; Kat. 2: 4-4.5; KAT. 3: 5-6 Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status Schulform im 9. Schuljahr: 1: Realschule; 2: Sekundarschule; 3: Gvmnasium/Vorogvmnasium							

Tabelle 15 ist zu entnehmen, dass im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit die Schulleistungen, die Schulform, der Sozialstatus und die Schulnote im Unterrichtsfach Sprache im neunten Schuljahr einen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang entfalten. Die Ergebnisse zur Schulform entsprechen den bereits dargestellten Resultaten. Auch bezogen auf die drei Klassentypen (Realschulklassen, Sekundarschulklassen und [pro-]gymnasiale Klassen) zeigen sich vergleichbare Wirkungen.

Junge Erwachsene, die im sechsten Schuljahr Realklassen mit Grundanforderungen besuchten, haben eine um den Faktor 11.8 geringere Chance, einen höheren Ausbildungszugang zu erreichen als ehemalige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Ehemalige Sekundarschülerinnen und -schüler haben eine um den Faktor 2.2 geringere Chance auf einen höheren Ausbildungszugang als junge Erwachsene aus (pro-)gymnasialen Schulklassen. Diese Ergebnisse gewinnen an Aussagekraft, wenn bedacht wird, dass der Einfluss der aufgeführten Kovariaten (z.B. Schulleistung und Intelligenz) berücksichtigt wird. Auch aus diesen Analysen kann gefolgert werden, dass selbst bei vergleichbaren Intelligenz- und Schulleistungen und bei vergleichbaren weiteren Voraussetzungen (vgl. die aufgeführten Prädiktoren) die Schulform für den realisierten Ausbildungszugang eine erhebliche Rolle spielt.

Es ist beachtenswert, welche Prädiktorenwirkung den Schulleistungen zuzurechnen ist. Für junge Erwachsene, die in der Schulzeit gute Leistungen erbringen, erhöht sich die Chance signifikant, einen höheren Ausbildungszugang zu erreichen. In Bezug auf die Noten erscheint ausschliesslich eine ungenügende Sprachnote im Vergleich mit einer hohen bis sehr hohen Sprachnote signifikant. Für die Mathematiknote ist kein solcher Einfluss nachweisbar.

Im Weiteren hat ein tiefer sozioökonomischer Status verglichen mit einem hohen Status einen signifikant negativen Einfluss auf das Erreichen eines hohen Ausbildungszugangs, während für einen mittleren Status kein signifikanter Einfluss beobachtbar ist. Auch das Alter, die Nationalität und das Geschlecht erweisen sich unter Kontrolle der übrigen Prädiktoren als nicht signifikante Einflussgrössen. Entgegen den vorher präsentierten Ergebnissen der ordinal logistischen Regressionsanalysen, die auf die Daten des zweiten Schuljahres zurückgreifen, erscheint nun die Intelligenzleistung nicht mehr als signifikante Einflussgrösse. Dies bedeutet zwar nicht, dass sie nicht von Bedeutung wäre, doch rückt die Schulleistung, die signifikant mit der Intelligenz korreliert (Korrelation nach Pearson: $N=362$; $r=.582$; $p<.000$), im vorliegenden Regressionsmodell als signifikanter Prädiktor in den Vordergrund.

6.3 Zusammenfassung in Bezug auf die formulierten Hypothesen

Bezogen auf die Hauptfrage nach Zusammenhängen zwischen Schulform und Ausbildungszugang ergeben sich aus den verschiedenen Berechnungen konsistente Ergebnisse. Zwischen dem Besuch einer Kleinklasse (Sonderklasse für Lernbehinderte) und reduzierten Chancen beim Ausbildungszugang besteht mit hoher Wahrscheinlichkeit ein

Zusammenhang. Dieser zeigt sich auch dann, wenn beim Vergleich mit Regelklassenabgängerinnen und -abgängern moderierende Variablen wie Intelligenz, Schulleistungen, soziale und ethnische Herkunft sowie Geschlecht kontrolliert werden.

Damit besteht Übereinstimmung mit bisher noch weniger gut gesicherten Befunden anderer Untersuchungen, die der Frage nach langfristigen Wirkungen schulischer Separation nachgehen (z.B. Blöchlinger 1991, Hauer 1990, Riedo 2000, Häfeli/Walther-Müller 2005, Häfeli/Schellenberg 2009, vgl. hierzu Kap. 7.1.1).

In den Berechnungsmodellen sind auch Einflüsse weiterer Prädiktoren überprüft worden. In den Berechnungen mit den Daten aus dem 6. Schuljahr wird der Einfluss der Schulleistungen hervorgehoben. Dabei erweisen sich sowohl die gemessenen Leistungen im Unterrichtsfach Sprache wie jene in der Mathematik als signifikante Prädiktoren. Wird der Einfluss der Schulnoten im 9. Schuljahr betrachtet, so zeigen die Daten, dass lediglich eine ungenügende Sprachnote im Vergleich zu einer hohen Sprachnote einen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang entfaltet. Im Unterschied zur Mathematiknote, für die kein statistisch bedeutsamer Einfluss nachgewiesen wird, korreliert die Sprachnote signifikant mit dem sozioökonomischen Status. Der sozioökonomische Status wiederum tritt in den Berechnungsmodellen als signifikante Einflussgrösse auf.

Der Einfluss der Intelligenz erscheint im Regressionsmodell des sechsten Schuljahres (vgl. Kap. 6.2) nicht als signifikanter Prädiktor. Dies wahrscheinlich bedingt durch den verstärkten Einfluss der differenziert gemessenen Sprach- und Mathematikleistungen, die mit der Intelligenz kovariieren und sich gegenüber der Intelligenzleistung als signifikante Prädiktoren durchsetzen. Unter Kontrolle potentieller moderierender Merkmale weisen weder das Geschlecht noch die Nationalität einen statistisch bedeutsamen Zusammenhang mit dem Ausbildungszugang auf. Die deskriptiven Betrachtungen der Kategorie ‚Zwischenlösungen‘ zeigen jedoch, dass junge Frauen im Vergleich zu jungen Männern rund doppelt so häufig in der Kategorie 1 (kein/sehr niedriger Ausbildungszugang) anzutreffen sind. Auch hinsichtlich der Nationalität zeigen diese Analysen Auffälligkeiten. Rund doppelt so viele Immigrantinnen und Immigranten starten im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit ihren Ausbildungsweg mit einer Zwischenlösung. Dieser hohe Anteil geht jedoch bereits im zweiten Jahr stark zurück, und im dritten Jahr absolvieren nur noch zwei junge Immigrantinnen und Immigranten eine Zwischenlösung. Zwischenlösungen wie beispielsweise ein 10. Schuljahr, Brückenangebote, ein Sozialjahr oder berufsvorbereitende Kurse stellen im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit eine häufig gewählte Variante dar. Allerdings ist davon auszugehen, dass die Motive und Erfolge unterschiedlich sind. Während für Regelklassenschülerinnen und -schüler eine solche Zwischenlösung sehr oft die Türen für höhere Ausbildungszugänge öffnet, gelingt jungen Erwachsenen aus Sonderklassen für Lernbehinderte auch nach einer Zwischenlösung nur sehr selten ein Anschluss an eine mittlere oder höhere Ausbildung. Fast die Hälfte der jungen Erwachsenen aus Sonderklassen für Lernbehinderte, die mit einer Zwischenlösung starten, erreicht auch im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit keinen oder nur einen sehr niedrigen Ausbildungszugang. In diesem Zusammenhang können auch die Ausbildungswechsel, die während der ersten drei Jahre nach der obligatorischen Schulzeit zu beobachten sind, interpretiert werden. Die Analysen zeigen, dass der Berufsweg von jungen Erwachsenen, die eine Sonderklasse für Lernbehinderte besucht haben, durch signifikant häufigere Wechsel geprägt wird.

In Tabelle 16 wird zusammenfassend dargestellt, ob die in Kapitel 5.2 formulierten Hypothesen der zwei Hypothesenblöcke A und B aufgrund der unter 6.1. und 6.2 dargestellten Berechnungen bestätigt oder abgelehnt werden.

Tabelle 16: Ergebnisse der Hypothesen zum Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang

A: Einfluss von Sonderklassen- versus Regelklassenbeschulung	
Hypothese	Ergebnis
(1) Junge Erwachsene, die in ihrer Schulzeit separat in Sonderklassen für Lernbehinderte unterrichtet wurden, erreichen <i>niedrigere Ausbildungszugänge</i> als während der Schulzeit vergleichbare, jedoch in Regelklassen beschulte junge Erwachsene.	Bestätigt
(2) Ehemals integriert in Regelklassen beschulte junge Erwachsene absolvieren beim Übergang in den Beruf Ausbildungskarrieren mit weniger <i>Wechseln und Abbrüchen</i> als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene, die in Sonderklassen für Lernbehinderte unterrichtet wurden.	bestätigt
(3) Ehemals in Sonderklassen beschulte junge Erwachsene absolvieren häufiger <i>Zwischenlösungen</i> und bleiben länger in dieser Ausbildungskategorie als ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler.	<i>Deskriptive</i> Analysen bestätigen diese Annahme. Es sind jedoch keine gesicherten Aussagen möglich (zu kleine Stichprobe)
B: Hypothesen zu den Einflüssen weiterer Prädiktoren	
Hypothese	Ergebnis
(4) Junge Erwachsene, die in der Sekundarstufe I einen <i>Schultyp</i> mit Grundanforderungen (z.B. Realschule) besucht haben, erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als in der Schulzeit vergleichbare ehemalige Schülerinnen und Schüler, die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen besucht haben. Es kann generell davon ausgegangen werden, dass die Ausbildungschancen mit dem Besuch eines Schultyps mit einem höheren intellektuellen Anspruchsniveau steigen.	Bestätigt
(5) Junge Erwachsene mit niedrigem <i>sozioökonomischem Status</i> erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene mit hohem sozioökonomischem Status.	Bestätigt
(6) Junge Erwachsene mit einer ausländischen <i>Nationalität</i> erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare Personen mit Schweizer Nationalität.	nicht bestätigt
(7) Junge Erwachsene mit guten <i>Schulleistungen</i> im sechsten Schuljahr erreichen höhere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene mit tiefen Schulleistungen.	Bestätigt
(8) Junge Erwachsene mit hohen <i>Intelligenzleistungen</i> im sechsten Schuljahr erreichen höhere Ausbildungszugänge als während der Schulzeit vergleichbare junge Erwachsene mit tiefer Intelligenzleistung.	nicht bestätigt
(9) Junge Erwachsene, die im neunten Schuljahr der Sekundarstufe I in den Kernfächern Mathematik und Sprache ungenügende <i>Schulnoten</i> aufwiesen, erreichen niedrigere Ausbildungszugänge als in der Schulzeit vergleichbare ehemalige Schülerinnen und Schüler mit höheren Schulnoten im neunten Schuljahr.	bestätigt für Einfluss der Sprachnote; nicht bestätigt für Einfluss der Mathematiknote

7 Diskussion der Ergebnisse

Dieses Kapitel bietet eine Zusammenfassung der zentralsten Untersuchungsergebnisse, die zudem in Bezugnahme auf die in Kapitel vier erörterten Erklärungsansätze diskutiert werden. Der Schwerpunkt dieser Auseinandersetzung liegt auf den Ergebnissen zum Einfluss der Schulform (Sonder- versus Regelklasse) auf den Ausbildungszugang. Einflüsse weiterer Prädiktoren werden an dieser Stelle nur am Rande erwähnt. Hier sei auf die in Kap. 3.2.3.2 herbeigezogenen weiterführenden Quellenangaben verwiesen.

Nach der Einordnung der Ergebnisse folgt gemäss dem Modell einer wertgeleiteten kritischen Heilpädagogik (vgl. Kap. 1.5) die Konfrontation der Ergebnisse mit dem Soll-Zustand (vgl. Kap. 2). Zum Schluss resultieren in Kapitel 7.3 Empfehlungen für die Forschung und für bildungspolitisches und praktisches Handeln.

7.1 Einordnung der Ergebnisse

7.1.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse in Bezug auf den aktuellen Forschungsstand

Die Resultate im Bereich des Einflusses der *Schulform* auf den Ausbildungszugang bestätigen die eingangs formulierten Hypothesen und stützen die Ergebnisse anderer Untersuchungen (vgl. Kap. 3.2.3.1), die der Frage nach den langfristigen Wirkungen von Separation während der Schulzeit nachgehen. Den Berechnungen aus der vorliegenden Untersuchung zufolge wirkt sich die Sonderklassenbeschulung ab dem zweiten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit im Vergleich zur Regelklassenbeschulung konstant negativ auf den späteren Ausbildungszugang aus. Ausbildungswege von ehemaligen Sonderklassenkindern weisen zudem signifikant mehr Wechsel auf und verlaufen entsprechend weniger kontinuierlich. Dies konnte unter Kontrolle der Variablen Intelligenz, Sprachleistung, Nationalität, sozioökonomischer Status und Geschlecht nachgewiesen werden.

Aufgrund der Tatsache, dass im ersten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ein beachtlicher Teil der jungen Erwachsenen eine Zwischenlösung absolviert, wurde das dritte Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit ausgewählt, um Einflüsse *weiterer Prädiktoren* auf den Ausbildungszugang zu analysieren. Die ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schüler wurden in diese Berechnungen nicht einbezogen, da bei den ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schülern auf eine breitere und aussagekräftigere Datenbasis zurückgegriffen werden konnte.

Im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit entfalten die Schulleistungen, die Schulformen (hier ohne Sonderklasse), der sozioökonomische Status und die ungenügende Schulnote im Unterrichtsfach Sprache im neunten Schuljahr einen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang. Bezogen auf die drei Klassentypen (Realschulklassen, Sekundarschulklassen und [pro-]gymnasiale Klassen) zeigen sich die selben Wirkungen, die bereits beim Vergleich von Sonder- mit Regelklassen festgestellt

wurden. Entgegen den Ergebnissen der ordinal logistischen Regressionsanalysen, die auf die Daten des zweiten Schuljahres zurückgreifen und die Sonderklassenschülerinnen und -schüler mitberücksichtigen, erscheint in den Regressionsanalysen anhand der Regelklassenstichprobe die Intelligenzleistung nicht mehr als signifikante Einflussgrösse. Dies heisst allerdings nicht, dass sie nicht von Bedeutung wäre. Die Schulleistung, die im sechsten Schuljahr umfassender gemessen wurde als im zweiten Schuljahr, korreliert signifikant mit der Intelligenz und stellt sich im Regressionsmodell als signifikanter Prädiktor in den Vordergrund.

Diese Ergebnisse zu den Einflüssen weiterer Prädiktoren stimmen grösstenteils mit Resultaten anderer Untersuchungen (vgl. Kap. 3.2.3.2) überein. So wurde die Bedeutung der Schulform, der Schulleistungen, der Intelligenz und des sozioökonomischen Status bereits mehrfach nachgewiesen. Allein die aufgrund des Forschungsstandes formulierte Hypothese, dass Immigrantinnen und Immigranten schlechtere Ausbildungszugänge erlangen, wird unter Kontrolle der Schulleistungen falsifiziert. Die Variable Nationalität konnte im Unterschied zu anderen Studien aufgrund der zu kleinen Stichprobe nicht differenziert in die Berechnungsmodelle aufgenommen werden (keine Berücksichtigung der unterschiedlichen Nationalitäten und des Generationenstatus). So liess sich nur zwischen Schweizerinnen und Schweizern sowie Personen ohne Schweizerpass unterscheiden. Beim schrittweisen Aufbau des Regressionsmodells stellte sich zudem heraus, dass der Einfluss des sozioökonomischen Status sowie der Schulleistungen den Einfluss der Nationalität neutralisiert. Dieses Ergebnis geht mit den Erkenntnissen aus zahlreichen anderen Untersuchungen zum Übergang Schule – Berufsausbildung einher (vgl. Kap. 3.2.3.2).

7.1.2 Einordnung der Ergebnisse in den theoretischen Rahmen

Hinweise für die Interpretation des negativen Einflusses der Sonderbeschulung auf den Ausbildungszugang bieten die in Kapitel vier erörterten Erklärungsansätze. Diese bewegen sich im Spannungsfeld von individualtheoretischen und strukturtheoretischen Positionen und beleuchten damit Bildungsbenachteiligungen aus verschiedenen Perspektiven (Sieber 2009, 288, Beicht/Granato 2009, 30). Obwohl in aktuellen Publikationen individualtheoretische und strukturtheoretische Ansätze miteinander verbunden werden (vgl. z.B. Ditton/Maaz 2011, 197, Vester 2005, 39-70, 2006, 13-54, Grundmann u.a. 2004, 2007, Kramer/Helsper 2010, Kahlert 2010), werden sie im Hinblick auf die vorliegenden Ergebnisse relativ getrennt voneinander diskutiert. Dieses Vorgehen wurde gewählt, weil die Synthese nur bedingt möglich ist, da die Kernaussagen bezüglich der Rolle der Bildungsstruktur mit Bezug auf Bildungsungerechtigkeiten zu verschieden sind. Eine Vermischung der grundsätzlichen Aussagen läuft zudem Gefahr die Aussagekraft der einzelnen Ansätze zu schmälern.

Die meisten der herbeigezogenen Ansätze (4.1-4.3) fokussieren beim Erklären von Bildungsungleichheiten auf deren Entstehung, also auf die Sozialisation und auf gesellschaftlichen Mechanismen und Prozesse, die sich bereits früh, sozusagen ab der Geburt eines Individuums, anbahnen bzw. teils vorprogrammiert sind. Sie liefern demzufolge

nur *indirekte* Erklärungen für Bildungsungleichheiten beim Übergang Schule-Berufsausbildung. So können sie beispielsweise erklären weshalb ein Kind ein höheres Risiko innehält, in einer Sonderklasse unterrichtet zu werden. Dies wiederum hat später Auswirkungen auf die nachobligatorischen Ausbildungszugänge.

Die Stigmatisierungs- und die Signaltheorie (Kap. 4.5) hingegen erlauben es, die niedrigeren Ausbildungszugänge ehemaliger Sonderklassenschülerinnen und -schüler mit der Sonderklassenbeschulung *direkt* zu erklären. Auch neuere Publikationen, die die Theorie der institutionellen Diskriminierung (4.4) auf den Übergang Schule-Berufsausbildung übertragen, bedienen sich der Signaltheorie und erklären Bildungsungleichheiten relativ direkt mit der Sonderklassenschulung.

Zieht man *Rational-Choice-Theorien* (Boudon 1974, Gambetta 1987, Erikson/Jonsson 1996, Breen/Goldhorpe 1997, Becker 2000b, vgl. Kap. 4.1) bei, drücken Bildungsungleichheiten zusammenfassend das aggregierte Ergebnis individueller oder elterlicher Bildungsentscheidungen aus (Becker 2009, 103f., Maaz u.a. 2009, 15ff.). Die Sozialschicht beeinflusst familiäre Bildungsentscheidungen, welche aus der Bewertung der Bildungsabschlüsse relativ zur eigenen sozialen Herkunft entstehen (sekundäre Herkunftseffekte). Unterschiedliche sozialschichtabhängige Kosten- und Nutzenabwägungen führen somit zu sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung (Maaz u.a. 2009, 15). Damit könnte erklärt werden, wieso überproportional viele Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status in den Sonderklassen für Lernbehinderte anzutreffen sind (vgl. hierzu Kap. 3.1.6.1). In Familien mit höherem sozioökonomischem Status wird eher angestrebt, dass die Kinder einen höheren Schultyp besuchen und die Eltern setzen sich eher dafür ein. Die Sonderklassenbeschulung wiederum hat erwiesenermassen einen negativen Einfluss auf den Ausbildungszugang.

