

Jan Scharf

Bildungswerte und Schulentfremdung

Schulische Kontexteffekte
in Luxemburg und
im Schweizer Kanton Bern



Mit Online-Materialien

BELTZ JUVENTA

Jan Scharf
Bildungswerte und Schulentfremdung

Jan Scharf

Bildungswerte und Schulentfremdung

Schulische Kontexteffekte in Luxemburg
und im Schweizer Kanton Bern

Mit Online-Materialien

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Jan Scharf ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Struktur und Steuerung des Bildungswesens am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Dissertation an der Universität Luxemburg, Institute of Education and Society, 2018.

Gefördert durch den Publikationsfonds für Monografien der Leibniz-Gemeinschaft.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-6343-1 Print

ISBN 978-3-7799-5649-5 E-Book (PDF)

DOI: 10.3262/978-3-7799-6343-1

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
1. Einleitung: Haltungen gegenüber Bildung und Schule – und wie diese Bildungsungleichheiten reproduzieren können	11
1.1 Relevanz des Themas: Schulentfremdung als soziales Problem, als Problemstellung für das Schulsystem und als Forschungsdesiderat	12
1.2 Forschungsinteresse: Die Haltung gegenüber Schule in verschiedenen Bildungskontexten	18
1.3 Vier forschungsleitende Fragen	22
1.4 Zur Vorgehensweise und Struktur des Buches	24
2. Theoretischer Rahmen: Bildungsungleichheiten, Bildungswerte, Schulentfremdung und die Rolle der Kontexte	27
2.1 Bildungsungleichheit als konzeptioneller Ausgangspunkt	27
2.1.1 Allgemeine Ungleichheitstheorien nach sozialer Herkunft	28
2.1.2 Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb	39
2.1.3 Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund	41
2.2 Der Wert von Bildung: Sozialisierte Werthaltungen	45
2.3 Schulentfremdung: Kontextbezogene Einstellungen	59
2.4 Bildungssystem und Bildungskontexte: Einflüsse auf mehreren Ebenen	85
2.4.1 Die institutionellen Schulstrukturen	90
2.4.2 Die Klassenkomposition als relevanter Bildungskontext	94
2.5 Das konzeptuelle Modell	98
2.6 Forschungsstand: Institutionelle Schulmerkmale und Klassenkomposition, Bildungswerte und -einstellungen und Bildungsungleichheiten	101
3. Vergleich der Bildungskontexte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern	105
3.1 Bildungssystem und Schulkontexte in Luxemburg	108
3.2 Bildungssystem und Schulkontexte im Schweizer Kanton Bern	116
3.3 Vergleich der Bildungssysteme und Schulkontexte	123
4. Hypothesen	130

5. Datengrundlage und Methodik	135
5.1 Der Forschungsansatz im Projekt SASAL	135
5.2 Untersuchungsdesign und Samplebeschreibung: Standardisierte Panelbefragung im Schulklassenkontext	139
5.3 Validierung der Untersuchungskonzepte	144
5.3.1 Bildungswerte: Eine Erweiterung um den non-monetären und sozialen Nutzen	145
5.3.2 Schulentfremdung: Kongruenz der SALS in zwei Bildungskontexten	152
5.3.3 Zusammenfassung: Die Messung der Konzepte im Längsschnitt	158
5.4 Operationalisierung abhängiger und unabhängiger Variablen	158
5.5 Methodische Vorgehensweise	168
6. Empirische Ergebnisse: Zum Zusammenhang von Bildungswerten und Schulentfremdung in distinkten Kontexten	179
6.1 Die Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung mit Beginn des Sekundarschulunterrichts	179
6.1.1 Der wahrgenommene Wert von Bildung	179
6.1.2 Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen	184
6.1.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit	192
6.2 Die Rolle der Bildungswerte in der Entstehung von Schulentfremdung in verschiedenen Gruppen	194
6.2.1 Entfremdung von Lehrer/innen: Strukturgleichungsmodelle für Luxemburg und den Kanton Bern	196
6.2.2 Entfremdung vom Lernen: Strukturgleichungsmodelle für Luxemburg und den Kanton Bern	201
6.2.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit	204
6.3 Der Einfluss der Bildungskontexte auf Schulentfremdung in mehrebenenanalytischer Betrachtung	206
6.3.1 Entfremdung von Lehrer/innen: Institutions- und Kompositionseffekte in Luxemburg und im Kanton Bern	207
6.3.2 Entfremdung vom Lernen: Institutions- und Kompositionseffekte in Luxemburg und im Kanton Bern	214
6.3.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit	219

6.4 Die Relevanz von Schulentfremdung:	
Schulleistungen als Folge	221
6.4.1 Mehrebenenmodelle für den Bildungskontext Luxemburg	223
6.4.2 Mehrebenenmodelle für den Bildungskontext Kanton Bern	224
6.4.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit	228
7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	230
7.1 Ergebniszusammenfassung	231
7.2 Limitationen der Studie	247
7.3 Diskussion der Ergebnisse	249
7.4 Ausblick: Implikationen und neue Forschungsdesiderata	260
Literaturverzeichnis	263
Abkürzungsverzeichnis	279
Abbildungsverzeichnis	282
Tabellenverzeichnis	283
Anhang – Hinweise zu den Online-Materialien	285

Danksagung

Das Forschungsprojekt SASAL an der Universität Luxemburg und der Universität Bern (Schweiz) hat diese Dissertation erst möglich gemacht: Den beiden Projektleiter/innen Tina Hascher und Andreas Hadjar bin ich sehr dankbar für ihre intensive Unterstützung vom ersten Tag an und ihre freundliche und überaus wertschätzende Betreuung. Meinen Kolleginnen Alyssa Greuc und Susanne Backes in Luxemburg sowie Julia Morinaj und Kaja Marcin in Bern und unseren studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern danke ich für die tolle Zusammenarbeit während der drei Jahre. Und natürlich geht ein besonderer Dank an die partizipierenden Schulen, die unterstützenden Lehrerinnen und Lehrer und vor allem die Schülerinnen und Schüler, die durch ihre Teilnahme an der Fragebogenerhebung die Datenbasis unserer Studie geschaffen haben. Gefördert wurde das Projekt vom *Fonds National de la Recherche, Luxembourg* und vom *Schweizer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung*, die es uns durch ihre Finanzierung auch ermöglicht haben, unsere Ergebnisse auf internationalen Konferenzen vorzustellen.

Meinem Betreuer Andreas Hadjar möchte ich einen großen Dank aussprechen: Seine Förderung ist von unschätzbarem Wert und hat mich motiviert und mir das nötige Selbstvertrauen sowie entscheidende Anregungen gegeben. In der Entstehung dieses Buches haben viele weitere Personen einen wichtigen Anteil; es ist gar nicht möglich, sie alle namentlich zu nennen. Ich danke allen Kolleginnen und Kollegen im *Institute of Education and Society* und in der *Doctoral School in Educational Sciences* für den persönlichen und wissenschaftlichen Austausch und die schöne gemeinsame Zeit. Christina Haas hat weite Teile der Arbeit zur Korrektur gelesen und wichtige Hinweise gegeben, wofür ich ihr sehr dankbar bin. Ein herzlicher Dank geht auch an die Prüfungskommission: Robin Samuel – auch und insbesondere für seinen Rat im Rahmen des *CET* –, Justin Powell – auch und insbesondere für den Austausch während meiner gesamten Zeit an der Universität Luxemburg – sowie Cornelia Kristen von der *Otto-Friedrich-Universität Bamberg* und Christian Imdorf von der *Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover* für ihr Feedback. Ich danke der *Doctoral School in Educational Sciences*, dass sie mir den Forschungsaufenthalt an der *Tallinn University* in Estland ermöglicht hat. Dort haben mich meine Mentorin Ellu Saar und vor allem Liisa und Martin sehr nett aufgenommen. Unbedingt möchte ich noch meine Freunde nennen, die mich

auf meinem Weg begleitet und mich immer motiviert haben: Vielen lieben Dank an Jenny, Andreas, Daniel, Henning, Thomas und Thorsten. Schließlich bin ich sehr glücklich über die Unterstützung meiner Familie – ich danke meiner Schwester Lena und meinem Vater Martin von ganzem Herzen. Ebenso Anja und Uli, die immer ein wichtiger Rückhalt für mich waren und sind.

Ich widme dieses Buch meiner lieben Mutter Christina, an die ich beim Schreiben sehr oft denken musste.

Frankfurt am Main, im Mai 2020

Jan Scharf

1. Einleitung: Haltungen gegenüber Bildung und Schule – und wie diese Bildungsungleichheiten reproduzieren können

Bildung hat unbestritten einen zentralen gesellschaftlichen Wert. Soziale Positionen sind ganz wesentlich vom individuellen Bildungserwerb abhängig und der Einfluss erworbener Kompetenzen erstreckt sich in viele Lebensbereiche. Aus einer soziologischen Perspektive bestehen dabei Bildungsungleichheiten, die bereits in der Haltung gegenüber Bildung deutlich werden. Bei einer weitestgehenden Abkehr kann – im Kontext Schule – sogar von Entfremdung gesprochen werden. Individuelle Entfremdungsprozesse sind gekennzeichnet durch die Beziehungslosigkeit zu einem Objekt, das zugleich Bedeutung für die Individuen hat (vgl. Jaeggi 2005). Wenn dieses Objekt die Institution Schule ist, und Jugendliche sich von ihrer insbesondere während der Pflichtschulzeit institutionell zugeschriebenen Rolle als Schülerin bzw. Schüler entfremden (vgl. Finn 1989), dann ist dies Ausdruck des Phänomens der Schulentfremdung (vgl. Brown/Higgins/Paulsen 2003): Soziale Isolation im Schulalltag auf der einen Seite (vgl. Newman und Newman 2015: 370; Safipour et al. 2010) sowie Schuldevianz, verminderte Partizipations- und Leistungsbereitschaft und geringe Schulleistungen auf der anderen Seite sind wesentliche Folgen – und zählen nicht zuletzt zu den Ursachen von Schulabbrüchen (vgl. Ricard und Pelletier 2016; Lyche 2010). Schulentfremdung als sozialwissenschaftliches Konzept (vgl. Hascher und Hadjar 2018) hat insofern nicht nur Implikationen auf mehreren Ebenen – der Individualebene der Schülerinnen und Schüler, der Mesoebene der Schulklassen und Schulen sowie der Makroebene von Bildungssystem und Gesellschaft (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016; Becker und Schulze 2013) – und unterliegt Einflüssen dieser Bildungskontexte, sondern es hat auch Implikationen für die sozialwissenschaftliche Forschung selbst: Das Konzept liefert einen neuen Beitrag, indem es über die Prozesse und Mechanismen hinter Bildungsungleichheiten weiter aufklärt. Denn Entfremdung in Form von negativen Einstellungen gegenüber der Schule entwickelt sich differentiell in verschiedenen Gruppen mit ebenso differentiellen Folgen für die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler – wie in den nachfolgenden Kapiteln gezeigt wird.

Mit einer *theoretischen und empirischen Konzeptualisierung von Schulentfremdung* werden soziologische Theorien zu Bildungsungleichheiten erweitert und Schulentfremdung empirisch messbar gemacht. Dazu wird mit den *sozialisierten Bildungswerten* ein Untersuchungsgegenstand betrachtet, der einerseits

Schul entfremdung vorgeordnet ist, weil Bildungswerte die Sicht auf Schule rahmen. Andererseits werden – wenngleich dies im Folgenden eine untergeordnete Rolle spielt – Bildungswerte wiederum von Schul entfremdung bedingt, weil sich die darin widerspiegelnden alltäglichen Erfahrungen in Werten verfestigen können. Betrachtet wird zudem die *Rolle der Bildungskontexte* auf der Meso- und der Makroebene, in denen die Schülerinnen und Schüler lernen. Mit dem Fokus auf zwei analytische Kontexte, die stratifizierten *Schulsysteme Luxemburgs und des Schweizer Kantons Bern*, werden die Konzepte dabei auf verschiedene institutionelle Bildungskontexte angewendet. Beide Untersuchungsregionen, in denen Deutsch die Alphabetisierungssprache ist, sind gekennzeichnet durch Mehrsprachigkeit und einen relativ hohen Anteil an Migrantinnen und Migranten, wobei insbesondere Luxemburg als Einwanderungsland charakterisiert wird; die Bildungssysteme weisen untersuchungsrelevante Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Die Befunde der Studie werden auf diese Weise kontextualisiert; sie werden erstens durch die Kontexte erklärt, sie lassen sich zudem zweitens – bei gleichen Tendenzen – kontextübergreifend generalisieren. *Schulische Leistungen* werden schließlich als Folge von Schul entfremdung untersucht. Dadurch wird der Zusammenhang zu Bildungsungleichheiten hergestellt, die auf ungleichen Kompetenzen, Leistungen und Abschlüssen beruhen (vgl. Becker und Schulze 2013: 2f.). Wenn schul entfremdete Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial nicht ausschöpfen (können), deutet sich die soziale Relevanz des Themas an, die im nächsten Abschnitt neben anderen Relevanzfeldern genauer betrachtet wird.

1.1 Relevanz des Themas: Schul entfremdung als soziales Problem, als Problemstellung für das Schulsystem und als Forschungsdesiderat

Bereits in einer Arbeit von Newman (1981) aus den 1980er Jahren wird die Bedeutung von Schul entfremdung und damit von Haltungen für den US-amerikanischen Kontext unterstrichen, wenn der Autor ausführt, warum eine Reduktion von Entfremdung im Schulkontext sinnvoll erscheint:

„[I]t makes sense to reduce alienation in schools, for three reasons. First, student involvement-engagement is necessary for learning. [...] Tremendous resources are wasted when students remain ‚tuned out‘ in school, even while fulfilling minimal requirements. Second, it is socially and psychologically valuable for people to work with and relate to one another as integrated, active participants rather than in a withdrawn, passive manner. Third, additional educational and ethical criteria [...] can be developed as guidelines to deter us from supporting activities that elicit nonalienating participation but that violate human dignity“ (Newmann 1981: 548f.).

Auch im Hinblick auf die beiden in dieser Studie untersuchten europäischen Kontexte, ist die Bedeutung von Haltungen von Schülerinnen und Schülern für Lernprozesse hervorzuheben. Obgleich alle Kinder in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern zu Beginn ihrer Grundschulzeit in einem Bildungssystem starten, das ihnen entsprechend eines mehr oder weniger geteilten politischen Konsens – dem in westlichen Industriegesellschaften vorherrschenden meritokratischen Prinzip (vgl. Hadjar 2008; Hadjar und Becker 2016) – organisatorisch-strukturell gleiche Voraussetzungen und Chancen bieten soll, kommt es bereits nach wenigen Jahren zu ungleichen Mustern des Bildungserwerbs. Solche verschiedenen Bildungsverläufe (siehe Beiträge in Becker und Lauterbach 2010; vgl. Hradil 2005: 160ff.) während der Grund- und Sekundarschulzeit zeigen sich in Schulnoten, Klassenwiederholungen, Zuteilungen zu getrennten Schultypen oder gar Schulabbrüchen. Diese Muster des Bildungserwerbs sind insbesondere in stratifizierten Bildungssystemen von Ungleichheit geprägt, das heißt im Bildungserwerb gibt es systematische Variationen (vgl. Hadjar und Gross 2016), die nicht allein auf individuelle Begabungen, Fähigkeiten und Kompetenzen zurückzuführen sind. Vielmehr kann *Bildung ein Privileg* (vgl. Becker und Lauterbach 2010) sein für bestimmte durch ein soziales Merkmal definierte Gruppen (Solga/Berger/Powell 2009: 13) – nicht verstanden als Determinierung, jedoch in Form von Wahrscheinlichkeiten – und kann für andere sogar *Bildungsarmut* bedeuten (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2019).

Mit anderen Worten: Schülerinnen und Schüler mit bestimmten soziodemographischen Merkmalen – aus so genannten bildungsnahen Schichten (vgl. Breen et al. 2012: 346) – zählen zu den privilegierten Gruppen, während es andere von vornherein vergleichsweise schwieriger haben, die Schule bis zur Hochschulzugangsberechtigung erfolgreich zu durchlaufen und schließlich auch ein Hochschulstudium aufzunehmen (vgl. Powell und Solga 2011: 59f.). Bildungsnähe, eigentlich ein positiv konnotierter Begriff, wird somit vielmehr zum Ungleichheitsmerkmal. Gemessen an Kompetenzen und Abschlüssen ist dieser Befund der Bildungsungleichheit weiterhin aktuell (vgl. OECD 2016a: 216; Layte 2017; Bukodi und Goldthorpe 2013; Breen et al. 2010). Mit dem institutionellen Setting des Schulsystems ist zwar eine Selektionsfunktion verbunden, durch die Schülerinnen und Schüler nach der Grundschule entsprechend ihrer Leistungen und unter Einbeziehung der elterlichen und ihrer eigenen Vorstellungen einer Schulform zugeteilt werden (vgl. Jackson und Jonsson 2013). Der *track* soll sie gemäß ihrer „educational needs and abilities“ (Oakes 1987: 131) auf einen angemessenen Schulabschluss vorbereiten. Dies resultiert allerdings in Chancenungleichheiten; sie sind nicht intendiert und im Zuge der Bildungsexpansion in den vergangenen Jahrzehnten auch reduziert worden (vgl. Breen et al. 2012), sie zeichnen sich aber dennoch weiterhin ab. So stehen sich der akademische Weg der Hochschulbildung auf der einen Seite und Bildungsarmut auf der anderen Seite gegenüber, die insbesondere dann ein treffender Begriff ist, wenn niedrige

oder keine Bildungsabschlüsse mit sozialen Stigmatisierungen und geringen Arbeitsmarktchancen einhergehen (vgl. Solga 2002) und sich langfristig auch nachteilig auf Wohlbefinden, Lebenschancen und sogar Lebenserwartung auswirken (vgl. Vila 2000).

Entfremdung von der Schule ist vor diesem Hintergrund ein vielschichtiges soziales und gesellschaftliches Problem. In modernen Gesellschaften wird die Sozialstruktur mit den ihr inhärenten Lebensweisen, Kulturen, Bildungsverläufen und Reproduktionsweisen vorwiegend über die Ressource Wissen bestimmt (vgl. Stehr 1994). Unter dem Begriff *Wissensgesellschaft* zusammengefasst, wird von einer Verdrängung anderer Wissensformen durch wissenschaftliches Wissen gesprochen (vgl. Stehr 2001), sodass systematisches Wissen mehr und mehr an Bedeutung gegenüber Alltags- oder Erfahrungswissen gewinnt (vgl. Baethge 2006); systematisches Wissen wird mit der Allgemeinbildung in Bildungsinstitutionen erworben. Durch diesen enormen weltweiten Bedeutungszuwachs der Bildung versteht Baker (2014) *education* unter anderem als eine einflussreiche soziale Institution für die Denk- und Handlungsweisen der Menschen, mit nachhaltigen Folgen für die gesellschaftliche Kultur. „The education revolution has independently transformed postindustrial culture into a *schooled society*“ (Baker 2014: 8, Hervorh. i. O.). In der globalen *schooled society* wirkt die formale Bildung zukünftig umso mehr auf die Individuen ein (vgl. Baker 2014: 289). Stehr (1994: 36) verweist auf ein ähnliches Phänomen hinsichtlich der *Wissensgesellschaft*. Die Verwissenschaftlichung der Gesellschaft stelle durch die „Durchdringung aller Lebens- und Handlungsbereiche“ nicht nur Herausforderungen an die Ausbildungssysteme, die den steigenden Anforderungen aus Wirtschaft und Gesellschaft gerecht werden müssen, sondern an die Lernenden selbst. Daraus lässt sich ableiten: Wer sich nicht nur kurzfristig von der Schule entfremdet, sondern auch langfristig von Bildung und Bildungsinstitutionen abwendet, erfährt nachteilige Folgen einer gesellschaftlichen Exklusion, die umso nachhaltiger sind, da die fortlaufende Weiterbildung im Sinne eines *lifelong learning* immer notwendiger wird, wie etwa die gestiegenen Partizipationsraten in der Erwachsenenbildung zeigen (vgl. Eurostat 2017). Zusätzlich beeinflussen individuelle Bildungsbiographien als wichtige Ressource, beziehungsweise als Humankapital (vgl. Becker 1964), wiederum gesamtgesellschaftlich Ökonomie, Fortschritt und Wohlstand (vgl. Fend 2008: 37f.) und sind Ursache für soziale Ungleichheiten (vgl. Becker und Schulze 2013).

Die beschriebenen Wechselwirkungen zwischen den Makro-Kontexten und den Handlungsweisen auf der Individualebene verdeutlichen den in dieser Studie angestrebten Mehrebenenansatz (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016; Ditton 1998), in dem die Mesoebene eine wichtige Funktion hat. Schulen, Schulklassen – darunter auch die Beziehungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern – und Lehrerinnen und Lehrer bilden den unmittelbaren Kontext, die *Mesosysteme* (vgl. Bronfenbrenner 1979), in denen die Schülerinnen und Schüler organisiert

sind, in denen sie sozial interagieren und miteinander lernen, ihre schulischen Erfahrungen sammeln und in denen und durch die Peer-Normen wirken (vgl. Scharenberg 2014). Für die Entstehung von Schulentfremdung sind sie deshalb besonders relevant. *Akademische Entfremdung* (vgl. Tinto 1993), die nachfolgend fokussiert wird, besteht gegenüber Lehrerinnen und Lehrern und dem Lernen in der Schule (vgl. Hascher und Hadjar 2018: 180), den in der Forschungsliteratur im Wesentlichen genannten Domänen: Lehrerinnen und Lehrer als professionelle Wissensvermittlerinnen und -vermittler und das Lernen im Schulkontext, bestimmt durch die spezifischen Curricula und – interrelational – unter dem Einfluss spezifischer Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte (vgl. Dreeben und Barr 1988). Der Bildungserwerb der Schülerinnen und Schüler hängt zum einen direkt von den schulischen Kontexten ab (vgl. Thrupp und Lupton 2006), und zum anderen vermittelt über Schulentfremdung gegenüber den beiden akademischen Domänen. Dabei werden zwei Effekte unterschieden und untersucht. Erstens solche, die von der Schulform ausgehen, und zweitens Einflüsse, die die Zusammensetzung der Schulklasse – nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund – auf schulische Einstellungen hat: *Institutions- und Kompositionseffekte* (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006).

Insofern sind Erkenntnisse über die Entstehungsbedingungen und Folgen von Schulentfremdung im Umkehrschluss relevant gerade für Lehrerinnen und Lehrer, Schulen und die Schulentwicklung. Wenn die Prävalenz von Schulentfremdung, individuell und aggregiert im Klassenverband, die Effektivität der Schule und Lernprozesse einschränkt, sodass pädagogische Ziele nicht erreicht werden können, lassen sich aus den Forschungsergebnissen Handlungsempfehlungen für die Schulpolitik ableiten (vgl. Fend 2008: 183f.). Mit Erkenntnissen über Entstehungsbedingungen und Risikofaktoren für akademische Entfremdung lässt sich seitens der Bildungsakteurinnen und -akteure präventiv agieren und es können Kontexte (neu) gestaltet sowie die Qualität des Unterrichts (vgl. Gold 2015) verbessert werden. Es ist zudem möglich, durch die Kenntnis von Risikogruppen gezielte Förderungen einzusetzen, insbesondere zu frühen Zeitpunkten in den Bildungsbiographien.

Weshalb ist es vor dem Hintergrund der empirischen Ausgangslage (Wohlbefinden und Chancengleichheiten im Bildungserwerb) relevant, diese Aspekte in den beiden zu untersuchenden Kontexten zu analysieren? In Vorwegnahme der später erfolgenden detaillierten Diskussion des Forschungsstands, lässt sich zusammenfassend auf einige Befunde verweisen: Im jüngsten PISA-Bericht mit Daten aus 2015 zum Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler heißt es (OECD 2017: 3), „Switzerland seem[s] able to combine good learning outcomes with highly satisfied students.“ Dass dieser Befund für die Schweiz¹

1 Daneben werden im selben Zusammenhang Finnland und die Niederlande hervorgehoben (vgl. OECD 2017: 3).

hervorgehoben wird, zeigt sich mit Blick auf die Umfragewerte: 15-Jährige in der Schweiz empfinden deutlich weniger Ängste in der Schule und zeigen eine überdurchschnittliche Lebenszufriedenheit. Weniger ausgeprägt, aber auch über dem OECD-Durchschnitt, sind die Ergebnisse für Luxemburg. Ein Zugehörigkeitsgefühl zur Schule (*school belonging*) gibt dagegen in beiden Ländern eine unterdurchschnittliche Zahl an Schülerinnen und Schülern an, allerdings sind es mit 66,0 Prozent in Luxemburg weniger Befragte als in der Schweiz mit 70,8 Prozent (OECD-Schnitt: 73,0 Prozent). Zudem sind die Jugendlichen in der Schweiz gut integriert, denn 88,3 Prozent sehen sich nicht als Außenseiter in der Schule; in Luxemburg geben dies 83,2 Prozent der Befragten an, im OECD-Schnitt sind es 82,8 Prozent (vgl. OECD 2017: 16).

Sowohl in Luxemburg als auch in der Schweiz (im Allgemeinen), und im Kanton Bern als der Untersuchungsregion im Speziellen, bestehen Disparitäten im Bildungsverlauf entlang der Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund (vgl. etwa für Luxemburg: MENJE und Universität Luxemburg 2015a; Martin/Ugen/Fischbach 2015; für die Schweiz: SKBF 2014; für den deutschsprachigen Teil im Kanton Bern: Bauer/Ramseier/Blum 2014). Kinder aus privilegierten Elternhäusern, insbesondere im Vergleich zu Arbeiterkindern, und Mädchen (im Vergleich zu Jungen) verzeichnen erfolgreichere Bildungswege, was bereits mit dem Wechsel in die Sekundarstufe nach dem sechsten Grundschuljahr sichtbar wird. Auch benachteiligte Migrant/innengruppen haben einen vergleichsweise niedrigeren Bildungserwerb. Aktuellste Studien für beide Länder (Luxemburg: vgl. Backes und Hadjar 2017; Schweiz: vgl. Buchmann et al. 2016) zeigen auf, dass Kinder aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status mit höherer Wahrscheinlichkeit den akademischen *track* im unteren Sekundarschulunterricht besuchen. Durch den speziellen Fokus auf die Permeabilität im luxemburgischen Schulsystem und daraus folgende Bildungsverläufe konnte mittels administrativer Paneldaten (kombiniert mit PISA-Daten) belegt werden, dass es für Schülerinnen und Schüler mit höherem Sozialstatus sowohl wahrscheinlicher ist, im höchsten *track* zu verbleiben, als auch aufwärtsmobile Wege einzuschlagen, während Jungen eher abwärtsmobile Veränderungen erfahren oder in niedrigeren *tracks* verbleiben (vgl. Backes und Hadjar 2017). Mit empirischen Befunden aus Längsschnittanalysen für die Schweiz konnte für Kinder mit hohem Sozialstatus im Vergleich zu einem niedrigen Sozialstatus eine um 16 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit gefunden werden, in einen *track* mit hohem Anspruchsniveau versetzt zu werden – unter Kontrolle der schulischen Fähigkeiten (vgl. Buchmann et al. 2016: 117). Während unter Berücksichtigung dieser Ergebnisse in der Schweiz weder Effekte vom Geschlecht noch von einem Migrationshintergrund auf den Selektionsprozess ausgehen, sind in Luxemburg Migrantinnen und Migranten aus Portugal, der größten Einwanderungsgruppe, und aus dem ehemaligen Jugoslawien als *vulnerable migrant groups* benachteiligt (vgl. Backes und Hadjar 2017: 449).

Diese Ungleichheiten können, auch vermittelt über daraus resultierende, differentielle realistische Bildungs- und Berufsaspirationen (vgl. Buchmann und Park 2009), bis in die Transition von der Schulbildung in die Arbeitswelt hineinreichen (vgl. Saar/Unt/Kogan 2008). Junge Menschen in Luxemburg mit niedrigem oder ohne Schulabschluss sehen sich geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausgesetzt – vor dem Hintergrund einer in den vergangenen Jahren Richtung europäischem Durchschnitt gestiegenen Jugendarbeitslosigkeit stellen sie – vor allem junge Männer und bestimmte Migrant/innengruppen – eine Risikogruppe dar (vgl. Willems et al. 2015). Studien zum *school dropout* und zu Jugendlichen mit NEET-Status (*Not in Education, Employment, or Training*) rücken dieses soziale Problem in Luxemburg gegenwärtig in den Fokus (vgl. Hauret 2017; MENJE 2017b). In der Schweiz ist die Lage etwas differenzierter. Zwar machen sich auch dort langfristige Effekte der sozialen Herkunft auf Bildungsabschlüsse bemerkbar. Das stark strukturierte, genuin korporatistische Berufsausbildungssystem ermöglicht hingegen auch gering Ausgebildeten eine funktionierende Integration in geregelte Arbeitsverhältnisse, bei einer darüber hinaus vergleichsweise geringen Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Samuel/Bergmann/Hupka-Brunner 2014; Imdorf/Helbling/Inui 2017).

Die Bildungswerte der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien (Bildungsziele, vgl. Kristen 1999: 37) sind im Theorie-Konzept dieser Arbeit ein zentraler Faktor hinter den für Bildungsungleichheit relevanten Mechanismen; der Wert von Bildung fungiert zudem selbst als Mechanismus. Die subjektive Bedeutung von Bildung ist ebenso Filter für die Wahrnehmung von Schule als auch Prädiktor für schulische Aspirationen (vgl. Hadjar und Scharf 2019). Der Wert, der Bildung im Allgemeinen beigemessen wird, kann sich im Alltag in den Einstellungen gegenüber der Schule ausdrücken (*value-expressive function*, vgl. Rokeach 1973: 14f.). In Form von Schulentfremdung können sich solche negativen Einstellungen zeigen, die zur Abwendung von der Schule führen – mit Folgen für die soziale Integration, für das Verhalten innerhalb und außerhalb der Schule, für die schulischen Leistungen und damit für den Bildungserwerb und Lebenschancen.

Der beschriebene Relevanz-Rahmen lässt neben herkunftsbedingten schulischen Einstellungen und damit verbundenen Bildungsungleichheiten noch eine zweite Perspektive auf Schulentfremdung zu: Unter dem Eindruck gesteigerter Erwartungen und Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler in differenzierten, auf Wissen (vgl. Stehr 1994) und Bildung (vgl. Baker 2014) basierten Leistungsgesellschaften (vgl. Hadjar 2008), kann Entfremdung von der Schule auch als *ablehnende Reaktion* verstanden werden. Die Rolle als Schülerin bzw. Schüler, die zu Beginn der Schulzeit noch mit Neugier und Freude erlebt wird (vgl. Hascher 2004), wird – gerade in der Adoleszenz (vgl. Newman und Newman 2015: 370; Calabrese und Seldin 1986) und mit dem Wechsel in die Sekundarschule (vgl. Eccles und Midgley 1990) – unter starkem Leistungsdruck und

mit kritischer Distanz wahrgenommen. Gleichwohl unterscheidet sich auch diese Argumentation des Entstehungsprozesses von Schulentfremdung, die die schulischen Erfahrungen in den Mittelpunkt stellt, hinsichtlich der Folgen nicht: Schulentfremdete Schülerinnen und Schüler, die Sinn und Zweck des Lernens infrage stellen und sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern abwenden, können ihr Potenzial nicht ausschöpfen. Dann wirkt Schulentfremdung leistungsmindernd.

Mit beiden Konzepten, Bildungswerten und Schulentfremdung, kann ein Beitrag zur vertieften soziologischen Erklärung von Bildungsungleichheiten aus strukturell-individualistischer Sicht geliefert werden. Ziel dieser Arbeit ist es deshalb auch, die Konzepte erstens in den Theorien zu verorten und ihren Mehrwert aufzuzeigen, und zweitens zu verdeutlichen, wie sie unter bestimmten schulischen Kontexten verschieden wirken können – oder sich in diesen Kontexten stärker oder schwächer entwickeln.

Die Sichtung des Forschungsstands hat gezeigt, dass weiterer Forschungsbedarf besteht: Über die Entstehungsbedingungen und die Folgen von Schulentfremdung muss ergänzend zur jüngsten theoretischen Konzeption von Hascher und Hadjar (2018) vertieft aufgeklärt werden. Dazu werden mit der sozialen Herkunft, dem Geschlecht und dem Migrationshintergrund die drei wesentlichen Achsen von Bildungsungleichheiten untersucht (vgl. Gross/Gottburgsen/Phoenix 2016). Der Wert von Bildung wird in den einschlägigen strukturell-individualistischen Theorien zu Bildungsungleichheiten (vgl. etwa Boudon 1974; Esser 1999) und der kultursoziologischen Habitusstheorie Pierre Bourdieus (1982 [1979]), auf die der theoretische Teil der Arbeit fußt, zwar an zentralen Stellen diskutiert, aber nicht stringent hergeleitet. Zudem werden Bildungswerte eher eindimensional hinsichtlich des monetären Nutzens von Bildung und des sozialen Statuserhalts unter rationalen Kosten-Nutzen-Betrachtungen gefasst (vgl. Becker 2003). Eine Erweiterung um nicht-monetäre Aspekte des wahrgenommenen Werts von Bildung für eine breitere Darstellung und eine umfangreiche theoretische Konzeption werden als notwendig erachtet, und mit dieser Arbeit zunächst auf soziologische Wertetheorien zurückgeführt und über die Theorie der Sozialen Produktionsfunktion (vgl. Ormel et al. 1999) ausführlich erarbeitet – sowie als innovatives Konzept in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht.

1.2 Forschungsinteresse: Die Haltung gegenüber Schule in verschiedenen Bildungskontexten

Neben der skizzierten sozialen Situation, die allgemein und für Luxemburg und den Kanton Bern in ersten Ansätzen beschrieben wurde, und den damit verbundenen individuell und gesellschaftlich problematischen Folgen von Schulentfremdung, stehen vor allem die *soziologischen Forschungsdesiderata* im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Erst durch die vertiefte Auseinandersetzung

mit den Zusammenhängen zwischen den interessierenden Konzepten – der Verknüpfung von Bildungswerten und Schulentfremdung –, mit ihrem Beitrag in der Erklärung und Weiterentwicklung von soziologischen Ungleichheitstheorien und schließlich mit dem Entwicklungsprozess von Schulentfremdung können auch die Folgen von Schulentfremdung in den Blick genommen werden. Das zentrale Interesse dieser Studie ist es deshalb, umfangreiche Einblicke in die unterschiedlichen *Haltungen gegenüber Bildung und Schule* zu erlangen.

Diese Haltungen werden bezugnehmend auf soziologische Theorien und Begriffsdefinitionen und psychologische Erklärungsmodelle unterschieden in Werthaltungen und Einstellungen. Werthaltungen haben nicht nur eine grundlegende Funktion für Menschen und Gesellschaften, indem sie präferierte Handlungsweisen (vgl. Rokeach 1973) vorgeben und Ziele definieren (vgl. Kluckhohn 1967 [1951]) – auch und gerade weil sie in sozialen Gruppen geteilt werden. Sie gelten deshalb als stabiler und langfristiger verankert in den Individuen; Werthaltungen werden insofern in psychologischer Denkweise als *trait* aufgefasst – während Einstellungen eher als *state* zu verstehen sind, da sie zu einem bestimmten Zeitpunkt und unter dem Einfluss eines abgegrenzten Kontexts gegenüber einem Objekt bestehen (vgl. Ajzen 2001). In ihnen drücken sich die in Werthaltungen gefassten Präferenzen und Ziele aus. Sie werden auf das Einstellungsobjekt angewendet, damit Reaktionen und Verhalten in Gegenwart der Objekte abrufbar sind. Einstellungen sind aufgrund von Erfahrungen eher wandelbar (vgl. Triandis 1971) als Werte. Sie wirken auf diese Weise dennoch auf Werthaltungen zurück beziehungsweise können sich als Disposition verfestigen.

Sowohl theoretisch als auch empirisch lassen sich Werthaltungen und Einstellungen sicher nicht eindeutig oder abschließend trennen, hinsichtlich der Ursachen und Folgen, und insbesondere in Fragen der Kausalität. Sind übergeordnete Werte – die als Ziele aus der familiären Lebensführung hervorgegangen sind (vgl. Weber 1972 [1922]) – gegenüber Bildung und Schule schon derart in den Kindern und Jugendlichen verankert, dass sie Bildungsverläufe beeinflussen? Welche Rolle spielen schulische Erfahrungen und Kontexte – und was ist stärkerer Prädiktor von negativen Einstellungen gegenüber der Schule? In welcher Weise wird wiederum der Wert von Bildung im Verlauf der Schulzeit geprägt – auch durch veränderte Einstellungen? Wenngleich es ambitioniert erscheint, die kausalen Zusammenhänge zu entflechten und zu entschlüsseln, so ist es doch notwendig, diesen Beitrag zur Bildungsforschung zu leisten. In den theoretischen und den empirischen Kapiteln wird aufgezeigt, dass zum einen Argumente für eine konzeptuelle Trennung vorliegen und dies zum anderen mit den hier präsentierten neuen Befunden, inhaltlich spezifiziert, belegt werden kann.

In den referenzierten Theorien können, wie noch zu zeigen sein wird, ähnliche Bezüge zur Bedeutung von Werten und Einstellungen gegenüber Bildung und Schule identifiziert werden. Die Familie und die Eltern als wichtigster Bezugsrahmen und Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche (vgl.

Bronfenbrenner 1979) ist der Ort, in dem sich Werte entwickeln und es zur Transmission von Werten kommt (vgl. Hyman 1966). Familien haben zugleich einen sozialen Status innerhalb der Gesellschaft (vgl. Bourdieu 1982 [1979]) und tragen hinsichtlich ihrer Nationalität(en) und eines möglichen Migrationshintergrunds eine weitere bedeutende Eigenschaft inne, woraus sich ebenfalls differenzielle Werte ergeben (vgl. Kao und Tienda 1995). Darüber hinaus hängen verschiedene Haltungen auch mit der Geschlechtszugehörigkeit beziehungsweise den sozialisierten Geschlechterrollen zusammen (vgl. Breen et al. 2010). Diese Werte zu Bildung und Schule sowie Einstellungen gegenüber schulbezogenen (akademischen) Personen und Aktivitäten bringen die Schülerinnen und Schüler vom familiären Kontext mit in ihren Schulalltag, und sie werden dort durch Erfahrungen und Erlebnisse weiter geprägt. Zudem übernehmen die Eltern selbst wichtige Aufgaben, indem sie ihre Kinder fördern, unterstützen, Ratschläge geben, was Einfluss auf ihre Leistungen hat (*primäre Effekte*). Und vor allem treffen sie (gemeinsam mit ihnen) schulische Entscheidungen (*sekundäre Effekte*), die etwa die Wahl einer Schulform betreffen (vgl. Boudon 1974). Eltern tun dies insbesondere unter dem Eindruck ihrer Bildungswerte und Einstellungen, und es geschieht somit differenziell je nach sozialer Position (vgl. Bourdieu und Passeron 1971).

Nach den Erfahrungen während der Grundschulzeit und dem Wechsel zum unteren Sekundarunterricht in eine neue Schule, mit der ein neues akademisches und soziales Umfeld und – in gegliederten Schulsystemen – die Zugehörigkeit zu einer Schulform mit entsprechendem Anspruchsniveau verbunden ist, bekommen auch Einstellungen zur Schule in diesen Kontexten eine neue Bedeutung. Zu nennen sind *erstens* die Normen und Verhaltensweisen der Peers, unter deren Einfluss sich die individuellen schulischen Einstellungen und Verhaltensweisen während der Adoleszenz stärker verändern (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002). *Zweitens* finden sich die Schülerinnen und Schüler in einem Klassenverband wieder, dessen Zusammensetzung möglicherweise mehr als zuvor Wirkung erzeugt: Schulen und *tracks* weisen durch Selektions- und Segregationsprozesse gekennzeichnete Kompositionen auf, wodurch Schulklassen entweder homogener zusammengesetzt sind – nach den soziodemographischen Eigenschaften der Jugendlichen – oder etwa eine vergleichsweise heterogene Struktur aufweisen. Außerdem hat auch die leistungsorientierte Zuteilung zu differenziellen, parallelen Schulzweigen (*tracks*) nicht nur zur Folge, dass die Klassen nach ihrem mittleren Leistungsniveau variieren, sondern auch welche typischen Schülergruppen aufgrund des Laufbahntscheids dort lernen (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006). Zugleich hat die Komposition einen Einfluss auf die tägliche Arbeit der Lehrkräfte, die Anforderungen und Didaktik der Schüler/innenschaft anpassen. Sie können und müssen ihren Unterricht, vor dem Hintergrund der Curricula und Lernziele, auch je nach Schulform adaptieren (vgl. Dreeben und Barr 1988), von der *drittens* Effekte auf die Haltungen der Schülerinnen und

Schüler zu erwarten sind. Das Wissen um den Besuch der eigenen Schulform und die damit verbundenen Möglichkeiten und Restriktionen im Bildungsverlauf (vgl. Van Houtte 2006) sowie mögliche Stigmatisierungen (vgl. Zurbruggen 2016) sind hier zu nennen.

Auch für die Sekundarschülerinnen und -schüler in *Luxemburg* und im *Schweizer Kanton Bern* stellt sich der schulische Kontext aus institutioneller Perspektive wie beschrieben dar. Zum siebten Schuljahr werden sie gemäß ihres Leistungsniveaus in einen *track* orientiert (Luxemburg) oder zugewiesen (Kanton Bern). Diese grundlegende Gemeinsamkeit beider Bildungssysteme hat bereits starke Auswirkungen auf die Bildungsverläufe und Bildungsungleichheiten, und es lassen sich Folgen für Entfremdungsprozesse unter den Jugendlichen in beiden Untersuchungsregionen ableiten. Die genaue institutionelle Ausgestaltung des Schulwesens führt jedoch zu zwei gegensätzlichen *Tendenzen*: einer *Homogenisierung* der luxemburgischen Schüler/innenschaft in voneinander getrennten Schulformen auf der einen Seite (vgl. MENJE und Universität Luxemburg 2015a), und einer stärkeren *Heterogenität* der Schüler/innenschaft innerhalb von Schulen im Kanton Bern auf der anderen Seite, da die Gemeinden und Schulen mehr Gestaltungsspielraum haben und zwischen undurchlässigen und durchlässigen Schulmodellen wählen können; letztere weisen je nach Struktur Gemeinschaftsschulcharakter auf (vgl. EDK 2016). Gerade in heterogenen Gesellschaften, die sozial stratifiziert und durch Migration gekennzeichnet sind, können diese Tendenzen differentielle Folgen für die Haltung Lernender gegenüber Bildung haben (vgl. Solga und Wagner 2010; Van Houtte 2006).

Vor diesem Hintergrund untersucht die Studie Ausmaß und Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung im 7. und 8. Schuljahr in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern, also zu Beginn beziehungsweise während des unteren Sekundarschulunterrichts in beiden Bildungssystemen. Für die Bearbeitung des Forschungsinteresses bedarf es quantitativer Längsschnitt-Daten: Sie erlauben es, Veränderungen im Zeitverlauf und Ursachen und Folgen von schulischen Einstellungen anhand von Indikatoren zu untersuchen (vgl. Diekmann 2007) sowie an den stark quantitativ geprägten Forschungsstand anzuknüpfen und kompositionelle Effekte (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002) sowie Auswirkungen auf Schulnoten zu schätzen. Schließlich ermöglichen quantitative Daten, die eingesetzten Messkonzepte zu validieren und statistisch bedeutsame Unterschiede und Beziehungen zu identifizieren. Der Datensatz des internationalen Forschungsprojekts SASAL (*School Alienation in Luxembourg and Switzerland*)², in dessen Rahmen das Dissertationsprojekt bearbeitet wurde,

2 Das Forschungsprojekt SASAL der Universität Luxemburg (Luxemburg) am Institute of Education and Society (InES) und der Universität Bern (Schweiz) am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung, wurde gefördert vom luxemburgischen Fonds National de la Recherche (FNR) und vom Schweizer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) (2015 bis 2019).

bietet Ergebnisse aktueller Schüler/innenbefragungen aus den Jahren 2016 und 2017 in Luxemburg und im Kanton Bern, die in hierarchischer Struktur vorliegen. Somit ist es auch möglich, den Mehrebenenansatz quantitativ zu verfolgen und neben der Gegenüberstellung der Schulsysteme (Makroebene) Effekte von Schulform und Schulklassen (Mesoebene) zu schätzen (vgl. Ditton 1998). Die partizipierenden Sekundarschülerinnen und -schüler wurden im Schuljahr 2015/2016 erstmalig in der Schule befragt. Eine wiederholte Befragung derselben Jugendlichen wurde zum gleichen Zeitpunkt im darauffolgenden Schuljahr 2016/2017 durchgeführt, womit Paneldatenanalysen umgesetzt werden können. Das bietet die Möglichkeit, die multivariaten (Mehrebenen-)Analysemodelle auf Messwiederholungen zu basieren (vgl. Snijders und Bosker 1999; Kline 2016), das heißt individuelle Veränderungen im Zeitverlauf und Unterschiede in diesen Veränderungen zu verfolgen und über einen Zeitraum von zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren abzubilden. Es ergeben sich aus dem Forschungsinteresse und dem verwendeten Datenmaterial vier wesentliche forschungsleitende Fragen.

1.3 Vier forschungsleitende Fragen

Die Forschungsfragen (*Research Questions – RQ*) greifen die zentralen Argumente, die thematische Relevanz und das Untersuchungsinteresse auf und strukturieren die theoretische und methodische Herangehensweise der Arbeit. Zunächst soll die empirische Befundlage zu Bildungswerten und Schulentfremdung untersucht werden, mit der Annahmen zur Entwicklung von Schulentfremdung geprüft werden und von der die weiteren Analysen abhängen:

RQ1: Wie entwickeln sich Bildungswerte und Schulentfremdung im Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule?

In der Frage enthalten sind zwei Themenblöcke: der Prozess von Bildungswerten und Schulentfremdung in den Schuljahren 7 und 8 und wie sich beide Konzepte zwischen Schülerinnen und Schülern – gemeint sind Gruppen nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund – unterscheiden. Entwicklungstendenzen akademischer Schulentfremdung sollen dabei domänenspezifisch untersucht werden, das heißt die erste Forschungsfrage gilt für Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern und vom Lernen. Auch der Wert von Bildung wird in seinen Einzelaspekten betrachtet.

Im nächsten Schritt muss gefragt werden, in welchem Zusammenhang beide zu untersuchenden Konzepte zueinander stehen, inwiefern also der individuelle Wert von Bildung bedeutend ist für die Entwicklung von Schulentfremdung:

RQ2: Welchen Einfluss nehmen Bildungswerte auf Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung?

Der Wert von Bildung ist nicht eindimensional zu sehen. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Jugendliche die verschiedenen Aspekte von Bildung, die im Verlauf des Theorieteils hergeleitet und diskutiert werden, auch verschieden bewerten. Der wahrgenommene Nutzen von Bildung, ob in kurz-, mittel- oder langfristiger Perspektive, variiert dann nicht nur systematisch, sondern nimmt auch unterschiedlichen Einfluss auf die Schulentfremdungsdomänen – generell und nach Gruppen. Im Rahmen dieser Arbeit wird die zweite Forschungsfrage also explorativ bearbeitet.

Es schließt sich die Frage nach der Rolle der Bildungskontexte an, denen neben dem individuellen Wert von Bildung in soziologischer Betrachtung wichtige Bedeutung zukommt:

RQ3: Welche Charakteristika der Bildungskontexte Schulform und Schulklasse beeinflussen die Entwicklung von Schulentfremdung?

Darin enthalten sind Effekte, die vom institutionellen Setting (Schulform) und von der Zusammensetzung der Schulklasse auf die individuelle Entwicklung von Schulentfremdung unter den Schülerinnen und Schülern im Sekundarunterricht ausgehen.

Mit der vierten Forschungsfrage wird abschließend nach der Relevanz von Schulentfremdung für Bildungserwerb und Bildungsverläufe und somit für Bildungsungleichheiten gefragt, was anhand des verwendeten Datensatzes über schulische Leistungen in Form von Schulnoten operationalisiert wird:

RQ4: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulentfremdung und schulischen Leistungen?

Wenn Schulentfremdung auf der einen Seite domänenspezifische Ursachen hat – auf individueller Ebene durch Risikogruppen und durch schulische Prädiktoren auf der Mesoebene – und auf der anderen Seite domänenspezifische Folgen für Bildungserfolg und Bildungsmisserfolg bestehen, dann trägt das Konzept möglicherweise auch zur Erklärung der Reproduktion von Bildungsungleichheiten bei.

Die Betrachtung der Bildungskontexte Luxemburgs und des Schweizer Kantons Bern ist nicht in den Forschungsfragen formuliert. Ihre Gegenüberstellung wird aber in allen Fragen nicht nur mitgedacht, sondern es werden in den Antworten auch wichtige Hinweise und Befunde dafür erwartet, *warum mögliche Unterschiede in den Ergebnissen zur Entwicklung von Schulentfremdung (RQ1) vorliegen*. Somit wird durch die vergleichende Analyse eine zusätzliche Fragestellung auf der Metaebene bearbeitet, die sich aber nicht auf einen Ländervergleich

bezieht. Dies könnte in zukünftiger Forschung im Rahmen von Vergleichen verschiedener Länder auf Basis repräsentativer Stichproben geleistet werden.

1.4 Zur Vorgehensweise und Struktur des Buches

Bildungsungleichheiten, Bildungswerte, Schulentfremdung und die Wirkung der schulischen Kontexte auf diese drei Phänomene werden im nächsten Kapitel theoretisch gerahmt. Der Begriff der Bildungsungleichheit bildet den konzeptionellen Ausgangspunkt, aus dem ungleichheitsrelevante Zusammenhänge für die weiteren Konzepte abgeleitet werden. Beginnend mit der Darstellung allgemeiner Ungleichheitstheorien (Kapitel 2.1.1) – sozialisationstheoretisch einerseits und strukturell-individualistisch andererseits – werden Effekte der sozialen Herkunft erläutert, nach primären und sekundären Herkunftseffekten (vgl. Boudon 1974) unterschieden und insbesondere die Funktion des Werts von Bildung darin diskutiert. Es folgen die Betrachtung von Geschlechterungleichheiten (Kapitel 2.1.2) und von Ungleichheiten nach Migrationshintergrund (Kapitel 2.1.3). Welchen Beitrag Schulentfremdung in diesen Teilbetrachtungen leisten kann, wird an den entsprechenden Stellen eingebracht.

Das Konzept zu Bildungswerten wird, nachdem zuvor bereits der Bedarf nach einer vertieften Theorie aufgezeigt wurde, anschließend ausführlich unter dem Fokus sozialisierter Werthaltungen hergeleitet und beschrieben (Kapitel 2.2). Darauf folgend wird das Schulentfremdungskonzept (Kapitel 2.3) eingeführt, welches als Einstellungsobjekt analytisch dem Wertekonzept nachgeordnet ist. Schulentfremdung wird in dieser Arbeit als kontextbezogene Einstellung unter Beachtung bestehender und etablierter Konzepte zur Erklärung von schulischer sozialer Integration, schulischem Engagement und schulischen Verhaltensweisen und des aktuellen interdisziplinären Ansatzes von Hascher und Hadjar (2018) konzeptualisiert. Es wird gezeigt, warum es notwendig ist, schulische Entfremdungsprozesse theoretisch neu zu fassen, da bisher ein umfassendes und empirisch messbares Konzept fehlte. Dazu wird der Entfremdungsbegriff auf Entfremdungstheorien in Soziologie und Philosophie zurückgeführt und für den Kontext Schule und die Rolle als Schülerin bzw. Schüler diskutiert. Bildungswerte und Schulentfremdung werden am Schluss des Kapitels zueinander in Bezug gestellt.

Nachdem damit die Individualebene für die Fragestellungen aufgearbeitet wurde, sollen Kontexteffekte der nächsten analytischen Ebene, der Mesoebene, besprochen werden. Das Bildungssystem wird für die Sekundarschülerinnen und -schüler auf der Schulebene und der Klassenebene relevant. Welchen Einfluss die institutionellen Schulstrukturen (Kapitel 2.4.1) und die Klassenkomposition als Bildungskontext (Kapitel 2.4.2) auf schulische Einstellungen nehmen, wird aus theoretischer Perspektive beschrieben.

Der theoretische Rahmen der Arbeit schließt in Kapitel 2.5 mit dem konzeptuellen Modell dieser Arbeit, dass die theoretischen Zusammenhänge in einer Mehrebenenstruktur grafisch veranschaulicht. Auf dieser Basis und strukturiert durch die vier Forschungsfragen wird der empirische Forschungsstand (Kapitel 2.6) kurz aufbereitet. Wichtige Befunde fließen allerdings bereits zuvor in die Konzeptualisierungen und Beschreibungen der Kontexteffekte ein.

Im dritten Kapitel folgt die Darstellung der Bildungskontexte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern. Mit welcher methodischen Herangehensweise eine Gegenüberstellung der Untersuchungsregionen erfolgt, bildet den Einstieg in das Kapitel. Die analytische Reihenfolge wird immer sein, mit Luxemburg, wo die vorliegende Arbeit entstanden ist, zu beginnen, und daraufhin (und bereits im Lichte luxemburgischer Befunde) den Kanton Bern zu beschreiben. Bildungssystem und Schulkontexte werden also auch in dieser Reihenfolge in den Kapiteln 3.1 und 3.2 dargestellt. Der Vergleich schließt mit einer Gegenüberstellung der beiden Bildungskontexte in den Untersuchungsregionen (vgl. Kapitel 3.3).

Damit ist es möglich, die theoretischen Ansätze unter Beachtung des Forschungsstands auf die beiden Kontexte anzuwenden. Dies geschieht, indem im vierten Kapitel Hypothesen aufgestellt werden, die mit dem zugrundeliegenden Datenmaterial getestet werden können. Deren spätere Prüfung hilft bei der Beantwortung der Forschungsfragen, denen sie zudem zugeordnet sind. Die Generierung der Hypothesen leitet aus dem theoretischen Teil in den empirischen Teil der Arbeit über.

Datengrundlage und Methodik werden im fünften Kapitel vorgestellt. Dazu soll zunächst der Forschungsansatz im Projekt SASAL (Kapitel 5.1) dargestellt werden, der den Rahmen für das weitere Vorgehen bildet: Hier wird vor allem die Entstehung der zentralen Messinstrumente, Schulentfremdung und Bildungswerte, erläutert. Es folgen das Untersuchungsdesign und die Samplebeschreibung der standardisierten Panelbefragung im Schulklassenkontext (Kapitel 5.2). Im nächsten Schritt werden die Untersuchungskonzepte für beide Kontexte validiert. Zuerst wird die Bildungswerte-Skala erstmals validiert und ausführlich in Kapitel 5.3.1 dargestellt. Daraufhin wird die Schulentfremdungs-Skala (SALS) bezugnehmend auf Projektstudien hinsichtlich ihrer Konstrukt- und Kriteriumsvalidität in den beiden Bildungskontexten untersucht (Kapitel 5.3.2). Anschließend können die abhängigen und unabhängigen Variablen operationalisiert werden (Kapitel 5.4). Im letzten Abschnitt (Kapitel 5.5) werden die methodische Vorgehensweise und Analysestrategie der nachfolgenden empirischen Kapitel beschrieben.

Entlang der forschungsleitenden Fragen gliedert sich schließlich der Ergebnisteil der Arbeit, in dem die empirischen Befunde zum Zusammenhang von Bildungswerten und Schulentfremdung in distinkten Kontexten vorgestellt werden. In Kapitel 6.1 wird die Entwicklung von Schulentfremdung und Bildungswerten

mit Beginn des Sekundarschulunterrichts untersucht. Dabei interessieren zum einen Entwicklungstrends zwischen Klasse 7 und 8, und zum anderen Unterschiede hinsichtlich der drei zu fokussierenden Achsen von Bildungsungleichheit (soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund). Der wahrgenommene Wert von Bildung unter Sekundarschülerinnen und Sekundarschülern wird zuerst für Luxemburg ausgewertet, danach werden Ergebnisse für den Kanton Bern vorgestellt (Kapitel 6.1.1). Es folgen nach der gleichen Struktur Befunde zur Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern und vom Lernen im Schulkontext (Kapitel 6.1.2). Jedes empirische Teilkapitel schließt mit einem jeweiligen Zwischenfazit.

Im nächsten Analyseschritt wird die Rolle der Bildungswerte in der Entstehung von domänenspezifischer Schulentfremdung in verschiedenen Gruppen untersucht (Kapitel 6.2). Mittels Strukturgleichungsmodellen wird dieser Zusammenhang für die Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern (Kapitel 6.2.1) und vom Lernen (Kapitel 6.2.2) getrennt nach Kontexten analysiert. Anschließend wird der Einfluss der Bildungskontexte auf Schulentfremdung betrachtet (Kapitel 6.3). Für den Mehrebenen-Forschungsansatz der Arbeit werden an dieser Stelle Mehrebenenanalysen präsentiert, mit denen Institutions- und Kompositionseffekte auf Ebene der Schulklassen sowie Interaktionseffekte zwischen Individual- und Klassenebene geschätzt werden. Getrennte Modelle für Luxemburg und den Kanton Bern werden jeweils für Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern (Kapitel 6.3.1) und für Entfremdung vom Lernen (Kapitel 6.3.1) vorgestellt und diskutiert.

Der empirische Teil schließt mit einem Relevanzkapitel (Kapitel 6.4), in dem die Folgen von Schulentfremdung untersucht werden. Der Zusammenhang von Schulentfremdung und Schulleistungen wird ebenfalls mehrebenenanalytisch bearbeitet. Beide Entfremdungsdomänen werden an dieser Stelle der Arbeit gleichzeitig einbezogen, um die Folgen akademischer Entfremdung über beide Domänen simultan zu ermitteln. Das Kapitel gliedert sich also in die Ergebnisdarstellung für Luxemburg (Kapitel 6.4.1) und für den Kanton Bern (Kapitel 6.4.2).

Im abschließenden siebten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und Schlussfolgerungen gezogen. Die Befunde werden resümiert und auf Fragestellungen und Theorien zurückgeführt (Kapitel 7.1). Sie werden vor dem Hintergrund der Limitationen dieser Studie kritisch beleuchtet und eingeordnet (Kapitel 7.2.), um auf diese Weise mit der Diskussion der Ergebnisse zu einem Fazit der Arbeit zu gelangen (Kapitel 7.3). Im Ausblick (Kapitel 7.4) werden daraufhin, wie zur Relevanz des Forschungsthemas zu Beginn angesprochen, Implikationen für Gesellschaft, Schulsystem und Schulen abgeleitet und neue Forschungsdesiderata für die soziologische Bildungsforschung herausgestellt.

2. Theoretischer Rahmen: Bildungsungleichheiten, Bildungswerte, Schulentfremdung und die Rolle der Kontexte

Der Ausgangspunkt der theoretischen Arbeit ist *Bildungsungleichheit*, deren zentrale Konzepte im Abschnitt 2.1 theoretisch hergeleitet werden, bevor *Bildungswerte* (2.2) und *Schulentfremdung* (2.3) als mögliche Mechanismen hinter Bildungsungleichheiten entwickelt, konzeptualisiert und im allgemeinen Theorierahmen verankert werden. Im Anschluss wird der institutionelle Einfluss der *Bildungssysteme und ihrer schulischen Kontexte* (2.4) beschrieben. Eine grafische Zusammenfassung des *konzeptuellen Modells* dieser Arbeit erfolgt im Anschluss (2.5), ehe dann der für die Fragestellungen relevante *Forschungsstand* (2.6) in den dritten Teil der Arbeit überleitet und die Hypothesenbildung (Kapitel 4) vorbereitet.

2.1 Bildungsungleichheit als konzeptioneller Ausgangspunkt

Zur theoretischen Rahmung von Bildungsungleichheiten in Form von Bildungswerten und Schulentfremdung und damit verbundenen schulischen Leistungen werden verschiedene Perspektiven eingenommen. Mit allgemeinen Ungleichheitstheorien wird die *soziale Herkunft* fokussiert (2.1.1), um den Einfluss des sozioökonomischen Status beziehungsweise der Schichtzugehörigkeit auf individuelle Bildungsverläufe und strukturelle soziale Ungleichheiten zu beschreiben. Dabei wird mit der kultur- beziehungsweise reproduktionssoziologischen Klassen- und Habitus Theorie Pierre Bourdieus die theoretische Grundlage gelegt – die vorliegende Arbeit verfolgt diesen traditionellen soziologischen Ansatz und stellt heraus, welche darin beschriebenen Zusammenhänge von Klassenhabitus und Bildungssystem durch Schulentfremdung vertieft werden können. Da der Fokus der Arbeit auf Werten und Einstellungen liegt, werden mit Raymond Boudons Unterscheidung in *primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft* und den einschlägigen Rational Choice-Modellen *Prozesse von Bildungsentscheidungen* herausgestellt, denn in ihnen wird deutlich, wie die verschiedene Haltung zu Bildung schulische Verhaltensmuster beeinflusst. Welche Rolle Bildungssysteme dabei spielen, wird an verschiedenen Stellen aufgegriffen. Im Anschluss werden Bildungsungleichheiten nach *Geschlecht* (2.1.2) und *Migrationshintergrund* (2.1.3) erläutert und bereits mit den allgemeinen Theorien erklärt.

2.1.1 Allgemeine Ungleichheitstheorien nach sozialer Herkunft

Pierre Bourdieus Ansatz lässt sich passend auf die theoretische Betrachtung des Zusammenhangs von Bildungssystem und Bildungsungleichheiten anwenden, denn in seinen theoretischen Überlegungen verbindet er eine Vielzahl gesellschaftlicher Strukturen und ihrer „Kräfteverhältnisse“ zur Erklärung verfestigter sozialer Ungleichheiten (vgl. Bourdieu 1982 [1979]; siehe auch Rehbein 2006). Darunter haben die Arbeiten zu Chancenungleichheiten beim Zugang zu Bildung einen besonderen Stellenwert. Das Verhältnis von Gesellschaft und Bildungssystem ist im Theoriekonstrukt Bourdieus wesentliche Ursache für die Reproduktion sozialer Ungleichheit (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Es wird zum Ende der Konzeptualisierung von Schulentfremdung (Kapitel 2.3) wieder aufgegriffen, um die Verbindung Bildungswerte – Schulentfremdung – Bildungskontexte zu theoretisieren. Zunächst ist es notwendig, die Begriffe und ihren Theoriebeitrag für diese Arbeit zu erklären.

Auf Grundlage seiner Klassenanalyse der französischen Gesellschaft der 1960er und 1970er Jahre (vgl. Bourdieu 1982 [1979]) entwirft Bourdieu mit dem Sozialen Raum eine Klassenanalyse, die um die Merkmale Geschmack und Lebensstil ergänzt ist. Sie erklärt die „Ökonomie der Praxis“, also die Vielfältigkeit und damit Unterschiedlichkeit der gesellschaftlichen Praktiken. Konstituiert wird der Sozialraum³ durch die maßgeblich von Bourdieu in die Soziologie eingebrachten Kapitalsorten: Das durch Einkommen und Besitz bestimmte *ökonomische Kapital*, das finanzielle Güter umfasst sowie in Geld konvertierbares materielles Eigentum und damit im weitesten Sinne die Verfügbarkeit von Geld; das kulturelle Kapital, in dem Bildungsstand, Wissen, Bildungsnähe und der Umgang mit Bildung vereint sind; und soziale Beziehungen in Form des sozialen Kapitals. Kapital ist immer „akkumulierte Arbeit“, also das Ergebnis sozialer Praxis. Es kann zum einen Material sein, zum anderen – wie Bourdieu es ausdrückt – inkorporiert sein, also in den Individuen verfügbar sein. Es ist dann verinnerlichtes Kapital oder, anders formuliert, objektiviertes mentales Kapital. Verfügbarkeit, Verteilung und Übertragbarkeit der Kapitalien sind in geschichteten Gesellschaften Ausdruck symbolischer Konkurrenzkämpfe. Erst in der Struktur der Kapitalsorten werden gesellschaftliche Relationen und Ungleichheiten, oder Machtverhältnisse zwischen den Klassenfraktionen, verfestigt. Eine Tatsache, die nicht zuletzt dadurch Bedeutung gewinnt, dass Kapital insbesondere innerhalb von Familien übertragen wird. Dies ist bei den mit sozialen Beziehungen und der Zugehörigkeit zu einer Gruppe verknüpften Ressourcen, die als *soziales Kapital* gelten (vgl. Bourdieu 1992: 63 f.), ebenso der Fall. Sie können

3 Die konkrete Form des Sozialen Raums bietet für die vorliegende Arbeit keine weitere theoretische Tiefe und wird darum nicht näher beschrieben. Vgl. dazu ausführlich den zweiten Teil, die „Ökonomie der Praxisformen“, in Bourdieu (1982 [1979]).

explizit eingesetzt werden, um Unterstützung zu erlangen, oder wirken implizit durch die soziale Weitergabe von Werten und Normen. Höhere soziale Klassen zeichnen sich gegenüber unteren sozialen Klassen durch eine größere Kapitalausstattung aus.

Zum *kulturellen Kapital* (vgl. Bourdieu 1992: 53 ff.): Dem Kulturkapital wird die größte Bedeutung in der theoretischen Rahmung beigemessen, da in diesem soziologischen Terminus das Wissen sowie die Einstellung zu und der Umgang mit Bildung gefasst werden. Bildungswerte und Schulentfremdung können in dieser Theorie nur in Relation zum Bildungskapital verstanden und erklärt werden. Das kulturelle Kapital wird in drei Formen unterschieden: erstens als *verinnerlichtes beziehungsweise inkorporiertes Kulturkapital*, zweitens als *objektiviertes Kulturkapital* und drittens als *institutionalisiertes Kulturkapital*.

Da Kulturkapital nur durch persönlich investierte Zeit jeder/jedes Einzelnen erlernt, akkumuliert und nutzbar gemacht werden kann und damit schließlich zu Handeln und zum Teil der Persönlichkeit wird, ist es zum einen *inkorporiert*. Es ist das, was Bourdieu unter dem Konzept des *Habitus* fasst (siehe weiter unten). Zur investierten Zeit kann die gesamte Sozialisation zählen. Da Erziehung also zugleich Investition in kulturelles Kapital ist (oder sein kann), wird der Effekt einer ungleichen Verteilung deutlich: Eltern (Familien) unterer Klassen, die nicht in diesem Maße wie andere (aus höheren Klassen) in die kulturelle Bildung ihrer Kinder investieren können oder wollen, verlieren diese Zeit doppelt: Ein Nachholen der, im schichtspezifischen Vergleich fehlenden Bildung, „kostet“ dann erneut Zeit. Bildung kann zum einen als Wissenstand, zum anderen als sozialisierte Kulturtechnik von den Kindern verinnerlicht werden. Durch das gemeinsame Erlernen von schul- und lernrelevanten Kompetenzen mit den Eltern nehmen diese einen entscheidenden Einfluss auf das Kulturkapital ihrer Kinder. Die impliziten, zwischen Familien unterschiedlicher sozialer Klassen differentiellen Vermittlungsprozesse liegen in der Freizeitgestaltung (stimulierende, kulturelle Aktivitäten) begründet, in der Verfügbarkeit von und dem Umgang mit Kulturgütern – hier sind traditionell etwa Bücher und Lesen zu nennen, mit den Sprache und Wissen erlernt werden – und in den familiären Interaktionsformen (Erziehungsstile).

Familien, in denen kulturelles Kapital weitergegeben wird, betreiben in der Logik Bourdieus „soziale Vererbung“ – und dies im Verborgenen, das heißt diese Prozesse werden weder bewusst gesteuert noch in der Gesellschaft erkannt oder gar offengelegt. Eine wesentliche Schlussfolgerung Bourdieus in diesem Zusammenhang ist, dass Fähigkeiten und Begabungen auf diese Weise auch vom kulturellen Kapital abhängen. Da jedoch schulische Begabung als Rechtfertigung für ungleiche schulische Leistungen gesellschaftliche Akzeptanz erfährt, fungiert die verschiedene Verfügbarkeit kulturellen Kapitals als wichtiger Faktor von Chancenungleichheiten im Bildungssystem. Der Effekt wird noch verstärkt, wenn die Institutionen des Bildungssystems – im Rahmen der vorliegenden

Arbeit die Schulen in der Zeit des obligatorischen Schulbesuchs – ebenjenes verinnerlichtes Kulturkapital „belohnen“ beziehungsweise für einen erfolgreichen Besuch in gewisser Weise voraussetzen. Diese offenbare Systematik wird im Anschluss an die Kapitalien als Überleitung zur Rolle des Bildungssystems diskutiert. Zuvor werden das objektivierte und institutionalisierte Kulturkapital abgegrenzt.

Objektiviert ist kulturelles Kapital dann, wenn es materiell übertragbar ist. Kunst⁴ wird zum Beispiel in der Familie weitergegeben oder vererbt und ist somit als juristisches Eigentum verfügbar. Interessant ist nun aber der Zusammenhang zur verinnerlichten Bildung: Das materielle Kulturkapital wird erst zu solchem (oder behält seine Funktion), wenn es nutzbar gemacht wird. Besitzer/innen müssen es interpretieren und sich aneignen können. Erst dann kann es seine symbolische Bedeutung entfalten – und zugleich infolge der Aneignung zu inkorporiertem Kapital werden. Und sie müssen es in relevanten Feldern, etwa der Wissenschaft oder dem Kunstbetrieb, symbolisch einsetzen können, damit es weitere Profite erbringt. Im Gegensatz dazu ist dem bloßen Erwerb von Kulturgütern mit ökonomischem Kapital ein solcher Nutzen nicht zuzuschreiben.

Verinnerlichtes und objektiviertes kulturelles Kapital wird von den Inhaber/innen durch Bildungstitel *institutionalisiert*. Damit wird das Kulturkapital in etwas Garantiertes überführt. Zertifikate des Bildungssystems sind Belege für Fähigkeiten, die als garantierte Kompetenzen gesehen werden. Institutionalisiertes Kulturkapital verschafft unmittelbar(e) Anerkennung und ersetzt die Notwendigkeit, Wissen, Eignung und Kompetenz immer wieder beweisen zu müssen. Darüber hinaus kann es gemäß der getätigten Investition an Zeit und Geld in ökonomisches Kapital getauscht werden, das heißt auf dem Arbeitsmarkt zum Erreichen beruflicher und damit sozialer Positionen eingesetzt werden. Die Wirkung kulturellen Kapitals kann durch soziales Kapital noch verstärkt werden⁵, wenn etwa Kontakte genutzt werden (vgl. Bourdieu 1992).

Im Rahmen der sozialen Herkunftseffekte basieren Bildungswerte und Schulentfremdung auf der familiären Ressourcenausstattung. Wie diese *funktioniert*, das heißt wie sie – von den Kindern selbst – in Haltungen, Einstellungen und dadurch schul- und leistungsrelevante Verhaltensmuster umgesetzt wird, kann im nächsten Schritt mit Bourdieus *Konzept des Habitus* näher erklärt werden.

4 Bourdieu spricht in seinen Analysen zum Kunstgeschmack etwa von Gemälden (vgl. Bourdieu 1982 [1979]).

5 In diesem Zusammenhang ist zu fragen, ob auch von negativem sozialen Kapital gesprochen werden kann. Dies wäre dann der Fall, wenn Individuen für bestimmte – in erster Linie gesellschaftlich normierte – Zwecke ungünstiges sozial Kapital aufweisen (unzweckmäßiges Kapital). Gibt es soziales Kapital, das in seiner ständigen Wirkung von diesen Zielen ablenkt, beziehungsweise ist es dann noch soziales Kapital? Im Rahmen des Einflusses der Familie und der Peers (in allen Kapiteln) wird dies weiter diskutiert.

Der Habitusbegriff verknüpft die individuellen Ressourcen beziehungsweise die soziale Herkunft (Kapitalausstattung) mit dem Bildungssystem sowie darauf aufbauend der Sozialstruktur (vgl. Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 1982 [1979]). Denn der Habitus umfasst die Dispositionen der Individuen, ihre Haltungen und Handlungstendenzen, die eine unmittelbare Funktion der sozialen Herkunft sind. Wenn Rehbein (2006: 90) also einleitet, der „Kern des Habitusbegriff ist die Tendenz, ähnlich zu handeln“, verweist er auf Vergangenes und Gegenwärtiges und nicht zuletzt auf antizipiertes Zukünftiges. Durch die sozialen Bedingungen hervorgebracht, sind die Denk- und Sichtweisen, die Formen der Wahrnehmung und die Prinzipien des Urteilens und Bewertens (vgl. Bourdieu 1982 [1979], 1987; Kraus 2004) solche Mechanismen, die Ausdruck des Habitus sind – oder durch die sich der Habitus ausdrückt:

„[E]r gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata niederschlagen und die Übereinstimmung und Konstanz der Praktiken im Zeitverlauf viel sicherer als alle formalen Regeln und expliziten Normen zu gewährleisten suchen“ (Bourdieu 1987: 101).

Darin sagt Bourdieu, dass die Verinnerlichung, die auch für das Kulturkapital von großer Bedeutung ist, für den Habitus zentral ist: Er ist inkorporierte Geschichte. Das durch den Habitus strukturierte Handeln geschieht in einer Weise, die – durch den praktischen und sozialen Sinn der Menschen – zu den sozialen Ordnungen und ihren sozialen Positionen passt und deshalb aus ihnen abgeleitet sind: „Die Konditionierungen, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen die *Habitusformen* als Systeme dauerhafter und übertragbarer *Dispositionen*, als strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d. h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen [...]“ (Bourdieu 1987: 98, Hervorh. i. O.). Diese passenden Handlungsweisen führen also zugleich zur Reproduktion sozialer Ordnungen.

Mit den Praktiken verfolgen die Akteur/innen konkrete Ziele, ohne dass sie sich dessen unmittelbar bewusst sein müssen; sie *streben* in Bourdieus Worten nicht bewusst danach. Es ist jedoch kein Widerspruch, wenn weiter ausgeführt wird, diese Praktiken erfolgen geregelt und kollektiv von den Mitgliedern einer sozialen Klasse, ohne sich jemals an objektiven, vereinbarten, sozusagen bekannten Regeln zu orientieren. Es ist vielmehr Grundgedanke des Habituskonzepts, dass soziales Handeln ebenso wie die Gedanken, Wahrnehmungen und Äußerungen von Personen (vgl. Bourdieu 1987: 103) einem latenten Schema von klassenspezifischen Notwendigkeiten, Freiheiten und Grenzen folgen und deshalb (im doppelten Sinne) *notwendigerweise* auf einander abgestimmt sind. Verhaltensweisen werden als vernünftig im Sinne eines „Alltagsverstands“ (vgl.

Bourdieu 1987: 104) sozialer Gruppen wahrgenommen. Aus einer übergeordneten Perspektive wird deshalb von einer Homogenität der Habitusformen gesprochen (vgl. Bourdieu 1987: 108f.). Der Habitus ist vor diesem Hintergrund, wie zitiert, strukturiert und strukturierend zugleich. Er ist – zusammenfassend – ein „System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen fungieren“ (Krais 2004: 91).

Kapitalien und Habitus werden in Bourdieus Theorie nun derart zusammengeführt, dass sie soziale Positionierungen (im Sozialraum) beschreiben und die Praktiken der Machtkämpfe zwischen den Klassenfraktionen, wie Bourdieu es ausdrückt, erklären. Er fasst dies wie folgt in die Formel (vgl. Bourdieu 1982 [1979]: 175):

$$(Habitus \times Kapital) + Feld = Praxis$$

Gesellschaftliche Praxisformen, auch solche in Bezug auf Bildung, entwickeln sich im sozialen Feld und sind abhängig von der Verteilung der Kapitalien und der Logik des Habitus im jeweiligen Feld. Alles Inkorporierte (Habitus) und Objektivierbare (Kapital) kann in der Praxis, und damit im Feld, zum Einsatz kommen. Die sozialen Felder folgen jedoch einer spezifischen Systematik. Der Nutzen der verschiedenen Merkmale und Güter ist je nach Feld verschieden. In erster Linie ist die Positionierung der Akteur/innen im Feld aber abhängig von der Verfügung an dem Kapital, das die größte Bedeutung einnimmt. Dieses wird im besagten Feld erworben und dort produziert wie auch reproduziert (vgl. Bourdieu 1982 [1979]: 193–195).

Individuen werden in soziale Felder hineingeboren. Konstitutiv für die beschriebenen Systematiken im Feld und die sich daraus ergebenden kollektiven Praxisformen ist das Zugehörigkeitsgefühl zum Feld. Dann erst werden Akte der Anerkennung von Kapital und Habitus sichtbar. Es kann sich symbolisches Kapital herausbilden, als Abwandlung der übrigen Kapitalsorten (vgl. Bourdieu 1987: 125). Die Handlungsweisen im Feld erläutert Bourdieu anhand der Regeln und Geschehnisse in einem Spiel: Die Akteur/innen gehen im Spiel auf, akzeptieren die Regeln und handeln danach, ehe sie die Regeln nicht mehr bewusst wahrnehmen oder gar hinterfragen. Sie merken kaum noch, dass es sich um ein Spiel handelt (vgl. Bourdieu 1987: 123). Auch soziale Akteur/innen betrachten ihr Handeln im Feld nicht als abgesprochene Abfolge oder Reaktion auf vereinbarte Regeln, orientieren sie sich jedoch unbewusst an ihrem Habitus. Den Akteure/innen im Feld „erscheint alles, was dort vorgeht, *sinnvoll*, d. h. sinn erfüllt und objektiv in eine vernünftige Richtung weisend“ (Bourdieu 1987: 122, Hervorh. i. O.).

Der besondere Einfluss der Bildung ist aus allen Ausführungen ablesbar. Das durch die Familie übertragene kulturelle Kapital wird im Habitus verinnerlicht

und prägt – mit Blick auf die weitere Bedeutung von Bildung – alle bildungsrelevanten Praktiken: Die Wahrnehmung von Schule und Bildung, das Denken und die Einstellungen darüber sowie das Handeln, im schulischen Alltag (Partizipation, Lernen) und in Bildungsentscheidungen.

Mit Raymond Boudons Ansatz und in Rational Choice-Modellen kann herausgestellt werden, wie die familiäre Ressourcenausstattung und Haltung gegenüber Bildung Prozesse von Bildungsentscheidungen beeinflusst. Für die theoretische Einbettung dieser Arbeit ist interessant, in welcher Weise differentielle Bildungswerte sozialer Gruppen darin Wirkung zeigen. Daneben sind Schulleistungen, und wie sie von der sozialen Herkunft abhängen, in diese Überlegungen einbezogen. Ähnlich wie Pierre Bourdieu (1982 [1979]) führt auch Raymond Boudon (1974) Bildungsungleichheiten auf die soziale Herkunft zurück. Er unterscheidet in seiner Theorie zwei wesentliche Effekte sozialer Herkunft, die Ursache der stabilen sozialen Ungleichheit ist westlichen Industriegesellschaften sind (trotz insgesamt gesteigener Chancen im Bildungssystem) – ein Ansatz, dessen Gültigkeit auch in jüngeren Studien belegt wird und der verschiedene Anwendung findet (Geschlechtszugehörigkeit, ethnische Herkunft); beides wird noch gezeigt.

Zunächst prägen die *primären Effekte der sozialen Herkunft* den Bildungsverlauf, indem die Ressourcenausstattung unmittelbar auf die schulischen Leistungen wirkt. Die in den Familien in Bezug auf Bildung vermittelten Werte und Kompetenzen unterscheiden sich in den sozialen Klassen wie mit Bourdieu (1992) beschrieben derart, dass der schulische Erfolg maßgeblich beeinflusst wird. Im Mittelpunkt stehen die Ressourcen, die im Kontext der Familie zugunsten der Bildung der Kinder eingesetzt werden können. Neben finanziellen Ressourcen, die etwa für Nachhilfeunterricht relevant sein können, und kulturellen Ressourcen haben vor allem die elterliche Unterstützung und Förderung sowie die Erwartungen und das Wissen über das Bildungssystem einen wesentlichen Einfluss (vgl. Boudon 1974: 22 f.). Primäre Effekte wirken somit zum Nachteil von unteren sozialen Klassen.

Diese Sozialisationseffekte sind zugleich für Bildungsentscheidungen relevant, die nach Bourdieu wie beschrieben dem Habitus inhärent sind. Boudon erklärt sie als *sekundäre Effekte der sozialen Herkunft*. Da Entscheidungen über den Bildungsweg in den Familien (von den Eltern, von den Kindern selbst, oder gemeinsam) getroffen werden, sind sie „a function of the family’s social status“ (Boudon 1974: 29 f.). In situativer Abwägung aller denkbarer Kosten werden Entscheidungen für oder gegen einen weiteren oder anspruchsvollen Bildungsverlauf getroffen. Zu den Kosten zählen nicht nur finanzielle Mittel, die in eine Ausbildung investiert werden müssen oder die durch ausbleibende Erwerbstätigkeit nicht zur Verfügung stehen werden, sondern auch soziale Kosten. Solche sozialen Kosten entstehen etwa dann, wenn die Wahl einer Ausbildung nicht der Tradition der sozialen Klasse entspricht und schließlich die soziale Unterstützung ausbleibt

oder die soziale Umwelt – der Wohnort, die Familie, der Freundeskreis – verlassen werden muss. Die Frage nach dem Nutzen einer bestimmten Bildung, und damit die Bewertung des erwartenden Ertrags, lässt diese Entscheidungen unter einem rationalen Licht erscheinen. Dass ein Mehr an Bildung zu einem höheren Status führt oder führen kann, ist nach Boudon (1974: 30) nicht in allen sozialen Klassen offensichtlich oder wird nicht als angemessen erachtet. Sekundäre Effekte sind zudem aus der Perspektive eines höheren sozialen oder sozioökonomischen Status zu verstehen: Angesichts der Bedeutung von Bildungszertifikaten für den Statuserhalt werden die Möglichkeiten, die das Bildungssystem bietet, weitreichend in Anspruch genommen.

Die Annahmen über die Abwägung von Kosten und Nutzen können in drei Hypothesen zusammengefasst werden (vgl. Boudon 1980: 177 ff.). (1) Bei einem niedrigeren sozialen Status werden zukünftige Vorteile einer Investition in Bildung vergleichsweise unterschätzt und (2) gegenwärtige Nachteile zugleich überschätzt. Folglich ergibt sich (3): „Bei sonst gleichen Bedingungen besteht bei einem Individuum der unteren sozialen Klasse die Neigung, gemessen an den anderen Klassen die Risiken einer schulischen Investition zu überschätzen [...]“ (Boudon 1980: 177). Anhand des individuellen Schulerfolgs kann die Einschränkung der „gleichen Bedingungen“ illustriert werden: Schulischer Erfolg mindert die Unsicherheit, die mit der Wahl einer bestimmten Schulbildung verbunden ist. Schüler/innen aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern können durch ihre schulischen Leistungen die Aussicht auf einen erfolgsversprechenden Bildungsweg erhöhen und dadurch die mit sekundären Effekten verbundenen Risiken in den Hintergrund rücken. Da diese Wirkung insbesondere bei Individuen unterer Schichten zu erwarten ist, kann sie Bildungsungleichheiten zwischen sozialen Gruppen zwar ausgleichen. Gleichzeitig wird damit aber erneut belegt, dass das generelle Zutrauen in zukünftige Bildung schichtspezifisch ungleich verteilt ist (vgl. Boudon 1980: 180 f.). Außerdem schränken die primären Effekte (wie beschrieben) in diesem theoretischen Gerüst ihrerseits die Leistungsvariable ein (vgl. auch Breen und Goldthorpe 1997: 277) – wengleich keine Allgemeingültigkeit für alle Individuen einer sozialen Schicht besteht, sondern nur Wahrscheinlichkeitsaussagen möglich sind.

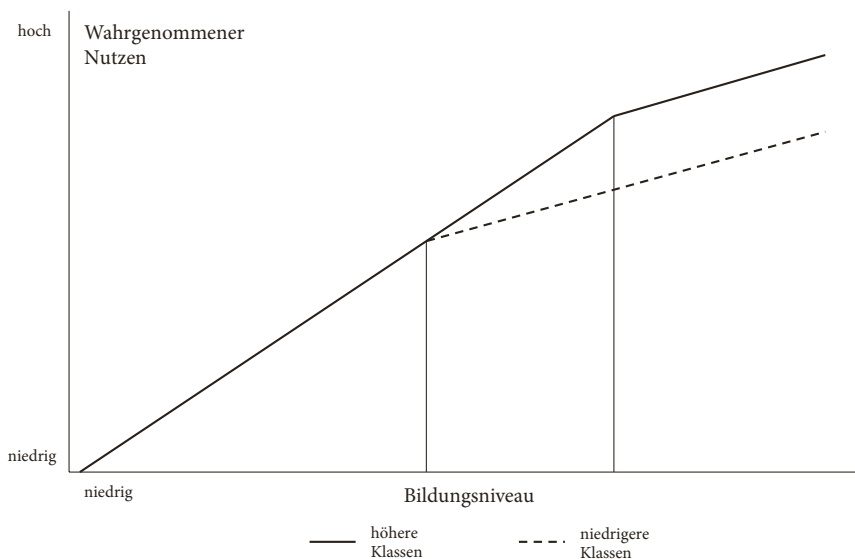
„Why, then, do children with the same level of educational performance make educational choices that are correlated with their social origin? Our point of departure is that individuals rationally consider the costs and benefits associated with a given transition or choice of branch of study [...]“ (Erikson und Jonsson 1996: 13).

Solche Kosten-Nutzen-Überlegungen wurden in der Soziologie zudem in Modellen dargestellt, die die Entscheidungen und das Handeln der sozialen Akteur/

innen – hier der Schüler/innen *und* ihrer Eltern (vgl. Breen und Goldthorpe 1997) – erklären sollen. In Bezug auf Bildungsentscheidungen grenzen Erikson und Jonsson (1996: 13 f.) die Terme Kosten und Nutzen von ökonomischen Modellen ab. Statt des Abwägens von potenziellen Gehältern und Arbeitsbedingungen im späteren Berufsleben, beruht die rationale Bildungsentscheidung auf psychologischen Kategorien. Außerdem fallen in gebührenfreien Systemen (wie denen in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern) keine gegenwärtigen direkten Kosten von schulpflichtiger Bildung an. Deshalb, so argumentieren sie, müssen diese Aspekte der Evaluation in objektive, tatsächliche (*actual*) und subjektive, wahrgenommene (*perceived*) unterschieden werden (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 16). Erst diese Unterscheidung erlaubt die Integration der *rational choice* in die vorgestellten Ungleichheitstheorien – oder, aus anderer Perspektive: die Übertragung der soziologischen Modelle in den Entscheidungsprozess der Evaluation von Bildungswegen. Denn „social norms, class-related values, or some psychological mechanisms prevent people from making rational decisions“ (Erikson und Jonsson 1996: 16) – jedenfalls von *tatsächlicher* Rationalität. *Wahrgenommene* Kosten und Wahrscheinlichkeiten und insbesondere wahrgenommener Nutzen leiten die (rationalen) Entscheidungen in einem höheren Maße. Sie sind abhängig von „values attached to education“ (Erikson und Jonsson 1996: 27, Hervorh. i. O.), und diese unterscheiden sich zwischen sozialen Klassen.

Die Autoren übertragen dies auf Ambitionen und Aspirationen und gehen von einem direkten Effekt der sozialen Positionen der Eltern auf Aspirationen aus (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 27 f.), wie in Abbildung 1 anhand zweier Klassen dargestellt. Bis zu einem bestimmten Punkt im Schulsystem wird dem höheren Bildungsniveau, also der weiteren und bestmöglichen Schulausbildung, der gleiche subjektive, das heißt wahrgenommene Nutzen beigemessen. Das angestrebte Niveau ist Voraussetzung für das ganze Spektrum beruflicher Ausbildung. Ab dieser Stelle, an der zum Beispiel die Entscheidung für die Verlängerung der Schulzeit über die Schulpflicht hinaus gefällt werden muss, gehen die wahrgenommenen Nutzen höherer und niedriger Klassen auseinander. Die weitere Investition in höhere Bildung, die langfristig auf eine akademische Ausbildung vorbereitet, wird in niedrigeren Klassen nicht mehr mit dem Zuwachs an Nutzen verbunden. Nur höhere soziale Klassen sehen die Relation von weiterer Schulausbildung und ihrem klassenspezifischen Nutzen beständig, ehe der wahrgenommene Nutzen zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr gleichermaßen wächst. Unter dem Einfluss dieses auf die Zukunft ausgerichteten, wahrgenommenen Nutzens, des Werts von Bildung, entwickeln die Schülerinnen und Schüler spezifische Einstellungen zur Schule und passen daran, zusätzlich zu ohnehin bestehenden primären Effekten, ihre Anstrengung in der Schule an.

Abbildung 1: Relation von Bildungsniveau und wahrgenommenem Nutzen für zwei soziale Klassen



Quelle: Darstellung nach Erikson und Jonsson 1996: 29.

Anhand der Wert-Erwartungstheorie (WE-Theorie), mit der Esser (1999: 247 f.) den Zusammenhang von Entscheidungsfindung und rationalem Handeln formuliert, sollen die Rational Choice-Modelle kurz exemplarisch dargestellt werden, ergänzt um Aspekte der beiden weiteren etablierten Erklärungsmodelle (vgl. Breen und Goldthorpe 1997 sowie Erikson und Jonsson 1996). Eine empirische Überprüfung der WE-Theorie (vgl. Becker 2003; siehe auch Becker und Hecken 2009) konnte ihre Grundannahmen bestätigen. Die gestiegenen Partizipationsraten an deutschen Gymnasien im Zuge der Bildungsexpansion (mit Daten für die 1960er bis 1980er Jahre) konnten ebenso auf Grundlage der WE-Theorie erklärt werden wie persistente klassenspezifische Bildungsungleichheiten. Zwischen den sozialen Gruppen variierende erwartete Bildungskosten und Nutzen (vgl. Breen und Goldthorpe 1997) haben sich im Zeitverlauf als konstant erwiesen (vgl. Becker 2003: 14).

Demnach geht jedem Handeln eine Selektion aus verschiedenen Handlungsoptionen voraus, das heißt Akteur/innen treffen eine Wahl und entscheiden sich für eine von verschiedenen Alternativen. Die Folgen können vorteilhaft oder unvorteilhaft sein und unterscheiden sich im Grad der Bewertung durch den Akteur/die Akteurin. Ebenso sind diese Folgen mit bestimmten Wahrscheinlichkeiten verknüpft; diese sind die Erwartungen des Akteurs/der Akteurin. Die Handlungsalternativen werden gegeneinander abgewogen: sie erhalten Wert-Erwartungs-Gewichte (WE-Gewichte, oder englischsprachig *EU - Expected*

Utility). Die Alternative mit dem maximalen Gewicht wird vom Akteur/von der Akteurin im Selektionsprozess ausgewählt.

„Gegeben die Bewertungen und Folgen und gegeben die Erwartungen, daß ein bestimmtes Handeln zu gewissen Folgen führe, leitet sich das zu erklärende Handeln über diese beiden Regeln kausal-logisch und deterministisch ab – obwohl der ‚Ort‘ der Selektion des Handelns immer ein menschlicher Akteur ist, der ‚im Prinzip‘ auch anders könnte und ‚frei‘ in seinen Entscheidungen ist. Er tut es nur normalerweise nicht, weil er ansonsten gegen seine bessere Einsicht und gegen seine eigenen Interessen verstoßen würde“ (Esser 1999: 249).

Die Werterwartungstheorie vertieft die Idee der sekundären Effekte, indem der Prozess der Handlungsfindung in die Schritte des Bewertens geteilt wird und die Nutzenüberlegungen aus Boudons Ansatz modelliert werden. Damit hilft dieser Ansatz zu verstehen, was hinter den sekundären Effekten geschieht, wenngleich die Modellierung unter rationalen Gesichtspunkten auch zahlreiche Fragen aufwirft – vor allem: Entscheiden Individuen tatsächlich rational und liegen ihnen immer alle Informationen vor? Wird die Rational Choice-Theorie allerdings nicht als deterministisch aufgefasst, kann sie die Rolle des Werts von Bildung weiter erklären – insofern Werthaltungen im rationalen Ansatz mitgedacht werden (vgl. Hechter 1994). Im obigen Zitat etwa wird die Verbindung von Bourdieus Theoriekonzept und Boudons theoretischen Überlegungen möglich. Wenn das Handeln „im Prinzip“ auch „frei“ denkbar ist, aber unter normalen Umständen immer unter der Selektionslogik geschieht, da sonst entgegen der eigenen Erwartungen gehandelt würde – dann verbirgt sich dahinter ebenjener (klassenspezifische) Habitus, wie auch Glaesser und Cooper (2014) mit Verweis auf die subjektive Rationalität theoretisch erörtern. Welche Folgen dieses System von Denk- und Handlungsschemata in Fragen der Bildung hat, kann nach Bourdieu und Passeron (1971: 178 f.) wie folgt zitiert werden: „Die subjektive Erwartung, die den einzelnen veranlaßt, sich selbst auszuschließen (aus dem Bildungssystem, d. V.), orientiert sich an einer Schätzung der objektiven Erfolgchancen einer Klasse [...].“ Welche Option erhält welches Gewicht; welcher Wert wird erwartet?

Mit dem Grundmodell der Bildungsentscheidung, für oder gegen einen prestigeträchtigen Schulzweig, verdeutlicht Esser die Wert-Erwartungstheorie (vgl. Esser 1999: 266–275). Dabei sieht er drei Folgen, die im Modell Relevanz haben: (1) Wenn der Bildungsweg erfolgreich bestritten wird, kann eine Position erreicht werden. Dieser „Wert des Ertrages der Bildung“ (Esser 1999: 267) wird mit U bezeichnet. (2) Die Entscheidung für diese Bildung verursacht die Kosten $-C$. (3) Und der Entschluss für die Bildung kann notwendig sein, den familiären sozialen Status zu halten und somit die eigene Position vor dem sozialen Abstieg zu bewahren, also den durch soziale Abwärtsmobilität drohenden Statusverlust

-SV zu vermeiden. Breen und Goldthorpe (1997: 283) sprechen in diesem Zusammenhang von relativer Risikoaversion sozialer Klassen. Zusätzlich werden die Erwartung p , dass mit weiterer Bildung U eintreten wird und die Erwartung c , dass es bei Verzicht auf Bildung zu -SV kommt, hinzugenommen. Daraus werden zwei Grundgleichungen hinsichtlich der EU-Gewichte aufgestellt, die den Nutzen der Alternativen A_n für den Bildungsverzicht und A_b für den Bildungsweg darstellen. Zum einen ist, falls möglich, bei A_n der Statusverlust wahrscheinlich ($EU(A_n) = c(-SV)$). Zum anderen ist mit A_b ein Ertrag wahrscheinlich, für den allerdings unterdessen Kosten anfallen und der mit der Wahrscheinlichkeit $(1-p)$ zu Misserfolg und letztlich Statusverlust führen kann ($EU(A_b) = pU + (1-p)c(-SV) - C$).

Tabelle 1: Brückenhypothesen im Grundmodell der Bildungsentscheidungen

Variable des Grundmodells	Variationen nach Gruppenzugehörigkeit	
	untere Schicht	mittlere Schicht
U	*	*
p	-	+
C	*	*
SV	0	-SV
c	0	1

mit * als gleicher Wert (im Vergleich der Schichten)
 - als geringerer Wert (im Vergleich der Schichten)
 + als höherer Wert (im Vergleich der Schichten)

Quelle: Darstellung nach Esser 1999: 269.

Mit Brückenhypothesen werden die Situationen der unteren und mittleren Schichten auf das Modell angewendet und es wird gezeigt, wie verschieden die Variablen wirken (vgl. Esser 1999: 268). Zunächst wird vorausgesetzt, dass ein erfolgreicher Bildungsabschluss den gleichen Nutzen (U) und die gleichen Kosten (C) hat. Das heißt, es werden zunächst tatsächlicher Nutzen und tatsächliche Kosten modelliert. Die Erfolgswahrscheinlichkeit (p) ist aber höher für mittlere Schichten. Ihnen droht ohne entsprechende Bildung der soziale Abstieg (-SV) mit einer Sicherheit von $c = 1$.⁶ Systematisch dargestellt werden diese Brückenhypothesen in der Tabelle 1. Eine positive Entscheidung für weiterführende Bildung wird gefällt, wenn das EU-Gewicht überwiegt ($EU(A_b) > EU(A_n)$). Werden dementsprechend beide Gleichungen zusammengeführt, ergibt sich schließlich umgeformt und verkürzt:

6 „Bei den unteren Schichten können dagegen c und $-SV$ mit null angesetzt werden“ (Esser 1999: 268).

$$U + cSV > C/p$$

Die Summe aus dem erwarteten Nutzen und dem drohenden Statusverlust ($U + cSV$) fasst Esser (1999: 270) als Bildungsmotivation zusammen. Sie ist umso größer, je größer der Wert aus Bildung eingeschätzt wird und je sicherer ein Statusverlust bei ausbleibender Bildung wäre. Andererseits dürfte die Bildungsmotivation umso kleiner sein, wenn der Stuserhalt nicht vom Bildungserfolg abhängig ist oder ein geringer Nutzen in Bildung gesehen wird. Darüber hinaus wird angenommen, dass der negative Effekt des Statusverlusts auf den Nutzen größer ist als der entsprechende positive Effekt des sozialen Aufstiegs (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 29).⁷ Zusätzlich sind auch hier die familiären Ressourcen zu berücksichtigen (vgl. Breen und Goldthorpe 1997: 286), die zum einen investiert werden können und mit denen zum anderen, ob durch ökonomisches, kulturelles oder soziales Kapital, mögliche Misserfolge im Bildungsverlauf kompensiert werden können.

Obwohl in dieser Arbeit von sozialisationsbedingten Bildungsungleichheiten ausgegangen wird, theoretisch basiert auf klassenspezifische Ressourcen und den Klassenhabitus und vermittelt über ungleiche schulische Leistungen (primäre Effekte), hat die Modellierung der Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) nach rationalen Perspektiven sozialer Klassen – bildungsbezogene *Entscheidungen* als solche werden allerdings mit der vorliegenden Arbeit nicht untersucht – zweierlei gezeigt: Menschen nehmen den Wert von Bildung verschieden wahr und bewerten den Bildungsnutzen für ihr Leben sehr differentiell. Dies beeinflusst unter anderem ihre Bildungsmotivation, die wesentlich für Entfremdungsprozesse in der Schule sein kann. Dieser Zusammenhang wird zum Ende der Konzeptualisierungen in Kapitel 2.3, Schulentfremdung, aufgegriffen und vertieft.

2.1.2 Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb

Die soziale Herkunft ist die zentrale Kategorie in der Erklärung von Bildungsungleichheiten. Daneben sind mit dem Geschlecht verbundene Unterschiede im Bildungserfolg von hoher Relevanz. Nachdem das Forschungsinteresse über einen weiten Zeitraum auf der geringeren Beteiligung von Frauen an postsekundären Bildungsgängen lag, wird in den letzten Jahren zudem vermehrt die Benachteiligung der Jungen in der Schule untersucht. Die geschlechtsspezifischen

⁷ Insgesamt muss die Bildungsmotivation jedenfalls für eine Entscheidung pro Bildung größer sein als das Investitionsrisiko auf der anderen Seite. Als „Quotient von Bildungskosten und Erfolgswahrscheinlichkeit“ (Esser 1999: 270) steigt dieses Risiko bei gegebenen Kosten, je geringer der Erfolg eingeschätzt wird.

Bildungsungleichheiten werden aus verschiedenen bildungstheoretischen und -empirischen Richtungen erörtert.

Die Bildungsforschung widmete sich unter anderem vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer PISA-Ergebnisse und der „failing boys“-Debatte zu Beginn des neuen Jahrtausends verstärkt den schulischen Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen. Während bei Mädchen im Sekundarschulunterricht vor allem fachspezifische Leistungsdefizite deutlich werden, weisen Jungen „einen insgesamt geringeren Schulerfolg und ein höheres Risiko für eine negative Schulkarriere“ auf (Hannover 2004: 82). Hinsichtlich der Bildungsbeteiligung in Sekundarschulen zeigt sich dies speziell in stratifizierten Schulsystem mit einer unterdurchschnittlichen Beteiligung der Jungen im höchsten Schultyp und einem hohen Jungenanteil im niedrigsten Schultyp (vgl. für Deutschland Blossfeld et al. 2009). So erlangen Schüler im Vergleich zu Schülerinnen in vielen europäischen Staaten seltener eine Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Hadjar und Buchmann 2016: 164f.). Zwar kann nicht davon gesprochen werden, dass Mädchen im Bildungswesen keine systematischen Benachteiligungen erfahren – insbesondere dann nicht, wenn postsekundäre Ausbildungen und Berufskarrieren verglichen werden (vgl. Imdorf et al. 2015; Breen et al. 2010). Dennoch wird in der jüngeren Forschungsliteratur eine *Verschiebung von Geschlechterungleichheiten* (vgl. Hadjar und Berger 2011: 23) zum Nachteil der Jungen konstatiert.

Die bildungssoziologische Unterscheidung nach primären und sekundären Herkunftseffekten in der Theorie Boudons (1974; vgl. Kapitel 2.1.1) haben Hadjar und Berger (2011) sowie Hadjar und Buchmann (2016) auf Geschlechterungleichheiten angewendet. In diesem Ansatz zeigt sich in den *primären Effekten des Geschlechts* die geschlechtsspezifische Sozialisation, denn Jungen und Mädchen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Motivations-, Einstellungs- und Handlungsmuster. Aufgrund ihrer stärkeren intrinsischen Motivation und ihres größeren schulischen Engagements wirken die primären Effekte zum Vorteil der Mädchen – auch aufgrund gestiegener Arbeitsmarktchancen (vgl. Breen et al. 2010) –, während die Jungen anfälliger für Schulentfremdung und abweichendes Verhalten sind (vgl. Hadjar und Berger 2011: 25). *Sekundäre Effekte des Geschlechts*, das heißt geschlechtsspezifische Bildungsentscheidungen, werden bezüglich der vergleichsweise geringeren Erfolgsaussichten der Jungen vermutet. Die Wahl weniger anspruchsvoller Schultypen für Jungen kann sowohl auf die Eltern und die Jungen selbst, als auch auf die Lehrpersonen zurückgeführt werden, die in vielen Schulsystemen die Schullaufbahnentscheidungen treffen (oder mindestens darin involviert sind) – so auch in Luxemburg und im Kanton Bern (siehe in Kapitel 3). Ihrem Einfluss auf solche ungleichen Verläufe liegen Ankereffekte zugrunde, nach denen „Lehrpersonenurteile bei der Leistungsbeurteilung durch Vorinformationen oder generelle Wissensbestände bezüglich bestimmter Sozialgruppen verzerrt sind“ (Hadjar und Berger 2011: 26). In Erweiterung des ursprünglichen Ansatzes werden sie mittlerweile als *tertiäre Effekte* (Esser 2016) diskutiert.

Zur vertieften Erklärung der Geschlechterunterschiede können schulstrukturelle Ursachen analysiert werden, etwa die Passung von Schulunterricht und Interaktionsbedürfnissen der Jungen, deren soziales Verhalten – im Vergleich zu den Sozialkompetenzen der Mädchen – häufig nicht den Erwartungen im schulischen Lernkontext entspricht (vgl. Hannover 2004). In der Folge zeigen sie vermehrt abweichendes Verhalten bis hin zu Aggressionen (vgl. Baier und Pfeiffer 2011: 10), auch als Reaktion auf schulische Misserfolgserfahrungen (vgl. Baier und Pfeiffer 2011: 116). Zusätzlich wird aus kognitionspsychologischer Perspektive argumentiert, dass Jungen und Mädchen – gerade in koedukativen Schulsystemen, wie sie auch in Luxemburg und der Schweiz organisiert sind – eine geschlechtsspezifische Sozialisation erfahren, da sie Geschlechter als relevante soziale Kategorien wahrnehmen. Sie entwickeln eine geschlechtstypische Identität, auch indem sie aktiv nach passenden Verhaltensweisen und Interessensfeldern suchen und dadurch in den vielfältigen Interaktionsräumen und Mikrosystemen von Adoleszenz und Schule selbst Akteur/in dieser Sozialisationsprozesse werden. Dies hat mit Blick auf den vergleichsweise geringeren Schulerfolg der Jungen Implikationen für Aspekte wie die schulischen Inhalte und die Unterrichtsgestaltung. Dass im Vorschul- und Grundschulbereich vor allem Lehrerinnen tätig sind, kann für Jungen etwa bedeuten, Schule und Lesen ganz allgemein als feminin zu betrachten und sich nicht damit zu identifizieren (vgl. Hannover 2004: 94).⁸ Stattdessen führe die (ausgeprägte) Orientierung an patriarchalen Geschlechterrollen bei Jungen zu einer Abwendung von akademischen Leistungswerten; umso mehr, wenn die Peers wichtiger werden. Eine Akzeptanz von gleichgeschlechtlichen Peers erfahren Jungen in diesem Erklärungsansatz dann, wenn sie „typisch“ maskuline Einstellungen und Verhaltensweisen zeigen. Schulische Probleme und geringerer Schulerfolg sind damit unmittelbar verknüpft (vgl. Hadjar/Backes/Gysin 2015).

2.1.3 Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund

Neben den Effekten, die vom Geschlecht auf verschiedene Bildungsergebnisse ausgehen, und den komplexen Wirkungen der sozialen Schichtzugehörigkeit, die sich letztlich in der familiären Herkunft ausdrückt, verbirgt sich im familiären Hintergrund eine weitere Ungleichheitskategorie: die Geburt und das Aufwachsen im Heimatland der Eltern gegenüber der eigenen Zuwanderungsgeschichte und der kulturellen Verwurzelung (der Eltern) in einem anderen Land. Ob

8 Allerdings konnte die These mit IGLU-E-Daten (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, Erweiterungsstudie) für das deutsche Grundschulwesen widerlegt werden, indem für typische geschlechtsspezifische Schulfächer (nach Schulleistungen) keine entsprechenden Effekte gefunden werden konnten: weder profitieren die Mädchen von Lehrerinnen, noch wirken sie zum Nachteil von Jungen (vgl. Neugebauer/Helbig/Landmann 2011).

