

5 BILDUNGSUNGLEICHHEITEN

im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive

Als Fortschreibung des Berichtes von 2015 macht dieser Beitrag Bildungsungleichheiten entlang der großen und am besten untersuchten Achsen sozialer Ungleichheit im luxemburgischen Sekundarschulbereich – soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlechtszugehörigkeit – sichtbar. Es wird untersucht, ob, und wenn ja, welche Gruppen im luxemburgischen Bildungssystem benachteiligt sind. Ein besonderer Fokus liegt diesmal auf einer zeitlichen Perspektive, d. h. auf Veränderungen in mehrfacher Hinsicht: So wird zum einen der Wandel während der Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert hinsichtlich der Bildungsungleichheiten auf Basis einer Betrachtung von Geburtsjahrgängen rekonstruiert. Zum anderen werden Bildungsungleichheiten in der neunten Klassenstufe über verschiedene Schuljahre (2012/13–2016/17) verfolgt. Schließlich werden die Bildungsverläufe des Geburtsjahrgangs 1990 durch den Sekundarschulbereich von Klasse 7 bis zum Abschluss der Sekundarstufe hinsichtlich der Kontinuität und des Wechsels zwischen verschiedenen Schulformen betrachtet.

5.1 | Einleitung

Ein Bildungssystem zeichnet sich unter anderem dadurch aus, inwieweit es gleiche Bedingungen für den Bildungserwerb für alle Schülerinnen und Schüler herstellt und inwieweit es Benachteiligungen bestimmter Gruppen – etwa Arbeiterkindern – kompensiert. Auch wenn im politischen Spektrum Uneinigkeit dahingehend besteht, ob und wie Bildungsungleichheiten im Sinne systematischer Variationen im Bildungserwerb entlang askriptiver Merkmale wie sozialer Herkunft, Migrationshintergrund oder Geschlecht abgebaut werden sollen, gibt es doch mindestens zwei Argumente, welche die Wichtigkeit des Ziels von mehr Chancengleichheit im Bildungssystem unterstreichen: Mit Blick auf den einzelnen Menschen (individuelle Ebene) gehen Bildungsnachteile und Bildungsarmut mit geringeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie einen bestimmten Status zu erreichen, einher. Sie bedeuten ein geringeres Einkommen, eine schlechtere Gesundheit und eine geringere Lebenserwartung. Auf der gesellschaftlichen Ebene bedeutet die systematische Benachteiligung bestimmter Gruppen, dass Begabungsreserven, die in diesen Gruppen aktiviert werden könnten – und damit natürlich auch wirtschaftliche Potenziale – nicht genutzt werden.

Das luxemburgische Bildungssystem ist durch die Mehrgliedrigkeit des Sekundarbereichs (*Enseignement secondaire/ES* und die verschiedenen Bildungswege im *Enseignement secondaire technique/EST*) sehr anfällig für Bildungsungleichheiten.

Entsprechend ist das Ziel dieses Kapitels (als Fortschreibung des Berichtes von 2015), Bildungsungleichheiten entlang der großen und am besten untersuchten Achsen sozialer Ungleichheit im Sekundarschulbereich – soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlechtszugehörigkeit – sichtbar zu machen. Es wird untersucht, ob, und wenn ja, welche Gruppen im luxemburgischen Bildungssystem benachteiligt sind. Ein besonderer Fokus liegt diesmal auf einer zeitlichen Perspektive, d. h. auf Veränderungen in mehrfacher Hinsicht: So wird zum einen der Wandel während der Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert hinsichtlich der Bildungsungleichheiten auf Basis einer Betrachtung von Geburtsjahrgängen rekonstruiert (Datenbasis: *European Social Survey*). Zum anderen werden Bildungsungleichheiten in der neunten Klassenstufe über verschiedene Schuljahre (2012/13–2016/17) verfolgt (Datenbasis: pseudonymisierte Auszüge der ministeriellen *Fichier élèves*-Datenbanken; angereichert mit Fragebogendaten aus dem nationalen Bildungs-

Das luxemburgische Bildungssystem ist durch die Mehrgliedrigkeit des Sekundarbereichs sehr anfällig für Bildungsungleichheiten.

→ monitoring-Programm (*Épreuves Standardisées/ÉpStan*). Schließlich werden die Bildungsverläufe des Geburtsjahrgangs 1990 durch den Sekundarschulbereich von Klasse 7 bis zum Abschluss der Sekundarstufe hinsichtlich der Kontinuität und des Wechsels zwischen verschiedenen Schulformen betrachtet (Datenbasis: *Fichier élèves*-Datenbanken, PISA-Daten). Zunächst erfolgt in einem ersten Teil ein theoretischer Abriss der Bildungsungleichheiten und dahinterstehenden Ursachen sowie der Merkmale des Bildungssystems.

5.2 | Bildungsungleichheiten aus theoretischer Perspektive

Bildungsungleichheiten sind ein Spezialfall von sozialen Ungleichheiten, die allgemein definiert werden als Unterschiede entlang bestimmter Merkmale (wie Schichtzugehörigkeit, Geschlechtszugehörigkeit und Ethnie/Migrationshintergrund) in der Ausstattung mit Gütern wie Bildung, Einkommen, Status, Macht sowie als Unterschiede in Lebenschancen (z. B. Gesundheit, Lebenserwartung, Lebenszufriedenheit, politische Beteiligung).

Bildungsungleichheiten sind systematische Unterschiede in verschiedenen Aspekten des Bildungserwerbs, die entlang bestimmter Merkmale wie sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlechtszugehörigkeit strukturiert sein können.

Unter Bildungsungleichheiten werden hier systematische, d. h. entlang bestimmter Merkmale strukturierte, Unterschiede in verschiedenen Aspekten des Bildungserwerbs verstanden. Die in der Bildungsforschung am häufigsten thematisierten Merkmale bzw. Ungleichheitsachsen sind die soziale Herkunft, der Migrationshintergrund und die Geschlechtszugehörigkeit; weiterhin werden auch Stadt-Land-Unterschiede oder Unterschiede nach Konfessionszugehörigkeit in den Blick genommen. Diese Merkmale können auch in Kombination auftreten und Ungleichheiten können sich verändern: So wurde etwa in Deutschland in den 1960er Jahren das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ (Dahrendorf 1965, S. 48) als die Merkmalskombination mit den geringsten Bildungschancen ausgemacht. Heute hat diesen Platz der „Migrantensohn aus der Arbeiterschicht“ (Geißler 2005) eingenommen. Bildungsungleichheiten können auf unterschiedliche Art auftreten, z. B. in Unterschieden im Schulerfolg, d. h. in den Schulnoten (*Moyenne annuelle*), in Übertrittsbescheiden seitens der Lehrerinnen und Lehrer oder Schulkommission (*Avis d'orientation*), in den besuchten Schulformen (*Enseignement/régime*) und in den Bildungsabschlüssen (*Diplôme*). Andererseits zeigen sie sich aber auch in Unterschieden in bestimmten Fähigkeiten – etwa in Lesekompetenzen, mathematischen Kompetenzen etc. bei standardisierten Vergleichstests. Beide Gegenstände

– Schulerfolg und tatsächliche Schulleistungen (Kompetenzen, Fähigkeiten) – sind zwar verbunden, sind aber nicht gänzlich gleichzusetzen. Leistungen werden erst dann zu einem Erfolg, wenn sie von einer Person oder Institution anerkannt wurden. Entsprechend zählen die in der Schule erworbenen Kompetenzen zunächst wenig, sie müssen erst durch Lehrerinnen und Lehrer (z. B. im Rahmen der Notengebung) anerkannt werden – erst dann wird aus diesen Leistungen auch ein Bildungserfolg.

Warum sind Bildungsungleichheiten von Interesse? Das hinter Bildungsungleichheiten liegende Problem ist, dass Benachteiligungen im Bildungssystem weitreichende Folgen für den weiteren Lebensverlauf haben. Der Bildungserfolg bestimmt etwa weiterführende Bildungswege, die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, aber auch viele weitere Lebenschancen. Die Sozialwissenschaften halten dazu mannigfaltige Befunde bereit, die u. a. zeigen, dass ein höheres Bildungsniveau später häufig ein höheres Einkommen bedeutet (Pollmann-Schult 2006; Brunner & Martin 2011) und dass höher gebildete Menschen eine höhere Lebenserwartung haben (Becker 1998). Nach diesen generellen Begriffsbestimmungen soll nun das Augenmerk auf die Erklärung der Hintergründe von Bildungsungleichheiten gelenkt werden.

Benachteiligungen im Bildungssystem haben weitreichende Folgen für den Lebensverlauf: Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Höhe des Einkommens, der Lebenserwartung etc.

5.2.1 Theoretische Überlegungen zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten

Die theoretischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten haben traditionell soziale Schichten und Klassen bzw. die soziale Herkunft als Ungleichheitsachse in den Blick genommen. Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund wurden erst später thematisiert. Daher bezieht sich das im Folgenden dargestellte Modell auf herkunftsspezifische Unterschiede und wird dann entsprechend erweitert.

Schichtspezifische Bildungsungleichheiten

Das Konzept zur Entstehung und Reproduktion von Ungleichheiten in Bildungschancen von Raymond Boudon (1974) rückt die Ressourcenausstattung des Elternhauses in ihrem Einfluss auf Schulleistungen und Bildungsentscheidungen der Eltern und (später) der Schüler und Schülerinnen bzw. Studierenden ins Zentrum. Relevante Merkmale des Elternhauses, die eine Rolle bei der Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten spielen, sind die Ressourcenausstattung sowie die Bildungsdistanz. Solche Ressourcenunterschiede beziehen sich auf Aspekte wie das Bildungsniveau der Eltern, die finanziellen Möglichkeiten des Elternhauses, soziale Unterstützung durch das Elternhaus oder das Umfeld, aber auch das Wissen um Bildungsmöglichkeiten¹¹. Defizite in sogenannten bildungsfernen Elternhäusern, d. h., in denen die Eltern selbst nur ein geringes Bildungsniveau aufweisen und der Status der Berufe eher niedrig ist, zeigen sich etwa in einer mangelnden Hausaufgabenunterstützung und geringen finanziellen Möglichkeiten für Nachhilfestunden oder unterstützende Unterrichtsmaterialien. Zu den für den Bildungserwerb relevanten Ressourcen gehören jedoch auch im Elternhaus sozialisierte Haltungen gegenüber Bildung (z. B. Schulfreude versus Schulentfremdung), Motivation und Verhaltensmuster. Je bildungsdistanzierter ein Elternhaus ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Sozialisationsdefizit hinsichtlich schulerfolgsrelevanter Faktoren, wie einer positiven Einstellung zum Lernen, Wissensdurst, ein lernförderliches Sozialverhalten in und außerhalb der Schule, besteht. Diese ressourcenbezogenen Merkmale des Elternhauses spielen eine essentielle Rolle für zwei Mechanismen hinter Bildungsungleichheiten (Abbildung 17): Primäre Herkunftseffekte beziehen sich auf herkunftsbezogene Unterschiede in Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit und letztlich in Schulleistungen. Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern haben durch ihre größeren Ressourcen mehr Möglichkeiten, gute Schulleistungen und dementsprechende Bildungszertifikate zu erlangen. Entsprechend zeigen sich in Luxemburg Unterschiede in den Kompetenzen und im Bildungserfolg zwischen Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten und sozioökonomisch benachteiligten Familien. →

lichkeit, dass ein Sozialisationsdefizit hinsichtlich schulerfolgsrelevanter Faktoren, wie einer positiven Einstellung zum Lernen, Wissensdurst, ein lernförderliches Sozialverhalten in und außerhalb der Schule, besteht. Diese ressourcenbezogenen Merkmale des Elternhauses spielen eine essentielle Rolle für zwei Mechanismen hinter Bildungsungleichheiten (Abbildung 17): Primäre Herkunftseffekte beziehen sich auf herkunftsbezogene Unterschiede in Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit und letztlich in Schulleistungen. Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern haben durch ihre größeren Ressourcen mehr Möglichkeiten, gute Schulleistungen und dementsprechende Bildungszertifikate zu erlangen. Entsprechend zeigen sich in Luxemburg Unterschiede in den Kompetenzen und im Bildungserfolg zwischen Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten und sozioökonomisch benachteiligten Familien. →

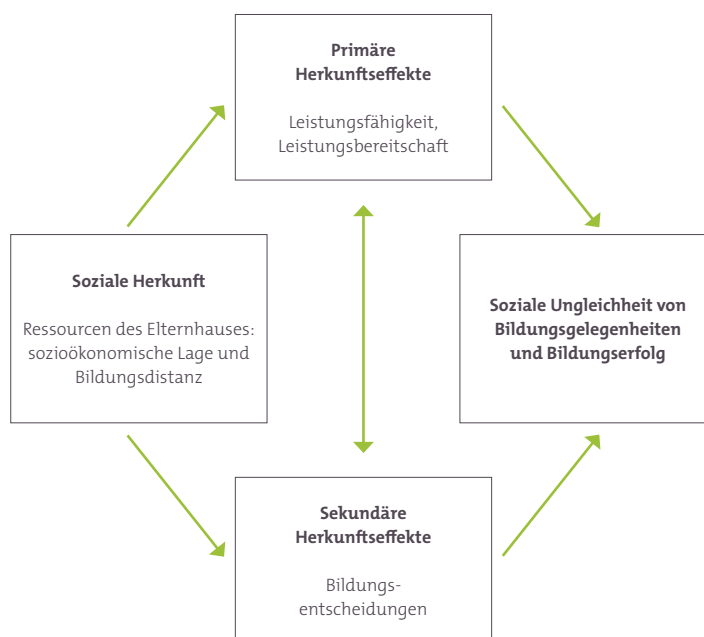


Abb 17 Boudons Konzept der Reproduktion von Bildungsungleichheiten (1974); Darstellung nach Becker und Lauterbach (2007, S. 13)

¹¹ Eine mögliche Systematisierung dieser Ressourcen bietet der Kapitalienansatz von Pierre Bourdieu (1983). Das kulturelle Kapital kann in verschiedene Unterformen unterschieden werden: a) Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen (die im Rahmen von Bildungsprozessen verinnerlicht bzw. erlernt wurden und zum untrennbaren Teil einer Persönlichkeit geworden sind), b) kulturelle Güter, Bilder, Bücher, Lexika, Instrumente oder Maschinen (wobei ein Mensch Wissen und Fähigkeiten braucht, um sich Gegenstände wie Instrumente, Bücher oder eine Maschine nutzbar zu machen) und c) Bildungsabschlüsse und -zertifikate. Das ökonomische Kapital kann in Form von Geld oder anderer Besitztümer, welche in Geld umgewandelt werden können (Immobilien, Aktien etc.), auftreten. Für den Bildungserwerb von Interesse ist Geld deshalb, weil es für den Bildungserwerb eingesetzt werden kann (z. B. für Unterrichtsmaterialien, private Nachhilfestunden, Privatschulen, Einschreibgebühren an der Hochschule). Eine weitere, nicht weniger bedeutsame Kapitalform ist das soziale Kapital. Das sind alle dauerhaften und nützlichen Beziehungen einer Person, über welche die Person Zugang zu anderen wichtigen Ressourcen erhalten kann. So können Familien z. B. über die sprichwörtliche „reiche Tante“ an Geld zur Unterstützung des Bildungserwerbs ihres Kindes kommen. Oder ein Bekannter, der Mathematik-Lehrer ist, könnte (unentgeltliche) private Nachhilfestunden in diesem Fach geben.

