

# H a B i l

Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabeten  
Projekt-Verbund „Chancen Erarbeiten“  
[www.chancen-erarbeiten.de](http://www.chancen-erarbeiten.de)

Igor Osipov/Stephan Drucks/Ullrich Bauer

Ergebnisse einer fragebogengestützten Längsschnitt-  
befragung von Schülern/innen der Jahrgangsstufen 9 und  
10 an Hauptschulen, Förderschulen und Gymnasien

## Endbericht

Gefördert durch das



### Mitarbeiter

Ullrich Bauer | Uwe H. Bittlingmayer | Stephan Drucks | Jürgen Gerdes | Tuba Hastaoglu | Igor Osipov | Gudrun Quenzel | Diana Sahrai | Hidayet Tuncer

### Kontakt

Prof. Dr. Ullrich Bauer | Universität Essen-Duisburg | Fakultät für Bildungswissenschaften | Institut für Pädagogik | AG Sozialisationsforschung | Weststadttürme Berliner Platz 6-8 | 45127 Essen

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	6
<b>2</b>	<b>Die Repräsentativstudie im Projekt HABIL und im Verbund Chancen-Erarbeiten</b> .....	9
<b>3</b>	<b>Theorierahmen, Fragestellung und Anlage der Repräsentativstudie</b> .....	12
3.1	Wissensgesellschaft als politische und sozialtheoretische Bezugsfolie für die Problematisierung von Schulbildungsferne.....	12
3.2	Kompetenzdesign der Studie.....	17
3.3	Überblick über die Fragebogenskalen.....	19
<b>4</b>	<b>Beschreibung der Stichprobe – Erhebungswelle 1</b> .....	25
4.1	Auswahl und Rekrutierung der Schulen.....	25
4.2	Strukturmerkmale der realisierten Stichprobe.....	28
4.3	Rechtschreibkompetenzen in Abschlussklassen der Förder- und Hauptschulen.....	32
4.3.1	Das Instrument: Die Hamburger Schreibprobe.....	32
4.3.2	Auswertungen auf der Ebene der Graphemtreffer.....	33
4.3.3	Rechtschreibkompetenzen von Schüler/-innen der HABIL-Stichprobe.....	35
4.4	Einführung in die methodische Vorgehensweise.....	39
<b>5</b>	<b>Handlungs- und Bildungskompetenzen bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Abschlussklassen: Auswertung einer Befragung von 4.350 Schüler/-innen und Schülern</b> .....	46
5.1	Deskription lebensweltlicher Wert- und Handlungsorientierungen, Erfahrungs- und Einstellungsmuster.....	47
5.1.1	Der Milieu-Indikator.....	49
5.1.1.1	Wahrgenommene Chancenlosigkeit.....	51
5.1.1.2	Schulkonformität.....	52
5.1.1.3	Risikobereitschaft & hedonistische Orientierung.....	54
5.1.1.4	Meritokratischer Neokonservatismus.....	56
5.1.1.5	Muddling-Through.....	58
5.1.1.6	Soziale Scham.....	59
5.1.1.7	Nonkonformismus.....	61
5.1.2	Anerkennung durch Peers.....	62
5.1.2.1	Anerkennung für deviantes Verhalten.....	63
5.1.2.2	Anerkennung für schulischen Ehrgeiz.....	66
5.1.2.3	Anerkennung für Selbstbewusstsein.....	67
5.1.3	Erfahrungen mit Schule und Lehrer/-innen & familiales Aspirationsverhalten.....	68
5.1.3.1	Schulisches Wohlbefinden.....	70
5.1.3.2	Schulentfremdung.....	71
5.1.3.3	Schulische Überforderung.....	73
5.1.3.4	Erfahrungen mit unterstützenden, integrativen Lehrer/-innen.....	75
5.1.3.5	Familiäre Unterstützung.....	77