Kinder und Jugendliche einen Migrationshintergrund haben oder nicht, ob sie im Rahmen dieser Studie Luxemburger/in beziehungsweise Schweizer/in ohne Migrationshintergrund sind oder zur Gruppe der Migrantinnen und Migranten zählen, gehört zu den wichtigsten Unterscheidungskategorien in der Erklärung von Bildungsungleichheiten.

Ausgangspunkt theoretischer Arbeiten zu *Bildung und Migrationshintergrund* ist nicht selten der ungleiche Bildungserfolg (vgl. Diehl/Hunkler/Kristen 2016). Wird die Gruppe der Migrantinnen und Migranten als Ganzes betrachtet, fällt die Bildungsbeteiligung im Durchschnitt geringer aus und es zeigen sich Leistungsdisparitäten. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schneiden in vielen Ländern im Vergleich zu Nicht-Migrant/innen im Durchschnitt schlechter ab (vgl. OECD 2016a: 242). Die Forschung zeigt jedoch, dass für eine hinreichende Erklärung der Zuwanderungs- und Migrationsstatus, vor allem die Unterscheidung nach erster und zweiter Migrant/innen-Generation (vgl. Kristen und Granato 2007), sowie die ethnische Herkunft (Herkunftsländer) berücksichtigt werden müssen (vgl. Jackson/Jonsson/Rudolphi 2012; Relikowski/Yilmaz/Blossfeld 2012; Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007). Darüber hinaus muss der sozioökonomische Status herangezogen werden, der häufig eine große (zusätzliche) Erklärungskraft bietet (vgl. Kao und Thompson 2003: 431; Kristen und Granato 2007: 344).

Auch Kristen und Dollmann (2010) haben zur Erklärung von migrationsspezifischen Bildungsungleichheiten Boudons theoretischen Ansatz aufgenommen und die Perspektive auf Kompetenzunterschiede zwischen Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen um Bildungsentscheidungen erweitert (siehe auch bei Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007). Sie sehen die Notwendigkeit, *primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft* (vgl. Kristen und Dollmann 2010: 118 ff.) zu unterscheiden. *Primäre ethnische Effekte* sind solche, die – unter Kontrolle der sozialen Herkunft – die individuellen Kompetenzen aufgrund des Migrationshintergrunds beeinflussen, also zum Beispiel als Hindernis oder Erschwernis schulischer Leistungen wirken. An erster Stelle sind hier Sprachkenntnisse und Sprachgebrauch zu nennen (vgl. Kristen/Mühlau/Schacht 2016). Wenn die Kompetenzen in der Landessprache und Unterrichtssprache durch die familiäre Sozialisation in der Muttersprache gering sind, wirkt sich dies unmittelbar auf die schulischen Leistungen aus. Auch die elterliche Unterstützung kann möglicherweise nicht in der gleichen Qualität wie bei Nicht-Migrant/innen erfolgen, wenn geringe Sprachkenntnisse der Eltern und fehlendes kontext- und kulturspezifisches Wissen über das Migrationsland – auf der inhaltlichen Ebene – und über das Bildungssystem – auf der organisatorisch-strukturellen Ebene – ihre Möglichkeiten, unabhängig von motivationalen Variablen, einschränken. Auch über soziale Kontakte, vor allem in eigenethnischen Netzwerken (vgl. Kristen und Olczyk 2013), kann dies gegebenenfalls nicht aufgefangen werden. Primäre ethnische Effekte wirken in erster Linie in Form der Ressourcenausstattung an

kulturellem und sozialem Kapital; das ökonomische Kapital ist enger verknüpft mit der sozialen Herkunft.

Sekundäre ethnische Effekte der Entscheidung für oder gegen bestimmte Bildungswege – die, wie noch gezeigt wird, bei Migrant/innen unter Kontrolle der sozialen Herkunft stark von Bildungsmotivationen, Bildungsaspirationen und Bildungswerten beeinflusst werden – sind nach Kristen und Dollmann (2010) besonders am ersten Bildungsübergang zu beachten, wenn wichtige Weichen für die Bildungskarriere gestellt werden. Für ihre strukturelle Integration in die Gesellschaft (vgl. Esser 2006), die auch in Luxemburg und der Schweiz wie in anderen westlichen Staaten beziehungsweise Industriegesellschaften über zertifizierte Leistungen (institutionalisiertes Kulturkapital) und damit verbundene soziale Positionen erfolgt, müssen sich Zugewanderte auf das daran geknüpfte Bildungssystem konzentrieren. Bildung und Bildungszertifikate sind im Sinne von Humankapitaltheorien (vgl. Becker 1964) nicht nur für die (beruflich-)ökonomische Platzierung wichtig, sondern beeinflussen auch die kulturelle, soziale und emotionale Integration (vgl. Esser 2006: 8). Gegenüber Luxemburger/innen und Schweizer/innen ohne Migrationshintergrund besteht bei Familien mit einer Migrationserfahrung Nachholbedarf für eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft. Für sie ist der wahrgenommene, aber auch der tatsächliche Nutzen von Bildung offensichtlich. In diesem theoretischen Verständnis der sekundären Effekte eines Migrationshintergrunds nimmt der Wert von Bildung erstens eine zentrale Rolle ein und er ist zweitens entsprechend hoch einzuschätzen.

Zudem ist eine weitere Akzentuierung sekundärer Effekte zu erwarten: Familien, die nach ihrer Zuwanderung einen vergleichsweise geringen sozioökonomischen Status einnehmen aufgrund ökonomischer Herausforderungen, der Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt, wie dies etwa für die Schweiz beim Übertritt in die Berufsausbildung anhand der erschwerten Lehrstellensuche der Ausländerinnen und Ausländer belegt werden kann (vgl. Imdorf und Scherr 2015), oder der Nicht-Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse, können diese doppelte Benachteiligung durch Bildungsentscheidungen (für ihre Kinder) auszugleichen versuchen. Zusätzlich lässt sich aus dem Migrationsstatus ableiten, dass Migrantinnen und Migranten der ersten Generation einen direkten Bedarf an Bildung für eine sofortige Integration sehen, während jene der zweiten Generation von der Bildungsmotivation der zugewanderten Elterngeneration profitieren, die für ihre Kinder einen erfolgreichen Bildungsweg erwarten (Heath/Rothon/Kilpi 2008) – auch, um sozialen Aufstieg zu forcieren.

Wie Befunde für viele europäische Staaten zeigen (vgl. etwa für die Schweiz: Tjaden und Scharenberg 2017; für die Stadt Bern (Schweiz): Beck 2015; für Frankreich: Brinbaum und Cebolla-Boado 2007; für Deutschland: Kristen/Reimer/Kogan 2008; Tjaden und Hunkler 2017; für die Niederlande: Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007; für Schweden: Jonsson und Rudolphi 2011; für England: McCulloch 2017; für Schweden und England: Jackson/Jonsson/

Rudolphi 2012; für Finnland: Kilpi-Jakonen 2011), bedeuten primäre ethnische Effekte, welche unter anderem auf sprachlichen Defiziten oder fehlendem Wissen über die verschiedenen Bildungsmöglichkeiten basieren, geringe schulische Leistungen von Migrant/innen, während sekundäre Effekte der Bildungsentscheidungen, bis zum Entschluss für Hochschulbildung (vgl. Griga und Hadjar 2014), oft zum Vorteil der Migrantinnen und Migranten wirken. Ausgehend von diesen ethnischen Effekten, welche in dieser Arbeit ausschließlich als Effekte eines Migrationshintergrunds untersucht werden (unterschieden nach Migrant/innengenerationen), rücken die Mechanismen hinter den sekundären ethnischen Effekten ins Interesse.

Dabei konnte vielfach gezeigt werden, dass die *Bildungsaspirationen der Migrantinnen und Migranten* höher sind als Aspirationen von Nicht-Migrant/innen (vgl. zusätzlich für einen Überblick Heath und Brinbaum 2007; Salikutluk 2016). In der Literatur finden sich vier Erklärungsansätze (vgl. Salikutluk 2016, 2013): (1) Mit dem *immigrant optimism* (vgl. Kao und Tienda 1995) wird argumentiert, dass zugewanderte Familien eine besondere und insofern optimistische Gruppe darstellen, da sie mit ihrer Migration das Ziel eines sozioökonomischen Aufstiegs gegenüber der Situation in ihrem Herkunftsland verbinden. (2) Der Erklärungsansatz der *blocked opportunities* beschreibt die Reaktion auf die wahrgenommene Arbeitsmarkt-Diskriminierung von Migrant/innen in gering qualifizierten Berufen, der mit besseren Bildungsabschlüssen und einem längeren Verbleib im Bildungssystem begegnet werden soll. Die wahrgenommenen Kosten weiterer Bildung sind vor diesem Hintergrund geringer. Erlebte Diskriminierung in der Schule kann dagegen ein zusätzlicher Faktor hinter hohen Aspirationen sein (vgl. Teney/Develehouwer/Hanquinet 2013). (3) Ein *lack of information* über das Bildungssystem kann des Weiteren dazu führen, dass in Familien mit Migrationshintergrund höhere Bildung angestrebt wird, weil über die konkreten Anforderungen, die zum Hindernis werden können, wenig bekannt ist. (4) Darüber hinaus ist der vielfach beobachtete *influence of significant others* zu berücksichtigen. Geschwister, die einen erfolgreichen Bildungsweg beschritten haben, können als Rollenbilder dienen sowie die Erwartungen der Eltern beeinflussen. Von Peers und sozialen Netzwerken (möglicherweise eigenethnischen), in denen hohe Bildungswerte geteilt werden, gehen ebenfalls Effekte aus.

Gleichwohl werden die höheren Aspirationen nicht in vergleichsweise bessere schulische Leistungen übersetzt; vielmehr wird in der jüngeren Forschung ein *aspiration-achievement paradox* (vgl. Salikutluk 2016) beziehungsweise ein *attitude-achievement paradox* (vgl. D'Hondt et al. 2016) unter Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund identifiziert, das auf Mickelsons (1990) analytische Trennung von Bildungseinstellungen in *abstract attitudes* und *concrete attitudes* zurückgeht. Abstrakte Einstellungen gegenüber der generellen Bedeutung von Bildung sind unter Migrantinnen und Migranten deutlich positiver als die konkreten Einstellungen, die die realen Opportunitäten und Restriktionen

im Schulalltag widerspiegeln und das schulische Verhalten stärker beeinflussen. In diesen Konzepten steckt Potenzial für den Ansatz der vorliegenden Arbeit, wenngleich die Begriffe Aspirationen und Einstellungen in ihnen nicht trennscharf sind. Zudem fehlt die konkrete Perspektive auf Werthaltungen, die häufig nur implizit angesprochen werden. Mit dem in dieser Arbeit entwickelten theoretisch-konzeptionellen Ansatz wird davon ausgegangen, dass es sich bei den abstrakten Einstellungen gegenüber Bildung vielmehr um *Bildungswerte* handelt. Der Wert, der der Bildung beigemessen wird, ist ein wesentlicher Prädiktor der verschiedenen Aspirationen für schulische und berufliche Bildung. Werte, wie in den Kapiteln 2.2 und 2.3 noch theoretisch hergeleitet und konzeptualisiert wird, prägen nicht zuletzt die schulischen Einstellungen. Das Handeln der Schülerinnen und Schüler lässt sich schließlich unter anderem aus ihren Einstellungen ableiten (siehe Kapitel 2.3).

2.2 Der Wert von Bildung: Sozialisierte Werthaltungen

Die Haltung gegenüber Bildung ist ein in bildungssoziologischen Theorien tief verankertes, wenngleich oft nicht explizit untersuchtes, Phänomen. Im vorangegangenen Kapitel 2.1 ist der Wert von Bildung sowohl in der Habitus-Theorie Bourdieus als auch in Rational Choice-Theorien zu ungleichen Bildungsentscheidungen beschrieben und herausgestellt worden. Während er darin auf der einen Seite als durch Sozialisation vermittelte Haltung gegenüber der Bedeutung von Bildung charakterisiert wird, drückt sich der Wert von Bildung auf der anderen Seite durch den subjektiv wahrgenommenen Nutzen von Bildung aus. Was beide Ansätze eint ist die Annahme, dass Bildung unterschiedlich bewertet wird – ob unbewusst im Rahmen des Klassenhabitus, ob in der Folge rationaler Entscheidungen in Bezug auf Bildung – aufgrund der sozialen Herkunft der Individuen. Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass sich auch Geschlechterunterschiede (2.1.2) und insbesondere Ungleichheiten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund anhand ihres Werts von Bildung erklären lassen (2.1.3). Vor diesem Hintergrund werden Konzeption und Funktion der Bildungswerte erarbeitet und vertieft, sind sie doch sowohl in den klassischen Theorien als auch in Konzepten und Studien jüngerer Datums häufig nur implizit genannt. Dabei gilt es zunächst zu klären, (1) in welcher Weise Werte und Werthaltungen soziologisch definiert werden, (2) welche Bedeutung der Wert von Bildung für die bildungssoziologischen Theorien zur sozialen Ungleichheit hat und (3) wie und warum die Entwicklung, innere Dynamik und Diversität der Bildungswerte anhand der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion modelliert und damit erklärt werden kann. Anschließend, auch in den weiteren Kapiteln, wird schließlich dargestellt, welche Folgen sich aus dem Wert von Bildung in Einstellungen und Verhalten ergeben.

Der Wert, den Personen Bildung im Allgemeinen beimessen, ist eine *sozialisierte und dauerhafte Werthaltung* – das soll in diesem Abschnitt gezeigt werden. Gegenüber der Schulentfremdung, die als *Einstellung* zunächst eher einen Zustand (*state*) im Rahmen einer Kontextbezogenheit beschreibt, wird der Wert von Bildung als (Teil einer) Eigenschaft aufgefasst (*trait*). Die theoretische Herleitung der beiden Konzepte Bildungswerte und Schulentfremdung in diesem und dem folgenden Kapitel setzt deshalb zunächst voraus, die Termini *Wert* (im Folgenden) und *Einstellung* (in Kapitel 2.3) voneinander abzugrenzen (vgl. Rokeach 1973: 3)⁹ und entsprechende Arbeitsdefinitionen aufzustellen.

Werte – Begriffsdefinition

Ein *Wert* ist eine dauerhafte Überzeugung über persönlich oder gesellschaftlich wünschenswerte Verhaltens- und Lebensweisen und damit abstrakter als eine *Einstellung*. Als einschlägige Referenz gilt die Definition von Clyde Kluckhohn (1967 [1951]: 395, Hervorh. i. O.), in der es heißt: „*A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action.*“ Folglich können sich Individuen ebenso wie soziale Gruppen durch typische Werte auszeichnen. Sie strukturieren, welches Handeln angebracht ist, indem Objekte ebenso wie Verhalten und damit verbundene Ziele in der Weise evaluiert werden, ob sie zulässig sind oder nicht. Die Evaluation jeder/jedes Einzelnen beruht auf gruppenspezifischen, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten.

Ein Wert kann seitens der Wissenschaft aus dem subjektiven Sinn sozialen Handelns abgeleitet werden (um, so Kluckhohn (1967 [1951]: 396) zu *verstehen*), womit Werte – in dieser Lesart – nur auf einem Abstraktionslevel identifizierbar sind. Daher können sie auch einen impliziten Charakter haben und nicht verbalisierbar sein. Werte beruhen insofern auf einer Auffassung, einer Idee (*conception*), die mehr umfasst als die Präferenz, nämlich das Wünschenswerte: das, was Individuen ihrer Auffassung nach anstreben sollten¹⁰. Mit Milton Rokeach (1973: 6) kann ergänzt werden, dass Werte – isoliert für sich – einen absoluten Charakter haben. Allerdings geht Rokeach nicht konform mit Kluckhohns Konzeption des Wünschenswerten; er zieht es vielmehr vor, mit einem Präferenzkonzept zu argumentieren. In diesem Verständnis repräsentiert ein Wert die Präferenz für ein Verhalten oder einen Zustand *verglichen* mit einer Verhaltensalternative oder

9 Rokeach sieht zudem die Notwendigkeit, *value* vom *social norm* Konzept abzugrenzen, aber dennoch in einen systematischen Zusammenhang zu stellen (vgl. Rokeach 1973: 3). Soziale Normen werden im theoretischen Teil an mehreren Stellen einbezogen.

10 „[...] believe they ‚ought‘ or ‚should‘ desire [...]“ (Kluckhohn 1967 [1951]: 396). Dieses „sollen“ im Werte-Konzept kritisiert Rokeach und schließt es aus seiner Definition aus, um an der Stelle das Präferenzkonzept zu integrieren (vgl. Rokeach 1973: 5).

einem anderen denkbaren Zustand (vgl. Rokeach 1973: 10). Werte, die von Individuen verinnerlicht sind, sollen als *Werthaltungen* gelten.

Gesellschaftliche und in sozialen Gruppen geteilte Werte organisieren das soziale Leben durch vorhersagbares (jedoch nicht deterministisches) Handeln (vgl. Kluckhohn 1967 [1951]). Es liegt zwar nahe, sie mit *sozialen Normen* gleichzusetzen. Diese unterscheiden sich jedoch insofern, als dass sie Ge- und Verbote für situationsspezifisches Verhalten vorgeben und externalisiert sind (vgl. Rokeach 1973: 19), während Werte allgemeingültig und internalisiert sind. Sie ermöglichen es den Individuen erst, von der Gruppe und anderen Mitgliedern das zu erhalten, was ihren sozialen Bedürfnissen entspricht. Diesbezüglich sei bereits auf die instrumentellen Ziele für soziale Anerkennung/soziales Wohlbefinden in der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion (vgl. Ormel et al. 1999) hingewiesen, die in Abhängigkeit zu oder in der Interaktion mit Anderen erreicht werden (siehe unten). Da Kluckhohn (1967 [1951]: 413) außerdem eine Unterteilung von Werten in Dimensionen¹¹ vornimmt, ergibt sich eine zusätzliche Parallele und Verknüpfung zu diesem Ansatz, in dem verschiedene Ebenen der Produktion subjektiven Wohlbefindens definiert werden: In der *dimension of intent* unterscheidet Kluckhohn Werte darin, ob sie instrumentellen Charakter haben oder ein Ziel darstellen, ob sie also *instrumental* oder *terminal values* sind (vgl. Rokeach 1973: 7). Instrumentelle Werte haben entweder eine moralische Funktion in zwischenmenschlichen Interaktionen oder sie zeigen den persönlichen Wert einer eigenen Kompetenz auf (vgl. Rokeach 1973: 8). Mit ihnen sollen die darüber angeordneten Werte erfüllt werden. Sie definieren wiederum eine Zielsetzung oder Tugend, die Individuen, Gruppen und Gesellschaften als erstrebenswert erachten und in ihrer Wertelogik an oberster Position platzieren. In der Sozialen Produktionsfunktion konstituieren instrumentelle Ziele erster Ordnung die universellen Ziele des physischen und sozialen Wohlbefindens. Dieser Zusammenhang wird wieder aufgegriffen, wenn in das Konzept der Bildungswerte eingeführt wird.

Zur Funktionsweise von Werten wird ausgeführt (vgl. Kluckhohn 1967 [1951]: 402), dass der Ablauf der Entscheidung für ein bestimmtes Handeln vor dem Hintergrund der Werte – auf welche Weise, mit welchen Mitteln, mit welchen Zielen – erfolgt und eher einer Selektion (*selection*) als einer Wahl (*choice*) entspricht. Als bisher fehlende Mediatorvariable zwischen Wert und Handeln muss allerdings die Einstellung in einem sozialpsychologischen Verständnis hinzugefügt werden, was im Theoriemodell in Anlehnung an Ajzen und Fishbein (1980) geschieht. Das wertegeleitete Handeln ist weniger impulsiv und

11 Analytisch zieht er eine Klassifikation nach *Dimensionen* einer *inhaltlichen* Klassifikation (politische, ökonomische, religiöse Werte, et cetera) vor, denn diese wäre kulturspezifisch. Die weiteren dimensional Überlegungen zu Werten (vgl. Kluckhohn 1967 [1951]: 412–421) bieten für die vorliegende Arbeit keinen zusätzlichen analytischen Nutzen.

rational abgewogen als vielmehr, möglicherweise unbewusst, beeinflusst von generalisierten sozialen Codes. Auch der Vergesellschaftungs-Begriff von Max Weber (1972 [1922]: 21f.) impliziert dies bereits, indem soziale Beziehungen wert- und zweckrational sind, das heißt auf verbindlichem Interessenausgleich beruhen. Personen, die einer sozialen Gruppe angehören, teilen gleiche Werte auf Basis ihrer spezifischen Lebensführung (vgl. Weber 1972 [1922]) in einem *group value system* (Kluckhohn 1967 [1951]). Die Gruppenmitglieder machen die Gruppenwerte zu ihren persönlichen Werten; zugleich können sie aber idiosynkratische Werte aufweisen, die nur sie selbst verinnerlicht haben. Im Prozess, in dem sich Gruppenwerte erst entwickeln, können sich natürlich genau jene idiosynkratischen als Gruppenwerte etablieren. Auch Gruppenwerte sind als solche immer und insbesondere abstrahiert – Kluckhohn resümiert hierzu pointiert (1967 [1951]: 416):

„Each people, it is true, has a distinctive set of values. However, no two individuals within the same society share identical values. Each individual adds a little here, subtracts a little there, makes this emphasis a bit stronger than most of his neighbors and makes that emphasis a little less strong. [...] Indeed, the group value system is an abstraction, a statement of central tendencies in a range of concrete variation. The abstraction is meaningful and useful, but one must never lose sight of the fact that it is an abstraction at a high level.“

In Anlehnung an Emile Durkheims (1976 [1898]: 45–83) Trennung in *individuelle und kollektive Vorstellungen*, die normative Wirkung für die Individuen haben und so in „Regeln der Moral“ (Durkheim 1976 [1898]: 72) übergehen, können auch Werte und Werthaltungen verschiedenen Ebenen zugeordnet werden. Hervorgegangen aus der Gesamtheit individueller Vorstellungen, aber außerhalb der Individuen oder über ihnen stehend, schaffen die kollektiven Vorstellungen das kollektive Leben einer Gesellschaft. Werte sind demzufolge konstitutiv für Gesellschaften, Werthaltungen auf individueller Ebene ein persönliches Merkmal und – wie ausgeführt – ein Ausdruck der gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten, in die das Individuum eingebettet ist.

Wenn sich ein persönlicher Wert entwickelt hat, erhält er Einzug in ein organisiertes System von Werten. Ein *Wertesystem* umfasst – ebenfalls dauerhaft – mehrere Überzeugungen, deren relative Bedeutung auf einem Kontinuum variiert (vgl. Rokeach 1973: 5) und die in Konflikt zueinander stehen können. Der individuelle Wertewandel ist anhand des Wertesystems gut erklärbar. Dies setzt voraus, weitere theoretische Überlegungen über die Stabilität von Werten im Zeitverlauf voranzustellen. Denn während eine komplette Stabilität auf der einen Seite sozialen Wandel unmöglich erscheinen ließe, wäre auf der anderen Seite jedoch der Fortbestand sozialer Ordnungen, also tradierte Regeln und Normen, bei völlig instabilen Werten nicht erklärbar (vgl. Rokeach 1973: 5f.). Im

Wertesystem stellt sich der Wandel also als Neuordnung der Prioritäten dar, hervorgerufen von kulturellem oder gesellschaftlichem Wandel oder neuen persönlichen Erfahrungen (vgl. Rokeach 1973: 11).

Werte haben instrumentellen Charakter zur Realisierung übergeordneter Werte, sie konstituieren sich in und durch ein soziales Gefüge und sorgen so dafür, dass soziale Gruppen und Gesellschaften einen notwendigen Wertekanon innehaben. Sie beschreiben die gewünschte Verhaltensweise, die präferierte Lebensführung. Welche Funktion nehmen sie darüber hinaus für Individuen ein? In vielerlei Hinsicht dienen sie als Standard und sie leiten das Verhalten. Wesentlich für die hier beabsichtigte Analyse von Werten, Einstellungen und Verhalten im Kontext Schule ist ihre Funktion der Rechtfertigung und Rationalisierung von Überzeugungen und Einstellungen, sodass sie im Einklang stehen mit den moralischen Werten und den Werthaltungen darüber, wie ein Individuum sich selbst vorzugsweise sehen möchte (vgl. Rokeach 1973: 13). Auf diese Weise werden die Funktionen in der Denkrichtung Wert–Verhalten beschrieben. Aus der entgegengesetzten Perspektive kann argumentiert werden, dass sich in den Einstellungen von Individuen ihre Werte ausdrücken (*value-expressive function*), die wiederum Ausdruck der menschlichen Bedürfnisse sind (*expression of basic human needs*) (vgl. Rokeach 1973: 14f.). Dass Werte außerdem über verschiedene Objekte und Situationen hinweg stabil und gültig sind, lässt sie entscheidend von Einstellungen abgrenzen – wie in Kapitel 2.3 gezeigt wird.

Zusammengefasst: Werthaltungen sind vorwiegend stabile, *sozialisierte Überzeugungen* des Wünschenswerten und stellen den kognitiven Orientierungsrahmen, an dem das Handeln ausgerichtet wird. Genauer und für die vorliegende Analyse im besonderen Maße von Bedeutung, strukturieren sie Input und Output auf der individuellen Ebene: Sie stellen den Rahmen der Wahrnehmung der Umwelt (*Kontexte*) und Einordnung der Umweltereignisse (*Interaktionen*), steuern damit die Relevanz und den Einfluss dieser Parameter. In der Folge geben sie denkbare Handlungsoptionen vor und beeinflussen zugleich bestimmte, an Objekten ausgerichtete *Einstellungen*, die wiederum Einfluss auf das Verhalten nehmen.

Der Wert von Bildung

Anknüpfend an die Definition von Werten, wie sie sich entwickeln und wie ihre soziale Funktionsweise aussieht, wird der Fokus nun auf *Bildung* gerichtet. Bildung ist ein gesellschaftlich relevanter Bereich, der von verschiedenen Akteur/innen mit unterschiedlicher Bedeutung versehen wird, politischen und administrativen Regeln und Veränderungen unterworfen ist (vgl. Rohlfs 2013) und durch die Funktionen der Bildungssysteme bei der Allokation von Wissen, Kompetenzen, Zertifikaten und – in der Folge – gesellschaftlichem Status entscheidend ist (vgl. Becker 1998). Bereits dadurch dürfte es als gesichert

angesehen werden, dass Individuen eine Haltung gegenüber Bildung einnehmen. Oder es stellt sich, in Anbetracht der theoretischen Verortung des Werte-Begriffs, sogar die Frage, ob die Gesellschaft und gesellschaftliche Gruppen nicht sogar eine Werthaltung gegenüber der *Bildung als Institution* „einfordern“, um soziales Handeln im Kontext der Bildungsanforderungen in Gesellschaften überhaupt erst möglich zu machen. Dabei sollte zudem angenommen werden, dass die Haltung gegenüber Bildung eine sozialisierte Werthaltung ist. Bildung hat in den sozialen Klassen immer eine unterschiedliche Rolle gespielt, da sie nicht gleichermaßen in den Praxen und Zielen sozialer Klassen verortet ist (vgl. Kapitel 2.1). Aber nicht nur soziale Klassen stehen Bildung verschieden gegenüber. Individuen unterscheiden sich in der Bedeutung, die sie Bildung beimessen, auch nach weiteren Kategorien wie ihrem Geschlecht und ihrem möglichen Migrationshintergrund. Wie und warum dies und die ableitbaren Folgen der Bildungsungleichheit mit einem konkreten *Konzept von Bildungswerten* erklärt werden sollte, sei nun erläutert.

Ausgangspunkt für die weitere Konzeption ist also die Frage, warum sich Personen in ihrem Wert von Bildung unterscheiden. Inwieweit liegen in der Gesellschaft – und damit auch unter Schülerinnen und Schülern – verschiedene Bildungswerte vor? Wie eingangs in der theoretischen Rahmung dieser Studie beschrieben, sehen klassische soziologische Ansätze dies in der sozialen Herkunft begründet. Ähnlich wie der Wert von Bildung in den Entscheidungsmodellen der Rational Choice-Ansätze integriert wird, in denen er durch den wahrgenommenen Nutzen beziehungsweise die subjektiv eingeschätzte Bildungsrendite repräsentiert wird, und anknüpfend an Kluckhohns (1967 [1951]) Definition, werden auch die Wertesysteme sozialer Klassen aufgefasst. So hat Hyman (1966) hinsichtlich der Stratifikation von Gesellschaften ausgeführt, dass das Wertesystem unterer sozialer Klassen (als einer von vielen Faktoren) ihre Aufstiegschancen beschränkt, da es als selbst auferlegte Barriere wirkt (vgl. Hyman 1966: 488). Dieser Zusammenhang wurde insbesondere in der Habitus-theorie (Bourdieu 1987) und primären und sekundären Herkunftseffekten (Bouon 1974) vertieft. Dennoch bleibt es vorerst unklar, wie Werte entstehen bzw. übertragen werden.

Wenn davon ausgegangen wird, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheiten in Bildungsungleichheiten begründet liegt, bedeutet dies unter anderem ein geteiltes Wertesystem innerhalb von Familien. Nach Hyman (1966: 491) übernehmen Kinder die Werthaltungen ihrer Eltern, das heißt es kommt zu einer Transmission von Werten. Zugleich aber können auch davon abweichende Werthaltungen (in Bezug auf Bildung) beobachtet werden, sodass von einem *deviant value system* (vgl. Hyman 1966: 494) gesprochen werden kann, das etwa höhere Bildungsaspirationen von Personen unterer sozialer Klassen erklären könnte. Wenn Individuen das Wertesystem ihrer Herkunftsklasse nicht in dieser Form verinnerlicht haben, nennt bereits Hyman (1966: 498) beispielhaft Aspekte wie

die ethnische oder religiöse Heterogenität innerhalb sozialer Gruppen als Grund und verweist auf den wichtigen Begriff der Referenzgruppe; er betont, „[t]hat the reference group of the individual affects his value system“ (Hyman 1966: 498). Während es nützlich und sinnvoll erscheint, an diesen klassischen Ansatz anzuknüpfen, ist an dieser Stelle allerdings zu kritisieren, dass auch darin Werte, Motivationen und Aspirationen nicht voneinander abgegrenzt werden. In den folgenden Abschnitten wird eine entsprechende Differenzierung vorgenommen. Außerdem gilt es zu differenzieren, welche Aspekte von Bildung für ein Wertesystem von Bedeutung sein können.

Spezifischere Handlungstheorien können Aufschluss über die Entstehung subjektiver Bedeutung geben und eine entscheidende Erweiterung vornehmen. Wird etwa in Modellen zu Bildungsentscheidungen in erster Linie mit ökonomischen Variablen argumentiert (Kosten, Nutzen für spätere Berufspositionen), so soll der Blick nun auch auf nicht-monetäre Aspekte erweitert werden, um eine Vertiefung des Modells vorzunehmen – wie auch Kristen (1999: 37) anmerkt und dabei bereits auf die Theorie der Sozialen Produktionsfunktion verweist. Wie in anderen Bereichen auch, können sich Menschen non-monetäre Aspekte als Bildungsziel(e) setzen (horizontal), was zudem zwischen sozialen Gruppen variieren kann (vertikal). Beides konnte mit dem Habituskonzept herausgestellt werden: Bildung wird in horizontaler Perspektive verschieden eingesetzt – aus Interesse, (kulturell) unterhaltend, als natürlicher Teil der Persönlichkeit und sozialen Umwelt – und erfährt in vertikaler Perspektive differentiellen Stellenwert. Solche sozialen Handlungsziele werden in der Theorie von Lindenberg und Kolleg/innen (vgl. Lindenberg 1986 1991; Ormel et al. 1999) mit der Ausrichtung an generellem Wohlbefinden erklärt.¹² Für die subjektive Bedeutung von Bildung kann die Theorie adaptiert werden. Sie ermöglicht auf diese Weise nicht nur die Verbindung der rationalen Entscheidungsmodelle mit dem Konzept Bildungswerte. Wie Reddig und Tranow (2014: 315) aus ihrem Theorievergleich schließen, kann Lindenbergs Theorie auch eine Vertiefung der in Bourdieus Habituskonzept verankerten Präferenzbildung der Individuen leisten. Dies kann durch die Unterscheidung verschiedener Ziele gelingen, die im Folgenden erklärt werden.

Grundannahme in der Sozialen Produktionsfunktion ist, „that people produce their own well-being by trying to optimize achievement of universal goals, within the set of resources and constraints they face“ (Ormel et al. 1999: 66). Die universellen menschlichen Ziele *physical well-being* und *social well-being* sind die zentralen Zielsetzungen allgemeinen Handelns (vgl. Hadjar/Haunberger/Schubert 2008: 373) und deshalb „identical to all human beings“ (Lindenberg und Frey 1993: 195). Weiter unterscheiden sich die Menschen allerdings in ihren

12 Die Theorie der Sozialen Produktionsfunktion ist als Rational Choice-Ansatz zu verstehen beziehungsweise in dieser Theorieschule eingebettet (vgl. Lindenberg und Frey 1993).

instrumentellen Präferenzen (Ziele erster Ordnung) bei der Wahl der Mittel, diese universellen Ziele zu erreichen. Lindenberg und Frey (1993: 195) fassen den Ansatz so zusammen, dass zwar die Nutzenfunktion für alle identisch ist, jedoch die Produktionsfunktionen jeweils verschieden sind.

Konkret bedeutet dies: Stimulation (Aktivation) und Komfort sind solche Ziele erster Ordnung, die instrumentellen Charakter für physisches Wohlbefinden haben, während Status, Verhaltensbestätigung und Affekt auf dieser Ebene soziales Wohlbefinden, das heißt im Wesentlichen soziale Anerkennung, konstituieren (vgl. Ormel et al. 1999: 67 f.). Dadurch, dass Status seltene Güter wie Privileg, Geld, Macht und Einfluss umfassen kann, ist es soziale Anerkennung durch *ranking*; Status ist ein relatives Gut, es erlangt nur in Abhängigkeit zu anderen Mitgliedern einer Gesellschaft an Bedeutung. Ganz anders Verhaltensbestätigung, die Reaktion auf Erwartungen relevanter Anderer, und Affekt, die Fürsorge füreinander. Sie können zunächst von jedem „produziert“ werden und dienen deshalb als wichtiges Substitut für Status im Rahmen der sozialen Anerkennung (vgl. Lindenberg 1986: 301, 303). Der darauf beruhenden Produktion subjektiven Wohlbefindens liegt zugrunde, dass diese Zwischenziele gemäß ihrer instrumentellen Funktion gewählt, getauscht und nach Kosten-Nutzen-Überlegungen eingesetzt werden können. Auch sind sie abhängig von den Ressourcen, die zur Verfügung stehen, um entsprechend der Ziele aktiv zu werden. Substitute sind zwar denkbar, der Ersetzbarkeit sind allerdings gerade auf der Ebene der universellen und instrumentellen Ebene Grenzen gesetzt. Die jeweilige Produktionsfunktion subjektiven Wohlbefindens beruht auf der individuellen Wahrnehmung der zur Verfügung stehenden Ressourcen und den eigenen Erfahrungen, welche Art und Weise am erfolgreichsten war.

Bildung kann ein grundsätzlicher Nutzen für subjektives Wohlbefinden zugesprochen werden, indem sie Einfluss auf viele Faktoren nimmt (vgl. Becker 1998; Hadjar/Haunberger/Schubert 2008: 372). Das theoretische Konzept der Bildungswerte wird darauf aufbauend im Folgenden hergeleitet. Ähnlich dem *value-of-children-approach* (VOC) (vgl. Nauck und Klaus 2007; Nauck 2014), der die Bedeutung von Kindern für das subjektive Wohlbefinden ihrer Eltern anhand der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion modelliert, wird in diesem Ansatz herausgestellt, welchen instrumentellen Wert Schüler/innen der Schule beim Erreichen persönlichen Wohlbefindens beimessen (vgl. hierzu Scharf/Hadjar/Grecu 2019). Die entscheidende Frage lautet: Welche schulbezogenen instrumentellen Ziele, die als Bildungswerte zu verstehen sind, tragen zur Produktion subjektiven Wohlbefindens bei? Während damit die elterlich vermittelten Werte von Bildung nur implizit aufgegriffen werden, kann gezeigt werden, in welcher Weise Schüler/innen der Schule im Allgemeinen einen Wert beimessen. Das bedeutet, dass „Wohlbefinden durch Bildung“ in diesem Konzept als Werthaltung zu verstehen ist und insofern vom *Wohlbefinden in der Schule* (vgl. Hascher 2004), das nicht zuletzt ein eigener wichtiger Forschungsbereich ist, abzugrenzen ist.

Im schulischen Kontext wird dem Wohlbefinden laut Hascher (2004: 13) große Aufmerksamkeit geschenkt. Kinder und Jugendliche, die sich in der Schule wohlfühlen, zeigen positive Gefühle und Einstellungen gegenüber der Institution Schule, gegenüber den Akteur/innen und dem Schulkontext (vgl. Hascher 2008: 86; Hascher 2007: 332). Zudem zeigt die jüngere Forschung von Samuel (2014; Samuel/Bergmann/Hupka-Brunner 2013) anhand von Längsschnittdaten Schweizer Schulabgänger/innen langfristige Effekte subjektiven Wohlbefindens auf Bildungserfolg, wonach gerade junge Frauen Wohlbefinden als Ressource für intergenerationalen Bildungsaufstieg nutzen (vgl. Samuel 2014: 208). Da Wohlbefinden in der Schule nicht bedeutet, in völliger Harmonie und ohne Anstrengung eine angenehme Zeit zu erleben, es also keinen einseitigen Charakter hat, sondern den Einklang mit pädagogischen Zielen einfordert, hilft es aber, das zu entwickelnde Wertekonzept von Bildung zu verstehen. Hascher (2004: 16) führt hierzu aus: „Sich in der Schule wohl zu fühlen impliziert deshalb, dass Schüler/innen häufig solche angenehmen Emotionen erleben, die mit der anregenden und erfolgreichen Erfüllung schulischer Anforderungen wie Lernen und Leisten verbunden sind. [...] Wohlbefinden in der Schule bedeutet ebenso, dass Schüler/innen gerne zur Schule gehen und eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber der Schule [...] entwickeln.“ Es hat deshalb eine *Indikationsfunktion* (vgl. Hascher und Hagenauer 2011: 287), das heißt es zeigt auf, wie die eigene Rolle als Schülerin bzw. als Schüler bewertet wird.¹³

Da sich für Schüler/innen die Bildung als Institution in erster Linie und ganz entscheidend über die Schule ausdrückt, kann Bildung und ihre Bedeutung bei der Analyse auf Ebene von Kindern und Jugendlichen mit der Bedeutung von Schule im Allgemeinen gleichgesetzt werden. Mit der Schule gehen sie eine Beziehung ein und durch die Tatsache, dass das Bildungssystem klare Anforderungen an Schüler/innen stellt und von ihnen ein in Gesetzen und Verordnungen definiertes Verhalten erwartet, stehen sie diesem System von Bildung mit einer Haltung gegenüber, die ihre Einstellungen leitet. Schulbildung kann also aus ihrer Sicht von grundsätzlichem Wert sein, wenn damit positive Wertvorstellungen verbunden sind. In idealtypischer Form können die Werthaltungen der Schüler/innen unterschieden werden: Dann gibt es für sie (k)einen Wert von Bildung. Das Streben nach Bildung ist (nicht) das Wünschenswerte.

13 Wohlbefinden in der Schule basiert auf einem Mehrkomponentenmodell mit positiven und negativen Elementen (vgl. Hascher und Hagenauer 2011; Hascher 2007). Es setzt sich auf der einen Seite zusammen aus dem Erleben von Freude, positiven Einstellungen gegenüber der Schule und einem schulischen Selbstwert, „in dem sich die Überzeugung, schulische Anforderungen zu bewältigen, widerspiegelt“ (Hascher und Hagenauer 2011: 287). Auf der anderen Seite setzt Wohlbefinden in der Schule voraus, dass Schülerinnen und Schüler bestenfalls wenige oder keine körperlichen Beschwerden wie Bauchschmerzen und wenige oder keine Sorgen wegen der Schule empfinden. Auch soziale Probleme in der Schule können das Wohlbefinden einschränken.

Angewendet auf Lernen in der Schule und Schule im Allgemeinen wird angenommen, dass Lernaktivitäten und Interesse an neuem Wissen stimulierend wirken (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010: 602) und so die für Wohlbefinden nötige Stimulation/Aktivierung (Erregung) erzeugen können. Erregung ist durch *negative activation* und *positive activation* möglich und hat damit eine zweidimensionale Struktur (vgl. Watson et al. 1999). Eine hohe negative Aktivierung führt zu Stress, während ein niedriges Level Entspannung bedeutet. Positive Aktivierung wird bei hoher Intensität unter anderem mit positiver Aktivität wie Enthusiasmus assoziiert und drückt sich auf der anderen Seite etwa durch Trägheit aus. Für ein positives *Befinden* im schulischen Unterrichtsalltag (vgl. Venetz und Zurbriggen 2011) sind vor allem die Situationen, also der gesamte Schulkontext, und weniger die persönlichen Eigenschaften der Schüler/innen entscheidend. Im Unterschied dazu beschreibt der *Wert* von Stimulation durch Bildung, mit welcher Erwartung für die eigenen präferierten (physischen) Ziele in dieser Dimension die Schule besucht wird.

Des Weiteren dient Bildung dem gegenwärtigen und zukünftigen Komfort für das eigene Leben, das heißt dem Lebensstandard. Als Basis für zukünftige Optionen liegt der Wert von Bildung der Schüler/innen im antizipierten Komfort des späteren Lebens, da Bildung – auch in Abhängigkeit vom Status (siehe nachfolgend) – „einen besseren Lebensstandard in Bezug auf Wohnverhältnisse, Freizeitaktivitäten, soziale Beziehungen, Hygiene, Ernährung, Gesundheitsvorsorge und -versorgung bzw. gesundheitsfördernde Lebensstile nach sich zieht“ (Hadjar/Haunberger/Schubert 2008: 375). Ein wichtiger Grund ist zudem, dass mit besserer Bildung auch mehr Wissen darüber einhergeht, wie die alltägliche Lebensführung effektiver und nachhaltiger gestaltet werden kann. Zwar muss angenommen werden, dass nicht alle Attribute von Kindern und Jugendlichen zum einen bewusst angestrebt und zusätzlich unmittelbar mit ihrem Schulbesuch in Verbindung gebracht werden. Die übergeordnete Funktion, die Bildung für den Komfort in westlichen Industriegesellschaften einnimmt, dürfte jedoch in den sozialisierten Werthaltungen verwurzelt und somit auch handlungsleitend sein. Neben dieser langfristigen Perspektive hat Komfort eine kurzfristige Ausrichtung. Lernaktivitäten in und außerhalb der Schule und damit verbundene Investitionen an *Zeit* können etwa als störend empfunden werden, als Hindernis eines angenehmen Alltags und von alternativen Freizeitaktivitäten. Physisches Wohlbefinden durch Bildung stellt sich durch Stimulation und Komfort ein. Komfort ist nicht unwesentlich abhängig vom sozialen Status (beziehungsweise vom Berufsstatus), der allerdings primär für soziales Wohlbefinden verantwortlich ist.

Schulische Erfolge bedingen über Schulabschlüsse und Ausbildungsabschlüsse langfristig den Status der Schülerinnen und Schüler und tragen zur sozialen Anerkennung bei. Bildung bestimmt über die gesellschaftlichen Positionen von Personen, denn aus dieser theoretischen Sicht sind „individuelle Erwerbs-, Berufs- und Mobilitätschancen, Arbeitsbedingungen und die mit dem erworbenen

Einkommen verbundene sozio-ökonomische Lage“ (Becker 1998: 135f.) abhängig vom Bildungsniveau. Auch gegenwärtig ist mit dem Status der Schulform in stratifizierten Schulsystemen ein sozialer Status in Vergleichsprozessen mit anderen Jugendlichen verbunden. Zudem hängt davon vor dem Hintergrund der sozialen Positionen der Eltern der Statuserhalt der Familie ab – möglicherweise bereits während des Schulbesuchs (Prestige), und in langfristiger Perspektive für die weiteren Ausbildungsoptionen.

Die Reaktion auf relevante Andere im Rahmen von *sozialen Normen*, also innerhalb einer bestimmten Gruppe bei wiederkehrenden Situationen das erwartete und erwartbare Verhalten zu zeigen (vgl. Lindenberg 1991: 36; Lindenberg 1986: 302) – oder vereinfacht gesagt: das in ihren Augen Richtige zu tun –, dient der Verhaltensbestätigung und die soziale Interaktion dem Affekt. Verhaltensbestätigung liegt etwa dann vor, wenn erstens vonseiten der Familie Bildungsansprüche und Aspirationen an das Kind herangetragen werden und zweitens das soziale Umfeld, die Peers und die Herkunftsschicht das bildungsbezogene Verhalten positiv bewerten. Auch wenn im Ansatz von Lindenberg (1991; Ormel et al. 1999) der Fokus stärker auf den Einklang mit dem eigenen intrinsischen Selbstverständnis gelegt wird, ist doch dieses Selbstverständnis im Rahmen sozialer Beziehungen zu signifikanten Anderen (Referenzpersonen und -gruppen) sozialisiert worden und somit auch auf das Umfeld bezogen. Dann kann diese Normverfolgung zum Wert an sich werden und Handlungsweisen anleiten. Schulischer Affekt wird dann produziert, wenn die Schüler/innen eine positive Zuwendung durch Andere erfahren. Er wird zum Wert von Bildung, wenn dem Zusammensein mit Freund/innen und Klassenkamerad/innen, aber auch dem Umgang mit Lehrpersonen etwas Positives abgewonnen und mit einem positiven sozialen Schulsetting in Verbindung gebracht wird – vereinfacht gesagt, wenn Schüler/innen in der Schule gemocht werden (wollen).

Anhand der schulbezogenen instrumentellen Ziele Stimulation/Aktivierung und Komfort für physisches Wohlbefinden sowie Status, Verhaltensbestätigung und Affekt für soziales Wohlbefinden beziehungsweise soziale Anerkennung konnte Wohlbefinden durch Bildung aufgeschlüsselt werden. Mit der so adaptierten Theorie der Sozialen Produktionsfunktion kann gezeigt werden, welchen Aspekten von Bildung/Schule im Allgemeinen unterschiedliche Bedeutung beigemessen werden kann. Tabelle 2 veranschaulicht dies (siehe auch Scharf/Hadjar/Grecu 2019: 852). Auf oberster Ebene ist das subjektive Wohlbefinden durch Bildung verortet, das darunter in physisches und soziales Wohlbefinden durch Bildung untergliedert wird. Beide universellen Ziele werden, wie beschrieben, durch die instrumentellen Ziele (erster Ordnung) konstituiert. Mit den ausgewählten und diskutierten Beispielen an Aktivitäten beziehungsweise individueller Ausstattung werden die Produktionsmittel für die instrumentellen Ziele auf der unteren Ebene erläutert. Es ist selbstverständlich denkbar, dass sie

stellvertretend für weitere Produktionsmittel stehen oder weitere Mittel seitens der Schüler/innen assoziiert werden.¹⁴

Tabelle 2: Subjektives Wohlbefinden durch Bildung

Höchste Ebene	Subjektives Wohlbefinden durch Bildung				
Universelle Ziele	Physisches Wohlbefinden durch Bildung		Soziales Wohlbefinden durch Bildung		
Instrumentelle Ziele erster Ordnung	Stimulation/ Aktivierung (optimales Erregungsniveau)	Komfort (Ausbleiben physiologischer Bedürfnisse; angenehmes und sicheres Umfeld)	Status (Kontrolle über knappe Ressourcen)	Verhaltensbestätigung (Anerkennung, die richtigen Dinge zu tun)	Affekt (positive Zuwendung durch Andere)
Aktivitäten / Ausstattung (Produktionsmittel für instrumentelle Ziele) (Beispiele)	<i>Lernen in der Schule, Wissensdurst</i>	<i>Bildung als Basis für zukünftige (finanzielle) Optionen, gegenwärtiger Komfort trotz Bildung</i>	<i>Bildungsabschluss, Berufstätigkeit, Prestige</i>	<i>Reaktion auf Erwartungen des familiären und sozialen Umfelds</i>	<i>Mit Freund/innen und Klassenkamerad/innen zusammen sein, positives soziales Schulsetting</i>

Quelle: Eigene Darstellung, adaptiert und verkürzt auf Basis von Ormel et al. 1999: 67.

Es wird davon ausgegangen, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts und eines Migrationshintergrunds spezifische Wertesysteme aufweisen, das heißt physische oder soziale Werte wichtiger sind beziehungsweise Werte, die einer intrinsischen oder einer extrinsischen Motivation entspringen. Dabei gilt es zu unterscheiden, ob die Intention dem eigenen Interesse entspringt und damit intrinsisch ist oder nicht selbstbestimmt und damit extrinsisch ist (vgl. Deci und Ryan 1993: 225). Während Stimulation (physisch) hinsichtlich Lernen einen klassischen intrinsischen Wert hat, ist der Wunsch nach physischem Komfort extrinsisch. Affekt durch die Interaktionen mit anderen Akteur/innen im Schulalltag folgt auch intrinsischer Motivation, denn es besteht die Absicht, ein positives gemeinsames Erleben zu verwirklichen. Die intrinsische Qualität von Affekt durch Bildung weist dabei keinen direkten Bezug zur Lernhandlung auf, aber einen indirekten über stabilisierende soziale Beziehungen, die Bedeutung für die soziale Integration haben (vgl. Spady 1971:

14 Im Modell von Ormel et al. (1999: 67) sind auf unterster Ebene zusätzlich die *Ressourcen* verortet, wie zum Beispiel physische Anstrengung zur Produktion von Stimulation. Für das hier adaptierte Modell, das mit *subjektivem Wohlbefinden durch Bildung* einen spezifischen Teil betrachtet, liefert die Ebene Ressourcen keinen zusätzlichen Beitrag zum Verständnis des Modells. Bildung und Schule sind die wesentlichen beziehungsweise einzigen Ressourcen (vgl. zur Ressource Bildung auch Hadjar/Haunberger/Schubert 2008: 374).

38). Sozialer Status (Anerkennung durch soziales *ranking*) allerdings und, besonders stark ausgeprägt und sozusagen per Definition eine soziale extrinsische Motivation, die Verhaltensbestätigung (Erwartungen signifikanter Anderer) stellen sich als extrinsisch dar (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Bildungswerte: Dimensionen und Motivation

Wertedimension	physisch	sozial
Motivation		
<i>intrinsisch</i>	Stimulation	Affekt
<i>extrinsisch</i>	Komfort	Status
		Verhaltensbestätigung

Quelle: Eigene Darstellung.

Im Anschluss an die Erarbeitung des Bildungswerte-Konzepts gilt es schließlich, Bildungswerte von Bildungsaspirationen abzugrenzen. Der Wert von Bildung spiegelt sich in Bildungsaspirationen wider, die Verhaltensmuster im Schulalltag beeinflussen. Zunächst wird aufbauend auf dem Basis-Modell des Stratifikationsprozesses nach Blau und Duncan (1967: 170), auch *Blau-Duncan Modell* (vgl. Stocké 2014), der familiären Herkunft ein wesentlicher Einfluss auf den Staterwerb eingeräumt. Sowohl der Bildungs- als auch der Berufsstatus der Familie (im Modell: Status des Vaters) zeigten im US-amerikanischen Kontext starke Effekte auf die erreichten Statuspositionen – nicht nur auf den Bildungserwerb und den ersten Beruf, sondern auch auf die spätere Berufstätigkeit. Obwohl der individuelle Bildungserwerb und eigene berufliche Erfahrungen wesentlich über soziale Positionen entschieden, konnte ein bemerkenswerter, nämlich andauernder Zusammenhang aufgedeckt werden: „[S]ocial origins have a continuing impact on careers“ (Blau und Duncan 1967: 403).

Während damit die fortdauernde Verknüpfung zwischen sozialer Herkunft und Staterreichung diskutiert wurde, blieben die Hintergründe einer intergenerationalen Weitergabe von statusrelevanten Merkmalen nach Ansicht von Sewell, Haller und Portes (1969) nicht hinreichend ausgeleuchtet, denn „the Blau-Duncan model fails to indicate why any connection at all would be expected“ (Sewell/Haller/Portes 1969: 83). Mit ihrem *Wisconsin-Modell*¹⁵ wurde „eine entscheidende Weiterentwicklung und Erweiterung“ (Ditton 2013: 182) vorgenommen, indem sozialpsychologische Faktoren als zusätzliche Determinanten in das Pfadmodell eingeführt wurden, die als Mediatorvariablen zwischen der sozialen Herkunft und erzielten Positionen fungieren (vgl. Sewell/

¹⁵ Grundlage sind Studien mit quantitativen Schüler/innen-Befragungen in *high schools* in Wisconsin, etwa in den Jahren 1947/48 (vgl. Sewell/Haller/Straus 1957) sowie 1957 und 1964 (vgl. Sewell/Haller/Portes 1969).

Haller/Portes 1969). Sie brachten kognitive und motivationale Faktoren ein, und darunter insbesondere Aspirationen, sowie die Erwartungen relevanter Dritter. Zwischen beiden besteht ein Zusammenhang, denn Bildungsansprüche bilden sich in Abhängigkeit von relevanten Anderen heraus, „either because they serve as models or because they communicate [...] their expectations“ (Sewell/Haller/Portes 1969: 85). Der Index dieses Einflusses setzt sich in der Wisconsin-Studie aus der seitens der Schüler/innen berichteten elterlichen schulischen Unterstützung, der Förderung durch die Lehrer/innen und der schulischen Zukunftspläne der Freund/innen zusammen. So umfasst der Begriff der relevanten Anderen mehr als die bereits angesprochene Referenzgruppe. Sowohl in der theoretischen Konzeption als auch in den Datenanalysen nimmt der *significant others' influence (SOI)* eine zentrale Funktion ein und wirkt auf die Bildungs- und Berufsaspirationen der Schüler/innen, die wiederum einen entsprechenden Einfluss auf den späteren Bildungs- beziehungsweise Erwerbsstatus haben. Wie wichtig in diesem Zusammenhang Bildungsaspirationen sind, ist ein bedeutender Beitrag des *Wisconsin-Modells* (vgl. Sewell/Haller/Straus 1957): Darin heißt es, hinter den herkunftsbedingten Aspirationen stehen für die Statusgruppe spezifische *educational values* (vgl. Sewell/Haller/Straus 1957: 68), was jedoch weder theoretisch noch empirisch weiter ausgeführt wird. Aus ihren Befunden, dem Zusammenhang zwischen elterlichem Bildungsprestige/Berufsprestige und Bildungs-/Berufsaspirationen (siehe auch bei Keller und Zavalloni 1964), schließen die Autoren eine Untermauerung „to the sociological claim that values specific to different status positions are important influences on levels of educational and occupational aspiration“ (Sewell/Haller/Straus 1957: 73).

Anknüpfend an diese theoretischen Überlegungen fasst Stocké (2014; 2013) Bildungsaspirationen als „innere Selbstverpflichtung zur Realisierung unterschiedlich anspruchsvoller Bildungszertifikate“ auf (Stocké 2013: 269) und es sind damit *idealistische* Aspirationen, in denen sich wünschenswerte Bildungsabschlüsse mit Prognosecharakter für individuelles Bildungsverhalten wiederfinden (vgl. Stocké 2014). Sie sind zu unterscheiden von *realistischen* Aspirationen, das heißt tatsächlichen, wahrscheinlichen Plänen (vgl. Haller 1968; siehe Alexander und Cook 1979 zur Wechselwirkung von Plänen und Motivationen), die vor dem Hintergrund von Möglichkeiten und Restriktionen formuliert werden.

Kernaussagen im Konzept der Bildungswerte

Der Wert von Bildung ist als sozialisierte und individuelle, dauerhafte Werthaltung vielen Theorien und Ansätzen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten inhärent. Eine elaborierte Konzeption, die zugleich empirisch umfassend

prüf- und messbar gemacht werden kann, fehlt indes bisher in den Sozialwissenschaften. Um den Wert, den Schülerinnen und Schüler Bildung beimessen, soziologisch beziehungsweise sozialpsychologisch zu konzeptualisieren, konnte die Bedeutung von Schule im Allgemeinen in fünf Dimensionen theoretisch erarbeitet werden. Dabei erwies sich die Theorie der Sozialen Produktionsfunktion (vgl. Ormel et al. 1999) als besonders fruchtbar. Ausgehend von der Frage, welche schulbezogenen instrumentellen Ziele und Mittel zur Produktion (schulischen) Wohlbefindens beitragen, wurde der Wert von Bildung mehrdimensional für Stimulation, Komfort, Status, Verhaltensbestätigung und Affekt erarbeitet. Damit bildet das Konzept Bildungswerte (*Values of Education*) nicht ab, in welcher Weise sich Schülerinnen und Schüler in der Schule wohlfühlen (vgl. dazu Hascher 2004). Vielmehr werden die instrumentellen Ziele subjektiven Wohlbefindens, die allgemein handlungsleitend sind, dazu verwendet, den *Nutzen* und die *Bewertung* von Bildung anhand praxisnaher menschlicher Ziele in spezifische Werthaltungen aufzuschlüsseln – um daraus ein ganzheitliches Konzept des Werts von Bildung abzuleiten.

2.3 Schulentfremdung: Kontextbezogene Einstellungen

Während der Wert von Bildung eine sozialisierte Werthaltung darstellt, ist Schulentfremdung eine kontextbezogene Einstellung und beschreibt eher einen Zustand (*state*) als eine dauerhafte Haltung – während die Entfremdung sich aber mittel- und langfristig verfestigen kann. Schulentfremdung leitet sich auf der individuellen Ebene aus den Bildungswerten der Schülerinnen und Schüler ab und wirkt zugleich auf sie zurück, indem etwa negative schulische Erfahrungen und gruppenspezifische Einstellungsmuster im Umkehrschluss das Wertesystem der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Schulentfremdung fungiert auf der anderen Seite als negative Ressource primärer und sekundärer Effekte. Auch Schulentfremdung wird im ersten Schritt theoretisch hergeleitet, ehe der Forschungsstand in die Konzeption einbezogen wird.

Die theoretische Herleitung des Begriffs und Konzepts Schulentfremdung erfolgt in drei Schritten. (1) Wie bereits im vorangegangenen Kapitel eine soziologische Definition des Wertebegriffs vorangestellt wurde, wird in diesem Abschnitt der Einstellungsbegriff definiert. (2) Anschließend wird erklärt, welches in der Soziologie und der Philosophie verankertes Verständnis von Entfremdung der Schulentfremdung zugrunde gelegt wird. (3) Daraufhin können beide theoretischen Linien zusammengeführt werden und es wird hinsichtlich des Objekts der Schule – basierend auf bestehenden Ansätzen zum Verhältnis Schüler/in-Schulkontext – eine für die vorliegende Arbeit grundlegende Konzeption von Schulentfremdung vorgestellt.

Einstellungen – Begriffsdefinition

Wenn Werte abstrakter sind als Einstellungen, da sie mit Blick auf die Lebens- und Verhaltensweisen das generell Wünschenswerte umfassen oder Präferenzen vorgeben, müssen Einstellungen sowohl auf der zeitlichen als auch auf der inhaltlichen Achse enger gefasst sein. Das bedeutet, dass Einstellungen eher Ausdruck aktueller Sichtweisen sind und einen konkreteren Objektbezug haben. Dies ergibt sich schon daraus, dass sich Einstellungen aus den grundlegenden Werten und Werthaltungen ableiten lassen (vgl. Ajzen 2001: 42) und ihnen Ausdruck verleihen (vgl. Rokeach 1973: 15).

Der Begriff der *Einstellung* (*attitude*) wird in sozialpsychologischer Tradition als „*mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related*“ (Allport, 1935: 810, Hervorh. i. O.) definiert. Nach Triandis (1971) geht es dabei im Kern um die Bereitschaft, auf eine Situation zu reagieren (vgl. auch Ajzen und Fishbein 2000: 6). Vier wesentliche Funktionen können Einstellungen zugeschrieben werden (vgl. Triandis 1971: 4 f.): Sie organisieren und vereinfachen die Umwelt, nehmen positiven Einfluss auf das Selbstbewusstsein, ermöglichen die Anpassung in sozialen Kontexten und in ihnen finden Werte einen Ausdruck. Insgesamt führen Einstellungen also dazu, im Einklang mit relevanten Anderen zu sein, auch indem ihre Einstellungen übernommen werden. Um dies zu gewährleisten, haben Einstellungen eine vereinfachende Wirkung: Sie ermöglichen eine gewisse Vorhersagbarkeit, sowohl für die eigenen Reaktionen, also auch dafür, welche Ereignisse in der eigenen Umwelt zu erwarten sind. Dies baut auf Erfahrungen und einem Repertoire an möglichen Reaktionen auf, sodass nicht immer erneut entschieden werden muss, was zu tun ist.

In seinem Überblick zu den theoretischen Publikationen zwischen 1996 und 1999 kommt Ajzen (2001) zu dem Schluss, dass sich in Einstellungen die Evaluation psychologischer Objekte durch die Zuschreibung von Attributen wie *gut-schlecht* oder *nachteilig-nützlich* ausdrückt. Die Evaluation erfolgt nach affektiven und kognitiven Komponenten, wodurch sie als multi-komponent angesehen werden kann, und „*individuals differ in their reliance on cognition versus affect as determinants of attitude*“ (Ajzen 2001: 35) in Abhängigkeit vom Einstellungsobjekt. Als theoretische Rahmung der kognitiven Komponente fungiert das *expectancy-value model*¹⁶ (vgl. Fishbein und Ajzen 1975: 222 f.), wonach diverse Überzeugungen (*beliefs*) zu den Attributen eines Objekts bestehen und

16 Die zugrundeliegenden Mechanismen dieses Basismodells sind bereits mit der Wert-Erwartungstheorie (WE-Theorie) von Esser (1999: 247 f.) beschrieben worden (siehe in Kapitel 2.1.1). Die Rahmung der Situation einer rationalen Verhaltensentscheidung wird anhand des *expected utility* erklärt.

diese – je nach Stärke der Überzeugung und wie zugänglich und verfügbar sie im Individuum sind – in die Evaluation einbezogen werden. In diesem Bewertungsprozess wird die Summe der subjektiven erwarteten Attribute ermittelt; Individuen formen den subjektiven Wert des Objekts (vgl. Ajzen und Fishbein 2000: 4). Die Autoren betonen, dass dieser Prozess nicht bewusst und überlegt abläuft: „Instead [...] attitudes were assumed to emerge automatically and spontaneously as beliefs are formed about the attitude object, and these attitudes were thought to be immediately available when a person is confronted with the attitude object“ (Ajzen und Fishbein 2000: 6). Insbesondere die jüngste Einstellungs-Forschung zeigt außerdem, dass Einstellungen kontextabhängig sind; „different evaluations of the same object in different contexts can be considered evidence for multiple attitudes toward the same object“ (Ajzen 2001: 29).

Im Zusammenhang mit schulischen Einstellungen sind zwei Aspekte von besonderem Interesse: Erstens der *Wandel von Einstellungen* – wie entwickelt sich Schulentfremdung (RQ1) –, und zweitens die Frage, in welchem Verhältnis *Einstellungen und Verhalten* zueinander stehen – welche Folgen hat Schulentfremdung (RQ4). Grundlage für einen Wandel von Einstellungen ist ein verändertes Set an Informationen (vgl. Triandis 1971: 143). Auf kognitiver Ebene können neue Informationen zu den Attributen des Objekts hinzukommen, womit auch die Bewertung zu einem neuen Ergebnis kommt. Es zählt deshalb zu den wesentlichen Eigenschaften von Einstellungen, dass sie emergent sind (also einen Entstehungsprozess repräsentieren) und sich fortlaufend entwickeln (vgl. Ajzen und Fishbein 2000: 6). Bestehende Informationen im Rahmen des affektiven Parts von Einstellungen können sich in Form von un-/angenehmen Erfahrungen wandeln. Zusätzlich sind soziale Normen Veränderungen unterworfen, sowohl in ihrer Ausprägung als auch in ihrem Einfluss (vgl. Triandis 1971: 143). Hinsichtlich der im Werte-Kapitel (2.2) beschriebenen *value-expressive function* von Einstellungen kann der Wandel auch aus der Perspektive der Werte beschrieben werden: Einstellungs-Objekte haben instrumentellen Charakter für das Erreichen bestimmter Werte. Wenn sich die wahrgenommene instrumentelle Funktion dieser Objekte ändert, sie mit anderen Worten an Bedeutung gewinnen oder verlieren, werden sich auch die Einstellungen ändern (vgl. Roach 1973: 18).

Zum Verhältnis Einstellung–Verhalten lassen sich zwei gegensätzliche Positionen einnehmen. Während auf der einen Seite argumentiert wird, Einstellungen sollen das Verhalten erklären (helfen), wird auf der anderen Seite angenommen, Einstellungen beeinflussen das Handeln (vgl. Triandis 1971: 6). Letzteres vorausgesetzt – wenn die Einstellung also von der Verhaltensseite betrachtet wird – verknüpft sie Handeln und soziale Situationen derart, dass in Gegenwart bestimmter sozialer Objekte (Personen, Dinge) ähnliches soziales Verhalten wahrscheinlich ist, denn die verinnerlichte oder erinnerte Bewertung wird automatisch abgerufen (*expectancy-value*) (vgl. Ajzen und Fishbein 2000). Die Objekte und mit

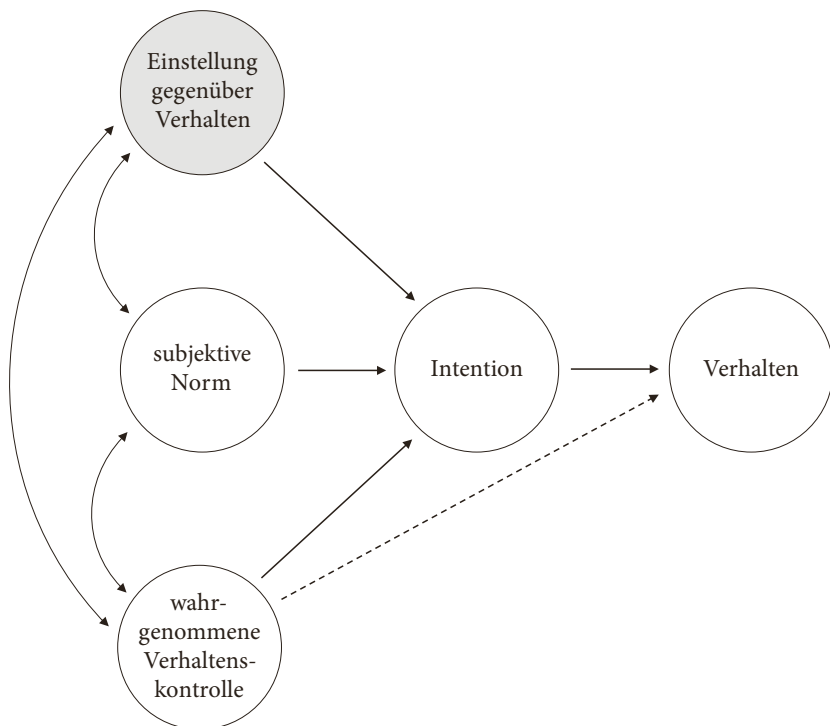
ihnen assoziierten Attribute müssen im Individuum kategorisiert sein, um diesen Prozess der Einstellung zu beginnen. Triandis (1971: 12 f.) sieht zwei Dimensionen, die im Rahmen der Einstellungen das Verhalten bedingen: Negative und positive Emotionen sowie Kontakt suchen und Kontakt meiden. Ein positiver Affekt und die Suche nach Kontakt wird also zu Aneignung (eines Gegenstands) oder sozialem Kontakt (zu einer Person) führen.

Eine konkrete theoretische Verknüpfung von Einstellungen und Verhalten konnten Ajzen und Fishbein (1980) in ihren Explikationen aufstellen, die in der *theory of planned behavior*¹⁷ (vgl. Ajzen 1991) eine umfassende Beschreibung finden. Zentrale Funktion zwischen den vorgelagerten Prozessen – unter anderem den noch zu integrierenden Einstellungen – und dem Handeln nehmen in dieser Theorie des geplanten Verhaltens Intentionen ein. Sie umfassen alle motivationalen Faktoren, die zu einem Handeln führen können; in ihnen wird deutlich, wie intensiv ein bestimmtes Handeln angestrebt und geplant wird – je stärker, desto wahrscheinlicher ist auch die fokussierte Handlungsalternative. Dieser Zusammenhang, so betont Ajzen (1991: 181 f.), kann indes nur aufgestellt werden, wenn die gewählte Handlungsalternative fakultativ ist. Hinzu kommt, dass Individuen für die meisten Handlungen Ressourcen benötigen und somit gewissen Restriktionen ausgesetzt sein können. Vor dem Hintergrund ihrer zeitlichen Verfügbarkeit, finanziellen Mittel oder ihrer Fähigkeiten kommt eine wahrgenommene Verhaltenskontrolle (*perceived behavioral control*) ins Spiel. In ihr drückt sich aus, inwieweit eine Verhaltensalternative aus Sicht des Individuums tatsächlich realisierbar ist. Sie wirkt zum einen direkt auf das Verhalten, zum anderen zunächst auf die Intentionen.

Neben der subjektiv wahrgenommenen Kontrolle über das Handeln sind als weitere Determinanten die Einstellungen gegenüber dem Verhalten und die subjektive Norm in das theoretische Modell integriert. Dabei gilt grundsätzlich, dass die Verhaltensintention umso größer ist, je positiver Einstellung und Norm sind (zusätzlich zur Funktion der Verhaltenskontrolle). In welche Richtung die Einstellung in diesem Rahmen tendiert, leitet sich aus den verhaltensbezogenen Überzeugungen über positive und negative Folgen im Zuge der beschriebenen Evaluation ab. Der Effekt der subjektiven Norm ist das Ergebnis der Erwartungen relevanter Anderer an das Verhalten (vgl. Ajzen 1991: 199). In welcher Weise diese Faktoren die Intention beeinflussen, das heißt ob sie alle drei einwirken und wie stark, und darüber ein Verhalten wahrscheinlich machen, variiert je nach

17 Zunächst als *theory of reasoned action* aufgestellt (vgl. Ajzen und Fishbein 1980), wurde die Theorie weiterentwickelt aufgrund der „original model’s limitations in dealing with behaviors over which people have incomplete volitional control“ (Ajzen 1991: 181); sie fand somit Ergänzung um die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (*perceived behavioral control*).

Abbildung 2: Theorie des geplanten Verhaltens: Einstellung, Intention und Verhalten



Quelle: Darstellung nach Ajzen 1991: 182.

erwogener Verhaltensalternative (vgl. Ajzen 1991: 188f.). Die Theorie wird in Abbildung 2 veranschaulicht. Ergänzend wird darin dargestellt, dass die Determinanten Einstellung, Norm und Verhaltenskontrolle auch in Wechselwirkung zueinander stehen, also etwa die Einstellung abhängig ist von relevanten Anderen oder die wahrgenommene Kontrolle über das geplante Verhalten auch ein Ergebnis der Einstellung gegenüber diesem Verhalten ist.

Zusammengefasst: Einstellungen repräsentieren den aktuellen Status, mit dem auf bestimmte Objekte und Situationen reagiert wird und sie haben kognitive und affektive Komponenten. Sie verleihen den stabileren und grundlegenderen Werthaltungen Ausdruck. Einstellungen sind kontextabhängig: Sie ermöglichen und vereinfachen das Verstehen und Inter-/Agieren in sozialen Umwelten – im Einklang mit relevanten Anderen. Einstellungen verändern sich, wenn neue oder andere Informationen und Überzeugungen über das Einstellungsobjekt vorliegen. Sie sind außerdem ein wesentlicher, aber nicht der einzige Prädiktor für Verhalten, indem sie unmittelbaren Einfluss auf Verhaltensintentionen nehmen.

Der Entfremdungs-Begriff in der Soziologie und der Philosophie

Die theoretische Verortung des Entfremdungsbegriffs geht zurück auf philosophische und soziologische Klassiker. Trotz der häufigen Verwendung und der breiten empirischen und theoretischen Arbeit mit dem Begriff identifizierten einige Autor/innen vor allem in den 1970er Jahren im Zuge der Auseinandersetzung mit den Machtverhältnissen sozialer Klassen in westlichen kapitalistischen Gesellschaften (vgl. etwa Seeman 1975; Ludz 1973) einen fehlenden Konsens darüber, was Entfremdung im Kern ausmacht. Damit gemeint ist nicht nur das Fehlen einer eindeutigen Definition, die beschreibt, was Entfremdung eigentlich ist (vgl. Ludz 1973), sondern bereits in der Interpretation der klassischen Quellen „the confusion of meaning“ (Seeman 1975: 91). Bezugnehmend auf Georg Wilhelm Friedrich Hegels „Phänomenologie“ beschreibt Karl Marx die Entfremdungskonzeption in seinen Ökonomisch-philosophischen Manuskripten, ohne jedoch eine explizite Definition zu formulieren (vgl. den Kommentar von Quante (Seite 247) in Marx 2009 [1844]). Vielmehr führt er vor dem Hintergrund seiner Philosophie der Vergegenständlichung menschlichen Handelns in kapitalistischen Gesellschaften in den Entfremdungsbegriff ein. Marx (2009 [1844]) sieht darin den Prozess einer Entfremdung begründet. Er spricht von der Entfremdung des Arbeiters von seinem Produkt und seiner Tätigkeit:

„Wir haben bisher die Entfremdung, die Entäusserung des Arbeiters nur nach einer Seite hin betrachtet, nämlich sein *Verhältnis zu den Produkten seiner Arbeit*. Aber die Entfremdung zeigt sich nicht nur im Resultat, sondern im *Akt der Produktion*, innerhalb der *produzierenden Thätigkeit* selbst. Wie würde d[em] Arbeiter d[as] Produkt seiner Thätigkeit fremd gegenüber treten können, wenn er im Akt der Production selbst sich nicht selbst entfremdete?“ (Marx 2009 [1844]: 87, Hervorh. i. O.)

Die Antwort auf diese Frage nach dem Zusammenhang von einer eher materiellen und einer sozialen Entfremdung liefert Marx, indem er Entfremdung in vier Dimensionen beschreibt. Neben der Entfremdung vom Produkt und der Selbstentfremdung während der Tätigkeit durch Fremdbestimmtheit und mangelnde Verwirklichung, zählt die Entfremdung vom Gattungswesen des Menschen sowie die Entfremdung zwischen menschlichen Individuen dazu (vgl. Marx 2009 [1844]: 89–92). Dadurch fasst er auch eine Entfremdung von ursprünglichem, selbstwirksamem Handeln und altruistischer Kooperation auf; an diese Stelle tritt eine Zweck-Mittel-Logik, die dem Wesen des Menschen fremd ist (vgl. den Kommentar von Quante (Seiten 247–262) in Marx 2009 [1844]).

Analytisch kann und muss unterschieden werden zwischen Entfremdung als einem psychischen Zustand, also einer subjektiven (sozialpsychologischen) Kategorie, und einer objektiven Entfremdungs-Kategorie, die die sozialen Klassenrelationen und damit das Verhältnis von herrschenden und beherrschten Klassen

mit dem Entfremdungsbergriff zu beschreiben versucht (vgl. Ludz 1973: 9f.; Seeman 1975: 91). Da jedoch im Hinblick auf Schulentfremdung nicht die Absicht besteht, eine gesellschaftstheoretische Beschreibung (objektiver Zustände) vorzunehmen, sondern individuelle Haltungen untersucht werden, wird hier die subjektive Entfremdung herausgearbeitet, und zwar „in terms of attitudes, values, sentiments, or expectancies“ (Seeman 1975: 95). Vor allem *attitudes* (Einstellungen) sind von Bedeutung, da Schulentfremdung in dieser Arbeit in Vorwegnahme der späteren detaillierten Definition verstanden wird als „*a specific set of negative attitudes towards social and academic domains of schooling [...]*“ (Hascher und Hadjar 2018: 179, Hervorh. i. O.). *Values* stehen ebenso im Fokus, da der Wert von Bildung (*Values of Education*) der Schulentfremdung analytisch vorangestellt wird (vgl. Kapitel 2.2).

Auf diese Weise ist die Verwendung dieses Entfremdungsbegriffs etwa durch fünf psychische Zustände denkbar, die das entfremdete Subjekt erfahren kann. Ihnen allen ist gemein, dass eine Diskrepanz besteht – zu einem idealen Zustand, zu einem vormaligen Zustand, gegenüber den eigenen Bedürfnissen oder durch Deprivation in einem Meso-System (insbesondere Erwerbsarbeit) oder Makro-System (insbesondere der Staat): (1) Machtlosigkeit, den Verlust persönlicher Kontrolle verursacht durch Andere, durch ein institutionelles System oder einen Mangel an eigenen Kompetenzen; (2) Sinnlosigkeit, die gegenüber Gesellschaft und sozialen Beziehungen empfunden wird; (3) Normenlosigkeit, die Nichtbeachtung sozialer Normen und die Orientierung an devianten Strukturen; (4) Isolation, als Ergebnis mangelnder sozialer Akzeptanz und sozialer Exklusion; und schließlich die übergeordnete (5) Selbstentfremdung, wenn das Agieren innerhalb der Strukturen, in die das Individuum eingebunden ist, nicht mehr mit den eigenen Vorstellungen korrespondiert und vor allem dem Individuum selbst nichts nützt (vgl. Israel 1985: 33f.). Sie gehen zurück auf Seeman (1959, 1975), der als sechste Variante außerdem kulturelle Entfremdung (in früheren Artikeln auch *value isolation*) nennt, eine Art Ablehnung von gesellschaftlich anerkannten Werten, wie etwa im Zusammenhang mit politisch aktiven Jugendbewegungen und Aufständen der 1960er und 1970er Jahre (vgl. Seeman 1975: 111f.). Während diese Kategorien oder Variationen von Entfremdung auf der einen Seite einen Überblick über alle sozialpsychologisch möglichen und relevanten Formen bieten¹⁸, wird auf der anderen Seite angemerkt (vgl. Ludz 1973: 30), es sei vor allem eine ad-hoc-Liste und die Verknüpfung zwischen den Kategorien fehlerhaft. Gerade im Vergleich zu den Marx'schen Dimensionen, die kausal aufeinander

18 In seiner empirischen Arbeit bezieht sich Dean (1961) auf die Kategorien von Seeman, analysiert aber nur drei Zustände: Machtlosigkeit, Normenlosigkeit und Isolation. Zwar werden die Komponenten theoretisch vertieft, ihre Auswahl als solche jedoch nicht begründet. Dennoch liefert die Analyse der eigens für die drei Domänen entwickelten Skalen im Wesentlichen zwei interessante Befunde – die Kontextbezogenheit und Korrelation der Komponenten –, die im Verlauf der Arbeit aufgegriffen werden.

folgen, muss an dieser Stelle die fehlende Diskussion der Interdependenz bemängelt werden. Dennoch ist es ein wichtiger Beitrag, Entfremdung auf Grundlage verschiedener Domänen als multidimensional zu verstehen und den Blick für verschiedene Formen zu öffnen.

Grundsätzlich kommt als wichtige Bedingung hinzu, dass es zu einer Entfremdung *von etwas* kommen muss (vgl. Israel 1985: 42). Der vorherige normale Zustand ist das bei Marx beschriebene Wesen des Menschen. Die Welt, in der das Individuum lebt, wird nun als gleichgültig und fremd erfahren. Eine Welt, die „nicht ‚die seine‘ ist, in der es nicht ‚zu Hause‘ ist oder auf die es keinen Einfluss nehmen kann“ (Jaeggi 2005: 20). Entfremdung beruht auf einer besonderen Beziehungslosigkeit, das heißt entfremdet von etwas zu sein, zu dem eine konkrete Beziehung besteht. Trotz dieser eigentlichen Involvierung ist Entfremdung also eine „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2005: 44). Diesem Ansatz folgend, müsste das relationale Objekt zuvor und auch weiterhin eine Bedeutung für das Individuum haben. Demnach wäre Entfremdung nicht als Bedeutungslosigkeit zu verstehen. Der Fokus einer Entschlüsselung von Entfremdung richtet sich dann auf die Prozesse, die die gesellschaftlichen Beziehungen beeinflussen und auf die Erfahrungen der Individuen, die daraus resultieren (vgl. Israel 1985). Im Zuge einer reflexiven Moderne etwa nehmen Giddens (1994 [1991]) zufolge persönliche Bedeutungslosigkeit und Machtlosigkeit – als Antipode einer Aneignung der Dinge – größeren Raum ein. Das Streben nach Lebenszufriedenheit ist zunehmend Einschränkungen ausgesetzt, denn *external agencies* (Giddens 1994 [1991]: 191) erlangen wachsende Kontrolle über individuelle Lebensverläufe:

„The reflexive project of the self generates programmes of actualization and mastery. But as long as these possibilities are understood largely as a matter of the extension of the control systems of modernity to the self, they lack moral meaning“ (Giddens 1994 [1991]: 9).

Übertragen auf den Schulkontext muss im Rahmen dieser Forschung weiter theoretisch herausgearbeitet werden, was das „Wesen“ einer normalen Beziehung zu Schule sein kann und an welcher Stelle – und gegebenenfalls durch wen – *Bedeutung* und *Kontrolle* eingeschränkt werden. Das Lernen und Agieren in der Schule scheint – idealtypisch gesehen – gestört. Zuvor muss es einen Moment dieser Selbstbestimmtheit gegeben haben, von dem sich entfremdete Schüler/innen entfernt haben. Ein ursprüngliches „Lernen des Lernens wegen“ wird nicht mehr empfunden, wenn Schüler/innen – orientiert an den Marx’schen Dimensionen (2009 [1844]: 89–92) – von Bildung (Produkt), dem schulischen Lernkontext (Tätigkeit), einem natürlichen Interesse an Wissen und der Beziehung zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen entfremdet sind. Sidorkin etwa (2004) spricht unter einem speziellen Fokus auf das schulische Lernen, das er nach dem Marx’schen Entfremdungsbegriff als unproduktive Tätigkeit ansieht, von *educational*

alienation. Mit Blick auf Studierende hat Mann (2001) die Dimensionen bereits im Kontext von Lernentfremdung ähnlich angewendet. Demnach könne sich der Fokus während einer solchen Entwicklung vom Lernen als Prozess zum bloßen Output verschieben, wonach die Lernergebnisse zum institutionell erwarteten Produkt werden. Dies hat zur Folge, dass die intrinsische Motivation durch ein Lern-Regime aus Zeit, Inhalten und Aufgaben abgelöst wird. Mann (2001: 14) sieht darin schließlich die Möglichkeit, sich von sich selbst als Lernende/r zu entfremden, indem es unmöglich erscheint, dem eigenen Wissens- und Lern-drang Ausdruck zu verleihen. Daraus leitet sie das Argument ab, diese ungleichen, problematischen oder unnatürlichen sozialen Machtbeziehungen führten möglicherweise zur Entfremdung von anderen Akteur/innen.

Die Übertragung auf den Bildungskontext bleibt auch bei Mann (2001) eine eigene Interpretation, die in dieser Form nicht durch weitere Forschung belegt wird – oder werden kann. Das macht diesen Ansatz aber nicht weniger interessant. Vielmehr verbirgt sich hinter diesen Überlegungen zugleich die Bestätigung, dass „Lernen im Bildungskontext Schule“ eine denkbare Version von Entfremdung sein kann. Wenn außerdem auf den Marx’schen Entfremdungsbegriff als Konsens rekurriert wird, wie in der vorliegenden Arbeit, steht damit der Ausgangspunkt weiterer Überlegungen zu Schulentfremdung: einer normativen Vorstellung eines vorherigen, ursprünglichen Zustands. An dieser Stelle setzt die weitere soziologische Theoriearbeit zur Schulentfremdung an.

Entfremdung von der Schule

Die Entwicklung von Schulentfremdung setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Schulzeit gerne zu Schule gehen und sich dort wohlfühlen. Wie noch im empirischen Forschungsstand (Kapitel 2.6) zu zeigen sein wird, können Studien dies bestätigen. Im Laufe der Schuljahre, vor allem ab Beginn des Sekundarschulunterrichts (vgl. Trusty und Dooley-Dickey 1993), lockert sich allerdings die Bindung an die Institution. Mit dieser Abkopplung oder Loslösung gehen neben Unzufriedenheit außerdem mangelndes Engagement und fehlende Motivation einher. Schließlich kann dies in Schulentfremdung münden – die in letzter Konsequenz auf der Verhaltensebene etwa Schulabbruch begünstigen kann (vgl. Rumberger und Lim 2008; Hadjar/Scharf/Grecu 2019). Unter Bezugnahme auf die vorangestellten theoretischen Überlegungen zur Entfremdung und in Abgrenzung zu etablierten Ansätzen in der Schulforschung wird das Konzept Schulentfremdung entwickelt. Einen wichtigen Ansatz und eine weiterhin zu prüfende These hat bereits 1961 die Studie von Dean geliefert, in der das Ausmaß an Entfremdung auf individueller Ebene nicht ausreichend mit sozio-ökonomischen Variablen erklärt werden konnte. Demnach ist „*Alienation* [...] not a personality ‚trait‘, but a situation-relevant variable“ (Dean 1961: 757, Hervorh. i. O.) – in der Argumentation dieser Arbeit ausgedrückt: Entfremdung ist

keine Werthaltung, sondern eine kontextbezogene Einstellung. Die wichtigste theoretische Arbeit haben aktuell Hascher und Hadjar (2018) vorgelegt, die an ihre früheren Forschungen zu Schulentfremdung anknüpfen (vgl. Hascher und Hagenauer 2010; Hadjar/Backes/Gysin 2015; Hadjar und Lupatsch 2010) und das Konzept weiterentwickeln. Die zentralen Punkte der Definition von Schulentfremdung und der Positionierung des Konzepts im Feld der Schulforschung werden in dieser Arbeit übernommen.¹⁹ „Our research focuses on school alienation (SAL), as we are interested in the process by which students develop negative attitudes [...] and distance themselves from domains related to school“ (Hascher und Hadjar 2018: 172). Ausgehend von den diskutierten Ungleichheitstheorien (vgl. Kapitel 2.1), zeigen insbesondere Jungen und Schüler/innen aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status Schulentfremdung (vgl. Hendrix/Sederberg/Miller 1990; Hascher und Hagenauer 2010; Hadjar und Lupatsch 2010). Auf welche Weise entwickeln sich negative Einstellungen gegenüber Domänen der Schule – und welches sind diese wesentlichen Einstellungsobjekte im Sinne des sozialpsychologischen Einstellungsbegriffs?

„To be alienated is to lack a sense of belonging, to feel cut off from family, friends, school, or work – the four worlds of childhood“ (Bronfenbrenner 1986: 430).

Entfremdung während der Adoleszenz. Eine kritische Phase für das Schüler/innen–Schule–Verhältnis stellt die Adoleszenz dar. Kinder und Jugendliche erleben Persönlichkeitsentwicklungen und durchlaufen währenddessen strukturelle Veränderungen ihrer sozialen Umwelt im Schulkontext (vgl. Fend 1997) – der Transition von der Primar- zur Sekundarschule:

„Imagine two trajectories: one a developmental trajectory of early adolescent growth, the other a trajectory of environmental change across the school years“ (Eccles et al. 1993: 93).

Aus der Wechselwirkung beider Prozesse entsteht eine besondere Phase, die durch rückläufige schulische Lern- und Leistungsprädiktoren (wie Motivation) gekennzeichnet ist (vgl. Eccles und Midgley 1990) und einen Rückgang positiver Einstellungen gegenüber der Schule (vgl. Eccles und Midgley 1989: 142 f.). Eccles und Midgley (1990: 140 ff.) formulieren den Erklärungsansatz des *stage-environment fit* aufbauend auf dem Konzept eines *person-environment fit*, demzufolge sich für Personen unter anderem negative motivationale Konsequenzen

19 Eingebettet in das Forschungsprojekt SASAL unter der Leitung beider Autor/innen, knüpft die vorliegende Forschung unmittelbar an die Überlegungen an, folgt damit den gemeinsam im Projekt erarbeiteten konzeptionellen Ansätzen und entwickelt sie an gewissen Stellen weiter.

ergeben, wenn ihre Umwelt nicht ihre Bedürfnisse trifft. Eine solche mangelnde oder fehlende Passung ist im Schulkontext für die spezielle Entwicklungsphase (*developmental stage*) der Adoleszenz denkbar (vgl. Eccles et al. 1993; Eccles und Midgley 1989).

Mit Beginn ihres Sekundarschulunterrichts finden Schülerinnen und Schüler einen Schulkontext vor, der sich nach Eccles und Midgley (1990: 142; vgl. ausführlicher in Eccles et al. 1993: 93 f.) in fünf wesentlichen Aspekten – organisatorische, didaktische, klimatische – von ihrer Lernumwelt während der Grundschulzeit unterscheidet: (1) Kontrolle und Disziplin sind wichtiger als zuvor, während das Lehrer/innen–Schüler/innen–Verhältnis weniger persönlich ist und den Schüler/innen zugleich weniger Raum für eigene Entscheidungen gegeben wird. (2) Außerdem steht die schulische Leistung in einem anderen Fokus, da vermehrt im gesamten Klassenverband gearbeitet wird, gekoppelt mit Leistungsgruppendifferenzierung (zwischen Schulklassen) und öffentlicher Bewertung durch die Lehrpersonen, wodurch Vergleichsprozesse und Selbsteinschätzungen an Bedeutung gewinnen. (3) Zusätzlich erfordern die Klassenaufgaben vergleichsweise weniger kognitive Fähigkeiten. (4) Mit Blick auf die Lehrpersonen wird herausgestellt, dass sie ihre Arbeit als weniger effektiv wahrnehmen. (5) Hinzu kommt, dass sie die Schüler/innen nach höheren Maßstäben bewerten, als es für diese noch zum Ende der Grundschulzeit der Fall war.

Aus diesen kontextuellen Veränderungen sind Folgen für die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu erwarten, denn psychologische Bedürfnisse determinieren die intrinsische Motivation, wie mit der Selbstbestimmungstheorie (*self-determination theory*) von Deci und Ryan (1985, 2000) gezeigt werden kann. Grundbedürfnisse, die für positives Wohlbefinden und Motivation befriedigt sein müssen, sind demnach das Empfinden von Kompetenzerfahrungen (*competence*) durch konstruktive und motivierende Rückmeldungen; Beziehungserfahrungen (*relatedness*), die aus der Interaktion mit anderen schulischen Akteur/innen gewonnen werden und ein Gefühl von Sicherheit vermitteln, wie etwa die Wahrnehmung von „teachers as warm and caring“ (Deci und Ryan 2000: 235); sowie Autonomieerfahrungen (*autonomy*), das heißt die Förderung und Unterstützung der Autonomie beim Lernen und der schulischen Mitgestaltung. Im schulischen Kontext stehen diese Bedürfnisse im Gegensatz zu einer von der Lehrerin oder dem Lehrer ausgeübten Kontrolle. Neben der, gerade im Zusammenhang mit der schulischen Einstellung Schulentfremdung, wichtigen intrinsischen Motivation betonen Deci und Ryan (1985, 2000) zudem die Rolle extrinsischer Motivation bei der Selbstbestimmung. Je mehr Individuen die extrinsische Motivation in Form von sozialen Normen und Werten internalisieren, das heißt sich mit ihnen identifizieren und sie als ihre eigenen anerkennen, desto mehr sind sie zum einen sozial integriert. Eine durch die Förderung von *competence*, *relatedness* und *autonomy* internalisierte extrinsische Motivation führt zum anderen auch zu einer größeren selbst-regulierten Motivation (vgl. Deci und

Ryan 2000: 263). Bleiben extrinsische und intrinsische Motivation hingegen aus, wird in der Selbstbestimmungstheorie von Amotivation gesprochen (vgl. Deci und Ryan 2000: 237), die – als wiederkehrende oder verfestigte Amotivation – in der Forschungsliteratur mit Abkopplung und schulischem Misserfolg in Verbindung gebracht wird (vgl. Legault/Green-Demers/Pelletier 2006; Murdock 1999).

In der Phase der frühen Adoleszenz wirken die mit dem Schulwechsel verbundenen Umweltveränderungen also in der Weise nachteilig, „that they emphasize competition, social comparison, and ability self-assessment at a time of heightened self-focus; they decrease decision-making and choice at a time when the desire for control is growing; they emphasize lower level cognitive strategies at a time when the ability to use higher level cognitive strategies is increasing, and they disrupt social networks at a time when adolescents are especially concerned with peer relationships“ (Eccles und Midgley 1990: 143). Positiv bewerten die Autorinnen vor diesem Hintergrund ein schulisches Umfeld, das responsiv ist – also auf die sich verändernden Bedürfnisse der Schüler/innen reagiert – und zugleich stimulatив wirkt – das heißt solche Lernangebote macht und solche Anforderungen stellt, die in diesem *vulnerable age* (vgl. Eccles et al. 1993: 92) schulischen Fortschritt begünstigen. Mit der *stage-environment fit* Theorie kann demnach argumentiert werden, dass für ein gelingendes Einfügen der Schüler/innen in ihre Sekundarschule im Anschluss an diese schulische Transition ihre Beziehungen zu den Lehrer/innen und Mitschüler/innen ebenso entscheidend sind wie die veränderten Lernbedingungen und – insbesondere vor dem Hintergrund der Selbstbestimmungstheorie – die Förderung ihrer Autonomie.²⁰

Außerdem werden Entfremdungsprozesse Jugendlicher ganz allgemein als *adolescent alienation* aufgefasst sowie mit problematischem Verhalten wie Vandalismus (Brown/Higgins/Paulsen 2003) in Verbindung gebracht. Entscheider/innen im Bildungswesen werden in die Verantwortung genommen, „to make the school more attractive to students who are experiencing feelings of alienation“ (Brown/Higgins/Paulsen 2003: 9). Zwar wird bei den theoretischen Überlegungen einer Entfremdung während der Adoleszenz zuerst vom sozialen Verhalten der Jugendlichen ausgegangen. Mit dem Hinweis darauf, dass im Zentrum eine Ablehnung traditioneller Werte und gesellschaftlicher Verhaltensweisen steht (vgl. Calabrese und Seldin 1986), bekommt der Begriff jedoch Konturen. Calabrese (1987) sieht aus der Perspektive einer menschlichen Entwicklung in sozialen Umwelten (vgl. Bronfenbrenner 1979; siehe in Kapitel 2.4) insbesondere die Familien als Ursache, die im Extremfall als desintegrierend beschrieben werden. Die in den familiären Interaktionen erfahrene Entfremdung tragen die

20 Neben der schulischen Umwelt ist die Familie ein für die persönliche Entwicklung entscheidendes Mikrosystem, das auf das Schulische zurückwirkt. Die empfundene Autonomie und der Wunsch nach Selbstständigkeit im Verhältnis zu den Eltern können auch mit der *stage-environment fit* Theorie beleuchtet werden (vgl. Eccles et al. 1993: 97 f.).

Jugendlichen in die Schule, einem wichtigen Mesosystem während der Adoleszenz. Durch Segregation der Jugendlichen in den Familien – Trennung von Erwachsenen –, durch Segregation von ihren Peers – Einteilung in Altersklassen (Schuljahrgänge) – und in stratifizierten Bildungssystemen durch die Segregation nach Leistungsmerkmalen in Schulen und Schulformen erfahren sie zunehmende Entfremdung von anderen und einen Mangel an Integration.

„It has become increasingly clear that alienation is an adolescent problem, and that adolescents are at risk“ (Calabrese 1987: 933).

Bezugnehmend auf verwandte theoretische Konzepte und den Forschungsstand sowie bereits genannte Ausführungen zum Konzept wird Schulentfremdung sowohl als mehrdimensional als auch als multikomponent aufgefasst. Schulentfremdung ist eine Einstellung (vgl. auch bei Dynan 1980: 5; Hoy 1972: 44) mit speziellem kontextbezogenen Charakter (vgl. Dean 1961). So soll Schulentfremdung auch in der vorliegenden Arbeit definiert werden als

„a specific set of negative attitudes towards social and academic domains of schooling comprising cognitive and affective elements. While the cognitive dimension relates to student appraisals of the school environment, the affective dimension relates to their feelings. These negative attitudes develop and change over time in terms of a state and can solidify into a disposition“ (Hascher und Hadjar 2018: 179, Hervorh. i. O.).

Schulentfremdung ist mehrdimensional, da sich Schülerinnen und Schüler sowohl von akademischen als auch von sozialen Domänen der Schule entfremden können. Auf diese Weise greift Schulentfremdung die wesentliche Idee des *student departure* Konzepts (vgl. Tinto 1993) auf und kann in dieses theoretische Gerüst integriert werden. Mit der akademischen und der sozialen Integration Studierender wird darin, wie bereits in früheren Arbeiten von Spady (1971) und Tinto (1975), der Studienabbruch erklärt, und das Modell kann ebenso auf das frühe Ausscheiden aus anderen Bildungsinstitutionen angewendet werden (vgl. Hadjar/Scharf/Grecu 2019). Für Spady (1971) ist die umfassende Integration in die Bildungseinrichtung nur dann möglich, wenn ihre sozialen und akademischen Anforderungen erfüllt werden. Ausgehend vom familiären Hintergrund (und bedingt durch frühere schulische Erfahrungen), „each student enters college with a definite pattern of dispositions, interests, expectations, goals, and values“ (Spady 1971: 38). Ob dieses individuelle Muster an Dispositionen eine Passung mit der akademischen Umwelt aufweist (eine *normative congruence*), zeigt sich in den sozialen Interaktionen mit anderen Akteur/innen im Bildungssetting (vgl. Spady 1971: 38). Eine mangelnde soziale Integration führt zu einer geringen Verpflichtung gegenüber dem sozialen Part der Institution, was wiederum *dropout* zur Folge haben kann (vgl. Tinto 1975: 92). Beide Domänen – die soziale und die

akademische – werden als gleichbedeutend verstanden und bereits die fehlende Integration in einem Bereich kann zum Abbruch der Bildungslaufbahn führen. Gleichwohl stehen die Bereiche in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander.

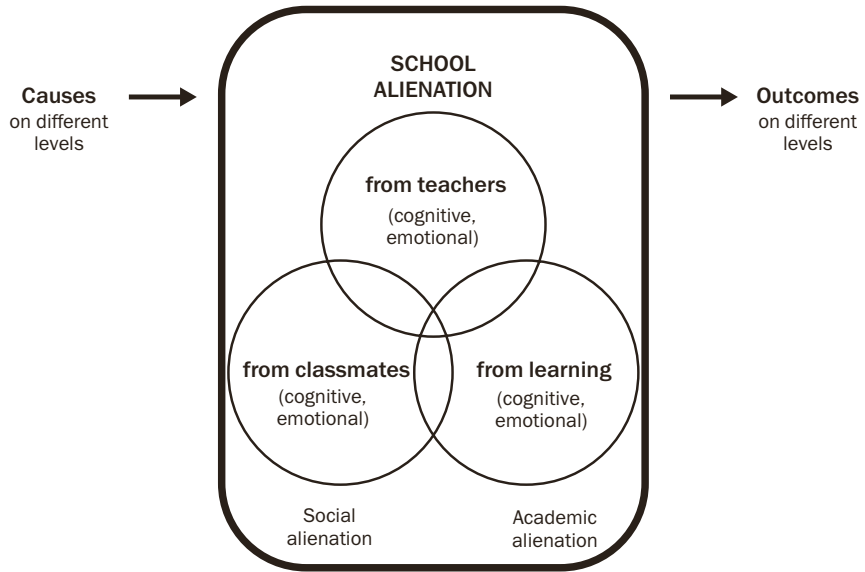
Schülerinnen und Schüler, so könnte es übersetzt werden in die schulische Bildung, verbinden mit der Schule die von Tinto (1993) beschriebenen Intentionen, Ziele und Verpflichtungen. Die gewünschten Bildungsabschlüsse – die Ziele – sind Ausdruck der Aspiration und sie gehen einher mit der Identifikation mit und Verpflichtung gegenüber dieser Zielerreichung selbst als auch der Institution Schule. Außerhalb des schulischen Systems wirken weitere Verpflichtungen darauf ein; es entsteht eine Wechselwirkung. Die schulischen Erfahrungen, Fähigkeiten und Leistungen prägen – ebenso wie die Interaktionen mit den Lehrer/innen – die akademische Integration. Die bereits erläuterte soziale Integration wird ergänzt um extracurriculare Aktivitäten und die informelle Eingebundenheit in Peergruppen (vgl. Tinto 1975). In dem längsschnittlichen Modell (vgl. Tinto 1993: 114) werden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch die Ziele und Verpflichtungen gerahmt und sie haben einen Einfluss auf die soziale und akademische Integration. Je nach Grad der Integration wirkt die akademische und soziale Eingebundenheit wiederum zurück auf die Ziele und Verpflichtungen, aus denen – vor allem auch unter Berücksichtigung der externen Verpflichtungen – die Entscheidung für oder gegen einen Abbruch abgeleitet wird.

Im Konzept Schulentfremdung wird der akademische Aspekt der Schule insbesondere in der Domäne des schulischen Lernens abgebildet, dem schulischen Lernen „as the main objective of schooling“ (Hascher und Hadjar 2018: 179), das auch von der Interaktion mit Lehrer/innen determiniert wird. Soziale Domänen sind erstens die Lehrer/innen, auf professioneller Ebene als Pädagog/innen und Mentor/innen – und auf diese Weise auch dem akademischen Teil zugehörig – und zwischenmenschlich als Teil der sozialen Umwelt, und zweitens die Mitschüler/innen als Teil der Peergruppe, eine genuin soziale Domäne. Die Schüler/in–Lehrer/in–Beziehung ist Gegenstand der meisten Studien und – wie aufgezeigt – auch Theorien, die die Einbindung, Zufriedenheit und Leistungsunterschiede von Schüler/innen untersuchen. Als *intergenerational bonding* (vgl. Crosnoe/Johnson/Elder 2004) wird der Qualität der sozialen Interaktionen zwischen Lehrer/innen und ihren Schüler/innen eine wichtige Rolle beigemessen. Die soziale Entfremdung von den Peers in der Schule kann zum Beispiel bedeuten, dass keine persönlichen Beziehungen aufgebaut werden können, die ein Gefühl von Akzeptanz und emotionaler Unterstützung bieten – was insbesondere in der frühen Adoleszenz auftritt und auf persönliche Eigenschaften, aber auch soziokulturelle Gründe – etwa mit Blick auf Migrationshintergründe – zurückzuführen ist (vgl. Newman und Newman 2015: 369).

Diese drei Domänen hängen einerseits zusammen, sind andererseits jedoch singular zu betrachten (siehe Abbildung 3): Schulentfremdung besteht aus drei

first-order factors (vgl. Morinaj et al. 2017). Folglich drückt sich die Entfremdung von der Schule (*School Alienation – SAL*) als (1) Entfremdung vom Lernen (*Alienation from Learning*), (2) Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern (*Alienation from Teachers*) und (3) Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern (*Alienation from Classmates*) aus. Schülerinnen und Schüler können auf einer, zwei oder allen drei Domänen in unterschiedlichem Ausmaß entfremdet sein. Schulentfremdung entwickelt sich über die Zeit.

Abbildung 3: Das domänenspezifische Konzept von Schulentfremdung



Quelle: Hascher und Hadjar 2018: 180.

Die vorausgehenden Bewertungsprozesse dieser drei Einstellungsobjekte erfolgen wie beschrieben nach Fishbein und Ajzen (1975) sowie Ajzen (2001) aus affektiven und kognitiven Gründen. Anknüpfend an diese Konzeption bestehen auch die Domänen von Schulentfremdung aus affektiven (emotionalen) Elementen, das heißt Emotionen und Gefühlen, und kognitiven Elementen, also einer subjektiven Bewertung aller präsenter Überzeugungen zu den Attributen, die schulischem Lernen, den Lehrerinnen und Lehrern und den Mitschülerinnen und Mitschülern zugeschrieben werden.

In seinen Ausführungen über die Funktionsweise von Einstellungen hat Triandis (1971) herausgestellt, dass sie mit der Bereitschaft zur Reaktion auf wiederkehrende Situationen gleichzusetzen sind und nach dieser Auffassung, wie insbesondere mit Ajzen und Fishbein (1980) gezeigt werden konnte, das Verhalten leiten. Nach dieser theoretischen Rahmung wird in Anlehnung an Hascher und

Hadjar (2018) davon ausgegangen, dass es keine verhaltensbezogenen Elemente von Schulentfremdung gibt, denn das schulische Verhalten wird den Folgen von Schulentfremdung zugeschrieben (vgl. Hoy 1972: 49). Vor allem für die analytische Arbeit mit dem Entfremdungskonzept im Kontext Schule ist dies unerlässlich „to avoid tautologies when analysing the impact of alienation on certain consequences including behaviour“ (Hascher und Hadjar 2018: 179).

Während damit insbesondere individuelle Bedingungen und in Ansätzen bereits strukturelle Ursachen (auf der Meso- und der Makro-Ebene) für Schulentfremdung theoretisch hergeleitet und ausgeführt wurden, die im anschließenden Kapitel 2.4 um den Einfluss von Bildungssystem und Bildungskontexten erweitert werden, ist nun die Trennung in Ursachen, Domänen und Konsequenzen von Schulentfremdung systematisch vorgenommen. Abbildung 3 bringt dies noch einmal grafisch zusammen und verdeutlicht außerdem, dass sich die akademische Entfremdung vor allem aus Entfremdung vom Lernen und zusätzlich aus der Entfremdung von Lehrer/innen zusammensetzt, während die Entfremdung von Mitschüler/innen für diesen Teil der Schulentfremdung nur eine untergeordnete oder gar keine Rolle spielt. Zudem ist ersichtlich, dass es Überschneidungen zwischen domänenspezifischer Entfremdung gibt.