→ Dies wird im Folgenden dargestellt. Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich auf Bildungsentscheidungen der Eltern oder auch der Schüler und Schülerinnen bzw. Studierenden hinsichtlich der Wahl bestimmter Schulzweige und Bildungswege – je nachdem, inwieweit Mitsprache oder zumindest ein Widerspruch gegen Empfehlungen anderer möglich ist. Solche Entscheidungen werden häufig auf Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen im Hinblick auf Bildungsinvestitionen, die sich zwischen sozialen Schichten unterscheiden, getroffen. Da niedrigere Schichten – im Unterschied zu höheren Schichten – das Risiko, an höheren Schulformen zu scheitern und letztlich nicht den gewünschten erwarteten Nutzen aus entsprechenden Investitionen zu erhalten, eher als hoch einschätzen, machen sie weniger von den erweiterten Bildungsangeboten Gebrauch¹². Das bedeutet, dass selbst bei gleichen Schulnoten – d. h., wenn die durchschnittlich niedrigere Schulleistung von Arbeiterkindern statistisch herausgerechnet wird – Eltern aus niedrigeren Schichten ihr Kind seltener auf eine akademische Schulform senden als Akademikerfamilien, z. B., weil sie selbst keine Erfahrung im akademisch orientierten *Classique* haben. Dabei sind mögliche Befürchtungen, sie könnten ihr Kind nicht ausreichend unterstützen, so dass es scheitert, was eine verlängerte Schullaufbahn ohne frühe finanzielle Selbständigkeit bedeuten würde. Solche Kosten-Nutzen-Abwägungen bezüglich der anvisierten Bildungszertifikate beeinflussen sicherlich nicht nur die Entscheidungen der Eltern – die im Hinblick auf die herausragende Bedeutung der Orientierungsbescheide (*Avis d'orientation*) durch die Lehrer und Lehrerinnen in Luxemburg eingeschränkter sind –, sondern auch den Grad, zu dem Eltern ihr Kind motivieren und unterstützen, eine höhere Schullaufbahn anzustreben. Auch Lehrer und Lehrerinnen wägen im Rahmen ihrer Entscheidungen Elemente dieser Kosten-Nutzen-Kalkulationen ab (z. B. bezüglich des wahrgenommenen Unterstützungspotentials in der Familie).

Migranten und Migrantinnen haben oft höhere Bildungsaspirationen als Personen ohne Migrationshintergrund und streben höhere Bildungsaufbahnen an, häufig fehlt es ihnen jedoch an individuellen Ressourcen.

Die theoretischen Modelle zu primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft lassen sich auch auf andere Ungleichheitsachsen übertragen.

Migrationsbezogene Bildungsungleichheiten

Im Hinblick auf Personen mit Migrationshintergrund, d. h., dass ein Kind nicht in Luxemburg geboren ist (erste Migrantengeneration) bzw. die Eltern eines Kindes nicht in Luxemburg geboren sind (zweite Migrantengeneration), werden häufig Bildungsbenachteiligungen im Vergleich zur einheimischen Bevölkerung berichtet, etwa eine spätere Einschulung, häufigere Klassenwiederholungen und geringere Leistungen. Zu beachten ist jedoch, dass dies nicht alle Migrantengruppen gleichermaßen betrifft. Es ist unter anderem zu unterscheiden nach Herkunftsland, Schichtzugehörigkeit und dem Grund für die Migration. Während Deutsche in Luxemburg bessere Bildungschancen als Luxemburger haben, sind Personen aus Portugal oder Italien im luxemburgischen Bildungssystem benachteiligt (z. B. Martin & Brunner 2012; Ugen et al. 2013). Zur Erklärung der Unterschiede sind drei Thesen besonders prominent: a) Die kulturell-defizitäre Erklärung argumentiert, dass die Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten, welche von den Bildungsinstitutionen vorausgesetzt werden, bei Migrierten oft weniger vorhanden sind (Gogolin 2002). b) Die Humankapitaltheorie (Becker 1964) argumentiert, dass Migranten und Migrantinnen weniger Ressourcen für Bildung zur Verfügung stehen, weil migrierte Eltern meist eine durchschnittlich geringere Bildung und ein geringeres Einkommen aufweisen; dies wirkt sich negativ auf den Bildungserfolg der Kinder aus. c) Ein weiterer Erklärungsfaktor geht auf die institutionelle Diskriminierung ein; hiermit sind spezifische Auswahlmechanismen angesprochen (Gomolla & Radtke 2007). Das heißt, der Schulerfolg von Migrierten kann auch von Entscheidungspraktiken der Schulen, der Lehrerinnen und Lehrer und der Behörden abhängen.

Generell ist im Hinblick auf migrationsbezogene Ungleichheiten anzuführen, dass etwaige Nachteile hinsichtlich des Bildungserwerbs von bestimmten Migrantengruppen bereits zu einem großen Teil durch deren niedrigere soziale Herkunft und entsprechende schichtspezifische Ressourcendefizite bedingt sind (z. B. Becker 2011; Kao & Thompson 2003). Darüberhinausgehende Vor- und Nachteile von Migranten und Migrantinnen im Bildungssystem, die also nicht durch

¹² Diese Kosten-Nutzen-Abwägungen werden im sogenannten rationalen Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheiten unter Fokussierung auf Bildungsentscheidungen detailliert erläutert von Esser (1999) und Becker (2003).

die durchschnittlich niedrigere sozioökonomische Lage erklärbar sind, werden durch das Konzept primärer und sekundärer Effekte ethnischer Herkunft greifbar (van de Werfhorst & van Tubergen 2007; Kristen & Dollmann 2010). Primäre Effekte der ethnischen Herkunft beziehen sich auf Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Schülern und Schülerinnen mit bzw. ohne Migrationshintergrund, die auch dann bestehen bleiben, wenn der sozioökonomische Status des Elternhauses miberücksichtigt wird. Konstatiert werden meist im Durchschnitt geringere Kompetenzen bzw. Schulleistungen von Migrantenkindern, die ihre Ursachen in der geringeren Ressourcenausstattung von Migrantenfamilien haben. Aspekte jenseits der sozialen Lage sind für Migrantenfamilien typische Sprachbarrieren hinsichtlich der Kompatibilität zwischen den Sprachen im Schulsystem und den zu Hause und im unmittelbaren Umfeld gesprochenen Sprachen sowie unzureichende Kenntnissen des Schulsystems. Sekundäre Effekte ethnischer Herkunft beziehen sich wiederum auf Bildungsentscheidungen, die durch Aspekte der ethnischen Zugehörigkeit bzw. des Migrationshintergrunds beeinflusst werden. Auch wenn zunächst vermutet werden könnte, dass Migrantenfamilien, z. B. aufgrund von Sprachproblemen, Barrieren erwarten und entsprechend niedrigere Bildungswege anstreben könnten, zeigt sich ein umgekehrter Effekt. Migranten und Migrantinnen haben oft höhere Bildungsaspirationen als Personen ohne Migrationshintergrund und streben höhere Bildungslaufbahnen an. Gründe für die stark ausgeprägte Bildungsmotivation liegen darin, dass Bildung ein wesentliches Instrument ist, um sich in einer Gesellschaft – insbesondere auf dem Arbeitsmarkt – zu integrieren, aber auch in einer stärkeren Angst vor Diskriminierung im Ausbildungsmarkt und geringerer Kenntnis des beruflichen Ausbildungssystems.

Studienergebnisse weisen weniger auf institutionelle Diskriminierung und stärker auf die Bedeutsamkeit individueller Ressourcen (Sprachfähigkeiten, Unterstützung von Lernaktivitäten durch Familie und soziales Umfeld) hin (Becker & Beck 2012). Während etwa Jungen und Arbeiterkinder ohne Migrationshintergrund häufiger wegen einer größeren Schulentfremdung bzw. einer negativen Einstellung zur Schule einen geringeren Schulerfolg haben, fehlt es Migrantenkindern oft an Ressourcen (Hadjar, Lupatsch & Grünewald-Huber 2010).

Geschlechtsbezogene Bildungsungleichheiten

Geschlechterunterschiede im Bildungserfolg haben sich in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts stark gewandelt. Während vor den Bildungsreformen der 1960er Jahre Mädchen geringere Chancen auf höhere Schulabschlüsse hatten, werden seit einigen Jahren Ungleichheiten zu Ungunsten von Jungen im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs thematisiert. Eine wichtige Erklärung für die traditionellen Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Frauen lässt sich sicher in der Humankapitaltheorie (Becker 1964) finden. Investition in die Bildung von Frauen „lohnt“ sich aus diesem streng ökonomischen Blickwinkel erst, wenn diese ihre Bildung und die zusätzlichen Bildungsjahre auch auf dem Arbeitsmarkt verwerten können, indem sie z. B. durch das Mehr an Bildung auch mehr verdienen. Solange Frauen in der Gesellschaft stärker der häuslichen Sphäre und nicht der Arbeitssphäre zugeordnet wurden, war die Motivation für Frauen, eine höhere Schule zu besuchen, wie auch die Motivation der Gesellschaft, Bildung von Frauen zu fördern, gering. Erst mit dem Wandel des Frauenbildes und einer verstärkten Nachfrage nach Frauen auf dem Arbeitsmarkt stieg auch die Bildungsbeteiligung bei Frauen an. Das Aufholen der Schülerinnen ist sicher ein wesentlicher Grund dafür, warum nun Jungen im Bildungssystem benachteiligt erscheinen. Werden die Fakten betrachtet, zeigt sich, dass Mädchen eine höhere Chance haben, mit einer Hochschulzugangsberechtigung das allgemeinbildende Schulsystem zu verlassen – wenngleich im Hinblick auf höhere Abschlüsse wie das Doktorat sich das Geschlechterverhältnis wieder zu Ungunsten von Frauen wendet. Bereits im letzten Bildungsbericht 2015 (Hadjar et al. 2015) zeigte sich für Luxemburg eine höhere Wahrscheinlichkeit für Jungen als für Mädchen, das *Régime préparatoire* zu absolvieren. Mädchen dagegen haben eine höhere Wahrscheinlichkeit als Jungen, in einem *Lycée classique* eine allgemeinbildende Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Zudem wiederholen Jungen häufiger eine Klasse und verlassen die Schule häufig frühzeitig bzw. brechen die Schule ab (MENFP 2013; Backes 2018; MENFP 2006).

Was mögen Gründe dafür sein? Zunächst ist anzumerken, dass die Geschlechterungleichheiten in der Schule nicht auf biologische oder physiologische Unterschiede zurückzuführen sind, son-

Mädchen haben eine höhere Chance, mit einer Hochschulzugangsberechtigung das allgemeinbildende Schulsystem zu verlassen – im Hinblick auf höhere Abschlüsse wie das Doktorat wendet sich das Geschlechterverhältnis jedoch zu Ungunsten von Frauen.

Primäre Geschlechtereffekte beziehen sich auf Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Jungen und Mädchen, die auf sozialisierte motivationale Einstellungs- und Verhaltensmuster – als Ressourcen- und Sozialisationsdefizite – zurückzuführen sind.

Sekundäre Geschlechtereffekte beziehen sich auf Bildungsentscheidungen: Insbesondere die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsweg erfolgreich abzuschließen, und die Wahrnehmung des Nutzens unterscheiden sich zwischen den Geschlechtern.

→ dem dass sie auf geschlechtstypischer Sozialisation aufbauen; so werden Jungen und Mädchen in vielen Fällen schon früh unterschiedlich erzogen und ihre Interessen werden in verschiedene Richtungen gelenkt. Ein allgemeines theoretisches Modell kann wiederum der Logik der primären und sekundären Effekte folgen (vgl. Hadjar & Buchmann 2016). Primäre Geschlechtereffekte beziehen sich auf Unterschiede in den Schulleistungen zwischen Jungen und Mädchen, die auf sozialisierte motivationale Einstellungs- und Verhaltensmuster – als Ressourcen- und Sozialisationsdefizite – zurückzuführen sind (Hadjar & Berger 2011). Dazu gehören etwa eine stärkere Schulentfremdung der Jungen (Hadjar & Lupatsch 2010), aber auch deren tendenziell abweichenden Verhaltensweisen in der Schule (Hannover & Kessels 2011; Hadjar, Backes & Gysin 2015), die Jungen zum einen vom erfolgreichen Lernen ablenken und zum anderen von Lehrern und Lehrerinnen sanktioniert werden. Auch die häufigere Nutzung von Computerspielen bei Jungen scheint sie von Lernaktivitäten abzulenken (Mößle, Kleimann & Rehbein 2007). Aber nicht alle Jungen sind von diesen Faktoren, die den Schulerfolg min-

dern, betroffen. Vor allem Jungen, die traditionellen Vorstellungen über Männlichkeit anhängen – etwa, dass ein Mann dominant ist und dies auch zeigen soll – haben Probleme in der Schule. Ob Jungen von Lehrerinnen oder Lehrern unterrichtet werden, scheint hingegen keinen systematischen Einfluss auf deren Schulleistung zu haben (Hadjar 2011).

Sekundäre Effekte der Geschlechtszugehörigkeit beziehen sich auf Bildungsentscheidungen. Es ist davon auszugehen, dass sich insbesondere die Einschätzung der Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsweg erfolgreich abzuschließen, und die Wahrnehmung des Nutzens zwischen den Geschlechtern unterscheiden können. So sind insbesondere die gestiegenen Arbeitsmarktchancen für Frauen (Breen et al. 2010) sowie veränderte gesellschaftliche Geschlechterrollen die wesentliche Ursache und Motivation für ihren gestiegenen Bildungserwerb. Sekundäre Entscheidungseffekte zeigen sich weiterhin in der sehr stabilen geschlechtstypischen Berufswahl von Männern und Frauen (vgl. Hadjar & Buchmann 2016).