5.2 Multivariater Einstellungs- und Kompetenzkontext (Modellierung der Zusammenhänge zwischen Einstellungsdimensionen und Kompetenzen mit Strukturgleichungen).....	78
5.2.1 Schulkonformität, Anerkennung für schulischen Ehrgeiz, familiale Ressourcen, Erfahrungen mit integrierenden Lehrkräften, schulisches Wohlbefinden und Rechtschreibkompetenzen.....	84
5.2.2 Hedonistische Werthaltungen, Wahrgenommene Chancenlosigkeit, Anerkennung für Devianz, Erfahrungen mit leistungs- und konkurrenzorientierten Unterrichtsstilen und Schulentfremdung.....	90
5.2.3 Erfahrungen mit leistungs- und konkurrenzorientierten Unterrichtsstilen, schulische Überforderung, psychosomatische Copingreaktionen und Schulerfolg (Deutschnote)	
5.3 Mentalitätstypologie der bildungsfernen Jugendmilieus.....	91
5.3.1 Die sozialwissenschaftliche Milieuperspektive .....	92
5.3.2 Das Vorgehen .....	93
5.3.3 Beschreibung und milieuspezifische Einordnung der Mentalitätsprofile.....	102
5.3.4 Milieuspezifische Profile extremer Bildungsarmut.....	109
5.4 Bildungsbenachteiligte Jugendliche in der Statuspassage von der Schule in berufliche Ausbildung: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung und Bildungsaufstiege.....	113
5.4.1 Forschungsstand.....	114
5.4.2 Beschreibung der Stichprobe – Erhebungswelle 2.....	117
5.4.3 Analyse der Statuspassagen von Förder- und Hauptschüler/-innen: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung .....	118
<b>6 Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabet/-innen – Ergebnisfazit.....</b>	<b>129</b>
Literatur.....	132
Anhang.....	135

## Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Prozentuale Aufteilung der HABIL-Stichprobe nach Geburtsjahr der Befragten .....	29
Abb. 2: Verteilung der hochgerechneten Graphemtrefferwerte (absolute Häufigkeiten, N=2.320) .....	35
Abb. 3: Strukturgleichungsmodell (A1) Erklärung von schulischem Wohlbefinden und Rechtschreibleistung auf Förderschulen	78
Abb. 4: Strukturgleichungsmodell (A2) Erklärung von schulischem Wohlbefinden und Rechtschreibleistung auf Hauptschulen	79
Abb. 5: Strukturgleichungsmodell (A3) Erklärung von schulischem Wohlbefinden und Rechtschreibleistung auf Förder- und Hauptschulen.....	79
Abb. 6: Strukturgleichungsmodell (B1) Erklärung von Schulentfremdung und Rechtschreibleistung auf Förderschulen.....	85
Abb. 7: Strukturgleichungsmodell (B2) Erklärung von Schulentfremdung und Rechtschreibleistung auf Hauptschulen.....	85
Abb. 8: Strukturgleichungsmodell (B3) Erklärung von Schulentfremdung und Rechtschreibleistung auf Förder- und Hauptschulen.....	86
Abb. 9: Strukturgleichungsmodell (C1) Erklärung von schulischer Überforderung und schulischer Leistung auf Förderschulen..	91
Abb. 10: Strukturgleichungsmodell (C2) Erklärung von schulischer Überforderung und schulischer Leistung auf Hauptschulen.	91
Abb. 11: Strukturgleichungsmodell (C3) Erklärung schulischer Überforderung und schulischer Leistung auf Gymnasien.....	91
Abb. 12: Verortung der HABIL-Mentalitätsprofile in der Typologie sozialer Milieus nach Michael Vester .....	108

## Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Schulen in der Einsatzstichprobe – Schulformen und Bundesländer.....	26
Tab. 2: Realisierte Fälle – Schulformen und Bundesländer .....	27
Tab. 3: Realisierung im Überblick.....	27
Tab. 4: Anzahl der Fälle/ der Schüler/-innen nach Schulform und Geschlecht.....	28
Tab. 5: Verteilung der Geburtsländer unter den befragten Schüler/-innen .....	29
Tab. 6: Verteilung in der Familie gesprochener Sprachen (Kriterium für Migrationshintergrund) - häufigste Nennungen .....	30
Tab. 7: Migrationshintergrund (sprachliches Kriterium) nach Schulform .....	31
Tab. 8: In Schreibversuchen realisierte Rechtschreibkompetenzen – Beispiele.....	33
Tab. 9: Bandbreiten innerhalb der Quintile hochgerechneter Graphemtreffer .....	36
Tab. 10: Durchschnittliche Graphemtreffer nach Schulform .....	36
Tab. 11: Prozenträge mittlerer Graphemtrefferwerte der HABIL-Verteilung in gymnasialer Referenzgruppe.....	37
Tab. 12: Durchschnittliche Graphemtreffer nach Schulform und Geschlecht (M, SD) .....	37
Tab. 13: Durchschnittliche Graphemtreffer nach Schulform und Migrationshintergrund (M, SD) .....	38
Tab. 14: Der Milieu-Indikator: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	47
Tab. 15: Der Milieu-Indikator: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	48
Tab. 16: Wahrgenommene Chancenlosigkeit: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	49
Tab. 17: Wahrgenommene Chancenlosigkeit: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	49
Tab. 18: Schulkonformität: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	51
Tab. 19: Schulkonformität: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	51
Tab. 20: Risikobereitschaft: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	52
Tab. 21: Risikobereitschaft: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	52
Tab. 22: Meritokratischer Neokonservatismus: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	54
Tab. 23: Meritokratischer Neokonservatismus: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	54
Tab. 24: Muddling-Through: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	56
Tab. 25: Muddling-Through: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	56
Tab. 26: Soziale Scham: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	58
Tab. 27: Soziale Scham: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	58
Tab. 28: Der Milieu-Indikator: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse ....	59
Tab. 29: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	59
Tab. 30: Anerkennung durch Peers: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	61
Tab. 31: Anerkennung durch Peers: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	61
Tab. 32: Anerkennung für deviantes Verhalten: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	62
Tab. 33: Anerkennung für deviantes Verhalten: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	62
Tab. 34: Anerkennung für schulischen Ehrgeiz: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	63
Tab. 35: Anerkennung für schulischen Ehrgeiz: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	63
Tab. 36: Anerkennung für Selbstbewusstsein: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	66
Tab. 37: Anerkennung für Selbstbewusstsein: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund.....	66

Tab. 38: Erfahrungen mit Schule/Lehrer/-innen und elterliches Aspirationsverhalten: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	67
Tab. 39: Erfahrungen mit Schule, Lehrer/-innen und elterliches Aspirationsverhalten: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	68
Tab. 40: Schulisches Wohlbefinden: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse.....	68
Tab. 41: Schulisches Wohlbefinden: Mittelwerte der Factor Scores und der additiven Summenindizes in Klammern nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	68
Tab. 42: Schulentfremdung: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse .....	70
Tab. 43: Schulentfremdung: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund.....	70
Tab. 44: Schulische Überforderung: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse.....	71
Tab. 45: Schulische Überforderung: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	72
Tab. 46: Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/innen: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse	73
Tab. 47: Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	73
Tab. 48: Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen - Mittelwerte nach Schultyp und Migrationshintergrund .....	74
Tab. 49: Familiäre Unterstützung: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse.....	75
Tab. 50: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund .....	75
Tab. 51: Auflistung bei der LCA berücksichtigter Faktoren und Items .....	100
Tab. 52: Zusammensetzung der einzelnen Mentalitätsprofile .....	101
Tab. 53: Verteilung von drei Rechtschreibleistungsgruppen (schlecht, mittelmäßig, gut) über die zehn Schülmilieus .....	111
Tab. 54: Vergleich der Samplestrukturen von erster und zweiter Welle .....	118
Tab. 55: Binäre log. Regression: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung (AV: Berufsvorbereitung vs. Lehre/Ausbildung)	120
Tab. 56: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung und Rechtschreibkompetenzen nach Schulbesuch; Welle 1 (AV: Berufsvorbereitung v Lehre/Ausbildung) .....	122
Tab. 57: Binäre log. Regression: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung (AV: Berufsvorbereitung v Lehre/ Ausbildung)...	123
Tab. 58: Binäre log. Regression: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung nach Geschlecht getrennt gerechnet (AV: Berufsvorbereitung v Lehre/Ausbildung) .....	124
Tab. 59: Binäre log. Regression: Prädiktoren erfolgreichen Bildungsaufstiegs (AV: Berufsvorbereitung v (Werk-)Realschule)...	128
Tab. 60: Der Milieu-Indikator. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse .....	135
Tab. 61: Anerkennung durch Peer Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse .....	137
Tab. 62: Einstellungen zu Schule. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse .....	138
Tab. 63: Erfahrungen mit Lehrpersonal. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse.. ..	139
Tab. 64: Coping: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse .....	139
Tab. 65: Familiärer Umgang: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse .....	139
Tab. 66: Antwortwahrscheinlichkeiten (Response-Probabilities) für die 10-Klassen-Lösung LCA .....	140
Tab. 67: Goodness-of-Fit-Statistiken, Entropystatistik für 9 Klassenlösungen der Latent-Class-Analyse.....	140