Für den speziellen Fokus der Arbeit auf Schulentfremdung – Bildungswerte als Ursache schulischer Entfremdungsprozesse, schulische Leistungen als relevante Folge – sollen die beiden Domänen Entfremdung von Lehrer/innen und Entfremdung vom Lernen untersucht werden. Da beide Domänen die akademische Entfremdung konstituieren, sind entsprechende theoretisch erwartete Wirkungsprozesse zu erwarten: Der Wert von Bildung als Nutzen des Schulbesuchs für die zukunftsgerichteten Lebensumstände (Komfort und Status), die Stimulation durch Bildung und die Erfüllung von sozialen Erwartungen zielt insbesondere auf die Einstellungen gegenüber den Lehrer/innen und schulischem Lernen ab. Sowohl die Ablehnung schulischer Werte als auch der generell als gering wahrgenommene Nutzen von Bildung sind, theoretisch argumentiert, der Entwicklung von Schulentfremdung vorgelagert – und zwar hinsichtlich des Personals (Lehrer/innen), das die Institution repräsentiert und die Kernaktivität, das Lernen, anleitet und bewertet, sowie des Lernens von Kompetenzen und Wissen.

Schulische Leistungen sind zwar auch davon abhängig, ob die Schülerinnen und Schüler sozial integriert sind, sich in ihrer schulischen Umwelt wohlfühlen und dadurch gegenüber der Schule verpflichtet fühlen (anknüpfend an die theoretischen Ansätze von Spady (1971) und Tinto (1975)). Unmittelbare Zusammenhänge im Rahmen der Schulentfremdungstheorie lassen sich jedoch aus den Domänen ableiten, die – wie beschrieben – die Lernprozesse beeinflussen. Zusätzlich ist der akademische Part der Schulentfremdung, wie noch im folgenden Kapitel 2.4 zu zeigen ist, kontextabhängiger als der soziale Part. Vermittelt über Peer-Normen verstärken und mindern bestimmte Klassenzusammensetzungen die generellen Einstellungen gegenüber der Schule als lernrelevanter Institution

und das Lernverhalten sowie den Output in Form von Schulleistungen. In Erweiterung bestehender Konzepte, wird der Schulentfremdung hierbei eine wichtige Rolle zugesprochen. Ist dies bisher nur implizit behandelt worden – sowohl theoretisch als auch empirisch –, soll mit dieser Arbeit weiter daran geforscht werden. Neben den Kompositionseffekten sind zudem Institutionseffekte zu beachten: Ausgehend vom *tracking* ab Beginn des Sekundarschulunterrichts, entwickelt die Schüler/innenschaft als selektierte Gruppe ähnliche Auffassungen und in der Folge Verhaltensweisen – als Reaktion auf die Identifikation als gemeinsame Schulformmitglieder und in Abgrenzung zu Anderen.

Mit diesem Konzept von Schulentfremdung wird das Phänomen des Entfremdungsprozesses im Schulalltag auf eine systematische Basis gestellt, theoretisch ebenso wie empirisch, und die vorangegangene Forschung zu diesem Themenfeld weiterentwickelt. Ein umfassendes Konzept hat bisher gefehlt, wie auch Hascher und Hadjar (2018: 172) anmerken. Häufig findet der Begriff Entfremdung/Alienation in der Untersuchung von Schüler/innen Verwendung, ohne jedoch ausreichend theoretisch hergeleitet oder überhaupt definiert zu werden. Trusty und Dooley-Dicky (1993) etwa betten *alienation from school* nicht explizit in ein Konzept ein, sondern betrachten Schulentfremdung als analytisches Gegenteil von *school affiliation* und *school identification*, das heißt als Interpretationsfolie für ein Gefühl mangelnder Zugehörigkeit und Identifikation. Sie verstehen Schulentfremdung zudem als maßgebliche Ursache hinter Schulabbruch. Auch einige Studien zu *student alienation* gehen vom Handeln der Schüler/innen aus, das durch stark abweichendes Verhalten wie Absentismus oder Leistungsabfall gekennzeichnet ist, und leiten daraus Entfremdung ab, um abschließend Handlungsempfehlungen zu formulieren (vgl. Newmann 1981; Dynan 1980). Eine solche Vorgehensweise ist aus forschungstheoretischer Sicht allerdings in doppelter Weise problematisch: Zum einen wird die Komplexität individueller Verhaltensweisen reduziert auf die Einstellungen, während subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle (siehe Abbildung 2; vgl. Ajzen 1991) außer Acht gelassen werden. Zum anderen wird auch die Komplexität von Schulentfremdung reduziert, indem sie mit den Folgen im schulischen Verhalten gleichgesetzt wird. Vielmehr ist Schulentfremdung allerdings eine mehrdimensionale Einstellung, deren Konsequenzen sowohl nach individuellen Merkmalen der Schülerinnen und Schüler – der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, dem Migrationshintergrund – variieren (vgl. Hadjar/Backes/Gysin 2015) als auch danach, welche Form von Entfremdung eingetreten ist (vgl. Hoy 1972: 49).

Theoretische Referenz in Studien zu *student alienation* ist das ausführlich beschriebene Entfremdungs-Konzept von Seeman (1959). Entfremdung in der Schule wird nicht in inhaltliche Domänen, sondern nach den entsprechenden Varianten von Entfremdung differenziert. Machtlosigkeit und Sinnlosigkeit sind die zentralen Dimensionen, auf die sich alle Autor/innen beziehen; hinzugenommen werden Normenlosigkeit (vgl. Hoy 1972), Isolation (vgl. Dynan 1980) oder

die Konzeption bezieht sich auf alle vier Dimensionen (vgl. Mau 1992; Brown et al. 2003; Johnson 2005). So bedeutet *Machtlosigkeit* nach Mau (1992: 732 f.), dass Schüler/innen sich nicht imstande fühlen, ihre gesetzten Ziele zu erreichen; *Sinnlosigkeit* zeigt auf, dass kein Nutzen für die eigene (berufliche) Zukunft gesehen wird; *Normenlosigkeit* besagt, dass abweichendes soziales Verhalten nach Auffassung der Schüler/innen für ihre Zielerreichung notwendig ist, insbesondere im Konfliktfeld Schülerrolle–Peergruppe und vor dem Hintergrund einer Ablehnung institutioneller Autoritäten (Lehrer/innen) und Regeln; *Soziale Entfremdung* oder Isolation beschreibt schließlich einen Mangel an sozialer Integration, auch hervorgerufen durch fehlende Partizipation an schulischen Aktivitäten (vgl. auch Safipour et al. 2010).

Abgrenzung zu anderen Konzepten

Schulentfremdung konzeptualisiert explizit negative Einstellungen gegenüber der Schule und ihren Domänen. Basierend auf soziologischen Entfremdungstheorien wird das Verhältnis Schüler/in–Schule dahingehend fokussiert, ob es den Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen von ihrer Rolle als Schülerin oder Schüler entspricht. Positive Konzepte, von denen Schulentfremdung zwar abgegrenzt werden soll, die jedoch nicht als das Gegenteil schulischer Entfremdung aufgefasst werden, greifen spezifische Aspekte heraus. Sie tragen jeweils zum Verständnis der erläuterten Entfremdungsprozesse bei.

Mit *schulischem Engagement* (*school engagement/student engagement*) sollen vor allem die Leistungsunterschiede von Schüler/innen, schulische Langeweile sowie Unzufriedenheit erklärt werden (vgl. Fredricks/Blumenfeld/Paris 2004). Engagement hängt zusammen mit verschiedenen, bereits beschriebenen motivationalen Variablen und unterliegt kontextuellen Einflüssen der schulischen Umwelt (siehe Beiträge in Christenson/Reschly/Wylie 2013; für empirische Befunde vgl. Wang und Eccles 2013), wird aber darüber hinaus auch auf soziokulturelle Werthaltungen zurückgeführt (vgl. Newmann/Wehlage/Lamborn 1992: 17), wie sie in dieser Arbeit mit den Bildungswerten konzeptualisiert worden sind. Im Unterschied zu Case (2008), die Engagement (im Kontext der Hochschulbildung) als intakte Beziehung dem Entfremdungskonzept gegenüberstellt, wird schulisches Engagement hier als ein Aspekt *im* Entfremdungsprozess aufgefasst (vgl. auch Hascher und Hagenauer 2010: 221). Die Begründung dazu fällt insofern leicht, als dass das Engagement Ausdruck der Verpflichtung (siehe bei Tinto 1993) gegenüber schulischen Aspekten ist (vgl. Newmann/Wehlage/Lamborn 1992), nicht jedoch die Wahrnehmung der übergeordneten Beziehung zwischen der selbsterlebten Schülerrolle und der Schulinstitution.

Auch Schulengagement ist ein multidimensionales Konstrukt (vgl. Wang/Willett/Eccles 2011; Archambault et al. 2009) und umfasst in der klassischen

Beschreibung²¹ drei Komponenten (vgl. Fredricks/Blumenfeld/Paris 2004): Emotionales Engagement beschreibt die positiven und negativen Reaktionen gegenüber sozialen und akademischen Aspekten in der Schule und ist in dieser Weise den emotionalen Elementen der Schulentfremdungsdomänen ähnlich. Es wird häufig als Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule (*school belonging*) aufgefasst (vgl. Wang und Eccles 2011). Kognitives Engagement bedeutet die Bereitschaft und Fähigkeit, schulische Anstrengung für die Aufgabenbewältigung aufzubringen und bezieht so die intrinsische Motivation ein. Aufgrund dieser bereits auf das Verhalten ausgerichteten Perspektive, fokussiert die kognitive Dimension nicht die Beurteilung der schulischen Domänen und gleicht deshalb auch nicht dem kognitiven Part der negativen Einstellung gegenüber Mitschüler/innen, Lehrer/innen und Lernen im Schulentfremdungskonstrukt. Die dritte Dimension, das konkrete verhaltensbezogene Engagement, ist schließlich mit der Partizipation in der Schule gleichzusetzen, sowohl hinsichtlich sozialer und akademischer als auch extracurricularer Aktivitäten. Das Verhalten in der Schule wird im Rahmen dieses Konzepts breit aufgefasst. So zählen unter anderem die Anerkennung der Schulregeln, die Anpassung an die Normen durch Unterlassen störenden und abweichenden Verhaltens sowie die Beteiligung am Unterricht und die Partizipation an schulinternen Mitgestaltungsprozessen hinzu (vgl. Fredricks/Blumenfeld/Paris 2004: 60 ff.). Während es bei der Betrachtung von schulischem Engagement notwendig ist, Verhalten einzubeziehen, wird es im Einstellungskonzept Schulentfremdung jedoch ausgeklammert und zu den zentralen Folgen gezählt.

Allerdings ähneln sich Engagement und Schulentfremdung in einem wesentlichen Punkt: die Dimensionen in beiden Konzepten sind dynamisch miteinander verbunden und nicht singular zu betrachten. Zudem hat Engagement ebenso wie Schulentfremdung domänenspezifische Folgen. Schulische Leistung steht vor allem im Zusammenhang mit verhaltensbezogenem Engagement (vgl. Fredricks/Blumenfeld/Paris 2004: 70), weniger jedoch mit emotionalen Aspekten (vgl. Wang und Eccles 2011). Rückläufiges kognitives und verhaltensbezogenes Engagement von Schüler/innen führt nach Befunden von Wang und Eccles (2011) mit Daten einer US-amerikanischen Längsschnittstudie im 7., 9. und 11. Schuljahr zu rückläufigen Schulleistungen in Form von geringeren Schulnoten. Auch für Schulabbruch kann verhaltensbezogenes Engagement ein entscheidender Prädiktor sein (vgl. Archambault et al. 2009).

21 In der jüngeren Forschung erläutern Autor/innen wie etwa Finn und Zimmer (2013) *school engagement* mit vier Dimensionen. Dabei wird das verhaltensbezogene Engagement noch einmal in *academic* und *social engagement* getrennt, um Lernen und Aufgabenbewältigung (akademisch) von den Interaktionen mit Lehrpersonen und Peers und dem sozialen Verhalten im Klassenkontext zu trennen. Dies ist schlüssig, wird doch schließlich auch in dieser Arbeit mit der akademischen und sozialen Integration (vgl. Tinto 1993) argumentiert.

Fehlendes Engagement oder *disengagement* (vgl. Finn/Zimmer 2013) beschreibt als Gegenpol im Rahmen des Konzepts unbeteiligte Schüler/innen, die sich – nach vormaliger Partizipation in der Schule – von schulischen Aspekten losgelöst haben. Finn und Zimmer (2013: 99) fassen dazu wie folgt zusammen:

„Disengaged students are those who do not participate actively in class and school activities, do not become cognitively involved in learning, do not fully develop or maintain a sense of school belonging, and/or exhibit inappropriate or counterproductive behavior.“

Identifikation, Zugehörigkeit, Bindung. Ausgehend vom gesellschaftlichen Problem zunehmender vorzeitiger Schulabbrüche noch vor dem 16. Lebensjahr hat Finn (1989) das *participation-identification model* entwickelt, um Beteiligung in der Schule beziehungsweise Rückzug aus der Schule prozesshaft zu beschreiben.²² Unter der Kategorie der Identifikation mit der Schule schließt Finn (1989: 123) eine Reihe positiver Beschreibungen aus der Forschungsliteratur im Verhältnis Schüler/in–Schule wie *affiliation, involvement, attachment, commitment* und *bonding* ein. Was alle Begriffe eint ist die Auffassung, dass Schülerinnen und Schüler sich als Teil der schulischen Umwelt sehen und schulische Ziele teilen. Um auch die negative Ausprägung zu konzeptualisieren, spricht Voelkl (1997) von *disidentification*. Identifikation versteht Finn (1989) vor dem Hintergrund des Forschungsstands als *internal state* mit den beiden Komponenten der Zugehörigkeit – also einem affektiven Element – und der Bewertung – einem kognitiven Element. „The separation of the behavioral from the emotional dimension is important“ (Finn 1989: 127), weshalb Partizipation im Rahmen des Modells in einem relationalen Prozess mit der Identifikation steht (vgl. Finn 1989: 130). Schüler/innen, die vor allem im Klassenkontext, aber auch extracurricular, regelmäßig partizipieren, bauen vermittelt über Erfolgserlebnisse eine Identifikation mit der Schule auf, die sie – auch bei Rückschlägen – zur kontinuierlichen Partizipation motiviert. Befunde von Voelkl (1997) konnten die vermuteten Effekte bestätigen.

Dieser Zirkel von aktiver Beteiligung und Zugehörigkeitsgefühl wird umso wichtiger, je mehr die Leistungsbewertungen im Sekundarschulunterricht an

22 Außerdem beschreibt Finn (1989) anhand des *frustration-self-esteem model* den Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und abweichendem Verhalten. Dem Modell zufolge führt schulischer Misserfolg zu einem geringeren Selbstbewusstsein, was die Schüler/innen in anderen schulischen Bereichen zu kompensieren versuchen. Sie orientieren sich – auch unter dem Einfluss von Peers mit ähnlichen Misserfolgserfahrungen – an abweichendem Verhalten im schulischen Alltag, Schulabbruch oder der Ausschluss seitens der Schule folgen.

Bedeutung gewinnen. Auf diese Weise stellt das Modell den Rückzug aus der Schule als Entwicklungsprozess dar. Im Verlauf eines zunehmenden Disengagements – also fehlender Partizipation – wird der Abbruch der Schullaufbahn immer wahrscheinlicher (vgl. Finn 1989: 133). Mit Voelkl (1997) kann in einer Art Weiterentwicklung ergänzt werden, dass sich in der Identifikation ausdrückt, in welchem Ausmaß Schule als Institution wertgeschätzt wird und in das Selbst- und Lebenskonzept verinnerlicht ist. Dazu gehört nicht zuletzt die Auffassung, „that what is learned in class is important in its own right and that school is instrumental in obtaining his or her personal life objectives“ (Voelkl 1997: 296). Da Identifikation jedoch ebenso wie Entfremdung eine Einstellung ist, kann der instrumentelle Wert der Schulbildung für die persönliche Zielerreichung nur implizit vermutet werden. Während dies zum einen erneut den Bedarf nach einem Werte-Konzept von Bildung aufzeigt, könnte ein prozesshaftes „sich identifizieren mit der Schule“ zum anderen erklären, wie Werthaltungen zu Bildung in Einstellungen gegenüber dem Objekt Schule spezifiziert werden.

Kernaussagen im Konzept Schulentfremdung

Schulentfremdung drückt sich in kontextbezogenen negativen Einstellungen gegenüber Mitschüler/innen, Lehrer/innen und dem schulischen Lernen aus und beruht auf kognitiven Bewertungen der schulischen Lernumwelt und der Kontexte, in die die Schüler/innen eingebettet sind, sowie Gefühlen gegenüber diesen drei Domänen. Da alle Schüler/innen mit dem Bildungssystem beziehungsweise seinen schulischen Kontexten eine Beziehung eingehen, wird durch die beiderseitige institutionalisierte Verfasstheit von Funktionen, Zielen und Partizipation ein Idealzustand definiert: Die damit implizierte Rolle als Schülerin bzw. Schüler ist eine Institution in der Schule, der gewünschte Zustand, von dem sich entfremdete Schüler/innen abwenden oder den sie nicht annehmen. Die domänenspezifische Entfremdung entwickelt und verändert sich während der Schulzeit, kann ein unterschiedliches Ausmaß annehmen und hat spezifische Konsequenzen. Folgen von Schulentfremdung – insbesondere soziale Isolation, abweichendes Verhalten im Schulalltag, sinkende Schulleistungen, Ablehnung schulischer Werte – sind explizit nicht Teil des Konzepts, sondern gehen aus den Einstellungen hervor. Zentrale Ursachen sind soziodemografische Merkmale (soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund), ihre Überschneidungen und in welcher spezifischen Weise sie sich im Wert von Bildung ausdrücken. Schulentfremdung wird – wie im Anschluss gezeigt wird (Kapitel 2.4) – von den Bildungskontexten beeinflusst. Ebenso kontextabhängig sind die Folgen von Schulentfremdung: In bestimmten schulischen Kontexten können Entfremdungsprozesse bei Schüler/innen einen additiven Charakter auf der Verhaltensebene haben.

Bildungswerte – Schulentfremdung – Bildungskontexte

Nachdem der theoretische Rahmen der Arbeit erklärt und abgegrenzt wurde, indem alle Annahmen und konzeptuellen Ausführungen auf sozialisationsbedingte Effekte zurückgeführt wurden – familiäre Ressourcenausstattungen und habitusspezifische Wahrnehmungs- und Handlungsmuster – und die Entstehung unterschiedlicher Bildungswerte erstens *damit* und zweitens *in* den Prozessen, die Bildungsentscheidungen zugrunde liegen, erklärt wurde, müssen abschließend Bildungswerte, Schulentfremdung und Bildungskontexte in einen Zusammenhang gestellt werden. Konkret wird gefragt: Was bedeuten die Konzepte Bildungswerte und Schulentfremdung für die theoretischen Ausführungen zur Bildungsungleichheit in westlichen Gesellschaften? Wie ist die Entstehung von Schulentfremdung mit den vorgestellten Theorien zu verstehen und zu erklären und an welcher Stelle findet Schulentfremdung darin Platz? Und was bedeutet dies im Kontext stratifizierter Schulsysteme? In diesem zusammenfassenden Abschnitt, der die Überleitung zu den Bildungskontexten darstellt, wird dafür erneut auf den theoretischen Rahmen rekurriert.

Zentrale Erkenntnisse und theoretische Erklärungsansätze in den vorangegangenen Abschnitten für verschiedene Haltungen gegenüber Bildung sind allesamt auf die soziale Herkunft und mit ihr verbundene unterschiedliche Ressourcen, Aspirationen und Traditionen zurückzuführen. Das Elternhaus beziehungsweise die Familie ist der Ort, in dem sie zur Verfügung stehen (Ressourcen), sich entwickeln (Aspirationen) und weitergegeben werden (Ressourcen, Aspirationen, Traditionen). In ihnen kommt es auch zur (potenziell) geschlechtsspezifischen Sozialisation – zum Nachteil für Jungen im Bildungssystem – und sie geben durch die eigene Zuwanderungsgeschichte (möglicherweise) einen Migrationshintergrund und eine ethnische Herkunft mit – unter Kontrolle anderer Effekte zum Vorteil für Kinder mit Migrationshintergrund. Die Familie ist wiederum Teil einer sozialen Klasse oder Schicht, mit der sie den klassenspezifischen Habitus teilt, der unter anderem verinnerlichtes kulturelles Kapital ist, in dem sich die Einstellung zu Bildung und Bildung selbst vereinen. In selektiven Bildungssystemen, in denen und von denen bildungsnahe Schichten (Mittelschichten) profitieren, zeigen die ungleichen familiären Voraussetzungen Wirkung (vgl. Saar und Helemäe 2017): Im Sinne primärer Effekte beeinflussen sie die schulischen Leistungen durch im Elternhaus vermittelte Kompetenzen und die dort erfahrene Unterstützung, die je nach elterlichen Bildungswerten variiert (vgl. Hegna und Smette 2017). Zugleich werden sie als sekundäre Effekte in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen. Wie sie generell zur institutionellen Bildung stehen und welcher Bildungsweg eingeschlagen werden soll, entscheiden Schüler/innen und ihre Familien zudem – gemäß der Theorien *unbewusst* – vor dem Hintergrund ihrer Schichtzugehörigkeit, in dem sie Erwartungen und erwartete Erfolge, Kosten und Nutzen abwägen. Alle Autor/innen haben in diesem

Zusammenhang betont, dass der mit Bildung verknüpfte Nutzen abhängig ist vom Wert, den verschiedene Gruppen Bildung beimessen. „[...] [D]ie Frage nach der Setzung und der Verfolgung von Bildungszielen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen [ist] von zentraler Bedeutung für die Erklärung von Bildungsungleichheit [...]“ (Kristen 1999: 37).

Diese Bildungswerte fungieren demnach als Filter; durch sie wird – sozusagen vorgelagert – der Bildungsprozess perzipiert und bewertet. Durch sie reagieren die Individuen verschieden auf die Bildungskontexte, in denen sie sich im Schulsystem wiederfinden. Sie strukturieren das Lern- und Sozialverhalten der Schüler/innen, denn das soziale Handeln ist Max Weber (1972 [1922]: 12 f.) zufolge unter anderem wertrational bestimmt. Zwischen solchen Verhaltensmustern ist Schulentfremdung theoretisch verortet.

Denn auch Schulentfremdung ist vom Wert von Bildung abhängig, wirkt aber auch auf die Bildungswerte zurück, die schließlich nicht gänzlich sozialisations- und herkunftsabhängig sind, sondern auch von Erfahrungen abhängen. Als Einstellung geht Schulentfremdung hervor aus den spezifischen, durch soziale und familiäre Herkunft geprägten und eher konstanten Werten. Sie entwickelt sich als negative Einstellung gegenüber der Schule und ihren Teilaspekten, den sozialen Beziehungen zu Mitschüler/innen und Lehrer/innen und dem schulischen Lernen. Während es auf der einen Seite durch Normen und Pflichten – in der Regel – selbstverständlich ist, zur Schule zu gehen, wird auf der anderen Seite kein Nutzen mehr damit verbunden, die erwartete Rolle als Schülerin bzw. Schüler anzunehmen und dieser gerecht zu werden. Schulentfremdung wirkt dadurch, im Zuge sozialer Ungleichheit, als negative Ressource auf primäre und sekundäre Effekte.

Der individuelle Umgang mit der Rolle als Schülerin bzw. Schüler im Schulsystem ist also, allgemein gesprochen, im Habitus verankert. Im Habitus, so Bourdieu und Passeron (1971: 185), vereinen sich Einstellung zu Bildung und Bildung selbst, und er gilt dadurch als Prinzip verfestigter Bildungsunterschiede. Diese offenbare Systematik, die *Illusion der Chancengleichheit*, und die damit verbundene Reproduktion sozialer Ungleichheit leitet über zur Rolle des Bildungssystems. Dass die Entwicklung des klassenspezifischen Habitus auch durch das Bildungssystem reproduziert wird, wird gesellschaftlich nicht „aufgedeckt“. Folgen des Bildungsprozesses, nämlich Ungleichheiten, werden sodann anerkannt, da auch das Bildungssystem anerkannt und als gerecht wahrgenommen wird (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 222 f.).

„Das traditionelle Bildungssystem verbreitet erfolgreich die Illusion, der gebildete Habitus sei ausschließlich das Ergebnis seiner Lehrtätigkeit und sei damit von allen sozialen Determinanten unabhängig, während es im Extremfall nur einen Klassenhabitus, der außerhalb des Bildungswesens entstanden ist und die Grundlage alles schulischen Lernens bildet, benutzt und sanktioniert. Es trägt deshalb entscheidend

zur Perpetuierung der Struktur der Klassenbeziehungen bei und legitimiert sie, indem es verbirgt, daß die von ihm produzierten Bildungshierarchien soziale Hierarchien reproduzieren (Bourdieu und Passeron 1971: 222).“

Das Bildungssystem ist Bourdieu zufolge nie unabhängig vom System sozialer Klassen, also von der Sozialstruktur einer Gesellschaft (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 61). Es funktioniert zwar autonom und folgt eigenen Regeln, geleitet vor allem von der eigenen Tradition, und muss dennoch äußeren Ansprüchen gerecht werden. Diese werden aus bestehenden Gesellschaftsordnungen an das Bildungssystem herangetragen; *systematisch* werden dadurch bestehende gesellschaftliche Ordnungen nicht nur bestätigt (Legitimationsfunktion), sondern reproduziert (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 215). Zu einer Systematik wird dieser Prozess dadurch, dass das Bildungssystem kulturelles Kapital weitergibt, indem die Bildungskultur zum Gegenstand täglicher Auseinandersetzung innerhalb des Schulsystems wird: Die kulturellen Differenzen, die sich aus Klassenunterschieden in der Gesellschaft ableiten, werden ihrerseits unterrichtet, systematisch sortiert (und selektiert) und dadurch reproduziert – ein älterer Befund, der dennoch theoretisch erklären kann, welche Prozesse aus stratifizierten Schulsystemen hervorgehen. Mit dem Bildungssystem werden demnach vor allem zwei Ziele verfolgt: erstens die technische Funktion der Ausbildung und Bescheinigung von Fähigkeiten, und zweitens die soziale Funktion der „Bewahrung und Bestätigung kultureller Privilegien“ (Bourdieu und Passeron 1971: 189). Letzteres dürfte allerdings auch in einem kritischen Licht gesehen werden. Große Reformbemühungen spätestens seit den 1970er Jahren (vgl. Becker und Zangger 2013), fortlaufende Evaluationen beziehungsweise Bestandsaufnahmen (vgl. etwa OECD 2016b; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016) sowie international vergleichende Schulleistungstests (PISA) (vgl. OECD 2016a) legen zumindest den Schluss nahe, dass der Politik an einer stetigen Verbesserung nationaler Bildungssysteme gelegen ist. Dass weiterhin systematische Ungleichheiten bestehen, insbesondere in Abhängigkeit des Stratifizierungsgrads (vgl. Van de Werfhorst und Mijs 2010), lenkt dennoch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf theoretische Grundlagenarbeiten hierzu (vgl. Becker und Lauterbach 2010). Insofern bleiben die theoretischen Überlegungen auch für diese Arbeit weiterhin relevant.

Demnach müssen dieser offenbaren Bevorteilung von bildungsnahen Klassenfraktionen Handlungen auf der individuellen Ebene zugrunde liegen, die auf die Kapitalausstattung und die Spezifika des Habitus zurückzuführen sind. Das Verhältnis von Individuum und Bildungssystem ist abhängig von gegenseitiger Anerkennung, oder Zuerkennung von Notwendigkeit und Funktionalität. Welchen Wert messen Einzelne dem Bildungssystem bei und haben sie dem Bildungssystem gegenüber ein „konkurrierendes Wertesystem“ (Bourdieu und Passeron 1971: 168)? Wenn sie, vermittelt über ihre familiäre Herkunft beziehungsweise soziale Klasse, selber vom Bildungssystem in eine bestimmte Stellung

gebracht wurden oder dies zukünftig erwarten, werden sie in diesem System profitieren beziehungsweise „in richtiger Weise“ auf dieses reagieren. Bourdieu rückt die Einstellung zu Bildung in den Fokus. Bildungseinstellungen und objektive Aufstiegschancen bedingen sich gegenseitig. Individuen orientieren sich an für sie realistischen Bildungswegen und entwickeln daraus eine bestimmte Einstellung. Diese wiederum lässt bestimmte Bildungsentscheidungen wahrscheinlicher werden. Die antizipierte Bildungszukunft des Individuums orientiert sich ihrerseits an der „objektiven und kollektiven Zukunft seiner sozialen Klassen“ (Bourdieu und Passeron 1971: 178).

Es sind in dieser Logik und Terminologie „objektive Gesetzmäßigkeiten“ der Relation von sozialer Klasse und Bildungssystem, die sich in den wahrscheinlichen Aufstiegschancen der jeweiligen sozialen Klasse ausdrücken. Sie werden von den Einzelnen als „subjektive Erwartungen“ verinnerlicht, um in der Folge als „objektive Verhaltensweisen“ jene „objektive Wahrscheinlichkeit“ erst zu schaffen und zu reproduzieren (vgl. Bourdieu und Passeron 1971).

Es bleibt festzuhalten: Unterschiede der sozialen Klassen hinsichtlich ihrer Bildungsmotivation und ihrer Bildungsentscheidungen – sowohl die Beendigung der Schulzeit mit dem Ende der Schulpflicht als auch die Wahl eines (in stratifizierten Systemen) weniger aussichtsreichen Schultyps²³ und die damit verbundenen Anstrengungen – lassen sich vor allem auf ihre Einstellungen zum Bildungssystem zurückführen. Sie entscheiden auf der Grundlage ihres Habitus, und zwar ohne bewusst abzuwägen – sondern sie sortieren von vornherein aus, was nicht als sinnvoll und angedacht erscheint (vgl. Bourdieu 1987: 100). Noch einmal zusammengefasst:

„Die subjektive Erwartung, die den einzelnen veranlaßt, sich selbst auszuschließen, orientiert sich an einer Schätzung der objektiven Erfolgchancen einer Klasse, wobei gerade dieser Mechanismus zur Verwirklichung der objektiven Wahrscheinlichkeit beiträgt“ (Bourdieu und Passeron 1971: 178 f.).

Vorausgesetzt, die Bildungsentscheidung für einen bestimmten Schultyp – so etwa im unteren Sekundarunterricht, der wie in Luxemburg und im Kanton Bern schulpflichtig und gebührenfrei ist – ist nicht abhängig von ökonomischen Restriktionen, dann ist auf Grundlage dieses Modells vor allem das Bildungsniveau der Eltern von Bedeutung (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 21 ff.), und darüber vermittelt ihr Wert von Bildung. Die kulturellen Ressourcen des Elternhauses nehmen in diesem Fall an mehreren zentralen Punkten Einfluss. Zum einen trifft der familiäre Habitus höher ausgebildeter Gruppen – implizit – deutlich besser die Voraussetzungen, Erwartungen und die „Codes“ des Lernens in Schulen,

23 Bourdieu nennt die selbst getroffene Selektion durch Bildungsentscheidungen „Selbsteliminierung“ (vgl. Bourdieu und Passeron 1971: 175 ff.).

deren System den oberen Mittelschichten angemessen gestaltet ist, wie mit Bourdieu und Passeron (1971) bereits dargestellt werden konnte. Zudem haben sie den Vorteil, auf ein größeres explizites Wissen über ebenjenes Schulsystem zurückgreifen zu können, besser informiert und vorbereitet durch die wichtigen Laufbahnentscheidungen zu navigieren (vgl. auch Pfeffer 2008). Der Rat der Eltern und gegebenenfalls der Geschwister, die ihrerseits das Bildungssystem durchlaufen haben, hat einen zentralen Wert an diesen Stellen der Bildungsentscheidungen. Nicht zuletzt die Hilfestellung, die hinsichtlich inhaltlicher schulischer Belange – Zugang zu Wissen, Lernstrategien, Hausaufgaben – zu Hause möglich oder nicht möglich ist, macht einen bedeutenden Unterschied.

Die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit unterer Klassen ist dadurch im Vergleich geringer. Zusammen mit der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit und dem subjektiven, wahrgenommenen Nutzen, die wie erläutert von benachteiligten Gruppen geringer eingeschätzt (wahrgenommen) werden, sind nach Erikson und Jonsson (1996: 55) die entscheidenden Parameter ungleicher früher Bildungsentscheidungen genannt. Dies hieße im Grundmodell der Bildungsentscheidungen nach Esser (1999), dass der positive Entschluss für weiterführende Bildung bei unteren Schichten unwahrscheinlicher ist (vgl. Kapitel 2.1.1). Erstens fällt der Term $U + cSV$ auf der linken Seite der Gleichung geringer aus, da der Wert des Ertrages der Bildung – der subjektive Nutzen – geringer ist. Umso höher ist zweitens das Investitionsrisiko C/p , da die tatsächliche und die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit geringer sind. Erikson und Jonsson (1996) schließen daraus:

„A school system without early decision points, where the first, socially most selective hurdle has been removed and which contains no educational dead ends, is thus likely to minimize the importance of social origin on educational attainment“ (Erikson und Jonsson 1996: 36).

Ein Schulsystem ohne frühe Selektion – so Erikson und Jonsson (1996) – wäre vor dem Hintergrund der skizzierten sekundären Herkunftseffekte auf Bildungsentscheidungen als ideale Institutionalisierung der Bildung zu verstehen, um den persistenten Einfluss der sozialen Herkunft auf Bildungsverläufe zu reduzieren. Je früher in der Schulbiografie der Kinder Laufbahnentscheidungen anstehen, desto größer sind außerdem diese Effekte (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 35 f.). Vor allem die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit erhält bei frühen Bildungsentscheidungen ein größeres Gewicht, wenn das Fähigkeitsniveau der Schüler/innen noch nicht gänzlich beurteilt werden kann und deshalb je nach Schichtzugehörigkeit eingeschätzt wird. Dann nämlich wirken sich die primären Effekte der sozialen Herkunft umso stärker aus. Ein durch primäre Effekte bedingter Mangel an Förderung kann außerdem später nur bedingt aufgehoben werden, auch nicht durch das Bildungssystem selbst (vgl.

Boudon 1974: 22 f.). Werden die verschiedenen (ungleichen) Startbedingungen nicht institutionell egalisiert, wird die herkunftsbedingte Bildungsnähe damit zugleich unterstützt, oder sogar – in Bourdieus Terminologie – systematisch belohnt.

Bildungswerte und Schulentfremdung unter Sekundarschülerinnen und Schülern haben im stratifizierten Schulsystem verschiedene Implikationen. Der Wert von Bildung entsteht aus dem Zusammenspiel von familiärer Herkunft (sozial, ethnisch), eigener, auch geschlechtsspezifischer, Sozialisation und Bildungssystem. Er bringt Einstellungen gegenüber der Schule hervor, die sich aufgrund von Erfahrungen und Selektionsprozessen im Bildungssystem bis hin zur Entfremdung von der eigenen Rolle als Schülerin bzw. Schüler entwickeln können. Bildungsnutzen und schulische Einstellungen formen neben anderen Prädiktoren bildungsrelevante Entscheidungen und Verhaltensmuster, und haben so – neben klassischen primären Herkunftseffekten (Ressourcenausstattung) – Effekte auf schulische Leistungen.

2.4 Bildungssystem und Bildungskontexte: Einflüsse auf mehreren Ebenen

In welchem Zusammenhang stehen die Konzepte Bildungswerte und Schulentfremdung als Ansätze zur Beschreibung von Bildungsungleichheiten auf der Individualebene, mit den für die Institution Schule konkreten Bildungskontexten? Als leitende Frage durch dieses Kapitel richtet sie den Fokus darauf, ob etwa die Entstehung und Entwicklung von Schulentfremdung durch *äußere Einflüsse* (in der Schule) begünstigt oder eher verhindert wird. Für die analytische Verortung dieser Überlegungen eignen sich theoretische Ansätze, die von der psychologischen zur soziologischen Erklärung überleiten. Zudem scheint es notwendig, Analyseebenen zu unterscheiden, also Phänomene und Effekte auf der Mikro- und solche auf der Meso- und der Makroebene. Diese äußeren Umweltkontexte beeinflussen, wie in psychologischen Theoriemodellen angenommen wird (vgl. Bronfenbrenner 1979), die menschliche Entwicklung und das Verhalten. Die Interaktion der Individuen mit ihrer Umwelt sind dafür wesentliche Ursache.

„The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, throughout the life course, between an active, growing, highly complex biopsychological organism – characterized by a distinctive complex of evolving interrelated, dynamic capacities for thought, feeling, and action – and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by the relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded“ (Bronfenbrenner 1990: 102).

Damit werden die unmittelbaren Lebensbereiche der Individuen und die weiteren, übergeordneten Kontexte in den Mittelpunkt der Analyse gerückt. Der Ansatz, menschliche Entwicklung aus der *ökologischen Perspektive* zu betrachten, kann auch den Bildungskontexten dieser Arbeit einen theoretischen Rahmen bieten. Denn weiter unterteilt Bronfenbrenner (1979: 16–42) die Umwelt in Strukturen, die sich durch Reziprozität (in gegenseitiger Beeinflussung und Anpassung) auszeichnen: (1) So gehören zum Kern eines *Mikrosystems* im Rahmen der menschlichen Entwicklung alle zwischenmenschlichen Beziehungen und Aktivitäten, die ein Individuum in seinem Lebensbereich erfährt und denen es Bedeutung beimisst. (2) Mehrere Mikrosysteme, in denen sich ein Individuum bewegt, sind gemeinsam als *Mesosystem* zu verstehen. Ein solches umfasst alle Verflechtungen der beteiligten Mikrosysteme, das heißt sich überschneidende Kommunikationsräume oder Verknüpfungen durch andere Personen und durch gegenseitige Kenntnis. (3) Ist das Individuum hingegen nicht selbst Teil eines oder mehrerer Bereiche, die jedoch unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung des Individuums nehmen, spricht Bronfenbrenner (1979) von *Exosystemen*. (4) Über den Subsystemen steht das *Makrosystem*, das die objektiven Ähnlichkeiten und zugrundeliegenden Ansichten beschreibt. Zugleich ist die Auslegung und Ausprägung zwischen gesellschaftlichen Gruppen aber verschieden, da das Makrosystem von ihnen unterschiedlich interpretiert wird.²⁴

So ähneln sich die dem Bildungsbereich zugeordneten Mesosysteme in ihren generellen Einflüssen auf die Individuen, wenn sie sich – wie auch in Luxemburg oder im Kanton Bern in der Schweiz – unter den Rahmenbedingungen eines Bildungssystems, das analytisch als *Makrosystem* fungiert, entwickeln. Hinsichtlich der konkreten Wirkung darf jedoch angenommen werden, dass etwa die Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Gruppen ungleiche Meso-Einflüsse zur Folge hat, also zum Beispiel Schulentfremdung begünstigende Faktoren von gewissen Schülerinnen und Schülern bedeutsamer wahrgenommen werden, für andere aber weniger relevant sind. *Mesosysteme*, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden, sind insbesondere die Interaktionen der *Mikrosysteme* Familie und Peergruppe mit der Schulklasse und der Schule. Sie sollen soziologisch als Bildungskontexte bezeichnet werden. *Exosysteme* werden in der vorliegenden Analyse ausgeklammert. Dazu könnte der Arbeitsplatz der Eltern zählen, aber auch andere Schulklassen – Systeme, deren direkte Interaktionen nicht empirisch erhoben worden sind.

Analog dazu wird auch die Analyse unterschieden in die Ebenen *mikro*, *meso* und *makro* und sie wird damit zur einer *Mehrebenenanalyse* (vgl. theoretisch

24 Ändern sich die Verhältnisse eines Individuums innerhalb dieser Systeme, wird von einem ökologischen Übergang gesprochen. Anpassungsprozesse werden nötig und es entsteht ein Entwicklungsprozess – die zentrale Annahme dieser Theorie (vgl. Bronfenbrenner 1979).

Gross/Meyer/Hadjar 2016; vgl. empirisch-analytisch Ditton 1998, 2013). Die *Mikroebene* ist die Ebene des Individuums, das heißt die analytische Perspektive auf die Schülerin oder den Schüler, die persönlichen Eigenschaften und schulischen Leistungen, sowie auf die familiären Kontexte, die teilweise – etwa als Herkunftseffekt – Teil der persönlichen Eigenschaften sind (so etwa der Migrationshintergrund, der sich unmittelbar aus der Migrationsgeschichte der Familie ableitet). Auf der *Mesoebene* sind die schulischen Kontexte verortet. Zum einen gehört die Schule als Institution, die politische Bildungsabsichten in die Praxis umsetzt und den Bildungserwerb organisiert und determiniert (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016: 18), zur Mesoebene. Zum anderen sind die Schulklasse und die Schulorganisation Mesosysteme in der Interaktion mit dem Individuum. Dadurch ist die Mesoebene in dieser Arbeit vorrangig als Schulebene zu verstehen. Das Bildungssystem ist, wie bereits ausgeführt, wichtigster Bestandteil der Makroebene, definiert es doch das institutionelle Setting des Schulsystems, des Ausbildungssystems und der tertiären Bildung sowie die Zugänge zu diesen Bildungseinrichtungen (durch Zulassungsvoraussetzungen) und die Möglichkeiten und Beschränkungen von Wechseln zwischen den Angeboten (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016: 12). Dadurch sind zudem Bildungsungleichheiten in Form von verschiedenen Bildungsverläufen auf der gesellschaftlichen Makroebene zu denken (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016: 12). Sie werden abgeleitet aus den individuellen Merkmalen (*mikro*), die in institutionelle Kontexte (*meso*) des Systems an Strukturen (*makro*) eingebettet sind.

Grundsätzlich zählen zu Bildungskontexten soziale und institutionelle Kontexte wie die Familie und das Bildungssystem. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie den Bildungsverlauf der Individuen strukturieren, indem sie auf abhängige Variablen wie die Aspiration für und die Beteiligung an Bildung sowie – vermittelt über Bildungschancen – auf den individuellen Erfolg im Bildungsverlauf wirken (vgl. Becker und Schulze 2013: 3). Auch das erworbene Wissen, die erlernten Kompetenzen und die erreichten Bildungszertifikate sind also kontextabhängig. Insgesamt bedeutet dies, dass Bildungskontexte „sowohl strukturelle Voraussetzungen als auch Ursachen für sozial ungleiche Bildungserfolge [...] darstellen“ (Becker und Schulze 2013: 4). Es ist deshalb von Bedeutung, was sich auf der *Mesoebene der organisationalen Kontexte* abspielt (vgl. Becker und Hadjar 2013: 512). Die Familie als Ausdruck sozialer Herkunft und von Migrationserfahrungen soll jedoch von den Bildungskontexten ausgeklammert werden, da sie in Form primärer und sekundärer Effekte Teil des übergeordneten theoretischen Rahmens ist.

Die Schulebene und die Komposition der Schulklassen werden in der Theorie als relevante Bildungskontexte betrachtet. An beiden Ebenen orientiert sich im Folgenden die theoretische Beschreibung der Bildungskontexte. Warum sollten diese *Kontexte ernst genommen werden*?

„There are multiple social justice arguments for *taking contexts more seriously*. Perhaps most important is to develop ‚neutral‘ discourse on schooling that give greater recognition to the importance of social injustices in reproducing educational inequalities. From this position, a more serious recognition of context could give rise to fairer evaluation of school performance, a fairer distribution of resources, and the provision of more appropriate advice and support to schools in less favourable contexts. All of these, we argue, would enable better responses to the needs of marginalised school populations“ (Thrupp und Lupton 2006: 311; Hervorh. d. V.).

Dass Schulen einen Unterschied ausmachen können (vgl. Thrupp und Lupton 2006: 320) – und zwar in Bezug auf die Prozesse, in denen Schüler/innen lernen und ihre Persönlichkeit entwickeln, und damit auch in Bezug auf die schulischen Resultate – haben sowohl Schuleffektivitätsforschung als auch Schulkompositionsforschung gezeigt. Denn Schulen repräsentieren durch ihre Verschiedenheit differentielle Lernmilieus für Schülerinnen und Schüler (vgl. Baumert und Schümer 2001). Dabei sollten nach Thrupp und Lupton (2006: 308) die externen Schulkontexte in den Mittelpunkt der Analyse gestellt werden: Politisch-regionale Charakteristika der Schule sowie die Zusammensetzung der Schüler/innenschaft. Denn in der Empirie identifizierte Faktoren, die zweifelsohne *school-based* sind, müssen nicht unbedingt *school-caused* sein, das heißt Ergebnis der *schulspezifisch-internen* Organisation der Schule²⁵ (vgl. Thrupp und Lupton 2006: 310). Eher passen Schulen ihre pädagogischen Konzepte und ihre Organisation und Führung *strukturell* der Schüler/innenschaft an, und diese wiederum ermöglicht oder erschwert bestimmte Aspekte des Schulalltags. Anknüpfend an das Eingangszitat konnten solche Effekte zum Vorteil von Schulen mit einem höheren Anteil an Schüler/innen aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status gefunden werden und entsprechend zum Nachteil von Schulen mit eher geringem mittlerem Sozialstatus. Die Autoren plädieren deshalb für eine Kontextualisierung der Schulforschung und erachten – vor allem für die Kompositionsforschung – Large-Scale-Studien für notwendig. Sämtliche Effekte der Lernumwelt werden unter dem Begriff der Kontexteffekte zusammengefasst (vgl. Dumont et al. 2013: 165).

Welchen Einfluss Schulstrukturen wie die materielle Ausstattung und die Komposition der Schüler/innenschaft auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen haben, wurde insbesondere – und nicht zuletzt wegweisend für die empirische Bildungsforschung – von James S. Coleman in seinem nationalen Report für die USA untersucht (vgl. Coleman et al. 1966). Ein zentrales Ergebnis seines Forschungsteams ist, dass der schulische Erfolg der Schüler/innen im Wesentlichen von der sozialstrukturellen Verteilung ihrer Mitschüler/innen beeinflusst

25 „e.g. aspects of leadership, management or pedagogy“ (Thrupp und Lupton 2006: 308).

wird. Daneben wirken ebenso die Effekte des familiären Hintergrunds, die zudem eine viel bedeutendere Rolle einnehmen als Schulstrukturen wie die materielle Ausstattung, das Curriculum und die Qualität des Lehrer/innenkollegiums (vgl. Coleman et al. 1966: 21 f.; 183). So stellt auch zum Einfluss von Schulfaktoren auf schulische Leitungen der vorletzte Punkt der Zusammenfassung klar, „that the social composition of the student body is more highly related to achievement, independently of the student’s own social background, than is any school factor“ (Coleman et al. 1966: 325), bevor die Autor/innen schließlich betonen, dass zugleich ein Gefühl der Kontrolle der schulischen Umwelt und ihre Ansprechbarkeit einen wichtigen Einfluss haben.

Die Klassenzusammensetzung, vor allem die Zusammensetzung der Schüler/innenschaft nach sozioökonomischen und Leistungsmerkmalen, wird in der Forschung weiterhin als wichtig erachtet (vgl. für einen Überblick Dumont et al. 2013). Ein höherer durchschnittlicher Leistungsstand gilt als günstiges Kompositionsmerkmal für individuelle Bildungsprozesse (vgl. Faber 2013). Zum anderen hat der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund einen Einfluss auf die erzielten Leistungen. Die Wirkungen dieser *ethnic composition*, aber auch die mit ihr verbundenen offenen Fragen, können beispielhaft für die analytische Komplexität von Kompositionseffekten dienen: So sind etwa Kompositionseffekte anhand von PISA-Daten für Deutschland belegt; es lässt sich ein geringeres Leistungsniveau in Hauptschulklassen mit einem höheren Migrant/innenanteil (nach zu Hause gesprochener Sprache) feststellen (vgl. Stanat 2006). Zurückgeführt werden die negativen Effekte auf mehrschichtige institutionelle Bedingungen der Schulen wie das Lernklima, die Ausstattung der Schulen, die Einstellungen und das Lehrverhalten der Lehrer/innen oder die Peergruppen-Effekte; weniger jedoch auf individuelle Merkmale der Schüler/innen (vgl. Stanat 2006). Allerdings sollte „das komplexe Wechselgefüge von Kontext- und Individualfaktoren“ (Faber 2013: 343) tiefer erforscht werden. Denn eher stellt es sich so dar, dass – wie in Kapitel 2.1.3 ausführlich theoretisch hergeleitet werden konnte und in der Darstellung des empirischen Forschungsstands (vgl. Kapitel 2.6) noch vertieft wird – die Bildungsaspiration (vgl. Stocké 2014) der Schüler/innen mit Migrationshintergrund vergleichsweise höher ist und mit der ethnischen Komposition (einem höheren Migrant/innenanteil) positive Schulklasseneffekte verbunden sind (vgl. dazu etwa Wicht 2016; Hornstra et al. 2015; Demanet und Van Houtte 2014). Auch der Kontext einer Einbettung in eigenethnische Netzwerke, das heißt in eine sprachlich und kulturell homogene *community* von Zuwander/innen, kann positive wie negative Effekte auf Bildungsverläufe nehmen – zu dem Schluss gelangen Kristen und Olczyk (2013) nach Sichtung einschlägiger Forschungsliteratur. Bedeutsame Ergebnisse zum Bildungserfolg sind demnach zu erwarten, wenn der Fokus auf die bildungsrelevanten Eigenschaften der Gruppe gelegt wird, statt auf die Form der eigenethnischen Einbettung zu schauen. Die Ressourcenausstattung, die Bildungsaspirationen und das

soziale Kapital zeigen vermittelt über die Herkunftsgruppe größere Effekte (vgl. Kristen und Olczyk 2013).

Es hat sich darüber hinaus gezeigt, dass auch vom Schultyp und dem Schulethos Effekte auf die Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler ausgehen (vgl. Wicht und Ludwig-Mayerhofer 2014). Darüber hinaus ist die sozialräumliche Situation der Schulen und damit der Schulklassen zu fokussieren; es wäre „wünschenswert, in zukünftigen Analysen Kontextbedingungen einzubeziehen, die im Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler vorliegen“ (Stanat 2006: 213). Zusätzlich sind immer gesamtgesellschaftliche Kontexte zu berücksichtigen. Die gesellschaftlichen Rahmen- und Lebensbedingungen (Makroebene), die je nach sozialer Position wirken und verschieden erlebt werden, beeinflussen auf der Mikroebene den familiären Bildungskontext (vgl. Becker und Hadjar 2013), in dem bildungsrelevante Entscheidungen getroffen werden und sich Aspirationen herausbilden (siehe durchgehend in Kapitel 2.1).

2.4.1 Die institutionellen Schulstrukturen

Die Schulebene

Auf der Schulebene werden die so genannten Institutionseffekte der Schulform untersucht (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006), das heißt Effekte der externen Differenzierung der gesamten Schüler/innenschaft in schulische *tracks* – als getrennte Schultypen in Schulen (an verschiedenen Orten oder in getrennten Gebäuden) oder in *track*-spezifischen Klassenverbänden – ebenso wie Effekte der Selektion der Schüler/innen zu Leistungsgruppen (als interne Differenzierung). Der Fokus liegt hier auf den Schultypen (auch: Schulformen). *Tracking*, so die Definition (Oakes 1987: 131), „places students who appear to have similar educational needs and abilities into separate classes and programs of instruction“. Die häufigste Trennung und Selektion der Schüler/innenschaft erfolgt dabei in einen akademischen, allgemeinbildenden Schultyp, der auf ein Hochschulstudium vorbereitet, und in technische, berufsbildende Schulformen – sowie in einigen Ländern wie Luxemburg (*Modulaire*; siehe Kapitel 3.1) und Deutschland (Hauptschule) in einen dritten Schultyp mit geringem Anspruchsniveau, der in der Diskussion bereits als „Restschule“ bezeichnet wird (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016: 15).

Institutionelle Effekte der Schulformgliederung müssen in den gegliederten Schulsystemen Luxemburgs und der Schweiz Berücksichtigung finden. In ihnen spiegeln sich zum einen die verschiedenen tradierten Anforderungen und Lernbedingungen sowie die spezifische Didaktik und Lehrer/innenbildung (vgl.

Baumert/Stanat/Watermann 2006: 129).²⁶ Zum anderen wird die Selektion der Schüler/innen in den stratifizierten Schulsystemen zu einem so frühen Zeitpunkt vollzogen, dass sozialisationsbedingte schulische Defizite, aufgrund elterlicher Ressourcen, innerhalb der Schule nicht rechtzeitig ausgeglichen werden können. Eine Neigung zu Schulentfremdung, die unter anderem abhängig vom schicht-, geschlechts- und migrationsspezifischen Wert von Bildung sein kann, kann mit und nach dem Wechsel zur Sekundarschule verstärkt werden, wenn zum Beispiel Stigmatisierungs- oder Assimilationseffekte (vgl. Zurbriggen 2016) auftreten.

Mit der *differentiation-polarization theory* werden schulische Einstellungen von Sekundarschüler/innen mit dem *tracking* des Schulsystems in Verbindung gebracht (vgl. Van Houtte 2006). Ergebnisse (ethnografischer) Schulstudien ab Mitte der 1960er (Kontext: UK; USA) hatten gezeigt, dass sich mit der Selektion der Schüler/innenschaft zu verschiedenen Schultypen auch differentielle Subkulturen unter den Jugendlichen herausbildeten (vgl. zu jüngsten empirischen Überprüfung der These²⁷ Ivaniushina und Alexandrov 2018). Einstellungen gegenüber der Schule gehen aus ihren unterschiedlichen Erfahrungen hervor (vgl. Oakes 1987: 144f.) und nehmen polarisierende Positionen ein: in höheren *tracks* entwickeln Schüler/innen positive Einstellungen (*pro-school*), in niedrigeren *tracks* negative Einstellungen (*anti-school*).²⁸ Diese sind eine Reaktion auf die Situation, in der sich die Gruppe der Jugendlichen – Mitglieder einer Schule/Schulklasse mit definiertem Niveau und Ausbildungsziel – wiederfindet. Der *track* und die Gruppe, in und mit der sie interagieren, ist ihr Referenzrahmen für schulbezogene Gefühle und Gedanken. Die *differentiation-polarization* These besagt, dass das auf Leistung und Status beruhende Schulsystem in niedrigeren Schultypen von den Schülerinnen und Schülern abgelehnt wird:

26 In der international vergleichenden Schuleffektivitätsforschung sind die Institutionseffekte den Kompositionseffekten nachrangig, wenn nicht gegliederte Schulsysteme einbezogen werden. Dann können Schuleffekte nur über Kompositionseffekte abgebildet werden, denn „[d]ie soziale Zusammensetzung der Schülerschaft von Schulen unterschiedlicher Einzugsgebiete spiegelt diese demographischen Verteilungsprozesse wider“ (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 129).

27 Demnach konnte die *differentiation-polarization* These nicht bestätigt werden (Kontext: Russland), da Individualmerkmale bedeutender für die Entwicklung negativer Einstellungen sind: Mädchen und Schüler/innen mit einem höheren familiären Sozialstatus haben positivere Einstellungen zur Schule (vgl. Ivaniushina und Alexandrov 2018). Van Houtte und Stevens (2010) hatten im belgischen Kontext Befunde für die These gefunden.

28 Auch auf die Lehrer/innenschaft in den Schultypen lässt sich die *differentiation-polarization theory* anwenden (vgl. Van Houtte 2006: 275). Ihre Einstellungen gegenüber ihrer Schüler/innenschaft bewirken ihr Lehrverhalten, sodass sie etwa in niedrigeren *tracks* ihr Anspruchsniveau senken und die Unterrichtsqualität insgesamt schlechter ausfällt (vgl. Oakes 1987: 142). Diese Zusammenhänge werden an unterschiedlichen Stellen im Verlauf des Kapitels 2.4 aufgegriffen.

„The problem they are confronted with is that they do not meet the criteria required by the educational system. As a result, they end up in lower tracks, which is commonly considered as ‚failing‘. It is difficult to change this situation; the system itself will not change, and there is no use in being in a higher track without the necessary abilities. The only other possibility, then, is to change the frame of reference, which comes down to rejecting the current system: because it is impossible for a lower-track pupil to gain status within the status system, an alternative status system is needed“ (Van Houtte 2006: 276).

Während in dieser Argumentation mit Blick auf Einstellungen gegenüber der Schule der Schultyp und die Abgrenzung zu anderen schulischen Gruppen den entscheidenden Referenzrahmen bilden, können allerdings auch Vergleichsprozesse innerhalb der Schulklassen herangezogen werden. Angewandt auf das akademische Selbstkonzept (vgl. Zurbriggen 2016: 12 ff.), wird dies im theoretischen Bezugsgruppenansatz *big-fish-little-pond effect* (BFLPE) beschrieben (vgl. Marsh 1987). Demnach liegt der BFLPE vor, wenn Schüler/innen mit gleichen Leistungen ihre eigenen Fähigkeiten und ihr akademisches Selbstkonzept dann als geringer einschätzen, wenn sie sich in leistungsstarken Schulklassen befinden und sich entsprechend besser wahrnehmen, wenn sie in leistungsschwächeren Klassen lernen – im gewählten Bild gesprochen als großer Fisch in einem kleinen Teich (Marsh 1987: 281).²⁹ Nachdem sie zum Ende ihrer Grundschulzeit zu den besseren Schüler/innen gehörten, können Kinder und Jugendliche mit dem Wechsel auf den akademischen Schultyp nach den ersten Erfahrungen und Vergleichen mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein geringeres fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept und Selbstwertgefühl entwickeln (vgl. Köller 2004). Mit dem BFLPE kann insofern konkret gezeigt werden, welche Bedeutung Vergleiche mit den Peers haben. Ihm wird auch deshalb große Relevanz beigemessen, weil er in vielen Länderkontexten empirisch belegt werden konnte (vgl. Zurbriggen 2016: 31). Dass der Effekt insbesondere für stratifizierte Schulsysteme von allgemeiner Bedeutung ist, lässt sich aus der systeminhärenten Selektion der Schüler/innenschaft ableiten, die zu einer Bezugsgruppe führt, „in der die durchschnittliche Schulleistungsfähigkeit der Mitschülerinnen und Mitschüler systematisch von derjenigen einer größeren, repräsentativen Normgruppe abweicht [...]“ (Zurbriggen 2016: 13).

Die referenzgruppentheoretischen Überlegungen könnten auf gleiche Weise auf schulische Einstellungen übertragen werden: Ausgehend von den getrennten Schulformen, können sich verschiedene schulische Einstellungen herausbilden, wenn die eigenen Fähigkeiten in höheren Schultypen geringer eingeschätzt werden, die Leistungsanforderungen damit als höher wahrgenommen werden, die

29 Vgl. Köller (2004: 2) für eine anschauliche Grafik des Effekts anhand des Leistungsniveaus zweier Schulklassen.

sich schließlich im individuell empfundenen Leistungsdruck widerspiegeln. Auswirkungen auf das Empfinden der eigenen Rolle als Schülerin bzw. Schüler wären gerade vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen zur Schulentfremdung zu erwarten – insbesondere in den Domänen Lehrer/innen und Lernen. Eingeschränkt wird der Effekt wiederum von der Einordnung der eigenen Schule beziehungsweise des Schultyps als vergleichsweise bedeutender (Prestige) und zukunftssträchtiger (Status).

Auch das Zusammenspiel von Institution und Komposition führt zu distinkten kontextuellen Einflüssen: Zwischen beidem ist eine Wechselwirkung denkbar, sodass Kompositionseffekte in manchen Schulformen stärker zum Tragen kommen als in anderen. Im Ergebnis wäre ein bestimmter Kompositionseffekt für eine Schülerin oder einen Schüler an einer Schulform von Vorteil, in einer anderen jedoch unbedeutend oder von Nachteil. Ergebnisse für Deutschland (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006) zeigen auf, dass hinsichtlich der Schulleistungen die Hauptschule im Vergleich der deutschen Schulformen am stärksten von der Komposition der Schüler/innenschaft bedingt wird; ein hoher Anteil an Lernenden aus bildungsfernen Elternhäusern und ein hoher Anteil an Klassenwiederholer/innen sind die beiden kritischsten Merkmale (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 143 f.). In der Logik des weiter unten beschriebenen Vermittlungsmodells (vgl. Abbildung 4 in Kapitel 2.4.2) sind die Lernbedingungen an der Hauptschule also wesentlich stärker abhängig von den Bildungskontexten – sie weisen eine stärkere Kontextsensitivität auf.

Hinzu kommt, dass eine bestimmte Komposition typisch für einen Schultyp ist, sobald er von einer homogenen Gruppe besucht wird – wie die, mit Solga und Wagner (2010: 211, Hervorh. i. O.) gesprochen, „*soziale Verarmung der Hauptschule*“. Denn es ist „davon auszugehen, dass auf individueller Ebene überwiegend Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien, mit geringen kulturellen Ressourcen oder mit Migrationshintergrund von Homogenisierungsmaßnahmen betroffen sind und dass die Benachteiligung dieser Schülergruppen durch eine vermeintlich leistungsbezogene Homogenisierung verstärkt wird“ (Scharenberg 2013: 18). Kinder mit Migrationshintergrund sind von solchen Homogenisierungen aufgrund von Segregationstendenzen häufig bereits während ihrer Grundschulzeit betroffen. Mit einem höheren Anteil an Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund steigt dann auch die Wahrscheinlichkeit, in die Hauptschule versetzt zu werden. Die Umwelt, in der die Kinder aufwachsen, beeinflusst – auch über darin geteilte Werte und Einstellungen gegenüber Bildung – den Übergang in die Sekundarschule aufgrund primärer und sekundärer Effekte (vgl. für den deutschen Kontext Kristen 2002).

Dies wirkt sich umso mehr aus, wenn dadurch risikobehaftete Schüler/innen mit sich überschneidenden Ungleichheitsmerkmalen – Jungen, Arbeiterkinder und benachteiligte Migrant/innengruppen – homogene Lernmilieus bilden und sich in ihren negativen Einstellungen gegenüber schulischem Lernen und den

Lehrer/innen bestärken. Neben der Hauptschule in Deutschland, die auch vor diesem Hintergrund das Attribut einer „Restschule“ trägt mit *zurückgelassenen* Jugendlichen (vgl. Solga und Wagner 2010: 195), zählen auch die Realklassen in der Schweiz und der luxemburgische Schultyp mit dem geringsten Anspruchsniveau, das *Modulaire*, zu solchen Lernmilieus mit in sich geschlossener Sozialstruktur (vgl. Hadjar/Scharf/Grecu 2019). Wie aufgezeigt wurde, fußt diese Annahme auf der These einer *differentiation-polarization* von schulischen Einstellungen. Inwiefern sich dies in der Entwicklung von Schulentfremdung zeigt, oder ob schulische Leistungs- und Vergleichsmerkmale innerhalb der Bezugsgruppe (als konkurrierende Hypothese) Entfremdungsprozesse bestärken oder abschwächen können, wird in der vorliegenden Arbeit weiter erörtert und empirisch überprüft.

2.4.2 Die Klassenkomposition als relevanter Bildungskontext

Die Klassenebene

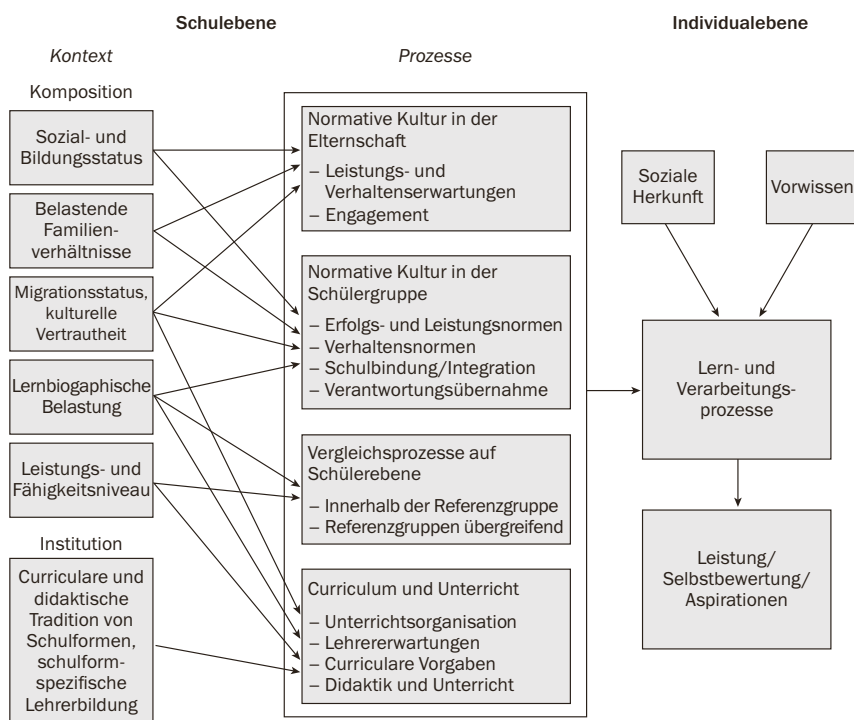
Wenn in der Schulforschungsliteratur von Kompositionsmerkmalen und -effekten die Rede ist, wird in englischsprachigen Artikeln häufig vom *school mix* (vgl. Opendakker und Van Damme 2001; Thrupp/Lauder/Robinson 2002) gesprochen. Der Begriff bringt es auf den Punkt: Nach welchem Mix an Schülerinnen und Schülern also eine Schule zusammengesetzt ist, hat eine Bedeutung für den Schulalltag, für die Effektivität der Schule und sogar für die Organisation (vgl. Thrupp und Lupton 2006). In den beiden gegliederten Schulsystemen dieser Untersuchung wird die Schule hingegen *vorrangig* als Institution behandelt, von der entsprechende Schulform-Effekte ausgehen (siehe oben im Abschnitt Schulebene). Die Schulklasse als Ort des Unterrichts (vgl. Dreeben und Barr 1988) und als Referenzgruppe für Vergleiche (vgl. Zurbriggen 2016) sowie, in der Regel, als unterste analytische Einheit auf der Mesoebene, dient insbesondere der Erforschung von Kompositionseffekten.

Das Erklärungsmodell von Baumert, Stanat und Watermann (2006: 124f.) stellt anknüpfend an Dreeben und Barr (1988) fünf Komponenten auf (siehe Abbildung 4), die in einer mehrdimensionalen Analyse von Kompositionseffekten auf die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung einzubeziehen sind: Erstens die soziokulturelle Zusammensetzung der Schüler/innenschaft, für die Indikatoren des Sozial- und Bildungsstatus zu verwenden sind. Zweitens die Konzentration sozialer Risikofaktoren durch belastende Familienverhältnisse, das heißt unsichere Beschäftigungsverhältnisse und instabile Familienstrukturen. Außerdem die ethnisch-kulturelle Komposition, die durch Zuwandereranteile, den Zeitpunkt der Zuwanderung (Verweildauer) und die Sprachkenntnisse gekennzeichnet ist. Viertens ist das Fähigkeits- und Leistungsniveau der Schüler/innenschaft zu berücksichtigen, und zwar a priori im Sinne „allgemeiner kognitiver

Fähigkeiten“ (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 125) und eines Vorwissens, sowie als fünfte und letzte Komponente die Konzentration lernbiographischer Belastungsfaktoren (Misserfolgserfahrungen) wie Klassenwiederholer/innen und solche, die eine abwärtsmobile Schullaufbahn aufweisen.

Gleichwohl kann in diesem Modell eine Priorisierung vorgenommen werden, um „die für die Lern- und Leistungsentwicklung wichtigsten Kontextbedingungen“ auszuwählen (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 125). Diese sind zuallererst das Leistungsniveau einer Schulklasse und die Konzentration von Schülerinnen und Schülern mit problematischen, nichtlinearen Lernbiografien während ihrer Schulzeit.

Abbildung 4: Vermittlungsmodell für Kontexteffekte



Quelle: Baumert/Stanat/Watermann 2006: 126.

Die wichtigsten Mechanismen hinter den Kompositionseffekten, also dem Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Klassenkameradinnen und Klassenkameraden, sind *erstens* in Schulorganisation, Curriculum und der Didaktik des Unterrichts zu vermuten und *zweitens* in der mit Erwartungen und Verhaltensnormen verbundenen normativen Kultur der Eltern und der Mitschüler/innen, in der das Ausmaß an Schulfremdung innerhalb der Klasse zu verorten wäre.

Drittens sind Vergleichsprozesse innerhalb der Schulklasse zu nennen, die als zentrale Referenzgruppe (vgl. Faber 2013) fungiert. Besonders ein homogenes Schulsetting bewirkt eine Anpassung Einzelner an die gängige Sichtweise. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Assimilationseffekten (vgl. Zurbriggen 2016: 14), die zum Beispiel bewirken, dass Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Bildungschancen in homogen-leistungsschwachen Schulsettings geringer einschätzen. Übertragen auf kollektive Einstellungen kann daraus zusätzlich abgeleitet werden, dass ein durch Schulentfremdung geprägtes Schulklassenklima auch individuelle Entfremdungstendenzen verstärken kann (vgl. Demanet und Van Houtte 2011).

„Danach führt die Konzentration von Risikofaktoren in einer Schule zu kollektiv geteiltem Selbstzweifel und Stigmatisierungserleben, zur gemeinsamen Ablehnung akademischer Leistungsnormen, zur Akzeptanz abweichenden Verhaltens als legitimer Äußerungsform und zur Entfremdung von der Institution“ (Baumert/Stanat/Watermann 2006: 144).³⁰

Ähnliche Effekte hängen auch mit schulischem Verhalten zusammen, weshalb abweichendes Verhalten in der Schule mit den empfundenen Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Demanet/Van Praag/Van Houtte 2016). Vermittelt über die deskriptiven Peer-Normen kann eine hohe Devianz im Klassenzimmer, wenn sie als Druck der Mehrheit zur vorherrschenden Kultur wird, auch die Devianz des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin erhöhen (vgl. Müller et al. 2015). Demgegenüber konnte gezeigt werden (vgl. Scharenberg 2016), dass die Zufriedenheit in der Schule im Mittel höher ist, wenn sich die Schulklasse in ihrer Zusammensetzung durch einen hohen durchschnittlichen Sozialstatus auszeichnet oder überdurchschnittlich viele Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in der Klasse sind (vgl. Kapitel 2.6).

Unabhängig von spezifischen Ansätzen nimmt die soziale Komposition (*socio-economic status*) – anknüpfend an den Coleman-Report – immer eine ganz zentrale Funktion ein; gemeinsam mit der Komposition nach Leistungsniveau (*prior achievement*) wird sie in der einschlägigen Literatur der Schuleffektivitätsforschung zu *school composition* zu den beiden grundlegenden Kriterien

30 Diese postulierten Prozesse halten allerdings einer empirischen Überprüfung mit PISA-Daten (2010) für Deutschland nicht stand (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 149): Die Peer-Normen fungieren *nicht* als Mediator zwischen Kompositionseffekten und Leistungsentwicklung. Umso mehr erscheint es sinnvoll und notwendig, die Vermittlungsmodelle mit expliziten, theoretisch und empirisch fundierten Daten zu Schulentfremdung erneut zu testen. Dieser Pfad wird im Folgenden weiter beschriftet.

gezählt (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002: 486 f.; Thrupp und Lupton 2006). Sie sind – auf der Individualebene erhobene (Level 1) und dann aggregierte (Level 2) – Kontextvariablen der Mesoebene und können ergänzt werden um Messungen wie etwa die Anzahl der Schüler/innen in der Schulklasse. Abzugrenzen sind sie von Variablen zum Schulklima, bei denen – auch auf der Individualebene – Einschätzungen und Einstellungen über die Lehrer/innen oder das Klima in der Schulklasse gemessen werden³¹ (vgl. Marsh et al. 2012). Mit Blick auf die Entwicklung von Schulfremdung sollen die Komponenten gefunden werden, die diese Einstellung der Entfremdung von schulischen Domänen erschwert beziehungsweise begünstigt. Eine Identifizierung der wesentlichen Aspekte erfolgt im Rahmen der Darstellung des Forschungsstands. Zusätzlich zu den beiden klassischen Kompositionsmerkmalen ist bereits anzumerken, dass insbesondere die ethnische Zusammensetzung von besonderem Interesse ist, zeichnen sich doch die für den Vergleich ausgewählten Länder durch ihren überdurchschnittlichen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus. Auch die Risiken in den Schullaufbahnen können berücksichtigt werden, da entsprechende Daten vorliegen, und sie sind im Falle Luxemburgs ohnehin von großer Bedeutung (vgl. Backes 2018).

Ohne eine Kontextualisierung im jeweiligen Bildungssystem und ohne die Einordnung in die Ökologie der persönlichen Entwicklung der Schüler/innen belegen Kompositionseffekte aber zunächst nur, *dass* ein Einfluss auf der Individualebene gegeben ist, während über das *Wie* und *Warum* noch nichts ausgesagt werden kann. Somit müssen die sozialen Interaktionen der Mikrosysteme – vor dem Hintergrund Bronfenbrenners (1979 1990) Ausführungen zur Reziprozität von Individuen und ihrer Umwelt – einbezogen werden. Im Untersuchungsinteresse stehen dann die Eigenschaften der/des Einzelnen in Relation zur Komposition der Eigenschaften innerhalb des Bildungskontexts Schulklasse:

„Arguably we need more information on how an individual is affected by his/her class, gender and ethnic characteristics in relationship to the distribution of characteristics of all other individuals. The art would then be to construct statistics [...] that appropriately summarise these relationships and reflect upon the hypothesised process by which the compositional effects operate“ (Thrupp/Lauder/Robinson 2002: 487).

31 Marsh et al. (2012) betonen in diesem Zusammenhang, dass das Objekt der Einschätzungen dabei auch ein Level 2 Objekt sein muss (zum Beispiel die Atmosphäre in der Klasse), und nicht – wie von ihnen teilweise in Studien beobachtet – das Individuum (zum Beispiel eigenes Wohlbefinden).

In diesem theoretisch aufgestellten, vermuteten Prozess werden die Effekte wie beschrieben insbesondere über die Normen der Eltern und der Peers vermittelt. Die Frage, welchen Einfluss Schulorganisation, Curriculum und Didaktik des Unterrichts haben, stellt sich ebenfalls mit Blick auf die Komposition der Schüler/innenschaft, denn der Schulmix ist „part of the process by which educational resources get allocated and used“ (Dreeben und Barr 1988: 140). Die Gestaltung des Unterrichts (vgl. Dreeben und Barr 1988) wird adaptiert und auch die Leistungsansprüche der Lehrpersonen an die Schulklasse und ihre Förderung richten sich nach der spezifischen Komposition (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002).

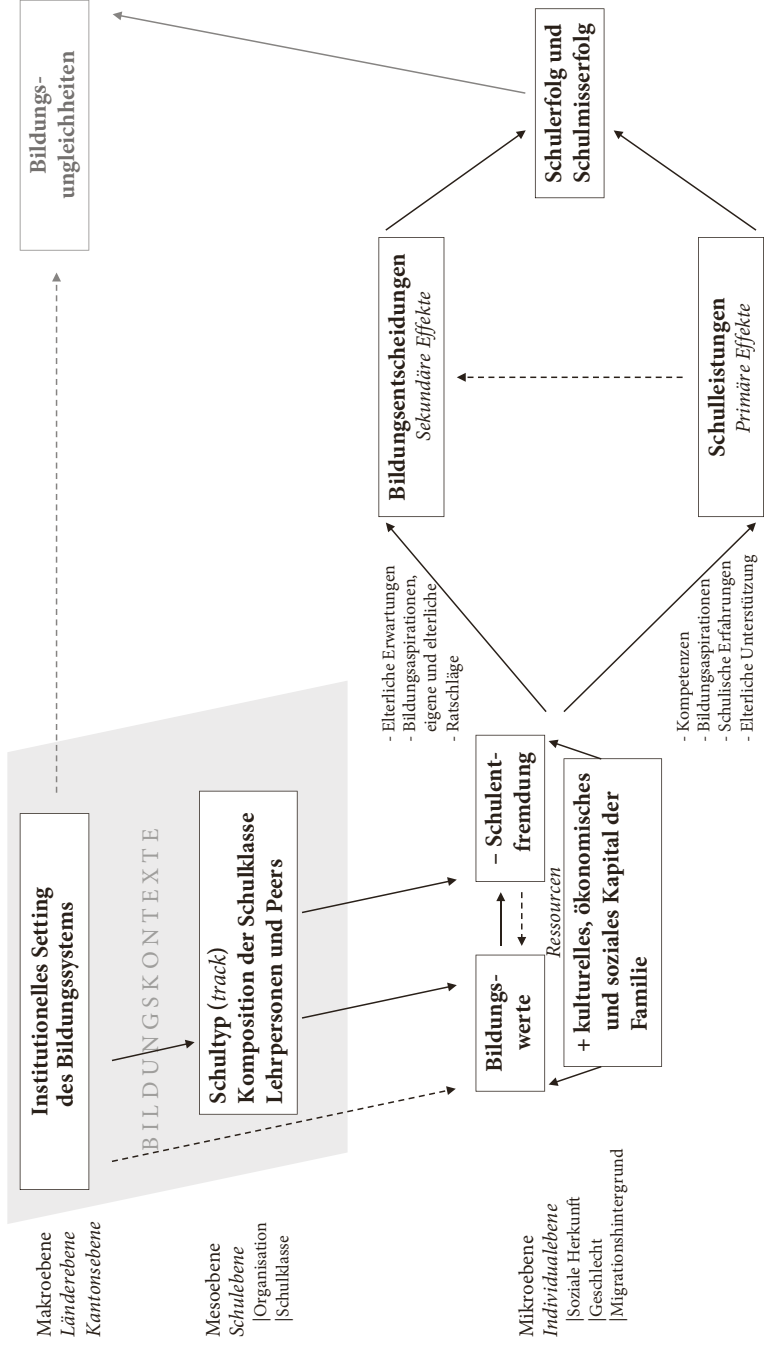
Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass im Vermittlungsmodell für Kontexteffekte (Abbildung 4) die lernbiografischen Belastungen anhand von Curriculum und Unterricht, Vergleichsprozessen und der normativen Kultur in der Schüler/innengruppe ebenso über drei Prozesse wirken wie die Zusammensetzung der Klasse nach Migrationshintergrund, die die Autor/innen mit der normativen Kultur der Eltern, der normativen Kultur der Mitschüler/innen und ebenso der Unterrichtsorganisation in Verbindung bringen. Dass ihre Wirkung dadurch automatisch größer ist, dürfte damit gleichwohl noch nicht gesagt sein; wohl aber, dass Migration und schulische (Miss-)Erfolge eine analytische Relevanz haben, der auch die vorliegende Untersuchung gerecht werden soll. Wird zudem der Sozial- und Bildungsstatus als wichtiges Kompositionsmerkmal hinzugezogen, gewinnen außerdem die Normen der sozialen Akteur/innen weiter an Bedeutung, da sie selbstverständlich von der sozialen Zusammensetzung der Schüler/innenschaft abhängen.

Insgesamt konnte damit aufgezeigt werden, dass die Klassenkomposition zusätzlich zum Bildungssystem und zu Institutionseffekten ein relevanter Bildungskontext ist, von dem Effekte auf schulische Einstellungen ausgehen. Kontexteffekte werden einerseits auf ihren Ebenen – Länder- bzw. Kantons-ebene (Bildungssystem), Schulebene, Klassenebene – betrachtet, stehen aber andererseits immer in Wechselwirkung zueinander. Sie werden im nachfolgenden Kapitel in die theoretische Rahmung eingeordnet, indem ein konzeptionelles Modell dieser Arbeit entworfen wird. Daraufhin wird in Kapitel 2.6 der einschlägige Forschungsstand zu den vier Forschungsfragen zusammengefasst.

2.5 Das konzeptuelle Modell

Mit der Abbildung 5 werden der theoretische Rahmen und das Forschungskonzept dieser Arbeit aus Kapitel 2 in einem konzeptuellen Modell veranschaulicht. Dabei fasst die Abbildung die Bildungskontexte und die Konzepte Bildungswerte und Schulentfremdung zusammen und fügt sie in ein Modell

Abbildung 5: Konzeptuelles Modell: Bildungskontexte sowie Bildungswerte und Schulentfremdung als Herkunftseffekte



Quelle: Eigene Darstellung.

dieser Arbeit, das mehrere Ebenen berücksichtigt – und dadurch eine Mehrebenenanalyse möglich macht. Auf der Makroebene von Land und Kanton steht das Bildungssystem als maßgeblich strukturierender Bildungskontext. Darunter, auf der Mesoebene, ist die Institution Schule samt ihrer Mesosysteme Schulform beziehungsweise Schultyp (Institutionseffekte) und Schulklasse (Kompositionseffekte) sowie dazugehöriger sozialer Akteur/innen und Interaktionen – Mitschülerinnen und Mitschüler beziehungsweise Peers und Lehrpersonen – zu verzeichnen. Diese Bildungskontexte wirken auch auf die Bildungswerte der Individuen, das heißt der Schülerinnen und Schüler (auf der Mikroebene), ein und beeinflussen die Entstehung von Schulentfremdung. Welcher Wert Bildung beigemessen wird und ob und in welchem Ausmaß Schulentfremdung auftritt, ist zugleich abhängig vom kulturellen, ökonomischen und sozialen Kapital, der familiären Ressourcenausstattung sowie von Geschlecht und Migrationshintergrund.

Die Ausprägungen der Bildungswerte beeinflussen Schulentfremdung, die wiederum zurückwirken kann auf den Wert von Bildung. Entfremdungsprozesse von schulischem Lernen und der schulischen Umwelt treten erstens als Folge von schulischen Erfahrungen und der Adoleszenz auf. Zweitens durchlaufen sie aber immer und zugleich den Filter einer generellen Bewertung von Bildung. Die Wahrnehmung der Schule ist abhängig von eigenen und den elterlichen Bildungswerten. Sie sind sozusagen, in einem theoretischen Verständnis, vorgelagert und dauerhafter. Während die Bildungswerte der Schülerinnen und Schüler abgebildet werden können, ist der familiäre Wert von Bildung nur implizit erkennbar. Einerseits spiegelt er sich in den Werthaltungen der Kinder und Jugendlichen wider, was allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht explizit gemacht werden kann. Andererseits drückt er sich in den Erwartungen und Aspirationen der Eltern – also in den sekundären Effekten der sozialen Herkunft – und in der elterlichen schulischen Unterstützung – das heißt den primären Effekten der sozialen Herkunft – aus.

Die familiäre Kapitalausstattung in ihren drei Formen ist als wesentliche Ressource zu verstehen, die letztlich ausschlaggebend für den individuellen Erfolg oder Misserfolg in der Bildungskarriere ist. Ein Mehr an Ausstattung – finanzielle Ressourcen; verinnerlichtes, objektiviertes und institutionalisiertes kulturelles Kapital; nützliche soziale Netzwerke – hat positiven Einfluss. Auch Schulentfremdung als negative Einstellung ist als Ressource verortet. Während ein „Ausbleiben“ von Schulentfremdung für sich betrachtet kein Vorteil im eigentlichen Sinne ist, wirkt das Auftreten von Schulentfremdung nachteilig im Vergleich zu anderen Schülerinnen und Schülern im gleichen Bildungskontext. Sie fungiert dann als negative Ressource primärer und sekundärer Effekte der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds und des Geschlechts.

2.6 Forschungsstand: Institutionelle Schulmerkmale und Klassenkomposition, Bildungswerte und -einstellungen und Bildungsungleichheiten

Vor dem Hintergrund des konzeptuellen Modells (Kapitel 2.5) und der eingangs formulierten forschungsleitenden Fragen (Kapitel 1.4) kann nun der relevante Forschungsstand dargestellt werden. Er steht unter dem Fokus institutioneller Schulmerkmale und Klassenkomposition, Bildungswerte und -einstellungen und Bildungsungleichheiten. Analytische Ansätze und Forschungsergebnisse in der jüngeren Literatur werden – zugeschnitten auf die zentralen Forschungsfragen (RQ) 1, 3 und 4 – zusammengefasst. Mit der zweiten Forschungsfrage (RQ2) – *Welchen Einfluss nehmen Bildungswerte auf Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung?* – wird ein Zusammenhang explorativ bearbeitet, für den im empirischen Teil Antworten gefunden werden sollen. Dieses Kapitel hat das Ziel, die Entwicklung von Hypothesen (Kapitel 4) vorzubereiten. Sie können abgeleitet werden, nachdem im nächsten Kapitel zusätzlich die Bildungskontexte Luxemburgs und des Schweizer Kantons Bern verglichen wurden.

Die erste Forschungsfrage (RQ1) nimmt den Zeitverlauf in den Blick, schließlich wird angenommen, dass sich Schulentfremdung mit der Zeit entwickelt und verändert. *Wie entwickeln sich Bildungswerte und Schulentfremdung im Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule?* Damit sind zwei Themen aufgeworfen: Die Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung während der Schulzeit und Unterschiede zwischen verschiedenen (soziodemografischen) Gruppen von Schülerinnen und Schülern.

Wie Studien aus den 1990er Jahren bis heute belegen (vgl. für einen Überblick Hascher 2004), zeigen Kinder vor allem während ihrer Primarschulzeit eine hohe Zufriedenheit/Freude in und mit der Schule und sie fühlen sich wohl. So berichteten etwa die meisten Kinder in einer englischen Untersuchung (vgl. Gutman und Feinstein 2008: 16), dass sie sich in der Grundschule wohlfühlen, und bei 35 Prozent der Schüler/innen ist das Wohlbefinden zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr noch einmal gestiegen. Nach dem Wechsel in die Sekundarstufe lockert sich aber die vormals positive Haltung gegenüber der Schule (vgl. Trusty und Dooley-Dickey 1993; Murdock 1999), die Motivation nimmt ab (vgl. Urdan und Midgley 2003) und negative Einstellungen bilden sich heraus (vgl. Eccles und Midgley 1989). Die empirischen Befunde von Trusty und Dooley-Dickey (1993) zeigen zwar keine stetige Entwicklung von *alienation from school* während der Sekundarstufe, jedoch größere Entfremdungsprozesse unter Jungen. In ihrer Analyse der Schuljahre 4 bis 8 (US-amerikanische öffentliche Schulen) konnten sie allerdings lediglich Querschnittsdaten verwenden; zudem wurde Entfremdung über die Zugehörigkeit zur Schule in Anlehnung an Finn (1989) operationalisiert.

Dass Jungen entfremdeter sind als Mädchen, zeigen ebenso Ergebnisse der jüngeren Schulentfremdungs-Forschung von Hadjar (vgl. Hadjar/Backes/Gysin 2015; Hadjar und Lupatsch 2010) und Hascher (vgl. Hascher und Hagenauer 2010). Ihre empirischen Befunde geben außerdem Hinweise darauf, dass eher Arbeiterkinder beziehungsweise insbesondere Jungen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien entfremdet sind. Mit einer niedrigeren sozialen Herkunft sind negative Haltungen gegenüber der Schule wahrscheinlicher, da zum Beispiel vor dem Hintergrund des Klassenhabitus eine geringere Relevanz im Curriculum gesehen wird (vgl. Nash 2003: 448). Hinzu kommt ein Einfluss der schulischen Einstellungen der Peergruppe. Zudem zeigen Hascher und Hagenauer (2010: 226 f.) anhand zweier Studien in österreichischen Schulen, dass Schulentfremdung in Form rückläufiger Bindung an die Schule und subjektiver Relevanz ein Prozess während der frühen Adoleszenz ist.

Mit der dritten Forschungsfrage (RQ3) wird das Ziel verfolgt, mehr über die kontextuellen Effekte auf schulische Einstellungen zu erfahren: *Welche Charakteristiken der Bildungskontexte Schulform und Schulklasse beeinflussen die Entwicklung von Schulentfremdung?* Während die gegenwärtige Forschung zu *school composition* in erster Linie schulisches Engagement und Schulleistungen fokussiert, lassen sich dennoch Hinweise für die Einstellungsforschung ableiten.

Ergebnisse deutscher, niederländischer und belgischer Forscher/innen zeigen etwa bezüglich motivationaler Variablen, dass ein – im Vergleich der jeweils untersuchten Schulklassen – höherer *Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund* mit einer größeren Schulmotivation bei allen Schülerinnen und Schülern zusammenhängt (vgl. Rjosk et al. 2015; Hornstra et al. 2015; Demanet und Van Houtte 2014) und die Bindung an die Schule unter Migrantinnen und Migranten erhöht (vgl. Demanet/Van Praag/Van Houtte 2016). Am größten sind die motivationalen Effekte schließlich unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst. Mit diesen Studien werden frühere, viel beachtete Befunde aus den USA bestätigt, die ähnliche positive Zusammenhänge für Achtklässler/innen gefunden hatten. Denn für pro-schulische Einstellungen gegenüber Lehrpersonen und Unterricht konnte Goldsmith (2004: 122) zeigen, „that Latinos’ and blacks’ beliefs are more optimistic and more pro-school in segregated-minority schools“. Weitere empirische Ergebnisse im US-amerikanischen Kontext belegen solche Segregationseffekte und verweisen auf Folgen einer stärkeren Schulbindung. Demnach fühlen sich Schüler/innen stärker mit ihrer Schule verbunden, wenn sie dort mit proportional mehr Peers „of their own race ethnicity“ (Johnson/Crosnoe/Elder 2001: 335) gemeinsam lernen. Weitere positive Migrationseffekte finden sich in einer jüngeren Studie mit NEPS-Daten (vgl. Wicht 2016), die Aspirationen von Neuntklässler/innen vergleicht. Vermittelt über das Schulklima nimmt ein hoher Anteil an Migrantinnen und Migranten in der Schule einen positiven Einfluss auf die beruflichen Aspirationen von allen Schülerinnen und Schülern (deutsche und zugewanderte Schüler/innen).

Idealistische Aspirationen und Einstellungen gegenüber Schule und Bildung im Allgemeinen werden diesen empirischen Befunden zufolge in den Peergruppen beeinflusst, verstärkt oder weitergegeben.

Ähnliche Ergebnisse hat aktuell Scharenberg (2016) ebenfalls mit Daten aus Deutschland gefunden. Demnach ist die Zufriedenheit mit der Schule sowohl in Schulklassen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund höher als auch in Klassen mit einem höheren durchschnittlichen Sozialstatus (Kompositionseffekte) sowie in Gymnasialklassen (Institutionseffekte). In dieselbe Richtung weisen Ergebnisse von Van Houtte und Stevens (2010), die unter dem Fokus einer Kultur der schulischen Sinnlosigkeit (*culture of futility*) ein höheres Maß schulischer Ablehnung in technischen Sekundarschulen in Belgien (Region Flandern) gegenüber allgemeinbildenden Schulen belegen konnten. Beide Befunde unterstützen die These der *Polarisierung von schulischen Einstellungen in stratifizierten Bildungssystemen* (vgl. Kapitel 2.4.1).

Wie auch schon im Kapitel 2.4 hinsichtlich der Wirkungen von Bildungskontexten mehrfach erwähnt, nimmt die *soziale Komposition der Schulen und Schulklassen* in der Schulforschung eine zentrale Rolle ein und zeigt weiterhin wichtige Einflüsse auf (vgl. Dumont et al. 2013). So deuten verschiedene Ergebnisse jüngerer Datums aus Belgien darauf hin, dass geringes schulisches Engagement der Lernenden auch auf die soziale Komposition ihrer Lernkontexte zurückzuführen ist. Entsprechende Zusammenhänge konnten Demanet und Van Houtte (2014) zeigen: das individuelle schulische Engagement ist umso geringer, je niedriger der durchschnittliche sozioökonomische Status aller Schülerinnen und Schüler an der Schule ist. Längsschnittanalysen für niederländische Schulen vom 3. bis 6. Schuljahr geben diesbezüglich weitere interessante Hinweise (Hornstra et al. 2015: 145): Für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind lernunvorteilhafte Kontexte besonders relevant – sie weisen also eine große Kontextsensitivität auf. Aktuelle PISA-Sonderauswertungen (Daten von 2015) verdeutlichen zusätzlich, dass sozial- und leistungsheterogene Schulklassen nicht zum Nachteil leistungsstarker Schüler/innen wirken, jedoch das Lernniveau benachteiligter Kinder und Jugendlicher erhöhen (vgl. OECD 2018).

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulentfremdung und schulischen Leistungen? Hinter Forschungsfrage 4 (RQ4) verbirgt sich schließlich die Frage nach der Relevanz von Schulentfremdung, die sich aus den Folgen der Entfremdungsprozesse für die Schülerinnen und Schüler ergibt. Da hinsichtlich der Erklärung geringen schulischen Erfolgs von komplexen Zusammenhängen ausgegangen wird, in denen Schulentfremdung als wichtiger Prädiktor auftritt (vgl. Hadjar/Scharf/Grecu 2019), soll auch hierzu weiter geforscht werden.

Zunächst zeigt der Forschungsstand einhellig (vgl. etwa Demanet und Van Houtte 2011; Demanet et al. 2013; Hadjar/Backes/Gysin 2015), dass Schulentfremdung oder verwandte Phänomene sowie eine Klassenkomposition mit einem

hohen Jungenanteil stärker zu abweichendem schulischen Verhalten führen und somit die (eigene) Lernqualität sowie das Verhältnis zu den Lehrpersonen einschränken. Wie ein durch störendes Verhalten der Mitschüler/innen geprägtes Klassenraumklima die Leistungen Einzelner in der ganzen Klasse einschränkt, konnten Blank und Shavit (2016) im israelischen Kontext aufzeigen. Diese Befunde sind insofern von Bedeutung, als dass detaillierte Analysen – auf der Basis einer quantitativen Studie in 8. Schulklassen im Schweizer Kanton Bern – Effekte von Schulentfremdung und Schuldevianz auf schulischen Erfolg zeigen; insbesondere Jungen zeichnen sich dabei durch geringere schulische Leistungen aus (vgl. Hadjar et al. 2015: 103). Bereits Trusty und Dooley-Dickey (1993: 239) hatten einen Zusammenhang von Entfremdung und Schulleistungen im 8. Schuljahr nachgewiesen. Aktuell haben Ivaniushina und Alexandrov (2018) im russischen Kontext (9. und 10. Schuljahr) gezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen anti-schulischen Einstellungen und Schulleistungen besteht. Für die aggregierten Haltungen auf der Schulebene konnten in den Modellen keine signifikanten Effekte gefunden werden, wenn individuelle und Peergruppen-Variablen einbezogen wurden. Negative Einstellungen zur Schule auf der Individualebene hängen mit geringeren Schulleistungen zusammen; Effekte der mittleren Einstellung der Freundesgruppe (*clique* innerhalb einer Schulklasse) zeigen sogar stärkere Einflüsse auf die individuellen Leistungen der Schüler/innen.

Zugleich sind Entfremdungsprozesse von schulischen Domänen auch eine Folge sinkender oder geringer Schulleistungen (vgl. Hascher und Hagenauer 2010). „[L]ow achievers are more alienated from school in comparison to high achievers. But the result pattern is not so clear, and the interplay of achievement and alienation has to be taken into account“ (Hascher und Hagenauer 2010: 230). Mit der vorliegenden Arbeit soll über die Zusammenhänge weiter aufgeklärt werden.

3. Vergleich der Bildungskontexte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern

Im dritten Kapitel werden die Bildungskontexte Luxemburgs (Kapitel 3.1) und des Schweizer Kantons Bern (Kapitel 3.2) erörtert und verglichen (Kapitel 3.3). Dabei wird aufgezeigt, welchen Beitrag die Gegenüberstellung dieser Regionen bei der Beantwortung der Forschungsfragen leisten kann. Mit der Auswahl Luxemburgs und des Schweizer Kantons Bern ist die empirische Studie als international vergleichende Forschung angelegt. Die bi-nationale Ausrichtung erhebt jedoch nicht den Anspruch, zugleich einen Ländervergleich im engeren Sinne vorzulegen. Obschon die Charakteristika beider Länder den Rahmen der Arbeit als auch die Bedingungen der empirischen Studie abstecken, stellt die Untersuchung vielmehr einen *internationalen Vergleich von Bildungskontexten* dar. Als Makroeinheit sind die beiden Länder nicht das analytische Objekt, das es zu erklären gilt. Wie von Kohn (1989a, 1989b) beschrieben, bieten die beiden Länder den Untersuchungsraum und stellen den *analytischen Kontext*. Die Bildungskontexte – und im Speziellen die Schulkontexte im unteren Sekundarunterricht – werden vom jeweiligen Länderkontext beziehungsweise den nationalen Bildungssystemen bestimmt. Für den Fall der Schweiz setzt die explizite Untersuchung von spezifischen schulischen Kontexten voraus, exemplarisch einen Kanton auszuwählen, da die Bildungspolitik in kantonaler Verantwortung liegt. Die Schulorganisation kann sich demnach von Kanton zu Kanton, und das bedeutet von Kontext zu Kontext, unterscheiden.

Der internationale Vergleich folgt darüber hinaus der *less-is-more* Strategie nach Ebbinghaus (2005), um mit wenigen (zwei) Fällen ein ganzheitliches Bild bieten und in die analytische Tiefe gehen zu können. Außerdem muss die Auswahl der Fälle einer in den Sozialwissenschaften validierten Technik folgen. Von den sieben Auswahlmethoden³², die Seawright und Gerring (2008) aufführen, stellt der Ansatz des *most similar* die adäquate Methode für die vorliegende Analyse bereit. Dabei müssen die meisten unabhängigen Variablen im Vergleich der Fälle gleich sein – die Variablen X_2 sind also *most similar*. Unter Kontrolle dieser Variablen (*ceteris paribus*) sollen dann X_1 , „the variable of theoretical interest“ (Seawright und Gerring 2008: 305), und die abhängige Variable Y , das heißt das

32 Neben der *most similar*-Methode stellen sie mit der *most different*-Methode die gegensätzliche Auswahl vor, bei der das Outcome und die interessierende erklärende Variable gleich sind, die übrigen Variablen aber verschieden. Außerdem nennen sie: *typical* (typische Beispiele), *diverse* (maximale Varianz), *extreme* (extreme Werte), *deviant* (überraschende Werte) und *influential* (größter Einfluss) (vgl. Seawright und Gerring 2008).

Outcome, verschieden sein. Dies vorausgesetzt, kann die theoriegeleitete Auswahlmethode als *most similar/different outcome (MSDO)* (vgl. Ebbinghaus 2005) bezeichnet werden. Anhand der Differenzmethode in der komparativen Forschung, die auf die Arbeit von John Stuart Mill zurückgeht (vgl. Gross 2016), werden so die Kausalitäten untersucht: Die Differenz im Resultat der Analyse beider ähnlicher Systeme soll erklärt werden mit der Differenz einer erklärenden Variable, nämlich der Variable X_1 – hier dem Gegensatzpaar stärkere Homogenität (Luxemburg) versus stärkere Heterogenität (Schweiz) bezüglich der sozialen Zusammensetzung der Lernmilieus der Schülerinnen und Schüler innerhalb der stratifizierten Schulsysteme beider Länder (eine nähere Beschreibung folgt im Zuge dieses Kapitels). Auf der Grundlage dieser verschiedenen Merkmale können die Ergebnisse kontrastiert werden.

Allgemeingültige Aussagen auf einem höheren Abstraktionslevel werden dadurch nur bedingt ermöglicht. Mit Blick auf das Niveau der Stratifikation beider Bildungssysteme können gewisse Charakteristika und die Ausprägung ihrer Merkmale allerdings als exemplarisch angesehen werden. Auf den folgenden Seiten werden sie für beide Bildungskontexte herausgearbeitet und dann, im abschließenden Kapitel 3.3, bezüglich der klassischen Kriterien Stratifizierung und Standardisierung (vgl. Van de Werfhorst und Mijs 2010) verglichen. Je nach den Resultaten dieser Arbeit können somit typische Schlüsse gezogen werden – insofern die Kontexte bestimmte Typen repräsentieren.

Zunächst sollen wichtige Kontextinformationen zu Luxemburg und der Schweiz vorangestellt werden. Beide europäischen Staaten teilen gewisse gesellschaftliche und kulturelle Eigenschaften. Herausgestellt werden soll die Migration, da sie sowohl bedeutsam für die Sozialstruktur beider Regionen ist als auch eine der zentralen Ungleichheitsachsen für die Analysen darstellt: Im Großherzogtum Luxemburg – mit der Hauptstadt Luxemburg Sitz einer Hauptstadt der Europäischen Union – beträgt die Einwohnerzahl rund 600 000 Personen. 48 Prozent der Bevölkerung haben eine ausländische Nationalität und zwei Drittel einen Migrationshintergrund – insbesondere in den jüngeren Altersgruppen (vgl. Haas und Heinen 2015). Damit zeichnet sich Luxemburg durch eine hohe Immigration aus; Ausländer/innen mit portugiesischer Herkunft³³ bilden darunter mit mehr als 90 000 die weitaus größte Gruppe.³⁴ Im Schuljahr 2015/2016 (zu Beginn der SASAL-Befragungen) hatte knapp die Hälfte der Schüler/innen

33 Im Zuge einer großen Immigrationswelle ab den 1970er Jahren sind viele Portugies/innen als gering qualifizierte Arbeitsmigrant/innen zugewandert (vgl. Willems und Milmeister 2008).

34 Alle Zahlen zum 1. Januar 2016 (vgl. http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12853&IF_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=1 [15.06.2017]).

in der ersten bis zur sechsten Klasse (*Cycle 2, 3 und 4*) eine nicht-luxemburgische Nationalität (46 Prozent). Im technischen Sekundarunterricht *EST* lernten ebenfalls 46 Prozent Ausländer/innen – im niedrigsten *track* davon (*Modulaire*) waren es 62 Prozent –, während rund vier Fünftel der Schüler/innen im allgemeinbildenden *ES* Luxemburger/innen waren und der klassische Weg zur Hochschulreife damit weitaus weniger von ausländischen Jugendlichen besucht wurde (vgl. MENJE 2017a). Luxemburg, in einer Großregion mit den angrenzenden Regionen Deutschlands (Rheinland-Pfalz und das Saarland), Frankreichs (Grand Est – Lorraine) und Belgiens (Région Wallonne – Province de Luxembourg) gelegen, ist ein mehrsprachiges Land. Luxemburgisch, Französisch und Deutsch sind die offiziellen Landessprachen und übernehmen verschiedene Rollen im täglichen Sprachgebrauch; Luxemburgisch „is widely used for spoken communication among native-born inhabitants“ (Lehnert/Krolak-Schwerdt/Hörstermann 2018: 61).

Auch die Schweizerische Eidgenossenschaft ist mehrsprachig. Der Kanton Bern, der in der empirischen Studie im Zentrum steht, ist ein zweisprachiger Kanton: Sowohl Deutsch als auch Französisch sind die Amtssprachen. Gesprochen wird außerdem Schweizerdeutsch beziehungsweise Berndeutsch³⁵. Von den mehr als 8 Millionen Einwohner/innen der Schweiz leben rund eine Million im Kanton Bern und davon 140 000 in der Stadt Bern, der Hauptstadt der Schweiz. 16 Prozent der Kantonsbevölkerung sind Ausländer/innen und 22 Prozent haben einen Migrationshintergrund, in der Schweiz liegt der Ausländer/innenanteil bei 25 Prozent und der Anteil an Personen mit Migrationshintergrund bei 36 Prozent. Die größten ausländischen Gruppen im Kanton Bern stammen aus Deutschland, Italien und Portugal.³⁶ Im Kindergarten und in der Primarstufe betrug (im Schuljahr 2015/2016) der Anteil an ausländischen Kindern 17 Prozent. In der Sekundarstufe I lernten im Realschulniveau 22 Prozent Ausländer/innen, während der Anteil im Sekundarschulniveau mit 9 Prozent weit darunter lag. Von allen Jugendlichen in der Beruflichen Grundbildung hatten dann 12 Prozent eine ausländische Nationalität, in der Berufsvorbereitung waren es 41 Prozent und der Ausländer/innenanteil an den Gymnasien betrug nur noch 6 Prozent (vgl. BiEv 2016).

35 Vgl. <https://www.be.ch/portal/de/index/portraet/bevoelkerung.html> [15.06.2017].

36 Stand Ende 2015 (vgl. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.1401562.html>; <http://www.bern.ch/themen/stadt-recht-und-politik/bern-inzahlen/katost/01bev#jahresdaten-bevoelkerungsbestand-einwohnerdatenbank-der-stadt-bern>; https://www.atlas.bfs.admin.ch/maps/13/de/12150_10479_89_70/20053.html; <http://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html> [alle am 15.06.2017]).

3.1 Bildungssystem und Schulkontexte in Luxemburg

Welche Bedeutung die in Kapitel 2.4 beschriebenen Bildungskontexte im luxemburgischen Bildungssystem haben, wird im vorliegenden Abschnitt beschrieben. Dafür werden zunächst die institutionellen Charakteristika herausgearbeitet. Die zentralen Aspekte sind: Politische Steuerung, Struktur der verpflichtenden Schulbildung und der weiterführenden Bildung zum Zeitpunkt der empirischen Studie, und Befunde zur Bildungsungleichheit. Die Analyse stützt sich dabei zum einen auf offizielle Darstellungen (etwa den Internetauftritt des Bildungsministeriums), Dokumente und Gesetze, zum anderen auf Informationsberichte (der Europäischen Union) sowie wissenschaftliche Untersuchungen zum Bildungssystem in Luxemburg. Ziel dieses Kapitels ist es, insbesondere solche Bildungskontexte systematisch zusammenzustellen, die bei der Beantwortung der forschungsleitenden Fragen helfen. Der Fokus liegt deshalb auf der Schulstruktur und der generellen Ausrichtung des Bildungssystems – den Aspekten, die mittelbar oder unmittelbar mit Schulentfremdung zusammenhängen können.