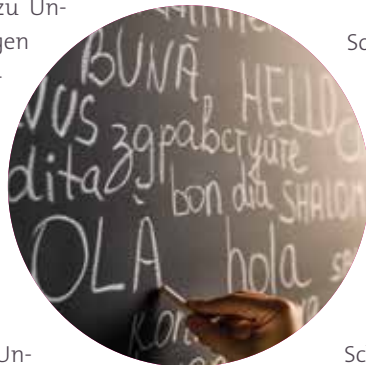
5.2.2 Institutionelle Einflüsse auf Bildungsgleichheiten

Bildungssysteme sind auch dadurch charakterisiert, inwiefern Mobilität zwischen verschiedenen Schulformen intendiert und damit erleichtert wird (Durchlässigkeit/Permeabilität).

Ursachen von Bildungsgleichheiten können auf verschiedenen Ebenen untersucht werden. Die Forscher haben dabei sowohl den Einzelnen (individuelle Merkmale wie Geschlecht) als auch institutionelle Eigenschaften des Bildungssystems (Makroebene) im Blick. Letztere haben einen Einfluss darauf, wie stark der Bildungserwerb durch eine mangelnde Ressourcenausstattung (primäre Effekte) oder Bildungsentscheidungen (sekundäre Effekte) beeinträchtigt wird. Solche Rahmenbedingungen können sich zwischen Ländern oder sogar nach Gemeinden unterscheiden. Sie verändern sich zudem über die Zeit, etwa im Rahmen von Bildungsreformen. Hinsichtlich des Ausmaßes von Bildungsgleichheiten ist der Grad der Stratifizierung (Mehrgliedrigkeit) als eines der institutionellen Merkmale von Bildungssystemen sowohl aus theoretischer Perspektive als auch mit Blick auf die Forschungsergebnisse (Müller & Shavit 1998) besonders bedeutsam. Die Stratifizierung bezieht sich darauf, ob und wie viele verschiedene Schul- oder Klassentypen (z. B. *Régime préparatoire/modulaire, Lycée technique, Lycée classique*)

parallel existieren, ob Schüler und Schülerinnen schon früh auf unterschiedliche Bildungswege aufgeteilt werden (*Tracking*) und ob ein Wechsel zwischen diesen Bildungswegen möglich ist. Das heißt, Bildungssysteme sind auch dadurch charakterisiert, inwiefern Mobilität zwischen verschiedenen Schulformen intendiert und damit erleichtert wird (Durchlässigkeit/Permeabilität). Der Extremfall sind auf der einen Seite gesamtschulartige Systeme, die kaum stratifiziert sind und in denen Schüler und Schülerinnen unterschiedlicher Leistungsniveaus über zehn Jahre in die gleiche Schule gehen (z. B. in Finnland, Estland, ehemalige DDR). Das andere Extrem sind hoch stratifizierte Systeme, in denen Schüler und Schülerinnen nach dem Ende einer gemeinsamen Primarschulbildung nach dem vierten oder sechsten Schuljahr auf verschiedene Bildungswege, deren Ablauf festgelegt ist, aufgeteilt werden; ein Wechsel zwischen diesen Bildungswegen ist kaum möglich (z. B. Deutschland, Österreich, Schweiz). Luxemburg gehört eher zu den stratifizierten Systemen, in denen Bildungsgleichheiten stärker ausgeprägt sind.

Wie hoch die Durchlässigkeit im Sekundarschulsystem in Luxemburg ist – indem Schüler und Schülerinnen die besuchte Schulform wechseln –, wurde bisher wenig erforscht. Daher werden unter dem Abschnitt „Empirische Befunde zu Ungleichheiten in den Bildungswegen durch die Sekundarschulzeit“ differenzierte empirische Befunde zu Schulformwechseln in Luxemburg dargestellt. Warum ist es für Bildungsungleichheiten aber so bedeutend, wie stark ein Bildungssystem stratifiziert ist?



Ein erster Grund für die größeren Unterschiede im Bildungserwerb in stratifizierten Systemen ist zunächst, dass die verschiedenen Bildungswege auf unterschiedliche Abschlüsse vorbereiten, die auf dem Arbeitsmarkt unterschiedlich bewertet werden. Auch kann elterlichen Bildungsentscheidungen in stratifizierten Systemen ein größeres Gewicht zukommen, etwa wenn es darum geht, dass ein Kind eine empfohlene höhere Bildungslaufbahn letztendlich doch nicht absolvieren soll oder wenn die Eltern eine Schulempfehlung hinsichtlich einer niedrigeren Bildungslaufbahn anfechten (*Recours*). Aber auch die frühe Aufteilung der Schüler und Schülerinnen führt zu Bildungsungleichheiten, weil ungleiche Startvoraussetzungen aufgrund herkunftsspezifischer Merkmale (Stichwort: primäre Effekte) z. B. bis zur vierten Klasse noch nicht ausgeglichen werden konnten und bis dahin bei vielen die kognitive Leistungsfähigkeit noch nicht genau eingeschätzt werden kann. Schließlich heißt Stratifizierung aber auch, dass die Klassen nach Leistungsniveaus zusammengesetzt sind: Kinder aus bildungsfernen Schichten lernen zunehmend nur noch mit anderen bildungsfernen Kindern in Klassen des *Régime préparatoire* und haben keine Gelegenheit, durch leistungsfähigere Kinder motiviert zu werden oder von ihnen Unterstützung zu bekommen. Während akademische Bildungswege in einen anregungsreichen Lernkontext eingebettet sind, der zur selbstgesteuerten Entwicklung verhelfen soll, werden nicht akademische Bildungswege oft als anregungsärmere Lernkontexte charakterisiert (Solga & Wagner 2004).

Zudem kann es aus Gründen des Wohlbefindens einen Unterschied machen, welche Schulform ein Jugendlicher besucht. So scheint die wahrgenommene Schulangst bei luxemburgischen Sekundarschülern

und -schülerinnen im niveauniedrigsten Schulzweig (*Modulaire*) durchschnittlich am stärksten ausgeprägt zu sein, während die Schulzufriedenheit dort am geringsten zu sein scheint (EMACS 2012).

Somit zeigt sich, dass auch auf der sogenannten Mesoebene – auf dieser Ebene wird der Klassenverband oder die Schule als Organisation betrachtet – Ursachen von Bildungsungleichheiten ausgemacht werden können. Von Interesse sind hier Faktoren wie die Zusammensetzung der Schülerschaft, das Lernklima oder die materielle Ausstattung der Schule (z. B. Unterrichtsmaterialien, räumliche Bedingungen).

Aus den Ergebnissen einer klassischen Studie von Coleman et al. (1966) kann abgeleitet werden, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft einer Schule oder auch der Schulklasse einen Einfluss auf den Bildungserwerb verschiedener Gruppen hat. Sind in einer Schulklasse nur Schüler und Schülerinnen aus Arbeiter- oder Migrantenfamilien, die u. a. hinsichtlich des Bildungserwerbs benachteiligt sind, dann verringern sich die Bildungschancen für Schüler und Schülerinnen in diesen Schulklassen bzw. Schulen. Wenn in den Klassen mit geringem Anspruchsniveau auf der untersten Ebene der Sekundarstufe I (Realklassen in der Schweiz, Hauptschulklassen in Deutschland) nur noch Kinder aus bildungsfernen Familien verbleiben, spricht man auch von einer Homogenisierung der Schülerschaft (Solga & Wagner 2004). Eine homogene Schülerschaft kann dann zu einer weiteren Reduktion der Bildungschancen für benachteiligte Schüler und Schülerinnen führen, wenn Lehrpersonen ihre Erwartungen mit Blick auf das niedrige Kompetenzniveau absenken und auch ihren Unterricht daran anpassen.

In bisherigen Befunden deutet sich an, dass integrative Schulformen im Zusammenspiel mit individueller Förderung in den Schulklassen – wie es sie etwa in Finnland gibt – mit höheren Bildungschancen für benachteiligte Schüler und Schülerinnen verbunden sind. Wenn der Anteil von benachteiligten Kindern in der Schulklasse nicht überwiegt, kann die Mischung dazu führen, dass sich leistungsschwächere Schüler und Schülerinnen verbessern, sich aber die Leistungsstarken nicht verschlechtern (Tillmann 2017).

Eine frühe Aufteilung der Schüler und Schülerinnen führt zu Bildungsungleichheiten, weil ungleiche Startvoraussetzungen aufgrund herkunftsspezifischer Merkmale noch nicht ausgeglichen werden konnten und bis dahin bei vielen die kognitive Leistungsfähigkeit noch nicht genau eingeschätzt werden kann.

Eine homogene Schülerschaft kann dann zu einer weiteren Reduktion der Bildungschancen für benachteiligte Schüler und Schülerinnen führen, wenn Lehrpersonen ihre Erwartungen mit Blick auf das niedrige Kompetenzniveau absenken und ihren Unterricht daran anpassen.

5.2.3 Der Wandel der Bildungsungleichheiten im Zuge der Bildungsexpansion

Ein Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft könnte nur gelingen, wenn primäre sowie sekundäre Herkunftseffekte nicht mehr schichtspezifisch wären und auch institutionelle Rahmenbedingungen herkunftsspezifische Unterschiede kompensieren würden.

In diesem Beitrag liegt ein Augenmerk auf der Veränderung von Bildungsungleichheiten – nach sozialer Herkunft und Geschlechtszugehörigkeit – über mehrere Geburtsjahrgänge. Daher sollen im Folgenden theoretische Begründungen für die Beständigkeit und den Wandel von Bildungsungleichheiten unter Bezugnahme auf die Bildungsexpansion und die Beschaffenheit der Bildungssysteme auf Basis einer Studie von Hadjar und Berger (2010) herausgearbeitet werden. Dabei wird Bildungsexpansion im Sinne eines Wechselspiels aus einer starken Zunahme an Bildungsangeboten und -möglichkeiten sowie einer steigenden Nachfrage nach Bildung verstanden (Hadjar & Becker 2006).

Die politischen Debatten um die Bildungsreformen in den 1950er und 1960er Jahren werden sowohl in den kapitalistischen als auch in den staatssozialistischen Ländern durch zwei Motive dominiert: a) Aus einer ökonomischen Motivation heraus sollten die Bildungssysteme ausgebaut werden, um die Grundlage für wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt zu schaffen. Kern dieses Gedankens war die Sorge, dass das für den wirtschaftlichen Fortschritt benötigte Bildungsniveau – insbesondere im Wettlauf um die Vormachtstellung zwischen kapitalistischen und staatssozialistischen Industriestaaten – aufgrund eines Mangels an Lehrkräften und einer schlechten Schulausstattung nicht gehalten werden könne („Bildungsnotstand“; vgl. für Westdeutschland Picht 1964). b) Auf der anderen Seite erwuchs aus einer egalitären Perspektive die Hoffnung der Einebnung von schicht- und geschlechtsspezifischen Benachteiligungen im Bildungssystem, insbesondere in staatssozialistischen Ländern sowie in liberalen und sozialdemokratischen Umwelten in der westlichen Welt¹³. Diese konflikttheoretische Argumentation findet ihren Ausdruck in der Forderung von Dahrendorf (1965) nach Bildung als Bürgerrecht. Ziel war es, allen gesellschaftlichen Gruppen die gleichen Bildungsangebote zu bieten und somit herkunfts-, geschlechts-, konfessionsspezifische oder regionale Unterschiede zu reduzieren.

Aus den Beschreibungen möglicher Ursachen von Bildungsungleichheiten in den vorherigen

Abschnitten lässt sich generell ableiten, dass Bildungsungleichheiten nicht durch eine einfache Angebotserhöhung an Bildungsmöglichkeiten verringert werden können. Gemäß dem Ansatz von Boudon (1974) könnte ein Abbau von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft nur stattfinden, wenn Ressourcen und Defizite, die für Unterschiede in den Schulleistungen verantwortlich sind (primäre Herkunftseffekte), sowie Bildungsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) nicht mehr schichtspezifisch wären und auch institutionelle Rahmenbedingungen (Stichwort: Bildungssystem) herkunftsspezifische Unterschiede kompensieren würden. Hinsichtlich der Bildungsexpansion ist ein Abbau von Bildungsungleichheiten besonders dort zu erwarten, wo der Grad der Stratifizierung des Bildungssystems am geringsten ist, oder dort, wo durchlässige Wege existieren und gleichzeitig Anreize für benachteiligte Schichten, höhere Bildungsgänge zu besuchen, besonders stark ausgeprägt sind. Der Abbau von Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb erscheint im Hinblick auf die vorgestellten theoretischen Argumentationen eher erwartbar. Eine Investition in Bildung für Frauen wird dann sinnvoller, wenn die Möglichkeit der Umsetzung dieser Bildungsinvestitionen auf dem Arbeitsmarkt in Status und Einkommen besteht (Hecken 2006). Als Motoren für den zunehmenden Bildungserwerb von Frauen im Zuge der Bildungsexpansion kristallisieren sich die neue emanzipierte Rolle der Frau, deren Teilnahme am Erwerbsleben gestärkt wurde, sowie die damit verbundenen Veränderungen in den familiären und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, etwa der Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen, heraus (Hadjar & Berger 2010). Entsprechend zeigt sich in vielen europäischen Ländern ein stärkerer Abbau (oder sogar eine Umkehr) von Geschlechterungleichheiten im Bildungserwerb, während hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft – und damit der unterschiedlichen Chancen zwischen Arbeiter- und Akademikerkindern – weniger Veränderungen zu konstatieren sind (vgl. Hadjar & Berger 2010; Hadjar & Buchmann 2016; Hadjar & Becker 2016). Im Folgenden wird dieser Wandel – neben anderen Fragestellungen – empirisch für Luxemburg untersucht.

¹³ Während in staatssozialistischen Ländern (wie der DDR) Bildungsentwicklung stärker politisch gesteuert war, kann hinsichtlich vieler westlicher Länder eher von einer gewissen Eigendynamik der Bildungsexpansion gesprochen werden (Becker 2006).

5.3 | Empirische Befunde

Zunächst wird der historische Wandel von Bildungsungleichheiten in Luxemburg über die Generationenabfolge (Geburtsjahrgänge) in den Blick genommen, bevor das aktuelle Ausmaß von Bildungsungleichheiten bezüglich der Orientierung in der Sekundarstufe (Klassenstufe 9) betrachtet wird. Im dritten Teil der Präsentation der Forschungsergebnisse werden Wege von Jugendlichen durch das luxemburgische Sekundarschulsystem nachgezeichnet (intragenerationale Betrachtung).