Das Bildungssystem selber spielt jedoch im Rahmen der Rational-Choice-Theorien beim individuellen Wettkampf um günstige Positionen eine unbedeutende und höchstens indirekte Rolle (Kronig 2009, 4, Sacchi u.a. 2011, 127). Der Verzicht auf eine frühe Selektion kann jedoch indirekt für die unterprivilegierte Schicht zusätzliche Investitionsanreize schaffen (Blossfeld/Shavit 1993, 57, Kronig 2007, 76), die sich positiv auf den Ausbildungszugang auswirken könnten. Auch subjektiv bewertete Erfolgsaussichten von integriert oder separiert beschulten Kindern, welche den späteren Ausbildungszugang nachweislich beeinflussen, könnten durch verzögerte oder fehlende Selektionsmomente verändert werden. Diesbezüglich stellen Sahli u.a. (2009, 168-176) fest, dass ehemals integriert beschulte Kinder im sechsten Schuljahr Ausbildungswünsche mit höherem Prestige hegen als vergleichbare Sonderklassenschülerinnen und -schüler.

Der makrotheoretisch anzuesiedelnde Ansatz der *Schliessungstheorie* nach Weber (1985) befasst sich mit gesamtgesellschaftlichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen (Mackert 2004, 19ff.). Die *Schliessungstheorie* ist auf der Makroebene angesiedelt und befasst sich mit gesamtgesellschaftlichen und insbesondere wirtschaftlichen Zusammenhängen (Mackert 2004, 13, 2008, 19ff., Bohn 2008, 177). Laut Weber (2009, 134) verteidigen Klassen ihre Interessen durch marktgerechtes Verhalten mit dem Ziel, die eigene Verhandlungsposition innerhalb des Marktes zu stärken (Weber 2009, 134). In der Theorie der sozialen Schliessung wird die Rolle des Staates in Schliessungskämpfen betont. Schliessungsprozesse haben zum Ziel, die Zahl von Konkurrentinnen und Konkurrenten um Chancen, Güter oder Ressourcen gering zu halten. Dies geschieht, indem äusserlich feststellbare Merkmale der Mitkonkurrierenden zum Anlass genommen

werden, um deren Ausschluss vom Wettbewerb zu erreichen. In hierarchischen, selektiven Bildungssystemen wie demjenigen der Schweiz wird Bildung mit formalen Bildungstiteln mit unterschiedlichem Wert zertifiziert und inhaltliche Bildung künstlich verknüpft. Somit entstehen klassische Konkurrenzsituationen, welche Gewinnerinnen und Gewinner, aber auch Verliererinnen und Verlierer hervorbringen (Kronig 2009, 3). Bei ehemaligen Sonderschülerinnen und -schülern und Personen mit niedrigem sozioökonomischem Status besteht – insbesondere in wirtschaftlich schlechten Zeiten – die Gefahr, dass sie in diesem machtasymmetrischen System wiederholt zu den Gruppen der Verlierenden gehören.

Pierre Bourdieu *strukturtheoretischer Beitrag* zur Ungleichheitssoziologie (vgl. Kap. 4.3) folgt in vielem Max Weber. Bourdieu spricht zwar ebenfalls von Klassen, betont jedoch, dass es sich um ‚Klassen auf dem Papier‘ handle, die aus der Verteilung mehrerer Kapitalsorten rekonstruiert werden und die nicht notwendigerweise in soziale Klassenbildung münden müssen (Bourdieu 1983). Bourdieu spricht von den ‚feinen Unterschieden‘ des Habitus (1997). Die sozialen Gruppen und ihre Grenzen sind viel subtiler als entlang sozioökologischer Merkmale konstituierte Klassen. Erst eine Fülle sehr feiner Unterschiede erlaubt die eindeutige Zuordnung zu einer Gruppe.

Im Rahmen der Überlegungen Bourdieus (1983) wird das Bildungssystem selber als Ursache für soziale Bildungsungleichheiten verantwortlich gemacht. Aus strukturtheoretischer Perspektive hängen die schulischen Selektionen direkt von der sozialen Herkunft ab, da die Schule eine parteiische Institution ist, die soziale Ungleichheiten reproduziert und stabilisiert. Da das Schulsystem das Bildungsverständnis bildungsnaher Familien voraussetzt, vermittelt und belohnt, werden Kinder bildungsferner Familien diskriminiert. Das Bildungssystem als Austragungsort zahlreicher Interessenkonflikte legitimiert und reproduziert die gegebenen sozialen Verhältnisse immer wieder von Neuem (Vester 2008). Der strukturtheoretische Ansatz geht davon aus, dass die frühe schulische Selektion dazu führt, dass kleinste Leistungsunterschiede durch das Bildungssystem in dauerhafte Klassenunterschiede transformiert werden (Bourdieu 1983, 190). Ausgehend von solchen Überlegungen kann angenommen werden, dass die in der Schweiz verbreitete Praxis einer (zu) umfassenden Selektionsdiagnostik Bildungsungleichheiten verstärkt (Kronig 2009, 5). Die ehemals separiert beschulten Kinder treten mit schlechteren Bildungsabschlüssen aus dem System Schule in den Arbeitsmarkt ein, und diese Titel wiederum verringern Ansprüche und Rechte auf begehrte soziale Positionen (Bourdieu u.a. 1981, 23-88, Bourdieu/Boltanski 1978, 89-116).

Über den Zugang zur Ausbildung und über den weiteren Bildungsweg entscheiden nach Bourdieu (1983) jedoch nicht allein Bildungstitel und deren Werte, sondern alle Kenntnisse und Fähigkeiten eines Menschen. Entscheidende Bedeutung wird beispielsweise dem sozialen (soziale Beziehungen) und dem symbolischen Kapital (Vertrauenskredite) zugesprochen (Bourdieu 1983, Beicht/Granato 2009, 28, Imdorf 2005a, 356-359). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Eckhart u.a. 2011, 110) konnte unter Kontrolle potentieller Störvariablen nachgewiesen werden, dass junge Erwachsene mit Sonderklassenbiographie über eingeschränktere soziale Netzwerke verfügen als ehemalige Regelklassenschülerinnen und -schüler. Zudem fühlen sie sich schlechter sozial integriert als Jugendliche aus anderen Schultypen. Auch pflegen junge Erwachsene mit Sonderklassenbiographie in ihren Netzwerken Kontakte zu Bezugspersonen, die vorwiegend über Zugänge zu Berufen mit eher geringem gesellschaftlichem

Ansehen und Einkommen verfügen (Eckhart u.a. 2011, 110). Aufgrund des Untersuchungszeitpunktes ist es jedoch nicht möglich nachzuweisen, ob die begrenzten Netzwerke Ursache oder Folge der schlechteren Ausbildungschancen ehemaliger Sonderklassenschülerinnen und -schüler sind. Mit der Bourdieuschen Habitus Theorie schliesslich könnte man die schülerseitig verursachten Effekte als Resultat eines routinierten beruflichen Orientierungsverhaltens interpretieren. Ehemalige Sonderschüler und -schülerinnen könnten im Prozess der Berufsorientierung als Folge ihres vermuteten schulischen Mankos ihre objektiv reduzierten Berufschancen bereits frühzeitig antizipieren und ihre Berufsfindung entsprechend danach ausrichten. Die aus der Befragung der Untersuchungsteilnehmenden zum vierten Messzeitpunkt in deren sechstem Schuljahr resultierenden Analysen (vgl. Eckhart u.a. 2010, 13ff., Sahli Lozano u.a. 2009, 168ff.) zeigen, dass zwischen den Berufswünschen ehemals integriert und separiert beschulter Schülerinnen und Schüler signifikante Unterschiede bestehen.

Mit dem Ansatz der *institutionellen Diskriminierung* (Gomolla/Radtke 2002, 48, Gomolla 2005a, 97-109) kann die Überrepräsentation von Immigrantenkindern und von Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status an Sonderklassen erklärt und begründet werden. Kinder, die von der erwarteten Norm abweichen, stehen im Verdacht spezielle Schwierigkeiten zu verursachen. Dadurch sind sie gefährdet, in ein schulisches Teilsystem (Sonderklassen, Sonderschulen) für Problemschülerinnen und -schüler absondert zu werden. Aus dieser Perspektive kann beispielsweise die Sonderklassenbeschulung als eine organisatorische Ressource verstanden werden, die der Alltagsbewältigung der Lehrpersonen dient, sofern sie Flexibilität, Komplexitätsreduktion und Problemdelegation ermöglicht (Gomolla/Radtke 2002). Übertragen auf den Ausbildungszugang vermutet Imdorf (2006a, 5f.), dass eine stigmatisierende Förderung, wie beispielsweise die Beschulung in Sonderklassen, mit beruflichen Ausschlussmechanismen einhergehen kann (vgl. auch Wagner 2005, 27), da der ‚Stempel‘ der Sonderschulkarriere ein einfaches, relativ klares Kriterium darstellt, welches den Ausbildungsbetrieben eine schnelle Selektion ermöglicht (Imdorf 2007, 166). Da, aufgrund der Tatsache, dass ein Anstellungsverhältnis für die Arbeitgeberschaft eine riskante Investition ist, der Glaube der potentiellen Arbeitgeberschaft über den Zusammenhang zwischen einem bestimmten Bildungsabschluss (in diesem Fall Sonderschulabschluss), welcher als Signal fungieren kann, und der damit assoziierten Produktivität für das Zustandekommen eines Anstellungsverhältnisses ausschlaggebend eine grosse Bedeutung hat (Spence 1973, 356; Spence 1974, 16). Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen können Signaltragende in Gruppen einteilen, welchen sie jeweils eine Wahrscheinlichkeitsannahme über ihre Leistungsfähigkeit anhaften. Diese Strategie, welche auch als statistische Diskriminierung bezeichnet wird, soll das Risiko einer falschen Auswahl eines Arbeitnehmers oder einer Arbeitnehmerin mindern. Zudem soll sie eine hohe Aussagekraft in Bezug auf die zukünftige Produktivität besitzen, eine Gesichtswahrungsfunktion für die Arbeitgebenden erfüllen (rationale, politisch korrekte Arbeitsweise) und den Arbeitsmarktwettbewerb nicht hemmen (Keynes 1973, 114; England 1994, 61; Arrow 1972).

Die niedrigeren Ausbildungszugänge der ehemals separiert beschulten Kinder könnten demzufolge auch mit *Stigmatisierungseffekten* (vgl. Goffman 1967) erklärt werden. Kleine Gruppen (z.B. Sonderklassenkinder) und Gruppen mit wenig Macht (z.B. mit niedrigem sozioökonomischem Status) sind generell gefährdet, Stigmatisierungsprozessen zum Opfer zu fallen. Stigmata können beispielsweise bei der Lehrlingsauswahl

Situationen voraus strukturieren, die Einstellung auf bestimmte Situationen erleichtern und eine Entscheidungshilfe darstellen (Hohmeier 1975, 7). Der Prozess der Zuteilung zu verschiedenen Klassenzügen und Schularten wird auch *institutionelle Stigmatisierung* (Bernhardt 2003, 41) genannt. Durch diese Selektion findet bereits eine Typisierung der Schülerinnen und Schüler statt. Sie kann bei den Betroffenen einerseits zu geringeren Leistungsaspirationen führen, andererseits können Abweichungen, die für Lehrpersonen und Mitschülerinnen und Mitschüler sichtbar sind, antizipatorisch deren Verhalten gegenüber den etikettierten Schulkindern mitbestimmen (vgl. Halo-Effekt, Secord/Backmann 1977, 420, Ulrich 2003, 30). Der Zugang zu vielen Berufen oder der berufliche Aufstieg hängt massgeblich davon ab, ob ein Stigma (z.B. Sonderbeschulung) vor der Umwelt erfolgreich verborgen werden kann. Falls dies nicht gelingt, kann eine Stigma-Generalisierung erfolgen, das heisst, dass den betroffenen Personen vom Merkmal gänzlich unberührte Rollen und Aufgaben nicht zugetraut oder entzogen werden (Goffman 1967, 66, Hohmeier 1975, 13). Da ehemalige Sonderklassenkinder letztlich selbst entscheiden, wann sie welche diskreditierenden Informationen über sich preisgeben wollen, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich für manche Ausbildungen gar nicht erst bewerben (Solga 2009b, 411) und sich, wie auch die vorliegenden Ergebnisse zeigen, mit weniger anspruchsvollen Berufen zufrieden geben. Die empirischen Befunde zur Bestätigung der Stigma-Identitäts-These im Zusammenhang mit Lernbehinderung werden allerdings als widersprüchlich zusammengefasst (Gehrmann/Radatz 1997, Neubert u.a. 673-688) und stellen die Vorrangstellung dieses Ansatzes in Frage. Ausserdem ist es fraglich, ob und in welcher Weise stark von *sozialpsychologischen Effekten* (vgl. Kap. 4.5.2, 4.5.3) abhängige Individuen Veränderungen selbst initiieren und wie sich die gesellschaftliche Varianz erklärt.

7.2 Beurteilung der Ergebnisse in Bezug auf die normative Vision von Chancengleichheit in der Schule und beim Übergang in die Berufsausbildung

Forderung eines kritischen und differenzierten Umgangs mit dem Begriff und dem Streben nach (mehr) Chancengleichheit

Im Zusammenhang mit Bildungsungleichheiten und -ungerechtigkeiten steht in vielen Publikationen und bildungspolitischen Programmen die Forderung nach Chancengleichheit im Zentrum. In Kapitel 2.3 wurde herausgearbeitet, dass dieser oft verwendete Begriff differenziert und kritisch betrachtet werden muss, denn meistens fokussiert Chancengleichheit oder das entsprechende bildungspolitische Postulat auf die leistungsgerechte schulische oder spätere berufliche Zuweisung (meritokratische Allokation, vgl. z.B. Solga u.a. 2009a, 22). Übertragen auf den Übergang in die Berufsausbildung oder auf das spätere gesellschaftliche Leben bedeutet dies, dass den bestqualifizierten Jugendlichen die anspruchsvollsten und die am meisten Erfolg versprechenden Ausbildungswege offen stehen sollten (Haeberlin u.a. 2004, 164).

Das Postulat der Chancengleichheit im Sinne einer leistungsgerechten Auslese ist demzufolge aus Sicht der wertgeleiteten Heilpädagogik einerseits sinnvoll, andererseits ist es

kritisch zu betrachten. Sinnvoll und vertretbar ist es, da keine Benachteiligung aufgrund spezifischer Merkmale (z.B. Nationalität, Geschlecht oder sozioökonomischen Status) erfolgen darf. Heikel und im Sinne einer wertgeleiteten Heilpädagogik problematisch jedoch ist die Tatsache, dass im meritokratischen Denken der Intellekt und daraus resultierende Leistungen über andere Eigenschaften oder Fähigkeiten eines Menschen gestellt werden. Dies führt unweigerlich dazu, dass schulleistungsschwache oder geistig behinderte Personen innerhalb eines solchen Systems und Denkens abgewertet werden, was das Ziel der gesellschaftlichen und beruflichen Integration erschwert oder gar verunmöglicht. Wie auch Analysen der Bildungsexpansion bestätigen, führen bessere Chancen für bestimmte benachteiligte Gruppen unweigerlich dazu, dass andere Gruppen wie beispielsweise Personen mit Schulleistungsschwächen oder so genannten Lernbehinderungen noch stärker abgewertet werden. Die Forderung nach Chancengleichheit in einem hierarchisch gegliederten Bildungs- und Arbeitsmarktsystem kann höchstens zu mehr sozialer Mobilität führen. An der Ungleichverteilung von Privilegien ändert sich nichts (Heid 1988, 5, vgl. z.B. auch Heckhausen 1974, 108, Kampshoff 2002, 13, Kronig 2007, 85). Somit stellt Chancengleichheit im meritokratischen Sinn, verbunden mit einem stark leistungsorientierten Gesellschaftsbild, für die klassischen Zielgruppen der Heilpädagogik eine ernstzunehmende Herausforderung dar. Dennoch „kann und darf das Prinzip der Chancengleichheit nicht aufgegeben werden, ansonsten würde sich die soziale Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft noch weiter verschärfen“ (Kampshoff 2002, 14).

Aus diesen Gründen werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung im Zusammenhang mit Chancengleichheit im meritokratischen Sinn kritisch und differenziert diskutiert. Zudem wird erörtert, wie die Benachteiligungen von ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern unter dem Aspekt der Ergebnisgleichheit beurteilt werden könnten.

Weder in der Schule noch beim Übergang in die Berufsausbildung wird Chancengleichheit im meritokratischen Sinne realisiert

Das schweizerische Schulsystem ist hoch selektiv. Sowohl im Sonder- als auch im Regelschulbereich der Sekundarstufe I werden Kinder in Schulzügen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus unterrichtet – ‚theoretisch‘ in Abhängigkeit von ihrer Leistung bzw. tatsächlich gemäss ‚systematischer Zufälligkeit‘ (Kronig 2007, vgl. Kap. 3.1.6). Aufgrund der föderalistischen Struktur des Schweizer Bildungswesens verlaufen alle Arten von Selektion regional und klassenspezifisch unterschiedlich, nach zumeist untransparenten, unklar definierten, uneinheitlichen Kriterien. Dementsprechend unterschiedlich sind auch die regionale Verteilung der Schülerschaft auf die jeweiligen Schulzüge und innerhalb dieser die Schülerzusammensetzungen. In Schulzügen mit niedrigen Anforderungen (Sonder- und Realschule) sind Immigrantinnen und Immigranten, Kinder aus Familien mit tiefem sozioökonomischem Status und Jungen generell übervertreten (vgl. Kap. 3.1.6). Von einer Selektion, die das Postulat der Chancengleichheit im meritokratischen Sinne (vgl. Kap. 2.1) erfüllt, kann demzufolge keineswegs gesprochen werden. Gleichermassen bestätigen Studien aus dem Forschungsüberblick (vgl. Kap. 3.2.3) und die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kap. 6), dass auch beim Übergang in die Berufsausbildung keine rein meritokratische Selektion erfolgt. Zwar entfalten die Schulleistungen und die Intelligenz in der vorliegenden und in etlichen

anderen der dargestellten Untersuchungen einen signifikanten Einfluss auf den Ausbildungszugang im jungen Erwachsenenalter. Die durchgeführten Analysen bestärken jedoch die bereits mehrfach festgestellten Befunde, dass der sozioökonomische Status und die Schulform den Ausbildungszugang ebenfalls signifikant beeinflussen. Diese Einflussgrößen erscheinen sowohl für die vorliegende als auch für die im Forschungsüberblick diskutierten Untersuchungen ausnahmslos signifikant.

Unter Kontrolle der Nationalität, der Schulleistungen, der Intelligenz, des sozioökonomischen Status und des Geschlechts konnte zudem der negative Einfluss der Sonderklassenbeschulung auf den Ausbildungszugang mehrfach nachgewiesen werden. Somit werden insbesondere Personen mit tiefem sozioökonomischem Status entgegen meritokratischem Anspruch sozusagen doppelt benachteiligt. Zunächst werden sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in einer Sonderklasse für Lernbehinderte unterrichtet, was in der Folge dazu führt, dass sie beim Übergang in die Berufsausbildung sowohl aufgrund ihres niedrigen Status als auch infolge ihrer Sonderklassenbeschulung geringere Ausbildungschancen haben.