Politische Steuerung

Das luxemburgische Bildungssystem gilt für das gesamte Großherzogtum Luxemburg. Es ist damit unter der Verantwortung des nationalen Bildungsministeriums (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse* – MENJE) zentral organisiert und regelt landesweit auf Grundlage von Gesetzen unter anderem Aufbau und Ablauf der Schulbildung. Grundlegend ist die Vollzeitschulpflicht für alle Kinder und Jugendlichen von vier bis 16 Jahren (zwölf Jahre Schulpflicht einschließlich Vorschule). Den Eltern entstehen während der Schulzeit keine Kosten, da der Besuch der staatlichen Schulen gebührenfrei ist (*Mémorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg* 1968 [Mémorial A – N° 23/1968, Art. 55]). Auch die Verantwortung für die öffentlichen Grund- und Sekundarschulen obliegt dem Bildungsministerium; eine Zusammenarbeit erfolgt mit den Kommunen der örtlichen Grundschulen, die mit Ausnahme der Personalkosten für alle Ausgaben zuständig sind (vgl. Geyer 2009; Eurydice 2012: 58). Während es in den Grundschulen keine klassische Leitungsposition des Lehrer/innenkollegiums gibt, sondern die Funktion „Präsidentin/Präsident des Schulkomitees“³⁷ (vgl. Eurydice 2012: 52), werden die Schuldirektor/innen der

37 An der Spitze der 21 Grundschularrondissements, denen die Grundschulen (nach geographischer Ordnung) zugeordnet sind, steht ein/e Inspektor/in des Bildungsministeriums. Die Inspektor/innen bekleiden die Rolle des „chef hiérarchique des enseignants [...] et l'interlocuteur des parents en cas de difficultés particulières“ (<http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/index.html> [15.06.2017]).

Sekundarschulen vom Ministerium eingesetzt. Insgesamt kann von einer geringen Schulautonomie in Luxemburg gesprochen werden. In seiner Auflistung kommt Geyer (2009: 4 f.) auf 34 Aspekte, die luxemburgische Schulen nicht selbst gestalten können, gegenüber 11 Themen mit eingeschränkter Autonomie, darunter die Kriterien zur Auswahl der Schüler/innenschaft und der Klassenbildung.³⁸ Neuere Daten der Europäischen Kommission von 2012 (vgl. Eurydice 2012) bestätigen die begrenzte Autonomie vor allem für die Grundschulen. Einen Autonomiezuwachs erhielten die Sekundarschulen in jüngerer Vergangenheit: Ihnen steht nun die Klassenbildung für den Pflichtunterricht frei (vgl. Eurydice 2012: 13, 50 f.). Mit Blick auf die Effekte bestimmter Klassenkompositionen ist dies im Rahmen der Arbeit von besonderer Bedeutung. Dennoch bleibt als Charakteristikum *erstens* festzuhalten, dass das Bildungssystem in Luxemburg *zentralisiert und stark hierarchisch strukturiert* ist.

Schulsystem und Schulpflicht

Der Elementarunterricht (*enseignement fondamental*) an den luxemburgischen Grundschulen (*école fondamentale*) ist in vier zweijährige Zyklen gegliedert, denen die einjährige *fakultative* frühkindliche Bildung vorangestellt ist (*education précoce*). In der Regel müssen die Kinder die Grundschule ihrer Gemeinde besuchen (vgl. Eurydice 2012: 36). Die sonderpädagogische Förderung in Luxemburg zeichnet sich bei geringer Inklusion durch „Ausgrenzung und Teilhabe“ (Powell und Hadjar 2018: 57) aus.³⁹ Beginnend mit zwei Jahren *obligatorischer* Vorschule für alle vier- bis fünfjährigen Kinder im *Cycle 1*, startet im *Cycle 2.1* der Schulunterricht für alle Sechsjährigen. Nach sechs Jahren endet die Grundschulzeit im *Cycle 4.2*. Zum Ende eines *Cycle* ist bei Nichtversetzung eine Klassenwiederholung möglich, ein so genanntes *Cycle rallongé* (vgl. Eurydice 2015; MENFP 2011). Der Mehrsprachigkeit Luxemburgs wird verschieden begegnet: Instruktionssprache in der Vorschule ist Luxemburgisch. Die Alphabetisierung erfolgt mit Beginn der Grundschule auf Deutsch, das auch Unterrichtssprache bleibt. Ab dem zweiten Schuljahr (*Cycle 2.2*) lernen die Kinder zusätzlich Französisch. Daneben findet Luxemburgisch aber weiterhin Verwendung im Unterricht (vgl. Backes 2018; Geyer 2009).

Der Übergang vom sechsten zum siebten Schuljahr markiert in Luxemburg ein kritisches Moment für die Bildungsverläufe der Schüler/innen (vgl. MENJE und Universität Luxemburg 2015a). Mit dem Eintritt in die verschiedenen Schulformen des Sekundarunterrichts werden die Wege der Jugendlichen (bei

38 Lediglich die Budgetverwaltung im laufenden Betrieb obliegt allein den Sekundarschulen (vgl. Geyer 2009: 4 f.).

39 Schüler/innen „mit besonderen Bedürfnissen werden entweder in das [...] System integriert oder innerhalb einer Sonderschule (*éducation différenciée*) beschult“ (MENJE und Universität Luxemburg 2015b: 9).

einem Durchschnittsalter von 12 Jahren) im Bildungssystem stark gebnet. Die Übergangsentscheidung wurde bis zum Schuljahreswechsel 2018 ausschließlich von der Schule durch einen *Conseil d'orientation* getroffen; diese Orientierung war für die Schüler/innen damit bindend, während hingegen eine freie Schuwahl besteht. Berücksichtigt wurden eine Prüfung und die vorausgegangenen Leistungen. Ein Widerspruch der Eltern (*Recours*) war möglich, woraufhin erneut ein zentraler Leistungstest abgelegt werden musste (vgl. Backes 2018: 111). Mit Beginn des Schuljahres 2016/2017 wurde auch das Orientierungsverfahren reformiert, sodass die *Cycle 4.1*-Schüler/innen im September 2016 mit der neuen Orientierungsphase im *Cycle 4* gestartet sind. Die erste neuorganisierte Orientierung in den Sekundarunterricht erfolgte dann zum jüngsten Schuljahreswechsel in 2018, also erst nachdem die in dieser Studie partizipierenden Schüler/innen bereits orientiert worden sind (vgl. Kapitel 5.2). Die wesentliche Änderung ist folgende: Während zuvor lediglich eine Stellungnahme der Eltern in die Überlegungen des Orientierungsrats einbezogen wurde, wird der Meinung der Eltern fortan größeres Gewicht eingeräumt. Nachdem die Eltern im dritten Trimester des *Cycle 4.1* einen *premier pronostic* seitens der Lehrer erhalten, treffen Klassenlehrer/in und Eltern zum Ende des *Cycle 4.2* eine gemeinsame Orientierungsentscheidung. Zugrunde gelegt werden vor allem die Leistungen der Schüler/innen, die auch Ergebnisse einer standardisierten Prüfung (*épreuves communes*) in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik beinhalten. Erzielen Klassenlehrer/in und die Eltern des Kindes hinsichtlich der Orientierung keine Einigung, wird eine *commission d'orientation* zur Entscheidung eingesetzt. Diese Kommission wird durch die Schulinspektion geleitet und setzt sich zusammen aus Grund- und Sekundarschullehrer/innen sowie einem Schulpsychologen/einer Schulpsychologin; Klassenlehrer/innen und Eltern sind nur begleitend dabei. Das neue Verfahren ersetzt den zentralen Leistungstest im Rahmen des zuvor vorgesehenen *Recours*.⁴⁰

Wechsel zwischen den Schultypen lassen sich nur geringfügig beobachten, und wenn handelt es sich dabei häufig um Abwärtsmobilität von einer höheren zu einer niedrigeren Schulform (vgl. insbesondere Backes 2018: 300 f.; MENJE und Universität Luxemburg 2015a), weshalb dem luxemburgischen Schulsystem in dieser Hinsicht eine geringe Durchlässigkeit attestiert wird (vgl. Backes 2018). Dies erfährt umso mehr Bedeutung, da die unterschiedlichen Schulformen stark differenziert sind und auf verschiedenen wertige Schulabschlüsse vorbereiten. Da die Sekundarschulen (*Lycée*) teilweise alle Schultypen anbieten, könnte

40 Vgl. <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/passage-enseignement-secondaire/index.html> [30.07.2020].

auch von einem Unterrichtsniveau hinsichtlich des Anspruchs, oder mit Blick auf den angedachten beziehungsweise vorgeprägten Bildungsverlauf von Schulzweig gesprochen werden. Anknüpfend an die einschlägige englischsprachliche Literatur soll im Folgenden vorrangig mit dem äquivalenten Terminus *track* (vgl. Oakes 1987; siehe Kapitel 2.4.1) gearbeitet werden.

Der höchste *track* im luxemburgischen Schulsystem ist das *ES* (*enseignement secondaire*). Der allgemeine Sekundarunterricht umfasst sieben Schuljahre, wird mit der allgemeinen Hochschulreife abgeschlossen und bereitet die Jugendlichen und jungen Erwachsenen somit auf ein Universitätsstudium vor. Der Sekundarunterricht beginnt im siebten Schuljahr (*septième*) und führt – in rückläufiger Zählweise – nach dann insgesamt 13 Schuljahren zum Schuljahr *première*. Dort wird das *diplôme de fin d'études secondaires* erworben. Das Schuljahr *quatrième* wird als *classe polyvalente* unterrichtet, um die Schüler/innen im Anschluss in eine der sieben Spezialisierungen der Oberstufe⁴¹ zu orientieren (vgl. MENJE 2016). Der erfolgreiche Besuch des *ES* ist der direkte und, im luxemburgischen Sprachgebrauch, klassische Weg zur Hochschulreife: Denn an einem *Lycée Classique* wird originär der akademische *track* unterrichtet. Alle weiteren *tracks* werden im *Lycée Technique* besucht. Daneben bietet ein Teil der Schulen alle Formen an. Aber auch an diesen Schulen werden die Schulklassen analog zur Differenzierung separiert oder räumlich segregiert.⁴²

Der technische Sekundarunterricht, das *EST* (*enseignement secondaire technique*), startet im siebten Schuljahr in zwei nach Niveau getrennten *tracks* und verzweigt sich mit jedem folgenden Schuljahr weiter, was zu erneuter Selektion der Schüler/innenschaft führt. Die Differenzierung soll hier in drei Schritten beschrieben werden: Zunächst werden die ersten drei Schuljahre (*cycle inférieur*) erläutert, die für die vorliegende Arbeit am wichtigsten sind, da sie von der Kohorte der empirischen Studie mit den Klassen 7 und 8 durchlaufen wurden. Es folgt die Beschreibung der Mittel- und Oberstufe des *EST*. Abschließend werden die weiteren Ausbildungszertifikate und ihr Nutzen kurz vorgestellt. Beides ist relevant, um die Aspirationen und eingeschlagenen Bildungswege der Jugendlichen zu verstehen:

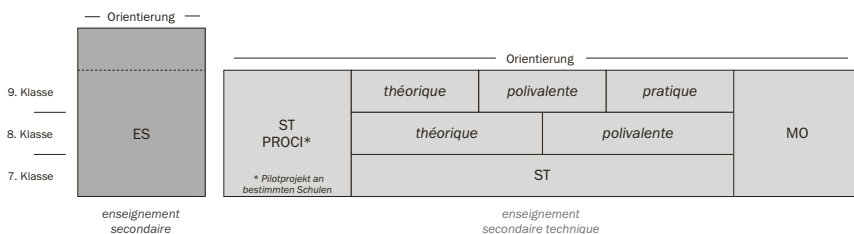
41 Section A: *langues vivantes*; Section B: *mathématiques et informatique*; Section C: *sciences naturelles et mathématiques*; Section D: *sciences économiques et mathématiques*; Section E: *arts plastiques*; Section F: *sciences musicales* (fréquentation concomitante d'un conservatoire ou d'une école de musique); Section G: *sciences humaines et sociales*.

42 Darüber hinaus gibt es in Luxemburg einige staatlich unterstützte Privatschulen und internationale Schulen (vgl. <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire/> [05.02.2018]). Der Anteil an Sekundarschülerinnen und -schülern auf Privatschulen, die nicht dem offiziellen Programm des Bildungsministeriums folgen, lag im Schuljahr 2015/2016 bei 13,8 Prozent (eigene Berechnungen auf Basis von MENJE 2017a: 14).

- (1) Im siebten Schuljahr besuchen die *EST*-Schüler/innen entweder eine Klasse des technischen Sekundarunterrichts (*ST*) oder des dreijährigen Vorbereitungsunterrichts *regime préparatoire* mit dem geringsten Anspruchsniveau, das so genannte *Modulaire* (*MO*)⁴³. Zum Ende des *Modulaire* im neunten Schuljahr erhalten die Schülerinnen und Schüler keinen Schulabschluss. Nach einem Jahr wird der Jahrgang des *ST* das erste Mal in „pädagogische Ausrichtungen“ (MENJE und Universität Luxemburg 2015b: 8) getrennt. Die Schulklassen sind, mit absteigendem Anspruchsniveau (vgl. Cedefop 2015), zunächst theoretisch (*théorique*) oder allgemein/vielseitig (*polyvalente*) ausgerichtet und werden im neunten Schuljahr um die dritte praktische Ausrichtung (*pratique*) ergänzt. Bei der Zuteilung durch ein Komitee werden die Schulleistungen zugrunde gelegt. Die drei *tracks* gewichten die Schulfächer hinsichtlich ihrer Zielsetzung – der Vorbereitung auf die spezialisierte Mittelstufe – verschieden und setzen auf ausgewählte Unterrichtsmethoden (vgl. Cedefop 2015: 24 f.). Die Unterstufe des *EST* ist somit gekennzeichnet durch fortlaufende Selektion, außerdem verknüpft mit einer hohen Rate an Klassenwiederholungen (vgl. Klapproth und Schaltz 2015; Backes 2018; MENJE und Universität Luxemburg 2015a). Eine bildungspolitische Maßnahme, die diesbezüglich gewissen vorbeugenden Charakter bietet, ist das Projekt *PROCI* (*projet pilote „cycle inférieur“ de l’enseignement secondaire technique*). Seit dem Schuljahr 2002/2003 nehmen einige Schulen hieran teil und haben entsprechende gesamt schulähnliche *tracks* eingerichtet: Die Schüler/innen werden bis zur neunten Klasse ohne weitere Selektion gemeinsam unterrichtet und auch der Klassenverband sowie die Lehrer/innen verbleiben; allerdings können die Schulen auch teilweise zwei Niveaugruppen in den drei Hauptfächern Deutsch, Französisch und Mathematik einrichten (vgl. MENFP 2007: 156; MENFP und Universität Luxemburg 2010: 75). Abbildung 6 fasst die Struktur des unteren Sekundarschulunterrichts im luxemburgischen Bildungssystem, in die die befragten Sekundarschülerinnen und -schüler der empirischen Studie eingebettet sind (vgl. Kapitel 5.2), zusammen.

43 Dieser *track* wird „aufgrund seiner modulären Unterrichtsstruktur auch *Modulaire* genannt“ (Backes 2018: 112, Hervorh. i. O.). Der Begriff soll auch in dieser Arbeit Verwendung finden. Als spezieller Schulzweig ist er durch ein geringeres Lernniveau und eine spezielle Klassenkomposition charakterisiert. In den *chiffres clés* des Bildungsministeriums heißt es dazu weiter (MENJE und Universität Luxemburg 2015b: 8): „Beim Vorbereitungsunterricht handelt es sich um eine Unterrichtsform, die in den technischen Sekundarunterricht eingegliedert ist und die Schülerinnen und Schüler aufnimmt, die in einem oder mehreren Fächern die Sockelkompetenzen des 4. Lernzyklus der Grundschule nicht erreicht haben.“ Sie können nach erfolgreichem Abschluss in das zweite oder dritte Jahr des *ST*, insbesondere in den *pratique-track*, einsteigen oder eine Berufsausbildung beginnen (vgl. Cedefop 2015: 25).

Abbildung 6: Schulstruktur im unteren Sekundarschulunterricht (7. bis 9. Schuljahr) in Luxemburg



Quelle: Eigene Darstellung.

(2) Nach der Orientierung in die Mittelstufe besteht während der Schuljahre 10 und 11 weiterhin Schulpflicht, ehe die Jugendlichen 16 Jahre alt sind.⁴⁴ Mit dem Wechsel in das *régime technique* kann, wie im klassischen *ES*, nach 13 Jahren Schule die allgemeine Hochschulreife erreicht werden, die in Luxemburg zum Studium an der Universität Luxemburg berechtigt (vgl. Powell 2015; Powell und Dusdal 2017). Gewählt wird zwischen vier Zweigen (vgl. MENJE 2016: 23).⁴⁵ Der Abschluss heißt gemäß dem Terminus der technischen Ausbildung zwar *diplôme de fin d'études secondaires techniques*, ermöglicht jedoch generellen Zugang zu tertiärer Bildung. Im Bereich der beruflichen Erstausbildung (*formation professionnelle initiale*) wird zum einen die vierjährige Techniker Ausbildung (*régime de la formation de technicien*) angeboten. Die schulische Ausbildung behält einen allgemeinbildenden Charakter und umfasst ein Berufspraktikum von mindestens zwölf Wochen. Sie wird mit dem Technikerdiplom *DT* abgeschlossen (*diplôme de technicien*). Zum anderen können die Schüler/innen während der Mittelstufe innerhalb von drei Jahren⁴⁶ eine Berufsausbildung (*régime professionnel*) absolvieren. Ähnlich dem Technikerdiplom steht dabei auch eine ausschließlich schulische Ausbildung zur Verfügung. Die Teilnahme im dualen Ausbildungssystem Luxemburgs impliziert nach dem neunten Schuljahr die Suche nach einem Ausbildungsplatz. Unterstützung liefert dabei die *ADEM*, die

44 Die Schulpflicht ist in der Regel nach fünf Jahren Sekundarschulunterricht beendet (beziehungsweise im Alter von 16 Jahren), was mit einem Zertifikat bestätigt wird: „An intermediate certificate (*certificat intermédiaire*) is awarded to all learners after successful completion of five years of secondary education“ (Cedefop 2015: 20).

45 *Division administrative et commerciale, division technique générale, division artistique*; die Spezialisierung für Gesundheit und Soziales (*professions de santé et professions sociales*) erfordert ein zusätzliches Jahr, wonach die allgemeine Hochschulreife dann im 14. Schuljahr erworben wird.

46 Die Ausbildung zum Zahntechniker/zur Zahntechnikerin (*Prothésiste dentaire*) dauert vier Jahre (vgl. MENJE 2015).

Agence pour le développement de l'emploi (vgl. Cedefop 2015). Die betriebliche und schulische Ausbildung führt dann ebenso wie die Vollzeitschule zum Beruflichen Eignungsnachweis *DAP* (*diplôme d'aptitude professionnelle*). Schließlich hält das Bildungssystem als niedrigsten Zweig die berufliche Grundausbildung (*formation professionnelle de base*) bereit. Vorgesehen für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten (vgl. Cedefop 2015), bereitet diese dreijährige duale Ausbildung auf den Arbeitsmarkt vor und wird mit dem Berufsbefähigungszeugnis *CCP* abgeschlossen (*certificat de capacité professionnelle*).⁴⁷

- (3) Wozu befähigen nun die drei beruflichen Abschlüsse des *EST*, deren Ausbildungsweg beschrieben wurde?
- (a) *DT*: Das Technikerdiplom ermöglicht den direkten Einstieg in den gewählten Berufszweig auf höherem qualifiziertem Niveau. Außerdem berechtigt es „nach bestandenen Vorbereitungsmodulen zum Zugang zu technischen Hochschulen“ (MENJE und Universität Luxemburg 2015b: 9) beziehungsweise Fachhochschulen (*études techniques supérieures*) im bereits spezialisierten Zweig.⁴⁸ Absolvent/innen haben außerdem die Möglichkeit, in das dritte Schuljahr des *régime technique* zu wechseln und nach zwei Jahren mit der allgemeinen Hochschulreife abzuschließen (vgl. Cedefop 2015).
- (b) *DAP*: Der Berufliche Eignungsnachweis leitet über zur qualifizierten Tätigkeit im gewählten Ausbildungsberuf. Daneben eröffnen sich verschiedene Einstiege und Weiterbildungen: Absolvent/innen können – im gleichen thematischen Ausbildungszweig – in das vorletzte Jahr der Technikerausbildung einsteigen, eine Meisterprüfung (*brevet de maîtrise*) absolvieren oder über zusätzliche vorbereitende Module ein Höheres Fachdiplom (*brevet de technicien supérieur – BTS*) oder ein Fachhochschulstudium im bereits spezialisierten Zweig beginnen (vgl. Cedefop 2015).
- (c) *CCP*: Als angelernte Arbeitskräfte können Absolvent/innen mit Berufsbefähigungszeugnis in einen Job einsteigen. Wollen sie im Bildungssystem verbleiben, können sie im gleichen Berufsfeld im zweiten Jahr des *DAP* fortsetzen oder sogar nach positiver Bescheinigung durch ein Komitee direkt in das Abschlussjahr des *DAP* einsteigen.

⁴⁷ Daneben gibt es im luxemburgischen Schulsystem weitere, explizit vorbereitende Klassen. Sie werden als „berufsvorbereitende bzw. Integrations-Klassen angeboten (z. B. COIP, CLIPP und ACCU)“ (Backes 2018: 114).

⁴⁸ Vgl. <http://www.men.public.lu/fr/professionnel/initiale/offre-scolaire-organisation/organisation-formation-professionnelle/index.html> [15.06.2017].

Mit den Ausführungen zum luxemburgischen Schulsystem konnte die starke Differenzierung aufgezeigt werden. Das Bildungssystem gilt demnach auch – als *zweites* Charakteristikum – als *stark stratifiziert* (Hadjar und Rothmüller 2016: 56; vgl. auch Hadjar und Uusitalo 2016). Ein hoher Grad an Stratifizierung besteht, wie beschrieben, insbesondere „aufgrund der hohen Anzahl an Schulformen, der frühen Differenzierung und der kontinuierlichen Selektion“ (Bacques 2018: 114). Damit verbunden ist eine Häufung an Klassenwiederholungen. Wie Klapproth und Schaltz (2015: 79) mit Daten zweier Jahrgangskohorten zeigen konnten, hatte mehr als die Hälfte der Sekundarschüler/innen mindestens einmal wiederholt. Inwieweit dieses institutionelle Setting des Bildungssystems und Bildungsungleichheiten in Luxemburg zusammenhängen, wird nachfolgend kurz ausgeführt.

Bildungsungleichheiten im Luxemburger Schulsystem

Einige Befunde zur Bildungsungleichheit im luxemburgischen Bildungssystem sind bereits in die vorherigen Abschnitte eingeflossen und werden auch im weiteren Verlauf der Arbeit immer wieder Gegenstand der Argumentation sein. Hier werden die zentralen Befunde aufgeführt.

Das eher konservative Wohlfahrtsstaatsregime in Luxemburg – das Schweizer Wohlfahrtsstaatsregime gilt dagegen als liberal-konservativ (vgl. Trampusch 2010; Samuel und Hadjar 2016: 573) – bewirkt auf der einen Seite ein hohes Maß an sozialer Sicherheit, führt jedoch auf der anderen Seite zugleich zur Stabilität gesellschaftlicher Ungleichheiten (vgl. Esping-Andersen 1990, 1999). Auch im Bildungssystem haben sich Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund gefestigt, sodass der Bildungserwerb, etwa hinsichtlich schulischer Leistungen und Kompetenzen, für Kinder und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern, Jungen und Personen mit einem Migrationshintergrund vergleichsweise geringer ausfällt (Hadjar et al. 2015). Zudem kann die Mehrsprachigkeit zum Hemmnis werden: Schüler/innen aus nicht-luxemburgischem/nicht-deutschem Sprachraum beziehungsweise solche, die hier insbesondere mangelnde oder fehlende Sprachkenntnisse aufweisen (vgl. Martin/Ugen/Fischbach 2015; Kerger 1998: 278), sind im luxemburgischen Schulsystem in besonderem Maße benachteiligt (vgl. Hadjar et al. 2015). Auch im Zuge des Orientierungsverfahrens senkt ein Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit, in das *ES* zu wechseln (Klapproth et al. 2013a). Schüler/innen mit portugiesischer Herkunft sind überdurchschnittlich im *Modulaire* vertreten (vgl. Klapproth/Schaltz/Glock 2014) und sie zählen grundsätzlich zu den am meisten benachteiligten Gruppen (vgl. Alieva 2010). Dies zeigt sich unter anderem in den Klassenwiederholungen. Denn verglichen mit Schüler/innen mit luxemburgischer Nationalität ist für sie (unter Kontrolle der Schulnoten) die Wahrscheinlichkeit, ein Schuljahr zu wiederholen, anderthalbmal höher (vgl. Klapproth und

Schaltz 2015). Die Gruppe der Portugiesen in Luxemburg hat „immer noch die Position der Arbeiterklasse inne“ (Willems und Milmeister 2008: 79). Insgesamt zeigt sich, dass ausländische Jugendliche und junge Erwachsene durchschnittlich niedrigere Bildungsabschlüsse aufweisen als Luxemburgerinnen und Luxemburger (vgl. Hadjar und Uusitalo 2016; Willems et al. 2015: 56).

3.2 Bildungssystem und Schulkontexte im Schweizer Kanton Bern

So wie im luxemburgischen Bildungssystem, können auch für das Bildungssystem der Schweiz charakteristische institutionelle Merkmale identifiziert werden. Sie stellen gleichermaßen Bildungskontexte dar, die schon mit Blick auf den Vergleich beider Bildungssysteme (vgl. Kapitel 3.3) beschrieben werden. Zwar soll zu Beginn kurz der Kontext der Schweiz vorgestellt werden, um von den allgemeinen Rahmenbedingungen zu den spezifischen zu gelangen; ausführlich beschrieben wird daraufhin jedoch das Bildungssystem beziehungsweise Schulsystem im Kanton Bern, der Untersuchungsregion für das Schweizer Sample der empirischen Studie. Die Darstellung erfolgt hinsichtlich dieser Aspekte: Politische Steuerung, Struktur der verpflichtenden Schulbildung und der weiterführenden Bildung zum Zeitpunkt der empirischen Studie und Befunde zur Bildungsgleichheit. Für die Analyse werden neben wissenschaftlichen Untersuchungen vor allem offizielle Dokumente und Darstellungen (insbesondere der Internetauftritt der Erziehungsdirektion) herangezogen und verwendet.

Politische Steuerung

In der Schweiz werden die Schüler/innen nicht in einem zentralen Bildungssystem unterrichtet. Die Bildungslandschaft in dem föderalistischen Land wird dagegen durch regionale Bildungssysteme unter der Verantwortung der 26 Kantone strukturiert (vgl. EDK 2015). Die verschiedenen Systeme sind vor dem Hintergrund der strukturellen und kulturellen Diversität der Schweiz historisch gewachsen. Den Kanton Bern kennzeichnet seine Mehrsprachigkeit, da er sowohl in der deutschsprachigen als auch in der französischsprachigen Schweiz liegt.⁴⁹ Übergreifend gelten dennoch gewisse Rahmenbedingungen, darunter die elf Jahre dauernde Schulpflicht (vgl. SKBF 2014). Etwa 90 Prozent der Bildungspolitik

49 Der Kanton Bern besteht aus fünf Verwaltungsregionen, die in 10 Verwaltungskreise geteilt sind. Der Verwaltungskreis *Jura bernois* ist ein französischsprachiger Kreis mit 46 Gemeinden, während der Verwaltungskreis *Biel/Bienne* mit 19 Gemeinden bilingual strukturiert ist (vgl. BEKB/BCBE 2014).

beruhen aber auf kantonalen Entscheidungen (vgl. Becker und Zangger 2013). Criblez (2007: 765) fasst die Verantwortungsbereiche wie folgt zusammen:

„The cantons autonomously regulate the pre-school and compulsory education sectors (Volksschule) as well as the general-education middle schools and the cantonal universities, they also execute the federal law in the vocational-training sector, they bear the major financial burden of the education system, and are the maintaining bodies of upper secondary schools and of the higher-education sector. The municipalities are generally school-maintaining bodies in the preschool and Volksschule sector and they also finance these schools, but they receive funds for this purpose from the cantons.“

Die Ebene der Schulverwaltung wird von den Gemeinden gestaltet und verantwortet. Sie haben auch im Kanton Bern durch Schulkommissionen weitreichende Entscheidungsautonomie (siehe unten), die Einfluss auf die hier bedeutenden Bildungskontexte nimmt und heterogene Strukturen begünstigt. Für die Steuerung und Führung des Bildungswesens im Kanton Bern ist, wie erwähnt, die *Erziehungsdirektion* als Teil der zentralen Kantonsverwaltung zuständig. Die Erziehungsdirektion „beaufsichtigt insbesondere die Volksschule, die Mittelschulen, die Berufsbildung und die Berufsfachschulen sowie die Pädagogische Hochschule, die Fachhochschule, die Universität und die Weiterbildung“ (EDK 2017a)⁵⁰. Im dazugehörigen Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung werden die entsprechenden Gesetze erarbeitet sowie Lehrpläne und Lehrmittel entwickelt. Schulinspektorate übernehmen die kantonale Aufsicht.

Auf der anderen Seite, der bundesstaatlichen Ebene, wird zugleich eine Harmonisierung der schweizerischen Bildungslandschaft angestrebt, indem übergeordnete Ziele für die obligatorische Schule formuliert werden (vgl. SKBF 2014). Die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ (HarmoS-Konkordat) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren ist 2009 in Kraft getreten und umfasst etwa die Dauer der Bildungsstufen, Schulzeiten und Bestimmungen zum Sprachenunterricht (vgl. EDK 2007). Bisher sind 15 Kantone (darunter der Kanton Bern) dem HarmoS-Konkordat beigetreten, während sieben Kantone den Beitritt abgelehnt haben; in vier Kantonen ist die Entscheidung noch offen.⁵¹ Zentrales Anliegen ist nicht zuletzt eine einheitliche Struktur der Pflichtschulzeit, wie sie sich zum Beispiel auch im Kanton Bern ausgestaltet (vgl. EDK/CDIP/IDES 2016).⁵²

50 Vgl. <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion.html> [15.06.2017].

51 Stand 26.9.2010 (Zuletzt geprüft 15.11.2016): vgl. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/beitritt_harmoS_kantone_d.pdf [14.08.2018].

52 Zusätzlich gilt mit dem *Lehrplan 21* (vgl. D-EDK 2017b) der 21 deutschsprachigen Kantone seit dem 1. August 2018 ein vereinheitlichter Lehrplan, der nun gestaffelt eingeführt wird, den Schulen aber „vielfältige Freiräume“ lassen soll (vgl. http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.html [15.06.2017]).

Bevor das Schulsystem im Kanton Bern detailliert beschrieben wird, soll vor dem Hintergrund dieser Ausführungen zunächst als *erstes Charakteristikum* festgehalten werden: Die föderale Struktur des schweizerischen Bildungssystems spiegelt sich – trotz der Bestrebungen zu mehr nationaler Harmonisierung – auch in den Schulstrukturen im Kanton Bern. Das untersuchte Bildungssystem ist nicht sehr hierarchisch und sieht stattdessen in vielen Bereichen eine *Schulautonomie sowie Gestaltungsspielraum aufseiten der Gemeinden* vor.

Schulsystem und Schulpflicht

Die obligatorische Schule im Kanton Bern ist gleichbedeutend mit der *Volkschule*. Sie beginnt für alle Kinder im Alter von vier Jahren mit dem zweijährigen Kindergarten, gefolgt von sechs Jahren Primarschule und dem dreijährigen Unterricht in der Sekundarstufe I (vgl. EDK 2017a). Die sonderpädagogische Förderung variiert zwischen verschiedenen Formen; darunter sind auch separate *Besondere Klassen* für Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten.⁵³ Der obligatorische zweijährige Besuch des Kindergartens wurde allerdings erst zum Schuljahr 2013/2014 eingeführt; für die partizipierenden Schüler/innen der empirischen Studie galt dies also entsprechend noch nicht (vgl. Kapitel 5.2). Die Schulleistungen werden ab dem dritten Schuljahr benotet, in dem auch der Fremdsprachenunterricht beginnt. Im deutschsprachigen Kantonsteil wird dann zusätzlich Französisch unterrichtet, im französischsprachigen Teil lernen die Kinder Deutsch als erste Fremdsprache (vgl. EDK 2017a).⁵⁴

Der Wechsel in die Sekundarstufe erfolgt nach dem sechsten Schuljahr in der Primarschule. Schullaufbahnentscheidungen der Schulen legen im Rahmen des Übertrittsverfahrens fest, in welchen Schultyp die Schüler/innen zum siebten Schuljahr wechseln werden. Die abschließende Entscheidung trifft zwar die Schulleitung der Primarschule. Zuvor erarbeiten jedoch die Lehrer/innen – gemeinsam mit den Eltern und Schüler/innen – einen Antrag, dem die Schulleistungen des fünften und sechsten (erstes Semester) Schuljahres, die mögliche Leistungsentwicklung und das Arbeits- und Lernverhalten zugrunde gelegt werden (vgl. EDK 2013). Sollten die Eltern mit dem Zuweisungsentscheid nicht einverstanden sein, können sie ihr Kind zur Kontrollprüfung anmelden, deren Resultat dann zur alleinigen Entscheidungsgrundlage wird. Daraufhin wird das erste Semester im siebten Schuljahr als Probesemester verstanden (vgl. EDK

53 „Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden mit sonderpädagogischen Massnahmen in ihrer Ausbildung unterstützt (ab Geburt bis zum vollendeten 20. Lebensjahr). Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf werden grundsätzlich in Regelklassen unterrichtet (integrative Förderung). Den Gemeinden steht es frei, ‚Besondere Klassen‘ zu führen. Daneben gibt es auch Sonderschulen“ (EDK/CDIP/IDES 2016; Bildungssystem Kanton Bern, Grafik).

54 Ab der fünften Schulklasse lernen alle Kinder ausserdem Englisch (vgl. EDK 2017a).

2017a), „erst danach erfolgt eine dauerhafte Zuweisung zum Sekundarniveau“ (Hungerbühler/Streckeisen/Hänzi 2007: 28). Im Kanton Bern besteht keine freie Schulwahl, das heißt Eltern haben nicht das Recht, ihre Kinder frei an öffentlichen Sekundarschulen anzumelden. Die Zuteilung der Kinder erfolgt auf Grundlage räumlich-geografischer Entscheidungen (vgl. OECD 2010).

Grundlegend werden die Schüler/innen im Kanton Bern in der Sekundarstufe zunächst zwei verschiedenen *tracks* zugewiesen: Entweder der *Realschule*, dem Schulniveau mit allgemeinen Anforderungen, oder der *Sekundarschule*, in der höhere Anforderungen an die Schüler/innen gestellt werden. Darüber hinaus bieten einige Gemeinden *spezielle Sekundarklassen (spez. Sek.)* mit erhöhten Ansprüchen an, in denen auf die Gymnasialzeit vorbereitet wird.

Über das Ausmaß der Differenzierung zwischen beiden Schultypen entscheiden die Gemeinden eigenständig durch die Wahl eines von fünf Modellen der Sekundarstufe, die sich im Grad der Zusammenarbeit von Real- und Sekundarschulunterricht unterscheiden (vgl. EDK 2016). Die Modelle «1» und «2» sind gänzlich undurchlässig, da in getrennten Real- und Sekundarklassen unterrichtet wird. Im ersten Modell gibt es gar keine Zusammenarbeit und beide *tracks* werden in örtlich getrennten Schulhäusern angeboten. Im zweiten Modell sind mit Ausnahme des Deutsch-, Französisch- und Mathematikunterrichts Zusammenarbeitsformen möglich. Anders sehen dagegen die durchlässigen Modelle aus, bei denen die Zuordnungen zum Niveauunterricht im Zuweisungsentscheid bedeutend sind. Hinsichtlich Deutsch, Französisch und Mathematik gilt, dass eine Zuteilung in zwei dieser drei Fächer zum Sekundarschulniveau gleichbedeutend mit einer generellen Zuteilung zur Sekundarschule ist. Im Modell «3a/Manuel», das im Schuljahr 2016/2017 von 61 Prozent der Schulen beziehungsweise Gemeinden umgesetzt wurde und damit das meist frequentierte Modell ist⁵⁵, werden auf dieser Grundlage getrennte Real- und Sekundarschulklassen gebildet. In den drei genannten Fächern lernen die Schüler/innen aber davon unabhängig in ihrem Niveauunterricht. Auch hier ist eine weitere Zusammenarbeit in den anderen Fächern möglich (vgl. EDK 2016). Die getrennten Schulklassen in diesen Schulmodellen, ob undurchlässig («1» & «2») oder durchlässig («3a/Manuel»), werden analytisch als verschiedene Schultypen behandelt und sie sind damit Ausdruck der externen Differenzierung des Schulsystems in der Schweiz.

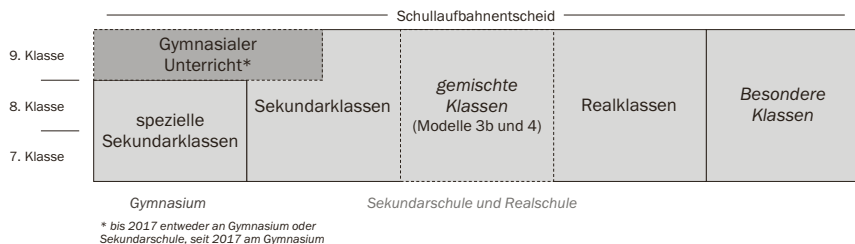
Gleichwohl repräsentieren die Klassen im durchlässigen Modell keine homogen zusammengesetzten *tracks*, sondern vielmehr heterogene Formen, da mit Blick auf die drei Hauptfächer Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Leistungsniveaus in einer *Stammklasse* organisiert sein können und Niveauwechsel als Auf- und Abstiege (Hungerbühler/Streckeisen/Hänzi 2007: 29) zu Beginn eines Semesters möglich sind. Gemischte Klassen mit Real- und Sekundarschüler/innen sehen

55 Modell 1: 10 Schulen/7 %; Modell 2: 15 Schulen/10 %; Modell 3a: 92 Schulen/61 %; Modell 3b: 26 Schulen/17 %; Modell 4: 7 Schulen/5 % (vgl. EDK 2016).

nur die übrigen beiden durchlässigen Modelle vor. Im Modell «3b/Spiegel» gibt es dabei weiterhin getrennten Niveauunterricht in Deutsch, Französisch und Mathematik; in den übrigen Fächern wird allerdings die ganze Klasse gemeinsam unterrichtet. Modell «4/Twann» sieht schließlich gar keinen getrennten Unterricht mehr vor. Der Niveauunterricht, den es auch hier gibt, erfolgt durch interne Differenzierung der Schulklasse mit der gleichen Lehrperson im gleichen Raum (vgl. EDK 2016; Hungerbühler/Streckeisen/Hänzi 2007: 15 f.).

Der gymnasiale Unterricht beginnt für die Schüler/innen, die eine solche Empfehlung ihrer Lehrpersonen erhalten haben, im neunten Schuljahr (GU9). Dies ist auch als späterer Einstieg nach Beendigung des neunten Schuljahrs in einem der nicht-gymnasialen *tracks* der Volksschule durch Anmeldung zum Übertrittsverfahren möglich. Wo der Gymnasialunterricht besucht wird, konnten die Gemeinden bis 2017 eigenständig entscheiden. Entweder wurde in den *speziellen Sekundarklassen* an Sekundarschulen unterrichtet oder bereits an einem Gymnasium (auch *Maturitätsschule* genannt). Seit dem 1. August 2017 gilt mit dem vierjährigen Gymnasium ab dem neunten Schuljahr für alle Gymnasiast/innen das so genannte *Quarta-Modell* im gesamten Kanton Bern (vgl. EDK 2017a). Abbildung 7 fasst die Schulstruktur im unteren Sekundarschulunterricht (7. bis 9. Schuljahr) im Kanton Bern zusammen.⁵⁶

Abbildung 7: Schulstruktur im unteren Sekundarschulunterricht (7. bis 9. Schuljahr) im Kanton Bern



Quelle: Eigene Darstellung.

Im Zuge einer Bildungsreform aus dem Jahr 2009 zur Optimierung der Sekundarstufe I wurde im Kanton Bern die Flexibilisierung des neunten Schuljahrs eingeführt. Dies sollte bei bestehenden Rechtsgrundlagen in der Tradition der *bottom-up*-Etablierung von Schulreformen erfolgen, bei der die Gemeinden nach ihrem Bedarf Strukturen entwickeln, die dann gegebenenfalls sogar kantonal

⁵⁶ Im französischsprachigen Kantonsteil, in dem für die empirische Studie keine Schulklasse befragt wurde, sind die Schuljahre 7 bis 9 (*la 9^e, la 10^e et la 11^e années scolaire*) in Sekundarschulzentren organisiert. Die Schüler/innen besuchen entweder die *section générale*, die *section moderne* oder die *section préparant aux écoles de maturité* (vgl. EDK 2017a).

geregelt werden (vgl. Hänni 2015). Ziel der Flexibilisierung ist eine verbesserte Anschlussorientierung für den Sekundarstufe II. Dabei soll der Freiraum in der Gestaltung des Unterrichts von den Schulen jeweils so genutzt werden, dass die Schüler/innen ihre Ziele erreichen und sie im neunten Schuljahr ihre Lernmotivation beibehalten. Schon im achten Schuljahr gibt es eine individuelle Berufswahlorientierung und Standortbestimmung. Im Folgejahr werden Schwerpunkte gesetzt, um auf die Ausbildungsgänge vorzubereiten (vgl. Hänni 2015). Je nach Bedarf wählen die Schulen einen oder mehrere der vier Bausteine „Mathematik und Deutsch (Lernatelier)“, „MINT-Fächer und Fremdsprachen (Wahlfachunterricht)“, „Projekte“ oder „Einblicke in die Berufswelt“ zur Unterrichtsplanung aus (vgl. EDK 2017a).

Zu Beginn des 10. Schuljahrs wechseln die Schüler/innen im Kanton Bern nach 11 Jahren obligatorischer Volksschule in die Sekundarstufe II oder in die Berufsausbildung. Sie besuchen entweder – während der *Mittelschule* – die allgemeinbildenden *tracks* am Gymnasium oder der Fachmittelschule⁵⁷, oder sie absolvieren – nach eventueller Nutzung von Brückenangeboten⁵⁸ – eine berufliche Grundbildung (vgl. EDK/CDIP/IDES 2017). Einen Abschluss der Sekundarstufe II und die entsprechenden Ausbildungszertifikate erlangen sie im Alter von 18 oder 19 Jahren. Der Übertritt in die zwei beziehungsweise drei Bildungsgänge und die Ausgestaltung und Abschlussmöglichkeiten sehen wir folgt aus:

- (1) *Gymnasium*: Wird das neunte gymnasiale Schuljahr erfolgreich durchlaufen, können die Schüler/innen direkt in das 10. Schuljahr (*die Tertia*) am Gymnasium wechseln. Eine Aufnahmeprüfung kann den Weg ans Gymnasium für alle anderen Schüler/innen eröffnen. Der gymnasiale Bildungsgang schließt nach insgesamt 4 Jahren im 12. Schuljahr mit der *Maturitätsprüfung* ab, mit der der *Maturitätsausweis* erlangt wird. Dieser Abschluss ermöglicht den „Zugang zu den universitären Hochschulen, zu den Studiengängen der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, zu den Pädagogischen Hoch-

57 Privatschulen mit Volksschulklassen im Kanton Bern werden unter bestimmten Bedingungen finanziell vom Kanton unterstützt (vgl. https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion/aktuell.meldungNeu.onemeldungonly.portalnavrrcsubeleme_3.html/portal/fr/meldungen/mm/2013/07/20130703_1449_kurzinformation_ausdemregierungsrat [05.02.2018]). Rund 5 Prozent der Schweizer Schülerinnen und Schüler besuchen private Schulen; im Kanton Bern liegt der Anteil noch darunter (vgl. SKBF 2014: 54).

58 Die Brückenangebote im Kanton Bern werden unterteilt in die beiden schulischen Angebote „BVS Praxis und Allgemeinbildung BPA“ und „BVS Praxis und Integration BPT“, die dualen Brückenangebote „Vorlehre Standard“, „Vorlehre 25 Plus“ und „SEMO Standard“ sowie in die Angebote „SEMO Plus“ und „BVS Plus“, die als niederschwellig gelten (Stand Schuljahr 2016/2017). Sie dauern in der Regel (bis zu) ein Schuljahr, um die Zeit nach dem 9. Schuljahr, für die zunächst keine Anschlussausbildung gefunden wurde, zu überbrücken (vgl. EDK 2017b).

schulen und allenfalls mit zusätzlichen Auflagen zu den Fachhochschulen“ (vgl. EDK 2017a).

- (2) *Fachmittelschule*: Mit den *Fachmittelschulen (FMS)* werden ganz offiziell, in online verfügbaren Broschüren der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, „gute Sekundarschülerinnen und -schüler“ (MBA 2016: 2) angesprochen, die zum einen ihre Allgemeinbildung erweitern wollen und zum anderen an einer Berufsausbildung in den Bereichen Gesundheit, Soziale Arbeit oder Pädagogik interessiert sind. Denn mit der *Fachmittelschulausbildung* werden die Jugendlichen und jungen Erwachsenen unmittelbar auf tertiäre Berufsausbildungen an Höheren Fachschulen, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen vorbereitet. Die Aufnahme an einer *FMS* im deutschsprachigen Kantonsteil setzt eine Empfehlung der Volksschule voraus. Nach drei Jahren, im 12. Schuljahr, wird der *Fachmittelschulabschluss* erreicht, der zum Besuch von höheren Fachschulen berechtigt. Wollen die Absolvent/innen dagegen an eine Fachhochschule oder Pädagogische Hochschule wechseln, müssen sie die *Fachmaturität (FM)*, ein ergänzendes Ausbildungsjahr mit Praktikum und Fachmaturitätsarbeit im gewählten Berufsfeld, mit dem *Fachmaturitätszeugnis* bestehen (vgl. EDK 2017a).
- (3) *Berufliche Grundbildung*: Auch die *berufliche Grundbildung* im Kanton Bern ist ausdifferenziert und an einem dualen Ausbildungssystem ausgerichtet. Schüler/innen, die eine Berufslehre anstreben, suchen zum Ende der Sekundarstufe I im neunten Schuljahr nach einer Lehrstelle. Die abgeschlossenen Lehrverträge müssen von der zuständigen Abteilung der EDK genehmigt werden. Der schulische Teil der Ausbildung wird an einer *Berufsfachschule* besucht. Eine zweijährige berufliche Grundbildung mit vorwiegend praktischer Ausrichtung wird mit dem berufsqualifizierenden *eidgenössischen Berufsattest (EBA)* abgeschlossen. Daraufhin wird entweder der Einstieg in den Arbeitsmarkt oder in eine – dann verkürzte – drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung gewählt (vgl. EDK 2017a). Diese Ausbildung ist (direkt im Anschluss an die Schulpflicht) das meist gewählte Angebot (vgl. Berufsbildungsplus.ch 2016; Graf 2016). Die Dauer richtet sich nach der Berufswahl; bei erfolgreicher Abschlussprüfung wird das *eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ)* erworben, das zur Weiterbildung qualifiziert (vgl. EDK 2017a). Zum einen kann eine höhere Berufsbildung angestrebt werden, zum anderen die *Berufsmaturität* erworben werden, die nicht nur zum Fachhochschulstudium befähigt, sondern sogar als Königsweg dahin angesehen wird (vgl. Graf 2016, 2013). Dafür vorgesehene Lehrgänge können bereits während der Berufslehre (*BM 1*) oder im Anschluss (*BM 2*) besucht werden. An *öffentlichen Berufsmaturitätsschulen (BMS)* wird die Berufsmaturität unentgeltlich erworben (vgl. EDK 2017a). Diese Möglichkeiten und Verflechtungen machen das duale berufliche Ausbildungssystem (vgl. Imdorf/Helbling/Inui 2017: 489) und die Fachhochschulausbildung zu einer „hybrid configu-

ration“ (Graf 2016: 8). Zusatzqualifikationen (*Passerelle*) ermöglichen auch den Weg an Universitäten (vgl. Berufsbildungsplus.ch 2016).

Zwar obliegen den Gemeinden und Schulen im Kanton Bern einige zentrale Entscheidungen hinsichtlich ihrer Schulstrukturen, einschließlich der Wahl, wie stark sie im unteren Sekundarschulunterricht in verschiedene *tracks* differenzieren. Ein Großteil der Schulen organisiert den unteren Sekundarschulunterricht jedoch nach dem gleichen Modell. Mit dieser Trennung von Sekundar- und Realschulklassen (Zusammenarbeitsformen sind möglich) in den Schuljahren 7 bis 9, einer eher geringen Durchlässigkeit (vgl. Samuel/Bergmann/Hupka-Brunner 2014) und dem an bestimmte Abschlüsse geknüpften Zugang zu tertiärer Bildung (vgl. Becker und Zangger 2013) gilt das Bildungssystem im Kanton Bern, wie üblich für die Schweiz (vgl. Buchmann und Dalton 2002; Hadjar und Berger 2010), als *stratifiziert* – das *zweite wichtige Charakteristikum*.

Bildungsungleichheiten im Berner Schulsystem

Auch das Schweizer Bildungssystem und die Schulstrukturen im Kanton Bern weisen Bildungsungleichheiten auf, die für stratifizierte Bildungssysteme typisch sind. Ergebnisse einer Mixed-Methods-Studie im Kanton Bern (vgl. Hadjar/Backes/Gysin 2015) haben etwa Geschlechterungleichheiten aufgezeigt, nach denen Jungen mehr deviantes Verhalten in der Schule zeigen als Mädchen. In der Folge sind auch ihre schulischen Leistungen vergleichsweise schlechter. Darüber hinaus ist die soziale Herkunft aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern auch in der Schweiz und im Kanton Bern (vgl. Bauer/Ramseier/Blum 2014) ein Ungleichheitsfaktor, wie mit Längsschnittdaten von Bildungsverläufen nach dem Ende der Pflichtschulzeit (vgl. Samuel/Bergmann/Hupka-Brunner 2014) und anhand von Hochschulzugangsberechtigungen gezeigt werden konnte (vgl. Becker und Zangger 2013). Mit Blick auf Migration zählen vor allem Kinder und Jugendliche aus Familien, die aus der Türkei und dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien in die Schweiz zugewandert sind, zu den benachteiligten Gruppen (vgl. Becker und Beck 2012). Insgesamt betrachtet werden die höchsten *tracks* in der Schweiz mit höherer Wahrscheinlichkeit von Kindern aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status besucht (vgl. Buchmann et al. 2016).

3.3 Vergleich der Bildungssysteme und Schulkontexte

Die *politische Steuerung der Bildungspolitik*, die Struktur der *verpflichtenden Schulbildung und der weiterführenden Bildung* und Befunde zur *Bildungsungleichheit* in Luxemburg und der Schweiz stellen – analog zu den beiden

vorangegangenen Kapiteln⁵⁹ – das inhaltliche Raster für einen Vergleich beider Bildungssysteme. Schulsystem und Bildungskontexte in Luxemburg und im Kanton Bern zeigen demnach einige Ähnlichkeiten, weisen aber auch strukturelle Unterschiede auf.

Bei der Analyse der Bildungssysteme hat sich in der empirischen Bildungsforschung eine bestimmte Systematik etabliert. Nach Van de Werfhorst und Mijs (2010) sowie den Grundlagenarbeiten von Allmendinger (1989) und Müller und Shavit (1998) werden Bildungssysteme in erster Linie analysiert und verglichen bezüglich der Charakteristika Stratifizierung und Standardisierung. Beide Merkmale umfassen alle zentralen Aspekte für den in der vorliegenden Arbeit ausgewählten Ansatz. Die berufliche Spezifität (*vocational specificity*) ist ein weiteres Merkmal, das jedoch weniger in Zusammenhang mit Ungleichheiten gebracht wird (vgl. Pfeffer 2008; Van de Werfhorst und Mijs 2010). Vielmehr beschreibt sie die berufliche Ausdifferenzierung der Bildungsangebote in der Sekundarstufe II und der tertiären Bildung, denn „[v]ocational specificity is related to the question of how the education system and its institutions are linked to the occupational system and the labour market“ (Gross/Meyer/Hadjar 2016: 11).⁶⁰

Hierzu wurden die expliziten und weniger deutlichen Unterschiede sowie gewisse Gemeinsamkeiten bereits ausgearbeitet; sie werden im Anschluss noch einmal zusammengefasst. Stratifizierung beschreibt dabei die externe Differenzierung des Schulsystems in verschiedene *tracks*, das heißt Schulformen oder Schultypen, die bestimmte Bildungswege bedeuten. Die Selektion und Allokation der Schüler/innen nach der Grundschulzeit ist dabei maßgebend, und getrennt werden kann in unterschiedliche Schulen und Schulklassen, basierend auf verschiedenen Lernniveaus. Mit dem Begriff der Stratifizierung ist insbesondere gemeint, dass die Schultypen zu verschiedenen Schulabschlüssen führen, die als Zertifikate ungleiche Wertigkeit haben, indem sie den Zugang zur Hochschulbildung und zu Berufen ermöglichen oder beschränken (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016). Zur Standardisierung zählen die nationalen Standards des Curriculums, die (De-)Zentralität der Prüfungen, die Schulressourcen und das Ausmaß an Schulautonomie – mit anderen Worten, inwieweit gleiche Standards für alle Schulen und somit für alle Schüler/innen gelten. Nach Jackson und Jonsson (2013) ist neben der Stratifizierung auch die Selektivität zu berücksichtigen, um hoch selektive Systeme, in denen die Leistung der Schüler/innen für

59 Während das Angebot an tertiärer Bildung für die Beschreibung beider Bildungssysteme bezüglich der Wahlmöglichkeit an Bildungsgängen noch bedeutsam war, soll es für einen Vergleich beider Länder, der das Ziel hat, zu den konkreten Hypothesen für den unteren Sekundarschulunterricht zu leiten, ausgeklammert werden.

60 Berufliche Spezifität und Größe des tertiären Sektors werden zwar für die Analyse ausgeschlossen, sind aber dennoch als wichtige Aspekte für Bildungsaspirationen anzusehen (vgl. Jackson und Jonsson 2013).

die Allokation der Schüler/innenschaft zu Sekundarschulzweigen zugrunde gelegt wird, von eher Wahl- oder Entscheidungs-gesteuerten Systemen (*choice-driven*) – seitens der Familien – zu unterscheiden. In ihnen haben die sekundären Effekte der sozialen und ethnischen Herkunft und des Geschlechts, wie im theoretischen Kapitel 2.1 erläutert (vgl. Boudon 1974; Kristen und Dollmann 2010; Hadjar und Berger 2011), einen größeren Einfluss.

Die Schulsysteme zeichnen sich gleich am Beginn der Schulausbildung durch eine Gemeinsamkeit aus. So startet für alle Kinder in beiden Ländern im Alter von vier Jahren die obligatorische Schule mit dem Kindergarten. Jedoch geht die verpflichtende Vorschule im Kanton Bern auf jüngere bildungspolitische Beschlüsse zurück (sie gilt seit 2013/2014). In Luxemburg dauert die Schulpflicht bis zum 16. Lebensjahr, was in der Regel (ohne die in Luxemburg hohe Zahl an Klassenwiederholungen einzubeziehen) 13 Jahren obligatorischer Schulzeit entspricht (einschließlich 11. Schuljahr). Im Kanton Bern umfasst die obligatorische Schule 11 Jahre in der Volksschule (einschließlich 9. Schuljahr). Nach dem sechsten Schuljahr wird die Schüler/innenschaft in beiden Schulsystemen in verschiedene Schulformen (und Schulen) selektiert, die nach Anspruchsniveau und, damit verbunden, nach vorgesehenen Schullaufbahnen (Bildungsverläufen) der Schüler/innen differenziert sind. Maßgebend für die Zuordnung der Schüler/innen zu einer Schulform ist in beiden Systemen die Leistung des Kindes im fünften und im abschließenden sechsten Schuljahr der Grundschule. Zwar werden die Schüler/innen in einigen Bildungssystemen bereits nach dem vierten Schuljahr auf verschiedene Schultypen verteilt – so etwa in den meisten Bundesländern Deutschlands (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 77). Dennoch bedeutet auch die Selektion der Grundschuljahrgänge nach sechs Jahren, dass das Bildungssystem stratifiziert ist.

Unterschiedlich ist hingegen die Entscheidungsfindung, mit drei Abstufungen von genuinen Schulentscheidungen bis zur gleichberechtigten Involvierung der Eltern: (1) *Bis 2018 hat in Luxemburg* ausschließlich die Schule über die Orientierung der Kinder entschieden. Der Orientierungsrat hat eine Stellungnahme der Eltern einbezogen. (2) *Im Kanton Bern* wird die Übergangentscheidung zum Sekundarunterricht von der Schulleitung getroffen, zuvor jedoch erstellen Lehrer/in, Eltern und Schüler/in gemeinsam einen Antrag zum Schullaufbahnentscheid. (3) *Seit dem Wechsel zum Schuljahr 2018/2019 treffen in Luxemburg* Klassenlehrer/in und Eltern eine gemeinsame Orientierungsentscheidung; nur wenn kein Konsens erzielt wird, wird eine Kommission eingesetzt. Zusammengefasst: Bis 2018 bot das Berner Schulsystem mehr Beteiligung der Familien, seit dem jüngsten Schuljahreswechsel bietet jedoch das luxemburgische System etwas mehr Raum für familiäre Bildungsentscheidungen im Übergang von der Primar- zur Sekundarschule. Luxemburg scheint hier aktuell gegenüber dem Kanton mehr Veränderungen zuzulassen, da ein größerer Einfluss der Eltern zu erwarten ist.

Mit Blick auf das ausdifferenzierte Angebot an *tracks* in den Sekundarschulen im Sinne einer Stratifizierung können die Bildungssysteme beider Länder als stratifiziert bezeichnet werden, bei einer stärkeren Ausprägung in Luxemburg (vgl. Müller und Shavit 1998). Am Beginn des Sekundarschulunterrichts im siebten Schuljahr stehen verschiedenen Schultypen bereit, die entweder speziell via *ES* oder *régime technique* in Luxemburg und *spez. Sek./Gymnasium* im Kanton Bern auf den höchsten Schulabschluss und durch diesen auf den Zugang zu Hochschulen vorbereiten, oder in einer (technischen) Berufsausbildung münden. Ein Quereinstieg in die höchsten Schultypen ist in beiden Ländern zudem nur durch weitere Qualifikationen möglich und keineswegs die Regel. Der akademische Schultyp in Luxemburg (*ES*) wird bereits zu Beginn des siebten Schuljahrs häufig mit dem *Lycée Classique* organisatorisch vom übrigen Unterricht getrennt. Im Kanton Bern wird der höchste *track* seit 2017 mit dem *Quarta-Modell* ab Schulklasse 9 konsequent am Gymnasium unterrichtet.

Diese schulische Trennung der leistungsstärksten Schüler/innen haben demnach beide Schulsysteme gemein. Zwar erfolgt sie im Kanton Bern erst zum neunten Schuljahr, ist dann aber als definitiv zu verstehen, da nur am Gymnasium die *Maturitätsprüfung* abgelegt werden kann. In Luxemburg besteht weiterhin die Möglichkeit, mit dem klassischen und auch dem technischen Abitur an einem anderen *Lycée*, also einem allgemeinen oder technischen, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen. Mehr als die Hälfte beziehungsweise fast zwei Drittel der Absolvent/innen an luxemburgischen Schulen (eigene Berechnungen für 2016: 65 Prozent; vgl. MENJE 2017a) erlangt die allgemeine Hochschulreife.⁶¹ Im Kanton Bern hingegen ist die offizielle Maturitätsquote, gemessen an der gleichaltrigen Bevölkerung, mit 35 Prozent deutlich niedriger (2015; vgl. BiEv 2016) und umfasst auch die Fachhochschulreife (zu den Abschlüssen siehe Kapitel 3.2). Lediglich 18 Prozent der Jugendlichen und jungen Erwachsenen eines Jahrgangs beenden das Gymnasium mit dem höchsten Abschluss und können im Anschluss an Universitäten studieren. Diese Werte können untereinander zwar aufgrund verschiedener Berechnungsmethoden nicht direkt verglichen werden, vermitteln jedoch ein treffendes Bild beider Länder. Denn im OECD-Vergleich liegt Luxemburg mit einer Studienberechtigtenquote⁶² von 47 Prozent deutlich näher am OECD-Durchschnitt (und auch EU21-Durchschnitt) von 61 Prozent als die Schweiz mit 30 Prozent (vgl. OECD 2014: 88).

61 Allerdings findet Backes (2018: 113) in Experteninterviews und ministeriellen Dokumenten Hinweise darauf, dass das *diplôme de fin d'études secondaires techniques* – im Vergleich zum klassischen *première*-Abschluss – möglicherweise nur Zugang zu bestimmten Studiengängen an Universitäten ermöglicht. Dies könnte die Differenz zur OECD-Studienberechtigtenquote erklären.

62 Prozentualer Anteil an der spezifischen Altersgruppe; Werte für das Schuljahr 2011/2012 aus „Bildung auf einen Blick 2014“ (OECD 2014). In den jüngeren OECD-Reports dieser Reihe werden die Abschlussquoten für die Bildungsgänge des ISCED 3A, die unmittelbaren

In Luxemburg spezifiziert sich der technische Sekundarunterricht *EST* mit jedem weiteren Schuljahr, was diesen Schultyp und das Bildungssystem als solches zunehmend stratifiziert. Zudem ist mit dem *Modulaire* ein dritter *track* eingerichtet, der ein deutlich geringeres Anspruchsniveau hat. Realklassen in der Schweiz sind auch klar abgegrenzt von den durch ein höheres Anspruchsniveau gekennzeichneten Sekundarklassen, die konkret auf den Besuch des Gymnasiums vorbereiten sollen. Hinzu kommt, dass die Durchlässigkeit in beiden Schulsystemen relativ gering ist. Die ohnehin bindende Schullaufbahnentscheidung determiniert die Bildungsverläufe dadurch umso mehr. Tabelle 4 fasst die Charakteristika noch einmal zusammen und führt auf, ob sich beide untersuchten Systeme darin ähneln oder unterscheiden. Der Grad der Stratifizierung und der Standardisierung werden in konkrete Merkmalsausprägungen untergliedert. Sie belegen zum einen den jeweiligen Grad beider Charakteristika. Zum anderen ergeben sich hieraus weitere Aspekte, aus denen sich Hypothesen zur Untersuchung von Institutions- und Kompositionseffekte ableiten lassen.

Allerdings genügt es nicht, nur die formalen *tracks* und ihre Differenzierung in Zweige und Schulen zu betrachten, denn der Einfluss der institutionellen Charakteristika des Bildungssystems auf die Klassenkomposition ist bedeutend. Von Interesse ist daher, ob auch die Schulklassen analog dazu entsprechend einer Homogenität zusammengesetzt sind, oder ob die Schulstrukturen eher eine Heterogenität aufweisen. Hinzu kommt, dass auch die soziale Komposition der Schulklassen einen Einfluss auf den Bildungsverlauf der Schüler/innen nimmt. Dem Berner Schulsystem kann hinsichtlich beider Merkmale eine größere Heterogenität zugesprochen werden (vgl. SKBF 2010), da in den meist genutzten Schulmodellen erst aufgrund des Niveauunterrichts in den drei Hauptfächern die Zuteilung zu Schulklassen und damit zu *tracks* erfolgt und ein gemeinsames Lernen der Schüler/innen quer zu diesen Strukturen vorgesehen ist, was Tendenzen eines Gemeinschaftsschulcharakters aufweist: Exemplarisch dafür stehen gemischte Klassen (nach Niveauunterricht) in durchlässigen Schulmodellen. Räumliche Segregation durch getrennte Schulen erfährt ein Teil der Schüler/innen in Luxemburg direkt mit Beginn des unteren Sekundarschulunterrichts; im Kanton Bern werden die Jugendlichen in der Regel in einer Schule unterrichtet. Zudem wird in der jüngeren Vergangenheit eine „kontinuierliche Zunahme sehr heterogener Klassen“ (SKBF 2010: 91) nach Migrationshintergrund (Nationalität und sprachliche Herkunft) ausgemacht. Demgegenüber sind die luxemburgischen Schulklassen strukturell getrennt nach *tracks* geordnet; bezüglich ihrer Zusammensetzung sind sie somit deutlich leistungshomogener. Ihre soziale und ethnische Komposition stellt sich auch deshalb im Vergleich zu den Berner Schulklassen wesentlich homogener dar, denn die soziale Herkunft, das

Zugang zu Hochschulen (Tertiärbereich A) eröffnen sollen, nicht mehr separat ausgewiesen (vgl. OECD 2016b).

Geschlecht und der Migrationshintergrund sind wichtige Determinanten für den Besuch der Schultypen (vgl. Backes und Hadjar 2017; MENJE und Universität Luxemburg 2015a). Mit dem Wechsel der Schuljahre behalten die Schulklassen im Schweizer Kanton Bern – soweit möglich – ihre Zusammensetzung. Jährlich wechselnde Klassenverbände, das heißt eine neue Zusammensetzung aus organisatorischen und pädagogischen Gründen, sind dagegen eher typisch für das Luxemburger Schulsystem.

Tabelle 4: Vergleich der Bildungssysteme in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern

Charakteristikum und Merkmalsausprägung*	Bildungssystem		Vergleich
	Luxemburg	Kanton Bern	
<i>Schulpflicht</i>	bis zum 16. Lebensjahr	11 Jahre Volksschule	△
Obligatorischer Kindergarten	ja	ja (seit 2013)	△
Grad der Stratifizierung	++	+	▲
<i>Tracking</i> nach Klasse 6	ja	ja	△
Übergangsentscheidung bindend	ja	ja	△
Entscheidungsfindung mit Eltern	ja, gemeinsam (seit 2018)	ja, beim Antrag	△/≠
Freie Wahl der Sekundarschule	ja	nein	≠
Homogenität der <i>tracks</i> (nach Niveau)	+	-	≠
Soziale Homogenität der Klassen	+	-	≠
Diskontinuität der Klassenverbände	+	-	≠
Grad der Standardisierung (Zentralität der Steuerung)	+	-	≠
Gemeindeautonomie (inv.)	-	+	≠
Schulautonomie (inv.)	-	+	≠
<i>Berufliche Spezifität</i>	+	+	△

Anmerkung: + stark ausgeprägt/ - schwach ausgeprägt/ ≠ Ländervergleich: verschieden/ △ Ländervergleich: ähnlich/ inv. = Bedeutung der Kategorie invers, d. h. eine starke Ausprägung bedeutet geringen Grad an Standardisierung.

* Auswahl der für die Analyse relevanten Merkmalsausprägungen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Der Grad der Standardisierung unterscheidet sich zwischen Luxemburg und dem Schweizer Kanton Bern deutlich, wenngleich damit weniger die Ausstattung der Schulen als die Frage der Steuerung angesprochen ist. Während das Bildungssystem in Luxemburg grundsätzlich zentralisiert ist und darüber hinaus eine hierarchische Struktur aufweist, zeichnet sich das Berner System durch Schulautonomie sowie hohen Gestaltungsspielraum aufseiten der Gemeinden aus. Die Schulstrukturen, einschließlich der Wahl, inwieweit der untere Sekundarschulunterricht in Leistungsgruppen ausdifferenziert wird, können im Kanton Bern vergleichsweise frei ausgewählt werden. Wie gezeigt werden konnte, machen die

Gemeinden und Schulen davon auch Gebrauch – wenngleich sich zuletzt zwei Drittel der Gemeinden für das gleiche durchlässige Modell entschieden (Modell «3a/Manuel»).

Im Fazit verdeutlicht der Vergleich der Bildungskontexte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern, dass die Auswahllogik *most similar* für diese beiden Fälle treffend ist. Der hohe Stratifizierungsgrad, der maßgeblichen Einfluss auf Bildungsverläufe nimmt – mit klaren Ungleichheitstendenzen –, ist im Vergleich ähnlich. Je näher der Fokus allerdings auf die Ausgestaltung der Schulen sowie die Lernumwelten und ganz konkreten schulischen Kontexte der Schüler/innen gerichtet wird, desto mehr zeigt sich der Unterschied in einer Variable, dem Gegensatzpaar der kontextuellen Homogenität (Luxemburg) versus Heterogenität (Schweiz). Von der homogenen Strukturierung der Schüler/innenschaft in Luxemburg, gekennzeichnet durch leistungshomogene Schulklassen und eine (damit verbundene) sozialstrukturelle Segregation der Schüler/innen, werden nachteilige Effekte im Hinblick auf Schulentfremdung erwartet. Zusätzlich ist die fortlaufende Umstrukturierung zu beachten: Die *tracks* verzweigen sich teilweise jährlich, womit sich die Schüler/innen häufiger in neuen Klassenverbänden wiederfinden (wechselnde Komposition) – mit Folgen für die soziale Bindung und Integration. Die größere Heterogenität und Flexibilität im Kanton Bern, gekoppelt mit Autonomiespielraum, macht mehr Anpassungen möglich, um auf Effekte der Stratifizierung zu reagieren. Selektion und Segregation sind geringer. Auch hier werden entsprechende, eher vorteilhafte Effekte für die Entwicklung schulischer Einstellungen erwartet. Verknüpft mit dem empirischen Forschungsstand (Kapitel 2.6), lassen sich im folgenden Kapitel mit dem empirischen Datenmaterial der vorliegenden Studie tastbare Hypothesen ableiten.

4. Hypothesen

Die in den vorangegangenen Kapiteln 2 und 3 dargestellten theoretischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten, die Konzeptionen von Bildungswerten und Schulentfremdung und die Rolle der schulischen Kontexte werden hinsichtlich der Gegenüberstellung der Bildungskontexte in den Ländersettings Luxemburg und Schweiz (Kanton Bern) in Hypothesen überführt. Die folgenden Hypothesen vertiefen zum einen die Forschungsfragen. Zum anderen geben sie die Struktur und Vorgehensweise für die empirischen Analysen vor, da sie im Kapitel 6 getestet werden. Sie werden falsifiziert oder verifiziert, wobei Verifizierung immer zu verstehen ist als *vorläufige Annahme* der Hypothese (vgl. Bortz und Döring 2006: 27), da das Ziel von empirischer Forschung im Sinne des kritischen Rationalismus von Popper (2017 [1962]) Falsifizierung ist. Teil A behandelt Ausmaß (Ausprägung) und Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung, Teil B die Ursachen von Schulentfremdung und dabei im Speziellen den Einfluss der Bildungswerte und der Bildungskontexte (Institutions- und Kompositionseffekte) und Teil C die Folgen von Schulentfremdung, das heißt die Effekte auf schulische Leistungen.

A | Ausmaß und Entwicklungsprozess – *Die Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung*

Die ersten Hypothesen nehmen die Prozesshaftigkeit der beiden Konzepte Bildungswerte und Schulentfremdung in den Blick. Die zugrundeliegende Forschungsfrage (RQ1) lautet: *Wie entwickeln sich Bildungswerte und Schulentfremdung im Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule?* Die Frage ist vielschichtig. Sie umfasst vier größere Themen, die in den Hypothesen 1 bis 4 formuliert werden. So wie bisher im theoretischen Teil der Arbeit der Wert von Bildung immer vor dem Entfremdungskonzept behandelt wurde, da er theoretisch vorgelagert ist, soll die Abfolge auch für den empirischen Teil beibehalten werden. Die Begründung ist eine analytische, denn obwohl die Entwicklung von Schulentfremdung im Mittelpunkt der Arbeit steht, müssen zuerst Hypothesen für den Wert von Bildung, der Einstellungen hervorruft, aufgestellt werden. Darüber hinaus leiten sich durch die Gegenüberstellung einige Argumente über die Stabilität und Veränderung von Werten und Einstellungen ab.

Aus der Wertedefinition dieser Arbeit geht hervor, dass sich die Bildungswerte im Zeitverlauf als stabil erweisen; differentielle Hypothesen für die Werte-Dimensionen lassen sich dabei nicht formulieren:

H1: Der Wert von Bildung ist im Zeitverlauf (in den Schuljahren 7 und 8) stabil.

Insbesondere die Theorien über Bildungsentscheidungen haben gezeigt, dass sich diese bildungsbezogenen Werthaltungen nach sozialer Herkunft unterscheiden. Mit der Trennung in primäre und sekundäre Effekte auf Bildungsungleichheiten, die auch auf Geschlecht und Migrationshintergrund angewendet werden konnten, wird zudem ein geringerer Wert von Bildung unter Jungen (aufgrund größerer Bildungsmotivation unter Mädchen) und ein höherer Wert von Bildung unter Migrant/innen (höhere Bildungsaspirationen vor dem Hintergrund einer strukturellen Integration) erwartet:

H2: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in der Ausprägung ihres Werts von Bildung aufgrund ihrer soziodemographischen Merkmale.

H2.1: Jungen haben geringere Bildungswerte als Mädchen.

H2.2: Schüler/innen aus oberen sozialen Schichten haben höhere Bildungswerte.

H2.3: Migrant/innen haben höhere Bildungswerte.

Daraufhin gilt es, die Entwicklungs-These von Schulentfremdung zu erarbeiten. Sowohl anhand theoretischer Ansätze als auch mit Blick auf den Forschungsstand ist deutlich geworden, dass sich Schulentfremdung unter Schülerinnen und Schülern nach Eintritt in die Sekundarstufe entwickelt. Mit dem Wechsel von der Grundschule nach dem Ende des sechsten Schuljahres in die gegliederten Schulsysteme in Luxemburg und im Kanton Bern erleben die Jugendlichen kontextuelle Veränderungen, die zudem begleitet werden von Effekten der Adoleszenz. Dies gilt insbesondere für die akademische Entfremdung, das heißt die Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern und die Entfremdung von schulischem Lernen. Es wird insofern angenommen, dass das Niveau an Entfremdung in beiden Domänen im 7. Schuljahr (zu t1 nach dem ersten halben Jahr in der Sekundarstufe) bis zum 8. Schuljahr ansteigt (t2) – womit die Entwicklung von Schulentfremdung in dieser Zeitspanne beginnt:

H3: Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen nimmt mit Beginn des Sekundarschulunterrichts (in den Schuljahren 7 und 8) zu.

H3.1: Schulentfremdung ist weniger stabil als der Wert von Bildung.

Mit der Darstellung der drei zentralen Perspektiven auf Bildungsungleichheiten – soziale Herkunft, Geschlecht, Migrationshintergrund – ist deutlich geworden, dass die soziodemographischen Merkmale der Schüler/innen Prädiktoren für Bildungserfolg und -misserfolg sind. Die Wirkung dieser Merkmale wird über

Sozialisations- und schulische Kontexteffekte vermittelt und verstärkt von weiteren Variablen wie der Schulentfremdung. In der vierten Hypothese werden deshalb für das Ausmaß an Schulentfremdung Unterschiede zwischen den Schüler/innen erwartet. Diese werden in den untergliederten Hypothesen konkret genannt, und können (wie in Kapitel 2.1 ausführlich beschrieben) mit der Habitustheorie und den primären und sekundären Effekten sozialer Herkunft für den Vergleich der Schüler/innen nach dem sozioökonomischen Status ihrer Familien – Kinder aus oberen, bildungsnahen Schichten insbesondere gegenüber im Bildungssystem benachteiligten Gruppen (Arbeiterschicht) –, geschlechtsspezifischer Sozialisation für Jungen und anhand der *immigrant optimism* These für Migrant/innen begründet werden:

- H4:** Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes von Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen) aufgrund ihrer soziodemographischen Merkmale.
- H4.1:** Jungen sind schulentfremdeter als Mädchen.
- H4.2:** Schüler/innen aus oberen sozialen Schichten sind weniger schulentfremdet.
- H4.3:** Migrant/innen sind weniger schulentfremdet.

B | Ursachen

Der Einfluss der Bildungswerte

Die möglichen Ursachen für Schulentfremdung werden im Hypothesen-Teil B benannt. Zwei Forschungsfragen gehen den Gründen nach. Die erste lautet (RQ2): *Welchen Einfluss nehmen Bildungswerte auf Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung?* Da sich die sozialisierten Werthaltungen in objektspezifischen Einstellungen ausdrücken, wird der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Wert von Bildung und den schulischen Einstellungen wie folgt angenommen – während spezifische Hypothesen für die fünf Wertedimensionen nicht aufgestellt, in den Analysen aber separat betrachtet werden. Je nach Dimension sind allerdings differentielle Effekte möglich und unter Berücksichtigung der verschiedenen instrumentellen Ausrichtung plausibel:

- H5:** Je höher der subjektive Wert von Bildung, desto geringer die Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen.

Der Einfluss der Bildungskontexte

Daneben haben Bildungskontexte einen Einfluss auf Schulentfremdung. Über die genauen Effekte soll diese Forschungsfrage aufklären (RQ3): *Welche Charakteristika der Bildungskontexte Schulform und Schulklasse beeinflussen die Entwicklung*

von *Schulentfremdung*? Die daran anknüpfenden Hypothesen beziehen sich entweder auf Institutionseffekte oder auf Kompositionseffekte.

Institutionseffekte

Von den verschiedenen Schulformen in stratifizierten Schulsystemen wie denen in Luxemburg und im Kanton Bern (Schweiz) gehen Effekte auf die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler aus. Höhere Schulentfremdung wird in den niedrigeren Schultypen erwartet. Institutionseffekte in *tracks* mit geringerem Anspruchsniveau gehen auf Stigmatisierungen der Schülerinnen und Schüler zurück. Sie entwickeln Peer-Normen, die polarisierende Einstellungen zur Folge haben:

H6: Je geringer das Anspruchsniveau der *tracks*, desto höher die Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen).

Kompositionseffekte

Wie stark Schulentfremdung auf individueller Ebene ausfällt, ist zudem abhängig von der Zusammensetzung der Schulklasse. Die *school composition* Forschung liefert länderübergreifende Befunde, nach denen die soziale Zusammensetzung (sozioökonomischer Status), der Jungen- beziehungsweise Mädchenanteil und der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund schulische Einstellungen und schulisches Verhalten beeinflusst. Für Schulentfremdung wurden bisher keine Kompositionseffekte untersucht. Insbesondere die konkreten untergliederten Hypothesen haben vor diesem Hintergrund explorativen Charakter. Der Forschungsstand zeigt unter anderem, dass ein höherer Jungenanteil mit höherer Schuldevianz in Verbindung steht, dass das Leistungsniveau von Schulklassen bei einem höheren durchschnittlichen Sozialstatus höher ausfällt und dass ein höherer Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Schulklasse zu stärkerer Bindung an die Schule führt. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass diese Effekte für die jeweils genannten Schülergruppen größer ausfallen. Die Hypothesen der dritten Gliederungsebene beziehen sich deshalb auf Interaktionseffekte zwischen der Individual- und Klassenebene:

H7: Die Komposition der Schulklassen – nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund – beeinflusst das Niveau an Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen) auf individueller Ebene.

H7.1: Je höher der Jungenanteil in einer Schulklasse ist, desto höher ist die Schulentfremdung der Schüler/innen der Schulklasse.

H7.1.1: In Klassen mit hohem Jungenanteil ist der Geschlechterunterschied in der Schulentfremdung stärker ausgeprägt.

- H7.2:** Je niedriger die soziale Komposition in einer Schulklasse ist, desto höher ist die Schulentfremdung der Schüler/innen der Schulklasse.
- H7.2.1:** In Klassen mit einer niedrigen sozialen Komposition ist der Schichtunterschied stärker ausgeprägt.
- H7.3:** Je höher der Anteil an Migrant/innen in einer Schulklasse ist, desto geringer ist die Schulentfremdung der Schüler/innen der Schulklasse.
- H7.3.1:** In Klassen mit hohem Migrant/innenanteil ist der Unterschied nach Migrationshintergrund in der Schulentfremdung stärker ausgeprägt.

C | Folgen – Die Relevanz von Schulentfremdung für Schulleistungen

Zuletzt werden die Folgen von Schulentfremdung in den Blick genommen, um die Relevanz des Schulentfremdungskonzepts aufzuzeigen und Tendenzen in der Reproduktion von Bildungsungleichheiten anzudeuten. Dies geschieht mit der vierten Forschungsfrage (RQ4): *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulentfremdung und schulischen Leistungen?* Studien zu Schulentfremdung konnten zeigen, dass geringere Schulleistungen und Entfremdungsprozesse zusammenhängen. Dies ist in der letzten Hypothese formuliert:

- H8:** Je höher die Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen), desto geringer sind die Schulleistungen in Form der durchschnittlichen Zeugnisnoten.

5. Datengrundlage und Methodik

Die Prüfung der im vorangegangenen Kapitel aufgestellten Hypothesen erfordert eine quantitative Datengrundlage und multivariate, mehrebenenanalytische Methoden (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018; Geiser 2011; Diekmann 2007; Bühner 2006; Ditton 1998). Beides, die verwendeten Daten und die Methodik dieser Arbeit, leiten nun den empirischen Teil ein. Die empirische Bearbeitung des Themas ist eng geknüpft an das Projekt SASAL, auf dessen Daten die Analysen basieren. Diese Verbindung wird im nachfolgenden Abschnitt aufgegriffen, der zugleich in die weiteren Unterkapitel einführt.

5.1 Der Forschungsansatz im Projekt SASAL

Die vorliegende Arbeit ist eingebettet in das internationale Forschungsprojekt SASAL – *School Alienation in Luxembourg and Switzerland* – der Universitäten Luxemburg (Luxemburg) und Bern (Schweiz). Ziel des Projekts war es, Schulentfremdung theoretisch und empirisch weiter zu konzeptualisieren und das Phänomen dieser Entfremdungsprozesse unter Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Ländersettings tiefer zu entschlüsseln. Darüber hinaus, und nicht zuletzt um die Forschungsziele bestmöglich zu erreichen, sollte auch ein neues Messinstrument zur quantitativen Untersuchung von Schulentfremdung konstruiert werden.⁶³ In diesem Zusammenhang erschien es zugleich notwendig, auch den subjektiv wahrgenommenen Wert von Bildung in einem empirischen Instrument breiter zu fassen, als dies bisher in der soziologischen Forschung der Fall war, das heißt eine Erweiterung des monetären Werts⁶⁴ um non-monetäre Aspekte vorzunehmen beziehungsweise diesen Nutzen mit mehr als einem zusammenfassenden Item zu erheben.⁶⁵ Ebenso erfolgte im Rahmen des Projekts

63 Insgesamt verfolgt der Forschungsansatz des Projekts ein *mixed-method sequential design*. Qualitative Daten wurden in Schulklassen, die nicht Teil der quantitativen Studie sind, in separaten Gruppendiskussionen jeweils mit Schüler/innen und Lehrer/innen im 6. Schuljahr (Schuljahr 2016/2017) und 7. Schuljahr (2017/2018) erhoben (2-Wellen-Panel).

64 In seiner Studie zur Bildungsexpansion und zu persistenten Bildungsungleichheiten in Deutschland, in der die elterlichen Bildungsentscheidungen hinsichtlich der Wert-Erwartungstheorie untersucht werden (siehe auch Kapitel 2.1.1), verwendet Becker (2003: 8) ein Item zur Messung des *benefit of education*, das danach fragt, „if it is assumed that the upper secondary school certificate (Abitur) or university study is necessary to realize occupational opportunities or status attainment in the future [...]“.

65 Im internationalen CILS4EU Projekt (*The Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries*) etwa, einer Panel-Studie in Schulen in Deutschland, den Niederlanden, England und Schweden mit speziellem Fokus auf die Integration der Schüler/innen

die Akquise teilnehmender Schulen und Schulklassen sowie die Datenerhebung durch die Forscher/innenteams in Luxemburg und in der Schweiz (Kapitel 5.2). Mit der vorliegenden Arbeit werden einige Projektziele zusammengebracht, um eine umfassende Analyse des Panel-Surveys im 7. und 8. Schuljahr in Luxemburg und im Kanton Bern vorzulegen. Neben der – übergeordneten – Bearbeitung der Forschungsfragen (Kapitel 1.4) und den – detaillierten – Tests der Hypothesen aus dem vorangegangenen Kapitel, verfolgt die Arbeit das Ziel, das Konzept der Bildungswerte zu validieren und die Verbindung zu Schulentfremdung empirisch zu prüfen. Beide Erhebungsinstrumente werden im Folgenden vorgestellt, anschließend validiert (Kapitel 5.3) und neben weiteren verwendeten Variablen operationalisiert (Kapitel 5.4). Abschließens wird das methodische Vorgehen der empirischen Analyseschritte erläutert (Kapitel 5.4).

Das Erhebungsinstrument SALS (School Alienation Scale)

Die schließlich im standardisierten Fragebogen in deutscher Sprache – Alphabetisierungssprache in beiden Untersuchungsregionen ist Deutsch – verwendete Skala, die *School Alienation Scale* (SALS) (vgl. die Validierungsstudie Morinaj et al. 2017), wurde in mehreren Arbeitsschritten entwickelt. Zunächst, nach theoretischer Festlegung auf die drei Entfremdungsdomänen Mitschüler/innen, Lehrer/innen und Lernen – wie in Kapitel 2.3 für die vorliegende Arbeit hergeleitet –, konnten Formulierungsvorschläge der Teammitglieder gesammelt werden. Sie sollten eine möglichst große Bandbreite an Teilaspekten auf den Entfremdungsdomänen abdecken. Außerdem galt es, Items sowohl für die affektive als auch für die kognitive Dimension vorzubereiten – womit die Herangehensweise an die Itementwicklung zweidimensionaler Natur war. Ein Pretest der 69 Items in deutscher Sprache wurde im November und Dezember 2015 an Grund- und Sekundarschulen⁶⁶ mit vergleichsweise geringerem Leistungsniveau durchgeführt, da gerade die Lesekompetenzen (das Leseverstehen) der Schüler/innen für die Vorstudie von Bedeutung waren. Anhand der faktoriellen Struktur der Daten (explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen) und der Faktorladungen der Items (vgl. für Ergebnistabellen SASAL 2016a) sowie eines systematischen

mit Migrationshintergrund, wurde der Wert von Bildung – wie auch bei Becker (2003) – anhand eines Items erhoben: „Bildung ist sehr wichtig, um später einmal ein gutes Leben zu haben.“ / „Education is very important for getting a good life later on.“ (vgl. CILS4EU 2016: 131). Hierbei geht es um den langfristigen Nutzen von Bildung, der sich – mit Blick auf ein „gutes Leben“ – vor allem, so kann vermutet werden, auf die Bereiche physischer Komfort und sozialer Status bezieht. Als unterscheidendes Merkmal fungiert der so gemessene Wert von Bildung als Prädiktor von Bildungsaspirationen und zeigt differentielle Ergebnisse zwischen Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen auf (vgl. Hadjar und Scharf 2018).

66 *N* Grundschüler/innen = 79 (Luxemburg) / 54 (Kanton Bern); *N* Sekundarchüler/innen = 104 (Luxemburg) / 67 (Kanton Bern).

Vergleichs der luxemburgischen und schweizerischen Resultate, wurden für den Fragebogen der ersten Erhebungswelle nur Items übernommen, die in beiden Ländersettings – vereinfacht ausgedrückt – *korrekt verstanden* wurden und die gemeinsam eine (Teil-)Komponente darstellen (mit Faktorladungen ab .50). Damit war zudem gewährleistet, dass die ausgewählten Items den Regeln der Frageformulierungen in der empirischen Sozialforschung entsprechen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013: 326 f.) und nicht etwa zweidimensional sind, vor allem kurz und konkret formuliert sind und die Sprache der Proband/innen verwenden.

So wurde die erste Version der Schulentfremdungs-Skala in Form von 39 Items (vollständige Langform; 12–14 Items je Domäne) in der Fragebogenkonstruktion am Anfang des rund 20-seitigen Fragebogens der ersten Erhebungswelle platziert. Dieser Aufbau des Fragebogens hat sich zur zweiten Welle nach der Kürzung (Verdichtung) von Skalen (vgl. SASAL 2016b) nicht verändert. Entfremdung von Mitschüler/innen konnte in der ersten Befragung mit 14 Items erhoben werden, Entfremdung von Lehrer/innen mit 12 Items und Entfremdung vom Lernen anhand von 13 Items. Sie waren jeweils gruppiert in affektive und kognitive Blöcke, zwischen den drei Domänen nur unterbrochen von wenigen Items, die jeweils motivationale Aspekte (als Folgen auf der Verhaltensebene) der domänenspezifischen Schulentfremdung erheben. Nach der Instruktionsseite, die den Kontext der Erhebung erläutert und zu ehrlichem Antwortverhalten stimulieren sollte, indem sowohl die Anonymität betont als auch die Reaktivität vor dem Hintergrund sozialer Erwünschtheit thematisiert wurde („Bei allen Fragen gibt es keine ‚richtigen‘ oder ‚falschen‘ Antworten. Dies ist kein Test!“), folgte direkt die Entfremdungs-Skala, mit der die Schüler/innen um die Äußerung von „Gefühlen und Gedanken“ gebeten wurden. Die Aussagen sollten auf einer 4-stufigen Ratingskala (Likert-Skala)⁶⁷ individuell in der Weise bewertet werden (vgl. Bühner 2006: 54 f.), ob sie für die Befragten stimmen oder nicht stimmen. Ohne ihnen eine Mittelposition anzubieten, sollten die Schüler/innen den Aussagen zustimmen oder diese ablehnen und damit eine spezifische Überzeugung äußern; die eher unentschlossene beziehungsweise neutrale Antwort war damit ausgeschlossen (vgl. Bühner 2006: 56) und auch eine ‚weiß-nicht‘-Kategorie, die häufig als Item-Nonresponse behandelt wird (Schnell/Hill/Esser 2013: 345, Fußnote 4) und zu erhöhten fehlenden Werten führt (vgl. Lamnek 2001: 290), stand nicht zur Verfügung. Während die Items in der Regel negative Aussagen darstellen (im Sinne einer Entfremdungs-Tendenz), waren einige Items dagegen invers formuliert, das heißt positiv gepolt, um die Tendenz eines Antwortverhaltens (Response-Set) nach bestimmtem Muster (Durchkreuzen, Zustimmungstendenz)

67 Sie werden für alle Auswertungen, wie in der empirischen Sozialforschung üblich, als intervallskaliert aufgefasst (vgl. Backhaus et al. 2011: 11).

zu vermeiden (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013: 177).⁶⁸ Die Schüler/innen waren dadurch gefordert (und wurden vorab mündlich gebeten), langsam und sorgfältig zu lesen und ihre Antworten, wenn auch spontan, abzuwägen.

Die Aussagen repräsentieren verschiedene Attribute der Einstellungsobjekte Mitschüler/innen, Lehrer/innen und Lernen (siehe in Kapitel 5.3.2). Mit der Entscheidung auf der Ablehnung–Zustimmung Skala erfolgte durch die befragten Schüler/innen eine Bewertung; sie artikulierten, Fishbein und Ajzen (1975) folgend, die Stärke ihrer jeweiligen Überzeugungen. Die Vorgehensweise bei der Messung der Entfremdungs-Einstellungen gegenüber schulischen Domänen entspricht in dieser Weise der von Fishbein und Ajzen (1975: 61 ff.) beschriebenen klassischen Einstellungsmessung durch mehrere Items (Schnell/Hill/Esser 2013: 177). Das Antwortverhalten leitet sich ab aus der „wahren“, zugrundeliegenden Einstellung und gewissen Messfehlern. Es ist insofern ratsam, mehrere Items zu verwenden: „It is usually assumed that as the number of items increases, measurement errors cancel each other out, and the sum or average across all items is thus a more accurate reflection of the ‘true’ attitude“ (Fishbein und Ajzen 1975: 63). Bevor mit einem Indikator (Skalenmittelwert) weitere Analysen vorgenommen werden können, gilt es, die Auswahl relevanter Items für diesen Indikator in einer Item-Analyse zu treffen (Schnell/Hill/Esser 2013: 178) und zu ermitteln, ob Schulentfremdung ein Konzept erster Ordnung oder zweiter Ordnung ist und welche Rolle dabei die Faktoren, das heißt die drei Domänen und – eine Ebene darunter – der jeweils affektive und kognitive Part, übernehmen. In der Validierung des Konzepts in Kapitel 5.3.2 erfolgt diese empirische Herleitung.

Die Bildungswerte-Skala (Values of Education – VoE)

Analog zur SALS wurde auch die Skala der Bildungswerte im SASAL-Team entwickelt – ihre Validierung erfolgt in Kapitel 5.3.1. Ergänzend zum vorangegangenen Abschnitt sind zu dieser Skalenkonstruktion folgende wesentliche Aspekte zu nennen: Hergeleitet aus der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion (vgl. Ormel et al. 1999), wurden für alle fünf Dimensionen (instrumentelle Ziele) des Bildungswerte-Konzepts (vgl. Kapitel 2.2) Items mit kurz-, mittel- oder langfristiger Perspektive formuliert. Im Rahmen der Vorstudie wurden 25 Items getestet. Im Fragebogen folgte die neu konstruierte Skala an fünfter Stelle im Anschluss an die drei Entfremdungsdomänen sowie einer Skala, die die subjektive Zugehörigkeit zur Schule sowie die wahrgenommenen Normen (Disziplin) der Schule erfragt.

68 Die inversen Items (positiv formuliert) werden im Verlauf dieser Arbeit in ihrer Fragebogenformulierung aufgeführt. Für die Analyse wurden sie rekodiert und sind in entsprechenden Tabellen mit einem ‚(r)‘ versehen.

Um mit der Skala den generellen Wert von Bildung zu erheben, wurden verschiedene Strategien verfolgt: Zum einen ist der dramaturgische Aufbau des Fragebogens von Bedeutung (vgl. Lamnek 2001: 291). Nach den schulbezogenen Einstellungen hinsichtlich Entfremdungstendenzen (soziale Akteure Mitschüler/innen und Lehrer/innen (auch als Teil der akademischen Entfremdung), schulisches Lernen) und der Einstellung zur Institution Schule sollte weiter vom Schulalltag abstrahiert werden. Dazu wurden die Schüler/innen mit einer Frage und einem Instruktionssatz geleitet: „Was denkst du über Bildung und Schule? Denke beim Beantworten der Fragen bitte nicht an deine jetzige Schule, sondern was du über Lernen in der Schule ganz generell denkst.“ Bewusst wurde direkt mit dem Bildungs-Begriff begonnen, dieser in der Skala jedoch nicht wieder aufgegriffen. Im Vordergrund stand es vielmehr, nah an den Erfahrungen und der Sprache der Schüler/innen zu bleiben und eine Formulierung zu finden, mit der Schule im Allgemeinen assoziiert wird. *Bildung* wurde insofern mit dem Term *zur Schule gehen* übersetzt. Der Bezug zur Werthaltung wird hergestellt, indem die *Bedeutung* von Schule oder, in wenigen Fällen aufgrund der Itemformulierung, die Bewertung als *gut* oder *schlecht* genannt wird. Auf diese Weise folgt der Ansatz der empirischen Vorgehensweise im VOC, der die Bedeutung von Kindern für Eltern erfasst (vgl. Nauck und Klaus 2007; Nauck 2014). „Zur Schule gehen ist wichtig, ...“ (16 Items), „Zur Schule gehen ist gut, ...“ (2 Items) beziehungsweise „Zur Schule gehen ist schlecht, ...“ (4 Items) konnte nach Reduktion um drei ungeeignete Items nach dem Pretest in beiden Befragungswellen mit 22 Items gemessen werden. Die Zusammenstellung der Item-Blöcke folgte aus dem Fragebogendesign; durch Randomisierung waren die Items außerdem thematisch (Werte-Dimensionen) gemischt. Das Skalenniveau ist identisch mit dem der SALS. Ein höherer Skalenwert stellt einen höheren Wert von Bildung dar, 4 Items (*zur Schule gehen ist schlecht*) wurden rekodiert (siehe Fußnote 68).

5.2 Untersuchungsdesign und Samplebeschreibung: Standardisierte Panelbefragung im Schulklassenkontext

Mit dem standardisierten Fragebogen wurden Schülerinnen und Schüler in beiden Ländersettings befragt.⁶⁹ Der Klumpenstichprobe liegen keine Zufalls-

69 Die Frageformulierungen in beiden Versionen waren identisch. Lediglich im Mittelteil des Fragebogens wurden die sozioökonomischen Angaben, Fragen zum Bildungsverlauf und zur Aspiration den beiden Länderkontexten und Bildungssystemen angepasst. Außerdem wurde in Luxemburg für alle frankophonen Schülerinnen und Schüler ein französischer Fragebogen entwickelt. Übersetzungen der deutschen Items und Fragen wurden in mehreren Arbeitsschritten vorgenommen, sodass neben einem Übersetzungsbüro muttersprachliche sowie mehrsprachige Wissenschaftler/innen involviert waren. Mit den französischen

stichproben (vgl. Diekmann 2007) zugrunde, weil die Teilnahmebereitschaft in beiden Settings in Absprache mit den Bildungsverwaltungen als gering eingeschätzt wurde. Die Auswahl der Schulen beziehungsweise der Schüler/innen erfolgte nach zuvor festgelegten Parametern und in Abstimmung mit dem Bildungsministerium (Luxemburg) beziehungsweise dem Schulinspektorat (Kanton Bern), den Schulleitungen und den Klassenlehrer/innen. In Luxemburg bilden alle Sekundarschulen (Lyzeen) des Landes, die nach dem nationalen Lehrplan unterrichten, die Referenz für die vorliegende Studie. Für die Schweiz ist der Kanton Bern die Untersuchungsregion (vgl. Kapitel 3.2). Bei der Auswahl der Schulen wurde – neben wichtigen (pragmatischen) Gesichtspunkten wie dem persönlichen Kontakt und der generellen Teilnahmebereitschaft – großen Wert auf ein ausgewogenes, das heißt gewissermaßen repräsentatives, Sample gelegt. Der Kontakt zu teilnehmenden Schulen wurde vom SASAL-Projektteam hergestellt.

Für Luxemburg bedeutet dies, dass sich die vier rekrutierten Sekundarschulen auf sowohl geographische als auch sozialstrukturell verschiedene Regionen verteilen, die die luxemburgische Gesellschaft bestmöglich widerspiegeln. Außerdem war es wichtig, dass sie die verschiedenen Schulformen anbieten, um diese Typen ausgewogen im Sample abbilden zu können. Ein *Lycée* liegt in einer eher ländlichen und sozialstrukturell heterogenen Region; zwei Schulen in der Hauptstadt Luxemburg und damit im urbanen Teil Luxemburgs mit einem hohen Anteil an Migrant/innen; und die vierte Schule im industriell geprägten Süden.⁷⁰ Unter diesen vier Sekundarschulen sind ein *Lycée Classique*, ein *Lycée Technique* (PROCI-Struktur) und zwei Schulen, die alle drei Schulformen – das *ES*, *EST* und *Modulaire* – anbieten, ein *Lycée* in der PROCI-Struktur für alle *EST*-Schüler/innen (vgl. Kapitel 3.1).

Im Kanton Bern konnten die Schulen nach entsprechenden Kriterien ausgewählt werden. Zunächst wurden innerhalb des Kantons Regionen identifiziert, die den für Luxemburg ausgewählten Regionen entsprechen, darunter eine Stadt im Sinne einer Metropole (Hauptstadt Bern), eine Stadt in landwirtschaftlich-geprägtem Umfeld und eine Stadt in industriell-geprägtem Umfeld. In Abstimmung mit dem Schulinspektorat wurden auf dieser Grundlage Schulen ausgewählt.

Formulierungen sollte schließlich insbesondere das Sprachverständnis der frankophonen Migrant/innen erreicht werden.

70 Aufgrund der freien Schulwahl in Luxemburg, die sich auf das ganze Land erstreckt, kann die Schüler/innenschaft von der Sozialstruktur der jeweiligen Regionen variieren.

Mehrere Forscher/innen-Teams des SASAL-Projekts führten die Befragungen in den Jahren 2016 und 2017 durch. Termine wurden mit den Schulen und Klassenlehrer/innen vereinbart und in einem möglichst engen Zeitrahmen – nach Möglichkeit – vor den einwöchigen Schulferien zu Jahresbeginn (Luxemburg: Karnevalsferien; Schweiz: Februar-Ferienwoche/ Sportferienwoche), das heißt zwischen Ende Januar und Anfang März, geplant. Die befragten Schülerinnen und Schüler hatten zu diesem Zeitpunkt bereits über die Hälfte des Schuljahres (2015/2016 und 2016/2017) absolviert. Der Befragungszeitpunkt bot somit zwei Vorteile: Die Sekundarschüler/innen konnten ausreichend Erfahrungen mit ihrer Schulklasse und ihren Lehrer/innen sowie dem gesamten Schulkontext sammeln und sie hatten bereits Prüfungen abgelegt. Mit der Erhebung vor den Ferien waren diese Erfahrungen noch direkt abrufbar.

Für die Befragungen wurden die partizipierenden Schulklassen in ihrem üblichen Setting für zwei Lektionen besucht. Die Forscher/innen verteilten nach einer mündlichen Vorstellung der Studie Papierfragebogen an alle Schüler/innen, die eine Einverständniserklärung ihrer Eltern erhalten hatten. Die Teilnahme war freiwillig und wurde deshalb durch Anreize (Incentives) attraktiver gestaltet. Nur vereinzelt beteiligten sich Schüler/innen nicht an der Studie – dann lag in der Regel kein Einverständnis der Eltern vor. Unter Begleitung der Studienleiter/innen, die für Verständnis- und Rückfragen zur Verfügung standen, beantworteten die Schüler/innen schriftlich via paper-and-pencil (PAPI). Die dadurch geschaffene, stark strukturierte Befragungssituation in der Gruppe gewährleistete einen hohen Rücklauf⁷¹ (vgl. Atteslander 2000) und eine größere Wahrscheinlichkeit, vollständig ausgefüllte Fragebogen zu erhalten. Die ausgefüllten Unterlagen waren mit individuellen Fragebogennummern versehen, die die Zuordnung der wiederholt teilnehmenden Befragten zur zweiten Welle möglich machten.

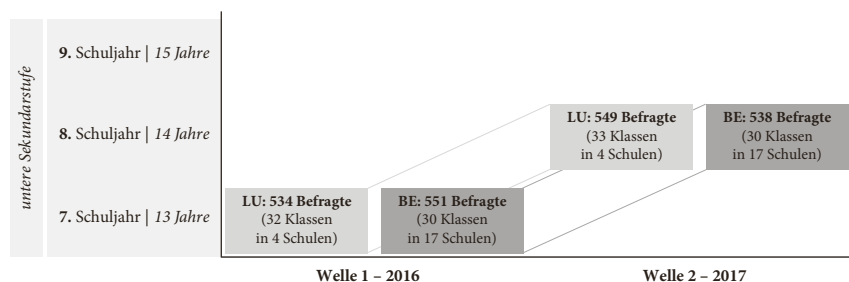
Zu beiden Befragungszeitpunkten wurden Vollerhebungen durchgeführt, das heißt es wurden komplette Jahrgänge einer Schule (alle Schulklassen) in Luxemburg und komplette Schulklassen im Kanton Bern (Schweiz) befragt. Paneldatenanalysen (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013: 453) zwischen Zeitpunkt 1 im 7. Schuljahr (t1) und Zeitpunkt 2 im 8. Schuljahr (t2) mit den wiederholt verwendeten Messinstrumenten sind mit einem Großteil der befragten Proband/innen möglich. Schülerinnen und Schüler aus t1, die das Schuljahr wiederholten, wurden nicht weiter berücksichtigt; ebenso solche, die die Schule wechselten, insofern sie dann zu t2 nicht in einer der anderen befragten Schulklassen waren. Wechsel

71 Eine klassische Ausschöpfungsquote (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013: 298 f.) lässt sich im Rahmen dieser Studie nicht angeben. Neben der bereits erwähnten leichten Verzerrung des Schulklassenkontexts durch fehlende Einverständniserklärungen kommt hinzu, dass einige Schüler/innen am Befragungstag aus Krankheitsgründen nicht in der Schule waren (und auch nicht zu einem späteren Zeitpunkt befragt wurden) sowie nur in Einzelfällen das Ausfüllen des Fragebogens abgebrochen wurde (keine Verwendung der Antworten).

zwischen den Schulklassen innerhalb des Samples von t1 auf t2 konnten anhand der individuellen Fragebogennummer berücksichtigt werden.

Die befragten Schülerinnen und Schüler sind in Luxemburg in 33 Schulklassen (zu t2; zu waren es 32 Schulklassen) organisiert und verteilen sich auf vier Schulen, wie Abbildung 8 zeigt. Im Schweizer Kanton Bern sind die Befragten in 30 Schulklassen geclustert, die sich auf 17 Schulen verteilen. In der ersten Welle konnten in Luxemburg 534 und im Kanton Bern 551 Jugendliche befragt werden, in der zweiten Welle waren es 549 (Luxemburg) und 538 (Kanton Bern) Schüler/innen.

Abbildung 8: Untersuchungsdesign und Sample



Quelle: Eigene Darstellung.

Für sämtliche im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Analysen werden ausschließlich die Paneldatensätze beider Länder verwendet, da der Fokus auf längsschnittlichen Auswertungen liegt. 465 Schülerinnen und Schüler haben in Luxemburg an beiden Befragungen teilgenommen, 508 Schülerinnen und Schüler in der Schweiz (siehe Tabelle 5). Diese Jugendlichen verteilen sich auf alle befragten Schulklassen zu t2. Die vier luxemburgischen Sekundarschulen hatten zwischen fünf und 15 Klassen im 8. Jahrgang; im Kanton Bern waren bis zu drei Schulklassen zusammen in einer Schule. Die durchschnittliche Klassengröße im befragten Panel-Sample in Luxemburg beträgt 14 Schüler/innen, in der Schweiz sind es rund 17 Schüler/innen. Die kleinste Einheit bilden drei Personen (Luxemburg) und neun Personen (Schweiz), zurückzuführen auf Panelmortalität; in beiden Ländern bestanden die größten Schulklassen aus 24 Jugendlichen.