5.3.1 Der Wandel von Bildungsungleichheiten in Luxemburg im Zuge der Bildungsexpansion

Die dargestellten Ergebnisse basieren auf einer Studie von Hadjar und Uusitalo (2014), die Bildungsungleichheiten in vier europäischen Ländern miteinander vergleicht. Datengrundlage ist ein Datensatz, der sich aus den Daten zweier Wellen des *European Social Survey* (ESS) aus den Jahren 2002/3 und 2004/5 zusammensetzt. Betrachtet wird die Wahrscheinlichkeit dafür, als höchsten Schulabschluss nur einen obligatorischen Schulabschluss (in Luxemburg: Besuch des *Régime préparatoire/modulaire*) zu erreichen, was ein vergleichsweise niedriges Bildungsniveau mit geringeren Arbeitsmarktchancen bedeutet¹⁴.

In einer ersten Analyse geht es darum, wie sich der Anteil der Personen mit einem niedrigem Bildungsniveau über die Zeit der Bildungsexpansion – d. h. über die Abfolge der Geburtsjahrgänge – verringert hat. Die Bildungsexpansion lässt sich auch in Luxemburg klar rekonstruieren, denn der Anteil der Geringgebildeten nimmt von ca. 60 % bei den zwischen 1925 und 1934 Geborenen auf weniger als 20 % bei den zwischen 1975 und 1982 Geborenen ab. Das bedeutet, das Bildungsniveau der in Luxemburg geborenen Bevölkerung ist über die Geburtsjahrgänge angestiegen (Abbildung 18). →

Das Bildungsniveau der in Luxemburg geborenen Bevölkerung ist über die Geburtsjahrgänge angestiegen.

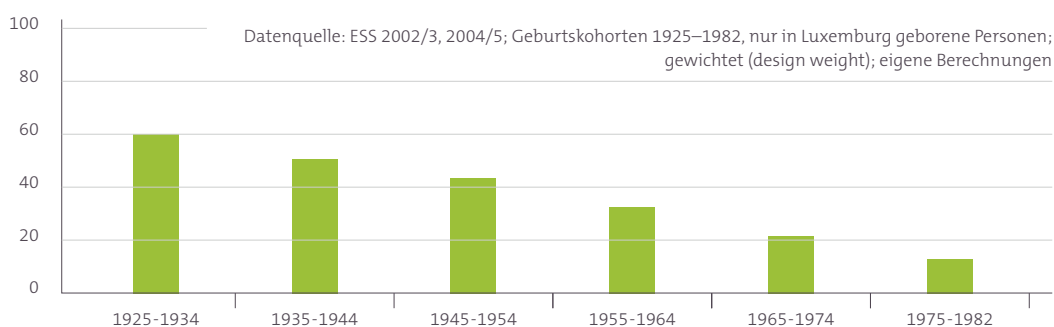


Abb 18 Prozentsatz der Personen mit niedrigem Bildungsniveau (nur obligatorische Schulbildung)

¹⁴ In der für die Analysen verwendeten Stichprobe sind nur Personen berücksichtigt, die bereits das 20. Lebensjahr erreicht oder überschritten haben und nicht älter als 79 Jahren waren. Eine solche Beschränkung ist sinnvoll, damit zumindest theoretisch alle Personen einen höheren als den obligatorischen Schul- bzw. Berufsabschluss (etwa eine Hochschulzugangsberechtigung oder einen Berufsabschluss) hätten erreichen können. Insbesondere für die jüngsten Kohorten ist einschränkend anzumerken, dass hier im jungen Erwachsenenalter nachgeholt Bildungsabschlüsse nicht berücksichtigt werden können.

Die zwischen 1925 und 1934 Geborenen, die aus benachteiligten Elternhäusern stammen, weisen eine um knapp 30 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit auf, nur ein niedriges Bildungsniveau zu erreichen, als Personen aus Elternhäusern mit höheren Bildungsabschlüssen.

→ In einem nächsten Schritt werden in Abbildung 19 die Bildungsungleichheiten in den Blick genommen, d. h., wie sich die Unterschiede zwischen Personen aus privilegierten und benachteiligten Elternhäusern bzw. zwischen Männern und Frauen über die Zeit entwickelt haben. Auch hier zeigt sich ein profunder Wandel. Hinsichtlich der Bildungsungleichheiten bezogen auf die soziale Herkunft verläuft dieser Wandel weniger kontinuierlich. Die Werte auf der Y-Achse geben für die jeweilige Geburtskohorte an, um wieviel Prozentpunkte die Wahrscheinlichkeit für die Personen aus benachteiligten Elternhäusern (Eltern verfügen nur über obligatorische Schulabschlüsse), auch nur ein niedriges Bildungsniveau zu erreichen, über der entsprechenden Wahrscheinlichkeit für die Personen aus privilegierten Elternhäusern liegt. Für die zwischen 1925 und 1934 Geborenen bedeutet das, dass hier die aus benachteiligten Elternhäusern stammenden eine um knapp 30 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, nur ein niedriges Bildungsniveau zu erreichen, als Personen aus Elternhäusern mit höheren Bildungsabschlüssen. Die Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft steigen zur nächsten Kohorte (Kriegskinder) sogar an, um dann abzusinken. Der Abstand in den Wahrscheinlichkeiten

zwischen Personen aus benachteiligten und aus privilegierten Elternhäusern, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, beträgt in den jüngsten Kohorten (1975–1982) nur noch unter 10 %. Es bleiben jedoch noch profunde Bildungsungleichheiten zurück, wie später der Blick auf die aktuellen Zahlen und eine feinere Unterscheidung in unterschiedliche Schulformen, die zu unterschiedlichen Abschlüssen führen, zeigen wird.

Hinsichtlich der Geschlechterungleichheiten scheint der Wandel über die Bildungsexpansion hinweg gradliniger zu verlaufen (Abbildung 19). Während in den ältesten Geburtskohorten 1925–1934 Frauen noch eine um mehr als 30 % höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, ein vergleichsweise niedriges Bildungsniveau zu erreichen, ist dieser Nachteil bei den zwischen 1975 und 1982 Geborenen vollkommen verschwunden. Im Gegenteil: Betrachtet man diese Kohorten, deutet sich bereits der in den aktuellen Zahlen verstärkt auftretende Nachteil der Männer an, die in den Geburtskohorten 1975–1982 bereits eine gegenüber den Frauen um (marginale) zwei Prozentpunkte erhöhte Wahrscheinlichkeit zeigen, nur ein niedriges Bildungsniveau zu erreichen.

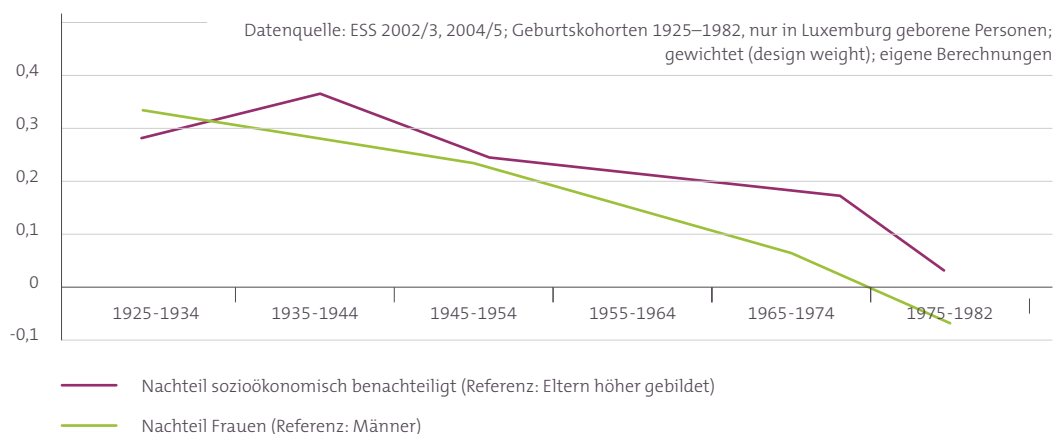


Abb 19 Herkunfts- und geschlechtsbezogene Bildungsungleichheiten nach Geburtskohorte (Average Marginal Effects hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit eines niedrigen Bildungsniveaus, ISCED 0, 1, 2)

Im Ländervergleich mit den Bildungssystemen Finnlands, der Deutschschweiz und Englands von Hadjar und Uusitalo (2014) gehört Luxemburg zusammen mit der Schweiz zu den Ländern, in denen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft und Geschlecht in den älteren Geburtsjahrgängen ein vergleichsweise hohes Niveau aufweisen. Der Abbau von Unterschieden in den Bildungschancen zwischen Arbeiter- und Akademikerfamilien verlief in Finnland etwas zügiger als in Luxemburg und der Schweiz, während sich in England entsprechende Ungleichheiten als stabiler erweisen. Der Abbau von Geschlechterungleichheiten verlief in Luxemburg und der Schweiz relativ parallel von einem hohen Niveau. In Finnland und England waren die Geschlechterunterschiede vom Niveau her geringer, wobei in Finnland schon sehr früh keine Geschlechterungleichheiten zu Ungunsten von Frauen mehr bestanden.

5.3.2 Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulbereich

Im Folgenden werden nun für den Sekundarschulbereich Unterschiede im Bildungserwerb, genauer in der Orientierung auf die drei zentralen Sekundarschulzweige der neunten Klassenstufe im stratifizierten luxemburgischen Sekundarschulsystem (ES, EST und EST-*prép/modulaire*), betrachtet. Inwieweit tragen soziale Herkunft (sozioökonomischer Hintergrund der Familie), Migrationshintergrund und Geschlechtszugehörigkeit zu diesen Unterschieden bei?¹⁵ Dabei wird eine längsschnittliche Darstellung gewählt, um nachvollziehen zu können, ob sich zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2016/17 Veränderungen zeigen.

Soziale Herkunft

In Abbildung 20 ist dargestellt, wie sich die Schülerpopulationen aus sozioökonomisch benachteiligten und sozioökonomisch begünstigten Familien – gemessen über den jeweils höchsten Berufsstatus von Mutter oder Vater¹⁶ – auf die verschiedenen luxemburgischen Sekundarschultypen in der neunten Klasse verteilen. Es zeigen sich den theoretischen Überlegungen entsprechende Ungleichheiten. Von den Schülern und Schülerinnen aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern waren in den betrachteten

Schuljahren um die 10 % auf dem akademischen Sekundarschulzweig (ES) platziert. Dieser Prozentsatz – und damit die Chance auf diesen Bildungsweg – ist mit 50 und 60 % bei den Schülern und Schülerinnen aus begünstigten Elternhäusern wesentlich höher. Die zeitliche Betrachtung weist auf eine hohe Stabilität dieser Unterschiede hin. Die Chancen, auf das ES orientiert zu werden, ist bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern und Schülerinnen sogar leicht gesunken (von einer vergleichsweise hohen Wahrscheinlichkeit von 14,2 % im Schuljahr 2013/14 auf niedrigere und weiter sinkende Werte in den Folgejahren: →

Die Chancen, auf das ES orientiert zu werden, ist bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern und Schülerinnen sogar leicht gesunken.

¹⁵ Als Datenbasis dienen Auszüge der ministeriellen Fichier élèves-Datenbank, angereichert um Fragebogendaten aus dem nationalen Bildungsmonitoring-Programm Épreuves Standardisées/ÉpStan.

¹⁶ Die soziale Position der Familie wird typischerweise über die Berufe der Eltern bestimmt, da Qualifikation, Status und Prestige eines Berufs sowie das Einkommen eng miteinander verbunden sind. Sozioökonomisch benachteiligt meint hier Elternhäuser, in denen der jeweils höhere Berufsstatus beider Elternteile im unteren Viertel der Verteilung des Berufsstatus angesiedelt ist. Sozioökonomisch begünstigt meint hier Elternhäuser, in denen der jeweils höhere Berufsstatus beider Elternteile im oberen Viertel der Verteilung des Berufsstatus angesiedelt ist.

Das Absinken der Chancen der Benachteiligten und das Zunehmen der Chancen der Privilegierten bedeutet eine Zunahme sozialer/schichtbezogener Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung bzw. im Bildungserwerb.

→ 10,9 % 2014/15, 10,6 % 2015/16 und nur noch 8,1 % in 2016/17). Demgegenüber zeigt sich ein entsprechender Trend für die sozioökonomisch begünstigten Schüler und Schülerinnen, deren bereits hohe Chancen, auf das ES orientiert zu werden, tendenziell weiter ansteigen: Betrug die Wahrscheinlichkeit, in der neunten Klasse den allgemeinbildenden ES-Sekundarschulzweig zu besuchen, bei sozioökonomisch Begünstigten im Schuljahr 2013/14 46,2 %, stieg dieser Wert in den Folgejahren wieder an auf 53,7 % in 2014/15, 57,6 % in 2015/16 und 58,1 % in 2016/17. Damit wurde der Höchststand von 2012/13 von 58,7 % fast wieder erreicht. Das Absinken der Chancen

der Benachteiligten und das Zunehmen der Chancen der Privilegierten bedeutet eine Zunahme sozialer/schichtbezogener Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung bzw. im Bildungserwerb. Im *Régime préparatoire/modulaire*) finden sich in der betrachteten Zeitspanne zwischen 17,7 % (2012/13) und 22 % (2016/17) der sozioökonomisch benachteiligten Schüler und Schülerinnen wieder, während die entsprechenden Anteile bei den sozioökonomisch begünstigten Schüler und Schülerinnen nur zwischen 2,4 % (2015/16) und 5,1 % (2013/14) betragen. Auch hier kann vom Abbau der Ungleichheiten keine Rede sein.