Sonderklassen können sich nicht als Förderinstanzen für mehr Ergebnisgleichheit legitimieren. Alternativ zu einem meritokratischen Verständnis von Chancengleichheit kann Chancengleichheit im Sinne von Ergebnisgleichheit aufgefasst werden (z.B. Solga u.a. 2009, 23ff.). In der ursprünglichen Form meint Ergebnisgleichheit, dass alle Personen den gleichen Ausbildungsabschluss und das gleiche Einkommen u.a. erzielen sollten, und dass jede Person einen gleichwertigen Platz in der Gesellschaft beanspruchen dürfte (vgl. Kap. 2.1.2). Da in leistungs- und marktorientierten Industriegesellschaften Ergebnisgleichheit nie gänzlich erreicht werden kann, gehen Solga u.a. (2009, 23) von einem gemässigten Verständnis von Ergebnisgleichheit aus. Um diese in der Bildung zu erreichen, müsse sich eine Gesellschaft den Abbau oder gar die Beseitigung von Bildungsarmut zum Ziel setzen (Solga u.a. 2009, 23, Hopf 2010). Bildungsarmut meint in diesem Zusammenhang „ein Bildungsniveau, das unterhalb des gesellschaftlich notwendigen Standards für eine gleichberechtigte soziale Teilhabe liegt“ (Solga u.a. 2009, 23). Könnten Sonder- oder Hauptschulen keine Wissensvermittlung auf diesem Niveau gewährleisten, dann wären sie im Sinne der Forderung nach mehr Ergebnisgleichheit beziehungsweise weniger Ergebnisungleichheit abzuschaffen (Solga u.a. 2009, 23). Die Ergebnisse zu den schlechteren Ausbildungszugängen von ehemaligen Sonderklassenschülerinnen und -schülern und die Tatsache, dass rund ein Viertel dieser Personen auch drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit keinen Anschluss an eine Berufsausbildung erreicht hat, legen nahe, dass aktuell nicht einmal von einer ‚gemässigten‘ Ergebnisgleichheit gesprochen werden kann. Die allfällige Legitimation der Sonderklassen als Förderinstanzen zur Schaffung von (mehr) Ergebnisgleichheit ist somit hinfällig.

7.3 **Empfehlungen für Bildungspolitik, Forschung und praktisches Handeln**

Wie in Kapitel 1.5 einleitend beschrieben wurde, orientiert sich diese Arbeit am metatheoretischen Modell zur wertgeleiteten empirischen Integrationsforschung nach Haeberlin (1991, 1996, 219ff.). Gestützt auf dieses Modell wird die vorliegende empirische Untersuchung mit Hinweisen und Anregungen für das praktische und politische Handeln im Hinblick auf Teilschritte in Richtung einer normativen Vision im Sinne einer wertgeleiteten Heilpädagogik abgeschlossen. Im Rahmen des INTSEP-Forschungsprogramms des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg/Schweiz wurden wiederholt Empfehlungen formuliert, die auch angesichts der Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung ihre Gültigkeit behalten (vgl. Haeberlin u.a. 1999, 336f., Bless 2007, 174f., Kronig u.a. 2000, 203ff., Riedo 2000, 201-205, Eckhart 2005, 181f.). Für den Übergang in die Berufswelt liefern insbesondere die Empfehlungen von Riedo (2000, 202-205), Haeberlin u.a. (2004a, 2004b) und Imdorf (2005a) wertvolle und konkrete Hinweise, welche auch heute, zehn Jahre nach deren Publikation, noch immer relevant sind. Die nachfolgenden Ausführungen *ergänzen* diese aus früheren Projekten resultierenden Empfehlungen. Sie stützen sich auf die bearbeitete Literatur und auf Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung. Bisherige Erfahrungen in der Geschichte unserer kapitalistischen Gesellschaften sprechen für die These, dass neu verteilter Erfolg auf dem „Weg nach oben“ nicht zwingend zu einer Veränderung in Richtung einer inklusiven Haltung der Erfolgreichen gegenüber den gesellschaftlichen Verlierern führt (vgl. Haeberlin 2005, 99ff.). Es bleibt anzunehmen, dass auch die Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit dies nicht ändern werden. Um den Weg zu einer gerechteren Schule zumindest vorzubereiten, bedarf es der bildungspolitischen Umsetzung der folgenden Empfehlungen:

1. Abschaffung der Sonderklassen für sogenannt Lernbehinderte und Verringerung der Selektivität des gesamten Bildungssystems

Die Integration der bisher als ‚lernbehindert‘ diagnostizierten Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen und damit die Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte ist unter dem Aspekt der Chancengleichheit im meritokratischen Sinne und im Sinne vom Streben nach mehr Ergebnisgleichheit unumgänglich. Die Notwendigkeit der Auflösung von Sonderklassen für Lernbehinderte ergibt sich aus dem aktuellen bildungspolitischen Postulat der Gleichheit von Chancen beim Zugang zu weiterführender Bildung und zu hoch bewerteten Berufen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestärken ähnliche, bereits im Rahmen früherer INTSEP-Projekte formulierte Empfehlungen und legitimieren eine pointierte Stellungnahme bezüglich der Aufhebung von Sonderklassen.

Angesichts der erwiesenermassen nicht leistungsgerechten Selektion der Schule (vgl. Kap. 3.1.6) sowie in Anbetracht der zahlreichen negativen Folgen eines selektiven Schulsystems im Sinne äusserer Differenzierung (vgl. Kap. 2.2.1.1) liegt die Forderung nach einem Verzicht oder zumindest einem Abbau oder einer Verzögerung von Selektion nahe. Diese Forderung gewinnt dadurch an Bedeutung, dass im Rahmen des aktuellen Forschungsprojekts nachgewiesen werden konnte, dass der Ausbildungszugang im jun-

gen Erwachsenenalter durch das hierarchisch gestufte selektive Schulsystem stark geprägt wird. Diese bildungspolitische Empfehlung wird sowohl durch individual- als auch durch strukturtheoretische Erklärungsansätze mittels jeweils unterschiedlicher Argumentationen gestützt.

2. Wahrnehmen und Verringern der Gefahr einer verkappten Selektion durch individuelle Fördermassnahmen im Rahmen integrativer Schulformen

Diese Empfehlung knüpft an die vorhergehende an. Vielerorts wurden und werden Sonderklassen durch integrative Schulformen ersetzt. Im Rahmen integrativer Förderung können Schülerinnen und Schüler mit Schulleistungsschwächen entsprechend ihren Möglichkeiten am gemeinsamen Unterricht partizipieren und entsprechend ihren individuellen Fähigkeiten gefördert werden. Die Gefahr einer solchen *inhaltlichen* Individualförderung besteht je nach Konzept und Art der Durchführung darin, ähnliche Wirkungen zu erzielen wie in Sonderklassen. Es kann zu Etikettierungen, Stigmatisierungen, Erwartungseffekten, Verfestigung von Lerngruppen u.a. kommen.

Zudem steht das Individualisieren im Widerspruch zur Forderung nach gleichen Bildungsangeboten für alle (Eckhart 2005). Je nachdem, ob und in welcher Form eine individuelle Förderung im Zeugnis des betreffenden Kindes vermerkt wird, kann dies im Sinne eines *formalen* Bildungstitels das weitere Leben und insbesondere auch den Ausbildungszugang beeinflussen. Es ist also dringend erforderlich, alle direkt oder indirekt ins Schulgeschehen und in die Konzeptentwicklung und -umsetzung involvierten Personen für diese Thematik zu sensibilisieren. Durch geeignete Richtlinien und deren Umsetzung im Sinne einer Schule für alle (vgl. z.B. die Rahmenbedingungen für eine Schule für alle des Netzwerks integrative Schulungsformen 2007) und durch kritisches Mitdenken und Einflussnehmen aller beteiligten Personen können die Nachteile integrativer Förderung minimiert oder gar in Vorteile für die ganze Klasse umgewandelt werden.

3. Berufliche Grundausbildung und Teilnahme aller Personen sowie Schaffung von mehr Ausbildungsplätzen

Im Sinne einer ‚gemässigten‘ Ergebnisgleichheit ist es zwingend notwendig, dass alle Menschen gleichberechtigte soziale Teilnahme erfahren dürfen und dementsprechend auch eine Berufsausbildung absolvieren können. Gemäss den theoretischen Ausführungen fehlt es in der Schweiz insbesondere im niederschweligen Bereich (z.B. Eidgenössisches Berufsattest) an Ausbildungsplätzen (vgl. auch Haefeli/Schellenberg 2009), zumal für sehr schwache Jugendliche stark individualisierende Ausbildungsangebote erforderlich sind. Zwischen IV-Anlehren/Praktische Ausbildung nach INSOS (Nationaler Dachverband der Institutionen für Menschen mit Behinderungen) sowie den Attestausbildungen, den Berufslehren u.a. sollte eine grösstmögliche Durchlässigkeit bestehen. Auch stärker beeinträchtigte Jugendliche, die später vielleicht nicht viel verdienen oder in einer geschützten Werkstätte arbeiten werden, sollen das Recht auf eine berufliche Grundausbildung haben. Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention widmet sich spezifisch diesem Punkt: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung“ (Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention,

Generalversammlung der UNO, 2006). Demnach besteht die Pflicht: „Menschen mit Behinderungen, ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen“ sowie „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (Absatz 1, b, c, Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention, Generalversammlung der UNO, 2006). Die Schweiz sollte diese Konvention ebenfalls ratifizieren und/oder sich darum bemühen, deren Forderungen schrittweise umzusetzen.

4. Weiterführende Forschungsbemühungen mit dem Fokus auf das gesellschaftliche Zusammenleben im Erwachsenenalter

Der Einbezug von Sonderklassen in einschlägige Datenerhebungen wie beispielsweise PISA und TREE wäre für die Bearbeitung weiterer Fragestellungen zur Debatte rund um die Integrations- versus Separationsthematik sinnvoll. Da dies derzeit nicht geplant ist, könnte mit einer erneuten Befragung der Teilnehmenden der vorliegenden Untersuchung eine Forschungslücke im Bereich der Auswirkungen separativer Schulformen auf die Berufsausbildung und auf den Berufseinstieg ehemaliger Sonderklassenbesuchter geschlossen werden.

Nebst dem Vergleich von integrierenden und separierenden Settings sollten sich Forschende darum bemühen zu untersuchen, unter welchen Bedingungen guter Unterricht in einer heterogenen, integrativen Klasse gelingen kann. Durch mehrbenen-analytische Verfahren sollten die Rolle und das Verhalten der Lehrperson, die Art der Beurteilung und Leistungsrückmeldung u.a. vermehrt im Fokus des Interesses stehen.

Bei einer möglichen Fortführung des INTSEP-Programms drängt sich zudem eine neue Phase der Integrationsforschung auf, „die sich von der Verkürzung auf Chancengerechtigkeit löst und sich auf Fragen nach dem sich gegenseitig wertschätzenden Zusammenleben in einer Gemeinschaft von schulisch und beruflich gar nicht bis sehr Erfolgreichen konzentriert“ (Eckhart u.a. 2011, 113). Mit der Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte kann für einige sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche eine zu frühe Weichenstellung verhindert werden. Doch die Hoffnungen und Wünsche, dass es in der Folge zu einem idealisierten verständnisvollen Zusammenleben von Schulversagern und beruflich wenig Erfolgreichen mit den Erfolgreichen kommen wird, werden sich auch mit einer solchen bildungspolitischen Massnahme kaum erfüllen, da sich der vorherrschende Kultur- und Bildungsbegriff stark an Merkmalen wie Leistungsstärke, Erfolg und Streben nach gesellschaftlichem Prestige und Kapital orientiert. Besonders deutlich wird sich das angedeutete Dilemma zeigen, wenn der Blickwinkel der Forschungsfragen vom Blick auf die ‚Lernbehinderten‘ bzw. auf die sozial Benachteiligten gelöst, und auf die Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und schweren Mehrfachbehinderungen gerichtet wird. Die Problematik stellt sich dann grundlegend anders dar. Die am leistungsideologisch verstandenen bildungspolitischen Postulat der Chancengerechtigkeit orientierten Fragestellungen würden hier eindeutig unangemessen erscheinen. Wenn bezogen auf Menschen mit geistiger Behinderung und mit schwerer Mehrfachbehinderung der Begriff der Chancengerechtigkeit in Verbindung mit dem Integrationsbegriff trotzdem beibehalten werden sollte, müssten die Begriffe anders definiert werden, als sie von der aktuellen Bildungspolitik verstanden werden. Aus pädagogisch-ethischer und gesellschaftsphilosophischer Sicht liegt das alternative

Verständnis auf der Hand: Integration wird dann zur Vision einer für alle Menschen integrationsbereiten Schule und Gesellschaft. Das Wissen, dass der Weg zu dieser Vision immer wieder durch den elitären Bildungsbegriff versperrt wird, der in der vorherrschenden Kultur verankert ist, darf Forschende nicht entmutigen gegen den Zeitgeist und seine politischen Strömungen zu schwimmen. Es ist zwar schwierig, die Kluft zwischen Realitäten und Visionen gelassen zu ertragen. Aber wenn wir uns stets bewusst sind, dass es diese Kluft gibt, wird es auch künftig möglich sein pädagogisch-ethisch angemessene Forschungsfragen finden und bearbeiten zu können.

7.4 Zusammenfassung

Man ist sich uneinig und es fehlte an Forschungsergebnissen zur Frage, ob das Ziel der gesellschaftlichen Integration ehemals schulleistungsschwacher Schülerinnen und Schüler im Erwachsenenalter besser durch die separative Beschulung in Sonderklassen oder durch die Integration in Regelklassen erreicht werden kann. Entsprechend dieser Forschungslücke und der Brisanz der Frage war das hauptsächliche Ziel der vorliegenden Untersuchung die Analyse und der Vergleich von Bildungswegen ehemaliger Sonderklassenschülerinnen und -schüler im Vergleich zu ehemaligen Regelklassenschülerinnen und -schülern. In einer Studie mit über 450 jungen Erwachsenen aus 20 Kantonen der deutschsprachigen Schweiz wurden Bildungsverläufe von der Grundschule bis ins junge Erwachsenenalter analysiert.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie bestätigen die aufgrund des Forschungsstandes und den theoretischen Erklärungsansätzen formulierten Hypothesen: Die besuchte separierende oder integrierende Schulform hat eine grosse Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufszugang im jungen Erwachsenenalter. Unter Kontrolle von Geschlecht, Nationalität, sozialem Status, Intelligenz und Schulleistung wirkt sich der Besuch einer Sonderklasse für Lernbehinderte auf die berufliche Integration nachteilig aus. Rund ein Viertel der jungen Erwachsene mit Sonderklassenbiographie hat drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit keinen Anschluss an eine berufliche Ausbildung gefunden. Mit der Zuweisung in eine Sonderklasse für Lernbehinderte werden damit Weichen für die berufliche Zukunft gestellt. Diese führen nicht selten zu herausfordernden Berufswegen. So zeigen die Analysen, dass die Berufswege bei jungen Erwachsenen aus Sonderklassen häufiger durch Wechsel und Brüche geprägt sind, als bei vergleichbaren jungen Erwachsenen aus Regelklassen.

Junge Erwachsene, die ehemals eine Sonderklasse für Lernbehinderte besucht haben, stammen sehr häufig aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status. Nur selten kann bei doppelter Belastung durch Benachteiligung (soziale Herkunft und Sonderschullaufbahn) der berufliche Aufstieg gelingen. Damit drängt sich die These auf, dass durch Sonderschuleinweisung die ungleichen Verhältnisse in der Gesellschaft reproduziert und gar verstärkt werden. Die Etikettierung der von Chancengerechtigkeit betroffenen Kinder und Jugendlichen als „lernbehindert“ verschleiert den Aspekt der sozialen Benachteiligung. Sie hat über Jahrzehnte hinweg als scheinwissenschaftliche Rechtfertigung der Sonderklassen und der beruflichen Selektion gedient. Sozial benachteiligte Abgängerinnen und -abgänger mit Sonderschulbiografie haben beim Zugang zur Berufsausbildung geringe Chancen.

Mit der Einweisung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen und von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Sonderklassen für Lernbehinderte wird Chancengleichheit verhindert. Dies gilt ebenfalls für die Sekundarstufe I: Jugendliche mit denselben Voraussetzungen sind in den Schulklassen mit Grundanforderungen übervertreten, was sich nachteilig auf den Berufszugang auswirkt.

Die bildungspolitische Schlussfolgerung aus den vorliegenden Forschungsergebnissen liegt auf der Hand: Die Integration der bisher als ‚lernbehindert‘ diagnostizierten Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen und damit die Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte ist unter dem Aspekt der Chancengleichheit unumgänglich. Unter dem Aspekt der Ergebnisgleichheit gilt es dafür zu sorgen, dass alle Menschen ein Bildungsniveau erreichen können, das eine gleichberechtigte soziale Teilhabe ermöglicht.

F	B	S	I
FRAGE	BOGEN	SCHULE	INTEGRATION
Interview-Code: «Intcode»		Scode I: «Scode»	Scode II: «Scode2»

VI TELEFONINTERVIEW: ÜBERGANG SCHULE–BERUF

Als Nächstes möchten wir mehr darüber erfahren, was Sie in der Zeit nach der Schule machten. Was haben Sie im ersten Jahr nach der 9. Klasse gemacht, was im zweiten, dritten, vierten Jahr. (Achtung: Nach Angabe unbedingt die Präzisierung einholen)

Situation	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr	Präzisierung/Name/Ort	
In Ausbildung						
Zwischenlösung						6.10
10. Schuljahr						6.11
Brückenangebot						6.12
Berufliches Praktikum						6.13
Zwischenjahr						6.14
Anderes:						6.15
Anderes:						6.16
Anderes:						6.17
Betriebliche Ausbildung						6.20
Vorlehre						6.21
Anlehre/Attestausbildung						6.22
Lehre						6.23
Lehre mit BMS						6.24
Berufliche Vollzeitschule						6.25
Anderes:						6.26
Anderes:						6.27
Anderes:						6.28
Schulische Ausbildung						6.30
Diplommittelschule						6.31
Fachmittelschule						6.32
Handels-/Wirtschaftsm.s.						6.33
Gymnasium/Kantonsschule						6.34
Anderes:						6.35
Anderes:						6.36
Anderes:						6.37

Erwerbstätig					
Feste Anstellung (%)					6.40
Im Stundenlohn (%)					6.41
Anderes:					6.42
Anderes:					6.43
Anderes:					6.44
Nicht erwerbstätig, nicht in Ausbildung					
Haushaltsarbeit					6.50
Auf Stellensuche					6.51
Arbeitslos					6.52
Freiwillige Tätigkeit					6.53
Ferien					6.54
Anderes:					6.55
Anderes:					6.56
Anderes:					6.57
Anderes					
z.B. Lehre abgebrochen					6.60
Anderes:					6.61
Anderes:					6.62
Anderes:					6.63

Fragen zur aktuellen Berufssituation					ja	nein
Haben Sie Ihre Ausbildung abgeschlossen?						
<i>Falls ja:</i> genaue Bezeichnung der Ausbildungsabschlusses:						6.70
						6.71
						6.72
Haben Sie eine Anstellung?						6.73
<i>Falls ja:</i> genaue Bezeichnung:						6.74
Art des Vertrages (befristet oder unbefristet):						6.75
Stellenprozentage oder Anzahl Stunden in der Woche:					%	Std./Wo
Ungefährer Monatslohn oder Stundenlohn in Franken:						Fr.
						6.77



VII TELEFONINTERVIEW: FRAGEN ZUR AUSBILDUNG/ZUM BERUF

Nun möchten wir mehr darüber erfahren, wie zufrieden Sie mit Ihrer beruflichen Situation sind. Beurteilen Sie die folgende Aussage mit 4 Möglichkeiten. (Varianten von links nach rechts vorlesen.) Ich werde Ihnen die Frage vorlesen, damit diese eindeutig ist.