Die beiden befragten Schüler/innengruppen weisen zu t2 folgende Merkmale auf: Am jeweiligen Befragungstag waren die Schüler/innen im Luxemburger Sample im Durchschnitt 13,7 Jahre alt, in der Schweiz lag das Durchschnittsalter mit 14 Jahren einige Monate darüber. Sowohl der Jungenanteil als auch der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind in

Luxemburg höher: 58,1 % (Kanton Bern: 45,1 %) der Befragten sind männlich und 70,8 % (44,6 %) haben einen Migrationshintergrund (1. bis 2.5 Generation, siehe Kapitel 5.4 zur genauen Operationalisierung). Die Migrant/innen der 2. Generation, die in Luxemburg beziehungsweise der Schweiz geboren wurden, deren Eltern jedoch beide zugewandert sind, stellen die größte Gruppe: etwas mehr als jede/r Dritte im Luxemburger und rund 18 % im Schweizer Paneldatensatz. Ein Fünftel der befragten Schüler/innen ist nicht in Luxemburg geboren, in der Schweiz zählen etwa 12 % zu den Migrant/innen der ersten Zuwanderungsgeneration. Hinzu kommen 17 % (Luxemburg) beziehungsweise rund 13 % (Schweiz) Schüler/innen der 2.5 Migrant/innengeneration (ein Elternteil ist zugewandert).

Tabelle 5: Beschreibung des Panel-Samples in Luxemburg und der Schweiz zu t2

	Luxemburg	Kanton Bern, Schweiz
<i>Schulebene (t2)</i>		
N	4	17
durchschnittliche Anzahl Klassen	8,3	1,8
Anzahl Klassen je Schule: min / max	5 bis 15	1 bis 3
durchschnittliche Anzahl Schüler/innen	116,3	29,9
Schülerzahl: min / max	56 bis 220	9 bis 53
<i>Klassenebene (t2)</i>		
N	33	30
durchschnittliche Anzahl Schüler/innen	14,1	16,9
Klassengröße: min / max	3 bis 24	9 bis 24
<i>Individualebene (t2)</i>		
N	465	508
durchschnittliches Alter	13,7 Jahre	14,0 Jahre
Anteil Jungen (N)	58,1% (270)	45,1% (229)
Anteil Migrant/innen (N)	70,8% (329)	44,6% (217)
Anteil 1. Generation von insgesamt (N)	19,6% (91)	11,6% (58)
Anteil 2. Generation von insgesamt (N)	34,2% (159)	18,4% (92)
Anteil 2.5 Generation von insgesamt (N)	17,0% (79)	13,4% (67)

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Wesentliche Unterschiede beider Datensätze sind wie beschrieben auf der Schulebene zu finden. Sie spiegeln die Strukturen beider Schulsysteme wider: Die Sekundarschulen im zentralisierten luxemburgischen System sind vergleichsweise größer. Im Rahmen der Mehrebenenmodelle und weiterer Modelle (siehe Kapitel 5.5) wird allerdings die Clusterstruktur auf Schulklassenebene berücksichtigt,

die sich ähnelt. Auf der Individualebene zeichnet sich die luxemburgische Migrationsgesellschaft in der Datenstruktur ab (vgl. Kapitel 3). Die deutlich höheren Anteile an Schüler/innen mit Migrationshintergrund in beiden Settings sind der Tatsache geschuldet, dass in den offiziellen Statistiken des luxemburgischen Bildungsministeriums sowie der Kantonsverwaltung in Bern nicht die familiäre Migration (wie in dieser Arbeit) – oder sogar der Sprachgebrauch im Elternhaus als weitere Definitionsvariante – zugrunde gelegt wird, sondern die Nationalitäten (der Ausländer/innenanteil). Der Migrationshintergrund als eine Ungleichheitsachse im Bildungssystem (vgl. Kapitel 2.1.3) wurde theoretisch herausgestellt und wird ebenso wie das Geschlecht (vgl. Kapitel 2.1.2) in allen multivariaten Analysen entweder konkret fokussiert, gleichwertig berücksichtigt oder mindestens kontrolliert.

5.3 Validierung der Untersuchungskonzepte

Das Wertekonzept Bildungswerte (vgl. Kapitel 2.2) und das Einstellungskonzept Schulentfremdung (2.3) konnten im theoretischen Teil hergeleitet und konzeptualisiert werden. Im Rahmen des Projekts SASAL wurden der Wert von Bildung und die negativen schulischen Einstellungen (Entfremdung) mit zwei projektinternen entwickelten Skalen gemessen. Die Bildungswerte-Skala wird im Folgenden validiert, um für die weiteren empirischen Analysen eingesetzt zu werden. Anschließend wird die Schulentfremdungsskala SALS für die genutzten Paneldaten (t1 und t2) validiert.

Konstrukt und Skala werden jeweils dahingehend untersucht, ob sie jeweils konsistent das Gleiche messen, mit welchen Items die größte Reliabilität (Genauigkeit der Messung) erzielt werden kann und welche Dimensionalität – Konstrukte erster Ordnung oder zweiter Ordnung und die Anzahl der Faktoren in explorativen Faktorenanalysen (vgl. Brown 2006) – den Konzepten zugrunde liegt. „Ein Test ist demnach vollkommen valide, wenn seine Ergebnisse einen unmittelbaren und fehlerfreien Rückschluss auf den Ausprägungsgrad des zu erfassenden Persönlichkeits- oder Verhaltensmerkmal zulassen [...]“, wie Lienert und Raatz (1998: 10) ein ideales Ergebnis beschreiben. Außerdem wird mit der Kriteriumsvalidierung versucht sicherzustellen, dass die Skala die theoretisch vermuteten Inhalte auch tatsächlich misst, indem sie mit einem externen Kriterium in Verbindung gebracht wird (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013: 145). Mit dem SASAL-Datensatz kann diese *concurrent validity* zum selben Messzeitpunkt geprüft werden, wenn die Skalen sowohl für t1 als auch für t2 betrachtet werden. Dies alles geschieht mit dem projektinternen quantitativen Datensatz, dessen Längsschnitt dann in die Prüfung der Validität einbezogen wird, wenn die *predictive validity* – Voraussagen bezüglich des Außenkriteriums – der Bildungswerte-Skala in den weiteren empirischen Kapiteln geprüft wird.

5.3.1 Bildungswerte: Eine Erweiterung um den non-monetären und sozialen Nutzen

Die Skala zur Messung des individuellen Werts von Bildung (VoE) wurde konstruiert, um das in dieser Arbeit ausführlich erarbeitete Bildungswerte-Konzept in einem Messinstrument abzubilden. In Anlehnung an die Theorie der Sozialen Produktionsfunktion (vgl. Ormel et al. 1999; siehe Kapitel 2.2) konnten für fünf Aspekte subjektiven Wohlbefindens, die instrumentelle Ziele und Werte menschlichen Handeln darstellen, schulbezogene Bildungswerte abgeleitet werden. Sie beschreiben den subjektiv wahrgenommenen Nutzen von Bildung und erweitern den monetären Wert der rationalen Theorien zu Bildungsentscheidungen um non-monetäre und soziale Nutzenaspekte. Als Teil des physischen Wohlbefindens bedeutet Stimulation durch Bildung auf der einen Seite einen non-monetären Wert, mit dem das Ziel optimaler Erregung durch den schulischen Lernkontext erreicht werden soll – Schüler/innen sehen etwa einen generellen Wert darin, ihren Wissensdurst zu befriedigen. Auf der anderen Seite stellt die Orientierung an (zukünftigem) physischem Lebenskomfort auf Grundlage von Bildungsanstrengung einen genuin monetären Nutzen dar. Monetäre Anteile hat auch der Wert des sozialen Status, da die durch Bildungsabschlüsse erreichten beruflichen Positionen und das erlangte Prestige immer mit der ökonomischen Ressourcenausstattung (seltene Güter, darunter Geld) verbunden ist. Status bedeutet außerdem *ranking*, denn er ist *relativ* in Abhängigkeit von Anderen, und darin spiegelt sich der in rationalen Bildungstheorien modellierte Wunsch nach Stuserhalt der Familie. In der Definition nach Lindenberg (1991) hat Status instrumentellen Charakter für soziale Anerkennung. Der soziale Part dieser Theorie wird auf der Ebene der instrumentellen Ziele von der Verhaltensbestätigung und dem Affekt durch positive Zuwendung durch andere und zu anderen Menschen komplettiert.

Mit dem entwickelten Messinstrument sollten vor diesen Hintergrund im Wesentlichen drei Fragen beantwortet werden: (1) Nehmen Schülerinnen und Schüler die im Modell implizierte Unterscheidung vom Bildungswert vor? (2) Variiert ihr wahrgenommener Nutzen von Bildung entlang der fünf skizzierten Dimensionen? (2) Werden die drei im Theoriekapitel 2.1 beschriebenen Ungleichheitsachsen – insbesondere die soziale Herkunft und der Migrationshintergrund – im Antwortverhalten sichtbar?

Die erste Frage leitet die Konstruktvalidierung an, mit der die Eignung der Items, also ihre interne Konsistenz, ihre Trennschärfe und die Dimensionalität, untersucht wird. Die beiden weiteren Fragen werden in das erste Empiriekapitel (6.1.1) verlagert, das unter anderem die Entwicklung und Gruppenunterschiede der Bildungswerte im Ländervergleich bearbeitet. Damit soll auch die Kriteriumsvalidität zunächst ausgeklammert werden: Sie kann zum einen durch den Test des Konstrukts für verschiedene Gruppen, für die unterschiedliche

Ausprägungen erwartet werden (*known groups*), erfolgen (Schnell/Hill/Es-ser 2013: 146). Außerdem werden die Zusammenhänge des Bildungswerte-konzepts mit Schulentfremdung in den zentralen Empiriekapiteln (6.2 und 6.3) untersucht, wodurch die Kriteriumsvalidität anhand eines anderen Konzepts überprüft wird, und zwar in der Form der *predictive validity* (Schnell/Hill/Es-ser 2013: 145). Denn wie in der zweiten Forschungsfrage dieser Arbeit (RQ2: Welchen Einfluss nehmen Bildungswerte auf Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung?) formuliert, wird der Wert von Bildung (zu t1) mit dem Entwicklungsprozess von Schulentfremdung (t2; t2-t1) in Verbindung gebracht. Die Validierung nimmt deshalb zunächst die interne Konsistenz, auch unter Berücksichtigung der Reliabilität, in den Blick. Eine vollständigere Validierung erfolgt mit jedem weiteren empirischen Kapitel – die explorative Auseinander-setzung mit dem Wert von Bildung steht konzeptionell und empirisch, als impli-ziter Leitfaden, im Kern der Arbeit.

Die Prüfung interner Konsistenz der Skala beginnt mit der Itemanalyse al-ler 22 Items. Die faktorielle Struktur der Bildungswerte ist dabei von Interesse, um die mögliche Zuordnung der von den Schüler/innen bewerteten Aussagen zu Dimensionen des Bildungsnutzens zu analysieren. Mit der explorativen Fak-torenanalyse wird ein Verfahren verwendet, das „Beziehungszusammenhänge in einem großen Variablen-set“ strukturiert (Backhaus et al. 2011: 330) sowie „eine hohe Zahl beobachteter Variablen durch eine kleinere Zahl von Faktoren“ erklärt (Schnell/Hill/Es-ser 2013: 471). Faktorenanalysen werden für beide Sub-Grup-pen (LU, BE) zu beiden Erhebungszeitpunkten (t1, t2) durchgeführt. Ziel ist es, neben der Ermittlung der faktoriellen Stuktur, das Set an Items zu finden, das in beiden Bildungssystemen und Untersuchungsregionen – Validität über Kon-texte hinweg – und auch im Längsschnitt – Validität zeitstabilerer Variablen vor dem Hintergrund der Wertetheorie – als *best fit* gelten können. So wird dem Anspruch Rechnung getragen, die Validierung sowohl nach dem *etic* als auch dem *emic approach* durchzuführen. Aus etischer Perspektive wird von außen ge-schaut, „whether the imported instrument measures the same construct across the cultures studied“ (Cheung/Van de Vijver/Leong 2011: 594). Das Konstrukt soll für beide Bildungskontexte gleichermaßen einsetzbar sein und vergleichbare Ergebnisse liefern. Den emischen Ansatz vorausgesetzt, wird die Perspektive der untersuchten Gruppe eingenommen – also von innen betrachtet, um das grup-penspezifische Verständnis herauszuarbeiten (Morris et al. 1999: 783). Studien zeigen etwa, dass beide Methoden kombiniert werden können, nicht zuletzt da sich Synergien ergeben, wenn sie in einem iterativen Prozess eingesetzt werden (Cheung/Van de Vijver/Leong 2011: 597; Morris et al. 1999). Obwohl die Vali-dierung auf *einer* Datenerhebung beruht, in der das Messinstrument nicht ver-ändert wurde und die nicht auf ergänzenden Daten aufbaut (wie etwa in einem Mixed-Methods-Ansatz), kann ein kombinierter *emic-etic approach* angestrebt werden: mit der strengen emischen Perspektive werden nur Items verwendet, die

der kulturellen Spezifität gerecht werden, um daraus – wenn möglich – ein universelles Instrument abzuleiten.

Je Sub-Gruppe und Erhebungszeitpunkt konnten Faktoren mit einem Eigenwert > 1 mittels Hauptkomponentenanalysen extrahiert werden.⁷² Es wurde die oblique Rotationsmethode gewählt, die es zulässt, dass die rotierten Faktoren nicht unabhängig sind (vgl. Backhaus et al. 2011: 363). Korrelationen zwischen den Faktoren werden angenommen, wenn sie ein Konstrukt zweiter Ordnung darstellen (Mehrdimensionalität der Bildungswerte). Die Dateneignung wird mit dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO) getestet und zeigt bei Werten von durchweg $> .85$, dass die Analysen gut geeignet sind. Faktorladungen der 22 Items können jeweils in der Mustermatrix abgelesen werden, die in allen vier Fällen keine Einfachstruktur darstellt (siehe Tabelle A1 im Anhang): Mit Ausnahme der Berner Sekundarschüler/innen im 8. Schuljahr (5 Faktoren), lassen die Daten in der ersten Analyse eine Vier-Faktoren-Lösung zu und geben bereits einen ersten Eindruck der faktoriellen Struktur. Für den nächsten Schritt wurden Items ausgeschlossen, die Faktorladungen $> .30$ ($< -.30$) auf mehr als einem Faktor oder ausschließlich Ladungen $< .50$ ($> -.50$) aufweisen (vgl. Bühner 2006: 211), um eine hohe Trennschärfe zu gewinnen.

Nach Ausschluss von 8 Items wurden die verbleibenden 14 Items erneut für explorative Faktorenanalysen unter Beibehaltung der beschriebenen Methodik verwendet. Ein Vergleich der vier Mustermatrizen (siehe Tabelle A2 im Anhang) zeigt die identische Faktorenstruktur mit hohen Ladungen nahezu gleicher Items – in drei von vier Settings lädt allerdings ein Item bei Werten $< .60$ vergleichsweise schlechter („Zur Schule gehen ist wichtig, damit ich einen guten Abschluss bekomme.“). Dem *emic-etic approach* in der Itemauswahl folgend, wurde diese Variable, die mit vier weiteren Items auf einem Faktor lädt, testweise aus der Analyse herausgenommen: Für beide Gruppen der Siebtklässler/innen, in Luxemburg und im Kanton Bern, zeigt sich sowohl bei Anwendung der Spearman-Brown-Formel (vgl. Lienert und Raatz 1998: 210f.)⁷³ als auch nach den Item-Skala-Statistiken durch SPSS eine Verbesserung der Cronbach's α -Werte (Tabelle 7).

72 Eine feste Anzahl zu extrahierender Faktoren, zum Beispiel fünf Faktoren im Hinblick auf die theoretisch erwarteten Dimensionen des Bildungswerte-Konzepts, wurde nicht festgelegt, um in diesem ersten Schritt die emische Perspektive einzunehmen. Für die Datenreduktion in der Faktorenanalyse ist es laut Kaiser-Guttman-Kriterium außerdem notwendig, Faktoren mit einem Eigenwert > 1 zu extrahieren, da sie größere Varianz aufweisen als die ursprünglichen Variablen (vgl. Bortz und Schuster 2010: 415).

73 In beiden Fällen liegt der für eine *theoretisch* verkürzte Skala (auf 4 Items) berechnete Cronbach's α -Wert der 5-Item-Lösung – zur Vergleichbarkeit – mit $.65$ unter dem der 4-Item-Lösung (siehe in Tabelle 7). Die originären Werte (5 Items) betragen für Luxemburg und den Kanton Bern $\alpha = .70$.

Demzufolge weist die dritte und abschließende explorative Faktorenanalyse mit 13 Items in Tabelle 6 mit ausschließlich hohen Faktorladungen und einer in allen vier untersuchten Sub-Gruppen identischen Struktur die ideale Lösung aus: drei Faktoren setzen sich aus jeweils drei Items zusammen, ein Faktor aus vier Items. KMO-Werte $> .70$ geben an, dass die Daten für die durchgeführten Analysen geeignet sind. Die erklärte Gesamtvarianz liegt zwischen 59,4 % (BE, 7. Schuljahr) und 61,2 % (LU, 8. Schuljahr).

Mit der Interpretation der Vier-Faktoren-Lösung wird die Skala den theoretischen Vorüberlegungen gegenübergestellt. Die 13 ausgewählten Items decken die fünf Dimensionen der Bildungswerte ab, das heißt die den Formulierungen zugrundeliegenden Überlegungen finden sich in der faktoriellen Struktur in beiden Ländersettings und Zeitpunkten wieder (Inhaltsvalidität): drei von vier ermittelten Faktoren werden von Items gemessen, die jeweils einen Wert von Bildung darstellen. Der vierte Faktor lässt sich zwei Dimensionen zuordnen, was zugleich erklärt, warum das erwartete Konstrukt zweiter Ordnung mit *fünf* Dimensionen nicht gefunden wurde.

Eindeutige Dimensionen sind erstens *Stimulation durch Bildung* (Beispiel-Item: „Zur Schule gehen ist wichtig, weil ich Neues lerne.“), zweitens *Verhaltensbestätigung durch Bildung* („Zur Schule gehen ist wichtig, weil meine Eltern es so wollen.“) und drittens *Affekt durch Bildung* („Zur Schule gehen ist wichtig, weil ich dort nette Leute und Freunde treffe.“). Folglich werden *Komfort durch Bildung* als instrumentelles Ziel für physisches Wohlbefinden und *Status durch Bildung* für soziale Anerkennung gemäß der Datenstruktur gemeinsam von einer Dimension repräsentiert. Die vier Aussagen geben einen Eindruck des gemeinsamen Komfort/Status-Faktors, dessen Verknüpfung in der theoretischen Herleitung bereits angesprochen wurde. So beschreibt die Bedeutung von Bildung für *ein späteres eigenes Haus* den mit Bildung verbundenen Komfort, während der Status mit der Bedeutung dafür, sich *später einen Beruf aussuchen* zu können, in diesem Faktor vertreten ist. Dass zur Schule gehen wichtig ist, um *später viel Geld zu verdienen* und sich *später die eigenen Träume erfüllen zu können*, könnte durchaus beiden Dimensionen zugeordnet werden. Ökonomische Ressourcen sind an sozialen Status geknüpft und zugleich notwendig für Komfort; Lebensträume, die vom Schulbesuch abhängen, können sicherlich physischen wie auch sozialen Wert haben oder sogar darüber hinausgehen. Auch die Zukunftsperspektive (*später*) ist in diesen vier Aussagen ersichtlich. Die Dimension Komfort/Status umfasst demzufolge den antizipierten, mittelbar oder unmittelbar von Bildungszertifikaten abhängigen Nutzen von Bildung für das spätere Leben. Die Überschneidung der Wohlbefindensbereiche ‚physisch‘ und ‚sozial‘ ist in dieser Denkweise nachvollziehbar.

Reliabilitätsanalysen nach Cronbach's alpha (Tabelle 7) belegen mit Werten zwischen $\alpha = .60$ (LU, t2) und $\alpha = .74$ (BE, t2) bei drei Items und $\alpha = .66$ (BE, t2) und $\alpha = .78$ (LU, t2) für die Skala aus 4 Items (Komfort- und Status-Dimension),

Tabelle 6: Explorative Faktorenanalysen (Mustermatrix): Die Bildungswerte-Skala (Values of Education) als Vier-Faktoren-Lösung (13 Items)

Faktorladungen	Luxemburg						Kanton Bern, Schweiz									
	7. Schuljahr, t1			8. Schuljahr, t2			7. Schuljahr, t1			8. Schuljahr, t2						
	K/ STI	STA	VB	AFF	STI	VB	K/ STA	STI	VB	AFF	STI	VB	K/ STA	STI	VB	AFF
Zur Schule gehen ist ...																
schlecht, weil mich Schule langweilt (r)	.805				.784		.707				.747					
schlecht, weil ich dann keine Zeit für andere Dinge habe (r)	.721				.828		.817				.784					
wichtig, weil ich Neues lerne	.757				.613		.694				.770					
wichtig, damit ich später viel Geld verdiene	.695				.865		.819				.729					
wichtig, damit ich mir später meinen Beruf aussuchen kann	.799				.770		.517				.598					
wichtig, damit ich später ein eigenes Haus haben kann	.764				.757		.751				.852					
wichtig, damit ich mir später meine Träume erfüllen kann	.637				.577		.673				.536					
wichtig, weil meine Eltern es so wollen	.655				.776		.812				.768					
wichtig, weil es alle anderen auch machen	.762				.740		.802				.811					
wichtig, damit die Leute nicht denken, dass ich dumm bin	.771				.699		.676				.719					
wichtig, weil ich dort nette Leute und Freunde treffe				.768												
wichtig, weil da Leute sind, die mich verstehen				.776												
gut, weil ich hier gemocht werde				.704												
KMO	.768				.780		.753				.744					
N	434				436		487				494					

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse; Rotationsmethode: Oblimin mit Kaiser-Normalisierung, in 7 Iterationen konvergiert; Koeffizienten <.50 unterdrückt.
 Faktoren: STI=Stimulation; K/STA=Komfort/Status; VB=Verhaltensbestätigung; AFF=Affekt.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

dass die interne Konsistenz der vier Skalen bei zumeist akzeptablen Koeffizienten gegeben ist. Vereinzelt α -Werte $< .65$ dürften auch der Anzahl der Items (3) geschuldet sein (vgl. Cortina 1993), denn bei Beachtung der Spearman-Brown-Formel erhöht sich der Reliabilitätskoeffizient, wenn der Test um weitere Items verlängert wird (vgl. Lienert und Raatz 1998: 211).

Für die ermittelten Dimensionen wurden Indizes erstellt (vgl. Tabelle 7), um mit den Skalenmittelwerten als manifesten Variablen in den weiteren Modellen rechnen zu können. Tests auf Normalverteilung wurden mit dem am besten geeigneten Shapiro-Wilk-Test, der außerdem bei der SASAL-Stichprobengröße von $N > 450$ angemessen ist (vgl. Razali und Wah 2011), zu beiden Zeitpunkten durchgeführt; er ergibt für die Skalenmittelwerte zu beiden Zeitpunkten durchweg signifikante Abweichungen ($p < .001$). Dennoch gilt für die Skalenmittelwerte der Bildungswerte-Dimensionen, mit einer Ausnahme, dass sie „annähernd normalverteilt“ sind (mit einer Sicherheit von 95%) (vgl. Wittenberg/Cramer/Vicari 2014: 159), wenn Schiefe und Kurtosis bei Werten zwischen -1.96 und $+1.96$ herangezogen werden. In Luxemburg zeigt sich für die Dimension *Komfort/Status* eine steilere Wölbung (Kurtosis t1: 4.29; t2: 3.34). Die Verteilungen der Skalen *Stimulation*, *Komfort/Status* und *Affekt* sind in beiden Länderkontexten linksschief beziehungsweise rechtssteil.

Tabelle 7: Deskriptive Statistiken der vier Bildungswerteskalen

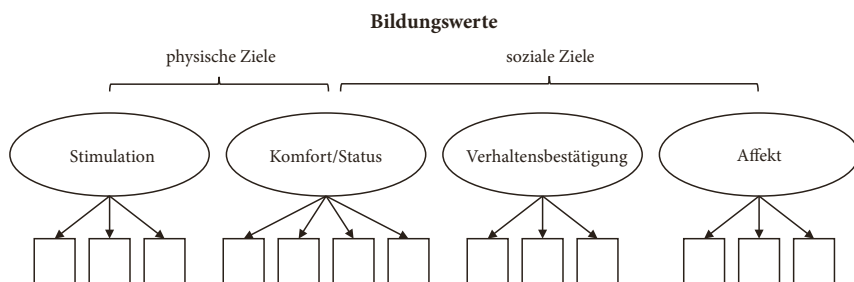
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	Schiefe	Kurtosis	Pearson's <i>r</i> Interkorrelationen		
						(1)	(2)	(3)
Luxemburg								
(1) <i>Stimulation</i> (3 Items) <i>N</i> = 463 / 463	3.34 / 3.16	0.62 / 0.65	.66 / .68	-0.86 / -0.67	0.30 / 0.06	-	-	-
(2) <i>Komfort/Status</i> (4 Items) <i>N</i> = 463 / 463	3.71 / 3.63	0.43 / 0.51	.68 / .78	-1.95 / -1.73	4.29 / 3.34	.34**/ .42**	-	-
(3) Verhaltensbestätigung (3 Items) <i>N</i> = 463 / 461	2.56 / 2.40	0.81 / 0.77	.62 / .60	-0.01 / 0.09	-0.82 / -0.63	-.08 / -.03	.16**/ .04	-
(4) <i>Affekt</i> (3 Items) <i>N</i> = 463 / 462	3.07 / 3.03	0.66 / 0.65	.68 / .65	-0.82 / -0.67	0.62 / 0.41	.12* / .17**	.21** / .27**	.32** / .26**
Kanton Bern, Schweiz								
(1) <i>Stimulation</i> (3 Items) <i>N</i> = 508 / 508	3.42 / 3.42	0.53 / 0.55	.62 / .67	-1.04 / -0.99	1.35 / 0.93	-	-	-
(2) <i>Komfort/Status</i> (4 Items) <i>N</i> = 506 / 508	3.53 / 3.44	0.48 / 0.52	.67 / .66	-1.03 / -0.87	0.59 / 0.59	.27** / .21**	-	-
(3) Verhaltensbestätigung (3 Items) <i>N</i> = 506 / 506	2.35 / 2.18	0.81 / 0.82	.65 / .68	0.17 / 0.37	-0.67 / -0.65	-.11* / -.19**	.21** / .25**	-
(4) <i>Affekt</i> (3 Items) <i>N</i> = 506 / 508	3.11 / 3.02	0.66 / 0.69	.71 / .74	-0.77 / -0.68	0.30 / 0.24	.19** / .17**	.28** / .26**	.24** / .19**

Anmerkung: Signifikanzniveau: * $p < .05$, ** $p < .01$; Werte t1 vor dem Schrägstrich, Werte t2 dahinter.
Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Über ein mehrstufiges Verfahren konnte mittels explorativer Faktorenanalysen gezeigt werden, dass die neu entwickelte Bildungswerte-Skala ein mehrdimensionales Konstrukt ist und durch vier Faktoren erklärt wird – in den unterschiedlichen Kulturen und Bildungskontexten Luxemburg und Schweiz (Kanton Bern). Interne Konsistenz und Reliabilität der Skalen und damit die Konstruktvalidität des Messinstruments sind gegeben. Die Interkorrelationen (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson) der Skalenmittelwerte (Itemselektion auf Basis der Faktorladungen) zeigen nur geringe und mittlere Koeffizienten. Die vergleichsweise stärkeren Zusammenhänge bestehen in beiden Settings zwischen *Stimulation* und *Komfort/Status* (instrumentelle Ziele für physisches Wohlbefinden) sowie in den Korrelationen von *Affekt* mit *Verhaltensbestätigung* und *Komfort/Status* (in der Schweiz auch zwischen den beiden letztgenannten Dimensionen). Geringe negative Korrelationen (nur in der Schweiz signifikant) zwischen *Stimulation* und *Verhaltensbestätigung* geben Hinweise darauf, dass die vermutete Motivationsstruktur, die intrinsische Stimulation durch Bildung und die extrinsische Bestätigung der Erwartungen anderer Personen, für diese Werte von Bedeutung sein kann und sie eher nicht assoziiert sind. Der Wert von Bildung ist, empirisch dargelegt, ein Vier-Faktoren-Modell erster Ordnung, wie Abbildung 9 abschließend veranschaulicht. Fünf theoretisch aufgestellte Werte gingen nicht als Faktoren aus der Datenstruktur hervor. Vielmehr gibt es eine Überschneidung physischer und sozialer Ziele, indem der wahrgenommene Nutzen von Bildung (*zur Schule gehen*) für physischen Komfort und sozialen Status durch eine Dimension repräsentiert wird. Werden die Dimensionen auf ihre Motivationsstruktur zurückgeführt, stehen sich intrinsische und extrinsische Werte weiterhin gegenüber: Stimulation und Affekt werden von den beiden anderen Dimensionen abgegrenzt, da sie im Kern als intrinsisch aufgefasst werden können.

Es bleibt bei diesen Befunden festzuhalten, dass die Wertedimensionen unbedingt singular betrachtet werden sollten, was für die in den empirischen Kapiteln zu prüfende Kriteriumsvalidität wichtig ist. Wie wirken sich die Teildimensionen auf schulische Einstellungen und den Bildungsverlauf der Schülerinnen und

Abbildung 9: Bildungswerte als Vier-Faktoren-Modell erster Ordnung



Quelle: eigene Darstellung.

Schüler aus und auf welche Weise werden sie bestimmt von den drei Ungleichheitsachsen soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund?

5.3.2 Schulentfremdung: Kongruenz der SALS in zwei Bildungskontexten

Längsschnittdatenanalysen von Schulentfremdung in Luxemburg und im Kanton Bern werden mit der Skalenkonstruktion der SALS gerechnet, die innerhalb des Projekts SASAL validiert und abgestimmt wurde (vgl. Morinaj et al. 2017). Auf diese Weise knüpft die vorliegende Forschung an die Projektarbeit an und macht vergleichende und aufeinander aufbauende Analysen möglich. Die Skala wird für die verwendeten Paneldaten erneut validiert, um die interne Konsistenz der Skala für das zugrundeliegende Sample zu testen und die Konstruktvalidität der Itemauswahl zu gewährleisten. Der zweite Teil, mit dem die faktorielle Struktur der Skala untersucht wird, stützt sich auf die Validierungsstudie (vgl. Morinaj et al. 2017), die in einigen detaillierten Auszügen dargestellt wird – auch um auf die ermittelte Multidomänenstruktur aufzubauen. Mit dem Test der Kriteriumsvalidität wird zusätzlich auf die Aussagekraft der Schulentfremdungsskala geschaut.

Mit der Auswahl der Schulentfremdungsskala aus dem Pool an Items sollte die – hinsichtlich der internen Konsistenz – beste Faktorenlösung beziehungsweise Skala für alle Subgruppen gefunden werden.⁷⁴ Itemanalysen wurden je Domäne durchgeführt, unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller affektiver und kognitiver Items. Über Reliabilitätsanalysen (Korrigierte Item-Skala-Korrelation) und konfirmatorische Faktorenanalysen konnten schrittweise Items ausgeschlossen werden, die geringe Korrelationen mit den anderen Items und geringe Faktorladungen aufwiesen (vgl. Morinaj et al. 2017: 43). Von den 12 (Entfremdung von Lehrer/innen) und 13 (Entfremdung vom Lernen) in der ersten Erhebung abgefragten Items wurden jeweils 8 für die Lösung beibehalten.⁷⁵ Entfremdung von Lehrer/innen wird mit 4 affektiven und 4 kognitiven Items gemessen, Entfremdung vom Lernen dagegen mit 5 affektiven und 3 kognitiven Items. Neben der Tatsache, dass für den affektiven Part der Lernen-Domäne zunächst 8 Items eingesetzt wurden und 5 für den kognitiven, liefert auch die inhaltliche Dimension

74 Dazu zählten neben den Sekundarschüler/innen auch die im Rahmen des SASAL-Projekts in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern befragten Grundschüler/innen im 4. Schuljahr (Panelbefragung), die in dieser Arbeit nicht im Forschungsinteresse stehen, also nicht erforscht werden.

75 Für die zweite soziale Domäne, die Entfremdung von Mitschülerinnen und Mitschülern, gilt die gleiche Vorgehensweise. Durch den Fokus auf die beiden akademischen Domänen soll sie jedoch nicht weiter betrachtet werden, wenngleich Entfremdung von Mitschüler/innen in der Analyse der faktoriellen Struktur von Schulentfremdung berücksichtigt wurde und für die entsprechende Darstellung Erwähnung findet.

der Item-Formulierungen eine weitere Erklärung: Alle kognitiven Überzeugungen bezogen sich – abstrahiert betrachtet – auf den fehlenden Nutzen schulischen Lernens. In den 3 ausgewählten Aussagen spiegeln sich schließlich – übergeordnet – Sinnlosigkeit, kurzfristiger (Zeitverschwendung) sowie mittel- und langfristiger Nutzen (*bringt mir nichts für mein Leben*).

Tabelle 8: Konfirmatorische Faktorenanalysen: SALS (Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen)

Items	Faktorladungen		Entfremdung von Lehrer/innen	
			Kanton Bern, Schweiz	
	t1	t2	t1	t2
<i>affektiv</i>				
Lehrer gehen mir auf die Nerven	.659	.775	.627	.636
Fühle mich von Lehrern akzeptiert (r)	.650	.717	.530	.708
Fühle mich nicht wohl in Nähe der Lehrer	.618	.595	.519	.626
Fühle mich nicht ernst genommen	.618	.741	.633	.652
<i>kognitiv</i>				
Glaube nicht, dass Lehrer mich verstehen	.619	.697	.681	.735
Glaube, ich bin Lehrern egal	.707	.770	.694	.788
Lehrern ist egal, ob ich mich wohlfühle	.722	.780	.677	.751
Kann Lehrern vertrauen (r)	.664	.705	.623	.672
N	444	449	487	502

Items	Faktorladungen		Entfremdung vom Lernen	
			Kanton Bern, Schweiz	
	t1	t2	t1	t2
<i>affektiv</i>				
Freue mich darauf, in Schule zu lernen (r)	.771	.757	.748	.784
Was wir lernen, macht Spaß (r)	.786	.751	.757	.787
Was wir lernen, ist langweilig	.757	.753	.718	.740
Lernen in der Schule ist spannend (r)	.669	.678	.758	.764
Keine Lust in der Schule zu lernen	.728	.728	.753	.691
<i>kognitiv</i>				
Was wir lernen, bringt mir nichts fürs Leben	.590	.690	.695	.585
Finde es sinnlos, was wir lernen müssen	.678	.691	.736	.684
Lernen in Schule ist Zeitverschwendung	.665	.699	.720	.701
N	453	489	456	500

Anmerkung: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Für die beiden untersuchten Sub-Gruppen – Schüler/innen-Sample in Luxemburg (LU) und im Schweizer Kanton Bern (BE) – wurden für t1 und t2 konfirmatorische Faktorenanalysen (Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse)

durchgeführt (vgl. Brown 2006). Die 8 Items wurden jeweils auf einen Faktor gezwungen, um die interne Konsistenz der beiden Faktoren zu untersuchen. Tabelle 8 zeigt die Faktorladungen für Sekundarschüler/innen in Luxemburg und in der Schweiz. Alle Werte liegen über dem Mindestwert hoher Ladungen von .50 (vgl. Backhaus et al. 2011: 362), in den meisten Fällen über .60, womit die Trennschärfe gegeben ist. Für Entfremdung vom Lernen liegen besonders hohe Faktorladungen vor; für beide Domänen sind zu t2 zahlreiche Werte über .70 auffällig. Die hohen Ladungen, die die Messung eines Faktors mit der Itemauswahl belegen, verbessern für die Lehrer/innen-Domäne auch die Skalenreliabilität zu t2 (Tabelle 9). Cronbach's alpha als Reliabilitätsmaß nimmt Werte von $\alpha = .87$ (LU) und $\alpha = .85$ (BE) an, gegenüber $\alpha = .81$ (LU) und $\alpha = .77$ (BE) zu t1. Die Reliabilität der Lernen-Skala stellt sich durchweg mit α -Werten von .86 / .87 und sogar $\alpha = .88$ (BE, t1) bei 8 Items als sehr gut dar (Cortina 1993). Beide Sub-Skalen der SALS sind somit anhand der durchgeführten Konstruktvalidierung auch für die empirischen Längsschnittanalysen zuverlässig einsetzbar. Es hat sich zusätzlich gezeigt, dass die Reliabilität der Lehrer/innen-Skala zu t2 höher ist – Entfremdung von Lehrer/innen lässt sich als Faktor im 8. Schuljahr mit den Items besser messen.

Tabelle 9: Deskriptive Statistiken: Schulentfremdungsskalen der Domänen Lehrer/innen und Lernen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	α (8 Items)	Schiefe	Kurtosis	Pearson's <i>r</i>
Luxemburg						
Entfremdung von Lehrer/innen <i>N</i> = 465 / 465	1.74 / 1.90	0.55 / 0.65	.81 / .87	0.76 / 0.87	0.31 / 0.57	.49**/ .42**
Entfremdung vom Lernen <i>N</i> = 463 / 465	1.86 / 2.10	0.59 / 0.62	.86 / .87	0.62 / 0.53	0.02 / 0.04	
Kanton Bern, Schweiz						
Entfremdung von Lehrer/innen <i>N</i> = 505 / 508	1.56 / 1.65	0.46 / 0.53	.77 / .85	1.06 / 1.13	1.42 / 1.52	.49**/ .49**
Entfremdung vom Lernen <i>N</i> = 505 / 508	1.83 / 1.90	0.56 / 0.54	.88 / .87	1.15 / 0.84	1.75 / 0.75	

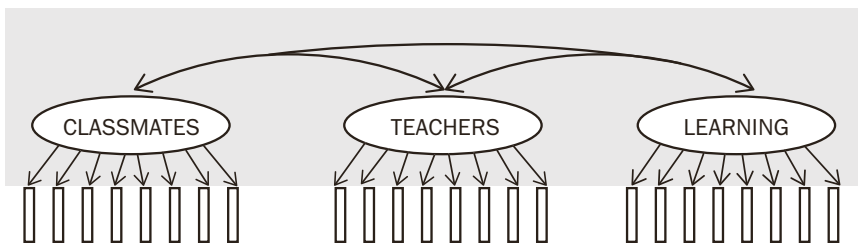
Anmerkung: Signifikanzniveau: ** $p < .01$; Werte t1 vor dem Schrägstrich, Werte t2 dahinter.
Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Mit Blick auf die weiteren Analysen werden äquivalent zur VoE-Skala Indizes (Skalenmittelwerte) beider Domänen gebildet. Deskriptive Statistiken dieser Skalenmittelwerte und die Koeffizienten der bivariaten Interkorrelationen (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson) zwischen den beiden Indizes sind ebenfalls in Tabelle 9 aufgeführt. Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern und Entfremdung vom Lernen korrelieren positiv mit moderaten Koeffizienten zu t1 (.49 für LU und BE) und t2 (LU: .42; BE: .49). Tests auf Normalverteilung (Shapiro-Wilk-Test, vgl. Razali und Wah 2011) wurden zu beiden

Zeitpunkten durchgeführt. Die Indizes (zu t1 und t2) weichen in Luxemburg und im Kanton Bern (Schweiz) von einer Normalverteilung zwar signifikant ab ($p < .001$). Die Berücksichtigung von Schiefe und Kurtosis (bei Werten zwischen -1.96 und $+1.96$) belegt allerdings (siehe in Tabelle 9), dass die Daten annähernd normalverteilt sind (vgl. Wittenberg/Cramer/Vicari 2014: 159). Da die Schiefe durchweg Werte > 0 ausgibt, ist die Verteilung der Skalenmittelwerte in allen untersuchten Subgruppen außerdem rechtsschief beziehungsweise linkssteil.

Welche faktorielle Struktur (vgl. Brown 2006: 320 ff.) liegt Schulentfremdung auf Basis der gefundenen internen Konsistenz der domänenspezifischen Skalen zugrunde? Vier konkurrierende theoretische Modelle wurden in der SALS-Validierungsstudie (vgl. Morinaj et al., 2017: 44–48) gegenübergestellt, indem die entsprechenden empirischen Modelle konfirmatorischer Faktorenanalysen über ihre Model-Fit-Indizes bewertet und Chi-Quadrat-Differenztests verglichen wurden (gesamter Welle-1-Datensatz, subgruppenspezifisch). Das im Hinblick auf die theoretische Vorarbeit und systematische Herleitung vermutete Drei-Faktoren-Modell erster Ordnung, das die Schulentfremdungsdomänen Mitschüler/innen, Lehrer/innen und Lernen unter Berücksichtigung affektiver und kognitiver Items als eigenständige Faktoren betrachtet, die miteinander assoziiert sind, ist in Abbildung 10 dargestellt. Die weiteren drei Modelle sahen vor, dass Schulentfremdung (1) insgesamt ein einziger Faktor erster Ordnung ist, (2) basierend auf den drei Domänen ein übergeordnetes Schulentfremdungsmodell zweiter Ordnung ist oder (3) ein Drei-Domänen-Modell zweiter Ordnung ist, das jeweils durch distinkte affektive und kognitive Elemente konstituiert wird.

Abbildung 10: Schulentfremdung als Drei-Faktoren-Modell erster Ordnung



Quelle: Morinaj et al. 2017: 45 (Ausschnitt aus Figure 1.).

Keines der anderen Modelle wies im Vergleich mit dem Drei-Faktoren-Modell erster Ordnung bessere Model-Fit-Indizes (siehe zur Erklärung dieser Gütemaße Kapitel 6.2) auf; dies gilt für Sekundarschüler/innen in Luxemburg (χ^2 : 452.10, df : 243; RMSEA = .04; CFI = .94; SRMR = .05) und in der Schweiz (χ^2 : 471.56, df : 243; RMSEA = .04; CFI = .94; SRMR = .05). Darüber hinaus zeigte

der Chi-Quadrat-Differenztests, dass das vermutete Modell die Datenstruktur gegenüber dem unter (1) genannten Modell in allen Sub-Gruppen signifikant besser beschreibt ($p < .01$): Schulentfremdung ist auch empirisch, belegt anhand des SASAL-Datensatzes, domänenspezifisch zu behandeln, das heißt die drei Schulentfremdungsobjekte haben individuell spezifische Relevanz, stehen aber im Zusammenhang; Schulentfremdung muss jedoch nicht in allen drei Domänen gleichwertig vorliegen.

Zusätzlich konnte die Messinvarianz (metrisch, skalar, residual) der Skalen im vorliegenden Modell unter Verwendung von Mehr-Gruppen Konfirmatorischen Faktorenanalysen bestätigt werden. Sekundarschüler/innen in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern unterschieden sich nicht, sondern haben die latenten Konstrukte gleichermaßen aufgefasst (Messinvarianz nach Geschlecht konnte ebenfalls bestätigt werden). Auch in den beiden länderspezifischen kulturellen Kontexten konnte die SALS nach den berichteten Ergebnissen also validiert werden (vgl. Morinaj et al. 2017: 47).

Für die Validierung der Skala nach externen Kriterien wird ein Messinstrument benötigt, das entweder ähnliche oder gegensätzliche Konzepte erhebt. Wenn Schulentfremdung die kontinuierliche Abwendung vom Schulkontext durch Ablehnung der eigenen Rolle als Schülerin bzw. Schüler und schulischer Leistungswerte bedeutet, dann müsste Wohlbefinden in der Schule – wenn auch nicht als spiegelbildliches Gegenteil verstanden – so doch aber durch das andere, positive Erleben des Schulkontexts mit Entfremdung im Zusammenhang stehen (vgl. Gutman und Feinstein 2008). Dies belegen auch aktuelle längsschnittliche empirische Befunde. Sie zeigen, dass ein höheres Maß an domänenspezifischer Schulentfremdung Prädiktor für geringeres Wohlbefinden, differenziert nach Dimensionen, in der Schule ist (vgl. Morinaj und Hascher 2018). Je mehr sich Jugendliche in ihrer schulischen Umwelt wohlfühlen, desto mehr positive Gefühle und Einstellungen haben sie gegenüber der Schule und ihren Akteur/innen (vgl. Hascher 2008: 86; Hascher 2007: 332). Insbesondere die drei positiven Komponenten des Dimensionenmodells schulischen Wohlbefindens (vgl. Hascher und Hagenauer 2011: 286 f.), positive Einstellungen zur Schule, Freude in der Schule und ein positiver schulischer Selbstwert, sollten insofern in Verbindung zu den beiden akademischen Domänen der Entfremdung von Lehrer/innen und schulischem Lernen stehen. Umfangreiche theoretische und empirische Arbeiten zum schulischen Wohlbefinden (vgl. Hascher 2004) haben das Konzept etabliert; es baut, wie Schulentfremdung auch, auf emotionale und kognitive Elemente. Da das Messinstrument subjektives Wohlbefinden in der Schule (SBWS) darüber hinaus in komparativer Perspektive (deutsche Skala in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz, dänische und tschechische Versionen) validiert ist (vgl. Hascher 2007), sind die Kriterien für die externe Validierung der SALS sehr gut erfüllt.

Korrelationen nach Spearman-Rho für ordinalskalierte und nicht normalverteilte Daten (vgl. Bortz und Schuster 2010: 256; Bühner 2006: 397f.) zwischen den Indizes der sechs SWBS-Dimensionen (Skala-Kurzform, siehe Kapitel 5.4 zur Operationalisierung; vgl. Hascher 2004) mit den beiden akademischen SALS-Indizes zeigt Tabelle 10. Zu beiden Zeitpunkten und in beiden Länderkontexten sind die positiven Dimensionen auf dem 1%-Signifikanzniveau negativ korreliert mit den untersuchten Entfremdungsdomänen. Die Koeffizienten in der Korrelation mit *positiven Einstellungen* und *Freude in der Schule* sind für die Entfremdung vom Lernen im Vergleich zur Entfremdung von Lehrer/innen zu beiden Befragungszeitpunkten höher, mit Werten zwischen $r = -.41$ (BE, *Freude*) und $r = -.55$ (LU, *positive Einstellungen*) zu t1. Zu t2 fallen die Korrelationen zwischen Entfremdung vom Lernen und positiven Einstellungen mit hohen negativen Koeffizienten (vgl. Cohen 1988: 80) von $r = -.60$ (LU) und $r = -.64$ (BE) noch einmal größer aus. Entfremdung von Lehrer/innen weist negative Korrelationen auf einem etwas geringeren Niveau auf (bis $r = -.45$ (LU) und $r = -.38$ (BE)). Auffällig ist ein weiterer Zusammenhang für Luxemburg: Körperliche Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen, Übelkeit und Appetitlosigkeit wegen der Schule korrelieren zu t1 signifikant ($p < .01$) mit Entfremdung von Lehrer/innen ($r = .34$), ebenso soziale Probleme in der Schule ($r = .27$), die anhand der Items in Bezug auf Mitschüler/innen und die Schulklasse erhoben wurden. Das Ergebnis gibt einen Hinweis darauf, dass Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg auch mit (stressbedingten) Beschwerden assoziiert und Teil der sozialen Schulentfremdung ist. Der gemessene schulische Selbstwert der Schüler/innen korreliert moderat negativ mit beiden SALS-Indizes bei ähnlichen mittleren Effektgrößen über Zeitpunkte, Ländersettings und Domänen hinweg (von $r = -.26$ bis $r = -.31$; $p < .01$).

Tabelle 10: Schulentfremdung und Wohlbefinden in der Schule: Korrelationen (Spearman-Rho)

	Entfremdung von Lehrer/innen Luxemburg	Entfremdung vom Lernen	Entfremdung von Lehrer/innen Kanton Bern, Schweiz	Entfremdung vom Lernen
Positive Einstellungen	-.40** / -.34**	-.55** / -.60**	-.31** / -.35**	-.52** / -.64**
Freude in der Schule	-.45** / -.41**	-.49** / -.52**	-.30** / -.38**	-.41** / -.49**
Sorgen wegen der Schule	.17** / .22**	.03 / .09	.14** / .16**	.02 / .00
Körperliche Beschwerden	.34** / .19**	.12* / .11*	.19** / .17**	.12** / 0.08
Soziale Probleme	.27** / .15**	.09 / .02	.16** / .19**	.07 / .07
Schulischer Selbstwert	-.30** / -.27**	-.29** / -.31**	-.27** / -.26**	-.27** / -.31**

Anmerkung: Signifikanzniveaus: * $p < .05$, ** $p < .01$; Werte t1 vor dem Schrägstrich, Werte t2 dahinter.
Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Resultate der bivariaten Korrelationsmatrix zwischen Schulentfremdung (akademische Domänen) und Wohlbefinden in der Schule (Dimensionen) haben erstens gezeigt, dass der SALS externe Validität, das heißt *concurrent validity*, attestiert werden kann, da die theoretisch vermuteten Zusammenhänge mit schulischem Wohlbefinden bestehen: je wohler sich die Schüler/innen fühlen, desto geringer ihre schulische Entfremdung. Zweitens sind die Befunde in beiden Ländersettings sehr ähnlich, was die Validität der SALS in verschiedenen Kontexten erneut bestätigt.

5.3.3 Zusammenfassung: Die Messung der Konzepte im Längsschnitt

Die Konzepte Schulentfremdung und Bildungswerte wurden im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts SASAL anhand neu entwickelter Messinstrumente empirisch erhoben. In der jüngsten Forschung (vgl. Morinaj et al. 2017) konnte die Schulentfremdungs-Skala SALS als Mehrdomänen-Konzept validiert werden; gestützt auf das gefundene Drei-Faktoren Modell erster Ordnung (Abbildung 10), konnten die in dieser Arbeit fokussierten Teilskalen – *Entfremdung von Lehrer/innen* und *Entfremdung vom Lernen* – unter Verwendung der längsschnittlichen Projektdaten bestätigt werden. Den zentralen Forschungsfragen liegt implizit die Fragestellung zugrunde, wie der Wert von Bildung gemessen werden kann; die Validierung durchzieht insofern alle empirischen Kapitel, nicht zuletzt um auch die Kriteriumsvalidität zu prüfen. Die interne Validität der Bildungswerte-Skala (*Values of Education*) konnte in diesem Kapitel aufgezeigt werden. Den weiteren Berechnungen liegt damit die Vier-Faktoren-Lösung zugrunde. Auch das Bildungswerte-Konzept ist ein Modell zweiter Ordnung (Abbildung 9). So können auf der einen Seite zwei Domänen (von Schulentfremdung), auf der anderen Seite vier Dimensionen (des Werts von Bildung), detailliert auf ihre Ursachen und Folgen hin untersucht werden. Die Skalenmittelwerte gehen als dimensionale Indizes (manifeste Variablen) in die Analysen ein.

5.4 Operationalisierung abhängiger und unabhängiger Variablen

Die in den empirischen Analysen untersuchten Konzepte und Merkmale wurden als abhängige und unabhängige Variablen in beiden Ländersettings wie folgt operationalisiert. Alle Daten entstammen dabei dem SASAL-Individualdatensatz, der sich aus den Befragungsdaten der Schülerinnen und Schüler sowie ergänzenden Informationen bezüglich der besuchten Schulen und Schulklassen zusammensetzt. Ergänzende Angaben zu Häufigkeitsauszählungen und deskriptiven Statistiken sind in den empirischen Kapiteln aufgeführt. Kurzversionen der Itemformulierungen sind in den Analysetabellen zu finden.

Abhängige Variablen auf der Individualebene (Level 1)

Schulentfremdung

Die zentrale abhängige Variable dieser Arbeit ist Schulentfremdung auf der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler. Daneben fungiert sie aber im letzten empirischen Kapitel (Kapitel 6.4) auch als erklärende Variable, wenn die Relevanz von Schulentfremdung für schulische Leistungen (siehe unten) untersucht wird. Schulentfremdung als mehrdimensionales Konzept (gemäß der Theorie und der Validierung in Kapitel 5.3.2) setzt sich zusammen aus den Domänen Entfremdung von Mitschüler/innen (die nicht ausführlich untersucht wird), Entfremdung von Lehrer/innen und Entfremdung vom Lernen. Die Domänen wurden anhand der Skala SALS zu t1 und t2 mit jeweils acht Items bei dem Skalenniveau 1=*stimmt nicht*, 2=*stimmt eher nicht*, 3=*stimmt eher*, 4=*stimmt* gemessen. Für beide Erhebungszeitpunkte wurden Skalenmittelwerte gebildet. Inverse Items wurden für die Analysen umgepolt, sodass ein höherer Skalenwert Entfremdung repräsentiert. Für Veränderungsanalysen wurden Differenzvariablen (t2-t1) gebildet, das heißt der Skalenmittelwert t1 wurde vom Skalenmittelwert t2 subtrahiert.

Bildungswerte

Mit der Bildungswerte-Skala (*Values of Education*) wurde das zweite mehrdimensionale Untersuchungskonzept, das sowohl abhängige als auch unabhängige Variable ist, operationalisiert. Analog zur SALS ist das Skalenniveau vierstufig (1=*stimmt nicht*, 2=*stimmt eher nicht*, 3=*stimmt eher*, 4=*stimmt*). Die Skalenmittelwerte der Dimensionen beruhen auf drei bis vier Items, wie in Kapitel 5.3.1 ausführlich hergeleitet. Ein höherer Skalenwert bedeutet ein höherer Wert von Bildung, sodass inverse Items zuvor umgepolt wurden. Skalenmittelwerte wurden für t1 und t2 erstellt.

Schulleistungen

Schulische Leistungen der befragten Schülerinnen und Schüler in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern wurden zum Schuljahresende 2015/2016 und 2016/2017 direkt von den Schulen und Schulklassen erhoben und anhand der individuellen Fragebogennummer zugeordnet. In beiden Ländersettings wurden die Zeugnisnoten in den drei Hauptfächern Deutsch, Französisch und Mathematik erfasst. Die Notensysteme im unteren Sekundarschulunterricht unterscheiden sich. In beiden Schulsystem steht allerdings ein höherer Zahlenwert für eine bessere Schulnote: In Luxemburg liegt das Notenspektrum zwischen 0 und 60 Punkten, wobei Leistungen unter 30 Punkten ungenügend sind (vgl. MENFP und Universität Luxemburg 2013: 116; Klapproth et al. 2013b: 328). In der Schweiz werden die Noten 1 („sehr schwach“) bis 6 („sehr gut“), auch in halben Noten, vergeben. Bei Noten unter 4 sind die Lernziele nicht bestanden (vgl. Hungerbühler/Streckeisen/Hänzi 2007: 39, 43).

Für beide Schuljahre wurde der Notendurchschnitt berechnet (*Grade Point Average – GPA*) und analytisch den Untersuchungszeitpunkten t1 und t2 zugeordnet – zeitlich betrachtet wurden die Abschlussnoten jedoch etwa ein halbes Schuljahr später vergeben. Für die Längsschnittanalysen ergibt sich daraus die Möglichkeit, Einflüsse der im Messinstrument erhobenen Konzepte auf schulische Leistungen leicht zeitversetzt zu untersuchen. Zur Vergleichbarkeit der Notensysteme wurden die Werte vor den Analysen z-standardisiert. Da Schulnoten in Abhängigkeit vom Klassendurchschnitt sowie schulniveau- bzw. anspruchsniveauspezifisch vergeben werden, wird in den Modellen der hierarchisch geschichteten Struktur der Daten (Cluster: Schulklassen) und den Schultracks (als Kontrollvariable) Rechnung getragen. Eine Besonderheit ist für den *Modulaire-track* in Luxemburg zu beachten: Aufgrund der modulären Struktur des Unterrichts in den Schulstufen 7 bis 9 wurden zum Schuljahresende die Zeugnissenoten der absolvierten Module übermittelt. Da nicht absolvierte Module nicht einbezogen werden, kann der Notendurchschnitt insofern – im Vergleich zu anderen Schulformen – verzerrt sein. Auch hier soll mit der Kontrollvariable *MO* (siehe unten) für diesen Effekt kontrolliert werden.

Unabhängige Variablen auf der Individualebene (Level 1)

Geschlecht

Das Geschlecht der befragten Schülerinnen und Schüler wurde dichotom mit den Kategorien „weiblich“ und „männlich“ erhoben. Die unabhängige Variable zu t2 ist binär kodiert mit 0=*weiblich* und 1=*männlich*. Von weiteren Antwortmöglichkeiten wurde in der SASAL-Studie abgesehen, um die Befragung nicht durch Rückfragen zu unterbrechen oder eine stigmatisierende Situation für Einzelne zu schaffen. Jugendliche, die sich keiner Kategorie eindeutig zuordnen konnten, mögen auch unter fehlenden (oder doppelten) Antworten zu finden sein.⁷⁶

Soziale Herkunft

Die soziale Herkunft wird über (1) den sozioökonomischen Status und (2) das kulturelle Kapital operationalisiert.

(1) Sozioökonomischer Status (SES)

Die Variable zum sozioökonomischen Status (SES) der Familie beruht ausschließlich auf selbstberichteten Angaben der befragten Schüler/innen. Zwei

⁷⁶ Im luxemburgischen Datensatz gibt es 1,5% (t1: 7 Personen) und 0,9% (t2: 4 Personen) missings – darunter eine Überschneidung zwischen t1 und t2 –, im Datensatz aus dem Kanton Bern sind es 1,8% (t1: 9 Personen) und 0,8% (t2: 4 Personen) ohne Überschneidungen.

beziehungsweise vier Fragen liegen der Kodierung des SES zugrunde: Die ja/nein-Frage „Hat dein Vater/deine Mutter einen Abschluss eines Hochschul-/Universitätsstudiums?“ und die offene Frage „Welchen Beruf hat dein Vater/deine Mutter? Bitte nenne den Beruf auch, falls dein Vater/deine Mutter im Moment nicht arbeitet.“ Bei Unklarheit bezüglich der Rolle von Stief- oder Pflegeeltern sollten sich die Befragten auf die Elternteile beziehen, bei denen sie aufwachsen (beziehungsweise während ihrer Kindheit aufgewachsen sind). Die Kodierung der SES-Variable erfolgte in Anlehnung an das *EGP class schema* von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979). Die Berufsklassifikation über sieben Gruppen wurde für eine bessere Praktikabilität auf drei Berufsklassen reduziert: (1) Die *Obere Mittelklasse/Dienstleistungsklasse* (Berufe mit Hochschulbildung bzw. leitende Angestellte/Beamte/innen – EGP-Klassen I und II) der hoch Ausgebildeten, (2) die *Mittelklasse* bestehend aus mittlerer Mittelklasse (Angestellte), unterer Mittelklasse und Facharbeiter/innen (EGP-Klassen IIIa bis VI) und (3) die *Arbeiterklasse* (An- und Ungelernte, Arbeiter/innen – EGP-Klassen VIIa und VIIb), mit der eine gering ausgebildete Klasse abgegrenzt wird.⁷⁷ Unter Berücksichtigung von (zuletzt ausgeübtem) Beruf und – falls ablesbar – der Stellung im Beruf, ergänzt um das Bildungsniveau (Hochschulabschluss ja/nein), haben Forscher/innenteams mit Wissen über die Erwerbs- und Berufskultur in den beiden Länderkontexten die Kategorisierung vorgenommen. Für die Entscheidung wurde das höchste Ausbildungs- und Erwerbsniveau in der Familie herangezogen.

Da die Schüler/innen außerdem in beiden Befragungen darum gebeten wurden, diese Angaben zum Bildungsabschluss und zur Berufstätigkeit ihrer Eltern zu machen, wurden alle Antworten für die Kodierung verwendet. Fehlende Antworten konnten auf diese Weise kompensiert und das Antwortverhalten abgeglichen werden, während die Angaben zu t2 – die Jugendlichen waren ein Jahr älter und ihre Antworten damit valider (vgl. Kreuter et al. 2010: 128), die Angaben zudem aktueller (Berufswechsel) – mit stärkerem Gewicht berücksichtigt wurden. Ergänzende Hinweise aus dem Schüler/innenfragebogen zum ökonomischen Kapital der Familie – der Besitz eines Autos, die Anzahl der Urlaube in den zurückliegenden 12 Monaten und ob die Jugendlichen ein eigenes Schlafzimmer für sich haben – wurden zur Validierung der Variable eingesetzt und waren, gemessen an Korrelationen, größtenteils im Einklang (siehe Tabelle A3 im Anhang).

77 Der Klassenbegriff, hier hinsichtlich beruflicher Gruppen, wird äquivalent zum Schichtbegriff verwendet, das heißt je nach referenzierter Forschung und Theoriebezug wird von (englischsprachiger) *class* oder (die deutsche soziologische Forschungstradition berücksichtigend) von Schicht gesprochen, um sozioökonomisch gleiche beziehungsweise verschiedene gesellschaftliche/soziale Gruppen (vgl. Solga/Berger/Powell 2009) zu beschreiben.

Die SES-Variable wurde für die Analysen in drei Dummy-Variablen umkodiert: Obere Mittelklasse (0=*nein*, 1=*ja*), Mittelklasse (0=*nein*, 1=*ja*) und Arbeiterklasse (0=*nein*, 1=*ja*), sodass je nach Fragestellung ein sozioökonomischer Status als Referenzkategorie behandelt werden konnte. Die Verteilungen sind in beiden Länder-Samples vergleichbar (Tabelle 11): Mehr als die Hälfte der Jugendlichen kommt aus Familien der Mittelklasse, etwa ein Viertel aus der Oberen Mittelklasse und der geringste Anteil entfällt auf die Arbeiterklasse mit 16,1 % in Luxemburg und 10,6 % im Kanton Bern; 2,6 % (LU) und 5,1 % (BE) sind fehlende Angaben.

Tabelle 11: Schüler/innen in den Länder-Samples nach sozialer Herkunft (SES)

	Luxemburg (% / N)	Kanton Bern, Schweiz (% / N)
Obere Mittelklasse	26,9% / 125	24,0% / 122
Mittelklasse	54,4% / 253	60,2% / 306
Arbeiterklasse	16,1% / 75	10,6% / 54
fehlende Werte	2,6% / 12	5,1% / 26

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

(2) Kulturelles Kapital

Die Messung des kulturellen Kapitals (objektiviert) der Familie geschieht über die Bücherausstattung der Familie (t2), auch als Proxy-Variable für verinnerlichtes Kulturkapital. Die Schüler/innen wurden gefragt, wie viele Bücher es bei ihnen zu Hause gibt. In der soziologischen Bildungsforschung wird die Frage häufig eingesetzt und sie gilt als international valide und aussagekräftig, die kulturellen Ressourcen und die Bildungsnähe der Familie zu repräsentieren (vgl. Evans/Kelley/Sikora 2014; Saar und Helemäe 2017). Die Formulierung wurde mit leichten sprachlichen Anpassungen dem PISA-Fragebogen entnommen (vgl. OECD 2012: 20, Frage F27). Die Jugendlichen sollten explizit Zeitschriften, Zeitungen und ihre Schulbücher nicht dazu zählen. Die nominalskalierte Variable mit sechs Antwortkategorien (1=0–10 Bücher; 2=11–25 Bücher; 3=26–100 Bücher; 4=101–200 Bücher; 5=201–500 Bücher; 6=Mehr als 500 Bücher) wurde für die Analysen umkodiert. Mittels Median-Split (zu t2) wurde sie dichotomisiert (Median für LU und BE: 3). Mit 59,3 % (LU) beziehungsweise 53,6 % (BE) kumulierten Antworten bei der dritten Kategorie hat die binäre Variable die Ausprägungen 0=0–100 Bücher und 1=101 oder mehr Bücher.

Das mit der Bücherzahl gemessene kulturelle Kapital (verinnerlicht und objektiviert) kann die Angaben zum sozioökonomischen Status der Familie (institutionalisiertes Kulturkapital und ökonomisches Kapital) noch um Aspekte des Bildungshabitus ergänzen, die mit dem SES möglicherweise noch nicht hinreichend abgedeckt sind.

Migrationshintergrund

Auf Grundlage des Geburtslands der Schüler/innen und ihrer Eltern (selbstberichtete Angaben der befragten Schüler/innen), jeweils für Vater und Mutter, wird der Migrationshintergrund bestimmt (t2). Es wird unterschieden zwischen Jugendlichen *ohne Migrationshintergrund* (Schüler/in und beide Eltern in Luxemburg respektive der Schweiz geboren), *Migrant/innen der ersten Generation* (Schüler/in im Ausland geboren), *Migrant/innen der zweiten Generation* (Schüler/in in Luxemburg respektive der Schweiz geboren, beide Elternteile im Ausland geboren) und der *2.5 Generation* (Schüler/in und ein Elternteil in Luxemburg respektive der Schweiz geboren, ein Elternteil im Ausland geboren) unterschieden. Mit der Differenzierung in Migrant/innengenerationen ist es möglich, kulturelle und sprachliche Einflüsse abzubilden und Zugewanderte (erste Generation) getrennt von in Luxemburg und der Schweiz geborenen Schüler/innen mit Migrationshintergrund (zweite und 2.5 Generation) zu betrachten. Die Theorie zu Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund hat schließlich gezeigt (vgl. Kapitel 2.1.3), dass verschiedene Effekte denkbar sind. Die Variable ist entweder binär kodiert – 0=*kein Migrationshintergrund*, 1=*Migrationshintergrund* – oder es werden vier Dummy-Variablen (0=*nein*, 1=*ja*) verwendet für Schüler/innen ohne Migrationshintergrund sowie die drei dargestellten Generationen, um diese differenziert zu betrachten.

Klassenwiederholungen

Im Rahmen der Fragen zu ihrem schulischen Verlauf sollten die Befragten angeben, ob sie noch nie, einmal oder zweimal und öfter eine Klasse wiederholt haben. Diese Variable wurde als binäre Variable kodiert mit 0=*bisher keine Klassenwiederholung* und 1=*einmal oder öfter eine Klasse wiederholt* (zum zweiten Befragungszeitpunkt) und dient in den Mehrebenenanalysen (siehe auch auf Level 2) der Kontrolle dieser lernbiografischen Belastungsfaktoren.⁷⁸

Wohlbefinden in der Schule

Das im Validierungs-Kapitel 5.3.2 verwendete Messinstrument subjektives Wohlbefinden in der Schule (SWBS) wurde in der Skala-Kurzform zu beiden Zeitpunkten erhoben (vgl. Hascher 2004). Entlang der sechs Dimensionen schulischen Wohlbefindens wurden Skalenmittelwerte (t1, t2) gebildet: Positive Einstellungen zur Schule (3 Items; Beispiel: „Ich gehe gerne in die Schule.“), Freude

78 Wie zu erwarten (vgl. Kapitel 3), weisen in Luxemburg mit 30% der Befragten deutlich mehr Schüler/innen eine Klassenwiederholung (oder mehrere) in ihrem schulischen Werdegang auf als im Kanton Bern (10%). Für beide Kontexte gilt, dass sich im Panel keine Schüler/innen befinden, die das 7. Schuljahr nach der ersten Befragungswelle wiederholt haben und dass keine Wiederholer/innen des 8. Schuljahres vertreten sind, da diese nur Teil des Gesamtdatensatzes aus Welle 2 sind.

in der Schule (3 Fragen; Beispiel: „Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass du dich in der Schule gefreut hast, weil ein Lehrer freundlich oder verständnisvoll zu dir war?“), Sorgen wegen der Schule (3 Fragen; Beispiel: „Hast du dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?“), Körperliche Beschwerden wegen der Schule (4 Fragen; Beispiel: „Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?“), Soziale Probleme in der Schule (3 Fragen; Beispiel: „Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass du Probleme mit deiner Klasse hattest?“), Schulischer Selbstwert (3 Items; Beispiel: „Schwierigkeiten mit dem Lernstoff in der Schule kann ich leicht lösen.“). Die sechsstufige Skala hat für die fünf erstgenannten Dimensionen ein Skalenniveau von 1=*nie* bis 6=*sehr oft*, für den schulischen Selbstwert lautet die Skalenbeschriftung 1=*stimmt nicht* bis 6=*stimmt sehr oft*. Die jeweilige Polung der Dimensionen wurde beibehalten.

Kompositionsmerkmale auf der Klassenebene (Level 2)

Drei Kompositionsmerkmale werden vor dem Hintergrund des Forschungsstands auf Klassenebene untersucht. Mit der Zusammensetzung der Schulklasse wird der Anteil einer interessierenden Schüler/innengruppe fokussiert und als Level-2-Variable in Mehrebenenanalysen für Kontexteffekte verwendet. Mehrebenenmodelle werden zu t₂ geschätzt, um den Längsschnitt der Studie zu berücksichtigen. Die aggregierten Variablen zu t₂ werden mit dem vollständigen Datensatz aller befragten Sekundarschüler/innen in Luxemburg und der Schweiz erstellt (siehe Abbildung 8), um den komplett erhobenen Klassenkontext als Einflussvariable darstellen zu können: Werden in den Längsschnittanalysen zwar nur die Schüler/innen untersucht, die an beiden Befragungswellen teilgenommen haben, so ist doch der Kontext ihrer ganzen Schulklasse zum zweiten Zeitpunkt relevant.

Jungenanteil

Für die Schulklassen zu t₂ wird der Anteil der Jungen berechnet, da die binäre Variable zum Geschlecht verwendet wird und der Jungenanteil Hypothesen impliziert. Diese metrische Level-2-Variable nimmt Werte zwischen 0 und 1 an – 0 steht für einen Anteil von 0 %, 1 bedeutet einen Anteil von 100 %. Für Luxemburg bewegt sich die Verteilung zwischen 22 % (2 Klassen) und 100 % (5 Klassen) und für den Kanton Bern zwischen 21 % und 82 % (jeweils eine Klasse).

Soziale Komposition (Anteil niedriger SES)

Analog zur oben beschriebenen Vorgehensweise wird unter Verwendung der binären SES-Variablen der sozioökonomische Status der Schulklassen aggregiert, um die Schulklassen nach der sozialen Herkunft der Schüler/innen zu

unterscheiden und die sozialen Kompositionseffekte darzustellen. Von Interesse sind in der Regel die beiden Pole des SES-Spektrums: Zum einen kann der Anteil der Schüler/innen aus der Oberen Mittelklasse analysiert werden; für die Hypothesen relevant ist jedoch der Anteil der Schüler/innen aus Familien der Arbeiterklasse (Werte zwischen 0 und 1). Die Verteilung reicht in beiden Settings von 0 % (LU: 4 Klassen; BE: 10 Klassen) bis 67 % (jeweils eine Klasse).

Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund

Eine Level-2-Variable zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wird auf gleiche Weise erstellt (Werte zwischen 0 und 1). Zugrunde liegt hier die binäre Variable mit 0=*kein Migrationshintergrund* und 1=*Migrationshintergrund*, sodass auf Ebene der Schulklasse keine Differenzierung in Migrant/innengenerationen vorgenommen wird. Die luxemburgischen Schulklassen weisen einen Migrantenanteil zwischen 42 % (eine Klasse) und 100 % (6 Klassen) auf, im Kanton Bern liegen die Anteile zwischen 10 % und 92 % (jeweils eine Klasse). Hinweise darauf, dass es bei der *ethnic composition* der Schüler/innenschaft Schwellenwerte gibt, von denen Effekte zu erwarten sind, gehen aus dem Forschungsstand nicht hervor. Fekjær und Birkelund (2007: 319) etwa haben in ihren Analysen zu Leistungsunterschieden (Kontext: Norwegen) Dummy-Variablen getestet und kommen zu dem Schluss, „that the effect of ethnic composition seems to be linear, as we can find no proof of thresholds effects.“ So verwenden auch Demanet und Van Houtte (Kontext: Belgien) in ihrer aktuellsten Studie (2014) eine lineare Variable.

Anteil an Klassenwiederholer/innen

Schließlich soll auch auf Level 2 für den Anteil an Schüler/innen mit einer oder mehr Klassenwiederholungen kontrolliert werden. Das Kompositionsmerkmal wird aufgrund der vielfach belegten Häufigkeit und Bedeutung im luxemburgischen Schulsystem (vgl. etwa Klapproth und Schaltz 2015) und auch der im SASAL-Datensatz gefundenen höheren Prävalenz in Luxemburg (siehe Fußnote 78) für die entsprechenden Mehrebenenanalysen (LU) eingesetzt. Die binäre Level-1-Variable wird hierzu aggregiert. Die Verteilung liegt für die luxemburgischen Schulklassen zwischen 0 % (2 Klassen) und 92 % (2 Klassen).⁷⁹

79 Im für die Aggregation der Variablen zugrundeliegenden gesamten Datensatz der 2. Befragungswelle hat mehr als ein Drittel der Sekundarschüler/innen mindestens einmal ein Schuljahr wiederholt (34%). Der Wert dürfte auch deshalb etwas höher liegen als im Paneldatensatz, da Schüler/innen, die das 8. Schuljahr wiederholt haben, erstmals im SASAL-Projekt befragt wurden.

Merkmale auf der Schul- und der Klassenebene

Schulform/track

Welche Schulformen die Schüler/innen besuchen, das heißt welchem *track* der beiden gegliederten Schulsysteme Luxemburgs und des Kantons Bern (vgl. Kapitel 3) sie zu t2 im 8. Schuljahr zugeordnet sind, wird mit Dummy-Variablen in die Analysen einbezogen. Für Luxemburg wurde im Datensatz zu jeder befragten Schulklasse die Information hinzugefügt, in welchem *track* die Klassen unterrichtet werden. Dichotome Variablen (0=*nein*, 1=*ja*) wurden für die Schulformen *ES*, *PROCI*, *EST* (*théorique* und *polyvalente*) und *MO* (*Modulaire*) erstellt. Diese Level-2-Variable kann außerdem durch die automatische Disaggregation in Einzeldatensätzen (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 2) auf der Individualebene Verwendung finden, da sie faktisch als Dummy-Variable je Fall vorliegt.

Die befragten Schüler/innen im Kanton Bern haben für die drei Hauptfächer Deutsch, Französisch und Mathematik angegeben, welchen Niveauunterricht sie besuchen: *Real*, *Sek* oder *Spez-Sek*. Wenn sie in mindestens zwei dieser drei Schulfächer dem Sekundarschulniveau zugeteilt sind (*Sek* oder *Spez-Sek*), sind sie Sekundarschüler/innen, ansonsten Realschüler/innen. Daraus wurde eine binäre Variable abgeleitet mit den Werten 0=*Sek* und 1=*Real*, die allerdings aufgrund der Durchlässigkeit (siehe im folgenden Absatz) bei gemischten Schulklassen keine Verwendung auf Level 2 finden kann und deshalb insgesamt eine Level-1-Variable verbleibt – und auch als solche eingesetzt wird –, solange sie nicht verändert wird: Sie kann als aggregierte Variable durch drei Dummy-Variablen auf Level 2 eingesetzt werden. Dann gilt bei einem Anteil von 100 % Realschüler/innen, dass die Schulklasse eine *genuine Realklasse* (0=*nein*, 1=*ja*) ist (25,4 % der Befragten sind in genuinen Realklassen). Befindet sich kein/e Schüler/in auf Realniveau in der Klasse, ist es eine *genuine Sekundarklasse* (0=*nein*, 1=*ja*) (43,1 %). Alle übrigen Zusammensetzungen bedeuten eine *gemischte Klasse* (0=*nein*, 1=*ja*) (31,5 %). Dies stellt den faktischen Klassenkontext dar, also die Komposition der Schulklasse hinsichtlich des besuchten Niveauunterrichts ihrer Schüler/innen. Damit beschreibt die Variable das gemeinsam erlebte Lernniveau als Schulklasse, allerdings nicht den institutionellen Rahmen, dem die Schulklassen zugeordnet sind: das Schulmodell.

Das jeweilige Schulmodell konnte für den Kanton Bern (vgl. Kapitel 3.2) in einer Variable kodiert werden. Die Modelle und darin verorteten Schulklassen können dahingehend dichotom unterschieden werden, ob sie als durchlässig oder undurchlässig gelten. So wurde eine binäre Variable (0=*durchlässig*, 1=*undurchlässig*) erstellt, die eine Unterscheidung der Schulstrukturen möglich macht. Auf diese Weise kann berücksichtigt werden, ob die Schüler/innen bei Durchlässigkeit einen Schulklassen-übergreifenden Niveauunterricht in den drei Hauptfächern Deutsch, Französisch und Mathematik

besuchen; auch in den übrigen Schulfächern kann es Formen der Zusammenarbeit geben.⁸⁰

Tabelle 12: Schüler/innen in den Länder-Samples nach Schulformzugehörigkeit (tracks) zu t2

	Luxemburg (% / N)
ES	35,9% / 167
PROCI	15,9% / 74
EST	25,6% / 119
davon <i>théorique</i>	N = 104
davon <i>polyvalente</i>	N = 15
MO	22,6% / 105
	Kanton Bern, Schweiz (% / N)
<i>Schulform</i>	
Sek	66,1% / 336
davon <i>Spez-Sek</i>	N = 46
davon <i>Sek</i>	N = 290
Real	33,7% / 171
<i>Schulmodelle</i>	
durchlässige Modelle	74,2% / 377
undurchlässige Modelle	25,8% / 131
<i>Schulform nach Schulmodell</i>	
Sek/durchlässig	48,8% / 248
Sek/undurchlässig	17,3% / 88
Real/durchlässig	25,2% / 128
Real/undurchlässig	8,5% / 43

Datenquelle: SASAL, Paneldaten (t2) in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Der jeweils höchste *track* ist im Luxemburger Sample zu mehr als einem Drittel vertreten (*ES*) und im Schweizer Sample zu zwei Dritteln (*Sek*), womit ein Drittel Realschüler/innen sind (Tabelle 12). 15,9% der Befragten lernen im luxemburgischen *PROCI*, 25,6% im *EST* und 22,6% im *Modulaire*. Im Schweizer Sample werden drei von vier Jugendlichen in einem durchlässigen Schulmodell

80 Eine Kombination aller Informationen, also eine Differenzierung der Befragten nach Sekundarschüler/innen und Realschüler/innen in durchlässigen und undurchlässigen Schulmodellen (siehe in Tabelle 12) wäre mit einer Problemstellung verbunden, wie an einem Beispiel illustriert werden kann: Zwei Schüler/innen (A/B) derselben Klasse (C) besuchen unterschiedlichen Niveaununterricht (A= *Real*/B=*Sek*) im durchlässigen Schulmodell. Dies ließe sich nur mit zwei Dummy-Variablen darstellen bei A=*Real/durchlässig* und B=*Sek/durchlässig*, womit beide Variablen nicht auf Level 2 (Schulklasse C) verwendet werden könnten. Lediglich die entsprechenden Variablen für *undurchlässig* wären Level-2-Variablen.

unterrichtet. Etwa die Hälfte aller Befragten sind Sekundarschüler/innen in durchlässigen Modellen und rund ein Viertel der befragten Jugendlichen lernt in diesen Schulmodellen auf dem Realniveau. 17,3 % werden in undurchlässigen Sekundarklassen unterrichtet und 8,5 % in undurchlässigen Realklassen.

5.5 Methodische Vorgehensweise

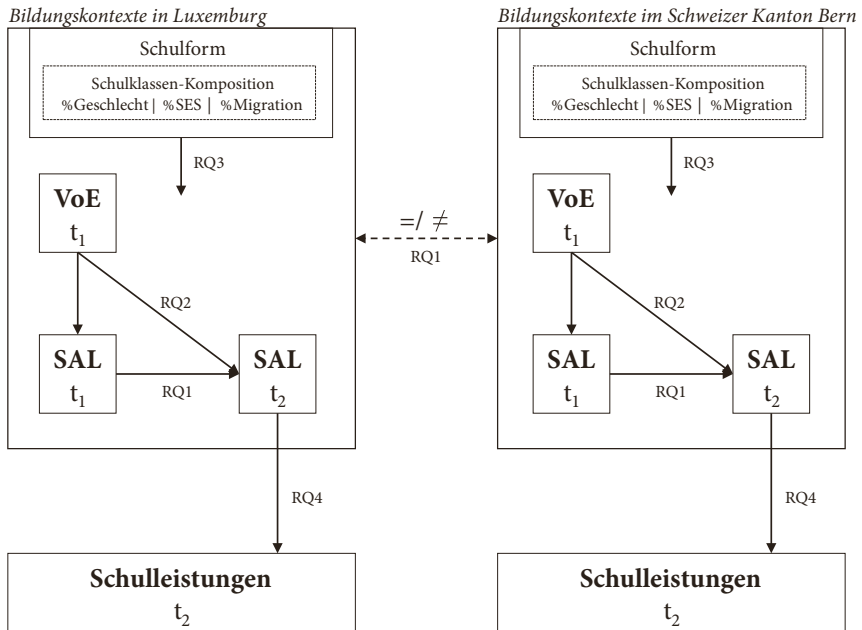
Auf Grundlage der beschriebenen quantitativen längsschnittlichen Daten können die Hypothesen mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen getestet werden. Die wichtigsten zu prüfenden statistischen Beziehungen werden dazu in einem Modell grafisch zusammengefasst. Zudem wird die Analysestrategie anhand der Herleitung der eingesetzten Methoden ausführlich beschrieben; vereinzelt werden Details in den empirischen Kapiteln wieder aufgegriffen oder direkt an geeigneten Stellen erläutert, etwa statistische Gütemaße. Abschließend werden die eingesetzten Analyseprogramme und der daran geknüpfte Umgang mit fehlenden Werten diskutiert.

Das übergreifende Untersuchungsmodell der vorliegenden Arbeit wird in Abbildung 11 veranschaulicht. Es greift die zentralen Forschungsfragen (RQ) auf und modelliert sie anhand der operationalisierten Variablen. Die Entwicklung von Schulentfremdung (SAL) zwischen t_1 und t_2 und das Ausmaß zum zweiten Zeitpunkt stehen im Mittelpunkt der Untersuchung (RQ1). Von besonderem Interesse ist, wie sich die Schülerinnen und Schüler dabei hinsichtlich ihrer soziodemographischen Merkmale unterscheiden (nicht dargestellt) und welche Länderunterschiede sichtbar werden. Des Weiteren wird nach den Gründen für Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung gefragt. Der Einfluss der Bildungswerte (VoE) nimmt im hypothetischen Szenario eine zentrale Rolle ein (RQ2): Insbesondere der Wert von Bildung zu t_1 wird als Ursache von Schulentfremdung (t_1) untersucht. Außerdem sollen die Effekte auf den Entwicklungsprozess (t_2 ; t_2-t_1) herausgearbeitet werden. Die möglichen Zusammenhänge bestehen innerhalb der Bildungskontexte. Kompositions- und Institutionseffekte sind zu erwarten (RQ3). Neben der Schulform wird die Zusammensetzung der Schulklassen nach Geschlecht (Jungenanteil), SES (Anteil niedriger sozioökonomischer Status) und Migration (Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund) als Prädiktor untersucht (t_2). Außerhalb dieses *analytischen* Kontextraums (aber selbstverständlich innerhalb des Bildungskontexts) steht die Frage nach der Relevanz von Schulentfremdung – und die Folgen von Schulentfremdung (SAL, t_2) für die Schulleistungen zum zweiten Erhebungszeitpunkt werden abschließend fokussiert (RQ4).

Alle Analysen werden getrennt für Entfremdung von Lehrer/innen und Entfremdung vom Lernen sowie für beide Länderkontexte durchgeführt und anschließend verglichen. In der Gegenüberstellung der Ergebnisse wird der Bezug

zum übergeordneten Forschungsinteresse hergestellt, mit dem nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Luxemburg und dem Schweizer Kanton Bern gefragt wird. In die Schulleistungs-Modelle werden abschließend beide Entfremdungsdomänen einbezogen.

Abbildung 11: Das Untersuchungsmodell



Quelle: Eigene Darstellung.

Neben deskriptiven Auswertungen und Mittelwertvergleichen nach Gruppen (im Längsschnitt) (*RQ1*) kommen für die Beantwortung der Forschungsfragen multivariate Analysemethoden zum Einsatz.⁸¹ Mit Regressionsanalysen, in denen unter Anwendung von *multilevel mixed-effects models* (vgl. StataCorp 2017) durch Kontrolle der Clusterzugehörigkeit (Schulklassen auf Level 2) der hierarchischen Datenstruktur Rechnung getragen wird, werden zunächst zur vertieften Beantwortung von *RQ1* Zusammenhänge zwischen den abhängigen Variablen Bildungswerte beziehungsweise Schulentfremdung und den erklärenden Variablen in schrittweisen Modellen geprüft. Neben den Individualmerkmalen der

81 Die zugrundeliegenden statistischen Rechenverfahren werden in dieser Arbeit nicht vertieft beschrieben und sind den einschlägigen methodischen Veröffentlichungen zu entnehmen (vgl. grundlegend Bortz und Schuster 2010; für Regressionsanalysen: Backhaus et al. 2011; für SEM: Reinecke 2014; für MLM: Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018).

Schülerinnen und Schüler wird dabei auch der Einfluss der Schulformzugehörigkeit und, für den Kanton Bern, des Schulmodells auf Schulentfremdung berücksichtigt. Auf dieser Grundlage können die komplexen Analyseverfahren spezifiziert werden.

Im Wesentlichen wird in Form von Strukturgleichungsmodellen (SEM) der Mechanismus zwischen Bildungswerten und Schulentfremdung auf der Individualebene betrachtet (RQ2). SEM bieten die geeignetsten methodischen Funktionen, mit denen kausale Zusammenhänge zwischen Variablen untersucht werden können (vgl. Kline 2016). Pfadanalysen mehrerer exogener und endogener Variablen geben etwa Aufschlüsse über Mediatoreffekte, indem in SEM direkte und indirekte Effekte unterschieden werden. Wie im Untersuchungsmodell (Abbildung 11) dargestellt, wird in der Längsschnitt-Perspektive empirisch geprüft, inwieweit Bildungswerte Prädiktor für die Entstehung und Entwicklung von Schulentfremdung sind. Die Bildungswerte-Dimensionen zu t1 sollten demnach das Niveau an Schulentfremdung und die Entwicklung, also die Zunahme oder Abnahme, zwischen beiden Erhebungszeitpunkten vorhersagen. Die Veränderung von Schulentfremdung wird modelliert, indem das Ausmaß zu t2 unter Kontrolle des Ausgangsniveaus zu t1 untersucht wird.⁸² Beide Variablen werden als abhängige Variablen behandelt. Das macht es möglich, die individuelle Veränderung nicht ungeachtet der bestehenden Entfremdung zu analysieren, um so etwa Effekte auf ein „zusätzliches Plus“ an Entfremdung zwischen dem 7. und 8. Schuljahr herauszustellen.

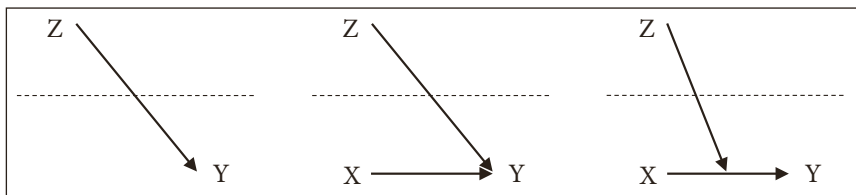
Zugleich werden die soziodemographischen Variablen aufgenommen, um zu prüfen, welche Bildungswerte für welche Gruppen von Schüler/innen Mediator im Schulentfremdungsprozess sind. Vor der Überprüfung solcher Mediatorhypothesen (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 52 ff.) steht die Spezifikation eines theoretischen Modells, denn „the point of SEM is to test a theory by specifying a model that represents predictions of that theory among plausible constructs“ (Kline 2016: 10, Hervorh. i. O.). Über die Richtung der Kausalitäten müssen Hypothesen bestehen, die mit der Schätzung von Modellparametern getestet werden können. Das ermittelte SEM wird daraufhin mit der Datenstruktur verglichen, indem die Übereinstimmung der empirischen und der geschätzten Kovarianzmatrix getestet wird (vgl. für die zugrundeliegenden statistischen Verfahren etwa Reinecke 2014). Zuvor gilt es noch festzulegen, ob mit manifesten Variablen (gemessenen) oder latenten Variablen, die indirekt über beobachtete Variablen

82 Um die Veränderung als abhängige Variable zu modellieren, kann der Wert der jeweils domänenspezifischen Schulentfremdung zu t2 auch geteilt werden in das Niveau an Entfremdung zu t1 und die Differenz zwischen t2 und t1, um *true intraindividual change* zu untersuchen (vgl. Steyer/Eid/Schwenkmezger 1997). Daraus ergibt sich folgende Gleichung: $SAL_{t2} = SAL_{t1} + (SAL_{t2} - SAL_{t1})$. Beide Terme, SAL_{t1} und SAL_{t2-t1} , werden dann als abhängige Variablen untersucht. Die Parameterschätzer (nicht berichtet) unterscheiden sich dabei nur unwesentlich von der hier gewählten Vorgehensweise.

gemessen wurden, gerechnet wird. Unter Berücksichtigung der beiden Stichprobengrößen N (bei einem Minimum von $N < 450$ aufgrund fehlender Werte für Luxemburg) und der Komplexität des spezifizierten Modells ist es ratsam, das Verhältnis von N und der Anzahl der Parameterschätzer ($N:q$) zu beachten, das Implikationen für die Modellgüte hat (vgl. Jackson 2003). Kline (2016: 16) sieht als Regel ein ideales Verhältnis von 20:1, wonach schon bei 10 Parametern ein N von 200 erforderlich wäre. Die Skalenmittelwerte der Domänen und Dimensionen beider Konstrukte werden deshalb als manifeste Variablen in die Modelle aufgenommen.

Die Institutionseffekte von Schulform und Schulmodell als Level-2-Prädiktor und die Einflüsse der Klassenkompositionen (RQ3) sowie – in der Prüfung der Relevanz von Schulentfremdung – auch die Folgen von Schulentfremdung (RQ4) werden mit Mehrebenenmodellen (MLM)⁸³ in Regressionsanalysen berechnet. Einflüsse von Prädiktoren verschiedener Ebenen auf eine abhängige Variable auf der Mikroebene, so auch der übergreifende Forschungsansatz dieser Arbeit, werden in MLM simultan modelliert, untereinander kontrolliert und auf diese Weise vergleichbar gemacht (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018). Neben diesen Makro-Mikro-Relationen können, wie Snijders und Bosker (1999: 10f.) es in Abbildung 12 stufenweise beschreiben, Interaktionen zwischen den Ebenen berechnet werden. Als *cross-level interactions* zeigen sie den Einfluss einer Makrovariablen (Z) auf einen Zusammenhang zwischen einer unabhängigen (X) und der abhängigen (Y) Mikrovariablen (drittes Bild). In schrittweisen Modellen wird ersichtlich, ob etwa Makroeffekte durch simultan berücksichtigte Effekte der Mikroebene beeinflusst werden (wie beispielhaft in Abbildung 12 dargestellt), oder es werden zuerst die Individualmerkmale untersucht (vorliegender Ansatz), um von der Ebene der Schüler/innen, die bisher im Fokus stand, auf schulische Kontexteffekte zu wechseln und deren Erklärungsbeitrag zu analysieren.

Abbildung 12: Die Struktur von Makro-Mikro-Relationen in MLM (AV auf Mikroebene)



Quelle: Darstellung nach Snijders und Bosker 1999: 11.

83 In der Kombination beider Methoden bietet *Mplus* die Funktion, Mehrebenen-Strukturgleichungsmodelle zu berechnen (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 183). Die Anwendung wird in Kapitel 6.4.1 praktisch erläutert.

MLM setzen eine hierarchische Datenstruktur voraus. Die im Kontext Schule erhobenen Daten dieser Arbeit stellen einen Datensatz dar, mit dem in Methodenbüchern häufig schon auf der ersten Seite als klassisches Beispiel in Mehrebenenanalysen eingeführt wird (vgl. etwa Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 1; Snijders und Bosker 1999: 1). Demnach gilt als wichtigste Voraussetzung: „pupils are *nested* within classes“ (Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 1, Hervorh. i. O.). Indem also berücksichtigt wird, dass die Schülerpopulation in Schulklassen geschachtelt ist, werden die Standardfehler entsprechend der Abhängigkeit des Klassenkontexts gewichtet. Da die Beobachtungen durch ihre Zugehörigkeit zu Clustern nicht unabhängig voneinander sind (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 4) – Individuen im Klassenkontext sind, wie in Kapitel 2.4.2 erläutert, ähnlichen Einflüssen (vor allem Lehrpersonen, Peers) ausgesetzt –, würden die Standardfehler ansonsten unterschätzt und α -Fehler dadurch wahrscheinlicher, das heißt es würden Parameterschätzer fälschlicherweise als signifikant ausgewiesen (vgl. Cohen et al. 2003: 537). Auf der dritten Ebene sind die Klassen als weitere Analyseeinheit in verschiedenen Schulen organisiert, die wiederum einer nächst höheren Einheit – Gemeinden, Kantone, Länder, und damit Schulsystemen – zugeordnet sind. Die Zahl einbezogener Schulen im SASAL-Datensatz genügt allerdings nicht den Kriterien für eine Level-3-Analyse, sodass zwei Ebenen untersucht werden. *Mplus* ermöglicht diese *twolevel*-Methode (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 601).

Grundsätzlich gilt, dass die Genauigkeit der Schätzer und Standardfehler mit der Fallzahl auf beiden Ebenen steigt. Über das Minimum an Level-2-Einheiten herrscht im methodischen Diskurs zwar keine Einigkeit, und es ist überdies abhängig von Fragstellung und vorgesehenen Analysen. Unter Berücksichtigung des aktuellen Forschungsstands (Simulationsstudien) kann aber von mindestens 30 benötigten Clustern ausgegangen werden (vgl. zusammenfassend Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 215 f.), insbesondere wenn *cross-level interactions* geschätzt werden sollen (vgl. Snijders und Bosker 1999: 140 ff.). Hinsichtlich der Anzahl befragter Schulklassen ist diese Voraussetzung in beiden Ländersettings erfüllt (siehe in Tabelle 5 in Kapitel 5.2). Für Schuleffekte (und daran geknüpfte regionale Einflussfaktoren, vgl. zur geographischen Verteilung des Samples in beiden Ländersettings Kapitel 5.2) wird zwar zu einem gewissen Teil durch die Cluster nach Schulklassen *kontrolliert* – analytisch einbezogen, das heißt mess- und interpretierbar gemacht, werden sie allerdings nicht.

Bei der Vorgehensweise zur Berechnung von Mehrebenenanalysen wird der Analysestrategie von Hox, Moerbeek und van de Schoot (2018) gefolgt, in schrittweisen Modellen – als *bottom-up approach* – Parameter hinzuzufügen und dabei zunächst mit dem *fixed part* zu beginnen und nachfolgend die Zufallsvariation zwischen den Level-2-Einheiten, den *random part*, zu rechnen (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 43). Mit dem *intercept-only model* (auch: Nullmodell) wird im ersten Schritt ohne Verwendung von Prädiktoren die Aufteilung der

Gesamtvarianz der abhängigen Variable auf beide Ebenen ermittelt; unterschieden wird die Varianz innerhalb (*within*) der Kontexteinheiten, also auf der Individualebene, von der Varianz zwischen den Level-2-Einheiten (*between*), also auf der Ebene der Schulklassen. Zur nun folgenden Darstellung der Modellgleichungen werden die üblichen Notationen verwendet (siehe in Anwendung auf *Mplus*⁸⁴ bei Geiser 2011: 203, sowie bei Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 146–148).

Auf der Individualebene beschreibt Y_{ij} den Wert der abhängigen Variable Y für ein/e Schüler/in i aus der Schulklasse j . Der individuelle Wert ergibt sich aus dem *random intercept*, dem Achsenabschnitt oder Mittelwert der Schulklasse j – dargestellt als Regressionskonstante β_{0j} – und der individuellen Abweichung davon in Form vom Residualwert r_{ij} :

$$Y_{ij} = \beta_{0j} + r_{ij}$$

Auf der zweiten Ebene wird der zuvor eingeführte Klassenmittwert β_{0j} in den Gesamtmittwert γ_{00} – „the regression intercept, or simply the mean of Y in the sample“ (Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 43) – und der Abweichung des Schulklassen-Werts zerlegt, dargestellt als Residualwert u_{0j} :

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + u_{0j}$$

Dadurch wird ersichtlich, weshalb in MLM neben den zunächst spezifizierten *fixed effects* auch zwischen den Schulklassen variierende Achsenabschnitte als *random effects* geschätzt werden. Demgegenüber wäre der Achsenabschnitt in einer normalen OLS-Regressionanalyse eine Konstante (vgl. Geiser 2011: 209).

Anhand der Residuen auf beiden Ebenen kann im Nullmodell die Intra-Klassenkorrelation ermittelt werden. Die *intraclass correlation* (ICC) „measures the proportion of the total variance of a variable that is accounted for by the clustering (group membership) of the classes. The ICC also can be conceptualized as a measure of the extent to which members of the same category (for example, children within families) are more similar to one another than to members of other categories“ (Cohen et al. 2003: 537). Im vorliegenden Fall wird mit dem ICC ausgedrückt, welcher Anteil der Gesamtvarianz auf Unterschiede zwischen den Schulklassen zurückzuführen ist. Berechnet wird der Anteil der Varianz auf der Ebene der Schulklassen an der summierten Varianz von Klassen- und Individualebene. So ergibt sich die folgende Gleichung aus der Varianz τ_{00} der Residuen u_{0j} (Level 2) und der Varianz σ^2 der Residuen r_{ij} (Level 1):

84 Mit der Ausnahme, dass – anknüpfend an die Methodik nach Snijders und Bosker (1999), dargestellt in Abbildung 12 – Level-2-Prädiktorvariablen wie auch von Hox, Moerbeek und van de Schoot (2018: 44) modelliert mit X anstelle von W beschrieben werden, damit die Terme stringent verwendet werden.

$$\text{ICC} = \frac{\tau_{00}}{\tau_{00} + \sigma^2}$$

Der ICC kann zwischen 0 (keine Differenz zwischen Gruppen; theoretische Annahme in OLS) und 1 variieren und wird so üblicherweise in Prozenten angegeben und diskutiert. Schon Intraklassenkorrelationen von .05 können die Signifikanztests in einfachen Regressionsanalysen bedeutend verzerren (vgl. Cohen et al. 2003: 538).

Wenn substantielle ICC ermittelt wurden, können im nächsten Schritt im *intercept-as-outcome model* (Modell 1) erklärende Variablen auf der Individual- und der Klassenebene analysiert werden (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 150). Sie werden als *fixed regression coefficients* spezifiziert. Dies hat den Vorteil, dass mehr Informationen zu den Koeffizienten vorliegen und sie somit präziser geschätzt werden können. „When we are confident that we have a well-fitting model for the fixed part, we turn to modeling the random part“ (Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 45). Der MLM-Fit kann bei Vorliegen von fixed effects anhand der in Kapitel 6.2 bezüglich SEM beschriebenen Fit-Indizes ermittelt werden. Die gesamte Gleichung stellt sich zunächst folgendermaßen dar (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 44):

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j} + r_{ij}$$

Zusätzlich wird zum bereits bekannten Gesamtmittelwert und den Residuen auf Level 1 und Level 2 mit X_{ij} ein Level-1-Prädiktor, als Wert i eines Schülers/einer Schülerin aus Schulklasse j bei einem konstanten Steigungskoeffizienten für alle Schulklassen (Slope $\beta_{1j} = \gamma_{10}$), hinzugefügt. Mit Z_j wird außerdem ein Level-2-Prädiktor als Wert einer Schulklasse j in das Modell aufgenommen, etwa die Schulform oder klassenspezifische Komposition. Den Steigungskoeffizienten für die Regression (*fixed effects*) vom Achsenabschnitt β_{0j} auf Z_j stellt γ_{01} dar (vgl. Geiser 2011: 212 ff.).

Darauf aufbauend wird schließlich das komplexeste *intercept-and-slope-as-outcome model* (Modell 2) spezifiziert, mit welchem Zufallsvariationen der Prädiktoren und Interaktionseffekte zwischen den Ebenen untersucht werden. Wann *random effects* sinnvoll sind, diskutieren Snijders und Bosker (1999: 43 f.) in mehreren Punkten. Zwei Argumente sind dabei für den vorliegenden Ansatz wichtig. Zum einen werden geschachtelte Daten in der Form eines *Samples* von Gruppen – hier: Schulklassen (vgl. Table 2.2 bei Snijders und Bosker 1999: 8) – vorausgesetzt, aus dem sich theoretisch bedeutende Abhängigkeiten für die Level-1-Einheiten – Schülerinnen und Schüler – ableiten lassen. Dieser Zusammenhang wurde bereits besprochen. Zum anderen sollte der Fokus auf die Gruppenvariablen und die unerklärte Varianz zwischen den Gruppen gerichtet werden:

„If the researcher wishes to test effects of group-level variables, the random coefficient model should be used. The reason is that the fixed effects model already ‚explains‘ all differences between group by the fixed effects, and there is no unexplained between-group variability left that could be explained by group-level variables. ‚Random effects‘ and ‚unexplained variability‘ are two ways of saying the same thing“ (Snijders und Bosker 1999: 43).

Die Modellgleichungen werden in diesem Schritt zur besseren Übersicht getrennt nach Ebenen erläutert (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 148; Geiser 2011: 227). Wesentliche Unterschiede zum zuvor spezifizierten *intercept-as-outcome model* liegen *erstens* in den Varianzen, die in den Steigungskoeffizienten über Schulklassen hinweg zugelassen werden. Das eingefügte Residuum u_{1j} stellt die clusterspezifische Abweichung eines Level-1-Slope-Koeffizienten dar (*random slope*); ein Prädiktor X auf der Individualebene kann dadurch je Schulklasse unterschiedlich wirken, oder, wie Geiser (2011: 224) es am anschaulichsten ausdrückt, die Regressionsgerade kann „in jeder Schulklasse sowohl einen anderen Intercept als auch einen anderen Anstieg haben“. Die variierenden Achsenabschnitte β_{0j} und Slopes β_{1j} zwischen den Schulklassen werden *zweitens* auf Level 2 „nunmehr selbst abhängige Variablen“ (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 148) und durch entsprechende Level-2-Prädiktoren erklärt, womit das eigentliche Ziel von MLM bearbeitet wird: Die Erklärung der Variation von Wirkmechanismen auf der Individualebene durch Kontexteffekte als Interaktionseffekt.

Für den Achsenabschnitt (β_{0j}) stellt der Parameter γ_{00} den Stichprobenmittelwert dar, wenn der bereits eingeführte Prädiktor Z_j gleich null ist. Den Anstieg dieser unabhängigen Variable auf Level 2 gibt der Regressionskoeffizient γ_{01} an. Für die Steigung der Regressionsgeraden (β_{1j}), den *random slope*, können die Parameter nach gleichem Muster interpretiert werden. Dabei beschreibt γ_{10} den Regressionskoeffizienten, wenn Z_j den Wert null hat. Der interessanteste Parameter ist schließlich der Regressionskoeffizient γ_{11} , denn mit ihm werden *cross-level interactions* getestet⁸⁵: Welchen Einfluss hat die erklärende Variable Z_j auf den Regressionskoeffizienten des Level-1-Prädiktors und wie wird die Variation in diesen Level-1-Effekten zwischen den Schulklassen dadurch erklärt? Aus anderem Blickwinkel erläutert Geiser (2011: 228) es wie folgt: „Eine Cross-Level-Interaktion bedeutet, dass sich ein Level-1-Prädiktor auf verschiedenen Stufen eines Level-2-Prädiktors unterschiedlich auf die Kriteriumsvariable auswirkt.“ Für diese Untersuchung ist der Einfluss der spezifischen Komposition der Schulklasse auf die Effekte von Individualmerkmalen in der Entwicklung von Schulentfremdung von Interesse; er wird dann

85 Neu ist zudem der Residualterm u_{1j} , der nicht erklärte Abweichungen im Slope umfasst (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 148).

bedeutend, wenn der Interaktionseffekt γ_{11} signifikant ist. Die beschriebenen Modellgleichungen lauten:

$$\text{Level 1: } Y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j}X_{ij} + r_{ij}$$

$$\text{Level 2: } \beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11}Z_j + u_{1j}$$

Um den komplexen Zusammenhängen in der Schulkompositionsforschung methodisch gerecht zu werden, empfehlen Thrupp, Lauder und Robinson (2002: 488) zehn theoretische Gütekriterien zur Erforschung der Schulkomposition: (1) Da gemischte Schulen zur Identifizierung von Kompositionseffekten eher nicht geeignet sind, sollten *Schulen aus beiden Polen des SES-Spektrums* einbezogen werden. (2) Variablen zur Komposition der Schulen/Schulklassen können als *proxy* für andere fungieren; daher müssen Variablen berücksichtigt werden, die die *Eingangsbedingungen* beschreiben, vor allem die vorherigen Schulleistungen. (3) Die *drei wesentlichen Dimensionen/Prozesse des Kompositionsmodells* (siehe im Vermittlungsmodell in Kapitel 2.4; hier: Peer-Effekte, Unterricht, Organisation⁸⁶) sollten so untersucht werden, dass ihre möglichen Korrelationen gemessen werden können. (4) Die Kompositionsvariablen sollten eine *Kombination* verschiedener Variablen sein, wie etwa SES und Bildungsstand der Eltern für die soziale Komposition. (5) Unterschiedliche *Schulformen* sollten Teil des Samples sein. (6) Eine *Längsschnittperspektive* ist notwendig, um herauszuarbeiten, ob Veränderungen im Outcome auf Veränderungen des Schulmix zurückzuführen sind. (7) Die Komposition sollte zudem mit *verschiedenen Techniken* gemessen werden und (8) auf Grundlage *robuster Analysen* durchgeführt werden. (9) *Zusätzliche Daten* gewährleisten eine bessere Interpretation der Kompositionseffekte. (10) Schließlich sollte die gesamte Untersuchung als *Mehrebenenanalyse* angelegt sein.