Abb 20 Anteil der Schülerpopulation aus sozioökonomisch benachteiligten und begünstigten Familien nach Schultyp in %

Migrationshintergrund/Sprachhintergrund

Als zweites individuelles Merkmal von Schülern und Schülerinnen, hinsichtlich dessen es Unterschiede im Bildungserwerb gibt, wird der Migrationshintergrund betrachtet. Hierzu wird der Sprachhintergrund in den Fokus der Analyse gerückt. Es wird unterschieden zwischen Schülern und Schülerinnen, die zuhause mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch sprechen – und damit mit den Sprachressourcen, die insbesondere während der Alphabetisierung in der Grundschule wichtig sind, ausgestattet sind – und allen anderen Jugendlichen. Wird die Orientierung von Jugendlichen getrennt nach Sprachhintergründen betrachtet (Abbildung 21), zeigen sich ebenfalls Bildungsungleichheiten, und zwar zum Nachteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. So besuchen knapp unter 40 % derjenigen mit einem luxemburgisch-deutschen Sprachhintergrund das akademische ES, während dies nur für rund 15 % der Jugendlichen mit einem anderen Sprachhintergrund gilt. Umgekehrt zeigt sich dies auch in der Orientierung in der niveauniedrigsten Schulform: Im *Modulaire* sind Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Dass die migrationsspezifische Bildungsbenachteiligung

in der Orientierung ein wenig minder stark ausgeprägt ist als die schichtbezogene Benachteiligung, kann zum einen daran liegen, dass die nicht luxemburgisch-deutschsprachige Gruppe sehr divers ist und beispielsweise hochqualifizierte Zuwanderer umfasst, die aufgrund der europäischen Institutionen und des Finanzsektors nach Luxemburg migriert sind. Zum anderen mag sich hier auch eine durchschnittlich höhere Bildungsaspiration von Migranteltern mit niedrigem Schulabschluss im Vergleich zu sozialschwachen Einheimischen niederschlagen (Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2012). Über den Zeitverlauf betrachtet, erweisen sich die Unterschiede in den Orientierungen zwischen Schülern und Schülerinnen mit luxemburgisch-deutschem Sprachhintergrund und jenen mit sonstigen Sprachhintergründen als relativ stabil. Die insgesamt geringen Schwankungen zwischen 2012/13 und 2016/17 sind dabei bei den einheimischen Schülern und Schülerinnen größer – beispielsweise, was deren Orientierung im akademischen ES angeht (mit 39,4 % in 2013/14 vs. 35,5 % in 2014/15) – als bei den Migranten und Migrantinnen. Was diesen Zeitraum betrifft, muss daher von stabilen Orientierungsungleichheiten zu Ungunsten der Schüler und Schülerinnen gesprochen werden, die zuhause überwiegend nicht Luxemburgisch oder Deutsch sprechen.

Wird die Orientierung von Jugendlichen getrennt nach Sprachhintergründen betrachtet, zeigen sich ebenfalls Bildungsungleichheiten, und zwar zum Nachteil von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund.

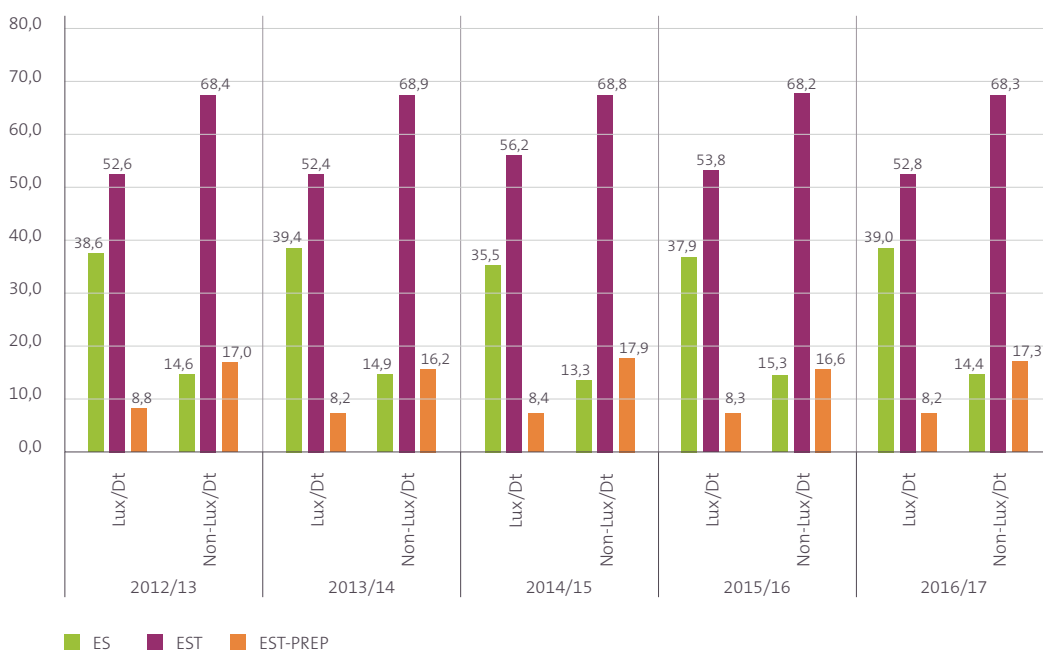


Abb 21 Anteil der Schülerpopulation mit vorrangig luxemburgisch-deutschsprachigen und sonstigen Sprachhintergründen nach Schultyp in %

Geschlechtszugehörigkeit

Jungen haben geringere Bildungschancen, d. h., Mädchen sind im ES überrepräsentiert, während die Jungen wiederum im Préparatoire – und damit auf einem Bildungsweg mit niedrigem Anspruchsniveau – überrepräsentiert sind.

Die aktuellen Geschlechterunterschiede in der Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die Schultypen in Luxemburg (Abbildung 22) entsprechen den Befunden in anderen europäischen Bildungssystemen und den Erwartungen, wie sie zu Beginn beschrieben wurden (Hadjar 2011). Jungen haben geringere Bildungschancen, d. h., Mädchen sind im ES überrepräsentiert, während die Jungen wiederum im *Préparatoire* – und damit auf einem Bildungsweg mit niedrigem Anspruchsniveau – überrepräsentiert sind.

Über die Zeit erweisen sich die Geschlechterungleichheiten in der Orientierung auf die Schulzweige als sehr stabil. Die Überrepräsentation von Jungen im *Préparatoire* nimmt tendenziell sogar leicht zu. So ist die Wahrscheinlichkeit, dass Jungen im neunten Schuljahr eine Modulaire-Klasse besuchen, in 2016/17 im Vergleich zu den Mädchen am höchsten (16,5 % Wahrscheinlichkeit für Jungen versus 9 % Wahrscheinlichkeit für Mädchen).

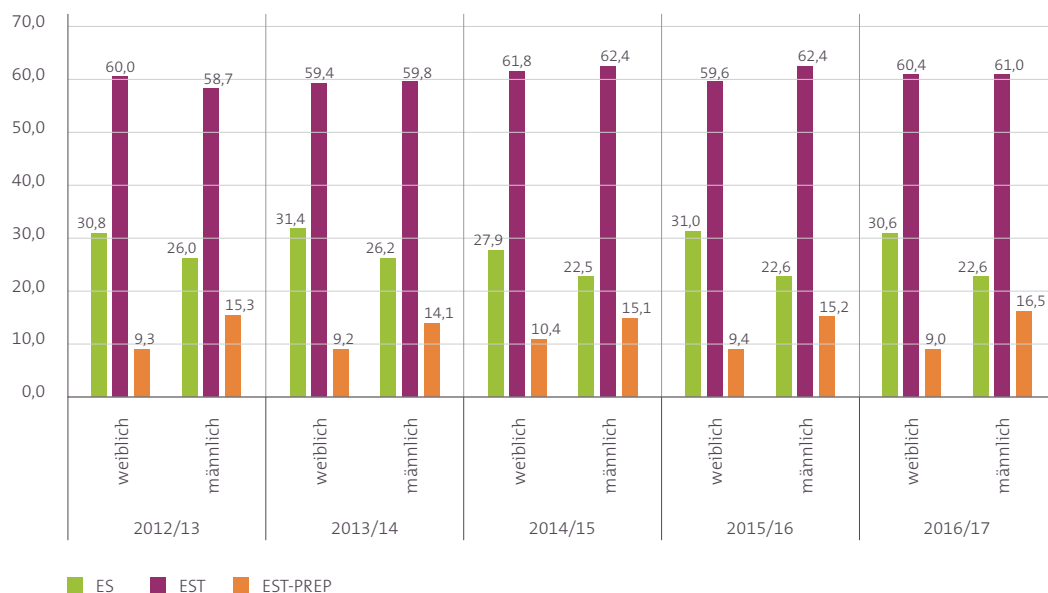


Abb 22 Anteil der Schülerinnen und Schüler nach Schultyp in %

5.3.3 Empirische Befunde zu Ungleichheiten in den Bildungswegen durch die Sekundarschulzeit

Die bisherigen Abschnitte haben sichtbar gemacht, dass im mehrgliedrigen Schulsystem Luxemburgs Schüler und Schülerinnen unterschiedlich in den verschiedenen Schulformen platziert sind. Unter der Annahme, dass nicht alle Jugendliche nach Eintritt in die Sekundarstufe stets in derselben Schulform verbleiben und somit nicht zwangsläufig einem geradlinigen Bildungsverlauf folgen, stellt sich die Frage, welche Wechsel zwischen Schulformen (*Tracks*) vorgenommen werden und was dies für die Laufbahnen von Schülern und Schülerinnen bedeutet. In der Bildungsforschung sind vielfältige Gründe bekannt, die zu Schulformwechseln führen. Dies können eine frühere Fehlorientierung oder Leistungsveränderungen sein, so dass der besuchte Track nicht mehr zu den Leistungen, Interessen und Ambitionen des Jugendlichen – und/oder denen seiner Eltern – passt (Passungsprinzip). Gemäß den anfangs beschriebenen Kosten-Nutzen-Überlegungen können Schulformwechsel auch in Bestrebungen der Eltern zum Statuserhalt begründet liegen, wenn der aktuell besuchte Track des Kindes nicht auf den gleichen Schulabschluss und potentiellen Berufsstatus vorbereitet wie der erlangte Abschluss der Eltern (Jacob & Tieben 2007). Schulformwechsel treten vor allem in Schulsystemen auf, die durchlässig (*permeabel*) organisiert sind und ihren Schülern und Schülerinnen unterschiedliche Bildungswege und -optionen durch Re-Orientierungen möglichst lange offenhalten (Rosenbaum 1978). Man spricht von horizontaler Durchlässigkeit, wenn Übergänge zwischen parallel verlaufenden Bildungsgängen unterschiedlicher Anspruchsniveaus ermöglicht werden (z. B. zwischen ES und EST oder wenn man die Schulformen in noch kleinere Unterbereiche differenziert, z. B. zwischen *théorique* und *polyvalente*). Ein solcher Schulformwechsel kann je nach Richtung als Abwärtswechsel in eine durchschnittlich leistungsniedrigere Schulform oder Aufwärtswechsel in eine durchschnittlich leistungshöhere Schulform bezeichnet werden. Abwärtswechsel werden häufig als Reaktion auf Leistungsprobleme, beispielsweise in Kombination mit niedrigeren Berufszielen, vollzogen. Aufwärtswechsel hingegen setzen eine Nicht-Passung zwischen Leistungsniveau und aktuell besuchtem

Track voraus, da der Jugendliche hierzu ein überdurchschnittliches Leistungsniveau vorweisen muss.

Warum ist die Frage nach den in Luxemburg vorkommenden Schulformwechseln in Bezug auf Bildungsungleichheiten nun so relevant? Das liegt daran, dass sich bestehende Ungleichheiten in den Orientierungen durch sozialelektive Schulformwechsel verstärken oder verringern können. Wenn beispielsweise sozial benachteiligte Jugendliche, die – wie gezeigt – überrepräsentiert häufig in leistungsniedrigeren Schulformen platziert sind, im Verlauf ihrer Laufbahn in Relation zu Jugendlichen aus sozialstarken Schichten häufiger aufwärts wechseln, können sich Ungleichheiten reduzieren. Wenn aber Jugendliche aus statusbegünstigten Familien öfter aufwärts wechseln, kann sich deren bereits hoher Anteil in den hohen Schulformen weiter erhöhen. In Luxemburg kann der Frage nach Schulformwechsel zudem Relevanz zugesprochen werden, da bis in die letzten Jahre die erste Bildungsentscheidung – der Übergang in die Sekundarstufe – von einem Komitee getroffen wurde und daher Schulformwechsel möglicherweise als Korrekturmöglichkeit von den Eltern wahrgenommen wurden. Bisher gibt es wenige Analysen zu Schulformwechsel in Luxemburg, daher werden hier statistische Befunde aus einer Studie präsentiert, die auf einer kombinierten Methode basiert (Analyse administrativer Schülerdaten und biographischer Interviews; Backes 2018). Es werden zwei Themenkomplexe behandelt: (1) Wie permeabel gestaltet sich das luxemburgische Schulsystem? Verbleiben die meisten Schüler und Schülerinnen in den *Tracks*, in die sie orientiert wurden, oder werden Wechsel vorgenommen, und wenn ja, welche Schülergruppen nehmen bevorzugt welche Wechsel vor? (2) Da sich Bildungsverläufe auch dadurch unterscheiden, inwiefern mehrere Bildungsereignisse in Kombination auftreten und sich dadurch die Ungleichheitsscheren über Lebensverläufe ändern können (Dannefer 2003), wird zudem untersucht, welche unterschiedlichen Typen von Bildungslaufbahnen in Luxemburg vorkommen.

Schulformwechsel treten vor allem in Schulsystemen auf, die durchlässig (permeabel) organisiert sind und ihren Schülern und Schülerinnen unterschiedliche Bildungswege und -optionen durch Re-Orientierungen möglichst lange offenhalten.

Wie durchlässig ist das luxemburgische Sekundarschulsystem?

Um einen Eindruck von der ‚gelebten Durchlässigkeit‘ zu erhalten, wird das gesamte Sekundarschulsystem betrachtet, untergliedert in seine kleinste strukturelle Einheit, nämlich die Kombination aus Klassenstufe und Schulform. In bisherigen Studien wurde – wie auch in den Abschnitten zuvor – zwischen den drei Schulformen ES, EST und EST-

préparatoire (auch *modulaire* genannt) unterschieden. In den folgenden Analysen wird das technische EST allerdings in all seine Unterformen unterteilt: in der Unterstufe je nach Klassenstufe in ST, ST-ADAPT (bis 2009/2010), *théorique, polyvalente, pratique, modulaire*; in der Mittel- und Oberstufe in Régime technique, Régime de techniciens, CATP, CCM, CIP.¹⁷ Da ein möglichst ganzheitliches Bild gewonnen werden soll, werden nun alle 1990 geborenen Schüler und Schülerinnen betrachtet, die mindestens ein Schuljahr an einer der Schulen eingeschrieben waren, die dem offiziellen nationalen Curriculum folgen.