Item	völlig zufrieden	eher zufrieden	eher nicht zufrieden	gar nicht zufrieden	
Wie zufrieden sind Sie mit ihrer Ausbildung bzw. ihrer jetzigen Berufssituation?					7.1

Frage	ja	nein	
Entspricht Ihre momentane Situation Ihrem gewünschten Ausbildungsgang?			7.2

Falls nein: Welche Hauptgründe verhinderten Ihrer Auffassung nach den gewünschten Bildungsweg?		
Schulische Leistung allgemein		7.3
Sprachliche Leistungen		7.4
Mathematische Leistungen		7.5
Fremdsprachigkeit		7.6
Familie hat abgeraten		7.7
Finanzielle Gründe		7.8
Mein besuchter Schultyp (Real/Werkklassen/ev. Kleinklassen)		7.9
Nationalität (Ausländerstatus)		7.10
Andere Gründe:		7.11

8.2 Regressionsmodelle

8.2.1 Erstes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Tabelle 17: Ordinal logistische Regressionsanalyse zum Ausbildungszugang im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit

AV	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Ausbildungszugang	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	.035	18.185	.000	1.019	1.035	1.051
	Schulleistung Sprache	.02	5.029	.025	1.003	1.02	1.039
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	-.493	5.488	.019	.404	.611	.922
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	-.281	.974	.324	.432	.755	1.319
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.362	1.976	.160	.42	.696	1.154
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	.499	3.367	.067	.967	1.647	2.807
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	.252	0.532	.466	.654	1.287	2.532
	Nagelkerke= 0.258; Model χ^2 =106.238; p<.000; N=452						
	<p>Abhängige Variable: Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger Zugang; 2: niedriger Zugang; 3: mittlerer und hoher Zugang</p> <p>Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1 niedriger Status, 2 mittlerer Status, 3 hoher Status</p>						

Tabelle 18: Multinomial logistische Regressionsanalyse für das erste Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

A >	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Kein oder sehr niedriger Zugang (1) versus Referenzkategorie mittlerer und hoher Zugang (3)	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.037	13.961	.000	.945	.964	.983
	Schulleistung Sprache	-.033	7.754	.005	.946	.968	.990
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	.726	8.109	.004	1.254	2.067	3.408
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.604	3.379	.066	.287	.547	1.041
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	.150	.193	.660	.595	1.162	2.270
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	.342	1.270	.260	.777	1.408	2.551
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-.882	3.231	.072	.158	.414	1.083
Niedriger Zugang (2) versus Referenzkategorie mittlerer und hoher Zugang (3)	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.031	5.426	.020	.944	.969	.995
	Schulleistung Sprache	-.042	8.900	.003	.932	.959	.986
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-1.419	7.200	.007	.086	.242	.682
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	-.674	3.513	.061	.252	.510	1.031
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	.279	.342	.559	.519	1.322	3.368
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	.309	.491	.484	.574	1.362	3.230
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	.098	.046	.829	.453	1.103	2.685
Kein oder sehr niedriger Zugang (1) versus Referenzkategorie niedriger Zugang (2)	Signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	1.400	15.357	.000	2.013	4.055	8.167
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.006	.191	.662	.969	.994	1.021
	Schulleistung Sprache	.009	.614	.433	.986	1.009	1.033
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	.538	1.530	.216	.730	1.712	4.012
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	-.129	.070	.792	.337	.879	2.291
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	.033	.005	.943	.415	1.034	2.575
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.701	2.681	.102	.214	.496	1.148
Nagelkerke= .352; Model χ^2 = 152.724; p<.000; N=452							
Abhängige Variable: Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger Zugang; 2: niedriger Zugang; 3: mittlerer und hoher Zugang							
Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status							

8.2.2 Zweites Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Tabelle 19: Ordinal logistische Regressionsanalyse zum Ausbildungszugang im zweiten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit

AV	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Ausbildungszugang	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	.031	12.985	.000	1.014	1.031	1.049
	Schulleistung Sprache	.022	6.305	.012	1.005	1.022	1.039
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	.800	6.086	.014	1.179	2.225	4.203
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	-.505	2.714	.099	.0331	.603	1.101
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.436	2.333	.127	.367	.647	1.131
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.098	.117	.732	.518	.907	1.587
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	-.009	.002	.966	.644	.991	1.523
	Nagelkerke= 0.256; Model χ^2 = 102.627; p<.000; N=452						
Abhängige Variable: Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger Zugang; 2: niedriger Zugang; 3: mittlerer und hoher Zugang							
Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status							

Tabelle 20: Multinomial logistische Regressionsanalyse für das zweite Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

A \ V	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Kein oder sehr niedriger Zugang (1) versus Referenzkategorie mittlerer und hoher Zugang (3)	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.026	4.790	.029	.952	.975	.997
	Schulleistung Sprache	-.033	6.792	.009	.944	.967	.992
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-1494	8.949	.003	.084	.224	.597
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	.458	2.239	.135	.868	1.582	2.883
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.066	.029	.866	.438	.937	2.001
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	.251	.421	.517	.602	1.285	2.746
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.295	.293	.588	.256	.745	2.163
Niedriger Zugang (2) versus Referenzkategorie mittlerer und hoher Zugang (3)	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.038	9.781	.002	.941	.963	.986
	Schulleistung Sprache	-.046	13.199	.000	.931	.955	.979
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-1.560	10.897	.001	.083	.210	.530
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	-.702	5.283	.022	.272	.495	.902
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	1.036	6.120	.013	1.240	2.818	6.404
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	.715	2.768	.096	.880	2.045	4.750
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	.751	3.625	.057	.978	2.120	4.596
Kein oder sehr niedriger Zugang (1) versus Referenzkategorie niedriger Zugang (2)	Signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	1.161	1.695	.001	1.603	3.193	6.360
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-1.102	6.025	.014	.138	.332	.801
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	.012	.730	.393	.985	1.012	1.039
	Schulleistung Sprache	.013	1.146	.284	.989	1.013	1.038
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	.067	.023	.879	.454	1.069	2.515
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	-.455	.805	.370	.235	.635	1.714
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.500	1.045	.307	.232	.606	1.583
Nagelkerke= 0.341; Model χ^2 = 136.760; p<.000; N=452							
Abhängige Variable: Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger Zugang; 2: niedriger Zugang; 3: mittlerer und hoher Zugang							
Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status							

8.2.3 Drittes Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

Tabelle 21: Ordinal logistische Regressionsanalyse zum Ausbildungszugang im dritten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit

AV	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Ausbildungszugang	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	.035	13.974	.000	1.016	1.036	1.054
	Schulleistung Sprache	.025	5.029	.000	1.007	1.025	1.043
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	.899	7.459	.006	1.89	2.457	4.683
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	-.681	4.400	.036	-.268	.506	1.046
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	.265	1.293	.256	.825	1.303	2.057
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.303	.946	.331	.401	.824	1.361
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.194	.419	.518	.458	.824	1.483
	Nagelkerke= 0.357; Model χ^2 = 151.080; p<.000; N=452						
<p>Abhängige Variable: Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger Zugang; 2: niedriger Zugang; 3: mittlerer und hoher Zugang</p> <p>Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status</p>							

Tabelle 22: Multinomial logistische Regressionsanalyse für das dritte Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit

A \ V	UV	B	Wald	p	95% Konfidenzintervall für Exp(B)		
					Untergrenze	Exp(B)	Obergrenze
Kein oder sehr niedriger Zugang (1) versus Referenzkategorie mittlerer und hoher Zugang (3)	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.030	4.043	.044	.942	.970	.999
	Schulleistung Sprache	-.031	5.038	.025	.943	.961	.996
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-1.304	6.376	0.012	.099	.272	.747
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	.154	.170	.680	.561	1.167	2.425
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.140	.089	.766	.346	.869	2.185
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	.401	.628	.428	.554	1.494	4.032
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.295	.293	.588	.256	.745	2.163
Niedriger Zugang (2) versus Referenzkategorie mittlerer und hoher Zugang (3)	Signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	-.036	21.860	.001	.943	.964	.985
	Schulleistung Sprache	-.032	10.753	.007	.947	.969	.991
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-1.289	9.243	.002	.120	.276	.633
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	-.629	5.021	.025	.307	.533	.924
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	.843	4.527	.033	1.069	2.323	5.047
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	.662	3.254	.071	.944	1.939	3.981
Nationalität CH (Ref. Immigr.)	.738	3.784	.052	.994	2.091	4.396	
Kein oder sehr niedriger Zugang (1) versus Referenzkategorie niedriger Zugang (2)	Signifikante Prädiktoren						
	Geschlecht weiblich (Ref.: männlich)	.783	3.968	.046	1.013	2.188	4.730
	Nicht signifikante Prädiktoren						
	Intelligenz	.006	.164	.685	.976	1.006	1.038
	Schulleistung Sprache	.000	.000	.985	.975	1.000	1.026
	Schulform Regelkl. (Ref.: Sokl.)	-.015	2.522	.975	.387	.985	2.507
	Soz. Status (1) (Ref.: Soz. Status (3))	-.441	.614	.433	.213	.643	1.940
	Soz. Status (2) (Ref.: Soz. Status (3))	-.957	2.522	.112	.118	.384	1.251
	Nationalität CH (Ref. Immigr.)	-.878	3.161	.075	.158	.416	1.094
	Nagelkerke= 0.341; Model χ^2 = 136.760; p<.000; N=452						
Abhängige Variable: Ausbildungszugang: 1: kein oder sehr niedriger Zugang; 2: niedriger Zugang; 3: mittlerer und hoher Zugang							
Unabhängige Variablen: Geschlecht: männlich; weiblich Nationalität: Schweizer (CH); Immigrantinnen und Immigranten Intelligenz: Intelligenzleistung CFT II Schulleistung: Sprachtest im zweiten Schuljahr Sozioökonomischer Status: 1: niedriger Status; 2: mittlerer Status; 3: hoher Status							

9 Verzeichnisse

9.1 Tabellen

Tabelle 1:	Kausalattributionen (Weiner 2009, 270).....	117
Tabelle 2:	Fragebogen der aktuellen Telefonerhebung im Überblick.....	132
Tabelle 3:	20-stufiges Hauptkategoriensystem der Variable Ausbildungszugang.....	135
Tabelle 4:	Neunstufiges und dreistufiges Kategoriensystem des Ausbildungszugangs, basierend auf dem 20-stufigen Hauptkategoriensystem.....	135
Tabelle 5:	Kantonale Verteilung der Stichprobe.....	142
Tabelle 6:	Merkmale der Jugendlichen aus Sonderklassen und Regelklassen.....	143
Tabelle 7:	Merkmale der vergleichbaren Gruppen.....	145
Tabelle 8:	Deskription der Ausbildungszugänge der Gesamtstichprobe nach der obligatorischen Schulzeit.....	152
Tabelle 9:	Ausbildungszugänge der 33 vergleichbaren Paare.....	155
Tabelle 10:	Ausbildungszugänge und Anzahl der Wechsel in der reduzierten Stichprobe.....	158
Tabelle 11:	Ergebnisse der verallgemeinerten ordinal logistischen Schätzungsgleichung über die drei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	163
Tabelle 12:	Tabellarische Übersicht zum Vergleich ehemals integriert beschulter Kinder versus ehemals separiert beschulter Kinder (Referenzgruppe).....	165
Tabelle 13:	Subkategorien der Kategorie 'Kein und sehr niedriger Zugang'.....	168
Tabelle 14:	Deskription von Wegen nach Zwischenlösungen anhand der Teilstichprobe derjenigen Personen, welche im ersten Jahr eine Zwischenlösung absolviert haben....	170
Tabelle 15:	Prädiktoren, die den Ausbildungszugang im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit beeinflussen.....	172
Tabelle 16:	Ergebnisse der Hypothesen zum Einfluss der Schulform auf den Ausbildungszugang.....	175
Tabelle 17:	Ordinal logistische Regressionsanalyse zum Ausbildungszugang im ersten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit.....	193
Tabelle 18:	Multinomial logistische Regressionsanalyse für das erste Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	194
Tabelle 19:	Ordinal logistische Regressionsanalyse zum Ausbildungszugang im zweiten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit.....	195
Tabelle 20:	Multinomial logistische Regressionsanalyse für das zweite Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	196
Tabelle 21:	Ordinal logistische Regressionsanalyse zum Ausbildungszugang im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	197
Tabelle 22:	Multinomial logistische Regressionsanalyse für das dritte Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit.....	198

9.2 Abbildungen

Abbildung 1:	Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga u.a. 2009, 17).....	20
Abbildung 2:	Struktur der Schulform ‚Regelklasse mit Heilpädagogischer Schülerhilfe‘ (Bless 2007, 58, 2004, 47).....	56
Abbildung 3:	Das System der Berufsbildung in der Schweiz (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie Schweiz 2011a, 5).....	72
Abbildung 4:	Stufen der Stigmatisierung Lernbehinderter (Thimm 1975, 135).....	113
Abbildung 5:	Überblick zum längsschnittlichen Einbezug früherer Daten.....	130
Abbildung 6:	Darstellung der Mittelwerte der vergleichbaren Paare.....	157

9.3 Literatur

- Ahrbeck, Bernd; Bleidick, Ulrich; Schuck, Karl, D. (1997): Pädagogisch-psychologische Modelle der inneren und äusseren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie 1, Bd. 3, 739-769
- Allmendinger, Jutta; Leibfried, Stephan (2005): Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In: Opielka Michael (Hrsg.): Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 45-60
- Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. ALLBUS 2000. Fragebogen zum CAPI-Survey- ZA-Studien-Nr. 3451. Köln: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung an der Universität zu Köln. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA)
- Allport, Gordon, W. (1954): The Nature of Prejudice. New York: Addison-Wesley
- Althausen, Robert, P.; Rubin, Donald, B. (1971): Measurement Error and Regression to the Mean in Matched Samples. In: Social Forces 50, 206-214
- Ambühl-Christen, Elisabeth; Da Rin, Denise; Nicolet, Michel; Nodari, Claudio (2000): Ausbildung und Integration von fremdsprachigen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
- Angelone, Domenico; Moser, Urs; Ramseier, Erich (2010): Schulstruktur und Selektivität. In: Angelone, Domenico; Ramseier, Erich; Brühwiler, Christian; Morger, Vinzenz; Moser, Urs; Steiner, Edmund (Hrsg.): PISA 2006 in der Schweiz: Die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im kantonalen Vergleich. Oberentfelden: Sauerländer, 72-99
- Arens, Markus (2007): Bildung und soziale Herkunft – die Vererbung der institutionellen Ungleichheit. In: Harring, Markus; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137-154
- Arrow, Kenneth J. (1972): Models of job discrimination. In: Pascal, Anthony H. (Hrsg.): Racial discrimination in economic life. Lexington, MA: DC. Heath, 83-102
- Auernheimer, Georg (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich

- Auernheimer, Georg (2008): Verletzte Bildungsgerechtigkeit in Deutschland – Was tun? In: Dabrowski, Martin; Wolf, Judith (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsgerechtigkeit. Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, 49-70
- Aurin, Kurt (1994): Die Gesamtschule. In: Roth, Leo (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (Studienausgabe). München: Ehrenwirth Verlag, 395-406
- Baethge, Martin (2010): Neue Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 275-298
- Basendowski, Sven; Werner, Birgit (2010): Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regionalen Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. In: Empirische Sonderpädagogik 2, 64-88
- Bauer, Philipp, C.; Riphahn, Regina, T. (2007): Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants. In: Journal of Population Economics 20 (1), 121-148
- Baumberger, Werner (1986): Berufswahlvorbereitung bei lernbehinderten Sonderklassenschülern. Begleituntersuchung zum kommunalen Schulversuch in der Stadt Zürich 1980/81-1983/84. Berlin: Marhold
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen; Artelt, Cordula; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiss, Manfred: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 159-202
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-188
- Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Plinke, Wulff; Weiber, Rolf (2006): Multivariate Analysemethoden. 11., Überarb. Aufl. Berlin: Springer Verlag
- Beck, Ulrich (1980): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, 35-74
- Becker, Gary, S. (1993): Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education. 3. Aufl. Chicago: University of Chicago Press
- Becker, Rolf (1999): Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, 251-271
- Becker, Rolf (2000a): Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. Oder: Warum immer mehr Schulpflichtige das Gymnasium besuchen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, 447-479
- Becker, Rolf (2000b): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 475-499

- Becker, Rolf (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafte Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Handbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85-131
- Becker, Rolf (2010): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., neu bearbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 161-189
- Becker, Rolf; Hadjar, Andreas (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-35
- Becker, Rolf; Schönmann, Klaus (1996): Berufliche Weiterbildung und Einkommensdynamik. Eine Längsschnittstudie mit besonderer Berücksichtigung von Selektionsprozessen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, 426-461
- Becker, Rolf; Schuchart, Claudia (2010): Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Massnahmen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., neu bearbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 413-436
- Benkmann, Rainer (2007): Das interaktionstheoretische Paradigma. In: Walter, Jürgen (Hrsg.); Wember, Franz, B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, 81-92
- Benkmann, Rainer; Pieringer, Gabriele (1991): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin: Pädagogisches Zentrum
- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund – Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): WISO DISKURS 2009 (09), Bonn: FES
- Berg, Ivar E. (1971): Education and jobs: The great training robbery. Boston: Beacon Press
- Berger, Fred; Grob, Urs; Fend, Helmut; Lauterbach, Wolfgang (2005): Möglichkeiten zur Optimierung der Rücklaufquote in postalischen Befragungen. Bericht über die Vorstudie zum Forschungsprojekt LifE. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25 (1), 99-107
- Berger, Peter; Kahlert, Heike (2005): Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In: Berger, Peter; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa Verlag, 7-19
- Bergman, Manfred, M.; Hupka-Brunner, Sandra; Keller, Anita; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara, E. (2011) (Hrsg.): Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Bd. 1. Zürich: Seismo Verlag
- Bernath, Walter; Wirthensohn, Martin; Löhner, Erwin (1989): Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben. Bern/ Stuttgart: Haupt
- Bernhardt, Nina (2003): Problematik der Stigmatisierung – Umgang in der Regelschule mit diesem Phänomen. München: Grin Verlag für Sozialwissenschaften
- Berset, Jean-Etienne (2001): Introduction d'un controlling éducationnel dans la formation professionnelle suisse. Fribourg: Editions Universitaires 2001

- Bertschy, Kathrin; Böni, Edi; Meyer, Thomas (2007): An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Schule und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE. Basel: TREE
- Bierbrauer, Günter (1996): Sozialpsychologie. Grundriss der Psychologie, Bd. 15. Stuttgart/Berlin: Kohlhammer
- Bierhoff, Helvia; Prais, Sigbert, J. (1997): From School to Productivity: Britain and Switzerland Compared. Cambridge: Cambridge University Press
- Bihr, Alain; Pfefferkorn, Roland (1995): Déchiffrer les inégalités. Paris: Syros
- Bildungsplanung und -statistik des Kantons Aargau (November 2010): STEP1 2010. Erhebung der Anschlusslösungen der Aargauer Lernenden an der Kantonalen Schule für Berufsbildung. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport
- Bleidick, Ulrich (1988): Betrifft Integration: Behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin: Carl Manhold
- Bless, Gérard (1999a): Strukturen und Institutionen mit sonderpädagogischem Auftrag in die Zukunft gedacht. In: Sturny-Bossart, Gabriel; Fröhlich, Andreas; Büchner, Christianne (Hrsg.): Zukunft Heilpädagogik. Luzern: SZH/SPC, 55-64
- Bless, Gérard (1999b): Förderklassen – ein Weg zur integrationsfähigen Schule? In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme – Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 97-109
- Bless, Gérard (2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 440-453
- Bless, Gérard (2002): Moderne Leistungsgesellschaft – Krise im öffentlichen Schulwesen? In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-72
- Bless, Gérard (2004): Schulische Integration – Kritische Aspekte zur Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In: Kummer Wyss, Annemarie; Walther-Müller, Peter (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Luzern: SZH/SPC, 41-56
- Bless, Gérard (2007): Zur Wirksamkeit der Integration: Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 3., unveränderte Aufl. Bern: Haupt
- Bless, Gérard; Klaghofer Richard (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen: Untersuchung zur Entwicklung von Schulleistung, sozialen und emotionalen Faktoren. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (2), 215-222
- Bless, Gérard; Kronig, Winfried (1999): Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Massnahmen bei „Normabweichungen“. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 68 (4), 414-426
- Bless, Gérard; Kronig, Winfried (2000): Im Schatten der Integrationsbemühungen steigt die Zahl der Sonderklassenschüler stetig an. In: Schweizer Schule 2, 3-12
- Bless, Gérard; Mohr, Kathrin (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, Jürgen; Wember, Franz, B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Bd. 2. Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe, 375-383
- Blöchliger, Hermann (1991): Langfristige Effekte schulischer Separation. Luzern: SZH/SPC