Gemessen an diesen Richtlinien, die sicherlich als vergleichsweise „streng“ angesehen werden können, kann die empirische Studie doch einigen Kriterien gerecht werden, zumal sie – sozusagen als Voraussetzung und nicht zuletzt theoretisch-konzeptionell – als Mehrebenen- (10) und Längsschnittanalyse (6) angelegt ist. Allerdings werden Veränderungen im Schulmix nicht berücksichtigt; dies würde ein größeres Sample, entscheidende Neu-Zusammensetzungen der Schulklassen (sie sind hier – in der Regel – konstant) und weitere Erhebungszeitpunkte für Veränderungsmodelle voraussetzen. Mit dem Sample werden

86 Die Autoren beziehen sich bei der Auswahl dieser drei Dimensionen auf eigene qualitative Forschungen. Konkret benennen sie neben den Peergruppen-Effekten „instructional“ und „school organisational and management processes“ (Thrupp/Lauder/Robinson 2002: 485).

die verschiedenen Schulformen in Luxemburg und der Schweiz abgedeckt (5), es sind Schulen aus sozioökonomisch benachteiligten und vorteilhaften Städten und Stadtteilen dabei (1) und auch die verschiedenen regionalen und strukturellen Gegebenheiten (zum Beispiel ländliche Regionen, große und kleine Schulen) sind größtenteils bekannt und können, da sie nicht analysiert werden, doch mindestens reflektiert und in den Schlussfolgerungen diskutiert werden (9).

Je nach methodischem Ansatz wird die für die Analysen am besten geeignete Statistiksoftware verwendet: Die projektinterne Datensatzerstellung, das heißt die Kodierung, Plausibilisierung und Bereinigung, sowie die Datenaufbereitung (zusätzliche Variablenstellungen) erfolgte in *IBM SPSS Statistics* (Version 24), und auch alle deskriptiven Auswertungen sowie Mittelwertvergleiche und Faktorenanalysen werden mit *SPSS* durchgeführt. Für die Regressionsanalysen wird *Stata* (Version 14.1) verwendet und Mehrebenenmodelle sowie Strukturgleichungsmodelle werden mit dem Programm *Mplus* (Base Program and Combination Add-On, Version 7.3) geschätzt (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015), das auch die Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten bei Strukturgleichungsmodellen ermöglicht (vgl. Kline 2016: 106; Snijders und Bosker 1999: 251).

Hinsichtlich des Umgangs mit fehlenden Werten wird für die unterschiedlichen Analysemethoden auf angemessene Verfahren zurückgegriffen. Insgesamt liegt der Anteil fehlender Werte auf Ebene der intervallskalierten Items im Durchschnitt unter 1%; im luxemburgischen Datensatz sind es 0,9% fehlende Werte, im Datensatz für den Kanton Bern mit 0,6% im Vergleich weniger fehlende Werte. Für die übrigen Variablen liegen die höchsten *missings* für Luxemburg bei den Schulnoten der zweiten Befragungswelle vor (unter 6%) und für die Schweiz, wie weiter oben berichtet, für die kodierte soziale Herkunftsvariable (5%). Vor dem Hintergrund der eher geringen Item-Nonresponse-Werte (vgl. Lüdtke et al. 2007) wird auf imputationsbasierte Verfahren verzichtet. Stattdessen wird in den stufenweisen Regressionsanalysen, mit denen im nachfolgenden Kapitel erste statistische Zusammenhänge untersucht werden, ein konstantes *N* verwendet, um die Modelle vergleichbar zu machen.

Die Parameter der Mehrebenen- und Strukturgleichungsmodelle werden in *Mplus* mit dem robusten *Maximum-Likelihood*-Schätzverfahren (MLR; vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 608; Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 46) geschätzt. *Maximum-Likelihood*-Schätzverfahren berücksichtigen fehlende Werte und eignen sich insofern als Methode „for handling missing data in an optimal fashion“ (Allison 2003: 545).⁸⁷ Denn als *Full Information Maximum Likelihood*

87 Außerdem werden in diesem Verfahren robuste Standardfehler (mithilfe des Sandwich-Schätzers, vgl. Reinecke 2014: 103) und korrigierte Modelltest-Statistiken berechnet (vgl. Kline 2016: 238). Robuste Standardfehler stellen für die vorliegende Studie einen weiteren Vorteil dar, da sie gegenüber nicht-normalverteilten Daten robust sind. Die Prüfung der Daten auf Normalverteilung geschieht in den nachfolgenden Kapiteln.

(FIML) Verfahren bezieht es fehlende Werte modellbasiert mit ein, das heißt alle zur Verfügung stehenden Daten beziehungsweise Informationen der verwendeten Variablen werden für die Schätzungen verwendet (vgl. Enders 2010: 86 ff.; Geiser 2011: 30). Unter der Annahme „zufällig“ fehlender Werte wird das Modell damit auch für die Fälle spezifiziert, die fehlende Angaben aufweisen (vgl. Lüdtke et al. 2007: 112).

6. Empirische Ergebnisse: Zum Zusammenhang von Bildungswerten und Schulentfremdung in distinkten Kontexten

Auf Grundlage der im vorangegangenen Kapitel ermittelten Dimensionen beider Konzepte können die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen zur Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung in den Bildungskontexten in Luxemburg und im Kanton Bern (Schweiz) in den folgenden Kapiteln untersucht und getestet werden. Im nächsten Empirie-Kapitel werden Ausprägung und Entwicklung der Bildungswerte und Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung näher betrachtet. Daraufhin kann der Zusammenhang beider Konzepte in komplexen Strukturgleichungsmodellen untersucht werden (Kapitel 6.2).

6.1 Die Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung mit Beginn des Sekundarschulunterrichts

Der Wert, den Schülerinnen und Schüler Bildung beimessen, und der Prozess einer Entfremdung von akademischen Domänen der Schule können in bildungssoziologische Konzepte gefasst werden. Ihre theoretische Herleitung und Konzeptualisierung war gemeinsam mit der Operationalisierung (und Validierung von Messinstrumenten) erstes Forschungsanliegen dieser Arbeit. Auf dieser Grundlage kann mit der Entwicklung beider Konzepte im unteren Sekundarschulunterricht das zweite Forschungsinteresse bearbeitet werden, das in Hypothesen formuliert wurde. In diesem Kapitel werden Auswertungen präsentiert, die Teil A der Hypothesen (*H1* bis *H4*) beantworten sollen.

6.1.1 Der wahrgenommene Wert von Bildung

Die unterschiedlichen Bildungswerte werden hinsichtlich ihrer Ausprägung und Entwicklung untersucht (*RQ1*). Welchen Stellenwert haben die vier Werte-Dimensionen von Bildung unter den Schüler/innen? Ist der Wert von Bildung im Zeitverlauf stabil; ist er – in der Gesamtbetrachtung dieses Kapitels – stabiler als Schulentfremdung? In Abbildung 13 sind die Skalenmittelwerte der Dimensionen, für die nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert

wurde⁸⁸, zu t1 und t2 in beiden Ländersettings als Balkendiagramm dargestellt. Da gegenüber den in Kapitel 5.3.1 berichteten Werten nur minimale Abweichungen bestehen, beruhen die weiteren Auswertungen auf den Mittelwerten aus Tabelle 7. Die Bewertung der Dimensionen folgt zu beiden Zeitpunkten dem gleichen Muster – sowohl in Luxemburg, als auch im Kanton Bern (Schweiz): Der Skalenmittelwert von *Komfort und Status* durch Bildung fällt am höchsten aus, gefolgt von *Stimulation* durch schulische Bildung, *Affekt* durch den Kontakt mit Anderen und mit größerem Abstand der *Verhaltensbestätigung* durch Bildung. Verhaltensbestätigung wird zudem als wichtiger Bildungswert im Mittel abgelehnt, da die Skalenmittelwerte – mit Ausnahme der Siebtklässler/innen in Luxemburg – unterhalb von 2.5 liegen, der Ablehnung/Zustimmung-Schwelle auf der vierstufigen Skala.

Werden die Ausprägungen in den Ländern zu t2 miteinander verglichen, zeigen *t*-Tests⁸⁹ signifikante Unterschiede: Befragte Schüler/innen im Kanton Bern haben einen höheren (intrinsic) Wert von Stimulation ($t(912.910) = -6.833$, $p = .000$) als die befragten Achtklässler/innen in Luxemburg, die wiederum die auf extrinsischer Motivation beruhenden Werte *Komfort/Status* ($t(963.646) = 5.843$, $p = .000$) und *Verhaltensbestätigung* ($t(965.947) = 4.216$, $p = .000$) als wichtiger einschätzen. Die Skalenmittelwerte des Werts *Affekt* unterscheiden sich nicht signifikant ($t(966.629) = 0.267$, $p = .790$).

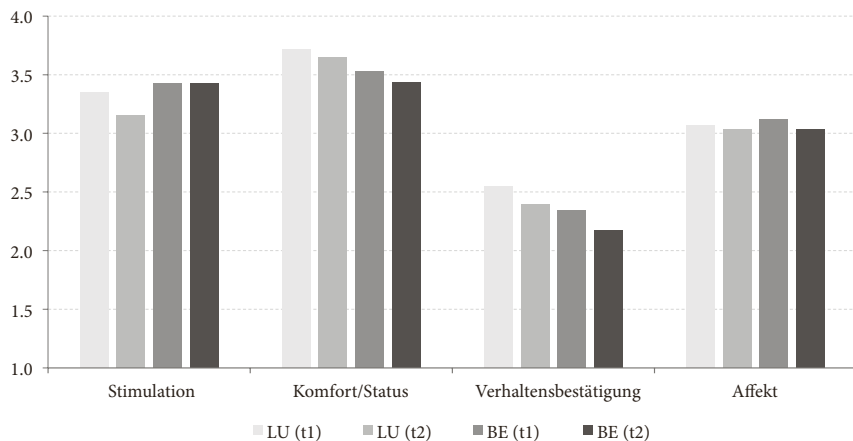
Mit der Gegenüberstellung der Balken zu t1 und t2 wird deutlich, dass der jeweilige Nutzen von Bildung entlang der vier Werte-Dimensionen im Zeitverlauf überwiegend leicht unterschiedlich bewertet wurde. Hinsichtlich der Entwicklung der Bildungswerte wurden einfaktorische Varianzanalysen (ANOVA) je Dimension durchgeführt, um den Veränderungsprozess mit den Messzeitpunkten t1 und t2 als Intersubjektfaktoren auf Signifikanz zu prüfen. Stabil im Zeitverlauf sind aufgrund nicht-signifikanter Ergebnisse nur *Affekt* durch Bildung in Luxemburg (Wilks-Lambda = 0.998, $F(1, 459) = 1.017$, $p = .314$, partielles $\eta^2 = .002$) und *Stimulation* durch Bildung in der Schweiz (Wilks-Lambda = 1.000, $F(1, 507) = 0.017$, $p = .895$, partielles $\eta^2 = .000$). In den übrigen Dimensionen (beziehungsweise Länderkontexten) zeigt sich eine signifikante Veränderung⁹⁰, die sich durchweg als rückläufige Bewertung von Bildung darstellt. Hypothese H1, mit der Bildungswerte stabiler als Schulentfremdung vermutet wurden, wird länder- und dimensionsspezifisch beantwortet: *Es ist zwar kein eindeutiges Muster erkennbar, mit dem H1 aufrechterhalten werden kann, aber eine gänzliche*

88 Stimulation (t1/t2): $M_{LU} = 3.35 / 3.16$; $M_{BE} = 3.43 / 3.43$. *Komfort/Status* (t1/t2): $M_{LU} = 3.71 / 3.65$; $M_{BE} = 3.53 / 3.44$. *Verhaltensbestätigung* (t1/t2): $M_{LU} = 2.54 / 2.39$; $M_{BE} = 2.34 / 2.17$. *Affekt* (t1/t2): $M_{LU} = 3.07 / 3.04$; $M_{BE} = 3.12 / 3.04$.

89 Mit dem Levene-Test wird zunächst die Varianzgleichheit getestet. Bei einem signifikanten Ergebnis wird die Nullhypothese, dass die Varianzen homogen sind, verworfen (vgl. Wittenberg/Cramer/Vicari 2014: 244). Aufgrund von Varianzheterogenität wird der *t*-Test für unabhängige Stichproben dann mit dem Welch-Test korrigiert.

90 Die detaillierten Testergebnisse sind der Tabelle A4 zu entnehmen.

Abbildung 13: Ausprägung der Dimensionen von Bildungswerten im Ländervergleich (t1/t2)



Quelle: eigene Darstellung.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Falsifizierung sollte vor dem Hintergrund der Ergebnisse auch nicht erfolgen. Für einzelne Bildungswerte, nämlich Affekt in Luxemburg und Stimulation in der Schweiz, zeigen sich hypothesenkonforme Ergebnisse.

Die gruppenspezifische Ausprägung des Werts von Bildung wird mit linearen Regressionsanalysen für jede der Dimensionen zu t2 ermittelt (Tabelle 13). In den *mixed-effects models*, in denen die Effekte der Individualmerkmale (differenzierte Kategorien) simultan berechnet werden, wurde für die Clusterstruktur kontrolliert. Es ist zu erwarten, dass sich Werthaltungen auch unter dem Einfluss des sozialen Umfelds und der Netzwerke, in denen die Jugendlichen leben und interagieren, herausbilden. Über die Zugehörigkeit zu Schulklassen und auf diese Weise zu Schulen können die spezifischen regionalen Kulturen und Peer-Normen zu gewissen Teilen berücksichtigt werden. In solchen multiplen Regressionen kann starke lineare Abhängigkeit zwischen den erklärenden Variablen problematisch sein und die Aussagekraft der Regressionskoeffizienten und Interpretation der Modelle einschränken, weshalb die Variablen auf Multikollinearität getestet werden sollten. Die zu diesem Zweck für die OLS Regressionen berechneten VIF-Werte (*variance inflation factor*) belegen die Eignung der Variablen, da die Toleranzen in beiden Ländersettings zum einen über dem Wert 1 liegen und zum anderen nicht weit von 1 abweichen, bei maximal 1.63 in der Schweiz (im Mittel 1.28) und 1.83 in Luxemburg (im Mittel 1.54). Nur eine geringe Varianz der einzelnen Variablen kann durch die übrigen Variablen erklärt werden (vgl. Acock 2014: 287f.).⁹¹

91 Die Tests auf Multikollinearität gelten aufgrund der Auswahl selbiger Variablen auch für die im nächsten Kapitel berichteten Regressionsmodelle zu den Domänen von

Die von *H2* (Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in der Ausprägung ihres Werts von Bildung aufgrund ihrer soziodemographischen Merkmale) untergliederten Hypothesen können zwar in der Gesamtschau der Ergebnisse geprüft werden, eine Interpretation der Ergebnisse erfolgt dennoch differenziert nach Werte-Dimensionen. Abgesehen von der Verhaltensbestätigung, in denen das männliche Geschlecht in beiden Ländersettings einen signifikanten Effekt (*fixed effects*) von $B = .19$ (LU) und $B = .20$ (BE) annimmt, ist der Wert von Bildung unter Jungen signifikant geringer für Stimulation (und Komfort/Status auf dem 10 %-Niveau) in Luxemburg und Stimulation und Affekt in der Schweiz. Hinsichtlich der sozialen Herkunft finden sich – im Kanton Bern – negative Effekte für Mittelschichtskinder⁹² im Vergleich zur Oberen Mittelschicht in allen Dimensionen mit Ausnahme von Verhaltensbestätigung. Der Migrationshintergrund weist im 8. Schuljahr im Ländervergleich in verschiedene Effekt-Richtungen: Migrant/innen in Luxemburg haben über alle Dimensionen hinweg einen geringeren Wert von Bildung; die erste Generation bei Stimulation und Affekt, die zweite Generation bei Stimulation und Komfort/Status und die 2.5 Generation bei Komfort/Status. In der Schweiz zeigen alle Migrant/innen einen signifikant höheren Wert von Bildung für Verhaltensbestätigung (2.5 Migrationsgeneration nur auf dem 10 %-Signifikanzniveau). Zugewanderte Schülerinnen und Schüler (1. Generation) weisen dabei nicht nur den größten *B*-Koeffizienten von $.37$ ($p < .01$) auf, ihnen ist zudem Komfort und Status im Vergleich zu den befragten Schüler/innen ohne Migrationshintergrund signifikant wichtiger ($B = .19$, $p < .05$).

Die Prüfung der Hypothesen ergibt: Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in der Ausprägung ihres Werts von Bildung aufgrund ihrer soziodemographischen Merkmale – die signifikanten Befunde stützen die in *H2* aufgestellte Vermutung. Der (intrinsische) Wert von Bildung ist unter Jungen in beiden Ländern tendenziell geringer, mit der Ausnahme, dass sie eher als Mädchen die Erwartungen Anderer durch Bildung erfüllen wollen – womit *H2.1* unter Einschränkungen vorläufig angenommen wird. Dass Schüler/innen aus oberen sozialen Schichten Bildung einen höheren Wert beimessen (*H2.2*), findet zwar im Vergleich der Kontexte und gerade in Abgrenzung zur Arbeiterschicht (Unterschiede nicht signifikant) keine überzeugende Bestätigung. Im Kanton Bern wird trotzdem ein Muster sichtbar, das *H2.2* für die Kontrastierung von Mittelschicht und Oberer Mittelschicht, die einen höheren Wert von Bildung hat, teilweise bestätigt. Interessant ist der Test von Hypothese *H2.3* im Ländervergleich: Der

Schulentfremdung. Zudem wurden die Variablen zur Schulformzugehörigkeit und zum Schulmodell (Kanton Bern) gleich in die Berechnung der VIF-Werte einbezogen, da sie in Tabelle 15 integriert werden.

92 Dass dieser Effekt nicht für die Arbeiterschicht gefunden wurde, könnte auf die geringere Besetzung dieser Kategorie zurückzuführen sein (siehe das *N* in Tabelle 11).

Tabelle 13: Dimensionen von Bildungswerten zu t2 (multilevel mixed-effects linear regression)

Unstandardised B <i>(95 % confidence intervals)</i>	Stimulation	Komfort/Status	Verhaltens- bestätigung	Affekt
Luxemburg				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	-.20 ** (-.32/-.07)	-.08 † (-.17/.01)	.19 * (.05/.34)	-.09 (-.21/.03)
Soziale Herkunft (Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	.08 (-.07/.23)	-.01 (-.13/.10)	.05 (-.12/.23)	-.12 (-.26/.03)
Arbeiterschicht	.08 (-.12/.29)	.12 (-.03/.28)	.06 (-.18/.31)	-.01 (-.21/.19)
Migrationshintergrund (Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	-.11 (-.29/.07)	-.12 † (-.26/.02)	-.01 (-.23/.20)	-.18 * (-.36/-.00)
2. Migrationsgeneration	-.17 * (-.33/-.01)	-.14 * (-.26/-.02)	.03 (-.16/.22)	-.12 (-.28/.04)
1. Migrationsgeneration	-.23 * (-.42/-.04)	-.12 (-.26/.03)	-.00 (-.23/.22)	-.23 * (-.42/-.04)
N	448	448	446	447
R ² (OLS)	.04	.03	.02	.03
Wald Chi ²	18.43	11.96	7.79	14.53
Constant	3.34 ***	3.77 **	2.24 ***	3.28 ***
Kanton Bern, Schweiz				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	-.19 *** (-.29/-.10)	.07 (-.02/.16)	.20 ** (.05/.34)	-.15 * (-.27/-.03)
Soziale Herkunft (Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	-.14 * (-.26/-.02)	-.13 * (-.24/-.02)	.05 (-.12/.22)	-.16 * (-.31/-.02)
Arbeiterschicht	-.04 (-.23/.15)	-.07 (-.25/.11)	-.04 (-.32/.24)	-.18 (-.41/.06)
Migrationshintergrund (Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	-.02 (-.17/.12)	.03 (-.10/.17)	.21 † (-.01/.43)	.08 (-.10/.26)
2. Migrationsgeneration	-.10 (-.24/.05)	.11 (-.03/.24)	.26 * (.05/.47)	-.08 (-.26/.10)
1. Migrationsgeneration	-.01 (-.17/.15)	.19 * (.04/.35)	.37 ** (.13/.61)	-.17 (-.37/.04)
N	476	476	476	476
R ² (OLS)	.05	.03	.05	.04
Wald Chi ²	24.29 ***	14.79 *	22.75 ***	19.00 **
Constant	3.63 ***	3.64 ***	1.95 ***	3.24 ***

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Cluster: Schulklassen.
 Datenquelle: SASAL, Paneldaten (t2) in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

erwartete höhere Wert von Bildung unter Migrantinnen und Migranten wird im Kanton Bern vor allem für die erste Generation deutlich. In Luxemburg hingegen zeigen die Regressionsergebnisse für alle drei Migrant/innen-Generationen fast ausschließlich (signifikante und nicht-signifikante) negative Koeffizienten über alle Werte-Dimensionen hinweg. Während sich *H2.3* in der Schweiz vorläufig aufrechterhalten lässt, wird sie für Luxemburg verworfen. Dieser entgegengesetzte Befund wird weiter untersucht.

6.1.2 Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen

Wie entwickelt sich Schulentfremdung zwischen beiden Erhebungszeitpunkten in Luxemburg und der Schweiz? Welches Ausmaß und welcher Trend können, auch und insbesondere unterschieden nach Gruppen, in den Schuljahren 7 und 8 zu Beginn des Sekundarunterrichts beobachtet werden? Und werden im Lichte der Ergebnisse aus dem vorangegangenen Kapitel Unterschiede zum Wert von Bildung erkennbar? Die Entwicklung der domänenspezifischen Entfremdung von der Schule wird in Abbildung 14 anhand von Skalenmittelwerten dargestellt, für die nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund kontrolliert wurde.⁹³ Die Abweichungen zu den in Kapitel 5.3.2 berichteten Werten sind minimal, sodass die weiteren Auswertungen auf den Mittelwerten aus Tabelle 9 basiert werden. Für Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern (gestrichelte Linie) und Entfremdung vom Lernen (durchgezogene Linie) kann bereits visuell ein Zuwachs in beiden Ländersettings abgelesen werden. Das Ausgangsniveau zu t1 in der Lehrer/innen-Domäne fällt in Luxemburg ($M = 1.74$) gemäß t -Test signifikant höher aus ($t(909.681) = 5.407, p = .000$) als in der Schweiz ($M = 1.56$). Auch ein Jahr später stellt sich das Niveau signifikant unterschiedlich dar ($t(899.401) = 6.715, p = .000$) bei einem Mittelwert von 1.90 (LU) gegenüber 1.65 (BE).

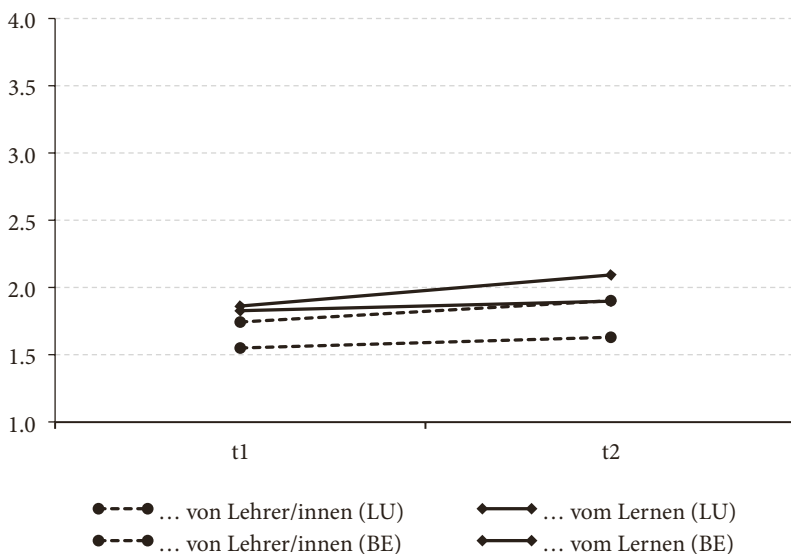
Im Vergleich dazu fällt Entfremdung vom Lernen zu Beginn der Sekundarschulzeit etwas höher aus und liegt im Ländervergleich auf einem ähnlichen Niveau bei nicht signifikanten Unterschieden ($t(945.489) = 0.857, p = .392$). Zu t2 steigt die Entfremdung in Luxemburg allerdings stärker als in der Schweiz. Bei Mittelwerten von 2.10 (LU) und 1.90 (BE) liegt – auch im Vergleich der Domänen – das höchste Ausmaß an Entfremdung in der Lernen-Domäne vor; die Unterschiede sind signifikant ($t(929.240) = 5.381, p = .000$). In Luxemburg ist die Schulentfremdung, gemessen an beiden akademischen Domänen, zu t2

93 Entfremdung von Lehrer/innen (t1/t2): $M_{LU} = 1.74 / 1.90$; $M_{BE} = 1.55 / 1.63$. Entfremdung vom Lernen (t1/t2): $M_{LU} = 1.86 / 2.10$; $M_{BE} = 1.83 / 1.90$.

größer. Das Niveau der Entfremdung vom Lernen erreicht zum 2. Zeitpunkt in der Schweiz das t2-Niveau der Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg.

Durch einfaktorische Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung kann die Veränderung je Domäne überprüft werden (Messzeitpunkte t1 und t2 als Intersubjektfaktoren). Die Messwiederholung der abhängigen Variablen zeigt für alle vier in Abbildung 14 dargestellten Linien signifikante Veränderungen auf, also für den Entfremdungsprozess der befragten Sekundarschülerinnen und Sekundarschüler in Luxemburg (Lehrer/innen-Domäne: Wilks-Lambda = 0.931, $F(1, 464) = 34.643$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .069$; Lernen-Domäne: Wilks-Lambda = 0.846, $F(1, 462) = 84.004$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .154$) und der Befragten im Schweizer Kanton Bern (Lehrer/innen-Domäne: Wilks-Lambda = 0.971, $F(1, 504) = 14.804$, $p = .000$, partielles $\eta^2 = .029$; Lernen-Domäne: Wilks-Lambda = 0.978, $F(1, 504) = 11.365$, $p = .001$, partielles $\eta^2 = .022$).

Abbildung 14: Domänenspezifische Entwicklung von Schulentfremdung zwischen t1 und t2 (LU, BE)



Quelle: eigene Darstellung.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Die Ergebnisse zeigen, dass die akademische Schulentfremdung zwischen dem 7. und dem 8. Schuljahr steigt. In Luxemburg fällt die Entfremdung in beiden betrachteten Domänen größer aus als im Kanton Bern. Darüber hinaus unterscheiden sich auch die beiden Differenzvariablen (t2-t1) im Ländervergleich signifikant (Lehrer/innen-Domäne: $t(902.381) = 2.222$, $p = .027$; Lernen-Domäne: $t(907.054) = 5.015$, $p = .000$): Schulentfremdung steigt in Luxemburg

stärker als in der Schweiz. Die Hypothese H3 (Entwicklung von Schulentfremdung) lässt sich in beiden Länderkontexten im Sinne eines Entwicklungstrends vorerst aufrechterhalten, während für H3.1 (Schulentfremdung ist weniger stabil als der Wert von Bildung, und umgekehrt) nur gilt, dass sich alle Entfremdungseinstellungen verändern, während es unter den Bildungswerten wenige stabile gibt. Der hier präsentierten Daten geben außerdem Hinweise darauf, dass Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung in Luxemburg etwas größer ausfallen.

Wie anhand der Skala in Abbildung 14 abgelesen werden kann, bewegen sich alle Skalenmittelwerte zwischen 1.5 und 2.5. Wichtig zu betonen ist deshalb: Auf der vierstufigen Skala liegen die Werte, das heißt die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu den Schulentfremdungs-Aussagen, insofern auf der Ablehnungsspanne (< 2.5), was für die Interpretation der Ergebnisse zusätzlich wichtig ist: Zum zweiten Zeitpunkt kann im Durchschnitt ein geringes bis moderates Niveau an akademischer Schulentfremdung beobachtet werden. Da mit der mittleren Entfremdung von der Schule keine Aussagen über Schüler/innen und Gruppen getroffen werden können, die deutlich weniger oder stärker entfremdet sind – auf einer oder beiden Domänen –, folgen nun gruppenspezifische inferenzstatistische Analysen. Zunächst werden die in Balkendiagrammen (siehe Abbildung 15) und in der Tabelle 14 dargestellten Mittelwerte nach Gruppen diskutiert. Die dichotomen Gruppen wurden außerdem dahingehend untersucht, ob sich ihre mittleren Angaben signifikant unterscheiden (t -Test). Über die gruppenspezifische Entwicklung der domänenspezifischen Schulentfremdung, für die keine Hypothesen vorliegen, geben einfaktorische Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung Auskunft, die zusammenfassend kurz berichtet werden. Die bivariaten Befunde zum Ausmaß von Schulentfremdung werden anschließend anhand der Ergebnisse linearer Regressionsanalysen vertieft. Dabei können zugleich die Clusterstruktur und Effekte der Schulform berücksichtigt werden.

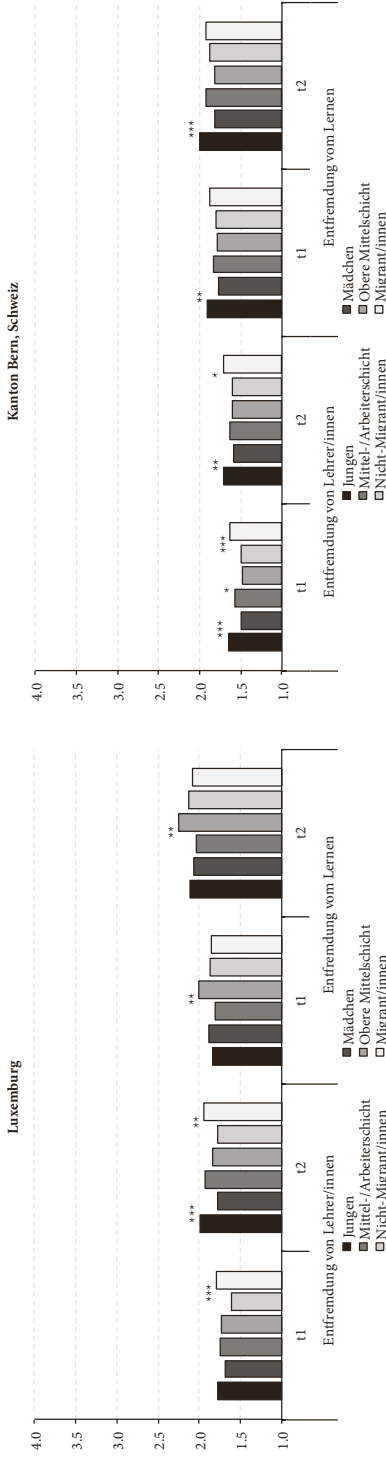
Anhand der Mittelwert-Diagramme kann nun eine erste visuelle Inspektion der Gruppenunterschiede in und zwischen den Ländern erfolgen; auch die gefundenen Länderunterschiede für das Ausmaß an Schulentfremdung sind erneut sichtbar. Den Hypothesen H4.1 bis H4.3 folgend, sind die Gruppen mit vermuteter höherer Entfremdung in den jeweils linken Balken dargestellt. Jungen sind in Luxemburg zum zweiten Zeitpunkt signifikant stärker entfremdet von ihren Lehrer/innen als Mädchen, bei dem höchsten Skalenmittelwert von 1.99 im Vergleich aller Gruppen. Die minimal größere Entfremdung der Jungen vom Lernen (t_2) ist nicht signifikant. Bei der Kontrastierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt sich, dass der Migrationshintergrund (alle Zuwanderungsgenerationen) relevant für die Entfremdung von Lehrer/innen ist; sie fällt signifikant höher aus. Die geringeren Mittelwerte der Migrant/innen auf der Lernen-Domäne sind hingegen nicht signifikant verschieden. In dieser Domäne ist allerdings die soziale Herkunft bedeutsam für das Ausmaß an Entfremdung.

Entgegen *H4.2* ist die mittlere Entfremdung unter den Jugendlichen aus der Oberen Mittelschicht signifikant höher. Der Skalenmittelwert liegt im 8. Schuljahr mit 2.25 – wenngleich unterhalb der Zustimmungsmarke – über dem luxemburgischen Durchschnitt: Im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen aus der Mittel- und Arbeiterschicht sind sie entfremdeter vom Lernen. Der Geschlechterunterschied ist gemäß der *t*-Test-Ergebnisse im Kanton Bern in beiden Domänen und zu beiden Zeitpunkten ausgeprägt, sodass die Jungen generell als schulentfremdeter beschrieben werden können. Im 8. Schuljahr sind sie im Mittel ($M = 2.00$) stärker lernentfremdet als der Gesamt-Durchschnitt des Samples. Auch Schüler/innen mit Migrationshintergrund weisen durchweg höhere Werte als Nicht-Migrant/innen auf; für die Lehrer/innen-Domäne sind die Unterschiede wie auch in Luxemburg signifikant. Bezüglich der sozialen Herkunft der befragten Jugendlichen ist das Bild im Ländervergleich gegensätzlich, denn das Schulentfremdungs-Niveau unter Jugendlichen der Oberen Mittelschicht im Kanton Bern liegt unter dem der Jugendlichen aus der Mittel- und Arbeiterschicht (signifikanter Mittelwertunterschied bei Entfremdung von Lehrer/innen zu t_1).

Wie stellt sich Schulentfremdung im Zeitverlauf innerhalb der fokussierten Gruppen dar? In Luxemburg, wo das Niveau an Schulentfremdung stärker gewachsen ist, steigen auch alle Werte der dichotomen Gruppen signifikant zwischen dem 7. und dem 8. Schuljahr an. Im Kanton Bern sind die Befunde differenzierter (siehe Tabelle A5 im Anhang). Entfremdung von Lehrer/innen steigt in allen Gruppen mit Ausnahme der Migrant/innen (Wilks-Lambda = 0.983, $F(1, 215) = 3.701$, $p = .056$, partielles $\eta^2 = .017$). Der geringere Anstieg der Entfremdung vom Lernen im Kanton Bern spiegelt sich in drei Gruppen wider: Migrant/innen (Wilks-Lambda = 0.989, $F(1, 214) = 2.278$, $p = .133$, partielles $\eta^2 = .011$), Mädchen (Wilks-Lambda = 0.990, $F(1, 272) = 2.856$, $p = .092$, partielles $\eta^2 = .010$) und Schüler/innen aus der Oberen Mittelschicht (Wilks-Lambda = 0.997, $F(1, 121) = 0.375$, $p = .541$, partielles $\eta^2 = .003$) entfremden sich zur 8. Schulklasse nicht stärker vom Lernen als zuvor. Für letztere beiden Gruppen ist außerdem zu betonen, dass sie bei einem Skalenmittelwert von rund 1.8 die geringste Entfremdung vom Lernen in der ländervergleichenden Studie im 8. Schuljahr aufweisen. Migrantinnen und Migranten im Kanton Bern haben ein konstantes Niveau an akademischer Schulentfremdung; deskriptiv betrachtet zu beiden Zeitpunkten in beiden Domänen das zweithöchste nach den Jungen.

Über das Ausmaß domänenspezifischer Schulentfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen geben lineare Regressionsanalysen in *mixed-effects models* weitere Aufschlüsse, wenn die Einflüsse der Individualmerkmale gleichzeitig berechnet werden und für die Clusterzugehörigkeit (Schulklassen) kontrolliert wird. In schrittweisen Modellen (konstantes N) wird für beide Domänen zunächst der Einfluss von Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrant/innengeneration (Modell 1) untersucht und es werden dann über die Schulformzugehörigkeit der Schüler/innen Institutionseffekte einbezogen (Modell 2).

Abbildung 15: Ausmaß und Entwicklung domänenspezifischer Schulentfremdung: Gruppenvergleiche in Luxemburg und im Kanton Bern



Quelle: eigene Darstellung. Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/OH).

Anmerkung: Signifikanzniveaus (t-T-Test): * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tabelle 14: Domänenspezifische Schulentfremdung nach Gruppen in Luxemburg und im Kanton Bern: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche

	Luxemburg						Kanton Bern, Schweiz					
	Entfremdung von Lehrer/innen			Entfremdung vom Lernen			Entfremdung von Lehrer/innen			Entfremdung vom Lernen		
	M	M	t-Test ¹	M	M	t-Test ¹	M	M	t-Test ¹	M	M	t-Test ¹
	(SD), t1	(SD), t2		(SD), t1	(SD), t2		(SD), t1	(SD), t2		(SD), t1	(SD), t2	
Jungen	1.78 (0.59)	1.99 (0.68)	n.s. /	1.84 (0.60)	2.11 (0.65)	n.s. /	1.65 (0.50)	1.72 (0.58)	*** /	1.91 (0.59)	2.00 (0.59)	** /
Mädchen	1.69 (0.49)	1.78 (0.58)	***	1.89 (0.59)	2.07 (0.56)	n.s.	1.49 (0.41)	1.59 (0.49)	**	1.77 (0.52)	1.81 (0.49)	***
Mittel-/ Arbeiterschicht	1.75 (0.56)	1.93 (0.66)	n.s. /	1.81 (0.58)	2.04 (0.61)	** /	1.58 (0.48)	1.64 (0.52)	** /	1.83 (0.56)	1.92 (0.52)	n.s. /
Obere Mittel- schicht	1.73 (0.54)	1.84 (0.62)	n.s.	2.00 (0.62)	2.25 (0.63)	**	1.48 (0.36)	1.60 (0.51)	n.s.	1.79 (0.52)	1.82 (0.55)	n.s.
Nicht-Migrant/ innen	1.61 (0.51)	1.77 (0.61)	*** /	1.87 (0.57)	2.13 (0.65)	n.s. /	1.50 (0.43)	1.60 (0.51)	*** /	1.80 (0.55)	1.88 (0.55)	n.s. /
Migrant/innen	1.80 (0.56)	1.95 (0.66)	**	1.86 (0.60)	2.08 (0.60)	n.s.	1.64 (0.49)	1.70 (0.55)	*	1.87 (0.57)	1.92 (0.54)	n.s.

Anmerkung: ¹ t-Test-Ergebnisse zu t1 vor dem Schrägstrich, zu t2 dahinter. Signifikanzniveau: n.s. = nicht signifikant, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Tabelle 15 weist die Ergebnisse zu t2, dem für die weiteren Analysen interessierenden Messzeitpunkt, getrennt nach Ländern aus. Die in bivariaten Betrachtungen gefundenen Geschlechts- und Migrationseffekte bei der Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg bestätigen sich anhand der signifikanten unstandardisierten Koeffizienten (*fixed effects*): In beiden Modellen hat die männliche Geschlechtszugehörigkeit einen positiven Effekt von $B = .21$ und $B = .22$ ($p < .001$). Einflüsse des Migrationshintergrunds gehen auf Migrant/innen der zweiten und insbesondere – bei einem Koeffizienten von $B = .30$ ($p < .001$) im zweiten Modell – auf selbst zugewanderte Jugendliche zurück (kein signifikanter Effekt der 2.5 Generation). Weder die soziale Herkunft noch die Schulformzugehörigkeit sind allerdings bedeutsam. Diese Variablen erklären eine etwas größere Varianz der Entfremdung vom Lernen (R^2 (OLS) in Modell 2 = .09) und bestätigen die ersten Befunde: Im Vergleich zu ihren Mitschüler/innen aus der Oberen Mittelschicht (Referenzkategorie) sind gerade die Jugendlichen aus der Arbeiterschicht bei einem Koeffizienten von $B = -.19$ ($p < .05$) weniger entfremdet. Der Befund ist im Modell 2 nicht mehr relevant, wenn die Schulform einbezogen wird, die diesen Herkunftseffekt offenbar erklärt. *ES*-Schüler/innen sind, hier als Referenzkategorie, stärker lernentfremdet, und die signifikanten negativen Koeffizienten der drei *tracks* *PROCI*, *EST* und *MO* sind umso größer, je geringer das Anspruchsniveau in

den Schulformen ist, bei $B = -.46$ ($p < .001$) für den *Modulaire-track*. Im zweiten Modell zeigt sich zudem ein Suppressionseffekt für das Geschlecht: Jungen sind stärker lernentfremdet als Mädchen.

Tabelle 15: Ausmaß domänenspezifischer Schulentfremdung zu t2 (multilevel mixed-effects linear regression)

Unstandardised <i>B</i> (95 % confidence intervals)	Entfremdung von Lehrer/innen		Entfremdung vom Lernen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Luxemburg				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	.21 *** (.10/.33)	.22 *** (.10/.34)	.09 (-.03/.20)	.13 * (.15/.24)
Soziale Herkunft				
(Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	.03 (-.12/.18)	.05 (-.10/.20)	-.13 † (-.27/.01)	-.06 (-.20/.09)
Arbeiterschicht	-.09 (-.29/.11)	-.07 (-.28/.13)	-.19 * (-.39/-.00)	-.10 (-.30/.09)
Migrationshintergrund				
(Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	.06 (-.11/.23)	.06 (-.12/.23)	.04 (-.13/.20)	.04 (-.13/.20)
2. Migrationsgeneration	.19 * (.04/.34)	.19 * (.04/.35)	.06 (-.09/.21)	.06 (-.08/.21)
1. Migrationsgeneration	.29 ** (.11/.48)	.30 *** (.12/.49)	.07 (-.10/.25)	.10 (-.08/.27)
Schulform				
(Ref. ES)				
<i>PROCI</i>		-.09 (-.36/.17)		-.23 * (-.44/-.02)
<i>EST</i>		-.15 (-.39/.08)		-.27 ** (-.46/-.09)
<i>MO</i>		-.11 (-.35/.13)		-.46 *** (-.65/-.26)
<i>N</i>	449	449	449	449
<i>R</i> ² (OLS)	.06	.07	.03	.09
Wald Chi ²	26.91 ***	28.685 ***	6.92	31.03 ***
Constant	1.64 ***	1.70 ***	2.09 ***	2.23 ***
Kanton Bern, Schweiz				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	.10 * (.01/.19)	.10 * (.01/.19)	.21 *** (.11/.30)	.21 *** (.12/.30)
Soziale Herkunft				
(Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	.02 (-.09/.13)	-.01 (-.12/.11)	.08 (-.03/.20)	.08 (-.04/.19)
Arbeiterschicht	-.01 (-.19/.09)	-.05 (-.23/.14)	.06 (-.13/.24)	.04 (-.15/.23)
Migrationshintergrund				
(Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	.06 (-.08/.20)	.05 (-.08/.19)	.11 (-.03/.25)	.11 (-.03/.25)
2. Migrationsgeneration	.07 (-.07/.20)	.05 (-.09/.19)	-.02 (-.16/.12)	-.01 (-.15/.13)
1. Migrationsgeneration	.12 (-.03/.28)	.09 (-.07/.25)	-.05 (-.21/.11)	-.05 (-.21/.11)

Unstandardised B (95 % confidence intervals)	Entfremdung von Lehrer/innen		Entfremdung vom Lernen	
	Modell 1	Modell 2	Modell 1	Modell 2
Schulform				
(Ref. Sek)				
	<i>Real</i>	.14 † (-.01/.28)		.03 (-.11/.18)
Schulmodell				
(Ref. durchlässig)				
	undurchlässig	-.02 (-.18/.14)		.12 (-.04/.27)
<i>N</i>	475	475	475	475
<i>R</i> ² (OLS)	.02	.03	.05	.05
Wald Chi ²	5.50	12.18	25.53 ***	27.89 ***
Constant	1.54 ***	1.53 ***	1.73 ***	1.69 ***

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; Cluster: Schulklassen.
 Datenquelle: SASAL, Paneldaten (t2) in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Der Geschlechtereffekt wird auch in allen Modellen für den Kanton Bern bei größeren Effekten für die Domäne Lernen (beide Modelle: $B = .21$, $p < .001$) im Vergleich zur Domäne Lehrer/innen (beide Modelle: $B = .10$, $p < .05$) sichtbar. Unter Kontrolle der Schulform (ob die Befragten Sekundar- (Referenz) oder Realschüler/innen sind) und der Durchlässigkeit des Schulmodells (durchlässig als Referenzkategorie gegenüber undurchlässig) gibt das Regressionsmodell hinsichtlich der Entfremdung von Lehrer/innen einen positiven B -Koeffizienten von .14 für den Realschulbesuch aus, signifikant aber nur auf dem 10%-Niveau ($p = .061$), was bei $N = 475$ allerdings nicht gänzlich unberücksichtigt bleiben sollte. Effekte auf der nächsthöheren Ebene der Schulklassen – die Schulform ist in diesem Modell wie in Kapitel 5.4 erläutert genau genommen eine Level-1-Variable – werden, vor allem in den folgenden Kapiteln, bei einem 10%-Signifikanzniveau in die Hypothesentests einbezogen, da hier das N deutlich geringer ausfällt (vgl. etwa bei Griga und Hadjar 2014: 281). Signifikanztests sind sehr sensitiv für die Stichprobengröße (vgl. Albers et al. 2007: 157 ff.). So kann der β -Fehler vermieden werden, dass Schulklasseneffekte übersehen werden. Weitere Effekte für die Lernen-Domäne zeigen sich im Kanton Bern an dieser Stelle der empirischen Analysen nicht.

Die Ergebnisse der Hypothesentests für $H4$ und die Sybthypothesen fallen im Ländervergleich differenziert aus, insbesondere dann, wenn die multivariaten Analysen unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur zugrunde gelegt werden. Übergeordnet wird $H4$ (Ausmaß von Schulentfremdung verschieden nach soziodemographischen Merkmalen) in beiden Ländersettings von den Befunden gestützt. Auch $H4.1$ (Jungen sind schulentfremdeter) konnte in Luxemburg und der Schweiz für beide Entfremdungsdomeänen für die hier dargestellten Ergebnisse vorläufig bestätigt werden. Dass Schüler/innen der Oberen Mittelschicht vergleichsweise weniger entfremdet sind ($H4.2$), zeigt sich weder in

Luxemburg noch in der Schweiz – die Hypothese wird falsifiziert. Vielmehr wird für Luxemburg ein gegensätzlicher Effekt sichtbar, der aber durch einen Institutionseffekt des akademischen *tracks* (ES) erklärt wird; dieser Befund wird weiter verfolgt und vertieft. Auch H4.3 wird verworfen, da Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht weniger entfremdet sind, in Luxemburg aber (1. und 2. Generation) stärkere Entfremdung von Lehrer/innen zeigen.

6.1.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit

Im ersten Zwischenfazit des Kontextvergleichs hinsichtlich der Entwicklung von Bildungswerten und Schulentfremdung mit Beginn des Sekundarschulunterrichts werden nach der Prüfung der Hypothesen H1 bis H4 (und ihrer Sybhypothesen) die Ausgangspunkte für die weiteren empirischen Kapitel beziehungsweise Analysen gelegt: Sowohl Ausmaß (zu t2) als auch Entwicklung der akademischen Schulentfremdung – Entfremdung von Lehrer/innen, Entfremdung vom Lernen – fallen in Luxemburg größer aus. Insbesondere Entfremdung vom Lernen liegt in Luxemburg im 8. Schuljahr im Vergleich deutlich höher; alle Durchschnittswerte liegen gleichwohl unterhalb der kritischen Marke von Schulentfremdung, das heißt *im Mittel* sind die befragten Sekundarschüler/innen in beiden Ländersettings maximal auf einem moderaten Level entfremdet. Dennoch muss mit den nachfolgenden Analysen, neben der Beschäftigung mit den Gemeinsamkeiten in den Settings, gefragt werden: Weshalb tritt Schulentfremdung im Kontextvergleich in Luxemburg stärker auf? Welchen Anteil hat der wahrgenommene Wert von Bildung unter den Sekundarschüler/innen (RQ2), welchen Anteil haben die Bildungskontexte (RQ3)?

Erste Hinweise hat dieses Kapitel geliefert: In beiden Ländern sind Jungen stärker entfremdet als Mädchen, in beiden Ländern ist ihr Wert aus Stimulation durch Bildung geringer (intrinsisch), während für sie die Bestätigung der Erwartungen Dritter durch Bildung wichtiger ist (extrinsisch). Diese Gemeinsamkeit gibt grundsätzliche, das heißt länderübergreifende Einblicke in Geschlechterungleichheiten bei der Entwicklung schulischer Werte und Einstellungen mit Beginn des Sekundarschulunterrichts in stratifizierten Bildungssystemen.

Die soziale Herkunft spielt eine untergeordnete Rolle in der Entwicklung von Schulentfremdung. Allerdings hat sich im Kanton Bern gezeigt, dass die Befragten aus der Mittelschicht (rund 60 % des Samples) gegenüber den befragten Kindern der Oberen Mittelschicht einen geringeren Wert in Bildung sehen (mit Ausnahme Verhaltensbestätigung). Ein Befund, der im Einklang mit der theoretischen Herleitung des Wertekonzepts ist (H2.2), auch wenn er stärker in der Gegenüberstellung von Arbeiterschicht–Mittelschicht erwartet wurde. Umso interessanter, dass sich für Luxemburg keine entsprechenden Ergebnisse finden ließen.

Mit den Befunden nach Migrationshintergrund lassen sich beide untersuchten Kontexte kontrastieren. In Luxemburg und im Kanton Bern (Schweiz) gibt es viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund; der Anteil ist im Einwanderungsland Luxemburg allerdings deutlich höher und spiegelt sich auch im Sample wider, in dem mehr als 70 % Migrant/innen befragt worden sind. Im Schweizer Sample hat fast jede/r zweite Befragte einen Migrationshintergrund (rund 45 %). Im hypothetischen Szenario haben Migrantinnen und Migranten unter anderem aufgrund des *immigrant optimism* (vgl. Kao und Tienda 1995) einen höheren Wert von Bildung und sie sind infolgedessen weniger entfremdet von der Schule. Beide Tendenzen zeigen sich im Schweizer Kanton Bern, wo das Niveau an Schulentfremdung von Migrant/innen nicht signifikant abweicht und der extrinsische Wert von Bildung (Komfort/Status und Verhaltensbestätigung) insbesondere unter Zugewanderten höher ist. In Luxemburg hingegen sind die Bildungswerte unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund geringer als jene von Schüler/innen ohne Migrationshintergrund. Migrant/innen der ersten und zweiten Generation sind zudem entfremdeter von Lehrer/innen. Die Kriteriumsvalidität der VoE-Skala nach theoretisch bekannten Gruppen (*known groups*) mit unterschiedlichen Ausprägungen (Schnell/Hill/Esser 2013: 146) ist damit insbesondere im Schweizer Kontext gegeben.

Bezüglich des Einflusses der Kontexte, der im empirischen Kapitel 6.3 noch näher untersucht wird, sind drei Befunde im Zwischenfazit hervorzuheben: *Erstens* zeigt sich, entgegen der hypothetischen Erwartungen, ein starker positiver Institutionseffekt des akademischen luxemburgischen *tracks ES* auf die Entfremdung vom Lernen – das Entfremdungs-Niveau ist in allen übrigen *tracks* geringer. Die Schulformzugehörigkeit erklärt außerdem Effekte der sozialen Herkunft, die geringere Entfremdung vom Lernen unter Kindern der Arbeiter- und Mittelschicht gegenüber den Oberen Mittelschicht andeuten. *Zweitens* haben Ergebnisse dieses Kapitels für die Schweiz gezeigt, dass die Entfremdung von Lehrer/innen möglicherweise unter Realschüler/innen größer ist. Für die Lernen-Domäne kann dies nicht bestätigt werden. Schließlich ist *drittens* auch die im Ländervergleich verschiedene Ausprägung der Bildungswerte-Dimensionen zu nennen, denn der intrinsische Wert von Stimulation durch Bildung ist im Kanton Bern nicht nur signifikant höher als in Luxemburg, er bleibt auch zwischen dem 7. und dem 8. Schuljahr stabil auf diesem Niveau. Demgegenüber sind die eher extrinsischen Werte, Komfort und Status durch Bildung sowie die Erfüllung von Erwartungen anderer Personen (Verhaltensbestätigung), in Luxemburg signifikant stärker ausgeprägt. Diese Unterschiede können neben den beschriebenen soziodemografischen Effekten – die soziodemografische Zusammensetzung der Länder-Samples variiert – auch unter dem Einfluss der Bildungskontexte und länderspezifischer Kulturen stehen.

6.2 Die Rolle der Bildungswerte in der Entstehung von Schulentfremdung in verschiedenen Gruppen

Nachdem im vorangegangenen Kapitel empirisch gezeigt wurde, wie die akademische Schulentfremdung, das heißt die Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen, mit Beginn des Sekundarschulunterrichts zunimmt und welche unterschiedliche Ausprägung die vier empirischen Dimensionen von Bildungswerten – auch im Ländervergleich – annehmen, werden beide Konzepte im nächsten Schritt in einen Zusammenhang gestellt (RQ2): *Welchen Einfluss nehmen Bildungswerte auf Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung?* Diese explorative zweite Forschungsfrage der Arbeit wurde in eine übergeordnete Hypothese überführt, mit der davon ausgegangen wird, dass die Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen umso geringer ist, je höher der subjektive Wert von Bildung eingeschätzt wird (H5).⁹⁴ Die Argumentation ist theoretisch basiert auf der *value-expressive function* von Einstellungen, die gegenüber bestimmten Objekten bestehen – hier: den akademischen Domänen der Schule – und die strukturiert werden von Werthaltungen über präferierte Lebens- und Handlungsziele – hier: dem wahrgenommenen Wert von Bildung.

Mit Strukturgleichungsmodellen (SEM) werden die Effekte der Bildungswerte-Dimensionen zu t1 auf Niveau und Entwicklung von Schulentfremdung berechnet (vgl. Kapitel 5.5). Die Dimensionen und Domänen der beiden Konstrukte Bildungswerte und Schulentfremdung werden in Form manifester Variablen modelliert. Zusätzlich werden Dummy-Variablen für die Ungleichheitsachsen verwendet. Über die Zusammenhänge von Bildungswerten und Schulentfremdung bestehen gerichtete Hypothesen (vgl. Bortz und Döring 2006: 493), und die soziodemografischen Merkmale sowie die besuchte Schulform werden als exogene Variablen der Konstrukte behandelt. Auf diese Weise können direkte Effekte der Merkmale Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund auf Schulentfremdung und Bildungswerte geprüft werden; ebenso Institutionseffekte auf Schulentfremdung. Gleichzeitig wird mit den Modellen getestet, ob die Dimensionen der Bildungswerte diese Effekte der Ungleichheitsachsen auf Schulentfremdung mediiieren, ob also indirekte Effekte vorliegen – wie es in dieser Arbeit theoretisch angenommen wird. Die Verwendung der Dummy-Variablen beruht auf der Modifizierung der Modelle: Die Zusammenstellung der drei Achsen soll das jeweilige Ländersettings am besten darstellen, das heißt die Güte des Modells wird verbessert, bis das Modell und die Daten bestmöglich korrespondieren. Darüber hinaus werden auf Grundlage der Modifikations-Indizes, die mit *Mplus* ermittelt werden können, Korrelationen zwischen Variablen zugelassen.

94 Die Argumentation zum Hypothesentest erfolgt im Anschluss an alle Analysen im Zwischenfazit des Kontextvergleichs (Kapitel 6.2.2), um sie vor dem Hintergrund der Befunde in beiden Ländersettings abzuwägen.

In allen präsentierten Modellen wurden deshalb ungerichtete Residuenkorrelationen zwischen einigen Bildungswerte-Dimensionen spezifiziert (siehe Tabelle 7 für die Interkorrelationen).⁹⁵ Darüber hinaus wurde auf der Cluster-Ebene für die Zugehörigkeit der Schüler/innen zu den Schulklassen kontrolliert.⁹⁶

Schließlich geben verschiedene *Goodness-of-fit*-Maße Auskunft über die Güte des Modells (vgl. Hu und Bentler 1999; Reinecke 2014; Kline 2016: 262 ff.). Mit dem Chi-Quadrat Test (χ^2) – dem Modelltest – wird zunächst ermittelt, ob das geschätzte Modell zur Kovarianzmatrix der Population passt. Dabei besagt die zu testende Nullhypothese, dass das theoretische Modell korrekt gewählt ist; sie sollte aus der Perspektive der Forschenden also bestenfalls nicht zurückgewiesen werden. Als *accept-support test* (vgl. Kline 2016: 265) wird das Modell bei einem nicht-signifikanten Testergebnis ($p > .05$) bestätigt. „Modelle, die für die Population nicht exakt aber näherungsweise gelten, werden [...] bei großen Stichproben immer zurückgewiesen“, schränkt Reinecke (2014: 116) ein.⁹⁷ Um diesem Umstand Rechnung zu tragen und nach Möglichkeit sowohl einen Fehler 1. Art (α -Fehler) als auch 2. Art (β -Fehler) zu vermeiden (vgl. Albers et al. 2007: 153) – die Nullhypothese wird fälschlicherweise falsifiziert oder verifiziert –, weist Kline (2016: 266) darauf hin, dass der binäre Test entweder „preliminary evidence against“ oder „preliminary support for the model“ gibt. So sollten weitere Statistiken hinzugezogen werden, die über kontinuierliche Maße Auskunft über die Übereinstimmung von Modell und Daten geben: approximative Fit-Indizes (vgl. Kline 2016: 266 ff.), auf die jetzt näher eingegangen wird.

In der sozialwissenschaftlichen Forschung werden im Wesentlichen drei Fit-Indizes herangezogen (vgl. Kline 2016: 269), die auch für die hier vorgestellten Modelle ausgewiesen und über die einschlägigen Cutoff-Kriterien beurteilt werden (vgl. Hu und Bentler 1999): Der *Steiger-Lind Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) misst die Diskrepanz zwischen der Kovarianzmatrix der Daten und der des Modells pro Freiheitsgrad. Als *badness-of-fit* Statistik mit Werten zwischen 0 und 1 bedeutet ein höherer Wert einen schlechten Modell-Fit, während der RMSEA einen Wert von 0 annimmt, wenn das Modell und die Daten exakt zueinander passen. Reinecke (2014: 118, Hervorh. i. O.) fasst zusammen, dass „Werte des RMSEA, die größer als 0.08 sind, als *große* Diskrepanz, Werte zwischen 0.05 und 0.08 als *mittlere* Diskrepanz und Werte kleiner als 0.05 als *kleine* Diskrepanz interpretiert“ werden. Nach Hu und Bentler (1999) – auch

95 Sie werden der besseren Übersichtlichkeit halber nicht dargestellt.

96 Dies ermöglicht in *Mplus* der Analyse-Typus *complex* (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 599), mit dem die Cluster (=Schulklassen) einbezogen und so die Standardfehler entsprechend der Strukturierung der Schüler/innenschaft gewichtet werden (vgl. angewandt auf den Schulkontext Zurbriggen 2016: 132).

97 Auf der anderen Seite kann ein signifikanter Chi-Quadrat-Test bei kleineren Stichprobengrößen ($N = 200-300$) schon einen ausreichenden Hinweis darauf geben, dass das Modell zu verwerfen ist (vgl. Kline 2016: 271).

die vorliegende Arbeit orientiert sich an den in dieser viel beachteten und referenzierten Simulationsstudie aufgeführten Schwellenwerten – liegt der Cutoff-Wert für einen guten Fit bei .06.

Im Vergleich dazu stellt der *Bentler Comparative Fit Index* (CFI) ein *goodness-of-fit* Maß dar; der Wert 1 repräsentiert das beste Ergebnis. Mit dem CFI wird ermittelt, inwieweit das Modell eine bessere Passung mit den Daten zeigt als das Unabhängigkeitsmodell, in dem keine Zusammenhänge zwischen den beobachteten Variablen angenommen werden (vgl. Geiser 2011: 60; Kline 2016: 276). Der CFI sollte für einen guten Modell-Fit $\geq .95$ sein (vgl. Hu und Bentler 1999).

Zusätzlich wird der *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) zur Beurteilung der Modell-Güte hinzugezogen (*badness-of-fit*). Als absoluter Fit-Index misst der SRMR die Differenz zwischen den beobachteten und berechneten Korrelationen und „is thus a measure of the mean absolute correlation residual“ (Kline 2016: 277). Je näher der SRMR an 0 liegt, desto besser ist der Fit des Modells. Während Hu und Bentler (1999: 27) als Richtwert für einen zufriedenstellenden Fit .08 angeben, orientieren sich aktuelle empirische Arbeiten (vgl. etwa Zurbriggen 2016) und anwendungsorientierte Bücher zur Arbeit mit *Mplus* (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017; Geiser 2011) eher an der Schwelle von $\leq .05$, um dann von einem guten Modellfit (Reinecke 2014: 119) sprechen zu können.

6.2.1 Entfremdung von Lehrer/innen: Strukturgleichungsmodelle für Luxemburg und den Kanton Bern

Die domänenspezifische Betrachtung der Effekte zwischen den interessierenden Variablen beginnt mit der Entfremdung von Lehrer/innen. In Abbildung 16 ist das statistische Diagramm des Strukturgleichungsmodells für die Daten der Sekundarschüler/innen in Luxemburg grafisch dargestellt. Wie in allen vorangegangenen Hypothesen wird das Geschlecht, entlang der Hypothesen, mit der Dummy-Variablen für die männliche Geschlechtszugehörigkeit dargestellt. Auch die soziale Herkunft wird binär in das Modell einbezogen, um die Effekte der Herkunft aus der Oberen Mittelschicht zu ermitteln. Zur Analyse des Migrationshintergrunds hat sich für den luxemburgischen Datensatz die Verwendung der drei Dummy-Variablen „Migrant/innen der 1. Generation“, „2. Generation“ und „3. Generation“ als sehr geeignet erwiesen, da mit dieser Differenzierung eine bessere Modellgüte erzielt wird. Die Schulform wird dichotom in die Modelle aufgenommen, indem der akademische *track*, im Vergleich zum gesamten technischen Sekundarunterricht, als Dummy-Variablen verwendet wird. Auf diese Weise wird auf den im vorangegangenen Kapitel gefundenen Institutionseffekt eingegangen.

Die Fit-Indizes belegen einen guten Modell-Fit. Der χ^2 -Test für das empirische Modell fällt nicht signifikant aus ($p = .087$) und lässt darauf schließen, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen dem empirischen Modell (Daten) und

dem hypothetischen Modell gibt ($N = 449$). Dies wird durch die approximativen Fit-Indizes untermauert, denn RMSEA (.045), CFI (.989) und SRMR (.017) liegen über (CFI) beziehungsweise unter den referenzierten Schwellenwerten (vgl. Hu und Bentler 1999). Die erklärte Varianz (anhand des R^2) der Entfremdung von Lehrer/innen zu t2 beträgt 31,1%, zu t1 sind es 28,8%. Die standardisierten Parameterschätzer sind an den kausalen Pfaden abgetragen.⁹⁸ Sie werden unter Anwendung des robusten *Maximum-Likelihood*-Schätzverfahrens (MLR; vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 608; Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 46) ermittelt, das sich zudem eignet „to overcome the problem of misspecified temporal lags“ (vgl. Leszczensky und Wolbring 2018: 27), womit zeitverzögerte Effekte korrekt berechnet werden.

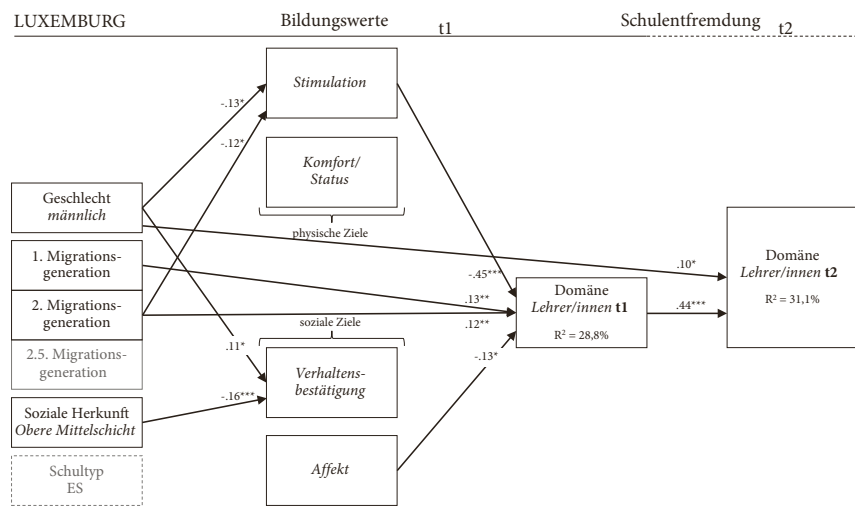
Direkte signifikante Effekte der Ungleichheitsdimensionen gehen von der 1. und der 2. Migrationsgeneration ($\beta = .13 / \beta = .12, p < .01$) auf die Entfremdung von Lehrer/innen zum ersten Erhebungszeitpunkt aus. Für Jungen zeigt sich im Vergleich zu Mädchen unter Kontrolle aller anderer Parameter (und des Entfremdungsniveaus zu t1) über den direkten Effekt von $\beta = .10 (p < .05)$ auf Entfremdung zu t2, dass mit der männlichen Geschlechtszugehörigkeit ein Zuwachs an Entfremdung von Lehrer/innen verbunden ist. Von den Bildungswerte-Dimensionen (t1) gehen zwei negative Effekte aus: Stimulation durch Bildung bei einem großen und hoch signifikanten Effekt von $\beta = -.45$ und der soziale Wert Affekt durch Bildung ($\beta = -.13, p < .05$) verringern das Ausmaß an Entfremdung von den Lehrer/innen.

Weiter ist zu testen, ob Bildungswerte Effekte des männlichen Geschlechts und der 2. Migrationsgeneration medieren: Zunächst ist ersichtlich, dass Jungen und Schüler/innen mit beiden nach Luxemburg migrierten Elternteilen einen geringeren wahrgenommenen Nutzen von Stimulation haben. Ob diese als indirekte Effekte auf Schulentfremdung wirken, ob Stimulation also als Mediatorvariable fungiert, kann in *Mplus* mit dem Sobel-Test ermittelt werden (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 53; Geiser 2011: 83). Für beide exogenen Variablen sind die „üblicherweise bei Mediationsanalysen berichteten unstandardisierten Schätzer“ (Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 55) signifikant, womit der Zuwachs von Schulentfremdung über Stimulation und Entfremdung zu t1 vermittelt wird – geringe Stimulation führt zunächst zu stärkerer Entfremdung von Lehrer/innen und erhöht auf diese Weise das Ausmaß zum zweiten Zeitpunkt: Der damit untersuchte Mediatoreffekt (*specific indirect*) beträgt für Jungen .034 ($p < .05$) und für Migrant/innen der zweiten Generation .033 ($p < .05$)⁹⁹ und schließt so auch signifikante Mediatoreffekte auf das Niveau zu t1 ein.

98 Nicht-signifikante Parameterschätzer sind in den SEM zur besseren Übersicht nicht aufgeführt. Exogene Variablen, von denen keine signifikanten Effekte ausgehen, werden in grau dargestellt.

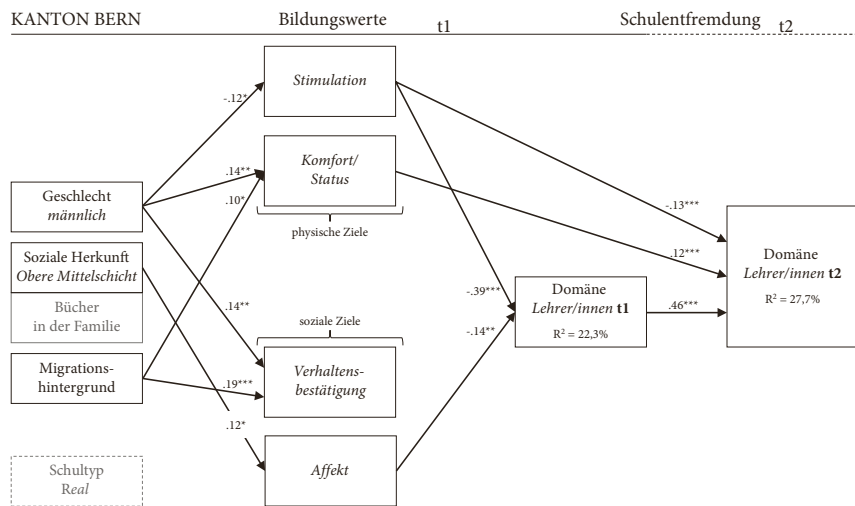
99 Der totale Effekt für Jungen beträgt .213 ($p < .001$) und setzt sich aus dem direkten Effekt von .134 ($p < .05$) und dem totalen indirekten Effekt von .079 ($p < .05$) zusammen. Totaler Effekt, 2. Migrationsgeneration: .174 ($p < .05$); direkter Effekt .049 ($p = .517$); totaler indirekter Effekt: .125 ($p < .001$).

Abbildung 16: SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung von Lehrer/innen (LU)



Anmerkungen: Fit-Indizes: χ^2 : 9.613, *df*: 5, *p* = .087;
 RMSEA = .045; CFI = .989; SRMR = .017
 N = 449; Cluster (Schulklassen): 33
 Signifikanzniveaus: * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001

Abbildung 17: SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung von Lehrer/innen (BE)



Anmerkungen: Fit-Indizes: χ^2 : 14.525, *df*: 5, *p* = .013;
 RMSEA = .063 (.027/.103); CFI = .236; CFI = .979; SRMR = .025
 N = 474; Cluster (Schulklassen): 30
 Signifikanzniveaus: * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001

Beide Abbildungen: Quelle: eigene Darstellung.
 Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Signifikanztests bei Mediatoranalysen können allerdings verzerrt sein, da der indirekte Effekt das Produkt mindestens zweier Koeffizienten ist und häufig keine Normalverteilung aufweist, die für den Sobel-Test vorausgesetzt wird (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 56). Um einen Fehler 2. Art zu vermeiden, sollten deshalb mit Bootstrap-Verfahren (vgl. McKinnon 2008) geschätzte asymmetrische Konfidenzintervalle zur Signifikanzprüfung herangezogen werden (vgl. Geiser 2011: 83).¹⁰⁰ Da die Cluster-Option in *Mplus* nicht gemeinsam mit der Bootstrapping-Methode möglich ist (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015), fällt allerdings in diesem Schritt die Kontrolle für die Schulklassenzugehörigkeit weg. Der unstandardisierte Bootstrap-Schätzer für Geschlecht beträgt ebenfalls .034 und auch der für die 2. Migrationsgeneration ist identisch (.033). Beide indirekten Effekte sind auch unter Berücksichtigung der bias-korrigierten Bootstrap Konfidenzintervalle signifikant, da das 99%-Konfidenzintervall bei Geschlecht (.002/.077) und das 95%-Konfidenzintervall bei Migrationshintergrund (.003/.069) den Wert 0 nicht einschließt.

Das empirische Pfadmodell für den Kanton Bern zeigt Abbildung 17. Während der Modelltest bei einem signifikanten χ^2 -Test (χ^2 : 14.525, *df*: 5, p = .013) zunächst *preliminary evidence against the model* (vgl. Kline 2016: 266) liefert (N = 474), kann nach Kontrolle der kontinuierlichen Maße der approximativen Fit-Indizes von einem zufriedenstellenden bis guten Fit ausgegangen werden. Der CFI liegt nahe .98 und der SRMR deutlich unter .05. Mit .063 ist der RMSEA exakt auf dem Schwellenwert und damit mindestens akzeptabel. Mit dem zusätzlich angegebenen *Test of Close Fit* (CFit) (vgl. Kleinke 2017: 39) wird die Nullhypothese geprüft, dass der RMSEA bei 90%-Konfidenzintervallen \leq .05 ist (vgl. Kline 2016: 274 f.). Auch der nicht-signifikante CFit von .236 stützt den Fit des präsentierten Modells.

Für die Schweiz wird die soziale Herkunft neben dem SES (hier generell als *Soziale Herkunft* bezeichnet) auch über das kulturelle Kapital (vgl. Kapitel 5.4) abgebildet. Zwar gehen vom Kulturkapital keine signifikanten Effekte aus. Für den Fit des Modells, und damit die möglichst genaue empirische Abbildung der Daten, ist diese zusätzliche exogene Variable dennoch von Bedeutung. Für mögliche Institutionseffekte wurde die Schulformzugehörigkeit *Real* aufgenommen; Effekte sind hingegen nicht zu verzeichnen. Die erklärte Varianz der beiden abhängigen Variablen Schulentfremdung (Lehrer/innen) zu t_2 (27,7 %) und zu t_1 (22,3 %) fällt um einige Prozentpunkte geringer aus als im Luxemburger Sample.

Bei der Entfremdung von Lehrer/innen im Schweizer Sample geht im SEM kein direkter Effekt der Ungleichheitsachsen auf die Entfremdungsdomäne aus. Ein hoher Wert von Stimulation (β = -.39, p < .001) und Affekt (β = -.14, p < .01)

100 Geiser (2011) empfiehlt, in dem Resampling-Ansatz 10 000 Bootstrap-Stichproben zu wählen, erforderlich sind mindestens 1 000 (vgl. McKinnon 2008: 333), und zudem – wie in *Mplus* möglich (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 743) – bias-korrigierte Bootstrap Konfidenzintervalle anzufordern. Um hinreichend genaue Testergebnisse zu erzielen, wurde diesem Ansatz gefolgt.

durch Bildung senkt, wie auch in Luxemburg, das Niveau an Entfremdung von Lehrer/innen zu t1 und für Stimulation auch den Zuwachs von t1 auf t2 ($\beta = -.13$, $p < .001$). Ein hoher Wert von Komfort und Status zum ersten Zeitpunkt hat ebenfalls einen Effekt auf die Veränderung der Schulentfremdung bei einem positiven Parameterschätzer von $\beta = .12$ ($p < .001$), das heißt je wichtiger dieser extrinsische Wert eingeschätzt wird, desto größer ist die Zunahme an Entfremdung.

Stimulation durch Bildung mediiert wie auch im Modell für Luxemburg Effekte der männlichen Geschlechtszugehörigkeit. Das gilt einmal für das Niveau an Entfremdung zu t1 bei einem *specific indirect* Effekt von $.042$ ($p < .05$)¹⁰¹ und auch für den Zuwachs an Schulentfremdung auf Basis des Ausgangsniveaus ($.022$, $p < .05$)¹⁰². Die Signifikanz beider indirekter Effekte wird auch von bias-korrigierten Bootstrap Konfidenzintervallen bestätigt. Knapp nicht signifikant, das heißt nur auf dem 10 %-Signifikanzniveau, sind die unstandardisierten Mediatoreffekte auf Entfremdung von Lehrer/innen zu t2 (als Veränderung gegenüber t1) der Dimension Komfort/Status für Jungen ($p = .052$) und Schüler/innen mit Migrationshintergrund ($p = .051$), die Komfort und Status jeweils höher bewerten; allerdings ist der standardisierte Parameterschätzer für die Geschlechtsvariable, wenn auch bei einem kleinen Effekt von $\beta = .02$, signifikant ($p < .05$).

Da theoretisch vermutet wird, dass Einstellungen auch auf Werthaltungen zurückwirken (vgl. Triandis 1971), indem (situationsspezifischere) Einstellungen die stabileren, allgemeinen Werthaltungen verstärken und abschwächen können, wurden zusätzliche SEM für beide Länder spezifiziert (siehe die Abbildungen A1 und A2 im Anhang). Darin werden Effekte von Bildungswerten und Entfremdung von Lehrer/innen zu t1 (als exogene Variablen) auf die gleichen Variablen (endogen) zu t2 geschätzt. Der Modell-Fit ist insbesondere im Kanton Bern nicht zufriedenstellend: Während der SRMR-Wert und der CFI-Wert zwar unter beziehungsweise über dem Schwellenwert liegen (vgl. Hu und Bentler 1999), indiziert der RMSEA von $.228$ keinen guten Fit. Kurz skizziert ergibt sich in den SEM folgendes Bild: Die größten Effekte auf die Bildungswerte zu t2 gehen jeweils von den gleichen Werte-Dimensionen (t1) aus (Koeffizienten in grün dargestellt). Daraus lässt sich schließen, dass die Werthaltungen *tendenziell* stabil sein können. In Kapitel 6.1.1 hatte sich allerdings deskriptiv gezeigt, dass bis auf Stimulation durch Bildung in der Schweiz (Kanton Bern) und Affekt durch Bildung in Luxemburg alle Werthaltungen unter den befragten Sekundarschüler/innen zwischen dem 7. und 8. Schuljahr rückläufig sind. Die Entfremdung von Lehrer/innen im 7. Schuljahr weist in den SEM in beiden Länderkontexten einen negativen Effekt auf die Veränderung von Stimulation durch Bildung auf. Das bedeutet, dass eine höhere Entfremdung von Lehrer/innen (t1) den

101 Totaler Effekt, männliches Geschlecht auf SAL zu t1: $.122$ ($p < .01$); direkter Effekt $.055$ ($p = .084$); totaler indirekter Effekt: $.067$ ($p < .01$).

102 Totaler Effekt, männliches Geschlecht auf SAL zu t2: $.095$ ($p = .067$); direkter Effekt $.007$ ($p = .860$); totaler indirekter Effekt: $.088$ ($p < .01$).

Wert von Bildung hinsichtlich des Aspekts der Stimulation senkt. Gleiches gilt zusätzlich für den Wert von Affekt durch Bildung im Kanton Bern.

6.2.2 Entfremdung vom Lernen: Strukturgleichungsmodelle für Luxemburg und den Kanton Bern

Entfremdung vom Lernen wird im Luxemburger Datensatz anhand des spezifizierten Modells (Abbildung 18) gut dargestellt, denn alle Fit-Indizes belegen eine gute Passung; vor allem fällt auch hier der χ^2 -Test nicht-signifikant aus ($p = .079$). Wie nach den vorangegangenen Regressionsanalysen zu erwarten, geht ein positiver Effekt von der Schulformzugehörigkeit *ES* aus, der auch für einen gewissen Teil der hohen erklärten Varianz von 51,8% (t1) und 36,8% (t2) verantwortlich sein kann. Der Institutionseffekt bewirkt ein höheres Ausmaß an Entfremdung vom Lernen zu t1 ($\beta = .17, p < .001$) und einen stärkeren Zuwachs zum zweiten Zeitpunkt ($\beta = .14, p < .01$). Während ein hoher Wert von Stimulation ($\beta = -.22, p < .001$) und Affekt ($\beta = -.09, p < .05$) durch Bildung die Entfremdung vom Lernen reduziert, führt eine höhere Bewertung von Komfort und Status ($\beta = .10, p < .05$) zu stärker Entfremdung. Vom männlichen Geschlecht geht ein bemerkenswerter negativer direkter Effekt auf die Lernen-Domäne zu t1 aus, der bei $\beta = -.08$ ($p < .05$) allerdings vergleichsweise kleiner ist. Dennoch gibt dieser Befund einen Hinweis, dass unter Kontrolle der übrigen Effekte, und vor allem indirekter Effekte, Jungen möglicherweise weniger entfremdet sind vom Lernen als Mädchen.

Die gefundenen indirekten Effekte zeigen entsprechend auf, welche anderen kausalen Zusammenhänge für das männliche Geschlecht bestehen: Denn vermittelt über einen geringeren Wert von Stimulation durch Bildung ergibt sich erneut eine höhere Entfremdung – hier vom Lernen – zum ersten (.104, $p < .05$)¹⁰³ und zusätzlich vermittelt über das Ausgangsniveau zum zweiten Zeitpunkt (.043, $p < .05$)¹⁰⁴. Auch Migrant/innen der zweiten Generation haben einen indirekten Effekt durch Stimulation von .095 ($p < .05$)¹⁰⁵ auf Entfremdung vom Lernen zu t1 und vermittelt über beide Variablen auch zu t2 (.039, $p < .05$)¹⁰⁶, die allerdings nach Bootstrapping – im Unterschied zu den Effekten des Geschlechts – nicht mehr signifikant sind. Nur der standardisierte Parameterschätzer ($\beta = .08$) für den Mediatoreffekt von Stimulation zwischen Migrationshintergrund und

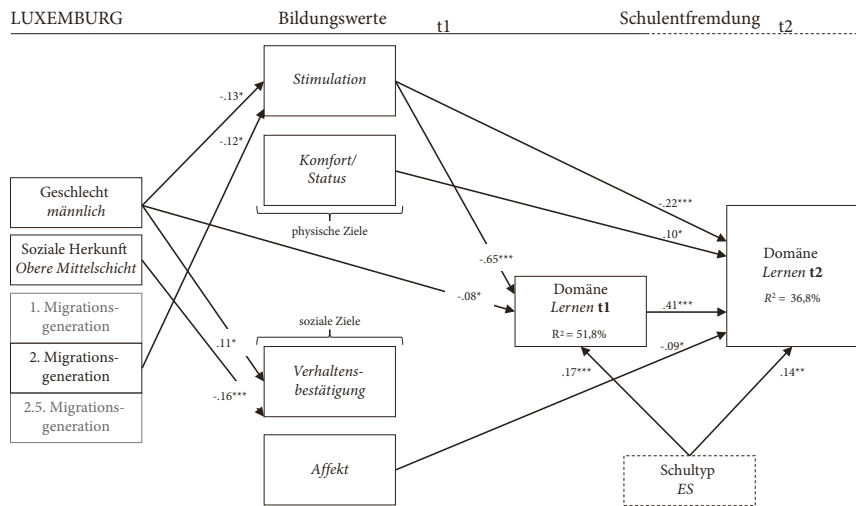
103 Totaler Effekt, männliches Geschlecht auf SAL zu t2: .006 ($p = .928$); direkter Effekt -.093 ($p < .05$); totaler indirekter Effekt: .100 ($p < .05$).

104 Totaler Effekt, männliches Geschlecht auf SAL zu t2: .103 ($p = .060$); direkter Effekt .061 ($p = .098$); totaler indirekter Effekt: .042 ($p = .400$).

105 Totaler Effekt, 2. Migrationsgeneration: .058 ($p = .373$); direkter Effekt -.038 ($p = .395$); totaler indirekter Effekt: .096 ($p < .05$).

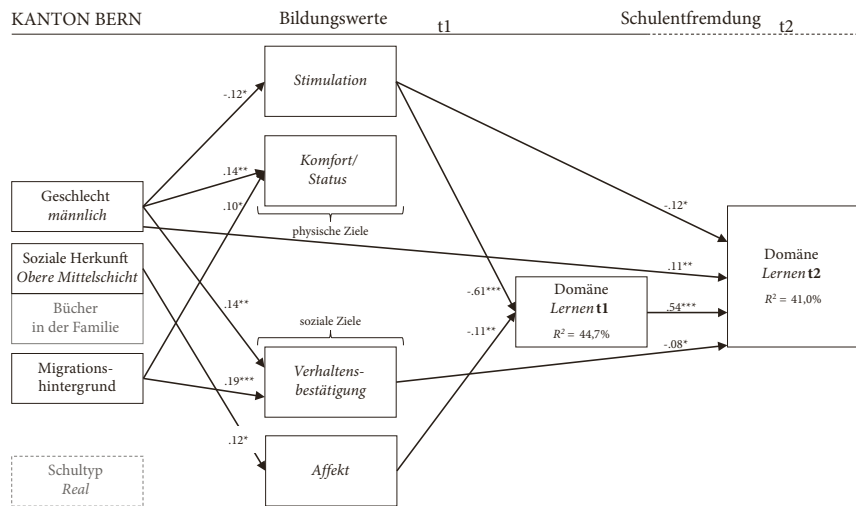
106 Totaler Effekt, 2. Migrationsgeneration: .040 ($p = .608$); direkter Effekt -.008 ($p = .887$); totaler indirekter Effekt: .048 ($p = .228$).

Abbildung 18: SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen (LU)



Anmerkungen: Fit-Indizes: χ^2 : 9.881, *df*: 5, *p* = .079;
 RMSEA = .047; CFI = .993; SRMR = .019
 N = 449; Cluster (Schulklassen): 33
 Signifikanzniveaus: * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001

Abbildung 19: SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen (BE)



Anmerkungen: Fit-Indizes: χ^2 : 14.546, *df*: 5, *p* = .013;
 RMSEA = .063 (.027/.103); CFI = .236; CFI = .986; SRMR = .027
 N = 474; Cluster (Schulklassen): 30
 Signifikanzniveaus: * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001

Beide Abbildungen: Quelle: eigene Darstellung.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Entfremdung zum ersten Zeitpunkt wird auch mit der Bootstrap-Methode als signifikant ausgewiesen ($p < .05$).

Das abschließend zu betrachtende Modell der Entfremdung vom Lernen im Schweizer Kanton Bern (Abbildung 19) weist ähnliche bis gleiche Fit-Indizes auf wie das berichtete Modell zur Lehrer/innen-Domäne (Abbildung 17). Der χ^2 -Test ist zwar signifikant (χ^2 : 14.546, df : 5, $p = .013$), die übrigen Maße belegen aber erneut einen mindestens zufriedenstellenden Fit zwischen dem Modell und den Daten, denn alle Werte liegen im Rahmen der einschlägigen Cutoff-Kriterien (vgl. Hu und Bentler 1999). Mehr als 40 % der Varianz beider endogener Variablen, Entfremdung zu t1 (44,7 %) und t2 (41,0 %), wird in diesem Modell erklärt. Von der Zugehörigkeit zur Schulform – Realschüler/innen versus Sekundarschüler/innen – gehen keine Effekte aus; die Parameterschätzer sind nicht signifikant. Jungen haben eine größere Entfremdung im 8. Schuljahr (direkter Effekt: $\beta = .11$, $p < .01$) unter Kontrolle des Niveaus ein Jahr zuvor. Mit Ausnahme der Komfort/Status-Dimension gehen von allen Bildungswerten signifikante Effekte auf Entfremdung vom Lernen aus. Ein höherer Wert von Stimulation durch Bildung senkt Schulentfremdung zu beiden Zeitpunkten (t1: $\beta = -.61$, $p < .001$ / t2: $\beta = -.12$, $p < .05$). Auch ein höherer Wert von Affekt senkt die Entfremdung vom Lernen (zu t1) bei einem Parameterschätzer von $\beta = -.11$ ($p < .01$) und eine höhere Verhaltensbestätigung zu t1 bewirkt eine geringere Entfremdung zu t2, das heißt eine rückläufige Entfremdung beziehungsweise geringere Zunahme ($\beta = -.08$, $p < .05$).

Welche Effekte der Ungleichheitsachsen werden über den spezifischen Wert von Bildung mediiert? Bei den indirekten Effekten in diesem Modell für den Schweizer Kanton Bern sind zwei Bildungswerte-Dimensionen von Bedeutung. Wie in allen anderen untersuchten Modelle mediiert der Wert von Stimulation Effekte des männlichen Geschlechts auf die Entfremdung vom Lernen zu t1 (.082, $p < .05$)¹⁰⁷ und zusätzlich vermittelt über dieses Niveau auf Entfremdung zu t2 (.043, $p < .05$)¹⁰⁸. Ein höherer Wert der Migrantinnen und Migranten von Verhaltensbestätigung durch Bildung mediiert die Veränderung der Entfremdung vom Lernen zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der Weise, dass sie rückläufig ist beziehungsweise im Zeitverlauf geringer ausfällt (-.017, $p < .05$)¹⁰⁹. Letzterer Mediatoreffekt hält allerdings dem Signifikanztest auf Grundlage der bias-korrigierten Bootstrap Konfidenzintervalle nicht stand, bei der die Cluster der Daten nicht berücksichtigt werden können.

Die Frage nach der Rückwirkung der negativen Einstellung Entfremdung vom Lernen auf Bildungswerte wurde, wie in Kapitel 6.2.1, mit zusätzlichen

107 Totaler Effekt, männliches Geschlecht auf SAL zu t1: .138 ($p < .01$); direkter Effekt .043 ($p = 312$); totaler indirekter Effekt: .095 ($p < .01$).

108 Totaler Effekt, männliches Geschlecht auf SAL zu t2: .197 ($p < .001$); direkter Effekt .122 ($p < .01$); totaler indirekter Effekt: .075 ($p < .05$).

109 Totaler Effekt, Migrationshintergrund auf SAL zu t2: .015 ($p = 803$); direkter Effekt -.010 ($p = 817$); totaler indirekter Effekt: .025 ($p = 495$).

SEM (siehe Abbildungen A3 und A4 im Anhang) analysiert. Die Modellgüte der spezifizierten SEM ist mit Blick auf den RMSEA-Wert in beiden Ländern nicht zufriedenstellend, vor allem im Kanton Bern (RMSEA = .143) unter Beachtung des Cutoff-Werts für einen guten Fit von .06 (vgl. Hu und Bentler 1999). Die Ergebnisse zeigen, dass Entfremdung vom Lernen (t1) die Veränderung der Werte Stimulation und Verhaltensbestätigung durch Bildung zu t2 zwischen beiden Erhebungszeitpunkten negativ beeinflusst (Koeffizienten in rot dargestellt). Im Kanton Bern wird der stabile Wert von Stimulation durch Bildung (vgl. Kapitel 6.1.1) dadurch nur unwesentlich verändert (oder die Zunahme wird sogar gehemmt). Für den Stimulations-Wert in Luxemburg und Verhaltensbestätigung durch Bildung in beiden Bildungskontexten führt eine höhere Entfremdung vom Lernen im 7. Schuljahr zu einer (stärkeren) Abnahme zum 8. Schuljahr.

6.2.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit

Die Untersuchung der Rolle der Bildungswerte in der Entstehung von Schulentfremdung in verschiedenen Gruppen wird in der Arbeit explorativ vorgenommen. Der Wert von Bildung wurde in der Forschungsfrage und der dazugehörigen Hypothese deshalb übergeordnet und nicht dimensionsspezifisch formuliert. Auch für die verschiedenen Gruppen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Ungleichheitsachsen wurden keine Hypothesen aufgestellt. Es galt vielmehr die Annahme, dass eine höhere Bewertung von Bildung generell mit niedrigerer Schulentfremdung verbunden ist – auf beiden Domänen akademischer Entfremdung.

Der Hypothesen-Test von H5 muss aber, wie die empirischen Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle in diesem Kapitel gezeigt haben, spezifisch nach Dimensionen erfolgen: Je höher der subjektive Wert von Bildung, desto geringer die Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen. Diese Aussage ist korrekt für den wahrgenommenen Nutzen von Stimulation durch Bildung und Affekt durch Bildung zu Beginn des Sekundarunterrichts in Klasse 7. In beiden Länder-settings und für beide Domänen von Schulentfremdung zeigen sich hypothesenkonforme Befunde. In der Schweiz lassen Befunde zudem den Schluss zu, dass ein höherer Wert der Verhaltensbestätigung durch Bildung die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen zwischen dem 7. und dem 8. Schuljahr abschwächt. Auch für Stimulation konnte dies als zusätzlicher Effekt gefunden werden und kann – da er kontextübergreifend in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern vorliegt – als sehr relevant gesehen werden.

Einen solchen Längsschnitt-Effekt zeigt außerdem die Dimension aus Komfort und Status – allerdings in einer anderen Richtung. Für physischen Komfort und sozialen Status wird *H5* widerlegt, denn mit einem höheren Wert in dieser Dimension zum ersten Befragungszeitpunkt geht in Luxemburg eine

Zunahme an Entfremdung vom Lernen einher und im Kanton Bern eine Zunahme der Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern zwischen dem 7. und dem 8. Schuljahr.

Stimulation und Affekt durch Bildung sind intrinsische Werte. Es hat sich gezeigt, dass ein höherer intrinsischer Wert aus Bildung generell mit geringerer Schulentfremdung (domänenspezifisch mit Ausmaß und/oder Entwicklung) verbunden ist. Dass, im Umkehrschluss, höhere extrinsische Werte von Bildung zu mehr Schulentfremdung führen, kann mit dieser Längsschnittanalyse nicht eindeutig belegt werden. Zwar gibt es, wenn Komfort und Status von den Siebtklässler/innen höher eingeschätzt werden, einen Effekt auf die Zunahme an Entfremdung ein Schuljahr später. Verhaltensbestätigung durch Bildung, sicherlich ein genuin extrinsischer Wert, denn er repräsentiert die Erwartungen anderer Personen und die soziale Norm, zeigt im Kanton Bern einen – wenn auch kleinen – negativen Effekt auf das Niveau an Entfremdung im 8. Schuljahr. Die *predictive validity* (vgl. Schnell/Hill/Esser 2013: 145) für Bildungswerte ist damit bei einzelnen Dimensionen bezogen auf Schulentfremdung domänen- und länderspezifisch gegeben.

Dieser Effekt leitet über zur Frage, wie sich diese Effekte in den verschiedenen Gruppen darstellen, denn er geht zu einem gewissen Anteil auf die Gruppe der Migrantinnen und Migranten im Schweizer Kanton Bern zurück. Der entsprechende Mediatoreffekt gibt einen ersten Hinweis, denn nach hinreichend genauen Testergebnissen ist er nicht mehr signifikant. Gleichwohl hat sich im Kapitel 6.1.1 ein höherer Wert von Bildung unter den schweizerischen Schüler/innen mit Migrationshintergrund vor allem auf dieser Dimension gezeigt. Das mit Bildung verbundene Ziel, die Erwartungen der Eltern zu erfüllen und nicht von der sozialen Referenzgruppe abgehängt zu werden, das die Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher einordnen, vermag also auch positiv auf die Einstellungen zur Schule zu wirken. Der Wunsch nach sozialer und struktureller Integration (vgl. Esser 2006), für die sowohl der Besuch der Schule als auch die Bildungszertifikate von Bedeutung sind (vgl. Kristen und Granato 2007: 344), liefert das theoretische Argument (vgl. übergreifend die *immigrant optimism* These nach Kao und Tienda 1995).

Migrantinnen und Migranten der ersten und der zweiten Generation sind in Luxemburg stärker entfremdet von Lehrerinnen und Lehrern als Nicht-Migrant/innen, wie Regressionsanalysen in Kapitel 6.1.2 gezeigt haben. Mit Ergebnissen der hier präsentierten SEM konnte für die zweite Generation belegt werden, dass ihre Entfremdung – das Niveau zu t1 und die Zunahme zu t2 – mit ihrem geringeren Wert von Stimulation durch Bildung erklärt werden kann. Dieser Mediatoreffekt ist auch und insbesondere relevant für die Entfremdung der Jungen von Lehrer/innen *und* vom Lernen in *beiden* untersuchten Ländern: Der geringere Wert von Stimulation durch Bildung unter Jungen fungiert als Mediator stärkerer Entfremdungsprozesse. Im 7. Schuljahr sind Jungen gegenüber Mädchen stärker entfremdet, da sie weniger Nutzen von Stimulation durch Bildung sehen,

und dies wirkt auch in ihre Einstellungen gegenüber dem akademischen Part der Schule im folgenden Schuljahr.

Zusätzlich zum Wert von Bildung, der als sozialisierte Werthaltung wie gezeigt abhängig ist von der Sozialisation im familiären Kontext (bezüglich der drei Ungleichheitsachsen soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund), sind die Bildungskontexte als differentielle Lernmilieus für Schülerinnen und Schüler (vgl. Baumert und Schümer 2001) in der Entstehung von Schulentfremdung von Bedeutung. Im nächsten Kapitel folgen die Analysen zu solchen Institutions- und Kompositionseffekten.

6.3 Der Einfluss der Bildungskontexte auf Schulentfremdung in mehrebenenanalytischer Betrachtung

Neben dem Einfluss der Bildungswerte sind die Effekte der Bildungskontexte auf Schulentfremdung von Interesse. *Welche Charakteristika der Bildungskontexte Schulform und Schulklasse beeinflussen die Entwicklung von Schulentfremdung (RQ3)?* Das institutionelle Setting der Schulsysteme in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern weist wie in Kapitel 3 beschrieben Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. In den Hypothesen *H6* und *H7* sind entsprechende Institutions- und Kompositionseffekte formuliert, die nun getestet werden. Für die Bearbeitung der Hypothesen bedarf es Mehrebenenanalysen (MLM), mit denen Effekte auf der Individualebene und Kontexteffekte simultan untersucht werden können (vgl. Ditton 1998). Theoretische und methodische Vorannahmen und die Vorgehensweise bei der Modellierung der Mehrebenenmodelle für die folgenden Analysen wurden in Kapitel 5.5 beschrieben. Zur Vollständigkeit müssen noch zwei weitere Aspekte besprochen werden: die Zentrierung von unabhängigen Variablen und die Beurteilung der Modellgüte.

Für die Interpretation der erklärenden Variablen ist es von Vorteil, wenn sie am Gesamtmittelwert zentriert werden (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 46 ff.). Bei den metrischen Kontextvariablen, also den berechneten Kompositionsmerkmalen auf Klassenebene, sollte eine entsprechende Zentrierung vorgenommen werden (vgl. Ditton 1998: 73 ff.). Dazu wird auf Level 2 der Durchschnittswert (arithmetisches Mittel) von der Variablen subtrahiert. Die Varianzen von Achsenabschnitt und Steigungskoeffizient entsprechen nach einer solchen Zentrierung den erwarteten Varianzen, wenn alle erklärenden Variablen gleich null sind (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 48). Angewandt auf eine metrische Cluster-Variable bedeutet dies, dass der Achsenabschnitt der abhängigen Variablen einem Cluster (Schulklasse) mit durchschnittlichem Anteil (etwa Jungenanteil) entspricht (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 154) oder, auf Level 1 formuliert: „the expected variances for the ‚average‘ subject“ (Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 48). Mit der Funktion *grandmean* können

in *Mplus* unabhängige Level-2-Variablen zentriert werden (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 585).

Zur Bestimmung der Modellgüte liegen für Mehrebenenmodelle mit *random slopes* – im Gegensatz zum *intercept-as-outcome model* – keine absoluten *Goodness-of-fit*-Maße entsprechend den in dieser Arbeit zur Beurteilung von SEM verwendeten Indizes vor (vgl. Hu und Bentler 1999). Bei variierenden Varianzen ist der Fit zwischen den Kovarianzen von Modell und Daten nicht relevant. Allerdings handelt es sich bei der konkreten Spezifizierung der vorgestellten und hier vorgesehenen Modelle um *nested models*, das heißt sie sind in der Weise ineinander geschachtelt, dass unter Verwendung der identischen Variablen unterschiedliche Parameter geschätzt werden, die Modelle also einfacher spezifiziert sind oder komplexer (restriktiver) (vgl. Kline 2016). Dann sollte der informationstheoretische BIC-Wert (*Bayesian Information Criterion*) herangezogen werden, der im Vergleich kleiner ausfällt, je besser das Modell auf die Daten passt (vgl. Cohen et al. 2003: 509).¹¹⁰

6.3.1 Entfremdung von Lehrer/innen: Institutions- und Kompositionseffekte in Luxemburg und im Kanton Bern

Beginnend mit dem *intercept-only model* – dem Nullmodell der Varianzzerlegung auf beide Untersuchungsebenen –, soll die mehrebenenanalytische Auseinandersetzung mit der Entfremdung der befragten Schüler/innen von ihren Lehrer/innen für beide Länderkontexte dargestellt werden. Die abhängige Variable Y_{ij} auf der Individualebene (=Entfremdung von Lehrer/innen zu t_2) weist im luxemburgischen Datensatz auf Level 1 eine Varianz von $\sigma^2 = .386$ und auf Level 2 von $\tau_{00} = .036$ auf. Aus den Daten für den Kanton Bern wurden Varianzen von $\sigma^2 = .258$ und $\tau_{00} = .024$ ermittelt. Gemäß der Gleichung zur Berechnung der ICC ergeben sich für beide Untersuchungsregionen LU und BE folgende ICC-Werte:

$$ICC_{LU} = \frac{.036}{.036 + .386} = .085$$

$$ICC_{BE} = \frac{.024}{.024 + .258} = .085$$

110 Zusätzlich kann mit der *Satorra-Bentler scaled chi-square* Test-Statistik die Chi-Quadrat-Differenz zwischen den Modellen unter Verwendung eines *scaling correction factor* ermittelt werden (vgl. Satorra und Bentler 2001), der bei *Maximum-Likelihood*-Schätzverfahren hinsichtlich einer Nicht-Normalverteilung ausgegeben wird. Vgl. zur Vorgehensweise anhand der Loglikelihood-Werte und Parameterzahl sowie zur Interpretation den Beitrag „Chi-Square Difference Testing Using the Satorra-Bentler Scaled Chi-Square“, <https://www.statmodel.com/chidiff.shtml> [04.07.2018].

Anhand der identischen Intraklassenkorrelation von .085 in beiden Ländersettings soll in den nun folgenden Mehrebenenanalysen untersucht werden, ob die in den Hypothesen diskutierten Kontextmerkmale den Anteil an der Gesamtvarianz auf Ebene der Schulklassen von (entsprechend aufgerundeten) 9 % erklären können. Es wird, umgekehrt formuliert, gefragt: Welche Variablen erklären die Unterschiede in der Entfremdung von Lehrer/innen von 9 % zwischen den befragten Schulklassen (*between*)? Zugleich wird auf der Ebene der Schüler/innen weiterhin vertiefend analysiert, in welcher Weise die Individualmerkmale die Varianz von 91 % erklären, die innerhalb der Schulklassen besteht (*within*).

Das *intercept-and-slope-as-outcome model* (Modell 1) für Luxemburg (Tabelle 16) wurde auf Level 1, wie in den vorangegangenen empirischen Kapiteln auch, spezifiziert. Zusätzlich zum Geschlecht, der sozialen Herkunft, dem Migrationshintergrund und den ein Jahr zuvor gemessenen Bildungswerten – der längsschnittliche Einfluss des zu Befragungsbeginn ermittelten Werts von Bildung entlang der vier Dimensionen soll weiterhin als Prädiktor berücksichtigt werden, die Effekte werden nun entsprechend auf das *Niveau* zu t2 berechnet – werden an dieser Stelle Klassenwiederholungen der Schüler/innen berücksichtigt. Mit der Dummy-Variable wird der Einfluss einer oder mehrerer Klassenwiederholungen auf das Niveau an Entfremdung untersucht. Sie wird auf Level 1 als Kontrollvariable integriert, um zusätzlich – vor dem Hintergrund der von Baumert, Stanat und Watermann (2006) skizzierten negativen Effekte aggregierter lernbiografischer Belastungsfaktoren im Klassenkontext – auf Level 2 zu untersuchen, ob ein höherer Anteil von Schüler/innen mit diesen Misserfolgserfahrungen auch zu erhöhter Schulentfremdung führt. Für den Bildungskontext Luxemburg könnte, wie es in Kapitel 3 erläutert wurde, aufgrund der hohen Zahl an Klassenwiederholungen ein solcher Effekt erwartet werden. Daneben werden die in den Hypothesen formulierten Kompositionseffekte untersucht, die vom Jungenanteil, vom mittleren sozioökonomischen Status (gemessen als Anteil der Schüler/innen aus der Arbeiterschicht) und vom Anteil an Migrant/innen in der Schulklasse ausgehen können. Darüber hinaus wird die Schulform berücksichtigt; der akademische *track*, das *ES*, stellt die Referenzkategorie.

Mit der Integration der Kompositionseffekte *und* der Institutionseffekte kann zusätzlich eine besondere Anwendungsmöglichkeit von *Mplus* genutzt werden, die das MLM als Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell modifiziert: Für die Analyse ist es aufgrund des stratifizierten Schulsystems Luxemburg wichtig, Zusammenhänge zwischen den *tracks* und den Kompositionsmerkmalen zu kontrollieren. Deshalb werden auf Level 2 Pfade zwischen den Variablen eingeführt, das heißt es werden Regressionen der Kompositionsvariablen auf die drei Dummy-Variablen als erklärende Variablen berechnet, während allerdings direkte Institutionseffekte auf Schulentfremdung weiterhin spezifiziert werden.

Modell 1 in Tabelle 16 weist einen guten Modellfit auf, da der χ^2 -Test für das empirische Modell nicht signifikant ist; auch die approximativen Fit-Indizes liegen über beziehungsweise unter den als sozialwissenschaftlicher Konsens geltenden Schwellenwerten (siehe in Kapitel 6.2; vgl. Hu und Bentler 1999). Der SRMR-Wert wird in MLM außerdem für beide Analyseebenen ausgewiesen und liegt sowohl für *within* als auch für *between* unterhalb des Cutoff-Kriteriums von .05 (χ^2 : 8.727, *df*: 6, $p = .190$; RMSEA = .032; CFI = .980; SRMR_{within} = .000, SRMR_{between} = .046).

Damit wurde das „well-fitting model for the fixed part“ (Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 45) gefunden, in dem auf der Individualebene vier standardisierte Parameterschätzer als signifikant ausgewiesen und 21,0% der Varianz erklärt werden. Vom männlichen Geschlecht geht ein Effekt von $\beta = .14$ auf die Entfremdung von Lehrer/innen aus; der Schätzer für die erste Migrant/innengeneration hat den gleichen Wert. Einen größeren Effekt hat der Wert von Stimulation durch Bildung (t_1), mit dem bei $\beta = -.30$ eine geringere Entfremdung von Lehrer/innen verbunden ist. Wenn Schüler/innen mindestens einmal in ihrer bisherigen Schulbiografie eine Schulklasse wiederholt haben, steigt zugleich das Risiko einer Entfremdung von Lehrer/innen ($\beta = .10$).

Auf Level 2 interessieren zunächst die simultan zu Level 1 berechneten Zusammenhänge zwischen Schulform und Komposition. Im Vergleich zum *ES* haben die beiden *tracks* *PROCI* und *Modulaire (MO)* beachtliche signifikante positive Effekte zwischen $\beta = .44$ (*PROCI*-Effekt auf SES) und $\beta = .84$ (*MO*-Effekt auf Jungenanteil) auf alle drei Schulklassenkompositionen, das heißt in diesen Schulformen werden mehr Jungen unterrichtet sowie mehr Schüler/innen aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status und mit einem Migrationshintergrund. Vom *EST* geht außerdem ein entsprechender Effekt auf den Jungenanteil aus. Bei einem direkten signifikanten Effekt auf das Ausmaß an Entfremdung von Lehrer/innen werden auf Ebene der Schulklassen 46,2% Varianz erklärt: Unter Kontrolle der übrigen Effekte senkt ein höherer Anteil an Jugendlichen aus der Arbeiterschicht das Niveau an Entfremdung von den Lehrer/innen in der Schulklasse.