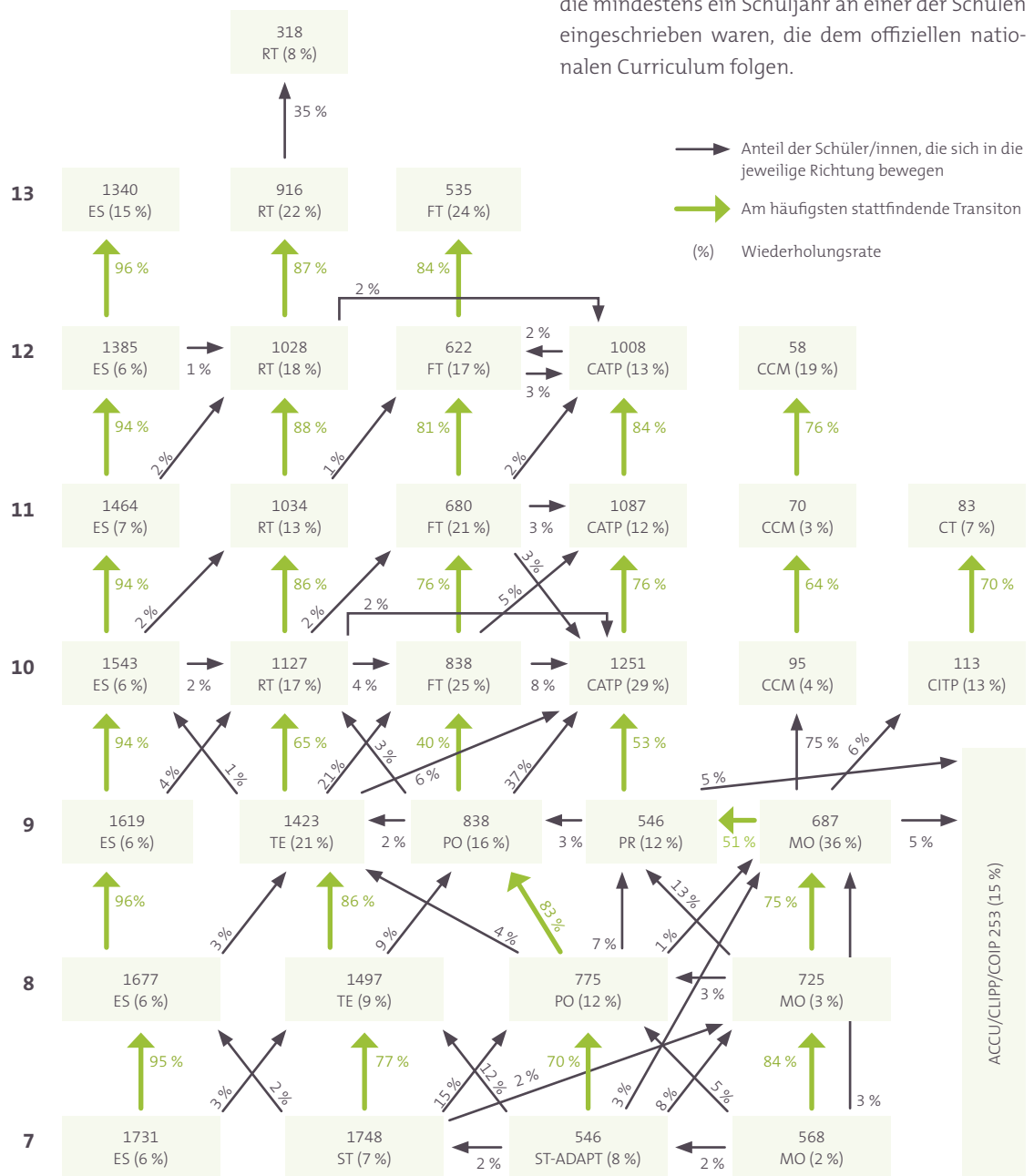


Abb 23 Transitions aller 1990 geborenen Schüler und Schülerinnen je Schulform und Klassenstufe (n = 5301)

¹⁷ Da die betrachteten Schüler und Schülerinnen die betreffenden Berufsschulklassen hauptsächlich vor der Umsetzung der Reform von 2008 besuchten, werden hier die alten Bezeichnungen verwendet anstatt DT, DAP und CCP. Das letzte betrachtete Erhebungsjahr ist das Schuljahr 2012/13.



Abbildung 23 zeigt die Transitionen in der Sekundarstufe und vermittelt einen Eindruck davon, welche Wechsel vorkommen. Jeder hellgrüne Kasten repräsentiert eine bestimmte Klassenstufe in einer bestimmten Schulform und die Pfeile zeigen an, wo diese Jugendlichen im Folgejahr eingeschrieben waren.¹⁸ Die grünen Pfeile zeigen die am häufigsten vorkommende Transition an der jeweiligen Systemschwelle (als ‚typische Übergänge‘). Die Grafik ist so zu lesen, dass Pfeile nach rechts Transitionen hin zu im Mittel leistungsniedrigeren *Tracks* bedeuten und Pfeile nach links Wechsel zu durchschnittlich leistungsstärkeren *Tracks*. Zunächst ist anhand der diagonalen Pfeile zu erkennen, dass Schulformwechsel in Luxemburg durchaus vorkommen, wobei es sich größtenteils um Wechsel hin zu leistungsniedrigeren Schulformen handelt. Interessant ist auch die Orientierungsphase im EST nach Klassenstufe 9, denn hier sind viele unterschiedliche Transitionen erkennbar. Die meisten Schulformwechsel finden in der Unterstufe des EST statt. Zudem wird deutlich, dass Wechsel zwischen ES und EST selten und ebenfalls meist abwärtsmobil sind. Die Verbleiberaten in den verschiedenen Schulformen schwanken stark. Während im ES in allen Klassenstufen ein hoher Anteil an Schülern und Schülerinnen (94 bis 96 %) im ES verbleibt, gestaltet sich die Haltekraft in anderen Schulformen deutlich geringer. Wie bereits erwähnt, streuen insbesondere nach der 9. Stufe im technischen EST die weiteren Verläufe stark, wobei es sich meistens um

Wechsel hin zu einer der unmittelbar benachbarten Schulformen handelt und nicht beispielsweise um Wechsel von einer im Mittel anspruchshöheren Schulform zu einer dualen Ausbildung im CATP (wie es z. B. in Deutschland durchaus vorkommt). Um die Kontinuität von Laufbahnen zu beschreiben, bietet sich ein Blick auf die Verbleiberaten in bestimmten Schulformen an, die sich aus den einzelnen Prozentwerten errechnen lässt (Boudon 1974). So liegt für einen Jugendlichen, der im ES startet, die Wahrscheinlichkeit dafür, seine Karriere auch im ES zu beenden, bei 73 %. Demgegenüber liegt die entsprechende Wahrscheinlichkeit für einen Jugendlichen, der in der 7. ST seine Laufbahn startet, diese in einer 13. RT zu beenden (als mögliche Fortsetzung bei gutem Leistungsniveau), bei 28 %. Hinsichtlich des Verlaufs startend in der 7. MO (über eine 9. PR in eine 10. CATP) folgen nur 11 % diesem typischen Weg, was sehr gut die vielen Scheidewege innerhalb des EST verdeutlicht.¹⁹

Nun soll untersucht werden, ob diese Transitionen sozialselektiv sind, um einschätzen zu können, inwiefern sich die Orientierungsungleichheiten durch spätere Wechsel eher verstärken oder reduzieren. In den folgenden Abbildungen geben Pfeile an, von welcher Schülergruppe (z. B. Jungen oder Mädchen) eine Bewegung signifikant öfter vorgenommen wird (in Relation zu den jeweiligen Gruppengrößen).

Die meisten Schulformwechsel finden in der Unterstufe des EST statt. Zudem wird deutlich, dass Wechsel zwischen ES und EST selten und ebenfalls meist abwärtsmobil sind.

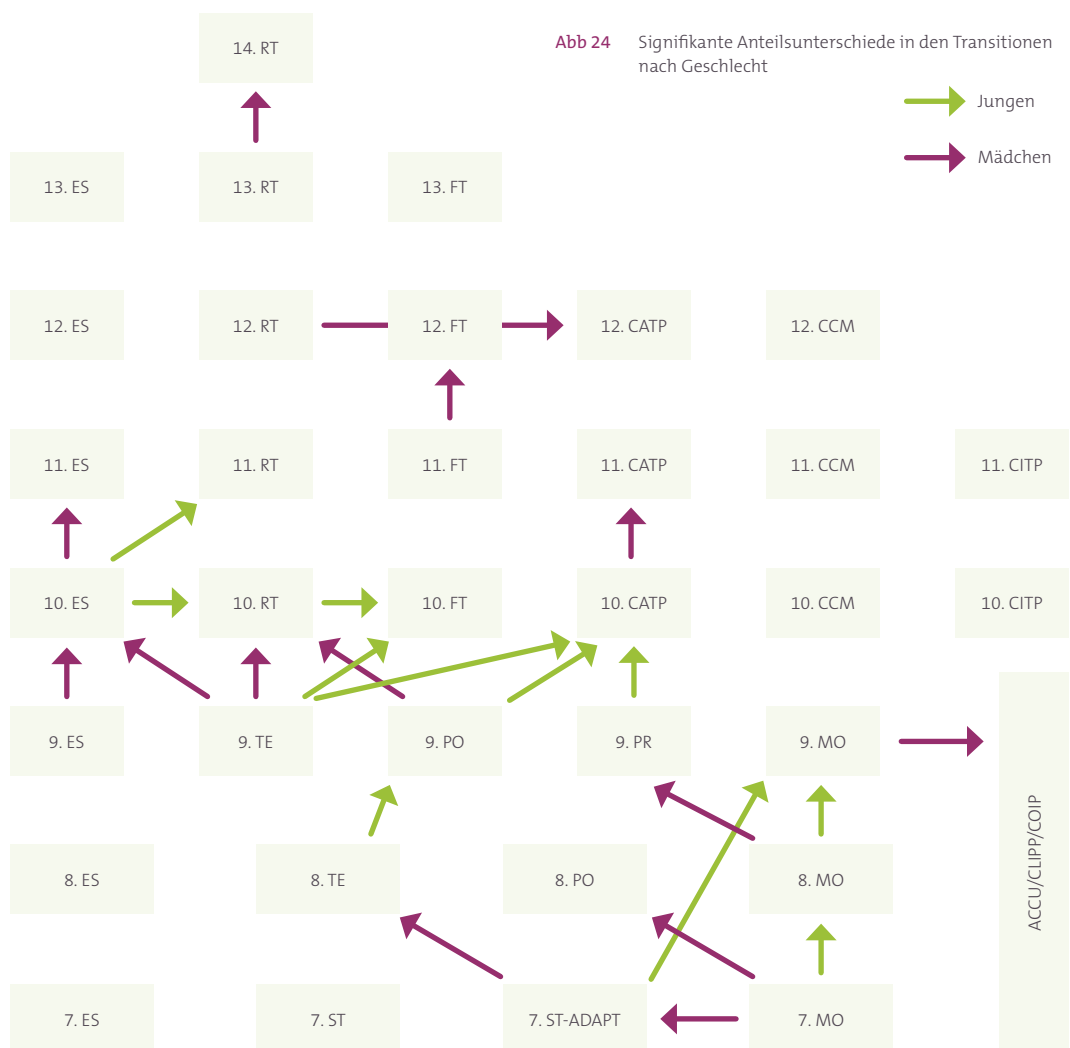
¹⁸ Die Grafik bezieht sich auf die Systemdarstellung in den Chiffres clés de l'éducation nationale (z. B. MENFP 2011). Da die 2003/2004 eingeführten Proci-Pilotklassen nicht allen 1990 Geborenen als Option beim Eintritt in die Sekundarstufe zur Verfügung standen, werden diese hier nicht dargestellt. Aus Übersichtsgründen werden zudem sehr seltene Transitionsereignisse (Werte unter 1 %) sowie Transitionen aus dem System, die im Folgejahr nicht eingeschrieben waren, hier nicht eingetragen.

¹⁹ Hinsichtlich der Ausstiege aus dem System, die der Übersicht halber nicht explizit ausgewiesen sind, ist zu ergänzen, dass der Anteil der Schüler und Schülerinnen, die im Folgejahr nicht eingeschrieben waren, in den leistungsschwächeren *Tracks* am höchsten ist, wobei es sich neben Schulabbrechern z. B. um Jugendliche handelt, die in ihr Herkunftsland zurückkehrten, Schüler und Schülerinnen, die ohne Abschluss ins Berufsleben übergingen oder in eine private Schule wechselten.

Schulformwechsel nach Geschlecht

Zunächst sei vorausgeschickt, wie sich die 1990 geborenen Jungen und Mädchen auf die Schulformen in Stufe 7 aufteilen (hier nicht graphisch dargestellt). Im ES starten 39 % der Mädchen und 32 % der Jungen. Im EST (7. ST und 7. ST-ADAPT) starten 48 % der Mädchen und 47 % der Jungen und im *Modulaire* 9 % der Mädchen und 14 % der Jungen.²⁰ In Abbildung 24 wird deutlich, dass Jungen (in Grün) häufiger als Mädchen zu im Durchschnitt leistungsniedrigeren Tracks wechseln, wobei geschlechtsspezifische Transitionen vor allem in der EST-Orientierungsphase nach Stufe 9 auftreten. Dies kann an traditionell geschlechtstypischem Berufswahlverhalten liegen.²¹ Denn die in den berufsbildenden Zweigen angebotenen Sekti-

onen sind sozialstrukturell eher den segregierten Männerberufen zuzuordnen (nach der Klassifizierung von Pölsler & Paier 2003). Zudem bewegen sich Mädchen (in Violett) häufiger bereits früh aus dem *Modulaire* in Richtung herkömmliches EST. Außerdem ist auffällig, dass Mädchen häufiger hin zum akademischen ES wechseln, während Jungen häufiger das ES verlassen (zum *Régime technique*). Diese Wechselbewegungen führen dazu, dass sich die geschlechtsspezifischen Orientierungsgleichheiten vergrößern. In Verbleiberaten ausgedrückt bedeutet dies, dass die Wahrscheinlichkeit für ein Mädchen, das in der 7. ES startet, auch in einer 13. ES seine Sekundarschullaufbahn zu beenden, bei 75 % liegt, während diese Wahrscheinlichkeit für einen Jungen 68 % beträgt.



²⁰ Die übrigen Anteilswerte bezüglich der Orientierung in Stufe 7 entfallen auf die Schüler und Schülerinnen, die im Pilotprojekt Proci starten (7. STP).

²¹ Unter Annahme, es gäbe keine Leistungsunterschiede, entscheiden sich Jungen hier öfter für praxisbezogene berufsbildende Schulformen, wie weitere Regressionsmodelle zeigen (Backes 2018).