- Blossfeld, Hans-Peter (1990): Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen. In: Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): Lebensverläufe und sozialer Wandel. Köln: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 118-145
- Blossfeld, Hans-Peter (2008): Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in der modernen Gesellschaft. In: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hrsg.) Ausbildungsfähigkeit zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, 35-54
- Blossfeld, Hans-Peter; Mayer, Karl Ulrich (1993): Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 40 (2), 262-283
- Blossfeld, Hans-Peter; Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 25-52
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Bohn, Cornelia (2008): Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. Von der Ausgrenzung aus der Gemeinschaft zur inkludierenden Exklusion. In: Soziale Systeme 14 (2), 171-190
- Bonfranchi, Riccardo (1986): Ehemalige Werkschüler berichten. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 55, 78-84
- Bonfranchi, Riccardo (1989): Werkjahr und Berufsfindung. Wege beruflicher Integration lernschwacher Jugendlicher. Luzern: SZH/SPC
- Böni, Edi (2003): Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In: BFS/TREE (Hrsg.). Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, 81-99
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusive Education in Schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education
- Bortz, Jürgen (1999): Statistik für Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer-Verlag GmbH
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3., überarb. Aufl., Nachdruck. Berlin: Springer
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hrsg.) (2004). IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann
- Bos, Wilfried; Müller, Sabrina; Stubbe, Tobias, C. (2010): Angehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer – neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 375 – 398
- Böttcher, Wolfgang (2002): Schule und soziale Ungleichheit: Perspektiven pädagogischer und bildungspolitischer Interventionen. In: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-57
- Böttcher, Wolfgang; Klemm, Klaus (2000): Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: Frommelt, Bernd; Klemm, Klaus; Rösner, Ernst; Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa Verlag, 11-44

- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality. Chancing Prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, 183-198
- Bourdieu, Pierre (1997): Zur Genese des Begriffs Habitus und Feld. In: Bourdieu, Pierre; Steinrück, Margareta (Hrsg.): *Der Tote packt den Lebenden. Schriften zu Politik und Kultur 2*. Hamburg, 59-78
- Bourdieu, Pierre (2003a): Die drei Formen des Kapitals. In: Jurt, Joseph (Hrsg.): *Absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg: orange-press, 95-102
- Bourdieu, Pierre (2003b): Die konservative Schule. In: Jurt, Joseph (Hrsg.): *Absolute Pierre Bourdieu*. Freiburg: orange-press, 80-94
- Bourdieu, Pierre (2009): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter, A. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 111-126
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc (1978): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Köhler, Helmut; Kraus, Beate; Leschinsky, Achim; Pfeffer, Gottfried (Hrsg.): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsgemeinschaft, 89-116
- Bourdieu, Pierre; Boltanski, Luc; Saint Martin, Monique de (1981): Kapital und Bildungskapital. Reproduktionsstrategien im sozialen Wandel. In: Köhler, Helmut; Kraus, Beate; Leschinsky, Achim; Pfeffer, Gottfried (Hrsg.): *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsgemeinschaft, 23-88
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc, J. D. (Hrsg.) (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bracken, Helmut v. (1981): *Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen*. 2. unveränderte Aufl. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung
- Brandt, Michael (1996): Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lernbehinderung*. Weinheim/Basel: Beltz, 212-227
- Braun, Frank; Skrobaneck, Jan; und Reissig, Birgit (2010): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In Rudolf Tippelt: *Handbuch Übergangsforschung*. 3. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 953-966
- Braune Agnes (2008): Motivation. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 37-64
- Breen, Richard; Goldthorpe, John (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, 275-305
- Breen, Richard; Jonsson, Jan, O. (2005): Inequality of Opportunity on Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. In: *Annual Review of Sociology* 31, 223-243

- Brügelmann, Hans (2004): Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zur unvergänglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation «von oben». In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 80, 415-441
- Brusten, Manfred; Hurrelmann, Klaus (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. München: Juventa Verlag
- Braun, Frank; Reissig, Birgit; Skrobanek Jan (2009): Jugendarbeitslosigkeit und Benachteiligtenförderung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 2. überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 953-966
- Brusten, Manfred; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.) (1975): Stigmatisierung 2: Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 5-24
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolg von Jungen und Berufswahlverhalten von Jungen/männlichen Jugendlichen. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Chancengerechtigkeit in Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung, Bd. 23. Bonn
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2011a): Berufsbildung in der Schweiz 2011. Fakten und Zahlen. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) Schweiz (2011b): Themen. In: <http://www.bbt.admin.ch/themen/index.html?lang=de>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (BfS); Amos, Jacques; Böni, Edi; Donati, Mario; Hupka, Sandra; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara, E. (2003): Wege in der nachobligatorischen Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuenburg: Bundesamt für Statistik
- Bundesamt für Statistik (Schuljahr 2007/2008a): Obligatorische Schule. Schüler nach Schultypen und Herkunft. In: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2007/2008b): Prozess - Überweisungsrate in Sonderklassen und Sonderschulen. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51323.513.html>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2008/2009a): Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Geschlecht und Schultyp. 1990/91-2008/2009. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51321.513.html?open=1,4#4>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2008/2009b): Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I (8. Klasse) nach Nationalität und Schultyp. 1990/91-2008/2009. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51321.513.html?open=1,4,507#507>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2008a): Ausbildungsverlauf – Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/ind4.indicator.51324.408.html?open=9#9>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2008b): Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II nach Geschlecht. In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/04/ind4.indicator.51324.408.html?open=9,4#4>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2009/2010): Bildungslandschaft Schweiz 2008/2009. In: http://www.portalstat.admin.ch/isced97/files/index_d.html, 2.11.2011

- Bundesamt für Statistik (2010): Bildungsabschlüsse 2009. Sekundarstufe II und Tertiärstufe. Neuenburg: BFS
- Bundesamt für Statistik (2011a): Bildungssystem. Das Bildungssystem der Schweiz (vereinfacht). In: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02.html>, 2.11.2011
- Bundesamt für Statistik (2011b): Arbeitsmarktindikatoren. Kommentierte Ergebnisse für die Periode 2005-2011. Neuenburg: BFS
- Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft (2002): Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen (Behindertengleichstellungsgesetz, BehiG). Bern, 13. Dezember 2002
- Burgert, Michael (2001): Fit fürs Leben. Grundriss einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche in Schule, Ausbildung und Erwerbsarbeit. C&S Verlag KG. Assmannshard: Armin Vaas Verlag
- Bürli, Alois; Bless, Gérard (1994): Schulische Integration in der Schweiz. Schweizer Bericht zum OECD-Projekt. In: Bürli, Alois; Bless, Gérard. (Hrsg.): Schulische Integration behinderter Kinder. Beispiele aus der Schweiz. Luzern: SZH/SPC, 15-34
- Burzan, Nicole (2007): Soziale Ungleichheit: Eine Einführung in die zentralen Theorien. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Camenzind, Hildegard; Audenoud, Mireille (2008): In: Häfeli, Kurt (Hrsg.): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern: SZH/SPC, 109-116
- Carlberg, Conrad; Kavale, Kenneth (1980): The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children: a Meta-Analysis. In: Journal of Special Education 14, 295-309
- Carmichael, Stokely; Hamilton, Charles, V.(1967): Black power : the politics of liberation in America. New York: Vintage Books
- Chambers, Shirley, M.; Kay, Russell, W. (1992): Research on Social Integration. What Are the Problems? In: International Journal of Disability, Development and Education 39, 47-59
- Cloerkes, Günther (1982): Die Kontakthypothese in der Diskussion um die Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderteter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33, 561-568
- Cloerkes, Günther (1985): Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme internationaler Forschung. 3. erweiterte Aufl. Berlin: Marhold
- Cloerkes, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: C. Winter-Programm Edition Schindele
- Cloerkes, Günther (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 3, 104-111
- Cloerkes, Günther (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter
- Coradi Vellacott, Maja (2007): Bildungschancen Jugendlicher in der Schweiz. Eine Untersuchung familiärer, schulischer und sozial-räumlicher Einflüsse auf Leistungsunterschiede am Ende der obligatorischen Schulzeit. Zürich/Chur: Rüegger Verlag
- Coradi Vellacott, Maja; Hollenweger, Judith; Nicolet, Michel; Wolter, Stefan, C. (2003): Soziale Integration und Leistungsförderung – Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: Bundesamt für Statistik; Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren

- Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan (2002): Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: Moser, Urs (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, EDK, 90-111
- Coradi Vellacott, Maja; Wolter, Stefan (2005): Chancengerechtigkeit im schweizerischen Bildungswesen. Trendbericht SKBF Nr. 9. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Criblez, Lucien; Oelkers, Jürgen; Reusser, Kurt; Berner, Esther; Halbheer, Ueli; Huber, Christina (2009): Bildungsstandards. Zug: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Balmer AG
- Crocker, Jennifer; Major, Brenda; Steele, Claude (1998): Social Stigma. In: Gilbert, Daniel, T.; Fiske, Susan, T.; Gardner, Lindzey, (Hrsg.): The Handbook of Social Psychology. 4. Aufl. Boston, MA: McGraw-Hill, 504-553
- Dahrendorf, Ralf (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen-Verlag
- Darling-Hammond, Linda; Rustique-Forrester, Ellalinda (2005): The Consequences of Student Testing for Teaching and Teacher Quality. Yearbook of the National Society for the Study of Education 104, 289-311
- Descy, Pascaline (2002): Ein niedriges Bildungsniveau in Europa: ein Risikofaktor. Europäische Zeitschrift für Berufsbildung 26, 65-76
- Diefenbach, Heike (2010a): Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In: Quenzel, Gudrun und Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 245-272
- Diefenbach, Heike (2010b): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 217-241
- Diehl, Claudia; Friedrich, Michael; Hall, Anja (2009): Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: Zeitschrift für Soziologie 38, 48-67
- Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration : eine Einführung. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Dieterich, Rainer; Rietz, Ira (1996): Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch. Donauwörth: Auer Verlag
- Dietz, Gerhard-Uhland; Matt, Eduard (1994): Begrenzte Handlungsspielräume bei der Berufsfindung: Der Übergang von Haupt- und Sonderschülern in das Ausbildungssystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90 (5), 510-524
- Dietz, Gerhard-Uhland (2007): „Lehre tut viel...“ – Berufsbildung, Lebensplanung, Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster: Votum Verlag
- Dittli, Daniela; Sturny-Bossart, Gabriel (1991): Besondere Schulung im Bildungssystem der Schweiz. Reihe Aspekte Nr. 41. Luzern: SZH/SPC
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsungleichheiten. Weinheim: Juventa Verlag
- Ditton, Hartmut (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu

- den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 243-271
- Ditton, Hartmut; Maaz, Kai (2011): Sozioökonomischer Status und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard: Empirische Bildungsforschung: Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 193-208
- Doudin, Pierre-André (1996): Elèves en difficultés. La pédagogie compensatoire est-elle efficace? In: Psychoscope 9, 4-7
- Eagly, Alice; Charvala, Charole (1986): Sex Differences in Conformity. In: Psychology of Women Quarterly 10, 203-220
- Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim, G. (2010): Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.) Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 165-187
- Eberle-Jankowski, Anna Maria; Walther-Müller, Peter (2004): Regionale Konzepte der sonderpädagogischen Förderung in der Zentralschweiz. Bericht Teilprojekt 1a: Anhang 2. Konsolidierter Fragebogen. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz
- Eberwein, Hans (1996): Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim/Basel: Beltz, 33-55
- Eberwein, Hans (1997): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: Eberwein, Hans; Knauer Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 55-68
- Eckert, Carolin; Schilling, Daniela; Stiensmeier-Pelster, Joachim (2006): Einfluss des Fähigkeitsselbstkonzepts auf die Intelligenz- und Konzentrationsleistung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 20, 1-2, 41-48
- Eckhart, Michael (1999): Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen in Regelklassen. Qualitative und quantitative Untersuchung zur sozialen, emotionalen und leistungsmotivationalen Integration. Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät Freiburg i. Ue.
- Eckhart, Michael (2002): Unterricht in heterogenen Schulklassen. Theoretische Überlegungen und explorative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Schulleistungsschwächen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 71, 152-172
- Eckhart, Michael (2004): Zwischen Anerkennung und Ablehnung. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss der Schulklasse auf Einstellungen, Kontakte und soziale Beziehungen zwischen Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH)
- Eckhart, Michael (2005): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Bern: Haupt
- Eckhart, Michael (2009): Homogenität und Heterogenität in Schulklassen – systemtheoretische Überlegungen und notwendige Entmythologisierung. In: Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 24-48
- Eckhart, Michael (2010): Umgang mit Heterogenität – Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In: Hans-Ulrich Grunder; Adolf Gut (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 33-150

- Eckhart, Michael; Blanc, Philippe; Sahli Lozano, Caroline (2010): Ausbildungssituationen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zwischenergebnisse aus dem Nationalfondsprojekt Nr. 116037. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 16 (3), 13-20
- Eckhart, Michael; Haeberlin, Urs; Sahli Lozano, Caroline; Blanc, Philippe (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt
- Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2006): Leitlinien zur Optimierung der Nahtstelle obligatorische Schule – Sekundarstufe II. Bern: EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren)
- England, Paula (1994): Neoclassical economists' theories of discrimination. In: Burstein, Paul (Hrsg.): Equal employment opportunity: Labor market discrimination and public policy. New York: Aldine de Gruyter, 59-69
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert; Jonsson, Jan (Hrsg.): Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective. Stockholm: Westview Press, 1-63
- Ernst, Ulrike (2003): Jugendliche mit Behinderung aus Sonderschulen und allgemeinen Regelschulen mit Integration an der Schnittstelle Schule - erste berufliche Eingliederung. Eine empirische Untersuchung zu schulischen und beruflichen Entwicklungsverläufen. Digitale Dissertation an der Freien Universität Berlin
- Esser, Hartmut (1990): ‚Habits‘, ‚Frames‘ und ‚Rational Choice‘. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl. In: Zeitschrift für Soziologie 19, 231-247
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie, Allgemeine Grundlagen. 3.Aufl. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- Esser, Hartmut (2000): Soziologie, Spezielle Grundlagen. Bd. 2. Die Konstruktion der Gesellschaft. Frankfurt/New York: Campus, 214-231
- European Agency for Development in Special Needs Education (1998): Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education (2002): Transition from School to Employment. Main Problems, Issues and Options Faced by Students with Special Educational Needs in 16 European Countries. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Special Needs Education in Europe. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education
- Fahrni, Paul (1989): Meinungen von Eltern, Lehrern und Heilpädagogen zur Heilpädagogischen Schülerhilfe. Eine Befragung. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg i. Ue.
- Faist, Thomas (1993): Ein- und Ausgliederung von Immigranten. Türken in Deutschland und mexikanische Amerikaner in den USA in den achtziger Jahren. In: Soziale Welt 44 (2), 275-299
- Feagin, Joe, R.; Feagin, Clairece, B. (1986): Discrimination American Style – Institutional Racism and Sexism. Malabar, FL: Krieger Publishing
- Fend, Helmut (2001): Qualität im Bildungswesen. 2. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag

- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: Human Relations 7, 117-140
- Festinger, Leon (1978): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern/Stuttgart/Wien: Huber Verlag
- Feuser, Georg (1982): Integration=die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21, 86-105
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundament einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildesmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München: Juventa Verlag, 19-35
- Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe 1. Innsbruck/Wien: Studienverlag
- Feyerer, Ewald; Prammer, Wilfried (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Fibbi, Rosita (2006): Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et conséquences sociales. Schlussbericht Bern: Schweizerischer Nationalfonds, NFP52
- Fisler, Albert (1898): Städtische Jugend und Jugendhorte. Zürich: Schulthess
- Fraser, Barry, J.; Walberg, Herbert, J. (1991): Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences. Oxford: Pergamon
- Freiburger Projektgruppe; bearbeitet von Burgener Woeffrey, Andrea; Jenny-Fuchs, Elisabeth; Moser Opitz, Elisabeth; Hess, Kurt; Projektleitung: Haeberlin, Urs. (2003): Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Frey, Dieter; Gaska, Anne (1993): Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In: Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Bd. 1: Kognitive Theorien. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber, 275-324
- Frey, Hans-Peter (1983): Stigma und Identität. Eine empirische Untersuchung zur Genese und Änderung krimineller Identität bei Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz
- Frey, Hans- Peter; Hausser, Karl (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschungen. Stuttgart: Enke
- Friebel, Harry; Epskamp, Heinrich; Knoblauch, Brigitte; Montag, Stefanie; Toth, Stephan (2000): Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken. Eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. Opladen: Leske + Budrich
- Friedeburg, Ludwig, von (1986): Bildung als Instrument etatistischer Gesellschaftsorganisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, 173-191
- Friedeburg, Ludwig von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt: Suhrkamp
- Friedemann, Hans-Joachim; Schroeder, Joachim (2000): von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm: Armin Vaas

- Friese, Marianne; Siecke, Bettina (2008): Benachteiligungsförderung und berufliche Integration von (jungen) Menschen mit Behinderungen – kooperative und interdisziplinäre Perspektiven der Berufspädagogik. In: Münk, Dieter; Gonon, Philipp; Breuer, Klaus; Deissinger, Thomas (Hrsg.): Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Opladen: Barbara Budrich, 207-216
- Füssel, Hans-Peter; Kretschmann, Rudolf (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder. Witterschlick: Verlag Marg. Werle
- Gambetta, Diego (1987): Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education. Cambridge: University Press
- Gamm, Hans Jochen (1970): Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List Verlag
- Gaupp, Nora; Lex, Tilly; Reissig, Birgit (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 11 (3), 388-405
- Ganzeboom, Harry, B.G.; De Graaf, Paul, M.; Treiman, Donald, J.; De Leeuw, Jan (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: Social Science Research 21 (1), 1-56
- Gehrmann, Manfred; Radatz, Joachim (1997): Stigma-Management als Aufgabe von Integrationsfachdiensten für Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Gemeinsam leben 5 (2), 66-72
- Gehrmann, Petra (1997): Zur Dialektik von Differenzierung und Integration im Rahmen schülerorientierter Förderung. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Berlin: Luchterhand, 119-137
- Generalversammlung der UNO (2006): UN Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Deutsche Übersetzung der Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) vom 13.12.2006 der Generalversammlung der UNO. In Kraft getreten am 03.05.2008
- Geissler, Rainer; Weber-Menges, Sonja (2010): Bildungsungleichheit – Eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155-165
- Georg, Werner (Hrsg.) (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft
- Gerke, Ulrich (1975): Typisierung und abweichendes Handeln. Zur Analyse jugendlicher Randgruppen. In: Brusten, Manfred; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung 1: Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag, 55-77
- Gigerenzer, Gerd; Selten, Reinhard (Eds.). (2001): Bounded Rationality: The Adaptive Toolbox. Cambridge, MA: MIT Press
- Ginnold, Antje (2008a): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Ginnold, Antje (2008b): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung aus der Schule in Ausbildung und Beruf – differenziert nach Sonderschule bzw. Integrationsschule. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt?