In den Modellen 2a bis 2c wurden entlang der Hypothesen *H7.1.1*, *H7.2.1* und *H7.3.1* zwischen den Schulklassen variierende *random slopes* spezifiziert, um Interaktionseffekte der Kompositionsmerkmale auf individuelle Merkmale der Schüler/innen zu berechnen. Für den vorliegenden Zusammenhang zwischen variierenden Effekten des männlichen Geschlechts, der sozialen Herkunft aus der Arbeiterschicht sowie des Migrationshintergrunds (für die 1., 2. und 2.5 Generation) und der Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg konnten keine signifikanten Interaktionseffekte gefunden werden. Zudem ist ersichtlich, dass die Modelle bei höheren BIC-Werten keine Verbesserung im Vergleich zu Modell 1 zeigen.

Tabelle 16: Mehrebenenmodelle: Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg (t2)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2a RE	Modell 2b RE	Modell 2c RE
Intercept	15.24 *** (4.39)	2.88 *** (.42)	2.77 *** (.44)	2.22 *** (.43)
<i>Individualebene (Level 1)</i>				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	.14 ** (.05)	.18 ** (.07)	.18 ** (.06)	.20 ** (.07)
Soziale Herkunft				
(Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	.06 (.04)	.08 (.05)	.11 (.09)	.06 (.07)
Arbeiterschicht	.01 (.04)	.02 (.07)	.03 (.07)	.01 (.08)
Migrationshintergrund				
(Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	.03 (.06)	.05 (.10)	.05 (.10)	.04 (.14)
2. Migrationsgeneration	.11 † (.06)	.15 * (.08)	.15 † (.08)	.20 * (.10)
1. Migrationsgeneration	.14 * (.06)	.23 ** (.09)	.22 * (.09)	.20 * (.10)
Bildungswerte, t1				
Stimulation	-.30 *** (.04)	-.31 *** (.07)	-.31 *** (.07)	-.27 *** (.08)
Komfort/Status	-.02 (.05)	-.02 (.07)	-.01 (.08)	.08 (.08)
Verhaltensbestätigung	.02 (.04)	.02 (.03)	.01 (.03)	.03 (.04)
Affekt	-.11 † (.06)	-.10 † (.06)	-.10 (.06)	-.08 (.07)
Klassenwiederholung (Ref. nie)				
mindestens einmal	.10 * (.04)	.15 * (.06)	.15 * (.06)	.19 ** (.07)
<i>Klassenebene (Level 2)</i>				
Schulform (Ref. ES)				
PROCI	.37 (.40)	.17 (.19)	.22 (.18)	.35 (.22)
EST	.04 (.22)	.01 (.12)	.04 (.13)	.02 (.12)
MO	.79 (.58)	.31 (.25)	.37 (.23)	.33 (.33)
Jungenanteil (%)	-.62 (.40)	-.60 (.45)	-.69 (.49)	-.78 * (.38)
<i>Schulform → Jungenanteil</i> (Ref. ES)				
PROCI	.76 *** (.15)	.38 *** (.07)	.38 *** (.07)	.38 *** (.07)
EST	.28 *** (.09)	.14 *** (.04)	.14 *** (.04)	.14 *** (.04)
MO	.84 *** (.13)	.36 *** (.05)	.36 *** (.05)	.36 *** (.05)
SES (% Arbeiterschicht)	-.58 * (.24)	-.80 * (.39)	-.95 * (.43)	-.35 (.30)
<i>Schulform → SES</i> (Ref. ES)				
PROCI	.44 ** (.17)	.15 * (.06)	.15 * (.06)	.15 * (.06)
EST	.16 (.12)	.06 (.04)	.06 (.04)	.06 (.04)
MO	.76 *** (.15)	.23 *** (.05)	.23 *** (.05)	.23 *** (.05)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2a RE	Modell 2b RE	Modell 2c RE
Migrant/innenanteil (%)	.01 (.32)	.01 (.37)	.00 (.41)	-.70 (.60)
<i>Schulform → Migrant/innenanteil</i>				
<i>(Ref. ES)</i>				
PROCI	.66 *** (.13)	.27 *** (.06)	.27 *** (.06)	.27 *** (.06)
EST	.17 (.14)	.07 (.06)	.07 (.06)	.07 (.06)
MO	.73 *** (.14)	.26 *** (.05)	.26 *** (.05)	.26 *** (.05)
Anteil Klassenwiederholer/innen (%)	-.16 (.38)	-.09 (.27)	-.11 (.26)	-.03 (.45)
<i>Interaktionseffekte (cross-level)</i>				
Jungenanteil * Geschlecht: männlich		-.01 (.34)		
SES * Soziale Herkunft:				
Arbeiterschicht			.42 (1.05)	
Migrant/innenanteil * 2.5. Mig.-Gen.				.27 (.97)
* 2. Mig.-Gen.				.03 (.90)
* 1. Mig.-Gen.				.80 (.93)
Devianz (-2* Loglikelihood)	616.188	616.23	615.914	605.878
BIC	835.557	853.880	853.564	880.089
R ² in% (Level 1)	21,0	-	-	-
R ² in% (Level 2)	46,2	-	-	-
N (Level 1)	443	443	443	443
N (Level 2)	33	33	33	33

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Die MLM für den Kanton Bern werden auf vergleichbare Weise spezifiziert (siehe Tabelle 17), das heißt auf Level 1 werden die Individualmerkmale des Geschlechts, der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds sowie die vier Bildungswerte (t1) modelliert. Auf der Klassenebene werden neben den drei Kompositionsmerkmalen drei Variablen aufgenommen, mit denen Institutionseffekte für das Berner Schulsystem spezifiziert werden sollen: Zum einen werden die Schulklassen hinsichtlich ihrer Schulform-Zusammensetzung analysiert. Mit zwei Dummy-Variablen wird, im Vergleich zur Referenzkategorie leistungshomogener Sekundarklassen (höchstes Anspruchsniveau), der Einfluss gemischter Schulklassen (Real- und Sekundarschüler/innen) und genuiner Realschulklassen berechnet. Dies spiegelt den Klassenkontext wider, mit dem die befragten Schüler/innen als Klassenverband organisatorisch zusammengehören, und stellt durch die hybriden (flexiblen) Schulstrukturen eine Art *kompositionellen Institutionseffekt* für den Kanton Bern dar. Da das Berner Schulsystem allerdings vorsieht, durchlässige Schulmodelle mit klassenübergreifendem gemeinsamen Unterricht einzusetzen (und dies auch von den Gemeinden umgesetzt wird), soll auch diese institutionelle Perspektive eingebracht werden: Die

binäre Variable steht bei dem Wert 1 für ein undurchlässiges Schulmodell (vgl. zur Herleitung der Variablen Kapitel 5.4). Zusätzlich wurde die schulformspezifische Zusammensetzung der Klassen (gemischte Klassen/Realklassen) wie auch für Luxemburg als erklärende Variable der Kompositionsmerkmale in entsprechenden Level-2-Pfaden spezifiziert.¹¹¹

Die Modellgüte kann für das Modell 1 (Tabelle 17) als zufriedenstellend bezeichnet werden. Der Chi-Quadrat-Modelltest ist nicht signifikant, das heißt das geschätzte Modell passt zur Kovarianzmatrix der Daten. Einzig der SRMR auf Level 2 entspricht nicht den strengen Kriterien ($\leq .05$), liegt aber nach Hu und Bentler (1999) bei .08 exakt auf der Schwelle eines akzeptablen Werts (χ^2 : 7.428, df : 5, $p = .190$; RMSEA = .032; CFI = .968; SRMR_{within} = .000, SRMR_{between} = .081).

Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler weisen nur die beiden Bildungswerte Stimulation ($\beta = -.31$) – eine höhere Bewertung im 7. Schuljahr geht mit geringerer Entfremdung von Lehrer/innen im Schuljahr 8 einher – und Komfort/Status ($\beta = .12$) – entgegengesetzter Effekt – signifikante Effekte auf und die erklärte Level-1-Varianz fällt mit 10,3 % im Vergleich zu anderen in dieser Arbeit präsentierten Modelle vergleichsweise gering aus. Auf Level 2 können dagegen 46,7 % Varianz aufgeklärt werden – signifikante Effekte auf das durchschnittliche Niveau an Entfremdung liegen allerdings nur auf dem 10 %-Niveau vor: Ein höherer Jungenanteil bewirkt unter Kontrolle aller anderen Einflüsse ein geringeres Maß an Entfremdung von Lehrer/innen in der Schulklasse ($\beta = -.39$), während mit einem höheren Anteil an Kindern aus der Arbeiterschicht ein größeres Ausmaß an Entfremdung verbunden ist ($\beta = .44$). Wie die Pfade zeigen, ist der Jungenanteil in gemischten Klassen signifikant höher ($\beta = .38$). In genuinen Realklassen lernen mehr Schüler/innen aus der Arbeiterschicht ($\beta = .52$).

Interessant ist zusätzlich ein Blick auf die *intercept-and-slope-as-outcome* Modelle 2b und 2c¹¹², mit denen variierende Steigungskoeffizienten für den Effekt eines niedrigen SES (Modell 2b) und der drei nach Zuwanderungsgenerationen verschiedenen Migrationshintergründe modelliert wurden. Demnach wird der Effekt der Herkunft aus der Arbeiterschicht auf Entfremdung von Lehrer/innen stärker, je höher der Anteil an Kindern aus der Arbeiterschicht in der Klasse ist. Da die in Tabelle 17 für das Modell 2b berichteten *random effects* in *Mplus* nicht standardisiert sind, können sie direkt interpretiert werden: Der Slope von -.16

111 Aufgrund der hohen Korrelation zwischen den aggregierten Kompositionsvariablen Migrant/innenanteil und Anteil an Schüler/innen aus Familien mit einem niedrigen SES (Arbeiterschicht) von $r = .72$ ($p < .01$) wurde zusätzlich für beide Variablen eine ungerichtete Residuenkorrelation spezifiziert beziehungsweise zugelassen.

112 Modell 2a (*random slope*: männliches Geschlecht) weist keinen Interaktionseffekt auf. Allerdings ist der Effekt eines höheren Anteils an Schüler/innen aus der Arbeiterschicht – die Entfremdung von Lehrerinnen und Lehrern in der Klasse fällt bei einem höheren Anteil größer aus – bei einem Schätzer von .53 nun, gegenüber Modell 1 (10 %-Signifikanzniveau), signifikant auf dem 1 %-Niveau.

($p = .086$) fällt um 1.19 ($p < .05$) höher aus, wenn das Kompositionsmerkmal um eine Einheit steigt. Auf gleiche Weise ist der Interaktionseffekt für Schüler/innen der 2. Migrationsgenerationen zu verstehen. Mit einem höheren Anteil an Migrant/innen in der Schulklasse um eine Einheit fällt der Effekt ($-.04, p = .231$) auf Entfremdung vom Lehrer/innen höher aus ($.70, p < .01$). Für beide Gruppen gilt nach diesen Ergebnissen im Kanton Bern, dass sie sich eher von ihren Lehrer/innen entfremden, wenn sie sich in Schulklassenkontexten mit mehr Mitschüler/innen ihrer familiären Herkunft – soziökonomisch beziehungsweise nach familiärer Migration – befinden. Im Hinblick auf den Modellvergleich zeigt sich allerdings anhand größerer BIC-Werte auch für den Kanton Bern, dass mit der Spezifikation von *random slopes* und *cross-level interactions* gegenüber dem ersten Modell keine Verbesserung erzielt wird. Die Ergebnisse müssen vor diesem Hintergrund als ergänzende Befunde gewertet werden, mit denen Teil-Aspekte von Kompositionseffekten auf Schulentfremdung (von Lehrer/innen) ausgeleuchtet werden.

Tabelle 17: Mehrebenenmodelle: Entfremdung von Lehrer/innen im Kanton Bern (t2)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2a RE	Modell 2b RE	Modell 2c RE
Intercept	15.94 *** (3.19)	2.00 *** (.18)	1.87 *** (.17)	2.04 *** (.33)
<i>Individualebene (Level 1)</i>				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	.06 (.04)	.06 (.04)	.07 (.04)	.06 (.07)
Soziale Herkunft (Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	.02 (.04)	.04 (.04)	.04 (.05)	.04 (.05)
Arbeiterschicht	-.00 (.05)	.01 (.08)	-.16 † (.09)	.02 (.17)
Migrationshintergrund (Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	.02 (.06)	.03 (.09)	.02 (.08)	.02 (.10)
2. Migrationsgeneration	.03 (.06)	.05 (.07)	.07 (.07)	-.04 (.23)
1. Migrationsgeneration	.04 (.04)	.07 (.07)	.07 (.07)	.07 (.12)
Bildungswerte, t1				
Stimulation	-.31 *** (.04)	-.27 *** (.05)	-.26 *** (.04)	-.27 *** (.05)
Komfort/Status	.12 ** (.05)	.14 ** (.05)	.16 *** (.05)	.13 (.10)
Verhaltensbestätigung	-.03 (.04)	-.01 (.03)	-.00 (.03)	-.01 (.06)
Affekt	-.03 (.04)	-.02 (.03)	-.01 (.03)	-.01 (.03)
<i>Klassenebene, t2 (Level 2)</i>				
Schulklassen nach Schulform (Ref. genuine Sekundarklasse)				
gemischte Klasse	.44 (.27)	.14 (.09)	.11 (.09)	.12 (.09)
genuine Realklasse	.24 (.23)	.08 (.07)	.07 (.08)	.05 (.45)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2a RE	Modell 2b RE	Modell 2c RE
Schulmodell (Ref. durchlässig)				
undurchlässig	-0.22 (.20)	-0.07 (.07)	-0.08 (.07)	-0.07 (.20)
Jungenanteil (%)	-0.39 † (.22)	-0.41 (.30)	-0.41 (.28)	-0.41 (.33)
<i>Schulform → Jungenanteil</i> (Ref. genuine Sek.-Kl.)				
gemischte Klasse	.38 * (.16)	.10 * (.05)	.10 * (.05)	.10 * (.05)
genuine Realklasse	.35 † (.18)	.09 † (.05)	.09 † (.05)	.09 † (.05)
SES (% Arbeiterschicht)	.44 † (.26)	.53 ** (.20)	-0.09 (.33)	.60 (.90)
<i>Schulform → SES (Ref. genuine Sek.-Kl.)</i>				
gemischte Klasse	.11 (.12)	.04 (.04)	.04 (.04)	.04 (.04)
genuine Realklasse	.52 *** (.15)	.17 * (.07)	.17 * (.07)	.17 * (.07)
Migrant/innenanteil (%)	-0.02 (.31)	-0.10 (.19)	.13 (.19)	-0.31 (.57)
<i>Schulform → Migr.-Anteil</i> (Ref. genuine Sek.-Kl.)				
gemischte Klasse	.28 † (.17)	.14 † (.09)	.14 † (.09)	.14 † (.09)
genuine Realklasse	.48 * (.19)	.25 * (.10)	.25 * (.10)	.25 * (.10)
<i>Interaktionseffekte (cross-level)</i>				
Jungenanteil * Geschlecht: männlich		-0.10 (.42)		
SES * Soziale Herkunft: Arbeiterschicht			1.19 * (.47)	
Migrant/innenanteil * 2.5. Mig.-Gen.				.41 (.42)
* 2. Mig.-Gen.				.70 ** (.23)
* 1. Mig.-Gen.				.19 (.50)
Devianz (-2* Loglikelihood)	540.678	539.926	538.418	530.76
BIC	737.905	755.643	754.135	783.456
R ² in % (Level 1)	10,3	-	-	-
R ² in % (Level 2)	46,7	-	-	-
N (Level 1)	475	475	475	475
N (Level 2)	30	30	30	30

Anmerkung: Signifikanzniveau: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

6.3.2 Entfremdung vom Lernen: Institutions- und Kompositionseffekte in Luxemburg und im Kanton Bern

Im letzten Unterkapitel zur Entstehung von Schulentfremdung und dem Einfluss der Bildungskontexte in mehr Ebenenanalytischer Betrachtung werden die spezifizierten Modelle aus Kapitel 6.1 für die Entfremdung vom Lernen geschätzt. Im Nullmodell der Varianzzerlegung auf Level 1 und Level 2 zeigen sich im Vergleich

zur zuvor dargestellten Entfremdung von Lehrer/innen verschiedene Intraklassenkorrelationen für Luxemburg und den Kanton Bern. Für die abhängige Variable Y_{ij} auf der Individualebene (=Entfremdung vom Lernen zu t2) ergibt sich im luxemburgischen Datensatz auf Level 1 eine Varianz von $\sigma^2 = .341$ und auf Level 2 von $\tau_{00} = .036$; im Datensatz für den Kanton Bern liegen Varianzen von $\sigma^2 = .275$ und $\tau_{00} = .021$ vor. Die ICC-Werte werden für beide Untersuchungsregionen wie folgt berechnet:

$$ICC_{LU} = \frac{.036}{.036 + .341} = .095$$

$$ICC_{BE} = \frac{.021}{.021 + .275} = .071$$

In Luxemburg liegt das Verhältnis der Varianzverteilung bei 9:1, das heißt 90 % entfallen auf Level 1 und 10 % der Varianz beruhen auf Unterschieden zwischen Schulklassen. Im Kanton Bern gehen nur 7 % der Gesamtvarianz zur Entfremdung vom Lernen auf die Klassenebene zurück.

In Tabelle 18 sind die Ergebnisse für Luxemburg in vier Modellen analog zur Vorgehensweise für die Entfremdung von Lehrer/innen (Tabelle 16) dargestellt. Das Modell 1 (*intercept-as-outcome model*) mit *fixed regression coefficients* weist insgesamt einen guten Modellfit auf, hinsichtlich des SRMR auch auf beiden Analyseebenen (χ^2 : 9.260, *df*: 6, $p = .160$; RMSEA = .035; CFI = .984; SRMR_{wit-hin} = .000, SRMR_{between} = .043).

Auf der Individualebene, für die anhand des spezifizierten Modells 27,4 % der Varianz aufgeklärt werden können, zeigen sich für Stimulation ($\beta = -.49$) durch Bildung und die Bildungswerte-Dimension Affekt ($\beta = -.13$) signifikante Effekte. Ein höherer wahrgenommener Wert auf beiden Dimensionen in Schuljahr 7, insbesondere aber für die Stimulation, führt zu geringerer Entfremdung vom Lernen im 8. Schuljahr. Auf der Klassenebene können anhand der eingesetzten Kontextvariablen beachtliche 93,7 % Varianz aufgeklärt werden. Die bereits bekannten Institutionseffekte seitens der Schulformen *EST* ($\beta = -.38$) und *Modulaire* ($\beta = -.59$) werden im präsentierten MLM ergänzt um den Kompositionseffekt des Migrant/innenanteils.

Der standardisierte Regressionskoeffizient hat den Wert $-.55$ ($p < .05$). Mit einem höheren Anteil an Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund ist das durchschnittliche Niveau an Entfremdung vom Lernen in der Schulklasse unter Kontrolle der übrigen Prädiktorvariablen auf beiden Ebenen geringer. Mit den *random slope* Modellen 2a, 2b und 2c geht erneut kein Informationsgewinn einher.

Tabelle 18: Mehrebenenmodelle: Entfremdung vom Lernen in Luxemburg (t2)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2a RE	Modell 2b RE	Modell 2c RE
Intercept	19.65 *** (4.05)	3.48 *** (.25)	3.13 *** (.38)	3.38 *** (.31)
<i>Individualebene (Level 1)</i>				
Geschlecht (Ref. weiblich)				
männlich	.02 (.03)	-.02 (.04)	.05 (.04)	.04 (.04)
Soziale Herkunft (Ref. Obere Mittelschicht)				
Mittelschicht	-.02 (.05)	-.01 (.06)	-.05 (.06)	-.03 (.07)
Arbeiterschicht	-.03 (.05)	-.03 (.08)	-.07 (.08)	-.02 (.09)
Migrationshintergrund (Ref. Nicht-Migrant/innen)				
2.5. Migrationsgeneration	.01 (.06)	.02 (.08)	.03 (.09)	-.04 (.09)
2. Migrationsgeneration	.03 (.05)	.04 (.06)	.07 (.07)	.01 (.07)
1. Migrationsgeneration	.01 (.06)	.03 (.08)	.05 (.09)	-.04 (.10)
Bildungswerte, t1				
Stimulation	-.49 *** (.04)	-.46 *** (.04)	-.43 *** (.05)	-.45 *** (.05)
Komfort/Status	.06 (.04)	.14 * (.06)	.18 ** (.07)	.14 * (.07)
Verhaltensbestätigung	.03 (.05)	.03 (.04)	.04 (.05)	.03 (.04)
Affekt	-.13 ** (.05)	-.11 ** (.04)	-.10 * (.04)	-.10 * (.05)
Klassenwiederholung (Ref. nie)				
einmal/öfter	.09 (.06)	.12 (.08)	.13 (.08)	.14 (.09)
<i>Klassenebene, t2 (Level 2)</i>				
Schulform (Ref. ES)				
PROCI	-.39 (.45)	-.20 (.11)	-.19 (.14)	-.16 (.17)
EST	-.38 * (.15)	-.20 * (.08)	-.20 ** (.08)	-.19 (.14)
MOD	-.59 * (.30)	-.28 † (.15)	-.27 * (.11)	-.23 (.18)
Jungenanteil (%)				
	.27 (.21)	.48 (.33)	.23 (.34)	.18 (.42)
Schulform → Jungenanteil (Ref. ES)				
PROCI	.76 *** (.15)	.38 *** (.07)	.38 *** (.07)	.38 *** (.07)
EST	.28 *** (.09)	.14 *** (.04)	.14 *** (.04)	.14 *** (.04)
MOD	.84 *** (.13)	.36 *** (.05)	.36 *** (.05)	.36 *** (.05)
SES (% Arbeiterschicht)				
	.01 (.20)	-.05 (.30)	.06 (.56)	-.13 (.27)
Schulform → SES (Ref. ES)				
PROCI	.44 ** (.17)	.15 * (.06)	.15 * (.06)	.15 * (.06)
EST	.16 (.12)	.06 (.04)	.06 (.04)	.06 (.04)
MOD	.76 *** (.15)	.23 *** (.05)	.23 *** (.05)	.23 *** (.05)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE- β	Modell 2a RE	Modell 2b RE	Modell 2c RE
Migrant/innenanteil (%)	-.55 * (.22)	-.60 † (.32)	-.61 † (.33)	-.53 (.53)
<i>Schulform → Migrant/innenanteil</i>				
<i>(Ref. ES)</i>				
PROCI	.66 *** (.13)	.27 *** (.06)	.27 *** (.06)	.27 *** (.06)
EST	.17 (.14)	.07 (.06)	.07 (.06)	.07 (.06)
MOD	.73 *** (.14)	.26 *** (.05)	.26 *** (.05)	.26 *** (.05)
Anteil Klassenwiederholer/innen (%)	-.27 (.23)	-.16 (.22)	-.16 (.22)	-.19 (.22)
<i>Interaktionseffekte (cross-level)</i>				
Jungenanteil * Geschlecht: männlich		-.25 (.28)		
SES * Soziale Herkunft:				
Arbeiterschicht			-.36 (.47)	
Migrant/innenanteil * 2.5. Mig.-Gen.				.57 (.59)
* 2. Mig.-Gen.				-.44 (.40)
* 1. Mig.-Gen.				-.01 (.75)
Devianz (-2* Loglikelihood)	500.96	502.624	506.876	498.264
BIC	720.328	740.274	744.525	772.474
R ² in% (Level 1)	27,4	-	-	-
R ² in% (Level 2)	93,7	-	-	-
N (Level 1)	443	443	443	443
N (Level 2)	33	33	33	33

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

Auch für den Kanton Bern wurden die Modelle auf gleiche Weise spezifiziert wie zuvor (Tabelle 19). Das Modell 1 zeigt erneut einen mindestens zufriedenstellenden Fit (χ^2 : 7.501, df : 5, p = .186; RMSEA = .032; CFI = .982; SRMR_{within} = .000, SRMR_{between} = .080). Die aufgeklärte Varianz auf beiden Ebenen liegt bei rund einem Viertel nah beieinander; im Vergleich zur Entfremdung von Lehrer/innen kann deutlich mehr Varianz auf der Individualebene erklärt werden (24,5 %), allerdings auch deutlich weniger auf Klassenebene (28,6 %).

Unter Berücksichtigung der Schulklassen-Zusammensetzung nach Leistungsmerkmalen – ob die Schüler/innen dem Sekundar- oder Realniveau angehören – und nach dem Anteil an Jungen, Arbeiterkindern und Migrant/innen, erweist sich noch immer der Level-1-Prädiktor des männlichen Geschlechts als signifikant (β = .15): Jungen sind im Kanton Bern entfremdeter vom Lernen als Mädchen. Einen größeren Effekt hat der Wert von Stimulation durch Bildung (t1) bei einem signifikanten β -Koeffizienten von -.44; die Entfremdung vom Lernen fällt also umso geringer aus. Auf Ebene 2 gehen in diesem Modell keine Effekte von der Schulform (*kompositioneller Institutionseffekt*) und vom Schulmodell

aus. Auch Kompositionseffekte, kontrolliert für die Niveauunterricht-Zusammensetzung der Schüler/innenschaft, wurden nicht gefunden.

Bei der Spezifizierung der *intercept-and-slope-as-outcome* Modelle konnten zum vorangegangenen Kapitel vergleichbare Modelle für die Entfremdung vom Lernen in zwei Fällen (2a und 2c) nicht geschätzt werden; lediglich bei Modell 2b mit einem *random slope* für die Prädiktorvariable des geringen SES (Arbeiterschicht) konnten Parameterschätzer ermittelt werden. Der spezifizierte Interaktionseffekt für den Einfluss der SES-Komposition in der Schulklasse (Anteil Arbeiterschicht) erweist sich nicht als signifikant.

Tabelle 19: Mehrebenenmodelle: Entfremdung vom Lernen im Kanton Bern (t2)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2b ¹ RE
Intercept	43.17 ** (16.75)	3.31 *** (.20)
<i>Individualebene (Level 1)</i>		
Geschlecht (Ref. weiblich)		
männlich	.15 ** (.05)	.15 ** (.05)
Soziale Herkunft (Ref. Obere Mittelschicht)		
Mittelschicht	.08 † (.04)	.10 * (.04)
Arbeiterschicht	.08 (.05)	.11 (.09)
Migrationshintergrund (Ref. Nicht-Migrant/innen)		
2.5. Migrationsgeneration	.05 (.04)	.08 (.06)
2. Migrationsgeneration	-.02 (.06)	-.02 (.08)
1. Migrationsgeneration	-.03 (.05)	-.06 (.08)
Bildungswerte, t1		
Stimulation	-.44 *** (.04)	-.43 *** (.04)
Komfort/Status	.00 (.03)	.02 (.03)
Verhaltensbestätigung	-.06 (.04)	-.04 (.03)
Affekt	-.05 (.04)	-.04 (.03)
<i>Klassenebene, t2 (Level 2)</i>		
Schulklassen nach Schulform (Ref. genuine Sekundarklasse)		
gemischte Klasse	.25 (.44)	.05 (.06)
genuine Realklasse	.10 (.46)	.01 (.09)
Schulmodell (Ref. durchlässig)		
undurchlässig	.07 (.34)	.02 (.07)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2b ¹ RE
Jungenanteil (%)	-.47 (.37)	-.25 (.27)
<i>Schulform → Jungenanteil</i> (Ref. genuine Sek.-Kl.)		
gemischte Klasse	.38 * (.16)	.10 * (.05)
genuine Realklasse	.35 † (.18)	.09 † (.05)
SES (% Arbeiterschicht)	-.36 (.35)	-.38 (.24)
<i>Schulform → SES (Ref. genuine Sek.-Kl.)</i>		
gemischte Klasse	.11 (.12)	.04 (.04)
genuine Realklasse	.52 *** (.15)	.17 * (.07)
Migrant/innenanteil (%)	.35 (.54)	.14 (.18)
<i>Schulform → Migr.-Anteil</i> (Ref. genuine Sek.-Kl.)		
gemischte Klasse	.28 † (.17)	.14 † (.09)
genuine Realklasse	.48 * (.19)	.25 * (.10)
<i>Interaktionseffekte (cross-level)</i>		
Jungenanteil * Geschlecht: männlich		
SES * Soziale Herkunft: Arbeiterschicht		.41 (.26)
Migrant/innenanteil * 2.5. Mig.-Gen.		
* 2. Mig.-Gen.		
* 1. Mig.-Gen.		
Devianz (-2* Loglikelihood)	500.562	499.972
BIC	697.787	715.688
R ² in % (Level 1)	24,5	-
R ² in % (Level 2)	28,6	-
N (Level 1)	475	475
N (Level 2)	30	30

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

¹ Die *intercept-and-slope-as-outcome* Modelle 2a (*random slope* für Geschlecht) und 2c (*random slopes* für alle drei Migrationshintergründe) – siehe zum Vergleich in Tabelle 17 – konnten nicht geschätzt werden.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

6.3.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit

Mit der Zusammenfassung der Ergebnisse zum Einfluss der Bildungskontexte auf die domänenspezifische Schulentfremdung in mehrerebenenanalytischer Betrachtung, das heißt unter Verwendung von Mehrebenenmodellen und darin spezifizierter Level-2-Pfade, werden die Hypothesen *H6* und *H7* inklusive der zugeordneten Subhypothesen getestet. Dabei wird die Perspektive des Kontextvergleichs eingenommen, weil die Prüfung kontextübergreifend geschieht.

Institutionseffekte

Mit der Hypothese *H6* wird postuliert, dass die domänenspezifische Schulentfremdung umso höher ist, je geringer das Anspruchsniveau der *tracks* ist. *H6* konnte in beiden stratifizierten Schulsystemen mittels Dummy-Variablen direkt getestet werden. In den vorangegangenen Empirie-Kapiteln hat sich bereits angedeutet, dass sie für Luxemburg nicht nur falsifiziert werden muss, sondern – bei Entfremdung vom Lernen – umgekehrte Gültigkeit haben könnte. Auch mit der dafür adäquaten Methode (MLM) konnte gezeigt werden, dass die Entfremdung vom Lernen in Schulklassen des *tracks* mit dem geringsten Anspruchsniveau, dem *Modulaire*, und im technischen Sekundarunterricht (*EST*) gegenüber dem akademischen *track* im Mittel geringer ausfällt. Der zuvor gefundene gleiche Effekt des *PROCI-tracks* hat sich in den MLM unter simultaner Berechnung von Kompositionseffekten nicht mehr gezeigt. Im Kanton Bern ist kein Zusammenhang mit dem *tracking* im unteren Sekundarunterricht erkennbar, und auch hinsichtlich der Entfremdung von Lehrer/innen wurden in beiden Länderkontexten keine Effekte gefunden. Während *H7* kontextübergreifend abgelehnt wird, könnte die unterschiedliche Differenzierung in *tracks* differentielle Ergebnisse für Luxemburg und die Schweiz erklären. Das höhere Niveau an Entfremdung vom Lernen in Luxemburg kann unter anderem auf den Institutionseffekt des akademischen Schultyps zurückgeführt werden. Die große aufgeklärte Level-2-Varianz von mehr als 90 % anhand der Kontextvariablen, ausgehend insbesondere von den negativen Koeffizienten zweier *tracks*, legt bei der Intraklassenkorrelation von 10 % diesen Schluss nahe. Der größeren Selektion im luxemburgischen Schulsystem kann also ein Einfluss auf schulische Entfremdungsprozesse zugesprochen werden. Demgegenüber zeigen sich im Schulsystem des Kantons Bern keine Institutionseffekte auf domänenspezifische Schulentfremdung. Inwiefern dies auch den durchlässigen Schulmodellen zuzuschreiben ist, lässt sich nur teilweise beantworten. Sie mögen das Niveau an Entfremdung einschränken, senken es aber nach den Ergebnissen dieses Kapitels nicht.

Kompositionseffekte

Es hat sich gezeigt, dass die Komposition der Schulklassen – nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund – das Niveau an Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen) beeinflusst, wie in der übergeordneten Hypothese *H7* formuliert. Ein höherer Jungenanteil hat allerdings entgegen *H7.1* eine geringere mittlere Entfremdung von Lehrer/innen im Kanton Bern zur Folge. Interaktionseffekte für Jungen, wie in *H7.1.1* postuliert, wurden hingegen nicht gefunden. Des Weiteren wurde die Hypothese aufgestellt, dass die domänenspezifische Schulentfremdung höher ausfällt, je niedriger die soziale Komposition in der Schulklasse ist (*H7.2*). Dies gilt für Entfremdung von Lehrer/innen im Kanton Bern und führt darüber hinaus zu dem in *H7.2.1* aufgestellten

Interaktionseffekt, dass der Effekt die Entfremdung von Lehrer/innen unter Arbeiterkindern verstärkt; sie muss aber ansonsten, insbesondere für die Entfremdung vom Lernen, verworfen werden. Vielmehr sieht es für den luxemburgischen Kontext sogar so aus, dass die Entfremdung von Lehrer/innen im Mittel geringer ist, je mehr Arbeiterkinder in der Klasse sind. Abschließend wurde mit *H7.3* gesagt: Je höher der Anteil an Migrant/innen in einer Schulklasse ist, desto geringer ist die Schulentfremdung der Schüler/innen der Schulklasse. Mit Befunden für Luxemburg bezüglich der Entfremdung vom Lernen kann die Hypothese vorläufig angenommen werden. Ein Interaktionseffekt für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Form, dass sie eine geringere Schulentfremdung aufweisen (*H7.3.1*), lässt sich nicht bestätigen. Für Migrant/innen der 2. Generation im Kanton Bern konnte ein Interaktionseffekt nachgewiesen werden, der in die andere Richtung weist: Sie sind entfremdeter von ihren Lehrer/innen, je mehr Schüler/innen mit einem Migrationshintergrund in der Klasse sind.

6.4 Die Relevanz von Schulentfremdung: Schulleistungen als Folge

Im abschließenden Empirie-Kapitel wird eine für Fragen von Bildungsungleichheiten relevante Folge von Schulentfremdung untersucht: die schulischen Leistungen der befragten Schülerinnen und Schüler in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern im 8. Schuljahr. *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulentfremdung und schulischen Leistungen (RQ4)?* Mit der Prüfung der letzten Hypothese *H8* wird also zugleich die Relevanz von domänenspezifischer akademischer Schulentfremdung in den Blick genommen: Je größer Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen) auf individueller Ebene, desto geringer sind die Schulleistungen in Form der durchschnittlichen Zeugnisnoten.

Im vorangegangenen Kapitel konnte gezeigt werden, dass gewisse Anteile der Prävalenz domänenspezifischer Schulentfremdung unter Sekundarschüler/innen auf die Klassenebene zurückzuführen sind. Aufgrund dieses Befundes ist es bei der Prüfung des Einflusses von Schulentfremdung auf den Notendurchschnitt notwendig, die Effekte der auf der Individualebene gemessenen unabhängigen Variablen Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen, die nun im letzten Analyseschritt simultan untersucht werden¹¹³, für beide Analyseebenen zu schätzen. Mit der *groupmean*-Zentrierung, durch die die Gruppenmittelwerte von den individuellen Werten subtrahiert werden (vgl. Ditton 1998: 86 ff.), kann eine Effektzerglegung vorgenommen werden. Neben der Spezifizierung der unabhängigen

113 Zwischen beiden domänenspezifischen Entfremdungsvariablen wurden ungerichtete Residuenkorrelation auf Level 1 und/oder Level 2 spezifiziert beziehungsweise zugelassen, wenn es die Modifikationsindizes erforderten.

Variable als Level-1-Prädiktor wird sie in der *Mplus*-Syntax auch auf Klassenebene als Aggregatvariable (Schulklassenmittelwert) eingebracht. Für beide Ebenen werden durch diese Modellierung latente Variablen geschätzt (vgl. Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 161, 166). Durch Dekomposition wird sie indirekt (latent) am Gruppenmittelwert zentriert (vgl. Muthén und Muthén 1998–2015: 260 f.).

Um den Einfluss der negativen Einstellung Schulentfremdung auf den Notendurchschnitt (z-standardisierter GPA in den drei länderübergreifenden Hauptfächern Deutsch, Französisch und Mathematik; vgl. zur Operationalisierung Kapitel 5.4) zu untersuchen, muss simultan der Einfluss der drei wesentlichen Ungleichheitsachsen auf die schulischen Leistungen berechnet werden. Erst wenn, wie in der theoretischen Rahmung der Arbeit (vgl. Kapitel 2.1) hergeleitet, für primäre Effekte (vgl. Boudon 1974) der sozialen Herkunft, des Geschlechts und des Migrationshintergrunds auf schulische Leistungen kontrolliert wird (vgl. OECD 2016a: 216; für Luxemburg: Martin/Ugen/Fischbach 2015; für die Schweiz: Bauer/Ramseier/Blum 2014), kann ein zusätzlicher Einfluss der für Verhalten relevanten Einstellungen (vgl. Ajzen und Fishbein 1980) untersucht werden.

Für Unterschiede zwischen den Schulklassen müssen die bereits bekannten Institutionseffekte berücksichtigt werden, von denen Auswirkungen auf Leistungsunterschiede in den beiden Schulkontexten zu erwarten sind (vgl. Becker und Schulze 2013; Gross/Meyer/Hadjar 2016). Zudem sollten die in dieser Arbeit erlangten Erkenntnisse über die Zusammenhänge zwischen den Ungleichheitsachsen und Schulentfremdung sowie zwischen dem institutionellen Schulsetting und Schulentfremdung berücksichtigt werden. Somit werden die in den Kapiteln 6.2 und 6.3 empirisch belegten Einflüsse in den abschließenden Modellen dieser Studie als Pfade spezifiziert: Die präsentierten Modelle stellen dadurch Mehrebenen-Strukturgleichungsmodelle dar. Mit jeweils zwei *intercept-as-outcome* Modellen werden Effekte auf den Notendurchschnitt zum beziehungsweise einige Monate nach dem zweiten Erhebungszeitpunkt (vgl. Kapitel 5) modelliert (Modell 1). In Modell 2 wird zusätzlich für den GPA zu t1 kontrolliert. Auf diese Weise werden Effekte auf die Veränderung der Schulnoten zwischen dem 7. und dem 8. Schuljahr berechnet.

Das jeweilige Nullmodell für Luxemburg und den Kanton Bern ermöglicht, als Voraussetzung zur Berechnung der MLM, die deskriptive Varianzzerlegung auf beide Untersuchungsebenen. Für die abhängige Variable Y_{ij} (=GPA zu t2) auf Individualebene wurde für die luxemburgischen Daten auf Level 1 eine Varianz von $\sigma^2 = .785$ ermittelt und auf Level 2 eine Varianz von $\tau_{00} = .179$; für den Kanton Bern zeigt das Nullmodell Varianzen von $\sigma^2 = .746$ und $\tau_{00} = .309$ auf. Anhand der bereits bekannten Gleichung können folgende ICC-Werte für die Untersuchungsregionen LU und BE errechnet werden:

$$ICC_{LU} = \frac{.179}{.179 + .785} = .185$$

$$ICC_{BE} = \frac{.309}{.309 + .746} = .293$$

Die Intraklassenkorrelation für die luxemburgischen Sekundarschulklassen beträgt 18,5%. Knapp ein Fünftel der individuellen Unterschiede in den mittleren schulischen Leistungen entfällt auf Unterschiede zwischen den befragten Schulklassen. Im Kanton Bern liegt der ICC-Wert deutlich höher: 29,3% der Varianz des GPA kann auf Schulklasseneffekte zurückgeführt werden. Diese Zahlen belegen, dass bei der Analyse von Schulnoten die Cluster nach Schulklassen berücksichtigt werden müssen – MLM sind unbedingt notwendig. Neben den erwarteten Institutionseffekten auf Noten kann zudem von einem Schul- und Lehrperson-spezifischen Bias in der Notengebung ausgegangen werden – sowie von im Klassenkontext geteilten schulischen Einstellungen (vgl. Ivaniushina und Alexandrov 2018), einer kollektiven Schulentfremdung.

6.4.1 Mehrebenenmodelle für den Bildungskontext Luxemburg

Das spezifizierte Modell 1 in Tabelle 20 weist einen sehr guten Modellfit auf (χ^2 : 1.109, *df*: 1, $p = .292$; RMSEA = .016; CFI = .999; SRMR_{within} = .002, SRMR_{between} = .042), das heißt das theoretische Modell ist gut gewählt, da es zur Kovarianzmatrix der Daten passt. Mit den modellierten Effekten und Pfaden zwischen den Variablen lassen sich demnach Unterschiede in den Schulnoten auf beiden Ebenen beschreiben. Dies gilt allerdings nicht für die Entwicklung des Notendurchschnitts zu Beginn des unteren Sekundarunterrichts, wie die Modellfit-Indizes von Modell 2 bei einem signifikanten Chi-Quadrat-Test und ungenügenden RMSEA-Wert zeigen (χ^2 : 28.113, *df*: 3, $p = .000$; RMSEA = .139; CFI = .928; SRMR_{within} = .035, SRMR_{between} = .069).¹¹⁴

Mit den Level-1-Prädiktoren kann in Modell 1 eine Varianz von 13,5% erklärt werden.¹¹⁵ Es zeigt sich, dass Schüler/innen aus der Mittel- und der Arbeiterschicht bei ähnlichen negativen standardisierten Koeffizienten von $-.15$ ($p < .05$) und $-.17$ ($p < .01$) gegenüber Jugendlichen aus der Oberen Mittelschicht einen signifikant geringeren Notendurchschnitt aufweisen. Für die Geschlechtszugehörigkeit und die Gegenüberstellung von Nicht-Migrant/innen und Migrant/innen zeigen sich keine zusätzlichen Effekte. Die primären Herkunftseffekte konnten mit den Daten dieser Studie für Luxemburg belegt werden. Zusätzlich gehen von beiden Schulentfremdungsdomänen signifikante Effekte aus. Die Effektstärke hinsichtlich der

114 Es handelt sich bei den Modellen 1 und 2 nicht um *nested models*, da in Modell 2 mit dem GPA zu t1 eine zusätzliche Variable aufgenommen wurde.

115 Leistungsstände in verschiedenen Kompetenzbereichen und kognitive Fähigkeiten können nicht untersucht werden, da entsprechende standardisierte Tests in dieser Studie nicht durchgeführt worden sind. Sie könnten für einen erheblichen Teil der nicht erklärten Varianz verantwortlich sein.

Entfremdung von Lehrer/innen fällt bei $\beta = -21$ höher aus als die Herkunftseffekte; Entfremdung vom Lernen hat einen Effekt von $\beta = -13$. Schulentfremdete Schülerinnen und Schüler haben im luxemburgischen Schulsystem geringere Schulnoten in den drei Hauptfächern.

Dieser Befund gilt bei gleichzeitigen Effekten, die vom *tracking* ausgehen. Kontrolliert für die Schulform der untersuchten Schulklassen kann mit 48,1% knapp die Hälfte der Varianz auf Level 2 aufgeklärt werden. Vor allem in den Schulformen *PROCI* ($\beta = -99, p < .001$) und *EST* ($\beta = -86, p < .01$) werden im Vergleich zum akademischen *ES* deutlich geringere Schulnoten erzielt beziehungsweise vergeben. Der spezifizierte Kontexteffekt von Schulentfremdung zeigt keinen signifikanten Einfluss auf den mittleren Notendurchschnitt.¹¹⁶ Mit diesen Ergebnissen kann davon ausgegangen werden, dass ein höheres Niveau an Schulentfremdung in der Schulklasse die Schulleistungen in der Klasse nicht einschränkt – ein solcher Einfluss besteht, wie gezeigt, ausschließlich auf der Individualebene der Schüler/innen.

6.4.2 Mehrebenenmodelle für den Bildungskontext Kanton Bern

Mit den spezifizierten Pfaden und Effekten auf den Notendurchschnitt zum Ende des 8. Schuljahrs im Kanton Bern (Modell 1 in Tabelle 21) konnte ein sehr guter Modellfit erzielt werden, wie der Modelltest und die ermittelten approximativen Fit-Indizes zeigen (χ^2 : 1.052, *df*: 1, $p = .305$; RMSEA = .010; CFI = 1.000; SRMR_{within} = .001, SRMR_{between} = .020). Das Modell 2 dagegen, mit dem Effekte auf die Veränderung der mittleren Schulnoten zwischen Klasse 7 und 8 untersucht werden soll, weist – wie für den Fall Luxemburg im Kapitel zuvor – keine gute Passung auf die Daten auf (χ^2 : 32.601, *df*: 3, $p = .000$; RMSEA = .148; CFI = .945; SRMR_{within} = .038, SRMR_{between} = .076). Während der signifikante Chi-Quadrat-Test zwar nur einen ersten Hinweis auf die (ungenügende) Güte des Modells gibt, genügt der RMSEA bei einem Wert von .148 nicht den Maßstäben sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Hu und Bentler 1999).

Hinsichtlich der individuellen Merkmale der Schüler/innen bestätigen sich einige in der Literatur diskutierten und für die Schweiz belegten Ungleichheiten. Jungen haben im Vergleich zu Mädchen einen geringeren Notendurchschnitt (in den drei Hauptfächern), wie der signifikante Koeffizient $\beta = -16$ zeigt. Die simultan geschätzten sozialen Herkunftseffekte fallen ebenfalls negativ aus, das heißt Schüler/innen aus der Oberen Mittelschicht erlangen gegenüber ihren Mitschüler/innen aus anderen Herkunftsschichten bessere Schulnoten (Mittelschicht: $\beta = -15, p < .01$; Arbeiterschicht: $\beta = -11, p < .05$). Benachteiligt

116 Der Institutionseffekt von *Modulaire* auf die Entfremdung vom Lernen auf Level 2 weist einen standardisierten Koeffizienten > 1 auf ($\beta = -1.05, p < .001$), was auf Multikollinearität der Variablen hindeutet.

sind im Schulsystem im Kanton Bern nach den Daten dieser Studie (im 8. Schuljahr) zudem migrierte Jugendliche; von der 1. Migrationsgeneration geht ein entsprechender negativer Effekt ($\beta = -11, p < .05$) aus.

Welchen Einfluss haben zusätzlich Schulentfremdung und die Schulformzugehörigkeit, das heißt der von den Schüler/innen besuchte Niveauunterricht? Untersucht auf Ebene der Schulklassen (die erklärte Level-2-Varianz beträgt 79,2%) als

Tabelle 20: Mehrebenenmodelle: Der Einfluss von Schulentfremdung auf Schulnoten in Luxemburg (t2)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE- β	Modell 2 FE- β
Intercept	12.32 * (5.70)	4.33 (7.73)
<i>Individualebene (Level 1)</i>		
Geschlecht (Ref. weiblich)		
männlich	-.07 (.05)	-.01 (.03)
Soziale Herkunft (Ref. Obere Mittelschicht)		
Mittelschicht	-.15 * (.06)	-.07 (.05)
Arbeiterschicht	-.17 ** (.06)	-.07 (.05)
Migrationshintergrund (Ref. Nicht-Migrant/innen)		
2.5. Migrationsgeneration	-.06 (.06)	-.01 (.04)
2. Migrationsgeneration	-.02 (.05)	-.00 (.05)
1. Migrationsgeneration	.00 (.04)	.02 (.04)
Schulentfremdung		
Entfremdung von Lehrer/innen (SAL-T)	-.21 *** (.05)	-.16 *** (.05)
<i>Individualmerkmale → SAL-T (Ref. s. o.)</i>		
männliches Geschlecht	.17 *** (.05)	.18 *** (.05)
soziale Herkunft: Mittelschicht	.04 (.06)	.04 (.06)
soziale Herkunft: Arbeiterschicht	-.04 (.05)	-.03 (.05)
2.5. Migrationsgeneration	.03 (.06)	.03 (.06)
2. Migrationsgeneration	.14 * (.07)	.15 * (.07)
1. Migrationsgeneration	.19 ** (.06)	.19 ** (.06)
Entfremdung vom Lernen (SAL-L)	-.13 *** (.04)	-.06 † (.08)
<i>Individualmerkmale → SAL-L (Ref. s. o.)</i>		
männliches Geschlecht	.11 * (.05)	.10 * (.05)
soziale Herkunft: Mittelschicht	-.05 (.06)	-.05 (.06)
soziale Herkunft: Arbeiterschicht	-.07 (.06)	-.07 (.06)
2.5. Migrationsgeneration	.02 (.07)	.02 (.07)
2. Migrationsgeneration	.05 (.06)	.05 (.06)
1. Migrationsgeneration	.07 (.07)	.07 (.07)
Kontrollvariable: GPA zu t1		.66 *** (.07)

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE- β	Modell 2 FE- β
<i>Klassenebene (Level 2)</i>		
Schulform (Ref. ES)		
<i>PROCI</i>	-.99 *** (.32)	-.32 (.34)
<i>EST</i>	-.86 ** (.31)	-.39 (.38)
<i>MOD</i>	-.97 † (.53)	-.33 (.74)
Schulentfremdung		
Entfremdung von Lehrer/innen (SAL-T)	-.19 (.19)	-.73 (.72)
<i>Schulform → SAL-T (Ref. ES)</i>		
<i>PROCI</i>	-.23 (.26)	-.25 (.29)
<i>EST</i>	-.34 † (.20)	-.34 (.21)
<i>MOD</i>	-.28 (.32)	-.42 (.33)
Entfremdung vom Lernen (SAL-L)	-.81 (.52)	.39 † (.23)
<i>Schulform → SAL-L (Ref. ES)</i>		
<i>PROCI</i>	-.47 † (.26)	-.44 † (.26)
<i>EST</i>	-.56 *** (.17)	-.53 *** (.17)
<i>MOD</i>	-1.05 *** (.19)	-1.06 *** (.18)
Devianz (-2* Loglikelihood)	2608.804	2342.204
BIC	2859.193	2597.176
R^2 in % (Level 1)	13,5	51,5
R^2 in % (Level 2)	48,1	39,7
N (Level 1)	449	433
N (Level 2)	33	33

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

kompositioneller Institutionseffekt, zeigt sich für genuine Realschulklassen ein starker signifikanter negativer Effekt ($\beta = -.41$): Der Notendurchschnitt in Realklassen ist im Vergleich zu Sekundarklassen geringer, während für gemischte Klassen kein Unterschied gefunden wurde. Effekte von Schulentfremdung haben, im Vergleich der beiden Ebenen, domänenspezifische Folgen: Auf der individuellen Ebene ist der Notendurchschnitt umso geringer, je höher die Entfremdung vom Lernen ist ($\beta = -.13$, $p < .05$). Auf der Klassenebene macht sich das Niveau an Entfremdung von Lehrer/innen signifikant bemerkbar: Unter Kontrolle der Prädiktorvariablen¹¹⁷ sind die Noten in der Schulklasse geringer, je höher die Entfremdung von Lehrer/innen unter den Schüler/innen der Klasse ist ($\beta = -.79$).

117 Interessant ist an dieser Stelle der MLM der Effekt von $\beta = .44$ ($p < .05$), der in Klassen undurchlässiger Schulmodelle auf die mittlere Entfremdung vom Lernen ausgeht. Dies hat sich in den zuvor geschätzten Modellen (Tabelle 17), in denen Kompositionseffekte einbezogen wurden, nicht gezeigt.

Parameter Estimates (Standard Errors)	Modell 1 FE-β	Modell 2 FE-β
Schulentfremdung		
Entfremdung von Lehrer/innen (SAL-T)	-.79 * (.34)	-1.41 *** (.42)
<i>Schulform → SAL-T (Ref. genuine Sek.-Kl.)</i>		
gemischte Klasse	.45 † (.24)	.24 (.30)
genuine Realklasse	.35 † (.21)	.36 (.24)
<i>Schulform → SAL-T (Ref. durchlässig)</i>		
undurchlässig	.17 (.20)	.07 (.24)
Entfremdung vom Lernen (SAL-L)	.11 (.36)	.60 (.44)
<i>Schulform → SAL-L (Ref. genuine Sek.-Kl.)</i>		
gemischte Klasse	.25 (.28)	.07 (.28)
genuine Realklasse	.16 (.30)	.15 (.34)
<i>Schulform → SAL-L (Ref. durchlässig)</i>		
undurchlässig	.44 * (.21)	.49 * (.24)
Devianz (-2* Loglikelihood)	2450.718	1960.93
BIC	2703.500	2217.611
R ² in % (Level 1)	12,7	62,2
R ² in % (Level 2)	79,2	94,1
N (Level 1)	476	451
N (Level 2)	30	29

Anmerkung: Signifikanzniveaus: † $p < .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Datenquelle: SASAL, Paneldaten in Sekundarschulen (Universität Luxemburg/LU, Universität Bern/CH).

6.4.3 Der Kontextvergleich im Zwischenfazit

Mit dem Ländervergleich zum Test der letzten Hypothese H8 schließt der empirische Teil dieser Studie. In beiden Länderkontexten wurde folgender Zusammenhang geprüft: Je höher die Schulentfremdung (Domänen Lehrer/innen und Lernen), desto geringer sind die Schulleistungen in Form der durchschnittlichen Zeugnisnoten. Unter erstmaligem Einbezug beider Schulentfremdungsdomeänen in einem MLM wurden, zusätzlich zu bekannten und erwarteten primären Effekten der sozialen Herkunft (beide Schulkontexte), des männlichen Geschlechts (Kanton Bern) und eines Migrationshintergrunds (erste Generation im Kanton Bern), Effekte von Schulentfremdung auf Noten gefunden (Notendurchschnitt zu t2). Kontextübergreifend stützen die MLM damit H8 für Entfremdung vom Lernen: Je höher die Entfremdung vom Lernen, desto geringer die schulischen Leistungen. Dieser Effekt gilt im Kontext Luxemburg auf gleiche Weise für Entfremdung von Lehrer/innen. Die Entfremdung von Lehrer/innen hat sich im Kanton Bern als relevanter Prädiktor auf Schulklassebene gezeigt. Hier gilt:

Je höher die kollektive, das heißt aggregierte Entfremdung von den Lehrerinnen und Lehrern, desto geringer ist der mittlere Notendurchschnitt in der Klasse.

Mit diesem empirischen Kapitel konnten schließlich Effekte von Schulentfremdung aufgezeigt werden. Geringere schulische Leistungen in Form von Hauptfachnoten zum Schuljahresende sind auch eine Folge von Entfremdungsprozessen unter Schülerinnen und Schülern im unteren Sekundarschulunterricht. Dieser Befund anhand der vorliegenden Studie gilt kontextübergreifend für beide untersuchten stratifizierten Schulsysteme.

7. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In der vorliegenden Studie zum Thema „Bildungswerte und Schulentfremdung. Schulische Kontexteffekte in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern“ wurde untersucht, wie sich Haltungen gegenüber Schule entwickeln und ob und auf welche Weise sie zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beitragen können. Im Fokus des Forschungsansatzes stand dabei der Einfluss monetärer und insbesondere nicht-monetärer Bildungswerte auf Schulentfremdung im Sinne negativer Einstellungen gegenüber akademischen Domänen der Schule (vgl. Hascher und Hadjar 2018). Dieser Zusammenhang wurde ausgehend von bildungssoziologischen Ungleichheitstheorien (vgl. Bourdieu 1992; Boudon 1974) konzeptionell erarbeitet und entlang der drei individuellen Ungleichheitsachsen soziale Herkunft (vgl. Bukodi und Goldthorpe 2013), Geschlecht (vgl. Breen et al. 2010) und Migrationshintergrund (vgl. Kristen und Granato 2007) untersucht. Da Bildungsprozesse immer eingebettet sind in Bildungskontexte (vgl. Becker und Schulze 2013), von denen insbesondere Institutions- und Kompositionseffekte auf Prädiktoren schulischer Leistungen und Bildungsverläufe ausgehen (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006), wurden in einem zweiten Schwerpunkt Effekte auf Ebene der Schulklassen erforscht (siehe das konzeptuelle Modell in Abbildung 5). Die Studie wurde als Vergleich zweier Bildungskontexte durchgeführt: Die Länder Luxemburg und Schweiz, beziehungsweise darin als abgegrenzte Untersuchungsregion für die deutschsprachige Schweiz der Kanton Bern, konnten durch Panel-Befragungen von Sekundarschüler/innen während der Schuljahre 7 und 8 (Projekt SASAL) in beiden schulischen Kontexten gegenübergestellt werden.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen der Arbeit werden durch die vier forschungsleitenden Fragen strukturiert. Zunächst erfolgt die Ergebniszusammenfassung, zu der neben den empirischen Ergebnissen auch die zentralen Erkenntnisse der Konzeptualisierungen von Bildungswerten und Schulentfremdung zählen sowie die Befunde des Vergleichs beider Bildungssysteme. Zusätzlich zur Gliederung nach Forschungsfragen werden die Befunde, zur übersichtlichen Strukturierung und für einen spezifischen Blick, für die drei Ungleichheitsachsen skizziert. So kann herausgestellt werden, welche spezifischen und übergeordneten Erkenntnisse sich quer zu den Teilkapiteln dieser Arbeit ergeben. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Limitationen der Studie eingeordnet. Daraufhin kann in der Diskussion mit den Schlussfolgerungen der wichtige Beitrag der Arbeit zur soziologischen Bildungsforschung dargelegt werden. Es leiten sich schließlich Implikationen für die Praxis und neue Forschungsdesiderata ab, die im Ausblick diskutiert werden.

7.1 Ergebniszusammenfassung

Zu den wichtigsten Ergebnissen dieser Studie zählen nicht nur die empirischen Befunde der Regressionsanalysen und Strukturgleichungs- sowie Mehrebenenmodelle zur Prüfung der Hypothesen in den Kapiteln 6.1 bis 6.4, sondern – sozusagen als analytischer Ausgangspunkt der Studie und als weiteres Forschungsziel – die Konzeptionen: Welche (theoretische) Erklärung von Bildungsungleichheiten liefern die Konzepte Bildungswerte und Schulentfremdung; wie genau werden sie konzeptualisiert; wie werden sie messbar gemacht?

Das Konzept Bildungswerte

Da der Wert, den Menschen unterschiedlich nach ihrer sozialen Herkunft – und das heißt nach ihrer sozialen Position innerhalb von durch strukturelle Ungleichheiten geprägten Gesellschaften (vgl. Bourdieu 1982 [1979]; Bourdieu und Passeron 1971) – Bildung beimessen, eines der zentralen Argumente sowohl in Bourdieus (1987) Habitus-Konzept als auch in Rational Choice-Modellen (vgl. Erikson und Jonsson 1996; Breen und Goldthorpe 1997) ist, wurde der Wert von Bildung weiter theoretisiert. Wie beschrieben, ist er *einerseits* Bestandteil des verinnerlichten kulturellen Kapitals, in dem sich Haltungen gegenüber Bildung und Bildung selbst vereinen (Bourdieu und Passeron 1971: 185); *andererseits* stellt er den durch subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und, bei höheren Schichten, durch Wunsch nach Stuserhalt (vgl. Breen und Goldthorpe 1997: 283) konstituierten wahrgenommenen Nutzen (vgl. Erikson und Jonsson 1996: 55) dar. Beide Ansätze eint die Annahme, dass Ansichten über Qualität und Dauer der Partizipation in institutioneller Bildung in den Wertesystemen sozialer Gruppen variieren. Was in bisherigen Konzepten fehlte, war eine Erklärung, wie aus dem differentiell wahrgenommenen Nutzen von Bildung ein Wert entsteht, welche Dimensionen von Bildungswerten denkbar sind und wie ihre Funktionsweise für menschliches Handeln aussieht, ehe sie vor allem für Entscheidungsprozesse schulischer Verläufe (vgl. Boudon 1974; Esser 1999) relevant werden. Zudem blieb bisher offen, ob sich der Wert von Bildung nur beziehungsweise vorrangig aus einem monetären „cost-benefit relationship“ (Becker 2003: 14) heraus begründet, oder ob weitere non-monetäre Aspekte von Bedeutung sind, die den Blickwinkel über die langfristigen Ziele von Arbeitsmarktchancen und Statuserhalt beziehungsweise sozialer Mobilität hinaus erweitern.

Das neu entwickelte Konzept wurde basiert auf soziale, also durch die wertrationale Lebensführung (vgl. Weber 1972 [1922]) in Familien (vgl. Hyman 1966) sozialisierte Werthaltungen, die eine Präferenz für einen (wünschenswerten) Zustand darstellen (vgl. Rokeach 1972; Kluckhohn 1967 [1951]). Anhand der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion (vgl. Ormel et al. 1999) wurden die Bildungsziele für die darin aufgeführten fünf instrumentellen Ziele menschlichen

Handeln für physisches und soziales Wohlbefinden als „Bildungsziele“ (Kristen 1999: 37) konzeptualisiert (siehe in Tabelle 2). Operationalisiert wurden sie als die Bedeutung, zur Schule zu gehen: Stimulation durch Bildung (kurzfristig) und Komfort durch (langfristig) oder trotz (kurzfristig) Bildung als physische Ziele; (kurz-, mittel- und langfristiger) sozialer Status durch Bildung sowie die kurzfristigen sozialen Ziele Verhaltensbestätigung und Affekt durch Bildung. Mit Stimulation und Affekt konnten zwei Bildungswerte abgeleitet werden, die nicht nur non-monetär, sondern auch intrinsischer Natur sind: der Wert, mit Spaß Neues in der Schule zu lernen und der Wert, soziale Interaktionen durch Bildungsbeteiligung zu erleben. Verhaltensbestätigung ist dagegen ein genuin extrinsischer Wert und repräsentiert die Reaktion auf Erwartungen relevanter anderer Personen, insbesondere der Eltern.

Mit der Validierung des Messinstruments VoE hat sich kontextübergreifend gezeigt, also in beiden Ländern und Schulsystemen aus der Perspektive eines *emic-etic approach* (für Schüler/innen des schulpflichtigen unteren Sekundarunterrichts), dass die Dimensionen auch empirisch vorliegen – mit der Einschränkung, dass Komfort und Status von den Befragten als gemeinsamer Bildungswert wahrgenommen werden. Dieser Befund wird interpretiert als langfristiger Wert von (Schul-)Bildung für an Güter und einen angenehmen Lebensstandard geknüpfte Ziele: Der Nutzen der Bildungsabschlüsse für den sozialen Status ergibt sich zum einen aus dem sozialen Prestige, das bereits während der Schulzeit – vor allem in stratifizierten Bildungssystemen – aus dem Besuch einer höheren Schulform entstehen kann. Zum anderen sind prestigeträchtigere Berufe sowie Arbeitsmarktchancen und finanzielles Einkommen an höhere Schulabschlüsse (institutionalisiertes Kulturkapital) geknüpft. Die Definition der Bildungswerte als *stabile* Werthaltung (*trait*) konnte mit den empirischen Daten nur sehr einzeln bestätigt werden, bei einem zwischen beiden Erhebungszeitpunkten unveränderten Wert von Stimulation durch Bildung in der Schweiz (Kanton Bern) und stabilen Affekt durch Bildung in Luxemburg (ansonsten rückläufige Werte). Dies verdeutlicht, dass Erfahrungen auch auf Bildungswerte zurückwirken (vgl. Triandis 1971).

Das Konzept Schulentfremdung

Aufbauend auf der interdisziplinären theoretischen Konzeption von Hascher und Hadjar (2018) wurde Schulentfremdung auch in dieser Arbeit als negative kontextbezogene Einstellung – und dadurch eher als *state* mit der Tendenz zur sich verfestigenden Disposition – theoretisch hergeleitet. Schulentfremdung wurde von anderen soziologischen und psychologischen Konzepten zum Verhältnis Schüler/in–Schule hinsichtlich Motivation und Engagement (vgl. Fredricks/Blumenfeld/Paris 2004) sowie Identifikation mit der Schule (vgl. Finn 1989) und sozialer und akademischer Integration (vgl. Spady 1971; Tinto 1975) einerseits

abgegrenzt, während andererseits auch an konzeptuelle Gemeinsamkeiten angeknüpft wurde.

So beschreibt Schulentfremdung den Prozess einer Abwendung von schulischen Domänen (vgl. Hascher und Hadjar 2018: 179), da die Rolle als Schülerin bzw. Schüler, die während der Pflichtschulzeit institutionell zugeschrieben ist und bleibt, nicht mehr mit den eigenen Vorstellungen korrespondiert und das Handeln darin keine Wirksamkeit für das Individuum zeigt – im Sinne einer Selbstentfremdung nach Marx (2009 [1844]), theoretisch vertieft durch Seeman (1959, 1975). In der ausgeprägtesten (idealtypischen) Form haben sich Schüler/innen, analytisch ausgerichtet an den Marx'schen Dimensionen (vgl. Marx 2009 [1844]: 89 ff.), von Schulbildung (ihrem Produkt), dem schulischen Lernkontext (ihrer Tätigkeit), einem natürlichen Interesse an Wissen und der Beziehung zu ihren Lehrer/innen und Mitschüler/innen entfremdet. Dann trifft der Entfremdungsbegriff auf das Verhältnis Schüler/in–Schule zu, denn diese Beziehung zeichnet sich durch eine „Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2005: 44) aus. Die schulischen Domänen sind vor diesem Hintergrund die drei Einstellungsobjekte Lernen, Lehrer/innen und Mitschüler/innen. Die Einstellung Schulentfremdung (vgl. auch Dynan 1980), die sich aufgrund ihrer *value-expressive function* (vgl. Rokeach 1973: 14 f.) aus dem Wert von Bildung ableitet, entwickelt sich durch die Evaluation verschiedener Attribute dieser drei Objekte nach affektiven und kognitiven Gesichtspunkten (vgl. Fishbein und Ajzen 1975; Ajzen 2011). Kinder und Jugendliche können sich von einer oder mehreren Domänen entfremden; dabei handelt es sich um einen Prozess, das heißt Entfremdung entwickelt sich über die Zeit; die domänenspezifische Entfremdung hat nicht zuletzt domänenspezifische Folgen.

Die akademische Entfremdung konstituiert sich aus der Entfremdung vom Lernen und/oder der Entfremdung von Lehrer/innen (vgl. Hascher und Hadjar 2018), die die Institution Schule repräsentieren sowie als professionelle Akteur/innen den Schulalltag strukturieren und die Leistungen der Schüler/innen bewerten, und hat, in gewisser Abgrenzung zur sozialen Entfremdung (Einstellungsobjekte Lehrer/innen und/oder Mitschüler/innen), negative Folgen für die Partizipation im Unterricht, schulische Verhaltensmuster und damit für schulische Leistungen (vgl. Hascher und Hagenauer 2010; Hadjar/Backes/Gysin 2015; Hadjar und Lupatsch 2010). Vom akademischen Entfremdungsprozess in der Schule geht insofern ein entscheidender Einfluss auf verschiedene Bildungsergebnisse und (die Reproduktion von) Bildungsungleichheiten aus.

Wie bereits in der Validierungsstudie der SALS für beide Ländersettings gezeigt wurde (vgl. Morinaj et al. 2017), konnte die beschriebene Multidomänenstruktur mit der neu entwickelten Skala abgebildet werden. Ebenso wurde Schulentfremdung anhand der Befragungsdaten der ersten SASAL-Welle als ein *Drei-Faktoren-Modell erster Ordnung* identifiziert. Dies belegt, dass die drei Domänen nebeneinander bestehen, Entfremdung von der Schule also kein übergeordnetes Konstrukt zweiter Ordnung ist.

RQ1: *Wie entwickeln sich Bildungswerte und Schulentfremdung im Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarschule?*

Empirische Befunde in beiden Settings

Für die ausdifferenzierten Bildungswerte zeigt sich zunächst im Mittel das gleiche *ranking* unter den Achtklässler/innen in Luxemburg und im Kanton Bern. *Komfort und Status* durch Bildung werden am höchsten eingestuft und auch *Stimulation* ist ein wichtiger Wert aus Bildung für die Befragten, gefolgt von *Affekt*. Dagegen fällt Verhaltensbestätigung weit ab; für Sekundarschüler/innen in beiden Kontexten ist es im Durchschnitt nicht wichtig, durch ihren Schulbesuch auch die Erwartungen Anderer zu erfüllen beziehungsweise das in den Augen relevanter Anderer „Richtige zu tun“.

Gruppenvergleiche nach soziodemographischen Merkmalen (in linearen *multilevel mixed-effects* Regressionsmodellen) verdeutlichen, dass intrinsische Bildungswerte weniger Bedeutung für Jungen im Vergleich zu Mädchen haben (kontextübergreifend: *Stimulation*), während die genuin extrinsische Verhaltensbestätigung wichtiger für Jungen ist. Effekte der sozialen Herkunft auf die differentiellen Werthaltungen zu Bildung werden ausschließlich im Schweizer Kontext sichtbar, interessanterweise aber nur für Jugendliche aus der Mittelschicht (gegenüber der Oberen Mittelschicht): Für sie haben sowohl *Stimulation* als auch *Komfort und Status* sowie *Affekt* eine geringere Wichtigkeit im Wertesystem, womit die theoretische Argumentation des höheren Werts aus Bildung für die höchsten Klassen in einem Länderkontext bestätigt werden konnte. Dies gilt zum einen für kurzfristige intrinsische Werte, zum anderen für den eher mittel- und langfristigen Nutzen von Bildung für *Komfort* und sozialen Status. Dass sich keine signifikanten Effekte für die Arbeiterschicht zeigen, lässt sich möglicherweise auf die geringere Fallzahl zurückführen.

Für die Migrationsgenerationen werden im luxemburgischen Kontext unerwartete Ergebnisse sichtbar, denn quer zu den Werte-Dimensionen (Ausnahme: Verhaltensbestätigung) fällt die Bedeutung von Bildung für sie im Vergleich zu Schüler/innen ohne Migrationshintergrund geringer aus (nicht alle Effekte nach Generationen sind allerdings signifikant). Dieser Befund zum Nutzen von Bildung, der entlang der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion in verschiedene Dimensionen unterteilt wurde, bestätigt empirische Ergebnisse anderer Studien zum höheren Wert von Bildung unter Schüler/innen mit Migrationshintergrund nicht. Im Kanton Bern dagegen sieht die erste Generation der Migrant/innen einen höheren Wert von Bildung auf den Dimensionen *Komfort/Status* und Verhaltensbestätigung; die zweite Generation ebenso für die extrinsische Verhaltensbestätigung.

Welche Länderunterschiede und Gruppenunterschiede haben sich in dieser Studie für die beiden akademischen Domänen von Schulentfremdung gezeigt?

Während das Niveau der Entfremdung vom Lernen zum ersten Befragungszeitpunkt im 7. Schuljahr in beiden Ländersettings identisch ausfällt, zeigt sich bereits für die Entfremdung von Lehrer/innen ein signifikanter Unterschied im Ländervergleich: Schülerinnen und Schüler im luxemburgischen Schulsystem weisen eine größere Prävalenz von Entfremdung von Lehrer/innen auf als die Befragten im Schweizer Kanton Bern. Im Verlauf des unteren Sekundarschulunterrichts zeichnet sich dann, zwischen den Schuljahren 7 und 8, ein kontextübergreifender Trend ab: Die durchschnittliche Schulentfremdung steigt – in Luxemburg und im Kanton Bern – in beiden Domänen der *akademischen* Entfremdung. Mit diesem ersten Indiz eines auch theoretisch vermuteten Entwicklungsprozesses geht ein Länderunterschied bei der Lernentfremdung einher, denn sie liegt in Luxemburg im 8. Schuljahr signifikant über dem ermittelten schweizerischen Niveau: In ihrem zweiten Schuljahr an luxemburgischen Sekundarschulen berichten die Schüler/innen (im Durchschnitt) gegenüber dem Vorjahr eine deutlich stärkere Entfremdung vom Lernen. Zudem erreicht das Niveau der Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg zum zweiten Befragungszeitpunkt das schweizerische Niveau der Entfremdung vom Lernen.

Insgesamt lässt sich anhand dieser Befunde festhalten, dass Schulentfremdung in beiden Samples dieser Studie einen Entwicklungsprozess im unteren Sekundarschulunterricht darstellt – dies gilt auf der Aggregatebene, und kann auch für die individuelle Prävalenz angenommen werden. Das heißt, dass Entfremdung in dieser Lesart keinen spezifisch erreichten Status beschreibt – wie es für die theoretische Herleitung in idealtypischer Form notwendig war –, an dem die Jugendlichen sozusagen „vollständig“ entfremdet sind im Sinne einer Abkopplung/Loslösung von ihrer Rolle als Schülerin bzw. Schüler auf der *Einstellungsebene* (auf *institutioneller Ebene* bleiben sie aufgrund der Schulpflicht dennoch Schüler/in; vorausgesetzt, es käme nicht zu einem Schulabbruch). Das Prozesshafte der Schulentfremdung dürfte insofern auch graduelle Folgen haben, wie etwa sinkende Schulleistungen. Zwar mag die Extremposition auf einige Schüler/innen zutreffen. Allerdings ist die Schüler/innenschaft in beiden Ländersettings „im Mittel“ *nicht* entfremdet, denn die vier Skalenmittelwerte liegen unterhalb von 2.5 und damit auf der Ablehnungs-Spanne der Entfremdungs-Skala. Im Durchschnitt kann also allenfalls von einem moderaten Level gesprochen werden, oder, positiv formuliert: Schulentfremdung als „Zustand“ ist für die allermeisten Sekundarschüler/innen in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern (Stand: 8. Schuljahr) keine zutreffende Beschreibung.

Die Entwicklung von Schulentfremdung unter luxemburgischen Schüler/innen wirft weitere Fragen auf, deren Beantwortung mit der Bearbeitung der nachfolgenden Forschungsfragen 2 und 3 gelingen kann. Was bewirkt die – im Vergleich zum Kanton Bern – stärkere Dynamik in Luxemburg? Bevor auf den Wert von Bildung und strukturelle Einflussfaktoren auf übergeordneter Ebene

eingegangen wird, können bereits die Effekte der drei Ungleichheitsachsen soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund relevante Erklärungen liefern.

Wird dabei zunächst auf die Veränderung innerhalb der Gruppen geschaut, spiegelt sich der Zuwachs an akademischer Entfremdung (in beiden Domänen) in Luxemburg in allen Gruppen wider – es zeigen sich keine Unterschiede entlang der drei Achsen. Im Kanton Bern ist der Zuwachs in der Domäne der Entfremdung von Lehrer/innen nicht auf die Migrant/innen zurückzuführen, deren Niveau stabil bleibt. Auch hinsichtlich der Entfremdung vom Lernen steigt die Entfremdung unter den Schüler/innen mit Migrationshintergrund zwischen den Schuljahren 7 und 8 nicht; dies gilt zudem für Mädchen und Schüler/innen aus der Oberen Mittelschicht.

Hinsichtlich des Ausmaßes an Schulentfremdung in den verschiedenen Gruppen im 8. Schuljahr zeigen die Regressionsmodelle (unter Kontrolle der Cluster nach Schulklassen und der *track*-Zugehörigkeit) kontextübergreifend signifikante Effekte des männlichen Geschlechts; Jungen sind in beiden Domänen entfremdeter als Mädchen, insbesondere von Lehrer/innen in Luxemburg und vom Lernen in der Schweiz. Während dieses Ergebnis im Einklang mit bisherigen Befunden und theoretischen Vorannahmen zu Geschlecht und Bildungsungleichheit ist, sind die Befunde zur sozialen Herkunft eher überraschend, da in den Modellen keine Effekte vom sozioökonomischen Status ausgehen. Arbeiterkinder sind weder in Luxemburg noch im Kanton Bern entfremdeter von der Schule. Im hypothetischen Szenario wurde zudem angenommen, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Luxemburg und im Kanton Bern (aufgrund ihrer vergleichsweise höheren Bildungsaspirationen, siehe RQ2) gegenüber Schüler/innen ohne Migrationshintergrund weniger entfremdet sind. Mit einer Ausnahme, die zudem gegen die Hypothese spricht, konnten in den empirischen Daten allerdings keine Unterschiede festgestellt werden: Migrant/innen der ersten und der zweiten Generation, also Schüler/innen, die mit ihren Eltern zugewandert sind oder deren Eltern beide in einem anderen Land geboren sind, weisen in Luxemburg eine höhere Entfremdung von ihren Lehrer/innen auf als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.

Im Lichte der Ergebnisse zu Bildungswerten erscheint dieser Befund allerdings als logische Folge, schließlich ist der wahrgenommene Wert von Bildung unter den Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Luxemburg fast durchweg geringer. Ob zwischen diesen empirischen Beobachtungen ein Zusammenhang besteht, ob der Wert von Bildung zum einen Effekte auf Schulentfremdung hat und dies zum anderen Entfremdungsprozesse für bestimmte Gruppen erklärt, wurde in den nächsten Analysen zur Beantwortung von RQ2 untersucht.

RQ2: Welchen Einfluss nehmen Bildungswerte auf Ausmaß und Entwicklung von Schulentfremdung?

Direkte und indirekte Effekte durch Bildungswerte auf Schulentfremdung

In der Entstehung von Schulentfremdung haben die intrinsischen Bildungswerte Stimulation und Affekt eine wichtige Funktion. Kontextübergreifend gilt anhand der geschätzten Strukturgleichungsmodelle, dass sowohl Entfremdung von Lehrer/innen als auch Entfremdung vom Lernen geringer ausfallen, je größer die Bedeutung beider Werte für die Sekundarschüler/innen ist. Dieser Befund zeigt sich für den Einfluss der Werte-Dimensionen auf das Niveau im 7. Schuljahr, mit der Ausnahme der Lernen-Domäne in Luxemburg, wo allerdings ein entsprechender Effekt auf die Entwicklung zum 8. Schuljahr sichtbar wird. Dass der in dieser Arbeit gefundene allgemeine Trend eines Entwicklungsprozesses von Schulentfremdung im unteren Sekundarschulunterricht durch einen höheren Bildungswert abgeschwächt wird, gilt auch für die Effekte von Stimulation durch Bildung auf Entfremdung vom Lernen (kontextübergreifend) und Entfremdung von Lehrer/innen im Kanton Bern.

Wie stellt sich Schulentfremdung dar, wenn die extrinsischen Werte Komfort/Status und Verhaltensbestätigung durch Bildung höher bewertet werden? Gleiche signifikante Pfade im Ländervergleich sind aus den SEM nicht hervorgegangen. In Luxemburg führt eine höhere Bewertung von Komfort und Status ein Schuljahr später zu einem Zuwachs an Entfremdung vom Lernen. Im Kanton Bern ergibt sich ein solcher Effekt für die Entfremdung von Lehrer/innen. Hat Verhaltensbestätigung einen höheren Stellenwert unter den befragten Jugendlichen in der Schweiz, zeigt sich zudem ein negativer Effekt auf die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen. Damit kann kontextübergreifend zwar kein eindeutiges Muster identifiziert werden. Jedoch lässt sich festhalten, dass Schüler/innen, die einen größeren wahrgenommenen Bildungsnutzen für die eher langfristigen Aspekte des physischen Komforts und des sozialen Status haben, negative Einstellungen gegenüber den akademischen Entfremdungsdomänen der Schule entwickeln. Die höhere Bedeutung eines extrinsischen Werts von Bildung kann aber auch, wie mit der Ausrichtung an den Erwartungen Anderer (Verhaltensbestätigung) im Schweizer Kontext gezeigt werden konnte, gewisse abschwächende Effekte auf Schulentfremdung haben. Übergeordnet – wie die deskriptiven Ergebnisse gezeigt haben – stellt Verhaltensbestätigung durch Bildung aber eine Werthaltung dar, die eher keine Rolle im Wertesystem (bezüglich Bildung) der Jugendlichen in beiden Ländern spielt.

Vor dem Hintergrund dieser empirischen Ergebnisse konnte der theoretisch vermutete *value-attitude-link* (vgl. etwa Rokeach 1973) bestätigt werden. Mit der negativen Einstellung Schulentfremdung (vgl. Hascher und Hadjar 2018) werden, wenn die Effekte unter einem anderen Vorzeichen gelesen werden, geringe Bildungswerte ausgedrückt. Der Wert von Bildung fungiert als Filter für die Wahrnehmung der Schulumwelt und für den individuellen Zugang zur Schule (in Form von Einstellungs- und Verhaltensmustern). Die Bildungswerte

fließen in die Evaluation der schulischen Einstellungsobjekte (vgl. Ajzen und Fishbein 2000) akademischer Entfremdung (Lehrer/innen und Lernen) ein. Dass dieses Framing relevant ist für die Entstehung von Einstellungen im Schulkontext, wird durch die *wenigen direkten* Effekte der soziodemographischen Variablen auf Schulentfremdung untermauert, die allerdings bereits in den zuvor diskutierten Regressionsmodellen bemerkt wurden. Über die gezeichneten signifikanten Pfade der Strukturgleichungsmodelle in den Abbildungen 16 und 17 (Entfremdung von Lehrer/innen) sowie in den Abbildungen 18 und 19 (Entfremdung vom Lernen) ist ersichtlich, dass zusätzlich zum Einfluss der Bildungswerte vor allem verschiedene Effekte des männlichen Geschlechts auf die beiden Entfremdungsdomänen ausgehen. Außerdem erweisen sich auch in den spezifizierten SEM für Luxemburg die Effekte des Migrationshintergrunds der ersten und zweiten Generation auf Entfremdung von Lehrer/innen als stabil, sodass für die nach Luxemburg zugewanderten Jugendlichen und Schüler/innen mit beiden zugewanderten Eltern – unter Kontrolle von Geschlecht und sozialer Schicht – ein besonderes Entfremdungsrisiko von Lehrer/innen konstatiert werden kann.

Definiert wurden die Bildungswerte schließlich als sozialisierte Werthaltungen, die eine Funktion als Vermittler (Mediator) soziodemographischer Eigenschaften für Einstellungen und Verhalten einnehmen. Diese Argumentation folgt soziologischen Theorien zu Bildungsungleichheiten, nach denen der Wert von Bildung aufgrund familiärer Sozialisation (Habituskonzept) und sozialer Position in der Gesellschaft (Theorien zu Bildungsentscheidungen), aufgrund geschlechtsspezifischer Erziehung und Sozialisation sowie migrationsbedingter Motivation und daran geknüpfter Integrationsbestrebungen variiert. Ob die hier konzipierten Dimensionen von Bildungswerten als sozialisierte Werthaltungen fungieren, wurde über indirekte Effekte in SEM geprüft. Mit Ergebnissen der SEM wird zunächst deutlich, dass in Luxemburg mit der Herkunft aus der Oberen Mittelschicht eine geringere Verhaltensbestätigung verbunden ist, während dieser extrinsische Wert für Jungen hingegen wichtiger ist. Jungen und Migrant/innen der zweiten Generation weisen zudem einen geringeren Wert von Stimulation durch Bildung auf. Dahinter verbergen sich Mediatoreffekte auf die Entfremdung von Lehrer/innen. Jungen entwickeln durch ihren geringeren Wert von Stimulation negative Einstellungen gegenüber ihren Lehrerinnen und Lehrern; ebenso Schüler/innen der zweiten Migrationsgeneration, für die dies ein zusätzlicher Effekt (zum direkten Effekt) darstellt. Weitere signifikante indirekte Effekte kommen hinzu: (geringere) Stimulation mediiert *domänen-* und *kontextübergreifend* das größere Ausmaß und die Zunahme an Schulentfremdung unter Jungen.

Für den Kanton Bern sind weitere Einflüsse der Ungleichheitsachsen auf die Dimensionen des Werts von Bildung erwähnenswert. Neben dem besprochenen geringeren wahrgenommenen Wert von Stimulation unter Jungen sehen diese einen größeren Nutzen in Komfort und Status, ebenso wie Schüler/innen mit

Migrationshintergrund. Da beide Gruppen außerdem Verhaltensbestätigung höher bewerten, zeichnen sie sich im Kanton Bern, im Vergleich zu Mädchen beziehungsweise Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, durch ihre ausgeprägten extrinsischen Bildungswerte aus. Mit der Herkunft aus der Oberen Mittelschicht ist in diesem Länderkontext schließlich eine höhere Bewertung des Affekts durch Bildung verbunden. Ergeben sich daraus, in Verknüpfung mit der Einstellung Schulentfremdung, zusätzliche signifikante Mediatoreffekte? Der größere Wert von Bildung für die Bestätigung der Erwartungen relevanter Anderer und den Schulverlauf im Einklang mit Gleichaltrigen (Verhaltensbestätigung) unter Migrantinnen und Migranten mediiert – das heißt: senkt – für diese Gruppe zu Beginn des Sekundarschulunterrichts im Kanton Bern die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen. Dieser Befund gilt mittels Sobel-Test und der wichtigen Cluster nach Schulklassen, allerdings nicht unter Verwendung der etwas genaueren bias-korrigierten Bootstrap Konfidenzintervalle (ohne Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur).

RQ3: Welche Charakteristika der Bildungskontexte Schulform und Schulklasse beeinflussen die Entwicklung von Schulentfremdung?

Bildungssystem und Schulkontexte in beiden Settings

Bisher wurden die empirischen Zusammenhänge ausschließlich auf der Individualebene der befragten Schüler/innen behandelt; die drei Ungleichheitsachsen standen im Mittelpunkt. Für die Zugehörigkeit zu Schulklassen wurde kontrolliert, damit der Klassenkontext die Ergebnisse nicht verzerrt (vgl. Cohen et al. 2003: 537). Mögliche Institutionseffekte wurden aufgrund ihrer automatischen Disaggregation in den verwendeten Einzeldatensätzen (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 2) zunächst über Level-1-Variablen einbezogen. Eine adäquate methodische Behandlung und Interpretation der Kontexteffekte (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006), die von Schulform und Schulklasse (der Zusammensetzung der Schüler/innenschaft) ausgehen, setzt Mehrebenenanalysen voraus (vgl. Ditton 1998), deren Ergebnisse in diesem Abschnitt zusammengefasst und auf den theoretischen Rahmen der Rolle der Bildungskontexte zurückgeführt werden.

In beiden Länderkontexten beruhen, wie die Intraklassenkorrelationen gezeigt haben, bis zu 10% der Gesamtvarianz von Schulentfremdung auf Unterschieden zwischen Schulklassen. Mit diesem Level-2-Anteil sind Mehrebenenanalysen gerechtfertigt. Welches institutionelle Setting des Schulsystems in Luxemburg und im Kanton Bern kann, vor dem Hintergrund theoretischer Erklärungen, ursächlich sein, das heißt welche Kontexteffekte sind denkbar? Um Hypothesen ableiten zu können, wurden die beiden Bildungssysteme verglichen (vgl. Kapitel 3.3); Ziel war es, in der Gegenüberstellung Gemeinsamkeiten und

Unterschiede zu identifizieren, die wiederum ähnliche und verschiedene Ergebnisse erklären könnten. Gestützt auf offizielle Darstellungen, Dokumente und Gesetze sowie Informationsberichte und wissenschaftliche Untersuchungen, können die Befunde entlang der Charakteristika Stratifizierung und Standardisierung (vgl. Van de Werfhorst und Mijs 2010) systematisiert werden, wie in Tabelle 4 dargestellt.

Beide Schulsysteme gelten als stratifiziert (vgl. Müller und Shavit 1998), denn nach dem sechsten Grundschuljahr werden die Schüler/innen in Luxemburg und im Kanton Bern zu Beginn des Sekundarschulunterrichts im Alter von 12 Jahren in *tracks* mit unterschiedlichem Anspruchsniveau selektiert. Die Eltern werden zwar durch eine Stellungnahme (Luxemburg)¹¹⁸ beziehungsweise im Zuge des Antrags (Kanton Bern) in die Entscheidungsfindung einbezogen, die Orientierung (LU) beziehungsweise Übergangsentscheidung (BE) beschließt jedoch die Schule. Für die leistungsstärkste Gruppe geht es dann in den akademischen *track* mit dem höchsten Anspruch – in das *ES* in Luxemburg und die (speziellen) Sekundarklassen im Kanton Bern –, der auf den höchsten Schulabschluss mit Zugang zu Hochschulen vorbereitet – im Kanton Bern als einziger dafür vorgesehener *track* (vgl. Becker und Zangger 2014). Die Exklusivität dieses Schulbesuchs wird durch die in beiden Schulsystemen erschwerte Aufwärtsmobilität untermauert (vgl. für Luxemburg: Backes 2018; für die Schweiz: Samuel/Bergmann/Hupka-Brunner 2014). Außerdem werden die leistungsstärksten Schüler/innen teilweise in eigenen Schulen unterrichtet: im *Lycée Classique* in Luxemburg und, ab Klasse 9, im Gymnasium im Kanton Bern¹¹⁹ (sowie in wenigen Gemeinden (Schulmodell «1») bereits ab Klasse 7 in Sekundarschulen). Daneben werden die Jugendlichen in den allgemeinen Unterricht selektiert, der auf die berufliche Ausbildung vorbereitet. Schüler/innen, die in Luxemburg in den technischen Sekundarunterricht *EST* wechseln, werden entweder – wenn es die Schule anbietet – in den *Pilot-track PROCI* orientiert, der für den unteren Sekundarschulunterricht keine weiteren institutionellen Änderungen vorsieht, in das allgemeine *ST* oder in das *Modulaire*, das als dreijähriger Vorbereitungsunterricht (*regime préparatoire*) das geringste Anspruchsniveau aufweist und für das *kein* Schulabschluss nach dem neunten Schuljahr vorgesehen ist, dafür aber Wechsel in andere Schulformen (siehe in Abbildung 6).

118 Der beschriebene Ablauf hatte Gültigkeit für die im Rahmen des SASAL-Studie an Sekundarschulen befragte Kohorte. Die Reform der Entscheidungsfindung für die Orientierung der Schüler/innen, nach der Klassenlehrer/in und Eltern eine gemeinsame Orientierungsentscheidung treffen, gilt erst seit 2018 (vgl. Kapitel 3.1).

119 Das erste Schuljahr des Gymnasialunterrichts konnte bis 2017 je nach Entscheidung der Gemeinden in Sekundarschulen *oder* an Gymnasien unterrichtet werden. Seitdem gilt mit dem *Quarta-Modell* verpflichtend das vierjährige Gymnasium ab der 9. Klasse (vgl. Kapitel 3.2).

Wie die dargelegte Selektion der Schüler/innen gezeigt hat, bietet Luxemburg ein Schulsystem mit starker Stratifizierung an. Im Kanton Bern wird die Stratifizierung – ungeachtet des Gymnasialunterrichts und damit verbundener Privilegien – durch zunehmenden Gemeinschaftsschulcharakter ergänzt und folglich etwas abgeschwächt: Unterschiedliche Schulmodelle machen dies möglich, nach denen die Schüler/innenschaft in gemischten Klassen unterrichtet werden kann. Gemischt bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Sekundarschüler/innen (unter dem Terminus des *Sek-tracks*) und *Reals*chüler (mit allgemeinen Anforderungen) als gemeinsamer Klassenverband organisiert sind. Neben dieser stärksten Form des gemeinsamen Unterrichts ist in den durchlässigen Schulmodellen zudem die Zusammenarbeit zwischen getrennten Sekundar- und Realklassen vorgesehen (siehe in Abbildung 7). Die Auswahl des Schulmodells obliegt den Gemeinden; ihre Beteiligung an der Schulsteuerung bedeutet damit nicht zuletzt einen im Vergleich zu Luxemburg geringeren Grad an Standardisierung, wo das Bildungssystem zentral organisiert ist.

Das institutionelle Setting des Schulsystems hat für die Schülerinnen und Schüler in beiden Untersuchungsregionen differentielle Lernmilieus (vgl. Baumert und Schümer 2001) zur Folge. Sie ergeben sich aus den Opportunitäten und Restriktionen (vgl. Becker und Hadjar 2013) der Schüler/innen: erstens in der *schulischen Laufbahn*, etwa durch (nicht) erreichbare Schulabschlüsse und Ausbildungsmöglichkeiten (vgl. Gross/Meyer/Hadjar 2016); zweitens im *schulischen Alltag*, etwa durch den Besuch bestimmter Schulen und Schulgebäude sowie Schulklassen und damit verbundener Schulkonzepte und materieller Ausstattung auf der einen Seite (vgl. Thrupp und Lupton 2006) und sozialer Interaktionen mit Peers (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006) auf der anderen Seite; und drittens im *Schulunterricht*, etwa durch, auf das Anspruchsniveau der Schulform adaptierte, Lehr- und Unterrichtsstile der Lehrpersonen (vgl. Dreeben und Barr 1988), daran ausgerichtete Leistungserwartungen der Lehrer/innen (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002) und das Lernklima (vgl. Marsh et al. 2012). Da Schulen und Schulklassen als Mesosysteme wichtige Kommunikations- und Interaktionsräume für die Individuen sind (vgl. Bronfenbrenner 1979), nehmen sie erheblichen Einfluss, insbesondere auf ihre individuellen Entwicklungsprozesse. Dahinter werden nach Baumert, Stanat und Watermann (2006: 126) Prozesse der normativen Kultur der Peergruppe und Vergleichsprozesse erwartet.

Diese vermitteln insbesondere Effekte der Zusammensetzung der Schulklassen, die Ursache und Folge dieser differentiellen Lernmilieus zugleich sind. Zur Ursache wird die Komposition, wenn die Lernmilieus in erster Linie dadurch definiert werden, dass Schüler/innen mit ähnlichen soziodemographischen Eigenschaften und/oder einem ähnlichen (vorherigen) Leistungsstand zusammenkommen (vgl. Scharenberg 2013). Folge ist sie dann, wenn die Lernmilieus vorrangig aus institutioneller Sicht verstanden werden, da sich die strukturelle

Zusammensetzung der Schüler/innenschaft in stratifizierten Systemen aus der besuchten Schulform ableiten lässt (vgl. Solga und Wagner 2010). Für das konkrete Erleben der Jugendlichen bedeutet es immer, dass ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ein wichtiger Faktor für ihre Einstellungen zur Schule und ihre Leistungsentwicklung sind. Übertragen auf die beiden untersuchten Schulsysteme konnte die Kontrastierung einer Homogenisierung der Komposition nach *tracks* in Luxemburg und Tendenzen einer stärkeren Heterogenisierung der Schulklassen im Kanton Bern aus der Kontextualisierung ermittelt werden. Schüler/innen in Luxemburg lernen in leistungshomogeneren *tracks*. Zusätzlich dazu befinden sich im akademischen *track* mehr Luxemburger/innen und Jugendliche aus eher privilegierten Elternhäusern (der Mittelschicht), während der Anteil an Migrant/innen bei einem sinkenden Anspruchsniveau der *tracks* steigt und Risikogruppen, etwa Jungen mit Migrationshintergrund und einem niedrigen sozioökonomischen familiären Status (vgl. Hadjar/Scharf/Grecu 2019), überdurchschnittlich oft das *Modulaire* besuchen. Zwar ist die Zuteilung der Schüler/innen zum Niveauunterricht (*Sek* versus *Real*) im Kanton Bern ähnlichen Einflüssen ausgesetzt. Die Flexibilität der Schulmodelle im unteren Sekundarschulunterricht, der hier in den Klassenstufen 7 und 8 fokussiert wird, hat allerdings heterogene Klassenzusammensetzungen zur Folge sowie gemeinsame Lernerfahrungen durch Zusammenarbeitsformen über *tracks* hinweg. Gemeinsame Schulen und Schulgebäude führen ebenfalls zu Interaktionen. Da „das komplexe Wechselgefüge von Kontext- und Individualfaktoren“ nach Faber (2013: 343) weiter vertieft werden muss, wurde der Weg mit Mehrebenenanalysen beschritten, um Institutionseffekte der Schulform und Kompositionseffekte der Zusammensetzung der Schulklassen zu ermitteln.

Institutionseffekte auf Schulentfremdung

Wie sich bereits zuvor gezeigt hat, machen sich Institutionseffekte auf Schulentfremdung auch mit Ergebnissen der MLM nur für die Lernen-Domäne bemerkbar. Die großen Effekte im luxemburgischen Kontext sind dabei nicht hypothesenkonform, das heißt die *differentiation-polarization theory* (vgl. Van Houtte 2006) konnte für das Konzept Schulentfremdung nicht bestätigt werden: In niedrigeren *tracks*, dem *EST* und (bei größerem Koeffizienten) dem *Modulaire*, fällt die Entfremdung vom Lernen im 8. Schuljahr gegenüber dem *ES* geringer aus und *nicht*, wie vermutet, aufgrund von gemeinsam erlebten Stigmatisierungen (vgl. auch Zurbriggen 2016) und eingeschränkten und gegenwärtigen Zukunftschancen größer aus. Im Kanton Bern gehen von den geschätzten *kompositionellen Institutionseffekten* in beiden Domänen keine signifikanten Effekte auf die Varianz an Schulentfremdung zwischen den Schulklassen aus: Im Vergleich zu Klassen, in denen sich nur Sekundarschüler/innen befinden, ist die Entfremdung weder in gemischten Klassen noch in genuinen Realklassen größer. Außerdem gehen

nur 7 % der Gesamtvarianz an Entfremdung vom Lernen im Schweizer Kanton Bern auf Klassenunterschiede zurück. Gleichwohl zeigt sich im abschließenden Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell unter simultaner Betrachtung beider Domänen akademischer Entfremdung (AV: Schulnoten) ein erwarteter Effekt des Schulmodells. Nach den spezifizierten Level-2-Pfaden ist die Entfremdung vom Lernen höher in Schulklassen, die in undurchlässigen Modellen organisiert sind, die also nach *Sek* und *Real* getrennt sind (und nur durch Zusammenarbeit in den Nebenfächern ergänzt werden können). Anders betrachtet fällt die Entfremdung vom Lernen im Klassenkontext damit geringer aus, wenn aufgrund von Durchlässigkeit mehr Heterogenität hinsichtlich des Leistungsniveaus der Schüler/innen und daran anknüpfend auch der sozialen Zusammensetzung gegeben ist – unter Kontrolle individueller Merkmale und der tatsächlichen Klassenzusammensetzung nach Niveauunterricht (*Sek*, *Real*, gemischt). Schließlich wird kontextübergreifend festgehalten, dass keine Institutionseffekte auf die Entfremdung von Lehrer/innen im 8. Schuljahr ausgehen.

Kompositionseffekte auf Schulentfremdung

Insbesondere auf Basis des aktuellen Forschungsstands (vgl. Kapitel 2.6) – und damit anknüpfend an die Forschungstradition zu *school composition* (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002), die ihren Ausgang im Coleman-Report genommen hat (vgl. Coleman et al. 1966) – wurden Hypothesen über Kompositions- und Interaktionseffekte auf das Einstellungskonstrukt Schulentfremdung aufgestellt (siehe *H7* und Subhypothesen). Für die Komposition der untersuchten Schulklassen nach dem Jungenanteil, dem Anteil an Schüler/innen aus der Arbeiterschicht und dem Migrant/innenanteil wurden in beiden Ländersettings Effekte gefunden. Sie werden zunächst domänenspezifisch besprochen und im Fazit der Arbeit in Kapitel 7.3 in einen Gesamtzusammenhang gestellt.

Obwohl für Jungen in den vorangegangenen Modellen eine größere Entfremdung von Lehrer/innen (und vom Lernen) gefunden wurde, scheint dieser Aspekt sozusagen als „aggregierter Effekt“ nicht vorzulegen. Vielmehr bedeutet im Kanton Bern ein höherer Jungenanteil im 8. Schuljahr weniger Entfremdung von Lehrer/innen; in Luxemburg zeigen sich keine signifikanten Effekte. Für die SES-Zusammensetzung einer Schulklasse (gemessen am Anteil an Arbeiterkindern) weisen die Kompositionseffekte in beiden Ländersettings in gegensätzliche Richtungen: In Luxemburg ist das Niveau an Entfremdung von Lehrer/innen in der Klasse geringer, je mehr Schüler/innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status gemeinsam im Klassenverband sind. Im Kanton Bern dagegen steigt unter der Voraussetzung dieses Settings die Entfremdung von den Lehrer/innen auf Ebene der Schulklasse; anhand eines signifikanten Interaktionseffekts konnte zusätzlich ermittelt werden, dass das Niveau an Entfremdung dann, auf der Individualebene, für Arbeiterkinder höher ist. Ein entsprechender Interaktionseffekt

wurde für Migrant/innen der 2. Generation in Bezug auf den Migrant/innenanteil gefunden: Für sie fällt das Niveau an Entfremdung von Lehrer/innen umso höher aus, je mehr Mitschüler/innen mit einem Migrationshintergrund sie haben. Für den Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entfremdung vom Lernen hat sich in den MLM nur ein Befund ergeben, der im Einklang mit dem aktuellen Forschungsstand ist: Mit einem höheren Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund fällt die Entfremdung – kontrolliert für die übrigen Kompositions- und die bereits beschriebenen Institutionseffekte – in Luxemburg im Klassendurchschnitt geringer aus. Kontextübergreifende empirische Ergebnisse dieser Studie hinsichtlich *school composition* und Schulentfremdung wurden nicht ermittelt.

RQ4: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schulentfremdung und schulischen Leistungen?

Der Einfluss von Schulentfremdung auf schulische Leistungen und die Reproduktion von Bildungsungleichheiten

Der empirische Teil der Arbeit schließt mit dem Kapitel, das die vierte und letzte Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten und die Relevanz von Schulentfremdung für Schulleistungen und damit verbundene Bildungsungleichheiten aufzeigen sollte. Unter der Einschränkung, dass Schulleistungen aus standardisierten Leistungstests und kognitive Fähigkeiten auf der Individualebene der MLM keine Berücksichtigung finden konnte, konnten neben Effekten auf den drei Ungleichheitsachsen zusätzliche Effekte von Schulentfremdung belegt werden. In Luxemburg sind die Schulnoten (GPA der drei Hauptfächer) am Schuljahresende der 8. Klasse umso geringer, je höher das Niveau an Schulentfremdung ist – der Befund gilt für beide Domänen bei ähnlichen Koeffizienten. Im Kanton Bern sind die domänenspezifischen Folgen abhängig von der Untersuchungsebene: Auf der Individualebene sind die schulischen Leistungen umso geringer, je höher die Entfremdung vom Lernen ausfällt. Damit kann dieser Zusammenhang bereits als kontextübergreifend festgehalten werden. Die Entfremdung von Lehrer/innen wird als aggregiertes Mittel relevant für den Notendurchschnitt. Auf Ebene der Schulklasse führt ein höheres Entfremdungsniveau zu geringeren Schulnoten (im Schulklassendurchschnitt).

Die vier Forschungsfragen wurden für die beiden Untersuchungsregionen und kontextübergreifend anhand der Ergebniszusammenfassung beantwortet. Bevor abschließend, unter dem Eindruck der Limitation der Studie, ein Fazit der Arbeit folgt und Schlussfolgerungen gezogen werden, sollen – quer zu methodischen Ansätzen und Forschungsfragen – kurze Schlaglichter für die drei Ungleichheitsachsen folgen. Was zeigen die Ergebnisse?

Ergebnisse nach sozialer Herkunft

Die soziale Herkunft der befragten Jugendlichen wurde über die von ihnen berichteten Berufe der Eltern als verkürztes *EGP class schema* (vgl. Erikson/Goldthorpe/Portocarero 1979) operationalisiert. Schüler/innen aus der Oberen Mittelschicht lassen sich theoretisch von ihren Mitschüler/innen abgrenzen, da sie der Argumentation von Bourdieu und Passeron (1971) folgend aufgrund ihres familiären Habitus und darin verankerten Kulturkapitals besser in das Schulsystem passen, das heißt kulturell vorbereitet und in verschiedensten Situationen angemessen auf die Anforderungen reagieren. Hinzu kommen, aus der *rational choice* Perspektive, die vermittelten Bildungswerte und Bildungserwartungen der Eltern, die durch den Wunsch nach Statuserhalt und durch geringere wahrgenommene Bildungskosten höher sind (vgl. Esser 1999). In den Daten wurden nur vereinzelt Befunde sichtbar, die die theoretischen Annahmen dafür aber allesamt bestätigen: Gegenüber der Mittelschicht in der Schweiz weist die Obere Mittelschicht einen höheren Wert an Stimulation, Komfort/Status und Affekt durch Bildung auf – die intrinsischen Werte sowie der langfristige Wert für sozialen Status. Der extrinsische Wert der Verhaltensbestätigung ist nicht relevant, und in Luxemburg (Befund in den SEM) ist dieser Bildungsnutzen in Form der Reaktion auf relevante Andere entsprechend weniger wichtig für Jugendliche aus der Oberen Mittelschicht. Bedeutende Effekte der sozialen Herkunft auf Schulentfremdung wurden nur als Interaktionseffekt im Kanton Bern gefunden, wonach Arbeiterkinder in einem für sie homogeneren Klassenkontext (höherer Anteil an Arbeiterkindern) eine größere Entfremdung von ihren Lehrer/innen aufweisen.

Ergebnisse nach Geschlecht

Mit der Gegenüberstellung von Jungen und Mädchen, die sich theoretisch mit der geschlechtsspezifischen Sozialisation sowie geschlechtstypischen Identität und damit verbundener Motivations-, Einstellungs- und Handlungsmuster begründen lässt (vgl. Hannover 2004), wurden die eindeutigsten Ergebnisse dieser Studie gefunden, die überdies kontextübergreifend sind. Jungen sind im Vergleich zu Mädchen stärker schulentfremdet, auf beiden Domänen und in beiden Länderkontexten. Ursache ist vor allem ihr geringerer Wert an Stimulation durch Bildung, der die Effekte des männlichen Geschlechts in allen modellierten SEM mediiert. Dies gilt erstens für das Niveau zu Beginn des Sekundarunterrichts und (Ausnahme: Entfremdung von Lehrer/innen, LU) auch für die Entwicklung ein Schuljahr später. Darüber hinaus ist der wahrgenommene Nutzen von Bildung für die extrinsische Verhaltensbestätigung unter Jungen höher; im Kanton Bern bewerten sie außerdem den intrinsischen Affekt geringer. Dort zeigt sich für die Jungen auch eine (nicht hinreichend statistisch belegte) Tendenz, dass ein höherer Bildungswert von Komfort und Status zu größerer

Entfremdung von Lehrer/innen führt. Die Ergebnisse fügen sich für das männliche Geschlecht zu einem einheitlichen Bild: Aufgrund geringerer intrinsischer Bildungswerte und einer größeren Bedeutung extrinsischer Bildungswerte neigen Jungen gegenüber Mädchen eher zur Entwicklung akademischer Schulentfremdung. Über alle Analysen hinweg sind zwei weitere Erkenntnisse zu bemerken: In Luxemburg ist die Beziehung der Jungen zu ihren Lehrer/innen im 8. Schuljahr in höherem Ausmaß durch Entfremdung gekennzeichnet. Im Kanton Bern, wo die Jungen unter Kontrolle von Prädiktoren auf der Individual- und der Klassenebene schlechtere Schulnoten aufweisen, ist auch ihre Entfremdung vom Lernen stärker ausgeprägt.