Schulformwechsel nach sozialer Herkunft

Die in Abschnitt 5.3.2 aufgezeigten schichtspezifischen Ungleichheiten in der Orientierung zeigen sich ebenso für die 1990 Geborenen. Von den Jugendlichen, deren Eltern statusniedrigere Berufe ausüben,²² starten 15 % im ES, 57 % im EST (7. ST und 7. ST-ADAPT) und 21 % im *Modulaire*. Von den statusbegünstigten Schülern und Schülerinnen verteilen sich hingegen 52 % auf das ES, 39 % auf das EST und 4 % auf das *Modulaire*. Dass sich diese Ungleichheiten im Verlauf eher verstärken statt verringern, zeigt Abbildung 25. Schichtspezifische Differenzen treten bereits früh nach Stufe 7 auf. Auch wenn es sich um ein sehr seltenes Ereignis handelt, treten frühe Re-Orientierungen in Richtung ES signifikant häufiger bei statushohen Familien (in Violett) auf, während Kinder aus sozioökono-

nomisch benachteiligten Haushalten (in Grün) früher in Richtung leistungsschwächere Schulformen wechseln.²³ Dies kann daran liegen, dass der Besuch dieser Schulform für einen Staturerhalt bereits ausreichend ist und die wahrgenommenen Erfolgsaussichten beim Verbleib im selben *Track* geringer sind als bei Eltern, die selbst eine solche Laufbahn durchlaufen haben. Schichtspezifische Aufwärtswechsel treten an weniger prominenten Stellen auf, d. h. an Systemschwellen, die kaum als durchlässig beworben werden (z. B. 9. PO zur 9. TE). Insgesamt wechseln sozioökonomisch Benachteiligte häufiger vom ES ins EST. Dies resultiert darin, dass ein sozial begünstigtes Kind mit einer Wahrscheinlichkeit von 74 % im ES startend auch im ES seine Laufbahn beendet, während dies bei nur 61 % der sozial benachteiligten Jugendlichen der Fall ist.

Insgesamt wechseln sozioökonomisch Benachteiligte häufiger vom ES ins EST. Dies resultiert darin, dass ein sozial begünstigtes Kind mit einer Wahrscheinlichkeit von 74 % im ES startend auch im ES seine Laufbahn beendet, während dies bei nur 61 % der sozial benachteiligten Jugendlichen der Fall ist.

Abb 25 Signifikante Anteilsunterschiede in den Transitionen nach sozialer Herkunft



²² Es wurde eine Berufsklassifizierung gewählt, die in folgende Gruppen unterteilt: wenig begünstigt versus durchschnittlich bis sehr begünstigt. Die dargestellten Muster sind auch dann stabil, wenn die internationale Berufsklassifizierung aus PISA 2006 (HISEI) verwendet wird.

²³ Dies ist nicht alleine auf Leistung zurückzuführen, wie Analysen zeigen, die die Leistungsunterschiede herausrechnen (Backes & Hadjar 2017). So kann z. B. an dieser Stelle von sekundären Effekten der sozialen Herkunft gesprochen werden (also schichtspezifischen Bildungsentscheidungen).

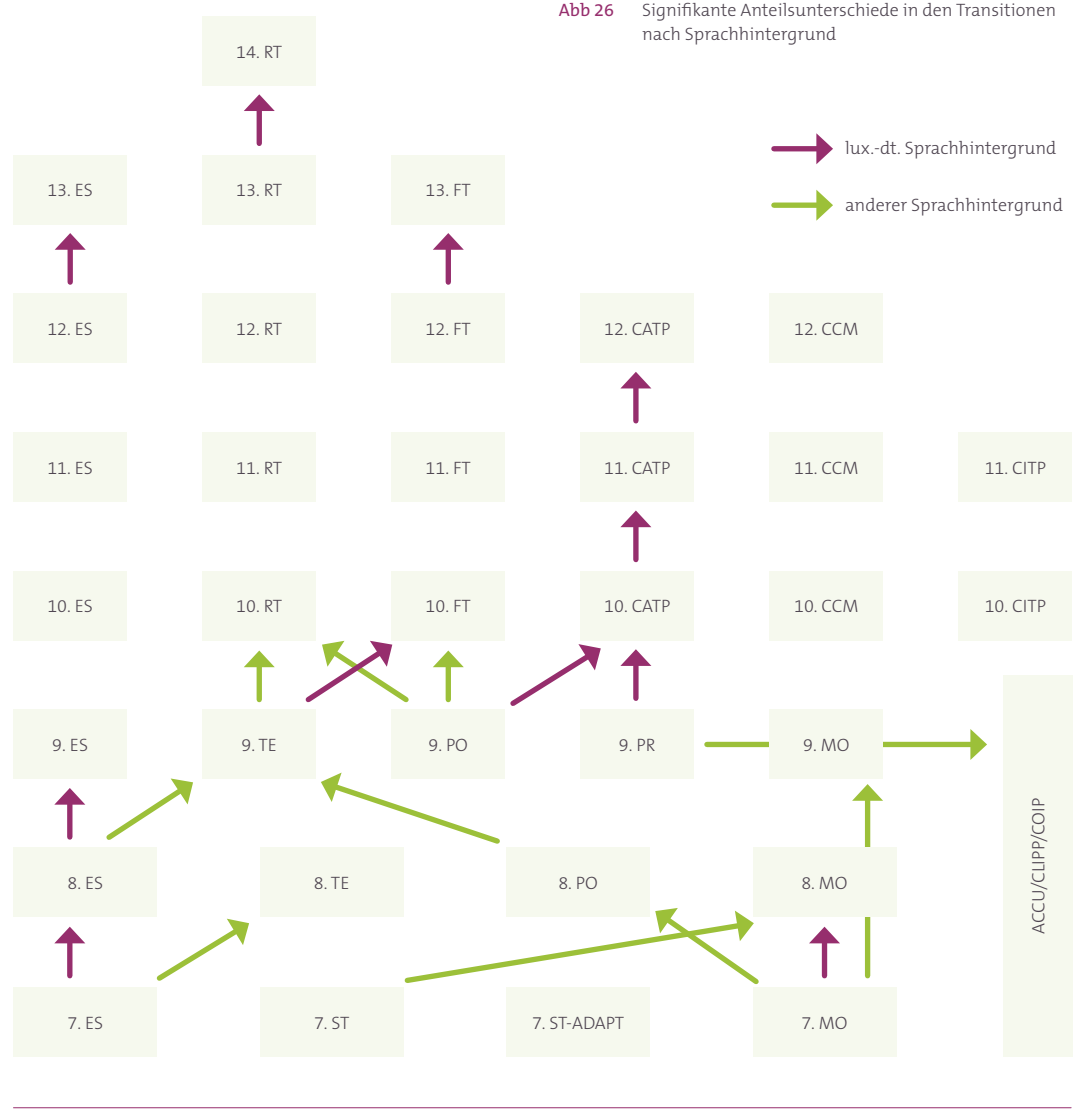
Dass Migranten und Migrantinnen durchaus auch aufwärtsmobile Schulformwechsel vollziehen, verdeutlicht, dass diese – vermutlich aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration und/oder einer Verbesserung der Sprachkenntnisse – manche Optionen des Bildungssystems für sich nutzen können.

Schulformwechsel nach Sprachhintergrund

Bezüglich der Startplatzierung in Stufe 7 zeigt sich, dass von den Schülern und Schülerinnen, die zuhause vorrangig Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, 44 % im ES starten, 45 % im EST (7. ST und 7. ST-ADAPT) und 6 % im *Modulaire*. Von den Jugendlichen mit einem anderen Sprachhintergrund starten hingegen 19 % im ES, 51 % im EST und 22 % im *Modulaire*. Abbildung 26 verdeutlicht nun, dass Migrantinnen und Migranten (in Grün) häufiger das ES frühzeitig verlassen. Innerhalb des technischen EST sind Muster in beide Richtungen erkennbar. Migranten und Migrantinnen nutzen beispielsweise die Orientierungsphase im EST nach Stufe 9 zu Platzierungsverbesserungen sowie einzelne Systemschwellen in der Unterstufe des EST. Innerhalb des EST wechseln Migranten und Migrantinnen aber auch an manchen Stellen häufiger abwärtsmobil als Einheimische. Weiterhin zeigt sich, dass

Jugendliche mit Migrationshintergrund nach der 9. PR häufiger als Einheimische in eine vorbereitende Klasse (COIP etc.) übergehen. Zudem verbleiben Einheimische (in Violett), die eine 10. CATP beginnen, signifikant häufiger in dieser Laufbahn als Migranten und Migrantinnen. Wiederum in Verbleiberaten ausgedrückt, bedeutet dies beispielsweise, dass ein Jugendlicher mit Migrationshintergrund, der im akademischen ES startet, mit einer Wahrscheinlichkeit von 64 % seine Laufbahn auch im ES abschließt. Für Jugendliche mit luxemburgisch-deutschem Sprachhintergrund beträgt diese Wahrscheinlichkeit 73 %. Dass Migranten und Migrantinnen durchaus auch aufwärtsmobile Schulformwechsel vollziehen, verdeutlicht, dass diese – vermutlich aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration und/oder einer Verbesserung der Sprachkenntnisse – manche Optionen des Bildungssystems für sich nutzen können und Orientierungsungleichheiten sich daher an bestimmten Stellen reduzieren. Dennoch

Abb 26 Signifikante Anteilsunterschiede in den Transitionen nach Sprachhintergrund



sind diese nicht ausreichend, um die hohen Bildungsungleichheiten auszugleichen, die aufgrund der Orientierung zu Beginn der Sekundarschulzeit bestehen. Zudem betreffen die Aufwärtswechsel nicht die Systemschwelle hin zum klassischen ES (wie in Abbildung 26 ersichtlich) sowie nicht alle Sprachgruppen gleichermaßen (Backes 2018).

5.3.4 Welche unterschiedlichen Laufbahntypen entstehen in der Sekundarstufe?

Nachdem nun gezeigt wurde, an welchen System-schwellen welche Schülergruppen häufiger Wechsel vollziehen, wird der Blick im Folgenden auf komplette Sekundarschulverläufe gerichtet. Dies stellt in diesem Beitrag die dritte Analyse im Zeitverlauf dar, nämlich individuelle Bildungskarrieren. Hierzu werden die Schullaufbahnen der 1990 Geborenen in Typen gruppiert, wobei nur diejenigen Schüler und Schülerinnen betrachtet werden, die ihre komplette Sekundarschulzeit in Luxemburg verbracht haben.²⁴ Eine Typologie entsteht, indem Individuen so sortiert werden, dass sich diejenigen Jugendlichen in derselben Gruppe in ihren Bildungsverläufen möglichst ähnlich sind. Als Gruppierungsmerkmale wurden a) die Schulform herangezogen, in der die Jugendlichen in Klasse 7 gestartet sind (ES, EST, MO), b) Schulformwechsel und c) temporäre Laufbahnunterbrechungen. Aus der Clusteranalyse²⁵ gehen acht Typen vollständiger Sekundarschullaufbahnen hervor:

Typ 1 umfasst die immobilen, geradlinigen Laufbahnen im ES. Es handelt sich mit 1.259 Jugendlichen um die größte Gruppe (37 %). Die Schüler und Schülerinnen starteten im akademischen ES und verblieben ihre gesamte Laufbahn dort. Typ 2 enthält die 237 Jugendlichen (7 %), die ebenfalls in der 7. Klasse des ES starteten, aber während ihrer Laufbahn zum technischen EST wechselten. Typ 3

sind ES-Aufsteiger, die dadurch charakterisiert sind, dass sie einen Wechsel vom technischen EST ins akademische ES vollzogen haben. Nur 63 Jugendliche (2 %) gehören zu diesem Typ. Dem Typus 4 ‚EST-Aufwärts- und Kombiwechsler‘ sind 144 (4 %) Jugendliche zuzuordnen. Diese Schüler und Schülerinnen starteten im EST und haben mindestens einen EST-internen Aufwärtswechsel vollzogen, wobei diese teilweise mit einer (früheren oder späteren) Abwärtsbewegung einhergingen. Typ 5 sind die EST-immobilien Verläufe mit einem Anteil von 17 % (n = 564).²⁶ Die Jugendlichen starteten im EST und verfolgten bis zu ihrer Abschlussklasse einen geradlinigen Verlauf ohne Schulformwechsel. Typ 6 enthält die EST-internen abwärtsmobilen Verläufe, also diejenigen, die im EST starteten und mindestens einen Wechsel hin zu einer leistungsniedrigeren Schulform vollzogen haben (oftmals in Kombination mit einer Klassenwiederholung). Ein substantieller Anteil von 21 % gehört zu dieser Gruppe (n = 705). Typ 7 umfasst diejenigen 212 Schüler und Schülerinnen (6 %), die vom vorbereitenden *Modulaire* kommend ins reguläre Sekundarschulsystem wechselten. Typ 8 ist die heterogenste Gruppe mit Laufbahnen, die mindestens einmal unterbrochen wurden (n = 188; 6 %). →

²⁴ Die Schüler und Schülerinnen besuchten sowohl eine 7. Klasse in einer (teil)staatlichen Schule als auch eine Abschlussklasse in Luxemburg und verbrachten mindestens 5 Jahre im System. Diesen Kriterien entsprechend verbleiben 3.372 Schüler und Schülerinnen in der Analyse (64 %). Die nicht einbezogenen Fälle sind beispielsweise auf Schulabbruch, Re-Migration oder Wechsel in Schulen, die nicht dem offiziellen nationalen Curriculum folgen, zurückzuführen. Ebenso sind einige Migranten und Migrantinnen erst nach der 7. Stufe ins luxemburgische Schulsystem eingetreten.

²⁵ Als Methode wurde eine Clusteranalyse gewählt (hierarchisch, gefolgt vom k-Means-Verfahren).

²⁶ 14 Jugendliche aus dieser Gruppe starteten im *Modulaire* und verfolgten eine ‚geradlinige‘ Laufbahn, d. h., sie gingen in eine CCM/CITP-Berufsschulklasse über und besuchten dort eine Abschlussklasse.