- Welche soziale Bedeutung und welche ökonomischen Perspektiven sind damit verbunden? Ergebnisse eines Expertenhearings. Berlin: Eigendruck, 25-41
- Gloor, Daniela; Meier, Hanna; Nef, Rolf (2001): Junge Frauen ohne postobligatorische Weiterbildung. Empirische Untersuchung bei 21- 25-jährigen Frauen und Männern ohne und mit Ausbildung. Bern: Edition Soziothek
- Goffman, Erving (1967): Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Gomolla, Mechthild (2003): Fördern und Fordern alleine genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, 97-113
- Gomolla, Mechthild (2005a). Institutionelle Diskriminierung im Erziehungs- und Bildungssystem. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, 97-109
- Gomolla, Mechthild (2005b): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich
- Graf, Martin; Graf Erich (2008): Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitutionen. Zürich: Seismo Verlag
- Graf, Martin; Lamprecht, Markus (1991): Der Beitrag des Bildungssystems zur Konstruktion von sozialer Ungleichheit. In: Bornschie, Volker (Hrsg.): Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich: Seismo Verlag für Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen, 73-96
- Granato, Mona (2006): Ungleichheiten beim Zugang zu einer beruflichen Ausbildung: Entwicklungen und mangelnde Perspektiven für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: Deutsches Jugendinstitut: Thema 2006/07: Herausforderung Integration. Der Blick von aussen 1
- Gross, Brigitte; Thommen, Beat (1994): Heilpädagogische Ambulatorien im Kanton Bern : Bestandsaufnahme und Schlussfolgerungen. Luzern: SZH/SPC
- Gross, Thomas (2000): Das Stigma psychischer Erkrankungen Teil 1. Theorien und Methoden. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag
- Grossenbacher, Silvia (1993): Stützen und fördern in der Schule. Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz. Aarau: Trendberichte SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) Nr. 1.
- Grossenbacher, Silvia (1995): Integrationspraxis in der Deutschschweiz. In: Sturny-Bossart, Gabriel (Hrsg.): Schweizer Schulen – Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen. Luzern: SZH/SPC 37-44.
- Grunder, Hans-Ulrich (2009): Heterogenität und Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 115-127

- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olav (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, 124-145
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Groh-Samberg, Olav (2007): Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenspiel zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 104-125
- Grünke, Matthias; Leidig, Tatjana (2007): Der Übergang Schule/Beruf. In: Walter, Jürgen; Wember Franz B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Bd. 2. Göttingen: Hogrefe Verlag, 845-855
- Güttler, Peter O. (2000): Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen. München/Wien: Oldenbourg R.
- Gyseler, Dominik (2008): Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. In: Häfeli, Kurt (Hrsg.): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern: SZH/SPC, 67-77
- Hadjar, Andreas (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip – Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit in Westdeutschland im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hadjar, Andreas; Becker, Rolf (2006a): Bildungsexpansion und Wandel des politischen Interesses in Westdeutschland zwischen 1980 und 2002. In: Politische Vierteljahresschrift 47, 12-34
- Hadjar, Andreas; Becker Rolf (2006b): Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. In: Hadjar, Andreas; Becker Rolf (Hrsg.): Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-26
- Hadjar, Andreas; Lupatsch, Judith; Grünewald-Huber, Elisabeth (2010): Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In: Quenzel, Gudrun (Hrsg.); Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 223-244
- Haeblerlin, Urs (1989): Integration als pädagogische Vision und bürokratische Wirklichkeit. Gedanken zum integrationspädagogischen Perspektivenwechsel von der Integrationsfähigkeit des Kindes zur Integrationsfähigkeit der Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 58, 266-275
- Haeblerlin, Urs (1991): Wertgeleitete Integrationsforschung: dargestellt an einem Forschungsprojekt zur empirischen Evaluation von Massnahmen zur Integration von Lernbehinderten in der Schweiz. In: Heilpädagogische Forschung 17, 34-42
- Haeblerlin, Urs (1996): Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern/Stuttgart: Haupt
- Haeblerlin, Urs (2006): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte. Bern/Stuttgart: Haupt
- Haeblerlin, Urs (2009): Verträgt sich Chancengleichheit mit Integration? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 78, 2-7
- Haeblerlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard (2003): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 3., unveränderte Aufl. Bern/Stuttgart: Haupt

- Haeberlin, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Winfried (2004a): Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung NFP 43. Bern/Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)
- Haeberlin, Urs; Imdorf, Christian; Kronig, Winfried (2004b): Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von weiblichen und von ausländischen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Häfeli, Kurt (2002): Berufsbildung USA. SIBP Schriftenreihe Nr. 17. Zollikofen: Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
- Häfeli, Kurt (2008): Berufsbildung als Weg der Benachteiligtenförderung in der Schweiz. In: Häfeli, Kurt (Hrsg.): (2009) Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern: SZH/SPC, 79-94
- Häfeli, Kurt (2009): Übergang Schule – Arbeitswelt unter erschwerten Bedingungen. Zwischenbilanz eines Forschungsprogramms. In: Häfeli Kurt (Hrsg.): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern: SZH/SPC, 9-23
- Häfeli, Kurt; Hofmann, Claudia (2010): Attestausbildung als Chance für schwächere Jugendliche? Die Situation in der Hauswirtschaft und im Schreinerhandwerk. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 3 (16), 27-32
- Häfeli, Kurt; Landert, Charles; Rüesch, Peter (2004): Schlussfolgerungen. In: Häfeli, Kurt; Rüesch, Peter; Landert, Charles; Sardi, Massimo; Wegener, Robert: Lehrstellenbeschluss 2. Vertiefungsstudie Niederschwellige Angebote. Bestandsaufnahme niederschwelliger Angebote der beruflichen Grundbildung für Jugendliche im LSB2: Brückenangebote. Attestausbildungen. Präventions- und Interventionsangebote. Zürich: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 92-99
- Häfeli, Kurt; Schellenberg, Claudia (2009): Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
- Häfeli, Kurt; Walther-Müller, Peter (Hrsg.) (2005): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Luzern: SZH/SPC
- Handl, Johann (1985): Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem: Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 698-722
- Handl, Johann (1996): Hat sich die berufliche Wertigkeit der Bildungsabschlüsse in den achtziger Jahren verringert? Eine Analyse der abhängig erwerbstätigen deutschen Berufsanfänger auf der Basis von Mikrozensusergebnissen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 48, 249-273
- Hannover, Bettina (2004): Gender Revisited. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7.; Beiheft 3, 81-99
- Harmon-Jones, Eddie; Harmon-Jones, Cindy (2007): Cognitive Dissonance Theory. After 50 Years of Development. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 38, 7-16
- Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (2007): Perspektiven der Bildung – Eine Einleitung in die Thematik. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-15
- Harrington, Stuart, A. (1997): Full Inclusion for Students with Learning Disabilities: A Review of the Evidence. In: School Community Journal 7, 63-71

- Hasenfratz, Emil (1929): Geschichte der Schwachsinnigenfürsorge der Schweiz in neuerer Zeit (1880-1928) : Hrsg. von der Schweizerischen Gesellschaft für Erziehung und Pflege Geistesschwacher. Zürich: Beer
- Hauer, Karl (1990): Abgang wohin? Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger. Eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normal-schulabgängern des Bezirks Schärding (Oberösterreich). Dissertation, Universität Passau
- Heckhausen, Heinz (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Hogrefe
- Heckhausen, Heinz (1981): Chancengleichheit. In: Schiefele, Hans; Krapp, Andreas (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth, 54-61
- Heid, Helmut (1988): Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, 1-17
- Heid, Helmut (1992): Die Fragwürdigkeit des Leistungsprinzips. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst, G.: Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung. Wiesbaden: Gabler, 212-227
- Heid, Helmut (2000): Chancengleichheit unter den Bedingungen sozialstruktureller Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Legitimationsmusters. In: Die Deutsche Schule 6. Beiheft, 87-92
- Heid, Helmut (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh
- Heider, Fritz (1958): The Psychology of Interpersonal Relations. New York: Wiley
- Heimlich, Ulrich (1999): Subsidiarität sonderpädagogischer Förderung – Organisatorische Innovationsprobleme auf dem Weg zur Integration. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 13-32
- Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 45–76
- Helmke, Andreas; Weinert, Franz Emanuel (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 71-176
- Hensle, Ulrich (1982). Einführung in die Arbeit mit Behinderten. Psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte. 2. durchgesehene und erweiterte Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer
- Herkner, Werner (2001): Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Aufl. Bern : Hans Huber Verlag
- Herman, Joan, L. (2004): The Effects of Testing on Instruction. In: Fuhrman, Susan H.; Elmore, Richard F. (Hrsg.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press, 141-166
- Hershenson, David, B. (1984): Vocational Counseling with Learning Disabled Adults. In: Journal of Rehabilitation 50, 40-44
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2004). Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Schlussbericht zuhanden des Schweizerischen Nationalfonds, Projekt-Nr. 4043-

- 058310 (Nationales Forschungsprogramm Nr. 43: Bildung und Beschäftigung). Bern: Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie
- Herzog, Walter; Neuenschwander, Markus P.; Wannack, Evelyne (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt
- Heubert, Jay P. (2004): High-Stakes Testing in a Changing Environment: Disparate Impact. Opportunity to Learn, and Current Legal Protection. In: Fuhrman, Susan H.; Elmore, Richard F. (Hrsg.): Redesigning Accountability Systems for Education. New York: Teachers College Press, 220–242
- Hewstone, Miles; Fincham, Franck (1996): Attributionstheorie und -forschung: Grundlegende Fragen und Anwendungen. In: Stoebe, Wolfgang; Hewstone, Miles; Stephenson, Geoffrey (Hrsg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin/Heidelberg/New York: Springer-Verlag, 177-216
- Hildes Schmidt, Anne (1998): Zum Schulabschluss integrierter Integrationsschüler/innen im Saarland. In: Sander, Alfred; Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998. St. Ingbert: Röhring Universitätsverlag, 93-115
- Hildes Schmidt, Anne; Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/Basel: Beltz, 115-34
- Hiller, Gotthilf G.; Merz, Sascha (2002): Auf schwierigen Pfaden unterwegs in ein gelingendes Leben. Was die Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres (zuvor Förder- oder schwache Hauptschüler) zu verstehen geben. In: Lernen fördern 4, 8-13
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio Verlag
- Hinz, Andreas (2002a): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- Hinz, Andreas (2002b): Chancengleichheit versus Heterogenität in der Grundschule - eine bildungstheoretische Antinomie. In: Heinzl, Friederike; Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen: Leske + Budrich, 128-135
- Hinz, Andreas (2010): Inklusion. In: Bohl, Thorsten; Helsper, Werner; Holtappels, Heinz-Günther; Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 366-369
- Hinz, Andreas; Katzenbach, Dieter; Rauer, Walter; Schuck, Karl Dieter; Wocken, Hans (1998): Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Hofmann-Lun, Irene (2011): FörderschülerInnen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? Halle: Deutsches Jugendinstitut Aussenstelle Halle
- Hofstetter, Daniel; Duchêne, Alexandre (2010): Für eine ‚Kritische Pädagogik der Vielfalt‘. Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 16, 41-46
- Hohmeier, Jürgen (1975): Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozess. In: Brusten, Manfred; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand, 5-25
- Höhn, Elfriede (1967): Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper

- Homfeldt, Hans Günther (1996): Die Schule für Lernbehinderte unter labelingtheoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim/Basel: Beltz, 176-191
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit- Leistung- Ungleichheit: Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim und München: Juventa Verlag
- Horn, Raymond A. (2004): Standards. New York: Peter Lang
- Hornby, Garry; Kidd, Roger (2001): Transfer from Special to Mainstream – Ten Years Later. In: British Journal of Special Education 28 (1), 10-17
- Hradil, Stefan (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl. Opladen: Leske + Budrich
- Hradil, Stefan (2008): Soziale Ungleichheit, soziale Schichtung und Mobilität. In: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie. 6. Aufl. Wiesbaden: Leske + Budrich, 211-234
- Huber, Christina; Späni Martina; Schmellentin, Claudia; Criblez, Lucien (2006): Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen. Aarau: Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung
- Huber, Ludwig (2004): Mitten im Dilemma. Über Standards und Heterogenität. In: Friedrich Jahresheft XXII: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, 106-110
- Hupka, Sandra (2003): Ausbildungssituation und -verläufe: Übersicht. In: Bildungsmonitoring Schweiz. Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuenburg: Bundesamt für Statistik, 33-56
- Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas (2008): Ausbildungsverläufe und Erwerbseinstieg in der Schweiz. Internationale Jugendtagung: Jugend zwischen Potential und Risiko. Zürich: SDB
- Hupka-Brunner, Sandra; Sacchi, Stefan; Stalder, Barbara E. (2010): Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-based Apprenticeship and Exclusively School-based Programmes. In: Swiss Journal of Sociology 36 (1), 11-31
- Hupka-Brunner, Sandra; Samuel, Robin; Huber, Evéline; Bergmann, Manfred, M. (2011): Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 77-97
- Hurrelmann, Klaus (1975). Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt
- Hurrelmann, Klaus; Wolf, Hartmut K. (1986): Schulversagen im Jugendalter: Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. Weinheim: Juventa Verlag
- IEDK- Kommission "Hilfsschule/Werkschule" (1982): Wie weiter? Handweiser zur Entwicklung des Hilfsschulwesens in der Zentralschweiz. Luzern: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen
- Imdorf, Christian (2005a): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Imdorf, Christian (2005b): Der Ausschluss ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. Ein Fall von institutioneller Diskriminierung? Working paper zur Präsentation am 33. Kongress der DGS, 9.-13. Kassel Oktober 2006
- Imdorf, Christian (2006a): Der Ausschluss ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl. Ein Fall von institutioneller Diskriminierung? Working paper. In: http://www.lehrlingsselektion.de/documents/Imdorf_DGS06.pdf, 2.11.2011
- Imdorf, Christian (2006b): Forschungsprojekt "Lehrlingsselektion in klein- und mittelgrossen Unternehmen" - Beitrag für ein besseres Verständnis des problematischen Übergangs von der Schule in die Berufslehre von Jugendlichen mit sonder- und heilpädagogischen Schulabschlüssen. In: Berufsverband der Heilpädagogen e.V. (Hrsg.): Internationaler Kongress für Heilpädagogik – Zum aktuellen Stand von Praxis, Forschung und Ausbildung (Kongressbericht 2005). Berlin: BHP Verlag, 222-228
- Imdorf, Christian (2007): Die Bedeutung sonderpädagogischer Bildungstitel bei der Lehrstellenvergabe in KMU. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 76 (2), 165-167
- Imdorf, Christian (2008): Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: Bommers, Michael, B.; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a. Main: Campus Verlag, 113-158
- Imdorf, Christian (2010): Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 259-274
- Imdorf, Christian (2011): Rechtfertigungsordnung der schulischen Selektion. Wie Schulen die Negativselektion von Migrantenkindern am Übergang in die Sekundarstufe legitimieren. In: Amos, Sigrid, K.; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225-245
- Indermühle, Annina (2000): Schlussbericht zum Projekt 'Ausbildung ohne Grenzen'. Bern: cfd/ISA
- Institut für Sozial- und Präventivmedizin der Universität Zürich (2002): Die Gesundheit Jugendlicher im Kanton Zürich. Zürich: Gesundheitsdirektion des Kantons Zürich
- Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried (2007): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows: Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. 6., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Springer
- Jones, Edward, E.; Amerigo, Farina; Hastorf, Albert, H.; Hazel, Markus; Miller, Dale, T.; Scott, Robert, A. (1984): The Psychology of Marked Relationships. New York: W. H. Freeman
- Kahlert, Heike (2010): Bildungs- und Erziehungssoziologie. In: Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hrsg.): Handbuch spezielle Soziologien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 68-84
- Kaiser, Claude, A.; Davaud, Clairette; Annick, Evrard; Rastoldo, François (2007): Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation. Genève: SRED
- Kammermann, Marliese (2008): In: Häfeli, Kurt (Hrsg.): Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit? Luzern: SZH/SPC, 131-142

- Kammermann, Marliese; Amos, Jacques; Hofmann, Claudia; Hättich, Achim (2009): Integriert in den Arbeitsmarkt? Personen mit Berufsattest im Detailhandel und im Gastgewerbe ein Jahr nach Ausbildungsabschluss. Ergebnisse der Laufbahnstudie EBA (2005-2009): Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
- Kammermann, Marliese; Hofmann, Claudia (2008): Chancen und Risiken der neuen Ausbildung. Studie zur zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. In: Panorama – Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt 5, 27-28
- Kampshoff, Marita (2002): Chancengleichheit im Bildungswesen. In: Kampshoff, Marita; Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich, 11-20
- Kanders, Michael (1996): Schule und Bildung in der öffentlichen Meinung. Institut für Schulentwicklungsforschung – Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung 3. Dortmund: IFS-Verlag
- Kaufmann, Inge (1970): Ergebnisse zum Selbst- und Fremdbild in den Einschätzungen von Lernbehinderten. Untersuchungen über den in den „lernbehinderten Schüler“ umbenannten „Hilfsschüler“, basierend auf Erhebungen aus den Jahren 1965-1968 im Lande Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 21, 563-574
- Keller, Anita; Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas (2010): Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2010. Basel: TREE
- Kelley, Harold (1952): The Two Functions of Reference Groups. In: Swanson, Guy; Newcomb, Theodore; Hartley, Eugene (Hrsg.): Readings in Social Psychology. New York: Holt
- Kesseling, Thomas (2009): Handbuch Ethik für Pädagogen. Grundlagen und Praxis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft wbg
- Keynes, John Maynard (1973): The general theory of employment In: The Collected Writings of John Maynard Keynes, Bd. 14. London: Cambridge University Press, 109-123
- Klafki, Wolfgang (1968): Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Schulversuch. In: Zeitschrift für Pädagogik 14, 521-581
- Klafki, Wolfgang; Stöcker, Hermann (1996): Sechste Studie. Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Klattenhoff, Klaus (1999): Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Berufswahlentscheidung und Berufsvorbereitung lernbehinderter Jugendlicher – Probleme und Perspektiven. In: Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter (Hrsg.): Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen – Standorte – Perspektiven. Würzburg: VDS Sammelband, 264-271
- Klemm, Klaus (2000): Bildung. In: Allmendinger, Jutta; Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (Hrsg.): Soziologie des Sozialstaates. Gesellschaftliche Grundlagen, historische Zusammenhänge und aktuelle Entwicklungstendenzen. München: Juventa Verlag, 145-165
- Klemm, Klaus; Rolff Hans-Günther (2002): Chancengleichheit – eine unabgegoltene Forderung zur Schulreform. In: Kampshoff, Marita; Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich, 21-34
- Klieme, Eckhard (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, 625-634

- Klieme Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Voillmer, Helmut, J. (2009): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- Knauer, Sabine (2003): Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26, 14-25
- Kniel, Adrian (1979): Die Schule für Lernbehinderte und ihre Alternativen. Eine Analyse empirischer Untersuchungen. Rheinstetten: Schindele
- Köhler, Helmut (1992): Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der BRD. Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von Bildungschancen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Köller, Olaf; Baumert, Jürgen (2001): Leistungsgruppierung in der Sekundarstufe I. Ihre Konsequenzen für die Mathematikleistung und das mathematische Selbstkonzept der Begabung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 15, 99-110
- Kornmann, Reimer (2003): Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher an Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., neu bearbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-97
- Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungerechtigkeit in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bolder, Axel; Heinz, Walter, R.; Rodax, Klaus (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Jahrbuch Bildung und Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, 118-146
- Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103-125
- Kraus, Vered; Müller, Walter (1990): Legitimation sozialer Ungleichheit bleibt prekär. Ein Zeitvergleich mit Umfragedaten. In: ISI-Informationsdienst Soziale Indikatoren 3, 10-14
- Krawitz, Rudi; Theis-Scholz, Margrit (1995): Integrative Pädagogik und die notwendigen Konsequenzen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Krawitz, Rudi (Hrsg.): Die Integration behinderter Kinder in die Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 130-147
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim: Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung
- Kronig, Winfried (1993): Lernfortschritte schulleistungsschwacher Kinder in integrierenden Schulformen. Unveröff. Lizentiatsarbeit aus dem Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg/Schweiz
- Kronig, Winfried (2000): die Integration von Immigrantenkinder mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (CH). Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich
- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 6, 126-141

- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag
- Kronig, Winfried (2008): Unstandardisierbar – Normierung zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit. In: Sonderpädagogische Förderung 3, 229-238
- Kronig, Winfried (2009): Schulnoten – Glasperlen des Bildungssystems. In: Fischer, Doris; Strittmatter, Anton; Vögeli-Montovani, Urs (Hrsg.): Noten, was denn sonst?! Zürich: Verlag LCH, 27-31
- Kronig, Winfried (2010): Das Janusgesicht der Bildungsstandards. Zur Einführung von Basisstandards für Sprachen, Naturwissenschaften und Mathematik. Standards für Gleichstellung und Menschenrechte In: vpod-Bildungspolitik 167, 11-15
- Kronig, Winfried; Bless, Gérard (1996): Integration in die Regelschule – Wie wirksam ist die Heilpädagogische Betreuung? In: Schweizer Schule 3, 26-32
- Kronig, Winfried; Haeberlin, Urs (Hrsg.); Eckhart, Michael (2007): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. 2. Aufl. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag
- Krüger, Helga; Mortimer, Jeylan, T. (2000): Pathways from School to Work in Germany and the United States. In: Hallinan, Maureen (Hrsg.): Handbook of the Sociology of Education. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 475-497
- Kultusministerkonferenz (KMK 2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Bonn: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland
- Kurmann, Walter (2000): Das «fremde» Kind – Prüf- und Stolperstein unserer Schule. In: Ochsner, Peter, E.; Kenny, Urs; Sieber, Priska (Hrsg.) Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule. Chur/Zürich: Verlag Rüegger
- Lamprecht, Markus (1991): Möglichkeiten und Grenzen schulischer Chancengleichheit in westlichen Gesellschaften. In: Bornschie, Volker (Hrsg.): Das Ende der sozialen Schichtung? Zürcher Arbeiten zur gesellschaftlichen Konstruktion von sozialer Lage und Bewusstsein in der westlichen Zentrumsgesellschaft. Zürich: Seismo Verlag für Sozialwissenschaften und Gesellschaftsfragen, 126-153
- Lamprecht, Markus; Stamm, Hanspeter (1996): Soziale Ungleichheit im Bildungswesen. Bern: Bundesamt für Statistik
- Landert, Charles (2004): Brückenangebote. In: Häfeli, Kurt; Rüesch, Peter; Landert, Charles; Sardi, Massimo; Wegener, Robert: Lehrstellenbeschluss 2. Vertiefungsstudie Niederschwellige Angebote. Bestandsaufnahme niederschwelliger Angebote der beruflichen Grundbildung für Jugendliche im LSB2: Brückenangebote. Attestausbildungen. Präventions- und Interventionsangebote. Zürich: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 47-62
- Lanfranchi, Andrea (2005): Problemlösung an Ort statt Delegation nach aussen? Unterschiede in der Zuweisung zu sonderpädagogischen Massnahmen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 3, 7-12
- Lauth, Gerhard W. (2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, Johann (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 21-31
- Lauth, Gerhard, W.; Grünke, Matthias; Brunstein, Joachim, C. (Hrsg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen: Hogrefe

- Lee, Jaekyung (2007): *The Testing Gap: Scientific Trials of Test-Driven-School – Accountability Systems für Excellence and Equity*. Charlotte, North Carolina: Paperback
- Leemann, Regula, J.; Imdorf, Christian (2011). Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick. In: Andreas Hadjar (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Systematischer Überblick zur Frage der Bildungsungleichheit zwischen den Geschlechtern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 417-440
- Lenhardt, Gero (1984): *Schule und bürokratische Realität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag
- Lent, Robert, W.; Hackett, Gail (1987): Career Self-Efficacy: Empirical Status and Future Directions. In: *Journal of Vocational Behavior* 30, 347-382
- Lentz, Astrid; Radtke, Frank-Olaf (1994): Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern in der Grundschule. In: *Unterrichtswissenschaft* 22 (2), 182-191
- Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich (1990): Comprehensive Schools and Inequality of Opportunity in the Federal Republic of Germany. In: Leschinsky, Achim; Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.): *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13-37
- Lex, Tilly (1997): *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit*. Bd. 3. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Lex, Tilly; Geier, Boris (2010): Übergangssysteme in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In: Bosch, Gerhard; Krone, Sirikit; Langer, Dirk (Hrsg.): *Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 133-164
- Lienert, Gustav, A.; Raatz, Ulrich (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. 5., überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz
- Linn, Robert, L. (2000): Assessments and Accountability. In: *Educational Researcher* 29, 4-16
- Linn, Robert, L. (2003): Accountability: Responsibility, and Reasonable Expectations. In: *Educational Researcher* 32 (7), 3-13
- Lischer, Emil (2002): Barrieren zwischen Schule und Beruf. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 8 (12), 5-11
- Lischer, Emil; Hollenweger, Judith (2003): Übergang „Ausbildung-Erwerbsleben“ für Jugendliche mit Behinderungen. Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern – Länderbericht Schweiz. Luzern: SZH/SPC
- Lischer, Emil; Hollenweger, Judith (2007): Schweiz. In: Hollenweger, Judith; Hübner, Peter; Hasemann, Klaus (Hrsg.): *Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenbericht aus drei deutschsprachigen Ländern*. Zürich: Verlag Pestalozzianum der Pädagogischen Hochschule, 103-140
- Lischer, Rolf (2003): Integrierte Fremde? – Eine statistische Antwort. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. In: Schweizerische Konferenz der nationalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.): *Schul- und Bildungslaufbahn von immigrierten „leistungsschwachen“ Schülerinnen und Schülern. Schlussbericht CONVEGNO 2002*. Bern: EDK
- Lischer, Rolf (1997): Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern: Bundesamt für Statistik (BfS)

- Lösel, Friedrich (1975): Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In: Brusten, Manfred; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.) (1975): Stigmatisierung 2: Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag, 7-32
- Lutz, Burkhard (1983): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. Eine historisch-soziologische Skizze. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Verlag Otto Schwartz, 221-245
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit in der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 12, 11-46
- Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9, 29-327
- Mackert, Jürgen (2004): Die Theorie sozialer Schliessung. Das analytische Potenzial einer Theorie mittlerer Reichweite. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie sozialer Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-27
- Mackert, Jürgen (2008): Lebenschancen und die Dynamik sozialer Ungleichheit. Grundzüge eines schliessungstheoretischen Erklärungsansatzes. In: Budowski, Monika; Nollert, Michael (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Zürich: Seismo, 11-32
- Mägdefrau, Jutta (2002). Wertewandel und soziale Ungleichheit – Pädagogische Implikationen einer soziologischen Diskussion. In: Mägdefrau, Jutta; Schumacher, Eva (Hrsg.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 165-184
- Maier, Uwe (2008): Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, 95-117
- Markowetz, Reinhard (1998): Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Soziologie der Behinderten. Ein Reader zur Vertiefung behindertensoziologischer Fragestellungen. Heidelberg: C. Winter-Programm Edition Schindele
- Marsh, Herbert (1987): The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: Journal of Education Psychology 79, 280-295
- Marsh, Herbert (2005): The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 19, 119-127
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (2009): Manifest der Kommunistischen Partei. In: Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 75-84
- Maurer, Susanne (2001): Das Soziale und die Differenz. Zur (De-)Thematisierung von Differenz in der Sozialpädagogik. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 125-142
- Mayer, Karl Ulrich; Blossfeld, Hans Peter (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Soziale Welt (Sonderband 7), 297-318
- Mayer, Karl Ulrich (1991): Lebensverlauf und Bildung. In: Unterrichtswissenschaft 19, 313-332
- Merton, Robert, K. (1963): The Self-Fulfilling Prophecy. In: Petersen, William; Matza, David (Hrsg.): Social Controversy. Belmont (CA): Wadsworth Publishing, 157-177

- Merton, Robert, K.; Rossi, Alice, S. (1968), Contributions to the Theory of Reference Group Behavior. In: Merton, Robert K.: Social Theory and Social Structure. New York: Free Press, 225-275
- Merz, Karl (1982): Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchungen an Grund- und Sonderschulen. Weinheim/Basel: Beltz
- Mettauer Szaday, Belinda (1995): Ambulante sonderpädagogische Angebote. Darstellung, Interpretation und Perspektiven. Luzern: SZH/SPC
- Mettauer Szaday, Belinda (2004): Immer mehr Integration und immer mehr Separation. Aktuelle Qualitätsfragen im Hinblick auf die sonderpädagogischen Angebote der Regelschule. In: Kummer Wyss, Annie; Walther-Müller, Peter (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Luzern: SZH/SPC, 157-171
- Metzger, Christoph (2001): Schweizerische Berufsbildung auf dem internationalen Prüfstand. In: Schweizerische Zeitschrift für das kaufmännische Bildungswesen 95 (4), 190-194
- Meulemann, Heiner (1985): Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Meulemann, Heiner (1992): Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In: Glatzer, Wolfgang (Hrsg.): Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur. Frankfurt am Main/New York: Campus, 123-156
- Meyer, Thomas (2003): Realschüler auf dem Lehrstellenmarkt stark benachteiligt. In: Panorama 3, 28-29
- Meyer, Thomas (2004): Wie weiter nach der Schule? Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Bern/Aarau: Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung NFP43
- Meyer, Thomas (2009): Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: Suter, Christian; Perrenoud, Silvia; Lévy, René; Kuhn, Ursina; Joye, Dominique; Gazareth, Pascale (Hrsg.): Sozialbericht 2008: Die Schweiz vermessen und verglichen. Zürich: Seismo, 60-81
- Mihr, Anja (2004): Human Rights Education: Methods, Institutions, Culture and Evaluation. Magdeburg. In: <http://www.anjamuhr.com/4.html>, 2.11.2011
- Mischo, Christoph; Rheinberg, Falko (1995): Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 9, 139-151
- Molzberger, Gabriele; Dehnbostel, Peter (2009): Berufliche Bildung sozial benachteiligter junger Menschen: Steuerung und Gestaltung durch Qualitätsentwicklung, Akkreditierung und Bildungsstandards. Hamburg: Helmut Schmidt-Universität, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften
- Morison, Patricia; Masten, Ann, S. (1991): Peer Reputation in Middle Childhood as a Predictor of Adaptation in Adolescence: A Seven-Year Follow-up. In: Child Development, 62, 991-1007
- Moser, Urs (1989): Die Integration des schulleistungsschwachen Schülers in seine Klasse. Dissertation der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg/Schweiz
- Moser, Urs (2004): Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern/Aarau: Schweizer Nationalfonds
- Moser, Urs; Rhy, Heinz (1999): Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I. Aarau: Bildung Sauerländer
- Moser, Urs; Rhy, Heinz (2000a): Evaluation der Orientierungsstufe in der Zentralschweiz. Bericht der Gesamtauswertung. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz

- Moser, Urs; Rhyn, Heinz (2000b): Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Aarau: Bildung Sauerländer
- Müller, Romano (2006): Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendlicher im Vergleich. Bern: Pädagogische Hochschule Bern
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, Jürgen; Lepisus, Mario, R; Mayer, Karl, U. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81-112
- Müller, Walter; Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, 1-43
- Müller, Walter; Shavit, Yossi (1998): From School to Work. Oxford: Clarendon Press
- Murphy, Raymond (1988): Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion. Oxford: Clarendon Press
- Murphy, Raymond (2004): Die Struktur sozialer Schliessung: Zur Kritik und Weiterentwicklung der Theorien von Weber, Collins und Parkin. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie der sozialen Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 87-109
- Muth, Jakob (1988): Die Fläming-Schule im Kontext der Ausbreitung integrativer Schulen. In: Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Weinheim/Basel: Beltz, 17-23
- Netzwerk integrative Schulungsformen (2002): Integrative Schulungsformen in Kindergarten und Volksschule. Empfohlene Rahmenbedingungen. Dritte, überarbeitete Fassung. Luzern: SZH/SPC
- Neubert, Dieter; Billich, Peter; Cloerkes, Günther (1991): Stigmatisierung und Identität. Zur Rezeption und Weiterführung des Stigma-Ansatzes in der Behindertenforschung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42, 673-688
- Neuenschwander, Markus, P. (2007a): Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In: Eckert, Thomas (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 83-104
- Neuenschwander, Markus, P. (2007b): Wie Schule und Familie die Berufswahl beeinflussen. Ausgewählte Ergebnisse des Fase-B-Projektes. In: Panorama 4, 29-31
- Neuenschwander, Markus, P. (2009): Systematisch benachteiligt? Ergebnisse einer Schweizer Studie zu Bildungssystem und -beteiligung. In: Pädagogische Führung 3, 132-135
- Neuenschwander, Markus, P. (2010): Selektionsprozesse beim Übergang von der Primarschule in die Berufsbildung. In: Neuenschwander, Markus, P.; Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Schulübergang und Selektion. Chur: Rüegger, 15-34
- Neuenschwander, Markus, P.; Frey, Mirjam; Gasser, Luciano (2007): Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Schlussbericht zum ZNF-Forschungsprojekt Nr. 100012-109933. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development der Universität Zürich
- Neuenschwander, Markus, P.; Malti, Tina (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 216-232
- Niedermann, Albin; Bless, Gérard; Sassenroth, Martin (1992): Heilpädagogischer Stützunterricht. Ergebnisse einer Meinungsumfrage in Deutschfreiburg. Luzern: SZH/SPC

- OECD (2000): From Initial Education to Working Life. Make Transitions Work. Paris: OECD
- Opilik, Ursula; Sailer, Klaus; Wyss, Monica (2005): Fachmittelschulen der Deutschschweiz. Beitrag zur Veranstaltung ‚Bildungssysteme‘ des SVB. Zürich: Schweizerischer Verband der Berufsberatungen
- Orthmann, Dagmar (2001): Berufliche Eingliederungsprozesse bei Jugendlichen mit einer Lernbehinderung. Ergebnisse einer Erkundungsstudie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 52 (10), 398-404
- Orthmann, Dagmar (2005): Lebensentwürfe benachteiligter Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56 (4), 132-143
- Orthmann Bless, Dagmar (2007): Das schulsystemische Paradigma. In: Walter, Jürgen; Wember, Franz (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen/Bern/Wien/Paris: Hogrefe, 93-102
- Parker, Jeffrey, G.; Asher, Steven, R. (1987): Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? In: Psychology Bulletin 102, 357–389
- Parkin, Frank (1979): Marxism and Class Theory. A Bourgeois Critique. London: Tavistock Publications. In: Mackert, Jürgen (Hrsg.): Die Theorie der sozialen Schliessung. Tradition, Analysen, Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 27-43
- Pehnke, Andreas (2003): Historische Erfahrungen zum erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. In: Journal für Schulentwicklung 4, 19-27
- Pfahl, Lisa (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In: Anke, Spies; Dietmar, Tredop (Hrsg.): „Risikobiographien“: Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-25
- Pfahl, Lisa; Powell, Justin, J.W. (2005): Die Exklusion von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ein Beitrag zur Debatte um nationale Bildungsstandards und die Schule für alle. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung 10 (5), 68-78
- Pfeffer, Fabian (2008): Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. In: European Sociological Review 24
- Pfefferkorn, Roland (2007): Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes. Paris: La Dispute
- Picht, Georg (1964): Die Deutsche Bildungskatastrophe: Analyse und Dokumentation. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag
- Porter, Gordon L. (1997): Critical Elements for Inclusive Schools. In: Pijl, Sip J.; Meijer, Cor, J.W.; Hegarty, Seamus (Eds.): Inclusive Education. A Global Agenda. London/New York: Routledge, 68-81
- Powell, Justin, J. W. (2004a): Schulische Integration als Bürgerrecht in den USA. In: Becker, Ulrich; Graser, Alexander (Hrsg.): Perspektiven schulischer Integration von Kindern mit Behinderung. Schriftenreihe, Max-Planck-Institut für internationales und ausländisches Sozialrecht, 33. Baden-Baden: Nomos, 93-124
- Powell, Justin, J.W. (2004b): Das wachsende Risiko als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 2/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

- Powell, Justin, J.W. (2005): Special Education and the Risk of Becoming Less Educated in German and the United States. Working Paper Nr. 05.1. Center für European Studies Program for the Study of German and Europe. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
- Powell, Justin, J.W. (2006): Special education and the risk of becoming less educated. In: *European Societies* 8 (4), 577-599
- Powell, Justin, J.W. (2009): To Segregate or to Separate? Special Education Expansion and Divergence in the United States and Germany. In: *Comparative Education Review* 53 (2), 161-187
- Powell, Justin, J.W.; Pfahl, Lisa (2008): Sonderschule behindert Chancengleichheit. WZ Brief Bildung. Berlin: Wissenschaftliches Zentrum für Sozialforschung
- Powell, Justin, J.W.; Wagner, Sandra (2002): Zur Entwicklung der Überrepräsentanz Migrantengrundschullicher an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Gemeinsam Leben, Zeitschrift für integrative Erziehung* 10 (2), 66-71
- Prein, G. (2006): Schulerfahrungen und Berufsverläufe benachteiligter Jugendlicher. In: Förster, Heike; Kuhnke, Ralf; Skrobanek, Jan (Hrsg.): *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*. München: Verlag deutsches Jugendinstitut, 27-61
- Prenzel, Annedore (1990): Integration als pädagogisches Paradigma? In: Deppe-Wolfinger, Helga; Prenzel, Annedore; Reiser, Helmut: *Integrative Pädagogik in der Grundschule*. Weinheim/München: Deutsches Jugendinstitut, 273-291
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore (1999a): Impulse der jüngeren kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Sünker, Heinz; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt am Main: Suhrkamp*, 231-254
- Prenzel, Annedore (1999b): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 93-107
- Prenzel, Annedore (2002): Egalitäre Differenz - eine Denkfigur demokratischer Bildung. In: Ralser, Michaela (Hrsg.): *Egalitäre Differenz. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit*. Innsbruck: Universitätsverlag Studia, 25-36
- Prenzel, Annedore (2004): Spannungsfelder, nicht Wahrheiten. Heterogenität in pädagogisch-didaktischer Perspektive. In: *Friedrich Jahresheft XXII: Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*, 44-47
- Prenzel, Annedore (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, Karin; Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT-Verlag, 19-36
- Prenzel, Annedore; Heinzel, Friederike (2003): Anerkennungs- und Missachtungsrituale in schulischen Geschlechterverhältnissen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, Beiheft 2, Opladen: Leske + Budrich, 115-128
- Prenzel, Annedore; Meiss, Garnet (2003): Geschlechterkonflikte und -Dialoge in der Grundschule. In: Boesenberg, Eva (Hrsg.): *Chancen und Grenzen des Dialogs zwischen den Geschlechtern*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 23-45

- Prengel, Annedore; Voort, Dörte van der (1996): Vom Anfang bis zum Abschluss: Vielfalt durch ‚gute Ordnung‘ – Zur Arbeit mit Kindern in einer Schule der Demokratie. In: Helsper, Werner; Krüger, Heinz-Hermann; Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd. II: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag, 299-318
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel: Beltz
- Preuss-Lausitz, Ulf (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildesmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa Verlag, 223-240
- Preuss-Lausitz, Ulf (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 458-470
- Preuss-Lausitz, Ulf (2010): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Quenzel, Gudrun (Hrsg.); Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 375-397
- Radnitzky, Gerard (1987): Wert. Die These von der Werturteilsfreiheit der Wissenschaft – Bemerkungen zur Kritik der Wertfreiheitsthese. In: Seiffert, Helmut; Radnitzky, Gerard: Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. 2. Aufl. München: dtv, 381-387
- Ralser, Michaela (2001): Egalitäre Differenz. In: Ralser, Michaela (Hrsg.): Einsätze Ansätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit. Innsbruck: Universitätsverlag Studia, 11-23
- Ratzki, Anne (2003): Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, Georg (2003): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, 23-32
- Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Reinberg, Alexander; Hummel, Markus (2007): Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. In: IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Ruggentin: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit
- Reiser, Helmut (1990): Überlegungen zur Bedeutung des Integrationsgedankens für die Zukunft der Sonderpädagogik. In: Deppe-Wolfinger, Helga; Prengel, Annedore; Reiser, Helmut: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Weinheim/München: Juventa Verlag, 291-310
- Reissig Birgit; Gaupp, Nora; Lex Tilly (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Deutsches Jugendinstitut
- Rhyn, Heinz (2001): Schulen mit fremdsprachigen Kindern. In: Eser Daviolio, Miryam: Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen. Bern: Haupt, 89-99
- Riedl, Alfred (2004): Grundlagen der Didaktik. Wiesbaden: Steiner
- Riedl, Alfred (2008): Innere Differenzierung – Herausforderung für den modernen Unterricht. In: Wirtschaft und Linguistik: Wege einer Wechselwirkung. Eine Sammlung von Materialien einer internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz von Studierenden und Doktoranden. Jekaterinburg: Staatliche Technische Uraler Universität, 122-128
- Riedo, Dominicq (2000): “Ich war früher ein sehr schlechter Schüler...“. Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener. Eine

- Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Ringger, Beat (2007): Anschluss für alle sichern. In: Arbeitsmarkt 2010. Chance für alle? Eine Standortbestimmung zur Arbeitsmarktintegration. In: Netzwerk Arbeitsmarkt. Zürich/Chur: Rüegger, 105-117
- Rodax, Annelie; Rodax, Klaus (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin: Duncker und Humblot Verlag
- Rodax, Klaus (1995): Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der BRD. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 20, 3-27
- Rojewski, Jay, W. (1996): Occupational Aspirations and Early Career-Choice Patterns of Adolescents With and Without Learning Disabilities. In: Learning Disability Quarterly 19 (2), 99-116
- Rolff, Hans-Günther (1983): Chancengleichheit. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Stuttgart: Klett, 361-364
- Rolff, Hans-Günter (1997): Sozialisation und Auslese durch Schule. 9. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag
- Rössel, Jörg (2009): Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rüesch, Peter (1998): Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrant*innenkindern — eine Mehrebenenanalyse. Bern: Peter Lang Verlag
- Rüesch, Peter; Häfeli, Kurt (2005): Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. Überarbeitete Projektskizze Mai 2005 (Version 2). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH)
- Rüesch, Peter; Landert, Charles (2004): Einleitung. In: Häfeli, Kurt; Rüesch, Peter; Landert, Charles; Sardi, Massimo; Wegener, Robert: Lehrstellenbeschluss 2. Vertiefungsstudie Niederschwellige Angebote. Bestandsaufnahme niederschwelliger Angebote der beruflichen Grundbildung für Jugendliche im LSB2: Brückenangebote. Attestausbildungen. Präventions- und Interventionsangebote. Zürich: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 15-24
- Saalfeld, Wolf-Thorsten (2008): Differenzierung. In: Kiel, Ewald (Hrsg.): Unterricht sehen, analysieren und gestalten. Bad Heilbrunn in Oberbayern: Klinkhardt, 65-96
- Sacchi, Stefan; Hupka-Brunner, Sandra; Stalder, Barbara, E.; Gangl, Markus (2011): Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In: Bergman, Manfred, M.; Hupka-Brunner, Sandra; Keller, Anita; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara, E. (Hrsg.): Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Volume 1. Zürich: Seismo Verlag, 120-156
- Sahli Lozano, Caroline; Eckhart, Michael; Blanc Philippe (2009): Berufswünsche im Kontext schulischer Integration und Separation: Untersuchung von Kindern im sechsten Schuljahr in der deutschsprachigen Schweiz. In: Heilpädagogische Forschung 3, 168-176
- Saterdag, Hermann; Stegmann, Heinz (1980): Berufswahlsituation und berufliche Einmündung lernbehinderter Jugendlicher. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 31, 371-375
- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen: Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I. Zürich: Orell Füssli Verlag

- Scherrer, Regine; Bayard, Sybille; Buchmann, Marlies (2007): Nicht-Passung zwischen Berufswunsch und besuchtem Schulniveau an der ersten Schwelle. In: Eckert, Thomas (Hrsg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 105-124
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligungen. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Ungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 636-669
- Schmid, Martin; Storni, Marco (2004): Transition: Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt. Schlussbericht für Ecce – Gemeinschaft für Sozialforschung. Basel: Selbstverlag
- Schofield, Janet, Ward: (2005): Review of Research on School Desegregation's Impact on Elementary and Secondary School Students. In: Banks, James A.; McGee Banks, Cherry, A. (Hrsg.): Handbook of research on multicultural education. New York: MacMillan, 597-634
- Schöne, Claudia; Dickhäuser, Oliver; Spinath, Birgit; Stiensmeier-Pelster, Joachim (2003): Das Fähigkeits-selbstkonzept und seine Erfassung. In: Rheinberg, Falko; Stiensmeier-Pelster, Joachim (Hrsg.): Diagnostik von Selbstkonzept und Motivation. Tests und Trends. Jahrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen: Hogrefe, 3-14
- Schröder, Gunnar (1998): Sowohl - als auch! Integration von Schülern mit Lernbehinderungen. Würzburg: Bentheim
- Schröder, Ulrich (2000): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so“ – Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schumann, Brigitte (2008): „Ich schäme mich ja so“. Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Heilpädagogik online 1, 83-92
- Schur, Edwin, M. (1973): Labeling Deviant Behavior. Its Sociological Implications. New York: Harper and Row
- Schüssler, Reinhard; Spiess, Katharina; Wendland, Daniela; Kukuk, Martin (1999): Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfs bis 2010. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2004): HARMOS. Zielsetzungen und Konzeption. Bern: EDK, Koordinationsbereich „Obligatorische Schule“
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007): Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007 (HarmoS-Konkordat). In: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>, 2.11.2011
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2010): Stand der Beitrittsverfahren. In: <http://www.edk.ch/dyn/14901.php>, 2.11.2011
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011): HarmoS. In: <http://www.edk.ch/dyn/11659.php>, 2.11.2011
- Secord, Paul, F.; Backman Carl, W. (1977): Sozialpsychologie: ein Lehrbuch für Psychologen, Soziologen, Pädagogen. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Fachbuchhandlung für Psychologie
- Seibert, Holger; Hupka-Brunner, Sandra; Imdorf, Christian (2009): Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und in der Schweiz unter

- Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 61, 595-620
- Seibert, Norbert (2003): Das Unterrichtsprinzip der Differenzierung. In: Seibert, Norbert; Serve, Helmut, J. (Hrsg.): Prinzipien guten Unterrichts. 5. Aufl. München: Pims, 97-126
- Sempert, Waltraud; Kammermann, Marliese (2011): Über die Problematik der Berufsbildung im niederschweligen Bereich. Zentrale Ergebnisse und weiterführende Gedanken aus der Evaluation der Praktischen Ausbildung (PrA) INSOS. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 17 (3), 16-21
- Simon, Herbert, A. (1978): Rationality as Process and as Product of Thought. In: American Economic Review 68, 1-16
- Sitte, Ralf (1999): Problemgruppen auf dem Arbeitsmarkt. Die Grenzen aktiver Arbeitsmarktpolitik überwinden. In: Soziale Sicherheit 1, 7-17
- Sieber, Priska (2009): Der Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt im Bildungswesen – historisch gestaltete Institutionen als Rahmen für Ausgrenzungsprozesse. In: Dirim, Inci; Mecheril, Paul (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 281-304
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Solga, Heike (2009a): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Solga, Heike; Berger, Peter, A. (Hrsg.); Powell, Justin: Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 63-73
- Solga, Heike (2009b): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrerbildung der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395-432
- Solga, Heike; Berger, Peter, A.; Powell, Justin (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, Heike; Berger, Peter, A. (Hrsg.); Powell, Justin: Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 11-46
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion: Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 4, 107-127
- Speck, Otto (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Speitkamp, Winfried (1998): Jugend in der Neuzeit: Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics 87 (3), 355-374
- Spence, Andrew Michael (1974): Market signaling. 8. Aufl. Cambridge (Mass.): Harvard University Press
- Spence, Andrew Michael (2002): Signaling in Retrospect and the Informational Structure of Markets. In: The American Economic Review 92 (3), 434-459
- Spies, Anke; Tredop, Dietmar (2006): „Risikobiografien“ – Von welchen Jugendlichen sprechen wir? In: Spies, Anke; Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“ - Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-24

- Spiess Hildi Claudia; Häfeli, Kurt; Rüesch, Peter (2006): Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter: eine Sekundäranalyse der Zürcher Längsschnittstudie "Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter". Luzern: SZH/CSPS
- Stalder, Barbara, E. (2005): Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren. Arbeitspapier. Bern: TREE
- Stalder, Barbara, E.; Meyer, Thomas; Hupka-Brunner, Sandra (2011): Leistungsschwach – bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In: Bergman, Manfred, M.; Hupka-Brunner, Sandra; Keller, Anita; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara, E. (Hrsg.): Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE. Volume 1. Zürich: Seismo Verlag, 201-216
- Stalder, Barbara. E.; Schmid Evi (2006): Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern
- Stegmann, Heinz; Kraft, Hermine (1982): Jugendliche an der Schwelle von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit: Methode und erste Ergebnisse der Wiederholungserhebung Ende 1980. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 14 (1), 20-35
- Stein, Roland (1994): Lernbeeinträchtigte nach der Schule: Arbeit oder Sozialhilfe? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (8), 505-518
- Stein, Roland (2004): Abflachung sozial- ökologischer Übergänge: Von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Lauth, Gerhard, W.; Grünke, Matthias; Brunstein, Joachim C. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe, 446-455
- Stoellger, Norbert (1991): Beruf: Kernstück von Integration. In: Lernen fördern 11, 3-15
- Strahm, Rudolf, H. (2008): Warum wir so reich sind. Bern: hep-Verlag
- Strehmel, Petra; Ulrich, Dieter (1995): Arbeitslosigkeit als Entwicklungskrise im frühen und mittleren Erwachsenenalter. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl. Basel/Weinheim: Beltz, 1088-1093
- Strittmatter, Anton (2010): Heterogenität in der Perspektive Lehrplan 21. In: Grunder, Hans-Ulrich; Gut, Adolf (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 123-133
- Stroot, Thea (2007): Vom Diversitäts-Management zu ‚Learning Diversity‘. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, 52-66
- Stoll, François; Notter, Philipp; Rüesch, Peter; Meier-Civelli, Ursula; Nieuwenboom, Jan (1991): Lesefertigkeit bei Schweizer Schüler/innen, 3. Klasse - 1991. In: http://forsdata.unil.ch/fw_query_fors/jd-result-2-det.fwx?htm.sel0=1160#jeu-1, 5.11.2011
- Sturny, Gabriel (1984). Die Schulung Lernbehinderter in der Schweiz. Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik
- Sturny-Bossart, Gabriel (2004): Heterogenität in der Schule: Chance und Herausforderung. Wenn die Schule Heterogenität wegorganisiert – Heilpädagogische Blicke auf Separation. Luzern: PHZ
- Sünker, Heinz (2007): Gesellschaft, Demokratie und Bildung. In: Sünker, Heinz; Miethe, Ingrid: Arbeit, Bildung und Gesellschaft. Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Perspektiven in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, 11-45

- Sünker, Heinz; Miethe, Ingrid (Hrsg.) (2007): Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften
- Tabachnick, Barbara, G.; Fidell, Linda, S. (2007): Using Multivariate Statistics. 5. Aufl. Boston: Pearson Education
- Tent, Lothar; Witt, Mathias.; Zschoche-Lieberum, Christiane; Bürger, Wolfgang (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (5), 289-320
- Tervooren, Anja (2001): Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung. In: Fritsch, Bettina; Hartmann, Jutta; Schmidt, Andrea; Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich, 201-216
- Theis-Scholz, Margrit (1999): Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels in den sonderpädagogischen Handlungsfeldern. In: Sonderpädagogik 29, 108-115
- Thimm, Walter (1975): Lernbehinderung als Stigma. In: Brusten, Manfred; Hohmeier, Jürgen (Hrsg.): Stigmatisierung 1: Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen. Neuwied/Darmstadt: Luchterhand Verlag, 125-144
- Tornow, Harald (1978): Verhaltensauffällige Schüler aus der Sicht des Lehrers. Empirische Untersuchungen zum Labeling Ansatz. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Trautwein, Ulrich; Baeriswyl, Franz (2007): Referenzgruppeneffekte bei Übertrittsentscheidungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 21 (2), 119-133
- Troltsch, Klaus; Alesx, László; Bardeleben, Richard von; Ulrich, Joachim, G. (1999): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn: BMBF
- Troyna, Barry; Carrington, Bruce (1990): Racism, Education and the State. London: Routledge
- Ulich, Klaus (2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim: Beltz
- Ulrich, Joachim, G. (1996): Attributionstheoretische Anmerkungen zur Evaluierung beruflicher Lernorte und Beratungsinstitutionen durch Jugendliche. In: Gaworik, Maria; Schober, Karen (Hrsg.): Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit, 269-285
- Ulrich, Joachim G. (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung – Eine BiBB/EMNID Untersuchung. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Ulrich, Joachim G. (2003): Benachteiligung – was ist das? Theoretische Überlegungen zu Stigmatisierung, Marginalisierung und Selektion. In: Lappe, Lothar (Hrsg.): Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 21-35
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: REPORT 27, 15-34
- Vester, Michael (2005): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, Peter, A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Juventa Verlag, 39-70

- Vester, Michael (2006): Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In: Georg, Werner (Hrsg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK, 13-54
- Vester, Michael (2008): Die Illusion der Bildungsexpansion. Ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, Peter; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. 2. Aufl. Weinheim: Juventa Verlag, 39-70
- Vögeli-Mantovani, Urs (1999): Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
- Wagner, Jürgen (1999): Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzung: Theorien, Befunde und schulische Anwendungsmöglichkeiten. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Wagner, Sandra, J. (2005): Bildungsverläufe von Sonderschülerinnen und Sonderschülern in Deutschland. In: Felkendorff, Kai; Lischer, Emil (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Verlag Pestalozzianum, 14-29
- Wagner, Sandra, J.; Powell, Justin, J.W. (2003): Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem: Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird: Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Winter, 183-208
- Walker, Walther (1903): Die neusten Bestrebungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Erziehung der Schwachen. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der ersten Sektion der philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Solothurn: Zepfel'sche Buchdruckerei
- Walther, Andreas; Stauber, Barbara (2002): Misleading Trajectories. Integration Policies for Young People in Europe? Opladen: Leske + Budrich
- Watermann, Rainer (2003): Gesellschaftsbilder im Jugendalter. Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen sozialer Aufwärtsmobilität. Opladen: Leske + Budrich
- Weber, Karl (2002): Bildung und Beschäftigung – ein Spannungsfeld im Umbruch. In: Education Permanente 1, 6-11
- Weber, Max (1985): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck)
- Weber, Max (2009): Machtverteilung innerhalb der Gemeinschaft: Klassen, Stände, Parteien. In: Solga, Heike; Powell, Justin; Berger, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus Verlag, 127-132
- Weede, Erich (1990): Zur Soziologie der kapitalistischen Marktwirtschaft und der Demokratie. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck)
- Weigert, Hans (1987): Pädagogische Interventionen bei drohenden und manifesten Lernbehinderungen in der Grundschule. Frankfurt am Main/Bern/New York: Peter Lang
- Weiner, Bernard (2009): Motivationspsychologie. 3. unveränderter Nachdruck. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Weinert, Franz, E.; Helmke, Andreas (1997): Entwicklungen im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Weiss, Rudolf, H. (1980): Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20). Braunschweig: Westermann
- Weiss, Rudolf, H.; Osterland, Jürgen (1980): Grundintelligenztest CFT 1. Braunschweig: Westermann

- Wenning, Norbert (2001): Differenz durch Normalisierung. In: Lutz, Helma (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 275-295
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel: Beltz, 21-41
- Werning, Rolf; Balgo, Rolf; Palmowski, Winfried; Sassenroth, Martin (2002): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München/Wien: Oldenbourg
- Werning, Rolf; Reiser, Helmut (2008): Sonderpädagogische Förderung. In: Cortina, Kai, S.; Baumert, Jürgen; Leschinsky, Achim; Mayer, Karl, U.; Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 505-539
- Wettstein, Emil; Gonon, Philipp (2009): Berufsbildung in der Schweiz. Bern: hep verlag ag
- Wiater, Werner (2005): Unterrichtsprinzipien. Donauwörth: Auer
- Wieser, Regine; Dornmayr, Helmut; Neubauer, Barbara; Rothmüller, Barbara (2008): Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht. Endbericht. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
- Wilhelm, Marianne (2009): Integration in der Sek I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Willand, Hartmut (1983): Pädagogik der Lernbehinderten. München: Ehrenwirth
- Willand, Hartmut (1988): Zur Ausbildungs- und Beschäftigungssituation Jugendlicher mit niedrigem schulischen Qualifikationsniveau. Abgänger der Schule für Lernbehinderte – Vorstudie zu einem Projekt. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 39 (5), 311-323
- Willand, Hartmut; Verbeck, Jürgen (1994): Beruf – Kernstück von Integration. Berufs- und Lebensbewährung Lernbehinderter als Kriterium für Legitimation und Leistungsfähigkeit von Fördereinrichtungen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (7), 434-451
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript
- Wocken, Hans (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans; Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg: Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag, 276-306
- Wocken, Hans (1992): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrmann, Petra; Hüwe, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html>, 04.11.2011
- Wocken Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Demmer-Dieckmann, Irene; Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-61
- Wocken, Hans; Gröhlich, Carola (2009): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: Quenzel, Gudrun (Hrsg.); Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, 133-142

- Wolffsberg, Carlo (2002): Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800-1950). Zürich: Chronos Verlag
- Wössmann, Ludger (2007): Letzte Chancen für gute Schulen. Gütersloh: Verlag Zabert Sandmann
- Wyrsch, Arnold (1987): Heilpädagogische Schülerhilfe. Konzepte und Erfahrungen zu einem neuen Fördermodell. Luzern: SZH/SPC
- Yuker, Harold, E. (1988): The Effects of Contact on Attitudes Towards Disabled Persons. Some Empirical Generalizations. In: Yuker, Harold, E. (Hrsg.): Attitudes Toward Persons With Disabilities. NewYork: Springer Publishing Company, 262-274
- Zahner Rossier, Claudia; Holzer, Thomas (2007): PISA 2006: Kompetenzen für das Leben – Schwerpunkt Naturwissenschaften. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Zillig, Maria (1928): Einstellung und Aussage. Zeitschrift für Psychologie 106, 58-106
- Zulauf, Madeleine; Gentinetta Peter (2008): Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten. Jongny: FMR Zulauf
- Zutavern, Michael; Brühwiler, Christian; Biedermann, Horst (2002): Die Leistungen der verschiedenen Schultypen auf der Sekundarstufe I. Neuenburg: Bundesamt für Statistik (BfS), 63-76

Lebenslauf

Caroline Sahli Lozano

geboren am 28. August 1976 von Frauenkappelen (BE)

Ausbildung/Studium

Seit 2006	Doktoratsstudium am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (CH) bei Prof. Dr. Winfried Kronig
2002-2006	Lizentiatsstudium an der Universität Freiburg (CH) Hauptfach: Heilpädagogik 1. Nebenfach: Pädagogik und Pädagogische Psychologie 2. Nebenfach: Differentielle Heilpädagogik Abschluss mit dem Lizentiat im März 2006
2003-2005	Nachdiplomstudium an der Universität Bern (Koordinationsstelle für Weiterbildung). Abschluss mit dem Zertifikat in Hochschullehre
1997-2000	Studium in Schulischer Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (CH). Diplomabschluss im Oktober 2000
1989-1996	Deutsches Gymnasium Biel. Matur Typus B (englisch)
1987-1989	Sekundarschule Lyss
1983-1987	Primarschule Lyss

Berufliche Laufbahn

Seit 2008	Dozentin am Heilpädagogischen Institut der Pädagogischen Hochschule Bern (60%)
2006-2008	Diplomassistentin am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (100%); Bearbeitung des Nationalfondsprojekts ‚Die Bedeutung der schulischen Integration für die berufliche und soziale Situation im jungen Erwachsenenalter‘ (Nr. 100014-116037) unter der Leitung von Prof. Dr. Urs Haeberlin
2005-2008	Lehraufträge an den Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Solothurn
2003-2005	Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Schulische Heilpädagogik am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (50%)
2002-2003	Heilpädagogische Lehrkraft im Rahmen des Heilpädagogischen Stützunterrichts an der Unterstufe in Murten (90%)
2000-2002	Klassenlehrkraft an der Kleinklasse Unterstufe in Murten (100%)
1996-1997	Praktikum an der Heilpädagogischen Tagessonderschule für ‚geistigbehinderte‘ Kinder und Jugendliche in Lyss (100%)

Ich erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe verfasst habe