Ergebnisse nach Migrationshintergrund

Luxemburg und der Kanton Bern können als mehrsprachig und als Einwanderungsregionen charakterisiert werden, wobei Luxemburg – zwei Drittel der Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund – deutlich hervorsticht. Im Bildungssystem benachteiligt sind hier vor allem Schüler/innen mit einem portugiesischen Migrationshintergrund, der größten Einwanderungsgruppe, und aus dem ehemaligen Jugoslawien. Solche Bildungsungleichheiten können über primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft (vgl. Kristen und Dollmann 2010) erklärt werden: Während die familiäre Ressourcenausstattung ursächlich für primäre Effekte geringerer Leistungen ist, verbirgt sich allerdings hinter den sekundären Effekten (Aspirationen) ein größerer Bildungsoptimismus (vgl. Kao und Tienda 1995) und Bildungswert (vgl. Hadjar und Scharf 2019). Dies kann mit den präsentierten Ergebnissen exemplarisch für die 1. Migrationsgeneration im Kanton Bern belegt werden: Befragte Schüler/innen, die nicht in der Schweiz geboren wurden, weisen im 8. Schuljahr geringere Schulnoten auf (primäre Effekte). Auf der Einstellungsebene (Schulentfremdung) unterscheiden sie sich nicht von ihren Mitschüler/innen. Die zugewanderten Migrantinnen und Migranten sehen stattdessen einen höheren Wert in Bildung für extrinsisch geprägte Aspekte: den eher langfristigen Nutzen für Komfort und Status und den Nutzen, mit Bildung auf äußere Erwartungen zu reagieren. Mit der letztgenannten Werthaltung, der Verhaltensbestätigung, ist zudem ein geringerer Zuwachs (kleiner Mediatoreffekt) an Entfremdung vom Lernen unter den Schüler/innen mit Migrationshintergrund verbunden.

In Luxemburg dagegen können Migrant/innen-Gruppen, wie frühere Forschungsarbeiten gezeigt haben (vgl. etwa Hadjar et al. 2015), als Risikogruppe im Schulsystem identifiziert werden. Die eigentlich erwarteten Effekte der sozialen Herkunft spiegeln sich hier im Prädiktor Migration wider. Mit Ausnahme der Verhaltensbestätigung bewerten Jugendliche mit Migrationshintergrund den Wert von Bildung im Vergleich zu Nicht-Migrant/innen geringer. Insbesondere der geringere Wert von Stimulation durch Bildung erhöht für Migrant/innen der

2. Generation die Entfremdung von ihren Lehrer/innen, die auch unter der 1. Migrationsgeneration höher ausfällt.

7.2 Limitationen der Studie

Zu den wichtigsten Limitationen der Studie zählen zum einen die mit dem SASAL-Datensatz verbundenen statistischen Einschränkungen in den Modellen und Interpretationen der Ergebnisse. Durch die Konzentration auf die Paneldaten des internationalen Forschungsprojekts hat sich die Zahl der Befragten von bis zu rund 550 (vgl. Abbildung 8) in beiden Ländern reduziert; die Analysen konnten schließlich mit einem N von 465 (LU) und 508 (BE) durchgeführt werden. Dadurch sind auch einzelne Kategorien nominaler Variablen, wie etwa die – auch in der Sozialstruktur beider Länder eher kleine – Arbeiterschicht, geringer besetzt. Da Signifikanztests wiederum sensitiv für Stichprobengrößen sind (vgl. Albers et al. 2007: 157 ff.), können in den Analysen vereinzelt β -Fehler nicht ausgeschlossen werden, durch die in der Population bestehende Zusammenhänge in den Daten nicht als Effekte ermittelt werden konnten. So wurden etwa signifikante Interaktionseffekte (vgl. Snijders und Bosker 1999: 140 ff.) nur in dem mit mehr Fällen besetzten Datensatz für den Kanton Bern gefunden. Außerdem basiert die Klumpenstichprobe der Schulen und Schulklassen beziehungsweise befragten Schüler/innen nicht auf einer Zufallsstichprobe (vgl. Kapitel 5.2), wenngleich mit der Auswahl der Schulregionen auf geographische und sozialstrukturelle Diversität geachtet wurde. Somit sind Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit in den Untersuchungsregionen nur eingeschränkt möglich und komplexe Ländervergleiche, etwa in gemeinsamen Mehrebenenmodellen, nicht möglich, da die statistischen Unterschiede und Beziehungen nicht verglichen werden können. Der Vergleich der Länder erfolgt vielmehr auf der interpretativen Ebene durch Kontextualisierung der Ergebnisse.

Die Level-2-Einheiten (Zahl der Schulklassen) genügten den Voraussetzungen für MLM (vgl. Hox/Moerbeek/van de Schoot 2018: 215 f.), sodass der genesteten Struktur der Daten Rechnung getragen werden konnte. Dies gilt hingegen nicht für die Anzahl der eingezogenen Schulen, insbesondere bezüglich der geringen Zahl in Luxemburg und nicht vollständig befragter Jahrgänge im Kanton Bern. Für Effekte, die von den Schulen (Ressourcen, materielle Ausstattung, Organisation, Schulkultur, Lehrer/innenkollegium, geographische Lage wie Stadt/Land) ausgehen, konnte nur über die Cluster kontrolliert werden. *Direkte* Schuleffekte wurden nicht berücksichtigt und können nicht interpretiert werden. Einzelne gefundene Effekte von Level-2-Prädiktoren könnten auch (in Teilen) durch spezifische Schulen erklärt werden. Auf der anderen Seite wurde dieser Umstand durch das Projektteam bereits in der Rekrutierung teilnehmender Schulen berücksichtigt, indem zum Beispiel Schulen mit verschiedenen Schulzweigen vertreten sind.

Die Variablen zur Darstellung der sozialen Herkunft (SES) der Sekundarschüler/innen beruhen auf den durch die befragten Jugendlichen berichteten Berufen und Bildungsniveaus (Hochschulabschluss ja/nein) ihrer Eltern, da keine Lehrpersonen- und Eltern-Fragebogen eingesetzt wurden. Zum zweiten Befragungszeitpunkt waren sie im Durchschnitt 14 Jahre alt. Diese mit stärkerem Gewicht einbezogenen Informationen dürften noch immer einem gewissen Bias seitens der Schüler/innen unterliegen, das heißt ungenau sein (vgl. Kreuter et al. 2010); die Forscher/innenteams haben hier vor dem Hintergrund der länderspezifischen Erwerbs- und Berufskultur während der Kodierung die größtmögliche Validität erzielt. Dass sich in der Untersuchung der Prädiktoren von Schulnoten, die direkt über die Schulen erhoben wurden, in beiden Ländern starke soziale Herkunftseffekte zeigen, stützt die Validität der Herkunftsvariable.

Des Weiteren sind Aussagen über die zeitliche Entwicklung sozialwissenschaftlicher Variablen streng genommen erst ab drei Erhebungszeitpunkten (vgl. Singer und Willett 2003: 9 f.) und dann in komplexeren Veränderungs-Modellen möglich (vgl. Kline 2016; Snijders und Bosker 1999; Kleinke/Schlüter/Christ 2017: 111 ff.). Der Längsschnitt dieser Studie umfasst zwei Zeitpunkte, die Schulklassen 7 und 8. Der (individuelle) Prozess der abhängigen Variablen Bildungswerte und Schulentfremdung zwischen beiden Schuljahren wurde insofern als Trend interpretiert. Nichtsdestotrotz hat bereits das 2-Wellen-Panel erste Hinweise über zeitliche Zusammenhänge und Veränderungen geliefert.

Die Befragung von Schülerinnen und Schülern im unteren Sekundarschunterricht führt nicht zuletzt zu einer wichtigen Limitation hinsichtlich der Messung der Bildungswerte, die auf diese Weise aber einem konservativeren Test gleicht: Die Befragten befanden sich in ihrer Pflichtschulzeit. Ihre Bewertung des Nutzens aus Bildung fußt auch auf der Tatsache, dass *zur Schule gehen* obligatorisch und gesellschaftlich üblich ist, was sicherlich die Variabilität der Aussagen einschränkt. Auch bilden sich Werthaltungen mit zunehmendem Alter weiter heraus. Demnach dürften die signifikanten statistischen Unterschiede und Beziehungen, die schon in dieser Studie gefunden wurden, beispielsweise unter Befragten höherer Altersgruppen stärker ausgeprägt sein.

Zum anderen sind abschließend Limitationen zu nennen, die auf Entscheidungen zur Reduktion der Komplexität der Arbeit beruhen. Neben den soziodemographischen Merkmalen und Level-2-Prädiktoren wurden keine zusätzlichen Variablen einbezogen, die zum Beispiel Aufschlüsse über Peer-Normen (vgl. Scharenberg 2014), verschiedene Lehr- und Unterrichtsstile der Lehrer/innen (vgl. Gold 2015) und die Förderung der Schüler/innen (vgl. Deci und Ryan 2000) geben. Informationen über konkrete elterliche Bildungsaspirationen, die von Interesse wären (vgl. Sewell/Haller/Portes 1969), standen nicht zur Verfügung. Auch wurden neben der Differenzierung nach Migrationsgenerationen keine ethnischen Gruppen (nach Geburtsland) unterschieden, die zusätzliche Aufschlüsse über spezifische kulturelle Einflüsse geben könnten (vgl. Jackson/

Jonsson/Rudolphi 2012), wie insbesondere zur Gruppe der Migrant/innen aus Portugal im luxemburgischen Kontext.

7.3 Diskussion der Ergebnisse

Kontexte sollten ernst genommen werden, wenn wissenschaftliche Diskurse über die Effektivität von Schulen und die Reproduktion von Bildungsungleichheiten geführt werden. So haben es Thrupp und Lupton (2006: 311) in ihrem Review aufgezeigt, und unter dieser Prämisse wurde auch die vorliegende Studie angelegt. Mit ihr konnte der allgemeine Einfluss der Bildungskontexte Luxemburgs und der Schweiz auf die Entstehung von Bildungswerten und Schulentfremdung dargestellt werden und welche Effekte – im Speziellen – Bildungswerte und schulische Kontexte auf Schulentfremdung haben. In diesem Mehrebenenansatz (vgl. Ditton 1998; Gross/Meyer/Hadjar 2016) wurden mit der Konzeption des mehrdimensionalen Werts von Bildung soziologische Theorien der Bildungsforschung vertieft und Forschungslücken insbesondere zu Ursachen und Folgen von Schulentfremdung geschlossen – auf Ebene der Länderkontexte, der schulischen Mesosysteme und der individuellen Ebene der Schülerinnen und Schüler.

Die Makroebene: Bildungskontexte und kollektive Folgen in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern

Die Ergebnisse der Studie lassen die Annahme zu, dass den Bildungskontexten der institutionellen Settings der Bildungssysteme eine Rolle für Bildungseinstellungen und Bildungserwerb zukommt, da sich entsprechende differentielle Ergebnisse für Luxemburg und den Kanton Bern (Schweiz) zeigen. Auf der Makroebene von Land (Luxemburg) und Kanton (Kanton Bern in der Schweiz) – dem *analytischen Kontext* der Arbeit (vgl. Kohn 1989a, 1989b) – sind die gesellschaftlichen Strukturen und das institutionelle Setting der Bildungssysteme angesiedelt, das durch die „Selektions- und Allokationskriterien an den Übergangsstellen“ (Becker und Schulze 2013: 11) nicht nur Bildungsverläufe strukturiert, sondern als wahrgenommene Opportunitäten und Restriktionen (vgl. Becker und Hadjar 2013) sozialer Schichten und Familien Bildungseinstellungen und -verhalten beeinflusst. Dabei ist zu fragen, durch welche Wirkmechanismen (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006), vor allem in Schulen als Mesosysteme der sozialen Umwelt der Individuen (vgl. Bronfenbrenner 1979) und durch familiäre wie individuelle Werteinschätzungen von Bildung (vgl. Esser 1999), Makrobedingungen zu differentiellen individuellen Bildungsprozessen führen. Darin ist Schulentfremdung als interdisziplinäres Konstrukt negativer Einstellungen verortet (vgl. Hascher und Hadjar 2018). Durch aggregierte Interaktionen und Handlungen und über daran geknüpfte ungleiche Bildungsergebnisse

(institutionelles Kulturkapital) der Akteur/innen werden die Makrobedingungen ihrerseits beeinflusst und (um)gestaltet (vgl. Becker und Schulze 2013: 8 f.).

Die Makrobedingungen in den Untersuchungsregionen werden mit dem Begriff der *Bildungskontexte* systematisiert, in dem an dieser Stelle der Arbeit institutionelles Setting, soziokulturelle Strukturen und aggregierte Muster der Haltungen gegenüber Schule gemeinsam interpretiert werden. Die Stratifizierung beider Schulsysteme (vgl. Van de Werfhorst und Mijs 2010), die als *most similar*-Variable (vgl. Seawright und Gerring 2008) Ausgangspunkt des komparativen Ansatzes ist, konnte auch aktuell für die relevanten Schuljahre mit der breiten Sichtung des einschlägigen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Materials belegt werden. Dabei kann das luxemburgische Schulsystem aufgrund der ausdifferenzierten, leistungshomogenen Schulformen als stark stratifiziert bezeichnet werden, während die auch in der Schweiz institutionell verankerte Schulformgliederung und entsprechende Selektion und Allokation der Sekundarschüler/innen im Kanton Bern durch vergleichsweise heterogene, durchlässige und gemeinschaftliche Schulstrukturen flexibilisiert wird. Gemeinden können zwischen Schulmodellen wählen und so auf ihre örtlichen Bedürfnisse reagieren. Die Steuerung der Sekundarschulpolitik in Luxemburg ist dagegen durch Zentralität gekennzeichnet. In diesem kontextuellen Unterschied wurde „the variable of theoretical interest“ (Seawright und Gerring 2008: 305) identifiziert, mit welcher Differenzen im Outcome (Haltungen gegenüber der Schule) erklärt werden können (vgl. Ebbinghaus 2005).

Dass Kinder aus Familien mit einem höheren sozialen Status in beiden Regionen stärker im akademischen Schultyp vertreten sind (Luxemburg: vgl. Backes und Hadjar 2017; Schweiz: vgl. Buchmann et al. 2016), wurde – mit Blick auf die *tracks* mit niedrigerem Anspruchsniveau – auch in den Daten der SASAL-Stichprobe bestätigt: Es lernen mehr Arbeiterkinder (gemessen als Kompositionsmerkmal in MLM) im *PROCI*- und *Modulaire*-Zweig (LU) und in genuinen Realklassen (BE). Auch ist der Migrant/innenanteil in diesen *tracks* im Vergleich zum *ES* (LU) und zu genuinen Sekundarklassen (BE) höher. Für Luxemburg knüpfen die Befunde an Forschungsergebnisse an, nach denen vor allem Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus nicht-luxemburgischem/nicht-deutschem Sprachraum im Bildungsprozess besonders benachteiligt sind, was sich schließlich im Orientierungsverfahren niederschlägt (vgl. Klapproth et al. 2013a; Hadjar et al. 2015; Kerger 1998: 278). Diese Bildungsungleichheiten des Schulbesuchs zum Nachteil der Arbeiterkinder und Schüler/innen mit Migrationshintergrund mit starken Implikationen für ihre Bildungsverläufe und Bildungschancen werden durch einen weiteren Befund ergänzt, der die primären sozialen Herkunftseffekte in beiden Schulsystemen (Luxemburg: vgl. Martin/Ugen/Fischbach 2015; Kanton Bern: vgl. Bauer/Ramseier/Blum 2014) untermauert: Jugendliche aus privilegierten Elternhäusern erzielen, unter Kontrolle der *tracks*, im 8. Schuljahr bessere Schulnoten (GPA der drei Hauptfächer). Im Kanton Bern sind darüber

hinaus nach den hier präsentierten Ergebnissen Mädchen leistungsstarker gegenüber Jungen. Zusätzlich zeigen sich für Migrant/innen der ersten Zuwanderungsgeneration schlechtere Noten am Schuljahresende. Um mehr über die Rolle der individuellen Bildungswerte und negativer schulischer Einstellungen in Form von Schulentfremdung bei der Entstehung dieser Disparitäten und der Reproduktion von Bildungsungleichheiten zu erfahren, interessiert zunächst ihr länderspezifisches Ausmaß.

Mit Stimulation durch Bildung, worunter der generelle Wissensdurst und der Wert durch Lernfreude zu verstehen sind, wird ein genuin intrinsischer Wert in der Schweiz konstant hoch bewertet. Für Schülerinnen und Schüler in Luxemburg sind der wahrgenommene Wert aus Bildung für Komfort und Status sowie für Verhaltensbestätigung und damit extrinsische Werte zu beiden Erhebungszeitpunkten im Vergleich zur Schweiz wichtiger. Hinsichtlich akademischer Schulentfremdung, das heißt der Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen (vgl. Hascher und Hadjar 2018: 180), erweisen sich sowohl Ausmaß (im zweiten Sekundarschuljahr) als auch Entwicklung (als Trend zwischen Klasse 7 und 8) in Luxemburg als stärker ausgeprägt. Zwar sind die befragten Schüler/innen in der 8. Klasse im Alter von rund 14 Jahren im Durchschnitt nicht entfremdet, was den Schluss eher positiver kollektiver Schulstrukturen – verstanden als Beziehungsqualität und affektive und kognitive Haltung der Schüler/innen gegenüber den schulischen Domänen – zulässt. Umso mehr sind aber im Detail Erklärungen dafür zu finden, was Schulentfremdung, insbesondere die Entwicklung und die hohe Entfremdung vom Lernen, in Luxemburg begünstigt und/oder im Schweizer Kanton Bern abschwächt. Aus der kontextuellen Ausgangslage (vgl. Seawright und Gerring 2008) wurden die Thesen abgeleitet, dass die homogenen und selektiven schulischen Kontexte in Luxemburg zu mehr Schulentfremdung führen (vgl. Van Houtte 2006). Die schulische Heterogenität im Kanton Bern vermag auf der anderen Seite das Verhältnis Schüler/in–Schule eher zu stabilisieren (vgl. Solga und Wagner 2010).

Die Mesoebene: Wie und was die Bildungskontexte auf der Schul- und Klassenebene bewirken

Auf der Mesoebene konnten in getrennten Mehrebenenanalysen für Luxemburg und den Kanton Bern verschiedenste Institutions- und Kompositionseffekte auf das Ausmaß domänenspezifischer Schulentfremdung im 8. Schuljahr ermittelt werden. Unter Kontrolle der Individualmerkmale der befragten Jugendlichen, deren Effekte im nächsten Abschnitt diskutiert werden, hat sich gezeigt, dass die ausgeprägte Selektion der Sekundarschüler/innen in Luxemburg verantwortlich ist für das hohe Niveau an Entfremdung vom Lernen – allerdings entgegen der theoretisch erwarteten Zusammenhänge. So gehen vom allgemeinen Unterricht im *Lycée Technique (ST)* und insbesondere vom modulären Vorbereitungsunterricht

hohe negative Effekte auf das Entfremdungs-Niveau aus. Die gemeinschaftliche Schulform (*PROCI*), die ausschließlich in den technischen Schulen angeboten wird, weist keinen signifikanten Effekt im Vergleich zum höchsten, klassischen *track* (*ES*) auf. Schüler/innen im *ES* werden häufig in eigenen Schulen, einem *Lycée Classique* (direkt ab Klasse 7), unterrichtet. In Luxemburg sind alle Schulformen getrennt, das heißt der Unterricht findet immer in leistungshomogenen Schulklassen statt. Im Kanton Bern dagegen – das Ausmaß an Schulentfremdung unterscheidet sich hier nicht zwischen den *tracks* – ist das Niveau an Entfremdung vom Lernen in Klassen, die zu durchlässigen Schulen gehören, geringer. Dort erleben die Schüler/innen in ihrem Schulalltag verschiedene Formen gemeinsamen Unterrichts und Peer-Kontakte unabhängig ihrer Selektion zum Sekundar- und Realniveau; zudem sind Wechsel des Niveauunterrichts möglich. Alle Befunde beziehen sich auf die Domäne Lernen – Entfremdung von Lehrer/innen, im Durchschnitt zudem kontextübergreifend weniger ausgeprägt, unterliegt keinen Institutionseffekten.

Damit konnte in den hier untersuchten Bildungskontexten keine Evidenz für die *differentiation-polarization theory* (vgl. Van Houtte 2006) gefunden werden, nach der die Platzierung der Jugendlichen in den niedrigsten *tracks* aufgrund ihres geringen Ansehens und geringerer Zukunftschancen mit kollektiv geteilten anti-schulischen Einstellungen einhergeht (vgl. Oakes 1987: 144f.). Schulklasseeffekte (vgl. Zurbriggen 2016) würden dann über Stigmatisierungen wirken, unter den Peers führe dies zur Assimilation in ihren Einstellungsmustern. Auch Baumert, Stanat und Watermann (2006: 144) hatten argumentiert, es käme so „zur gemeinsamen Ablehnung akademischer Leistungsnormen [...] und zur Entfremdung von der Institution“. Positive Einstellungen wären demgegenüber in den akademischen prestigeträchtigen *tracks* zu erwarten. Während Van Houtte und Stevens (2010) die Polarisierungs-These im belgischen Kontext bestätigen konnten, wo technische Sekundarschüler/innen eine größere schulische Sinnlosigkeit äußerten, wurde diese Tendenz mit deutschen PISA-Daten in Form eines Mediatoreffekts für den Zusammenhang von individuellen Risikofaktoren (als Kompositionsmerkmal) und schulischen Leistungen (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 149) sowie im russischen Kontext, konkret auf die Theorie bezogen (vgl. Ivaniushina und Alexandrov 2018), widerlegt.

Obwohl gerade für die Schüler/innen im luxemburgischen *Modulaire* jene Effekte zu vermuten wären – denn, um erneut mit van Van Houtte (2006: 88) zu argumentieren: „they do not meet the criteria required by the educational system“ – entfremden Sie sich deutlich weniger vom Lernen im Schulkontext und sie bauen keine ablehnende Subkultur auf. Dieser positive Befund dürfte auch darauf zurückzuführen sein, dass die Leistungsansprüche der Lehrer/innen an diesen *track* angepasst sind (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002) und der Unterricht weniger fordernd gestaltet wird (vgl. Dreeben und Barr 1988), denn die in das *Modulaire* orientierten Jugendlichen hatten zum Ende der Grundschulzeit

„die Sockelkompetenzen des 4. Lernzyklus“ nicht erfüllt (vgl. MENJE und Universität Luxemburg 2015b: 8). Dass sie darauf *nicht* mit der Entfremdung von ihrer Rolle als Schülerin bzw. Schüler reagieren, also weiterhin einen Sinn im schulischen Lernen sehen, schafft in jedem Fall die notwendige Voraussetzung für den weiteren Schulbesuch im Anschluss an den dreijährigen Vorbereitungsunterricht. Strukturell gesehen hat der Besuch dieser Schulform allerdings geringe Bildungschancen zur Folge und reproduziert Bildungsungleichheiten besonders für die Risikogruppe der Jungen mit benachteiligten Migrationshintergründen (vgl. Hadjar/Scharf/Grecu 2019).

Für die Schüler/innen im *ST* sieht die Lage differenzierter aus: Ihnen stehen durch fortlaufende Selektion verschiedene Bildungswege offen, von der allgemeinen (technischen) Hochschulreife über vielfältige berufliche Ausbildungen (vgl. Kapitel 3.1). Insofern sind sie als Gruppe „in der Mitte“ des luxemburgischen Schulsystems (siehe Abbildung 6) *vergleichsweise* leistungsheterogener. Auch sie sind gegenüber den *Classique*-Schüler/innen weniger entfremdet vom Lernen. Vor dem Hintergrund dieser Befunde wäre ähnliches für *PROCI*-Schüler/innen zu erwarten, zumal sie nach dem Wechsel in Klasse 8 nicht weiter selektiert wurden (auch zum 9. Schuljahr stehen keine Veränderungen an) und in der Regel im Klassenverband verbleiben sowie von den selben Lehrer/innen unterrichtet werden. Ihr Entfremdungsniveau bleibt im Lichte der Theorie unerklärt. Wie in den Limitationen ausgeführt, können etwa schulspezifische Effekte zugrunde liegen (vgl. Opendakker und Van Damme 2001).

Schülerinnen und Schüler im akademischen *track* in Luxemburg und in undurchlässigen Schulen (beziehungsweise Schulklassen) in der Schweiz werden leistungshomogen unterrichtet. Referenzgruppe für Vergleiche ihres Leistungsniveaus, ihrer Bildungsaspirationen und ihrer Anstrengungsbemühungen im schulischen Lernen ist eine homogenere Schulklasse. Für *Classique*-Schüler/innen kommt in räumlich segregierten Schulen noch hinzu, dass auch ihre alltäglichen Peer-Kontakte in eine sozial homogene Umwelt eingebettet sind. Aus *umgekehrter Perspektive* lässt sich auf die vergleichsweise *höhere* Entfremdung vom Lernen in diesen Kontexten deshalb der theoretische Bezugsgruppenansatz *big-fish-little-pond effect* anwenden (vgl. Marsh 1987; Köller 2004). Der Effekt besagt für Schüler/innen in der höchsten Schulform, dass sie als leistungsstärkste Gruppe im letzten Grundschuljahr nun nach der Transition ein eher geringeres fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept und Selbstwertgefühl entwickeln, da sie sich mit vielen leistungsstarken Mitschülerinnen und Mitschülern vergleichen.

Übertragen auf Schulentfremdung bilden sich dann negative schulische Einstellungen heraus, da die Anforderungen – auch seitens der Eltern – und der Leistungsdruck als wesentlich höher wahrgenommen werden. Diese These erhält durch den Erklärungsansatz des *stage-environment fit* (vgl. Eccles und Midgley 1990) weitere Substanz. Demnach werden mit dem Wechsel in den Sekundarschulunterricht erhebliche Veränderungen der Lernumwelt wahrgenommen.

Dazu zählen mehr Kontrolle und Disziplin durch die Lehrpersonen sowie eine zunehmende Leistungsbewertung, an die höhere Maßstäbe gesetzt wird und die oft – Stichwort: Referenzgruppenvergleiche – öffentlich im Klassenverband erfolgt (vgl. Eccles et al. 1993: 93 f.). Speziell in der Entwicklungsphase Adoleszenz trifft diese Lernumwelt nicht die Bedürfnisse der Schüler/innen (Eccles und Midgley 1989), die für intrinsische Lernmotivation Kompetenz-, Beziehungs- und Autonomieerfahrungen benötigen (*self-determination theory* nach Deci und Ryan 1985, 2000).

Die befragten Sekundarschüler/innen befanden sich in diesem *vulnerable age* (vgl. Eccles et al. 1993: 92) und durchliefen die ersten beiden Sekundarschuljahre; zum zweiten Zeitpunkt – Schulentfremdung wurde mit dieser Studie, empirisch belegt, als Entwicklungstrend begriffen – hatten sie die Erfahrungen des ersten Jahres verarbeitet und eingeordnet. Ihr Entfremdungsprozess ist im Rahmen dieser Theorien eine Reaktion auf eine Lernumwelt, in der im äußersten Fall Leistung, Vergleiche und Leistungsvergleiche das Lernen prägen, nicht aber Autonomie und Eigenverantwortung. Sie beginnen, sich vom Lernen (der Tätigkeit nach Marx 2009 [1844]: 89–92) für Leistungstests (dem Produkt) zu entfremden, und damit auch von ihrer Rolle als Schülerin bzw. Schüler, die sie nicht mehr als natürlich wahrnehmen und einer Macht- und Bedeutungslosigkeit ausgesetzt sehen (vgl. Seeman 1959, 1975; Israel 1985; siehe auch Giddens 1994 [1991]: 9). Der Entfremdungsbegriff, mit dem – wie aufgezeigt – an etablierte Konzepte der Schulforschung angeknüpft werden konnte, ist deshalb ein treffender Begriff, weil den Schüler/innen auch und gerade in den beiden westlichen Industriegesellschaften Luxemburgs und der Schweiz die Bedeutung von Bildung(sabschlüssen) (vgl. Baker 2014) und Leistung (vgl. Hadjar 2008) bewusst ist oder sein müsste. Sie stehen also weiter in einem Verhältnis zur Schule, aber in Form einer „Beziehung der Beziehungslosigkeit“ (Jaeggi 2005: 44). Schulentfremdung fügt sich dann ein in *adolescent alienation* (vgl. Calabrese 1987: 933; Calabrese und Seldin 1986; Brown/Higgins/Paulsen 2003), nach der Jugendliche traditionelle Verhaltensweisen infrage stellen. Zudem werden die Schülerinnen und Schüler im höchsten *track* am stärksten kognitiv mobilisiert – eine wichtige Voraussetzung für eine kritische Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt.

Neben den Institutionseffekten wirken zugleich Kompositionseffekte auf Ebene der Schulklassen auf die domänenspezifische Schulentfremdung in beiden Länderkontexten. Aus dem *Vermittlungsmodell für Kontexteffekte* (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 126) konnten der Sozialstatus, der Migrationsstatus und die lernbiographische Belastung einbezogen werden; ergänzend kam anknüpfend an frühere Forschungsergebnisse (vgl. Demanet et al. 2013; Hadjar et al. 2015) der Jungenanteil hinzu, der Prädiktor für deviantes Verhalten ist und der vor dem Hintergrund der in dieser Studie ermittelten größeren Schulentfremdung unter Jungen als aggregierte Entfremdung auch das Klassenklima (vgl. Marsh et al. 2012) beeinflussen könnte. Die Zusammensetzung der Schulklasse

hat vor allem einen Einfluss auf das durchschnittliche Ausmaß an Entfremdung von Lehrer/innen, das wie erläutert nicht von der Schulform beeinflusst wird. Es fällt geringer aus, je mehr Arbeiterkinder (LU) und je mehr Jungen (BE) in der Klasse sind. Beide Gruppen wurden bisher als Risikogruppen für Schulentfremdung identifiziert (vgl. etwa Hascher und Hagenauer 2010). Auf der Mikroebene konnte die Entfremdungstendenz für Jungen kontextübergreifend nachgewiesen werden. Auf der Mesoebene ergibt diese Studie jedoch, dass sich Schulklassen bei größerer Homogenität durch einen höheren Jungenanteil beziehungsweise geringeren durchschnittlichen SES weniger von ihren Lehrer/innen entfremden. Es ist zu vermuten, dass die Lehrer/innen in diesen Kontexten ihre Unterrichtspraktiken adaptieren (vgl. Thrupp und Lupton 2006) und sich gezielter auf ihre Schüler/innen einstellen sowie als Mentor/innen eine Bindung zu einer Klassengemeinschaft aufbauen (vgl. Crosnoe/Johnson/Elder 2004), die – siehe die geringeren Schulnoten der Arbeiterkinder (beide Kontexte) und der Jungen (BE) – vor größeren schulischen Herausforderungen steht. Während Leistungsheterogenität von Schulklassen zum Vorteil der Leistungsentwicklung schwächerer Schüler/innen wirkt (vgl. Scharenberg 2013), liegen damit Befunde vor, die spezifische soziale Homogenität mit größerer sozialer Integration von Lehrenden und Lernenden in Zusammenhang bringen.

Dagegen spricht wiederum, dass im Kanton Bern ein homogeneres soziales Setting (niedriger SES) zur mehr Entfremdung von Lehrer/innen auf Ebene der Schulklasse führt – das beschriebene Bild ist also nicht einheitlich – und mit der Individualebene derart interagiert, dass Arbeiterkinder entfremdeter sind. Auch für Migrant/innen der zweiten Generation fällt die Entfremdung höher aus, je mehr Mitschüler/innen mit einem Migrationshintergrund sie haben. *Diese* durch Bildungsungleichheiten benachteiligten Gruppen im Kanton Bern (vgl. Bauer/Ramseier/Blum 2014) reagieren auf ihre schulischen Erfahrungen und möglicherweise geringere akademische Passung (vgl. Bourdieu und Passeron 1971; Spady 1971: 38) mit Entfremdung von Lehrer/innen, die für die Leistungsbewertungen verantwortlich ist, wenn sie im Klassenkontext als gemeinsame Gruppe interagieren. Bezüglich der soziodemographischen Zusammensetzung sprechen die Befunde für Assimilationseffekte (vgl. Zurbriggen 2016), das heißt die Herausbildung einer ablehnenden Gruppenkultur (vgl. Van Houtte 2006), die sich gegen die Schulautoritäten richtet.

Der Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der Schulklasse erweist sich im Einwanderungsland Luxemburg als bedeutender negativer Prädiktor für die Entfremdung vom Lernen. Unter Kontrolle der Institutionseffekte und des spezifischen Migrant/innenanteils in den differentiellen Schulformen fällt die Entfremdung vom Lernen im Durchschnitt geringer aus, je mehr Migrant/innen in einer Schulklasse gemeinsam lernen. Der Befund deckt sich mit Theorie (vgl. vor allem Kao und Tienda 1995) und Empirie (vgl. zu jüngsten Ergebnissen etwa Rjosk et al. 2015; Hornstra et al. 2015; Demanet und Van

Houtte 2014) zur Wirkung der Peer-Normen dieser Schüler/innengruppe, die sich durch höhere Motivation und Bildungsaspirationen auszeichnet und damit den gesamten Klassenkontext positiv beeinflusst (vgl. Wicht 2016). Dass die Migrantinnen und Migranten selbst davon am stärksten profitieren (in ihrer Schulbindung, vgl. Demanet/Van Praag/Van Houtte 2016), konnte im Kontext Luxemburg für das Konzept der Schulentfremdung (Domäne: Lernen) nicht bestätigt werden (kein Interaktionseffekt).

Theoretisch argumentiert wird mit einem höheren Wert von Bildung unter den Migrant/innen, was aktuell für vier europäische Länder (ebenfalls Schüler/innen im unteren Sekundarunterricht) empirisch gezeigt werden konnte (Hadjar und Scharf 2019). Allerdings weisen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in dieser Studie für den Fall Luxemburg fast durchweg geringere Bildungswerte auf, was den Erklärungsansatz für die *Mesoebene* eher schwächt und dadurch erneut das „das komplexe Wechselgefüge von Kontext- und Individualfaktoren“ (Faber 2013: 343) aufzeigt. Welche zusätzliche Rolle die normative Kultur in der Schüler/innengruppe (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 125) in diesen Schulklassen einnimmt, etwa die soziale Integration und die Schulbindung, kann mit den vorliegenden Ergebnissen nicht gesagt werden. Zwischen dem Bildungswert und dem Entfremdungsprozess von der Lernen-Domäne liegen für den *Klassenkontext* offensichtlich nicht berücksichtigte Mediatoren. Schulentfremdung als Einstellungskonstrukt ist das Resultat am Ende einer Wirkungskette.

Zwei weitere Resultate auf der Klassenebene erweitern den Forschungsstand zu Kontexteffekten: Zum Einfluss schulischer Misserfolgserfahrungen auf Einstellungen bietet das luxemburgische Schulsystem aufgrund der äußerst hohen Wiederholungsraten (vgl. Klapproth und Schaltz 2015) den idealen Kontext, um die Konzentration lernbiographischer Belastungsfaktoren (vgl. Baumert/Stanat/Watermann 2006: 124f.) zu untersuchen. Wie die MLM zeigen, beeinflusst der Anteil an Klassenwiederholerinnen und -wiederholern (im 8. Schuljahr) als *Kontextfaktor* nicht das Ausmaß an Schulentfremdung von beiden fokussierten Domänen; auf der Individualebene hingegen sind Schüler/innen, die in ihrer Schullaufbahn mindestens einmal eine Klasse wiederholt haben, stärker entfremdet von Lehrer/innen. Beide Befunde unterliegen allerdings der Limitation, dass im Rahmen der SASAL-Panel-Studie keine Wiederholer/innen des 8. Schuljahres einbezogen werden konnten (siehe Fußnote 78).

Auch Schulentfremdung kann als Kompositionsmerkmal als erklärende Level-2-Variable eingesetzt werden. Im Kanton Bern hat sich die mittlere Entfremdung von den Lehrer/innen als bedeutender Prädiktor für das mittlere Leistungsniveau (GPA) der Schulklasse erwiesen, das geringer ausfällt, je höher das Niveau an Entfremdung in der Klasse ist. In Luxemburg wurde diese Wirkung auf der Individualebene nachgewiesen. Kontextübergreifend (aber auf verschiedenen Ebenen) bestätigt dieser Zusammenhang theoretische Ansätze zur akademischen Integration (vgl. Spady 1971 und Tinto 1975, 1993). Das Einstellungsobjekt

Lehrer/innen steht im Spannungsfeld sozialer und akademische Entfremdung, wie Hascher und Hadjar (2018: 180) herleiten konnten. Mangelnde soziale Integration führt zu geringerer Verpflichtung gegenüber der Institution Schule (vgl. Tinto 1975: 92), und hat schließlich negative Folgen für schulische Ziele und die Verpflichtung gegenüber der Zielerreichung (vgl. in Anwendung auf Schulabbruch Tinto 1993).

Die Mikroebene: Bildungswerte und Schulentfremdung hängen zusammen – und sie sind bedeutsam

Strukturiert vom Bildungssystem (Makroebene), entwickeln Schülerinnen und Schüler in Luxemburg und im Kanton Bern ihre Haltungen gegenüber Schule in differentiellen Lernmilieus (vgl. Baumert und Schümer 2001) und stehen unter ihrem Einfluss (Mesoebene). Bereits im Coleman-Report (hinsichtlich der Leistungsentwicklung) wurde betont, dass dabei *Effekte des familiären Hintergrunds – auf der Individualebene – stabil bleiben* (vgl. Coleman et al. 1966: 183). Mit dem internationalen Vergleich der Bildungskontexte konnte die differenzierte *Rolle der Bildungswerte für Bildungsdisparitäten*, als Beitrag zur soziologischen Bildungsforschung, nachgewiesen werden.

Welche Bedeutung Werthaltungen gegenüber Bildung (vgl. Hyman 1966) im Wertesystem von Individuen (vgl. Kluckhohn 1967 [1951]) einnehmen, hat einen wesentlichen Einfluss auf Bildungschancen und Bildungsverläufe. Die Chancen, die sich (nicht) eröffnen, und die eingeschlagenen Bildungswege beruhen Bourdieu (1982 [1979], 1987) zufolge auf dem familiären Kulturkapital, das mit der sozialen Position der Familie und ihrem Klassenhabitus variiert. Im Habitus ist der Wert von Bildung verankert, und er drückt sich in der Beziehung zum Bildungssystem (vgl. Bourdieu und Passeron 1971) in Bildungsnähe oder -ferne aus. Als sozialisierte Werthaltung variiert er zudem nach Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Hadjar und Buchmann 2016) und Migrationshintergrund (vgl. Kristen und Dollmann 2010). In Rational Choice-Ansätzen beschreibt der Bildungswert schließlich den wahrgenommenen Nutzen (vgl. Erikson und Jonsson 1996) für antizipierte soziale/berufliche Positionen im Hinblick auf Stuserhalt (vgl. Breen und Goldthorpe 1997) unter Abwägung wahrgenommener Kosten und Erfolgsaussichten (vgl. Esser 1999). Mit der sozialen Position, so der Kern der Theorien, steigt auch der Wert von Bildung.

Wichtigster Erkenntnisgewinn der vorliegenden Studie ist, dass der Bildungswert in Form von Bildungszielen unter Sekundarschüler/innen in westlichen Gesellschaften am Beispiel Luxemburgs und der Schweiz (Kanton Bern) durch vier Dimensionen entlang der Theorie der Sozialen Produktionsfunktion von Lindenberg (1991; dort sind es fünf Dimensionen, vgl. ausführlich in Ormel et al. 1999) differenziert werden kann. Neben der eher mittel- bis langfristig ausgelegten Dimension *Komfort/Status*, die dem (wahrgenommenen) Nutzen für Einkommen

und Beruf entspricht (vgl. Becker 2003), hat Bildung auch intrinsischen und sozialen Wert: Zur Schule zu gehen dient dem Wunsch nach *Stimulation* (Wissensdurst), hat einen Wert für gelebten und erlebten sozialen *Affekt* und erweist sich, extrinsisch motiviert, als wichtig für soziale Anerkennung und für die Reaktion auf Erwartungen relevanter Anderer (*Verhaltensbestätigung*). Nicht nur theoretisch konnte die Erweiterung des monetären um den non-monetären und sozialen Nutzen gezeigt werden, sondern auch empirisch erwies sich die Vier-Faktoren-Lösung des neuen Messinstruments kontextübergreifend als evident.

Komplex spezifizierte Strukturgleichungsmodelle zeigten zudem die Evidenz als Mediator zwischen sozialen Variablen und Einstellungsmustern auf. Schulentfremdung übernimmt die *value-expressive function* (vgl. Rokeach 1973: 14f.) des Werts von Bildung, dem Filter der Wahrnehmung von Schule (vgl. Ajzen und Fishbein 2000), gegenüber den schulischen Einstellungsobjekten Lehrer/innen und Lernen. Auch in den Mehrebenenmodellen von Schulentfremdung blieben vereinzelte Wertedimensionen in ihren Effekten relevant, allen voran *Stimulation durch Bildung*. Als genuin intrinsische Werthaltung hängt sie negativ mit beiden akademischen Domänen zusammen: Jugendliche, denen Stimulation durch Schulbildung wichtig ist, weisen einen deutlich geringeren Entfremdungsprozess im unteren Sekundarschulunterricht auf. In der Schweiz sticht der höhere Stimulationswert hervor; in beiden Kontexten mediiert er außerdem in hohem Maße Schulentfremdung unter Jungen, für die Stimulation im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen deutlich unwichtiger ist. Ebenso Migrant/innen der 2. Generation in Luxemburg (Mediatoreffekt auf Entfremdung von Lehrer/innen): Als größte Gruppe im Sample nehmen sie in den Rahmenbedingungen von Bildung in Luxemburg demzufolge kein Potenzial für Stimulation wahr und sie entfremden sich von ihren Lehrer/innen. Auch ein höherer Wert von *Affekt durch Bildung* führt kontextübergreifend zu geringerer Entfremdung. Kinder aus der Oberen Mittelschicht im Kanton Bern messen Affekt einen höheren Wert bei – ein Beleg für ihre soziale Passung ins Bildungssystem (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Die Befunde stützen die theoretische Annahme dieser Arbeit, dass eine Erweiterung des Werts von Bildung um non-monetäre Aspekte einen zusätzlichen Einblick in schulische Ungleichheiten gibt. So hatten etwa Nash (2003) und Stocké (2007) kritisiert, dass mit rationalen Entscheidungsmodellen, in denen eher der monetäre Nutzen fokussiert wird, primäre Effekte nicht ausreichend erklärt werden können.

Komfort und Status durch Bildung vereint Materielles und soziale Positionierung in einem Wert. Die extrinsische Natur des Werts, die Frage nach dem langfristig brauchbaren Nutzen von Schulbildung, begünstigt die Entwicklung von Schulentfremdung. Im Kanton Bern bewerten dies Jungen höher sowie Schüler/innen mit Migrationshintergrund, für die auch *Verhaltensbestätigung über Bildung* wichtiger ist, wodurch sich ihre Entfremdung vom Lernen tendenziell etwas verringert. Migrant/innen im Kanton Bern verbinden nach diesen

Ergebnissen mit Bildung den Wert für eine kulturelle, soziale und emotionale Integration in die Gesellschaft (vgl. Esser 2006), die von Bildungszertifikaten, Berufspositionen (vgl. Kristen und Granato 2007: 344) und sozialer Anerkennung abhängt. Letzteres unterstreicht nicht zuletzt den Einfluss signifikanter Anderer, etwa Erwartungen der Eltern und in sozialen Netzwerken geteilte Bildungswerte (vgl. Salikutluk 2016), und das Ziel, durch Bildung nicht (mehr) diskriminiert zu werden (vgl. Teney/Devleeshouwer/Hanquinet 2013; Imdorf und Scherr 2015). Die Ergebnisse verweisen damit auch auf die hohen Bildungsaspirationen der Migrant/innen in der Schweiz (vgl. Tjaden und Scharenberg 2017) und im europäischen Kontext (vgl. Heath und Brinbaum 2007). Für die erste Generation konnte aber durch den Einbezug ihrer geringeren Schulnoten im Kanton Bern ein *attitude-achievement paradox* (vgl. D'Hondt et al. 2016) nachgewiesen werden. Anhand der Betrachtung der Werte-Dimensionen hat diese Studie zudem mehr über die Hintergründe aufgeklärt: Migrantinnen und Migranten bewerten gerade die für ein positiveres Einstellungsbild von Schule so wichtige Stimulation durch Bildung nicht höher, allerdings auch nicht geringer – in diesem Aspekt bildungsbezogener Werthaltungen sind sie also nicht „im Vorteil“.

Soziale Herkunftseffekte in der Wahrnehmung des Werts von Bildung sind zu diesem Zeitpunkt der Bildungsstufen – während der Pflichtschulzeit und (unmittelbar) nach der ersten Übergangsschwelle – nur gering akzentuiert (und das nur in der Schweiz). Dies deckt sich mit Ergebnissen für andere europäische Staaten (Hadjar und Scharf 2019) und ließe sich in Teilen anhand der Brückenhypothesen in Essers (1999) theoretischen Annahmen erklären (siehe Tabelle 1), wonach der Bildungsnutzen, isoliert betrachtet, zunächst den gleichen Nutzen für soziale Klassen aufweist. Außerdem mediierten Herkunftseffekte für beide untersuchten schulischen Domänen keine Entfremdungsprozesse unter den befragten Schülerinnen und Schülern. Zudem sprechen die empirischen Befunde dafür, Bildungswerte – den theoretischen Vorüberlegungen entsprechend – von Bildungsaspirationen abzugrenzen, die sich bereits im unteren Sekundarschulunterricht nach sozialer Herkunft unterscheiden (vgl. Zimmermann 2018; Hadjar und Scharf 2019).

Jugendliche mit Migrationshintergrund in Luxemburg, die die Mehrheit der luxemburgischen Schüler/innenschaft stellen und vorwiegend portugiesischer Herkunft sind, weisen unter Kontrolle der sozialen Herkunft fast dimensionsübergreifend einen geringeren Bildungswert im Vergleich zu Schüler/innen ohne Migrationshintergrund auf. Migrant/innen im luxemburgischen Schulsystem verbinden mit ihrem Schulbesuch keinen besonderen Wert für Stimulation (1. und 2. Generation), weisen einen geringeren Affekt durch Bildung auf (1. und 2.5 Generation) und nehmen weniger Bildungsnutzen für Komfort und sozialen Status wahr (2. Generation). Letzteres zeigt mit den in der vorliegenden Arbeit präsentierten Ergebnissen, dass sich der theoretisch vermutete größere Bildungsoptimismus migrierter Eltern für Integration und sozialen Aufstieg (*immigrant optimism* These nach Kao und Tienda 1995) im Kontext Luxemburg

nicht auf ihre Kinder überträgt, oder in Luxemburg grundsätzlich weniger ausgeprägt ist, was zum Ausblick der Arbeit überleitet.

7.4 Ausblick: Implikationen und neue Forschungsdesiderata

„[I]t makes sense to reduce alienation in schools [...]“ (Newmann 1981: 548), und unter dem Eindruck der präsentierten, kontextübergreifenden Befunde zur Entstehung der Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen können Handlungsempfehlungen und neue Forschungsdesiderata abgeleitet werden.

Auf der einen Seite ist den Jugendlichen bereits bewusst, dass Schulbildung einen langfristigen Nutzen für ihre Lebenschancen (vgl. Becker 1998) und Zukunftswünsche mit sich bringt. Hat dieser Bildungswert für sie einen höheren Stellenwert, kann sich auf der anderen Seite aber zugleich Schulentfremdung herausbilden. In diesem Befund liegt das Potenzial, Maßnahmen gegen Schulentfremdung abzuleiten. Aus institutioneller Sicht sind die Ergebnisse nicht eindeutig; sie zeigen aber dennoch, dass eine stärkere Segregation der Sekundarschüler/innen in getrennte Schultypen die Entfremdung vom Lernen erhöhen kann. Dass gerade die Schülerinnen und Schüler des akademischen Schulzweigs im luxemburgischen System entfremdeter sind sowie – im Allgemeinen – Klassenwiederholer/innen, während Schüler/innen im durchlässigen schweizerischen Schulmodell ein geringeres Maß an Entfremdung vom Lernen aufweisen, hat Implikationen für die Aspekte Leistungsdruck und Umgang mit Leistungserwartungen. So sollte, nach diesen Befunden, einer leistungsheterogenen Schüler/innenschaft nicht mit größerer Selektion begegnet werden. Die Antwort könnte vielmehr lauten, wie es auch Martin, Ugen und Fischbach (2015: 94) erklären, „pädagogische Differenzierungsmaßnahmen“ einzusetzen, um zu einer *internal* statt *external differentiation* (Van de Werfhorst und Mijs 2010) zu gelangen. Darunter verstehen sie den gezielten Einsatz sozio- und psycho-pädagogischen Personals und die Schaffung einer unterstützenden Lernumwelt. Die Bedeutung der schulischen Umwelt wurde auch in dieser Studie belegt. Der Hinweis aus dem Schweizer Kontext, dass Durchlässigkeit förderlich wirkt, führt zu dem Schluss, Angebote des gemeinsamen Lernens über Leistungspotenziale hinaus zu schaffen. Damit könnte auch auf Stigmatisierungsprozesse und Chancenungleichheiten separierter und segregierter Schüler/innen reagiert werden, wie es etwa im Rahmen inklusiver Bildung (vgl. Powell 2018) im Sinne eines gemeinsamen Lernens aller Schüler/innen und individueller Förderung beziehungsweise interner Differenzierung im Klassenverband angestrebt wird.

Referenzgruppenvergleiche (vgl. Faber 2013) und öffentliche Leistungstests im leistungshomogenen Kontext (vgl. Eccles et al. 1993) können, wie gezeigt wurde, unter Berücksichtigung des *big-fish-little-pond* Effekts (Vergleich mit leistungsstarken Mitschüler/innen) die Entfremdung vom Lernen erhöhen. Es

kann aber auch Ausdruck eines Assimilationseffekts sein (vgl. Zurbriggen 2016) und damit eine kollektive Reaktion der Schüler/innen auf erhöhte Anforderungen. Als domänenspezifische Folge verringern sich die schulischen Leistungen. Schulentfremdung wirkt also leistungshemmend, sodass Schülerinnen und Schüler ihr Potenzial nicht ausschöpfen können. Erkenntnisse über die Wirkung eines höheren wahrgenommenen Nutzens aus Bildung für Stimulation bieten weitere Chancen, mit pädagogischen Maßnahmen anzusetzen: Wenn der Stimulationswert vor allem unter Jungen aufgrund geschlechtsspezifischer Sozialisation (vgl. für den Kanton Bern: Hadjar/Backes/Gysin 2015) und, in Luxemburg, unter Migrant/innen geringer ist, dann wären die Bedingungen des Schulsystems an diese Gruppen anzupassen, etwa durch Lerninhalte, die interessanter für Jungen sind und die die verschiedenen Migrationshintergründe in heterogenen Gesellschaften berücksichtigen. Dies betrifft nicht zuletzt den Umgang mit Mehrsprachigkeit in Luxemburg (Abbau von Barrieren für Schüler/innen mit romanischen Sprachhintergründen, vgl. Hu et al. 2015) und die Unterrichtsgestaltung: Für Lehrpersonen und Verantwortliche in der Lehrer/innenbildung liegt der Fokus auf konstruktiver Unterstützung der Schüler/innen; sie „sollte mit einem ausreichenden Maß an kognitiver Aktivierung einhergehen sowie mit einer guten organisatorischen Strukturierung des Unterrichts“ (Gold 2015: 93).

Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrer Rolle als soziale/r Akteur/in geschult sind, sollten auch darauf sensibilisiert werden, dass sie Teil beziehungsweise Objekt einer akademischen Entfremdung werden können. An sie werden Anforderungen gestellt, nicht nur – wie mit den hier dargestellten Mehrebenenanalysen gezeigt – in sozial homogenen Lernmilieus ein sozial-integratives Lernklima und eine Bindung zur Klasse aufzubauen. Vermehrt sozial heterogene Schulklassen sind vor dem Hintergrund persistenter (bildungsbezogener) Ungleichheiten und insbesondere der Migrationsbewegungen zukunftsrelevant. Luxemburg stellt bereits jetzt mit seinem hohen Ausländer/innenanteil nicht weniger als ein exemplarisches Forschungsfeld dar.

Warum sind Schüler/innen mit Migrationshintergrund in Luxemburg stärker entfremdet von ihren Lehrer/innen? Eindeutige Antworten konnte diese Studie nicht liefern. Es kann angenommen werden, dass etwa kulturelle Differenzen und Stereotype (beiderseits) bestehen, was als Forschungsdesiderat an die zukünftige Forschung weitergegeben wird. Insbesondere qualitative Studien können durch (Gruppen-)Interviews in der Tiefe das Verhältnis Schüler/in-Lehrer/in in seinen vielen Facetten und damit die quantitativ relevanten Befunde weiter entschlüsseln; als Mixed-Methods-Ansatz ließe sich beides kombinieren. Darüber hinaus sollten die komplexen Wirkmechanismen der Peergruppe insbesondere qualitativ erforscht werden, um die Erkenntnisse dann wieder mit quantitativen Messinstrumenten in einen Zusammenhang mit Ursachen und Folgen zu stellen.

Zur Entwicklung von Schulentfremdung im unteren Sekundarunterricht sollte weiter geforscht werden. Über Jahre angelegte Längsschnitt-Studien können die langfristigen (domänenspezifischen) Folgen in den Blick nehmen und klären, ob sich eine Entfremdung von Bildung(sinstitutionen) generalisiert, ob Entfremdung zur Disposition wird, wie es Hascher und Hadjar vermuten (2018: 179). Breitere Ansätze sollten die Entfremdung von Mitschüler/innen einbeziehen und ein vollständiges Bild sozialer Entfremdung liefern. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, ob es zwischen den Domänen eine Abfolge gibt, nach der zum Beispiel aus akademischer Schulentfremdung soziale Entfremdung folgt. Über Zusammenhänge in Form von Interaktionseffekten können Large-Scale-Studien Aufschluss geben und die Effekte der Meso- auf die Mikroebene weiter untersuchen, auch zum Einfluss sich verändernder Klassenzusammensetzungen (vgl. Thrupp/Lauder/Robinson 2002: 488). Außerdem ist es denkbar, dass Schulentfremdung nach Seemans (1959, 1975) Dimensionen, etwa nach Macht- und Sinnlosigkeit, und nach Schulfächern variiert; die Skala ließe sich weiterentwickeln. Das Messinstrument zur Konzeption der Bildungswerte sollte zur weiteren Validierung in höheren Schulstufen nach dem Ende der Pflichtschulzeit (auch im Zuge weiterer richtungsweisender Bildungsentscheidungen) und zusätzlich leicht modifiziert in Elternfragebogen eingesetzt werden.

Im Fazit: Der sozialisierte Wert von Bildung ist in seinen monetären sowie non-monetären (Stimulation) und sozialen Aspekten ein wichtiger Schlüsselmechanismus in der Entstehung und Entwicklung akademischer Entfremdung von der Schule. Bildungswerte vermitteln – analysiert entlang der Achsen von Bildungsungleichheit – Effekte von Geschlecht und Migrationshintergrund. Durch sozial-integrative (und inklusive) schulische Kontexte, mit denen eine leistungshomogene externe Differenzierung vermieden wird, kann nach den Befunden zu den Entstehungsbedingungen von Schulentfremdung eine optimale gemeinschaftliche Lernumwelt für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern geschaffen werden.

Literaturverzeichnis

- Acock, A. C. (2014). *A Gentle Introduction to Stata. Fourth edition*. College Station: Stata Press.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 179–211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52: 27–58.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1): 1–33.
- Albers, S., Klapper, D., Konradt, U., Walter, A. & Wolf, J. (Hg.) (2007). *Methodik der empirischen Forschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Alexander, K. L. & Cook, M. A. (1979). The Motivational Relevance of Educational Plans: Questioning the Conventional Wisdom. *Social Psychology Quarterly*, 42(3): 202–213.
- Alieva, A. (2010). *Educational inequalities in Europe: Performance of students with migratory background in Luxembourg and Switzerland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Allison, P. D. (2003). Missing Data Techniques for Structural Equation Modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4): 545–557.
- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3): 231–250.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchison, C. (Hg.) *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, Clark University Press, 798–884.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3): 651–670.
- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Backes, S. (2018). *Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem. Eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus Ungleichheitstheoretischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational Trajectories Through Secondary Education in Luxembourg: How Does Permeability Affect Educational Inequalities? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3): 437–460.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Dreizehnte, überarbeitete Auflage*. Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Baethge, M. (2006). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen Nr. 34*: 13–27.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011). Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt in Berlin. *Forschungsbericht Nr. 114*. Hannover, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN). Online verfügbar unter: http://kfn.de/wp-content/uploads/Forschungsberichte/FB_114.pdf [22.02.2018].
- Baker, D. P. (2014). *The Schooled Society: The Educational Transformation of Global Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bauer, C., Ramseier, E. & Blum, D. (2014). *PISA 2012: Porträt des Kantons Bern (deutschsprachiger Teil)*, Bern, Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hg.) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323–407.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95–188.

- Beck, M. (2015). *Bildungserfolg von Migranten. Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. Bern: Haupt Verlag.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital*. New York: Columbia University Press.
- Becker, R. (1998). Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(2): 133–150.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1): 1–24.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1): 25–45.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hg.) (2010). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 4., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52 „Soziologische Bildungsforschung“*, hrsg. von Becker, R. & Solga, H.: 137–163.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2013). Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen. In Becker, R. & Schulze, A. (Hg.) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 511–553.
- Becker, R. & Schulze, A. (2013). Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung. In Becker, R. & Schulze, A. (Hg.) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 1–30.
- Becker, R. & Zangger, C. (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(3): 423–449.
- BEKB/BCBE (2014). Kanton Bern auf einen Blick. Bern. Online verfügbar unter: <http://www.brienz.ch/dl.php/de/5396a0f384ffa/KantonBern.pdf> [15.06.2017].
- Berufsbildungsplus.ch (2016). Online verfügbar unter: <http://www.berufsbildungsplus.ch/> [15.06.2017].
- BiEv – Abteilung Bildungsplanung und Evaluation der EDK (2016). Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2015. Bern. Online verfügbar unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/organisation/generalsekretariat/statistik.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/GS-biev-statistik/ERZ_INS_2016_Bildungsstatistik_stat_de_la_form-Basisdaten_donnees_de_base_2015.pdf [15.06.2017].
- Blank, C. & Shavit, Y. (2016). The Association Between Student Reports of Classmates' Disruptive Behavior and Student Achievement. *AERA Open*, 2(3): 1–17.
- Blau, P.M. & Duncan, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York u. a.: John Wiley & Sons.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (Hg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin u. a.: Springer-Verlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, R. (1980). *Die Logik des gesellschaftlichen Handelns: eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise*. Neuwied: Luchterhand.
- Bourdieu, P. (1982 [1979]). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*: Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn: Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In Bourdieu, P. (Hg.) *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, 49–80.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9(3): 275–305.

- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 26(1): 31–48.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2012). Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52 „Soziologische Bildungsforschung“, hrsg. von Becker, R. & Solga, H.:* 346–373.
- Brinbaum, Y. & Cebolla-Boado, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France: Success or disillusion? *Ethnicities*, 7(3): 445–474.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *Phi Delta Kappan*, 67(6): 430–436.
- Bronfenbrenner, U. (1990). The Ecology of Cognitive Development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(2): 101–114.
- Brown, M. R., Higgins, K. & Paulsen, K. (2003). Adolescent alienation. *Intervention in School and Clinic*, 39(1): 3–9.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. & Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation. *Learning Disability Quarterly*, 26(4): 227–238.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York, NY: The Guilford Press.
- Buchmann, C. & Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2): 99–122.
- Buchmann, C. & Park, H. (2009). Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27(4): 245–267.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. & Triventi, M. (Hg.) *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham: Edward Elgar, 111–128.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München u. a.: Pearson Studium.
- Bukodi, E. & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing „Social Origins“: The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. *European Sociological Review*, 29(5): 1024–1039.
- Calabrese, R. L. (1987). Adolescence: A growth period conducive to alienation. *Adolescence*, 22(88): 929–938.
- Calabrese, R. L. & Seldin, C. A. (1986). Adolescent alienation. *The High School Journal*, 69(2): 120–125.
- Case, J. M. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55(3): 321–332.
- Cedefop (2015). Vocational education and training in Luxembourg. Short description. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cheung, F. M., Van de Vijver, F. J. R. & Leong, F. T. L. (2011). Toward a new approach to the study of personality. *American Psychologist*, 66(7): 593–603.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (Hg.) (2013). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- CILS4EU (2016). Children of Immigrants Longitudinal Survey in Four European Countries. Codebook. Wave 1 – 2010/2011, v1.2.0. Mannheim: Universität Mannheim.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. Third Edition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Cortina, J. M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1): 98–104.

- Criblez, L. (2007). Switzerland. In Hörner, W., Döbert, H., von Kopp, B. & Mitter, W. (Hg.) *The Education Systems of Europe*. Dordrecht, Springer, 758–782.
- Criblez, L. (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*. Bern: Haupt.
- Crosnoe, R., Johnson, M. & Elder, G.H. (2004). Intergenerational bonding in school. *Sociology of Education*, 77(1): 60–81.
- D'Hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M. & Stevens, P.A. J. (2016). The Attitude–Achievement Paradox in Belgium. An Examination of School Attitudes of Ethnic Minority Students. *Acta Sociologica*, 59(3): 215–231.
- Dean, D.G. (1961). Alienation. *American Sociological Review*, 26(4): 753–758.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2): 223–238.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227–268.
- D-EDK (2017a). Online verfügbar unter: <http://www.d-edk.ch/willkommen-auf-der-website-der-d-edk> [15.06.2017]
- D-EDK (2017b). Lehrplan 21. Online verfügbar unter: <https://www.lehrplan.ch/> [15.06.2017].
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2011). School belonging and school misconduct. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4): 499–514.
- Demanet, J. & Van Houtte, M. (2014). Social–ethnic school composition and disengagement. *The Social Science Journal*, 51(4): 659–675.
- Demanet, J., Van Praag, L. & Van Houtte, M. (2016). About ethnicity, fitting in, and acting out: applying the person–environment fit framework to school misconduct. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2): 293–319.
- Demanet, J., Vanderwegen, P., Vermeersch, H. & Van Houtte, M. (2013). Unravelling gender composition effects on rule-breaking at school: a focus on study attitudes. *Gender and Education*, 25(5): 466–485.
- Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hg.) (2016). *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Diekmann, A. (2007). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In Becker, R. & Schulze, A. (Hg.) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 173–206.
- Dreeben, D. & Barr, R. (1988). Classroom Composition and the Design of Instruction. *Sociology of Education*, 61(3): 129–142.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K. & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen: Internationale und nationale Befunde. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3): 163–183.
- Durkheim, E. (1976 [1898]). *Soziologie und Philosophie. Mit einer Einleitung von Theodor W. Adorno*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dynan, M.P. (1980). Do schools care? The Student View. *Co-operative Research Series Report No 6*. Australia: Education Department of Western Australia.
- Ebbinghaus, B. (2005). When Less is More: Selection Problems in Large-N and Small-N Cross-National Comparison. *International Sociology*, 20(2): 133–152.
- Eccles, J.S. & Midgley, C. (1989). Stage-Environment Fit: Developmentally Appropriate Classrooms for Early Adolescents. In Ames, R.E. & Ames, C. (Hg.) *Research on motivation in education*. Vol. 3. San Diego, CA: Academic Press, 139–186.
- Eccles, J.S. & Midgley, C. (1990). Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. In Montemayor, R., Adams, G.R. & Gullotta, T.P. (Hg.) *From childhood to adolescence: a transitional period?* Newbury Park, CA, Sage Publications, 134–155.

- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C. & Mac Iver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, 48(2): 90–101.
- EDK (2013). Informationen für Eltern zur Beurteilung in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I der Volksschule. Überarbeitete Fassung August 2013. Bern.
- EDK (2015). The Swiss education system. Online verfügbar unter: <http://www.edk.ch> [15.06.2017].
- EDK (2016). Die 5 Modelle der Sekundarstufe I. Stand: Schuljahr 2016/17. Online verfügbar unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volkschule/kindergarten_volkschule/informationen_fuereltern/sekundarstufe_i.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/00_Allgemeines/allgemeines_bernisches_bildungssystem_modelle_sekundarstufe_I_d.pdf [15.06.2017].
- EDK (2017a). Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Online verfügbar unter: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index.html> [15.06.2017].
- EDK (2017b). Angebotssystematik Brückenangebote Kanton Bern. Online verfügbar unter: https://www.erz.be.ch/erz/de/index/berufsbildung/brueckenangebote.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/ABS-ABB-ABR/Berufsvorbereitung/Angebotssystematik_Br%C3%BCkenangebote%20Schuljahr%202016-17.pdf [15.06.2017].
- EDK/CDIP/IDES (2016). Kantonale Schulstrukturen in der Schweiz und im Fürstentum Liechtenstein. Stand Schuljahr 2016/2017. Online verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/12318.php> [15.06.2017].
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York, NY: The Guilford Press.
- Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In Erikson, R. & Jonsson, J.O. (Hg.) *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, Colo.: Westview Press, 1–63.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4): 415–441.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: University Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Esser, H. (2006). Migration, Language and Integration. *AKI Research Review* 4. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hg.) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, 331–396.
- Eurostat (2017). Adult learning statistics. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics [08.06.2018].
- Eurydice (2012). Key Data on Education in Europe (2012 Edition). Brüssel.
- Eurydice (2015). Overview Luxembourg. Online verfügbar unter: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Luxembourg:Overview#Educational_stages [15.06.2017].
- Evans, M. D. R., Kelley, J. & Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces*, 92(4): 1573–1605.
- Faber, G. (2013). Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung. In Becker, R. & Schulze, A. (Hg.) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 325–351.
- Fekjær, S.N. & Birkelund, G.E. (2007). Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case. *European Sociological Review*, 23(3): 309–323.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (2., durchgesehene Auflage)*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2): 117–142.
- Finn, J.D. & Zimmer, K.S. (2013). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In Christenson, S.L., Reschly, A.L. & Wylie, C. (Hg.) *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science, 97–131.

- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59–109.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geyer, F. (2009). The Educational System in Luxembourg. Online verfügbar unter: <http://aei.pitt.edu/id/eprint/14574> [15.06.2017].
- Giddens, A. (1994 [1991]). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge u. a.: Polity Press.
- Glaesser, J. & Cooper, B. (2014). Using Rational Action Theory and Bourdieu's Habitus Theory Together to Account for Educational Decision-making in England and Germany. *Sociology*, 48(3): 463–481.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Goldsmith, P. A. (2004). Schools' Racial Mix, Students' Optimism, and the Black-White and Latino-White Achievement Gaps. *Sociology of Education*, 77(2): 121–147.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Opladen: Budrich UniPress.
- Graf, L. (2016). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1): 1–16.
- Griga, D. & Hadjar, A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe. *European Sociological Review*, 30(3): 275–286.
- Gross, C. (2016). Data analysis techniques to model the effects of education systems on educational inequalities. In Hadjar, A. & Gross, C. (Hg.) *Education Systems and Inequalities*. Bristol: Policy Press, 117–135.
- Gross, C., Gottburgsen, A. & Phoenix, A. (2016). Education systems and intersectionality. In Hadjar, A. & Gross, C. (Hg.) *Education Systems and Inequalities*. Bristol, Policy Press, 51–72.
- Gross, C., Meyer, H.-D. & Hadjar, A. (2016). Theorizing the impact of education systems on inequalities. In Hadjar, A. & Gross, C. (Hg.) *Education Systems and Inequalities*. Bristol: Policy Press, 117–135.
- Gutman, L. M. & Feinstein, L. (2008). Children's Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects. *Wider Benefits of Learning Research Report No. 25*. London: Wider Benefits of Learning/ Institute of Education, University College London.
- Haas, C. & Heinen, A. (2015). Soziodemografische Merkmale der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Luxemburg. In Willems, H. (Hg.) *Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Verläufe, Perspektiven, Herausforderungen*. Luxemburg, 49–60.
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3): 182–201.
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4): 599–622.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2011). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatsystems. In Hadjar, A. (Hg.) *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–54.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2016). Education systems and meritocracy. Social origin, educational and status attainment. In Hadjar, A. & Gross, C. (Hg.) *Education Systems and Inequalities*. Bristol: Policy Press, 231–258.
- Hadjar, A. & Buchmann, C. (2016). Education systems and gender inequalities in educational attainment. In Hadjar, A. & Gross, C. (Hg.) *Education Systems and Inequalities*. Bristol: Policy Press, 161–186.
- Hadjar, A. & Gross, C. (Hg.) (2016). *Education Systems and Inequalities*. Bristol: Policy Press.

- Hadjar, A. & Rothmüller, B. (2016). Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs. *OZP – Austrian Journal of Political Science*, 45(1): 51–64.
- Hadjar, A. & Uusitalo, E. (2016). Education systems and the dynamics of educational inequalities in low educational attainment: a closer look at England (UK), Finland, Luxembourg, and German-speaking Switzerland. *European Societies*, 18(3): 264–287.
- Hadjar, A. & Scharf, J. (2019). The value of education among immigrants and non-immigrants and how this translates into educational aspirations: a comparison of four European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(5): 711–734.
- Hadjar, A., Haunberger, S. & Schubert, F. (2008). Bildung und subjektives Wohlbefinden im Zeitverlauf, 1984–2002: Eine Mehrebenenanalyse. *Berliner Journal für Soziologie*, 18(3): 370–400.
- Hadjar, A., Backes, S. & Gysin, S. (2015). School Alienation, Patriarchal Gender-Role Orientations and the Lower Educational Success of Boys. A Mixed-method Study. *Masculinities and Social Change*, 4(1): 85–116.
- Hadjar, A., Scharf, J. & Grecu, A. (2019). Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut. In Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hg.) *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 183–209.
- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Universität Luxemburg (Hg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde*. Luxemburg, 34–56.
- Haller, A. O. (1968). On the concept of aspiration. *Rural Sociology*, 33(4): 484–487.
- Hänni, P. (2015). Beispiel einer Schulreform. Optimierung Sek I. Flexibilisierung 9. Schuljahr. Oktober 2015, Vortrag an der Universität Luxemburg.
- Hannover, B. (2004). Gender revisited. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(3): 81–99.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2007). Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4: 331–349.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2): 84–96.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2010). Alienation from school. *International Journal of Educational Research*, 49(6): 220–232.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In Hadjar, A. (Hg.) *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 285–308.
- Hascher, T. & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2): 171–188.
- Hauret, L. (2017). Study on the link between dropping out of school and NEET status. Reports. Luxembourg, LISER. Online verfügbar unter: http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/2017%2007%2020%20rapport%20d%2Bcrochage%20version%20finale_ANGLAIS_version%20finale.pdf [06.06.2018].
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities*, 7(3): 291–305.
- Heath, A. F., Rothon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34: 211–235.
- Hechter, M. (1994). The Role of Values in Rational Choice Theory. *Rationality and Society*, 6(3): 318–333.
- Hegna, K. & Smette, I. (2017). Parental Influence in Educational Decisions: Young People's Perspectives. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8): 1111–1124.
- Hendrix, V. L., Sederberg, C. H. & Miller, V. (1990). Correlates of commitment/alienation among high school seniors. *Journal of Research and Development in Education*, 23(1): 129–135.
- Hornstra, L., van der Veen, I., Peetsma, T. & Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2): 125–152.

- Hox, J. J., Moerbeek, M. & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications. Third Edition*. New York: NY, Routledge.
- Hoy, W. K. (1972). Dimensions of student alienation and characteristics of public high schools. *Interchange*, 3: 93–110.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1): 1–55.
- Hu, A., Hansen-Pauly, M.-A., Reichert, M & Ugen, S. (2015). Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université Luxembourg (Hg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde*. Luxembourg, 63–75.
- Hungerbühler, A., Streckeisen, U. & Hänzli, D. (2007). *Das Volksschulwesen im Kanton Bern. Politisch-organisatorische Zuständigkeiten – Institutioneller Aufbau – Aufgaben der Lehrperson* (Beiträge für die Praxis 1). Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Hyman, H. H. (1966). The Value System of Different Classes. In Bendix, R. & Lipset, S. M. (Hg.) *Class, Status and Power: Social Stratification in a Comparative Perspective. 2nd edition*. New York u. a.: Free Press, 488–499.
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. *Studien + Berichte | 37 A*. Bern: EDK.
- Imdorf, C., Helbling, L. A. & Inui, A. (2017). Transition systems and non-standard employment in early career: comparing Japan and Switzerland. *Journal of Education and Work*, 30(5): 486–500.
- Imdorf, C., Hegna, K., Eberhard, V. & Doray, P. (2015). Educational systems and gender segregation in education – A three-country comparison of Germany, Norway & Canada. In Imdorf, C., Hegna, K. & Reisel, L. (Hg.) *Gender Segregation in Vocational Education. Vol. 32*. Bingley: Emerald Insight, 83–122.
- Israel, J. (1985). *Der Begriff Entfremdung. Zur Verdinglichung des Menschen in der bürokratischen Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ivaniushina, V. & Alexandrov, D. (2018). Anti-school attitudes, school culture and friendship networks. *British Journal of Sociology of Education*, 39(5): 698–716.
- Jackson, D. L. (2003). Revisiting Sample Size and Number of Parameter Estimates: Some Support for the N:q Hypothesis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 10(1): 128–141.
- Jackson, M. & Jonsson, J. O. (2013). Why Does Inequality of Educational Opportunity Vary across Countries? Primary and Secondary Effects in Comparative Context. In Jackson, M. (Hg.) *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, 306–337.
- Jackson, M., Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. (2012). Ethnic Inequality and Choice-Driven Educational Systems. *Sociology of Education*, 85(2): 158–178.
- Jaeggi, R. (2005). *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt am Main: Campus.
- Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use. *Educational Technology & Society*, 8(2): 179–189.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. & Elder, G. H. (2001). Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4): 318–340.
- Jonsson, J. O. & Rudolphi, F. (2011). Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4): 487–508.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: the Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1): 1–19.
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29: 417–442.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and Social Class: A Respecification. *Social Forces*, 43(1): 58–70.

- Kerger, L. (1998). School Failure in Luxembourg. *European Journal of Teacher Education*, 21(2/3): 271–282.
- Kilpi-Jakonen, E. (2011). Continuation to Upper Secondary Education in Finland: Children of Immigrants and the Majority compared. *Acta Sociologica*, 54(1): 77–106.
- Klapproth, F. & Schaltz, P. (2015). Klassenwiederholungen in Luxemburg. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Universität Luxemburg (Hg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde*. Luxemburg, 76–83.
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013a). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2): 355–379.
- Klapproth, F., Krolak-Schwerdt, S., Glock, S., Böhmer, M. & Martin, R. (2013b). Die prognostische Validität der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg. Eine Gegenüberstellung von Verbleibsquoten und Leistungstestdaten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(2): 319–345.
- Klapproth, F., Schaltz, P. & Glock, S. (2014). Elterliche Bildungsaspiration und Migrationshintergrund als Prädiktoren für Schulformwechsel in der Sekundarstufe I: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(2): 323–343.
- Kleinke, K., Schlüter, E. & Christ, O. (2017). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus: Eine praktische Einführung*. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Fourth Edition*. New York u. a.: The Guilford Press.
- Kluckhohn, C. (1967 [1951]). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In Parsons, T. & Shils, E. (Hg.) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Harvard University Press, 388–433.
- Kohn, M. L. (1989a). Introduction. In Kohn, M. L. (Hg.) *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park u. a.: Sage Publications, 17–33.
- Kohn, M. L. (1989b). Cross-National Research as an Analytic Strategy. In Kohn, M. L. (Hg.) *Cross-National Research in Sociology*. Newbury Park u. a.: Sage Publications, 77–103.
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster, Waxmann.
- Krais, B. (2004). Habitus und soziale Praxis. In Steinrück, M. (Hg.) *Pierre Bourdieu: politisches Forschen, Denken und Eingreifen*. Hamburg: VSA, 91–106.
- Kreuter, F., Eckmann, S., Maaz, K. & Watermann, R. (2010). Children's Reports of Parents' Education Level: Does it Matter Whom You Ask and What You Ask About? *Survey Research Methods*, 4(3): 127–138.
- Kristen, C. (1999). Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, 5. Mannheim: MZES.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3): 534–552.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). The educational Attainment of the Second Generation in Germany. *Ethnicities*, 7(3): 343–366.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. In Becker, B. & Reimer, D. (Hg.) *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117–144.
- Kristen, C. & Olczyk, M. (2013). Ethnische Einbettung und Bildungserfolg. In Becker, R. & Schulze, A. (Hg.) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 353–403.
- Kristen, C., Reimer, D. & Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(2–3): 127–151.
- Kristen, C., Mühlau, P. & Schacht, D. (2016). Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. *Ethnicities*, 16(2): 180–212.
- Lamnek, S. (2001). Befragung. In Hug, T. (Hg.) *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Bd. 2. Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 282–302.
- Layte, R. (2017). Why Do Working-Class Kids Do Worse in School? An Empirical Test of Two Theories of Educational Disadvantage. *European Sociological Review*, 33(4): 489–503.

- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? *Journal of Educational Psychology*, 98(3): 567–582.
- Lehnert, T.E., Krolak-Schwerdt, S. & Hörstermann, T. (2018). Language and nationality attitudes as distinct factors that influence speaker evaluations: Explicit versus implicit attitudes in Luxembourg. *Language & Communication*, 61: 58–70.
- Leszczensky, L. & Wolbring, T. (2018). How to Deal With Reverse Causality Using Panel Data? Recommendations for Researchers Based on a Simulation Study. *SocArXiv*: 1–58. DOI: 10.17605/OSF.IO/8XB4 Z. Online verfügbar unter: <https://osf.io/preprints/socarxiv/8xb4z/> [21.03.2018].
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse. 6. Auflage*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lindenberg, S. (1986). The paradox of privatization in consumption. In Diekmann, A. & Mitter, P. (Hg.) *Paradoxical effects of social behavior: essays in honor of Anatol Rapoport*. Heidelberg: Physica-Verlag, 297–310.
- Lindenberg, S. (1991). Social approval, fertility and female labour market. In Siegers, J.J., De Jong-Gierveld, J. & van Imhoff, E. (Hg.) *Female labour market behaviour and fertility: a rational-choice approach*. Berlin u. a.: Springer-Verlag, 32–58.
- Lindenberg, S. & Frey, B.S. (1993). Alternatives, Frames, and Relative Prices: A Broader View of Rational Choice Theory. *Acta Sociologica*, 36(3): 191–205.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2): 103–117.
- Ludsz, P.C. (1973). Alienation as a Concept in the Social Sciences. *Current Sociology*, 21(1): 5–39.
- Lyche, C. (2010). Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. OECD Education Working Papers, No. 53. Paris: OECD Publishing.
- MacKinnon, D.P. (2008). *Introduction to Statistical Mediation Analysis*. New York u. a.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mann, S.J. (2001). Alternative perspectives on student learning: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1): 7–19.
- Marsh, H.W. (1987). The Big-Fish–Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3): 280–295.
- Marsh, H.W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A. J. S., Abduljabbar, A.S. & Köller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, 47(2): 106–124.
- Martin, R., Ugen, S. & Fischbach, A. (Hg.) (2015). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*, Luxembourg: University of Luxembourg, Luxembourg Centre for Educational Testing (LUCET).
- Marx, K. (2009 [1844]). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Kommentar von Michael Quante*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mau, R.Y. (1992). The Validity and Evolution of a Concept: Student Alienation. *Adolescence*, 27(107): 731–741.
- MBA – Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern (2016). Fachmittelschule. Fachmaturität. Ein Weg zu Bildungsgängen an höheren Fachschulen und Hochschulen in den Bereichen Gesundheit, Soziale Arbeit und Pädagogik. Online verfügbar unter: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/mittelschule/mittelschule/fachmittelschule.assetref/dam/documents/ERZ/MBA/de/berufsberatung/Broschueren_Bildungsgrafik/FMS-d.pdf [15.06.2017].
- McCulloch, A. (2017). Educational Aspirations Trajectories in England. *British Journal of Educational Studies*, 65(1): 69–85.
- Mémorial. Journal Officiel du Grand-Duché de Luxembourg (1968). Mémorial A – N° 23/1968, Art. 55. Online verfügbar unter: <http://data.legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/1968/04/30/n1/jo> [06.02.2018].
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2007). Projet pilote cycle inférieur PROCi: 2003–2007 – Rapport d'évaluation. Online verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/autres-themes/rapport-proci-07-11/fr.pdf> [15.06.2017].
- MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2011). Elementary school. Cycles 1–4. The Levels of Competence. Online verfügbar unter: <http://www.men.public>

- lu/catalogue-publications/fondamental/apprentissages/documents-obligatoires/niveaux-competences/en.pdf [15.06.2017].
- MENFP & Universität Luxemburg (2010). PISA 2009: Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg, SCRIPT & EMACS.
- MENFP & Universität Luxemburg (2013). PISA 2012: Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg, SCRIPT & EMACS.
- MENJE (2015). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Enseignement secondaire. Online verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/index.html> [15.06.2017].
- MENJE (2016). Que faire après le 4e cycle de l'école fondamentale? Luxemburg.
- MENJE (2017a). Chiffres clés de l'Éducation nationale – statistiques et indicateurs 2015/2016. Luxemburg : MENJE.
- MENJE (2017b). Le décrochage scolaire. Année scolaire 2014/2015. Online verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/dcrochage-scolaire/dcrochage-14-15/fr.pdf> [16.05.2018].
- MENJE und Universität Luxemburg (2015a). Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde. Luxemburg: MENJE.
- MENJE und Universität Luxemburg (2015b). Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 1: Sonderausgabe der Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Luxemburg: MENJE.
- Mickelson, R. A. (1990). The Attitude-Achievement Paradox among Black Adolescents. *Sociology of Education*, 63(1): 44–61.
- Morinaj, J. & Hascher, T. (2018). School alienation and student well-being: a cross-lagged longitudinal analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(2): 273–294.
- Morinaj, J., Scharf, J., Grecu, A., Hadjar, A., Hascher, T. & Marcin, K. (2017). School Alienation: A Construct Validation Study. *Frontline Learning Research*, 5(2): 36–59.
- Morris, M. W., Leung, K., Ames, D. & Lickel, B. (1999). Views from inside and outside: Integrating emic and etic insights about culture and justice judgments. *Academy of Management Review*, 24(4): 781–796.
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). Effects of classroom composition on the development of antisocial behavior in lower secondary school. *Journal of Research on Adolescence*, 26(2): 345–359.
- Müller, W. & Shavit, Y. (1998). The Institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Shavit, Y. & Müller, W. (Hg.) *From school to work*. Oxford: Clarendon Press, 1–48.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk. *Journal of Educational Psychology*, 91(1): 62–75.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén und Muthén.
- Nash, R. (2003). Inequality/Difference in Education: Is a Real Explanation of Primary and Secondary Effects Possible? *British Journal of Sociology*, 54(4): 433–451.
- Nauck, B. (2014). Value of Children and the social production of welfare. *Demographic Research*, 30: 1793–1824.
- Nauck, B. & Klaus, D. (2007). The Varying Value of Children: Empirical Results from Eleven Societies in Asia, Africa and Europe. *Current Sociology*, 55(4): 487–503.
- Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2011). Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *European Sociological Review*, 27(5): 669–689.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (2015). *Development Through Life: A Psychological Approach, Twelfth Edition*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools. *Harvard Educational Review*, 51(4): 546–564.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In Newmann, F. M. (Hg.) *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press, 11–39.
- Oakes, J. (1987). Tracking in Secondary Schools: A Contextual Perspective. *Educational Psychologist*, 22(2): 129–153.

- OECD (2012). OECD Programme for International Student Assessment 2012. Fragebogen A für Schülerinnen und Schüler. Schweiz und Liechtenstein. Online verfügbar unter: http://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2015/03/pisa2012ms_stdq_forma_ch_de_0.pdf [20.10.2015].
- OECD (Hg.) (2010). Bildung auf einen Blick 2010 – OECD Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Hg.) (2014). Bildung auf einen Blick 2014 – OECD Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Hg.) (2016a). PISA 2015 Results (Volume I). Excellence and Equity in Education, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Hg.) (2016b). Bildung auf einen Blick 2016 – OECD Indikatoren. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (Hg.) (2017). PISA 2015 Results (Volume III). Students' Well-Being, PISA. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018). Erfolgsfaktor Resilienz. Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. OECD und Vodafone Stiftung Deutschland, Januar 2018. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf [13.02.2018].
- Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4): 407–432.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N. & Verbrugge, L. M. (1999). Subjective well-being and social production functions. *Social Indicators Research*, 46(1): 61–90.
- Pfeffer, F. T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and its Institutional Context. *European Sociological Review*, 24(5): 543–565.
- Popper, K. R. (2017 [1962]). Die Logik der Sozialwissenschaften. Referat. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(Supplement 1): 215–228.
- Powell, J. J. W. (2015). Hochschulbildung und Forschung in Luxemburg. In Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Universität Luxemburg (Hg.) *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analysen und Befunde*. Luxemburg, 109–118.
- Powell, J. J. W. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (Hg.) *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, 127–141.
- Powell, J. J. W. & Solga, H. (2011). Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work*, 24(1–2): 49–68.
- Powell, J. J. W. & Dusdal, J. (2017). Science Production in Germany, France, Belgium, and Luxembourg: Comparing the Contributions of Research Universities and Institutes to Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Health. *Minerva*, 55(4): 413–434.
- Powell, J. J. W. & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In Rathmann, K. & Hurrelmann, K. (Hg.) *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. Weinheim: Beltz Juventa, 46–64.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hg.) (2019). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1): 21–33.
- Reddig, M. & Tranow, U. (2014). Präferenzbildung und Sozialstruktur: Bourdieus Praxistheorie und Lindenberg's Theorie sozialer Rationalität im Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(4): 302–318.
- Rehbein, B. (2006). *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UTB.
- Reinecke, J. (2014). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg.
- Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H. P. (2012). Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52 „Soziologische Bildungsforschung“*, hrsg. von Becker, R. & Solga, H.: 111–136.

- Ricard, N.C. & Pelletier, L.G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44–45: 32–40.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O. & Stanat, P. (2015). Classroom composition and language minority students' motivation in language lessons. *Journal of Educational Psychology*, 107(4): 1171–1185.
- Rohlf's, C. (2013). Die subjektive Bedeutung von Schule und formaler Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern an Brennpunktschulen. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3(3): 195–218.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rumberger, R. & Lim, S. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report #15*. Online verfügbar unter: <http://cdrpsb.org/download.php?file=researchreport15.pdf>. [17.05.2018].
- Saar, E. & Helemäe, J. (2017). The role of economic and cultural resources in the intergenerational transmission of education in Estonia. In Erola, J & Kilpi-Jakonen, E. (Hg.) *Social Inequality Across the Generations: The Role of Compensation and Multiplication in resource Accumulation*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd, 27–47.
- Saar, E., Unt, M. & Kogan, I. (2008). Transition from Educational System to Labour Market in the European Union. A Comparison between New and Old Members. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(1): 31–59.
- Safipour, J., Tessma, M.K., Higginbottom, G. & Emami, A. (2010). Measuring social alienation in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(6): 517–524.
- Salikutluk, Z. (2013). Immigrants' Aspiration Paradox: Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students. *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*, 150. Mannheim: MZES.
- Salikutluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration–Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5): 581–592.
- Samuel, R. (2014). The gendered interplay between success and well-being during transitions. *Educational Research*, 56(2): 202–219.
- Samuel, R. & Hadjar, A. (2016). How Welfare-State Regimes Shape Subjective Well-Being Across Europe. *Social Indicators Research*, 129(2): 565–587.
- Samuel, R., Bergmann, M.M. & Hupka-Brunner, S. (2013). The Interplay between Educational Achievement, Occupational Success, and Well-Being. *Social Indicators Research*, 111(1): 75–96.
- Samuel, R., Bergmann, M.M. & Hupka-Brunner, S. (2014). Longitudinal effects of social background on educational and occupational pathways within early and strong school tracking. *Longitudinal and Life Course Studies*, 5(1): 1–18. (Publisher postprint).
- SASAL (2016a). Pre-Test-Report der SASAL-Studie (2015). Luxemburg und Bern, Universität Luxemburg und Universität Bern.
- SASAL (2016b). Schulentfremdung in der Schweiz und Luxemburg. Field Phase Report Welle 1/2016 Luxemburg. Luxemburg, Universität Luxemburg.
- Satorra, A. & Bentler, P.M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66 (4): 507–514.
- Scharenberg, K. (2013). Heterogenität in der Schule – Definitionen, Forschungsbefunde, Konzeptionen und Perspektiven für die empirische Bildungsforschung. In McElvany, N., Gebauer, M.M., Bos, W. & Holtappels, H.G. (Hg.) *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 17. *Sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität in der Schule als Herausforderung und Chance der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz Juventa, 10–49.
- Scharenberg, K. (2014). Schule und Schulklasse als soziale Kontexte der Entwicklung im Jugendalter. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(Supplement 1): 317–348.
- Scharenberg, K. (2016). The interplay of social and ethnic classroom composition, tracking, and gender on students' school satisfaction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2): 320–346.
- Scharf, J., Hadjar, A. & Grecu, A. (2019). Applying social production function theory to benefits of schooling: The concept of values of education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7): 847–867.

- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007. Online verfügbar unter: http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf [15.06.2017].
- Seawright, J. & Gerring, J. (2008). Case Selection Techniques in Case Study Research. A Menu of Qualitative and Quantitative Options. *Political Research Quarterly*, 61(2): 294–308.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6): 783–791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1: 91–123.
- Sewell, W.H., Haller, A.O. & Straus, M.A. (1957). Social status and educational and occupational aspiration. *American Sociological Review*, 22(1): 67–73.
- Sewell, W.H., Haller, A.O. & Portes, A. (1969). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1): 82–92.
- Sidorkin, A.M. (2004). In the Event of Learning: Alienation and Participative Thinking in Education. *Educational Theory*, 54(3): 251–262.
- Singer, J.D. & Willett, J.B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis. Modeling Change and Event Occurrence*. Oxford u. a.: Oxford University Press.
- SKBF (2010). Bildungsbericht Schweiz 2010. Aarau: SKBF.
- SKBF (2014). Bildungsbericht Schweiz 2014. Aarau: SKBF.
- Snijders, T.A. B. & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel Analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*, London u. a., Sage Publications.
- Solga, H. (2002). „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(3): 476–505.
- Solga, H. & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülern und Hauptschülerinnen. In Becker, R. & Lauterbach, W. (Hg.) *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4., aktualisierte Auflage*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 190–219.
- Solga, H., Berger, P.A. & Powell, J.J. W. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! In Solga, H., Powell, J.J. W. & Berger, P.A. (Hg.) *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt am Main: Campus, 11–20.
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange*, 2(3): 38–62.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.) *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189–219.
- StataCorp (2017). Stata Multilevel Mixed-Effects Reference Manual. Release 15. College Station, Stata Press. Online verfügbar unter: <https://www.stata.com/manuals/me.pdf> [15.05.2018].
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stehr, N. (2001). Moderne Wissensgesellschaften. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 36/2001: 7–14.
- Steyer, R., Eid, M. & Schwenkmezger, P. (1997). Modeling True Intraindividual Change: True Change as a Latent Variable. *Methods of Psychological Research Online*, 2(1): 21–33.
- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen–Goldthorpe Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4): 505–519.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In Becker, R. & Schulze, A. (Hg.) *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen*. Wiesbaden: Springer VS, 269–298.
- Stocké, V. (2014). Idealistische Bildungsaspirationen. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. Online verfügbar unter: <http://zis.gesis.org/skala/Stock%C3%A9-Idealistische-Bildungsaspiration> [02.08.2017].
- Teney, C., Devleeshouwer, P. & Hanquinet, L. (2013). Educational Aspirations among Ethnic Minority Youth in Brussels. *Ethnicities*, 13(5): 584–606.

- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3): 308–328.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5): 483–504.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1): 89–125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tjaden, J. D. & Hunkler, C. (2017). The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. *Social Science Research*, 67: 213–228.
- Tjaden, J. D. & Scharenberg, K. (2017). Ethnic choice effects at the transition into upper-secondary education in Switzerland. *Acta Sociologica*, 60(4): 309–324.
- Trampusch, C. (2010). The welfare state and trade unions in Switzerland. *Journal of European Social Policy*, 20(1): 58–73.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and Attitude Change*. New York u. a.: John Wiley & Sons.
- Trusty, J. & Dooley-Dickey, K. (1993). Alienation from school. *Journal of Research and Development in Education*, 26(4): 232–242.
- Urdañ, T. & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4): 524–551.
- Van de Werfhorst, H. G. & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3): 4164–4144.
- Van de Werfhorst, H. G. & Mijs, J. J. B. (2010). Achievement Inequality and the Institutional Structure of Educational Systems: A Comparative Perspective. *Annual Review of Sociology*, 36: 407–28.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3): 273–292.
- Van Houtte, M. & Stevens, P. A. J. (2010). The culture of futility and its impact on study culture in technical/vocational schools in Belgium. *Oxford Review of Education*, 36(1): 23–43.
- Venetz, M. & Zurbriggen, C. (2011). Wie Schülerinnen und Schüler in integrativen Klassen den Unterrichtsalltag erleben. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 17(5): 6–10.
- Vila, L. E. (2000). The Non-monetary Benefits of Education. *European Journal of Education*, 35(1): 21–32.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3): 294–318.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2011). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1): 31–39.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28: 12–23.
- Wang, M.-T., Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49: 465–480.
- Watson, D., Wiese, D., Vaidya, J. & Tellegen, A. (1999). The Two General Activation Systems of Affect: Structural Findings, Evolutionary Considerations, and Psychobiological Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5): 820–838.
- Weber, M. (1972 [1922]). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Wicht, A. (2016). Occupational aspirations and ethnic school segregation: social contagion effects among native German and immigrant youths. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(11): 1825–1845.
- Wicht, A. & Ludwig-Mayerhofer, W. (2014). The impact of neighborhoods and schools on young people's occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3): 298–308.
- Willems, H. & Milmeister, P. (2008). Migration und Integration. In Lorig, W. H. & Hirsch, M. (Hg.) *Das politische System Luxemburgs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 62–92.
- Willems, H., Weis, D., Biewers, S., Haas, C., Heinen, A., Joachim, P., Meyers, C., Scharf, J., Schumacher, A. & Vuori, A. W. (2015). Übergänge vom Jugend- ins Erwachsenenalter: Verläufe, Perspektiven, Herausforderungen. In MENJE und Universität Luxemburg (Hg.) *Übergänge vom*

Jugend- ins Erwachsenenalter. Kurzfassung des nationalen Berichtes zur Situation der Jugend in Luxemburg 2015. Luxemburg: MENJE, 19–62.

- Wittenberg, R., Cramer, H. & Vicari, B. (2014). *Datenanalyse mit IBM SPSS Statistics. Eine syntax-orientierte Einführung.* Konstanz u. a.: UVK Verlagsgesellschaft.
- Zimmermann, T. (2018). Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(2): 339–360.
- Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte. Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen.* Wiesbaden: Springer VS.

Zusätzliche Internetquellen (der Zugriff ist jeweils in den Fußnoten genannt)

- <http://www.bern.ch/themen/stadt-recht-und-politik/bern-in-zahlen/katost/01bev#jahresdaten-bevoelkerungsbestand-einwohnerdatenbank-der-stadt-bern>
- http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/beitritt_harmoS_kantone_d.pdf
- http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplan_21.html
- <http://www.fin.be.ch/fin/de/index/finanzen/finanzen/statistik/bevoelk/migration.html>
- <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/offre-scolaire-organisation/organisation-enseignement-fondamental/index.html>
- <http://www.men.public.lu/fr/fondamental/passage-enseignement-secondaire/index.html>
- <http://www.men.public.lu/fr/professionnel/initiale/offre-scolaire-organisation/organisation-formation-professionnelle/index.html>
- <http://www.men.public.lu/fr/secondaire/offre-scolaire-organisation/offre-scolaire/>
- http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12853&IF_Language=eng&MainTheme=2&FldrName=1
- https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries_de
- https://www.atlas.bfs.admin.ch/maps/13/de/12150_10479_89_70/20053.html
- <https://www.be.ch/portal/de/index/portraet/bevoelkerung.html>
- <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.assetdetail.1401562.html>
- <https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion.html>
- https://www.erz.be.ch/erz/de/index/direktion/ueber-die-direktion/aktuell.meldungNeu.onemeldungonly.portalnavrrcsubeleme_3.html/portal/fr/meldungen/mm/2013/07/20130703_1449_kurz-information_ausdemregierungsrat
- <https://www.statmodel.com/chidiff.shtml>

Abkürzungsverzeichnis

AFF	=	Affekt
ANOVA	=	einfaktorielle Varianzanalyse (<i>analysis of variance</i>)
AV	=	Abhängige Variable
B	=	Regressionskoeffizient
BE	=	Kanton Bern
BFLPE	=	<i>big-fish-little-pond effect</i>
BIC	=	<i>Bayesian Information Criterion</i>
CFI	=	<i>Bentler Comparative Fit Index</i>
CFit	=	<i>Test of Close Fit</i>
CH	=	Schweiz
d. h.	=	das heißt
D-EDK	=	Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz
<i>df</i>	=	Freiheitsgrade (<i>degrees of freedom</i>)
EDK	=	Erziehungsdirektion (des Kantons Bern)
EDK/CDIP/IDES	=	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informations- und Dokumentationszentrum
ES	=	<i>enseignement secondaire</i>
EST/ST	=	<i>enseignement secondaire technique</i>
et al.	=	et alii (und andere)
f	=	folgende
ff	=	fortfolgende
F	=	F-Wert (Wilks-Lambda)
FE	=	<i>fixed effects</i>
GPA	=	Notendurchschnitt (<i>grade point average</i>)
H	=	Hypothese
ICC	=	<i>intraclass correlation</i>
inv.	=	invers
KMO	=	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
K/STA	=	Komfort/Status
LU	=	Luxemburg
M	=	Mittelwert (arithmetisches Mittel)
max	=	Maximum
MENFP	=	<i>Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle</i>
MENJE	=	<i>Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse</i>
min	=	Minimum

MLM	=	<i>multilevel model</i>
MO	=	<i>Modulaire (regime préparatoire)</i>
N	=	Fallzahl
n.s.	=	nicht signifikant
OECD	=	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OLS	=	<i>ordinary least squares</i>
p	=	Irrtumswahrscheinlichkeit
PISA	=	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PROCI	=	<i>projet pilote „cycle inferieur“ de l'enseignement secondaire technique</i>
r	=	Korrelationskoeffizient nach Pearson
r_{ij}	=	Residualwert auf Level 1 (MLM)
(r)	=	Item rekodiert
R^2	=	erklärte Varianz
RE	=	<i>random effects</i>
Real	=	Realklasse/-niveau/-schüler/in
Ref.	=	Referenzkategorie
RMSEA	=	<i>Steiger-Lind Root Mean Square Error of Approximation</i>
RQ	=	Forschungsfrage (<i>research question</i>)
SAL	=	<i>School Alienation</i>
SAL-T	=	<i>Alienation from Teachers</i>
SAL-L	=	<i>Alienation from Learning</i>
SALS	=	<i>School Alienation Scale</i>
SASAL	=	<i>School Alienation in Luxembourg and Switzerland</i>
SD	=	Standardabweichung
Sek	=	Sekundarklasse/-niveau/-schüler/in
SEM	=	<i>structural equation model</i>
SES	=	<i>socioeconomic status</i>
SKBF	=	Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung
s.o.	=	siehe oben
Spez-Sek/spez. Sek.	=	spezielle Sekundarklassen
SRMR	=	<i>Standardized Root Mean Square Residual</i>
STI	=	Stimulation
SWBS	=	subjektives Wohlbefinden in der Schule
t	=	t-Wert (t-Test)
t1	=	erster Befragungszeitpunkt
t2	=	zweiter Befragungszeitpunkt
u_{0j}/u_{1j}	=	Residualwert auf Level 2 (MLM)
u. a.	=	und andere

UK	=	United Kingdom
USA	=	United States of America
VB	=	Verhaltensbestätigung
vgl.	=	vergleiche
VOC	=	<i>value-of-children-approach</i>
VoE	=	<i>Values of Education</i>
X	=	unabhängige Variable (Level 1)
Y	=	abhängige Variable (Level 1)
Z	=	unabhängige Variable (Level 2)
α	=	Cronbach's alpha
β	=	standardisierter Regressionskoeffizient
β_{0j}	=	<i>random intercept</i> (MLM)
β_{1j}	=	<i>random slope</i> (MLM)
γ_{00}/γ_{10}	=	<i>intercept</i> auf Level 2 (MLM) (Gamma)
γ_{01}/γ_{11}	=	Steigungskoeffizient auf Level 2 (MLM) (Gamma)
η^2	=	partielles Eta-Quadrat (Wilks-Lambda)
σ^2	=	Residualvarianz auf Level 1 (MLM) (Sigma)
τ_{00}	=	Residualvarianz auf Level 2 (MLM) (Tau)
χ^2	=	Chi-Quadrat

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Relation von Bildungsniveau und wahrgenommenem Nutzen für zwei soziale Klassen	36
Abbildung 2:	Theorie des geplanten Verhaltens: Einstellung, Intention und Verhalten	63
Abbildung 3:	Das domänenspezifische Konzept von Schulentfremdung	73
Abbildung 4:	Vermittlungsmodell für Kontexteffekte	95
Abbildung 5:	Konzeptuelles Modell: Bildungskontexte sowie Bildungswerte und Schulentfremdung als Herkunftseffekte	99
Abbildung 6:	Schulstruktur im unteren Sekundarschulunterricht (7. bis 9. Schuljahr) in Luxemburg	113
Abbildung 7:	Schulstruktur im unteren Sekundarschulunterricht (7. bis 9. Schuljahr) im Kanton Bern	120
Abbildung 8:	Untersuchungsdesign und Sample	142
Abbildung 9:	Bildungswerte als Vier-Faktoren-Modell erster Ordnung	151
Abbildung 10:	Schulentfremdung als Drei-Faktoren-Modell erster Ordnung	155
Abbildung 11:	Das Untersuchungsmodell	169
Abbildung 12:	Die Struktur von Makro-Mikro-Relationen in MLM (AV auf Mikroebene)	171
Abbildung 13:	Ausprägung der Dimensionen von Bildungswerten im Ländervergleich (t1/t2)	181
Abbildung 14:	Domänenspezifische Entwicklung von Schulentfremdung zwischen t1 und t2 (LU, BE)	185
Abbildung 15:	Ausmaß und Entwicklung domänenspezifischer Schulentfremdung: Gruppenvergleiche in Luxemburg und im Kanton Bern	188
Abbildung 16:	SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung von Lehrer/innen (LU)	198
Abbildung 17:	SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung von Lehrer/innen (BE)	198
Abbildung 18:	SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen (LU)	202
Abbildung 19:	SEM: Bildungswerte und die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen (BE)	202

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Brückenhypothesen im Grundmodell der Bildungsentscheidungen	38
Tabelle 2:	Subjektives Wohlbefinden durch Bildung	56
Tabelle 3:	Bildungswerte: Dimensionen und Motivation	57
Tabelle 4:	Vergleich der Bildungssysteme in Luxemburg und im Schweizer Kanton Bern	128
Tabelle 5:	Beschreibung des Panel-Samples in Luxemburg und der Schweiz zu t2	143
Tabelle 6:	Explorative Faktorenanalysen (Mustermatrix): Die Bildungswerte-Skala (Values of Education) als Vier-Faktoren-Lösung (13 Items)	149
Tabelle 7:	Deskriptive Statistiken der vier Bildungswerteskalen	150
Tabelle 8:	Konfirmatorische Faktorenanalysen: SALS (Entfremdung von Lehrer/innen und vom Lernen)	153
Tabelle 9:	Deskriptive Statistiken: Schulentfremdungsskalen der Domänen Lehrer/innen und Lernen	154
Tabelle 10:	Schulentfremdung und Wohlbefinden in der Schule: Korrelationen (Spearman-Rho)	157
Tabelle 11:	Schüler/innen in den Länder-Samples nach sozialer Herkunft (SES)	162
Tabelle 12:	Schüler/innen in den Länder-Samples nach Schulformzugehörigkeit (tracks) zu t2	167
Tabelle 13:	Dimensionen von Bildungswerten zu t2 (multilevel mixed-effects linear regression)	183
Tabelle 14:	Domänenspezifische Schulentfremdung nach Gruppen in Luxemburg und im Kanton Bern: Mittelwerte und Mittelwertvergleiche	189
Tabelle 15:	Ausmaß domänenspezifischer Schulentfremdung zu t2 (multilevel mixed-effects linear regression)	190
Tabelle 16:	Mehrebenenmodelle: Entfremdung von Lehrer/innen in Luxemburg (t2)	210
Tabelle 17:	Mehrebenenmodelle: Entfremdung von Lehrer/innen im Kanton Bern (t2)	213
Tabelle 18:	Mehrebenenmodelle: Entfremdung vom Lernen in Luxemburg (t2)	216
Tabelle 19:	Mehrebenenmodelle: Entfremdung vom Lernen im Kanton Bern (t2)	218

Tabelle 20: Mehrebenenmodelle: Der Einfluss von Schulentfremdung auf Schulnoten in Luxemburg (t2)	225
Tabelle 21: Mehrebenenmodelle: Der Einfluss von Schulentfremdung auf Schulnoten im Kanton Bern (t2)	227

Anhang – Hinweise zu den Online-Materialien

Der Anhang zur Studie steht online (www.beltz.de) auf der Seite des Buches zur Verfügung. Der Anhang enthält:

- Abbildungen A1–A4
- Tabellen A1–A5