Laufbahntyp	Anzahl	Soziodemographische Profile: Geschlecht; soziale Herkunft (ESCS); vorrangig zuhause gesprochene Sprache
(1) ES-Immobilie	1259	männlich: 43 %; weiblich: 57 %; ESCS: 0.69 lux./dt.: 84 %; port./balkan: 7 %; sonstige: 9 %
(2) ES-Abwärtsmobile	237	männlich: 51 %; weiblich: 49 %; ESCS: 0.34 lux./dt.: 80 %; port./balkan: 13 %; sonstige: 8 %
(3) ES-Aufsteiger	63	männlich: 43 %; weiblich: 57 %; ESCS: 0.35 lux./dt.: 62 %; port./balkan: 16 %; sonstige: 22 %
(4) EST-Aufwärts- und Kombiwechsler	144	männlich: 40 %; weiblich: 60 %; ESCS: -0.38 lux./dt.: 54 %; port./balkan: 31 %; sonstige: 15 %
(5) EST-Immobilie	564	männlich: 43 %; weiblich: 57 %; ESCS: -0.13 lux./dt.: 62 %; port./balkan: 24 %; sonstige: 14 %
(6) EST-Abwärtsmobile	705	männlich: 59 %; weiblich: 41 %; ESCS: -0.23 lux./dt.: 71 %; port./balkan: 19 %; sonstige: 10 %
(7) EST-Aufwärtsmobile mit Integrationsbewegung	212	männlich: 53 %; weiblich: 47 %; ESCS: -0.67 lux./dt.: 40 %; port./balkan: 48 %; sonstige: 13 %
(8) Laufbahnunterbrecher	188	männlich: 46 %; weiblich: 54 %; ESCS: -0.04 lux./dt.: 68 %; port./balkan: 19 %; sonstige: 13 %

Abb 27 Typologie vollständiger Sekundarschulverläufe

So kann zusammengefasst werden, dass die soziale Herkunft auch nach der ersten Bildungsentscheidung ein wichtiger Einflussfaktor bleibt, vor allem, was Verläufe angeht, die die Systemschwelle zwischen ES und EST überschreiten.

→ Mit Blick auf die soziodemographischen Profile dieser Typen ist Abbildung 27 zu entnehmen, dass sich die Jugendlichen verschiedener Laufbahntypen durchaus unterscheiden, auch wenn sie im selben Track gestartet sind: Dies zeigt sich z. B. beim Vergleich der sozialen Herkunft der Jugendlichen, die zu Verlaufstypen gehören, die beide im ES starten (Typ 1 und Typ 2): Der ESCS-Wert (kulturelle und ökonomische Ressourcen im Elternhaus)²⁷ der Schüler und Schülerinnen, die im ES verbleiben ist, mit 0,69 deutlich höher als der derjenigen, die das ES wieder verlassen (0,34). Ebenso ist beispielsweise der durchschnittliche ESCS-Wert der Jugendlichen in Typ 3, die eine Aufwärtsbewegung aus dem EST hin zum ES vollzogen haben (0,35), höher als der Wert der EST-Immobilien (-0,13). So kann zusammengefasst werden, dass die soziale Herkunft auch nach der ersten Bildungsentscheidung ein wichtiger Einflussfaktor bleibt, vor allem, was Verläufe angeht, die die Systemschwelle zwischen ES und EST überschreiten. Ebenso erweist sich auch das Geschlecht als Einflussfaktor auf die Kontinuität von Laufbahnen: Sowohl im ES als auch im EST folgen Jungen mit einer größeren Wahrscheinlichkeit einem abwärtsmobilen statt geradlinigen Verlauf. Bei sozialschwachen Jugendlichen und Jungen zeigen sich demnach öfter kumulierte Effekte aus ungünstiger Startplatzierung plus Abwärtswechseln (und oftmals Wiederholungen). Portugiesisch-sprachige und Jugendliche, die eine Sprache eines Balkanlandes sprechen, verlassen das ES in Relation zu ihrer Gruppengröße häufiger

als Einheimische,²⁸ wohingegen Migranten und Migrantinnen innerhalb des EST seltener abwärtsmobile Verläufe aufweisen, was konform ist mit deren hoher Bildungsmotivation.

An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass 36 % der 1990 geborenen Schüler und Schülerinnen nicht in die Typenbildung eingeflossen sind, da diese keine vollständigen Sekundarschullaufbahnen von Klassenstufe 7 bis zu einer Abschlussklasse in Luxemburg absolviert haben (z. B. aufgrund von Schulabbruch oder [Re-]Migration). Überrepräsentiert oft handelt es sich bei diesen Jugendlichen um Jungen, Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Diese Laufbahnen können daher als weiterer Typus, nämlich ‚unvollständige Sekundarschullaufbahnen‘, ergänzt werden.

Zusammenfassend legen die statistischen Ergebnisse dar, dass die Verbleiberaten in den Schulformen sehr unterschiedlich sind und sogenannte ‚Smooth transitions‘ – sanfte Übergänge – durchaus Normalität für ES-Jugendliche sein können, was für weniger als die Hälfte der EST-Kinder gilt. Im EST, das durchaus eine interne Permeabilität aufweist, führt die Vielzahl der Scheidewege zu verschlungeneren Laufbahnen. So sind einige Verlaufstypen durch mehrere Bildungsentscheidungen und Lebensveränderungen innerhalb der Jugendphase geprägt.

5.4 | Fazit und Ausblick

Zunächst einmal verdeutlichen die längsschnittlichen Befunde, dass Bildungsgleichheiten veränderbar sind. Allerdings zeigen sich in Luxemburg mit Blick auf die letzten Schuljahre einige Beständigkeiten bezüglich der Orientierungsbenachteiligung der sogenannten Risikogruppen. Daher treten im stark gegliederten Schulsystem Luxemburgs gemäß den dargestellten Ergebnissen verschiedene mögliche Handlungsfelder an verschiedenen Systemstellen in Erscheinung. Im Hinblick auf geschlechtsbedingte (Re-)Orientierungen könnte beispielsweise die Phase nach Klassenstufe 9 – und damit das unterschiedliche Berufswahlverhalten – noch stärker in den Fokus gerückt werden. Mit Blick auf bessere Bedingungen für Jugendliche mit Migrationshintergrund könnten die Systemschwelle hin zum ES sowie die duale Ausbildung zentrale Bearbeitungsfelder darstellen. Bezüglich schichtspezifischer Mobilität ist auffällig, dass unterschiedliche Schulformwechsel je nach sozialer Herkunft eher früh auftreten. Hier wäre als Ansatzpunkt sicherzustellen, dass in der gesamten Sekundarschulzeit Begabungen von sogenannten ‚Late bloomers‘, also Jugendlichen, die erst in der Jugend höhere Leistungen zeigen oder neue (akademisch und theoretisch orientierte) Interessen und Aspirationen entwickeln, insbesondere aus sozialschwachen Schichten erkannt und bei Schulformwechseln unterstützt werden (mithilfe von Beratung,

Anreizsystemen, Stipendien etc.). Das luxemburgische Bildungssystem bietet bereits vielfältige Ressourcen und Expertisen (z. B. professionelle Orientierungsberatung; innere Differenzierung im modularen Unterricht des *Préparatoire*). Darauf aufbauend sind weitere Unterstützungsangebote denkbar. Da aber die Möglichkeit, gewisse Optionen zu haben – wie beispielsweise eine (Re-)Orientierung –, alleine nicht ausreicht, um automatisch eine größere Bildungsgerechtigkeit herzustellen, sind auch strukturelle Veränderungen auf Ebene des Bildungssystems diskutabel. Die internationale Bildungsforschung kommt diesbezüglich zu dem Befund, dass integrative Bildungssysteme (mit einer längeren gemeinsamen Beschulung aller Schüler und Schülerinnen) niedrigere Bildungsgleichheiten bewirken. Eine längere gemeinsame Beschulung hat den entscheidenden Vorteil, dass die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum (weiter)entwickeln können und zudem konsequenzenreiche Bildungsentscheidungen erst im Jugend- statt Kindheitsalter getroffen werden müssen. Hier ist es weiterhin empfehlenswert, gemeinsam mit Praktikern und Praktikerinnen aus dem pädagogischen Feld sowie aus der Bildungsforschung auf die Gelingensbedingungen in anderen Ländern zu schauen und diese für den luxemburgischen Kontext zu diskutieren. ●

Eine längere gemeinsame Beschulung hat den entscheidenden Vorteil, dass die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten über einen längeren Zeitraum (weiter)entwickeln können und zudem konsequenzenreiche Bildungsentscheidungen erst im Jugend- statt Kindheitsalter getroffen werden müssen.

27 Die soziale Herkunft wird mithilfe des PISA-Index ESCS dargestellt (economic, social and cultural status). Dieser bezieht folgende Informationen ein: höchster elterlicher Berufsstatus, höchster elterlicher Bildungsabschluss, Wohlstand, kulturelle Ressourcen und Bildungsgüter. Für den ESCS-Wert gilt: Je höher der Wert, desto höher die Ressourcenausstattung und soziale Herkunft.

28 Dies liegt hier an ihrer niedrigeren sozialen Herkunft, wie multivariate Modelle zeigen (Backes 2018).

Literaturverzeichnis

- Backes, S. & Hadjar, A. (2017). Educational Trajectories Through Secondary Education in Luxembourg: How does Permeability Affect Educational Inequalities? In: *Revue Suisse des Sciences de l'Education* 39 (437–460).
- Backes, S. (2018). Heterogenität im luxemburgischen Schulsystem. Eine Mixed-Method-Studie zu Bildungsverläufen aus gleichheitstheoretischer Perspektive. Weinheim: Juventa.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York/London: Columbia University Press.
- Becker, R. (1998). Bildung und Lebenserwartung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie* 27 (133–150).
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. In: *European Sociological Review* 19 (1–24).
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In: Hadjar A. & Becker R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion – Erwartete und unerwartete Folgen* (27–62). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (Hrsg.) (2011). *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In: Becker, R. & Solga, H. (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (137–163). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2007). *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (183–198). Göttingen: Schwartz.
- Breen, R., Luijckx, R., Müller, W. & Pollak, R. (2010). Longterm Trends in Educational Inequality in Europe. In: *European Sociological Review* 26 (31–48).
- Brunner, M. & Martin, R. (Hrsg.) (2011). *Die MAGRIP-Studie (1968–2009). Wie beeinflussen sozio-kognitive Merkmale von Kindern im Grundschulalter und ihre Bildungswege ihr späteres Leben als Erwachsene in Luxemburg?* Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS.
- 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, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative Advantage/Disadvantage and the Life Course: Cross-Fertilizing Age and Social Science Theory. In: *Journal of Gerontology* 56 (327–337).
- EMACS (2012): *Épreuves Standardisées: Nationaler Bericht 2011–2012*. Universität Luxemburg (EMACS), Luxemburg.
- Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1. Situationslogik und Handeln*. Frankfurt am Main: Campus.
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. & Kahlert, H. (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (71–100). Weinheim: Juventa.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (263–279). Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. (2011). *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., Backes, S. & Gysin, S. (2015). School Alienation, Patriarchal Gender-Role Orientations and the Lower Educational Success of Boys. A Mixed-method Study. In: *Masculinities and Social Change* 4 (85–116).
- Hadjar, A. & Becker, R. (Hg.) (2006). *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2016). Education systems and meritocracy. Social origin, educational and status attainment. In: Andreas Hadjar & Christiane Gross (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities. International Comparisons* (231–258). Bristol: Policy Press.
- Hadjar, A. & Berger, J. (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. In: *Zeitschrift für Soziologie* 39 (182–201).
- Hadjar, A. & Berger, J. (2011). Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In: Andreas Hadjar (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (23–54). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Buchmann, C. (2016). Education systems and gender inequalities in educational attainment. In: Andreas, H. & Christiane, G. (Hrsg.), *Education Systems and Inequalities* (159–184). International Comparisons. Bristol: Policy Press.
- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R., Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: *MEN und Université du Luxembourg* (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015: Analysen und Befunde* (34–56).
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (599–622).
- Hadjar, A., Lupatsch, J. & Grünewald-Huber, E. (2010). *Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg*. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (223–244). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. In: *European Societies* 18 (264–287).
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zugunsten von Jungen und Erklärungsansätze. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25 (89–103).
- Hecken, Anna E. (2006). Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion* (123–155). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacob, M. & Tieben, N. (2007). *Social Selectivity of Track Mobility in Secondary Schools: A Comparison of Intrasecondary Transitions in Germany and the Netherlands*. Working Paper. Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung, Mannheim.
- Kao, G. & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. In: *Annual Review of Sociology* 29 (417–442).
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. In: Becker, B. & Reimer, D. (Hrsg.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule* (117–144). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Labaree, D. F. (2012). *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Martin, R. & Brunner, M. (2012). *Épreuves Standardisées. Nationaler Bericht 2011–2012*. Luxembourg: University of Luxembourg, EMACS.

Martin, R., Ugen, S., & Fischbach, A. (Eds.) (2015). *Épreuves Standardisées: Bildungsmonitoring für Luxemburg. Nationaler Bericht 2011 bis 2013*. Esch/Alzette: University of Luxembourg, LUCET.

MENFP (2006). *Analyse des „Klassenwiederholens“ im primären und postprimären Bereich*. Luxembourg: MENFP.

MENFP (2011). *Les Chiffres Clés de l'Éducation nationale: Statistiques et indicateurs 2009–2010*. Luxembourg: MENFP.

MENFP (2013). *Le décrochage scolaire au Luxembourg. Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire Causes du décrochage. Année scolaire 2010/2011*. Luxembourg: MENFP.

Mößle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Müller, W. & Shavit, Y. (1998). *Bildung und Beruf im institutionellen Kontext. Eine vergleichende Studie in 13 Ländern*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1 (501–533).

Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg im Breisgau: Walter.

Pölsler, G., Paier, D. (2003). *Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen: Eine empirische Analyse in steirischen Schulen*. Graz: Zentrum für Bildung und Wirtschaft.

Pollmann-Schult, M. (2006). *Veränderungen der Einkommensverteilungen infolge von Höherqualifikationen*. In: Hadjar, A. & Becker, R. (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (157–176). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Relikowski, I., Yilmaz, E. & Blossfeld, H.-P. (2012). *Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung*. In: Becker, R. & Solga H. (Hrsg.): *Soziologische Bildungsforschung* (111–136).

Rosenbaum, J. E. (1978). *The Structure of Opportunity in School*. In: *Social Forces*, 57 (236–256).

Solga, H. & Wagner, S. (2004). *Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (195–224). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Tillmann, K.-J. (2017). *Was spricht für ein integriertes Schulsystem?* In: *Schul-Verwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 22 (196–198).

Ugen, S., Martin, R., Böhm, B., Reichert, M., Lorphelin, D. & Fischbach, A. (2013). *Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen*. In: *SCRIPT & E-MACS* (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (100–113). Luxembourg: MENFP.

Van de Werfhorst, H. G. & van Tubergen, F. (2007). *Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands*. *Ethnicities* 7 (4164–4144).