## 1 Einleitung

„Über vier Millionen Menschen in Deutschland können nicht richtig lesen und schreiben“, diese prägnante mediale Botschaft läutete die öffentliche und politische ‚Wiederentdeckung‘ des funktionalen Analphabetismus in Deutschland ein und meldete die Notwendigkeit des entsprechenden gesellschaftlichen Handlungsbedarfs an. Auf diesen Wert bezifferte die International Adult Literacy Survey (IALS) die Zahl der Menschen, die aufgrund ihrer als ungenügend definierten Lese- und Schreibkompetenzen in der Gesellschaft und Wirtschaft nicht ‚funktionieren‘ können. Eine andere Studie zur Literalität Erwachsener, die Level-One-Studie (LEO) aus dem Jahr 2011, berichtete ebenfalls auf der Grundlage einer Hochrechnung sogar von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/-innen. Spätestens seit dieser Schätzung, die ein nahezu gravierendes Ausmaß des Analphabetismusproblems in Deutschland aufdecken will, erreicht die moderne gesellschaftliche Karriere des Begriffes ihren Höhenpunkt.

Schon seit der Definition durch die UNESCO aus dem Jahr 1962, wird funktionaler Analphabetismus mit extrem eingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe verbunden: „Funktionaler Alphabet ist eine Person, die sich an all den zielgerichteten Aktivitäten ihrer Gruppe und Gemeinschaft, bei denen Lesen, Schreiben und Rechnen erforderlich sind, und ebenso an der weiteren Nutzung dieser Kulturtechniken für ihre eigene Entwicklung und die ihrer Gemeinschaft nicht beteiligen kann“. Erst 50 Jahre später wurde das Ausmaß des Problems in Deutschland mit einer eigens dafür entwickelten Erhebung quantifiziert. Unerklärt bleibt dabei das Verhältnis siebenstelliger Hochrechnungen zu den seit den 1980’er Jahren stagnierenden vierstelligen Teilnehmerzahlen der Alphabetisierungskurse der Volksschulen. Aus der soziologischen Perspektive drängt sich der Eindruck auf, diese Diskrepanz könnte mit Veränderungen im Selbstverständnis der modernen Gesellschaften zu tun haben. Moderne Gesellschaften werden u. a. beschrieben als Wissens- und Informationsgesellschaften, in denen Menschen als Träger von Kompetenzprofilen betrachtet werden. Der steigenden Aufmerksamkeit für ‚Problemlagen‘, die als funktionaler Analphabetismus beschrieben werden, korrespondiert die Vorstellung, dass mit steigenden Wissens- und Kompetenzanforderungen immer mehr Menschen aus wissenschaftlich aufgefassten Arbeits- und Gemeinschaftskontexten ‚rausfallen‘ würden. Gerade aber die soziologische Auseinandersetzung mit Literalitätsproblemen stellt ein deutliches Forschungsde-

siderat dar. Wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem funktionalen Analphabetismus ist primär den Teildisziplinen der Erziehungs- und Sprachwissenschaften zuzuordnen. Explizite soziologische Aufmerksamkeit hat das Phänomen noch kaum genossen.

Genau an diesen Punkt knüpft das HABIL-Projekt an. Wir wollen das Problemfeld des funktionalen Analphabetismus bzw. geringer Lese- und Schreibkompetenzen aus der soziologischen Perspektive der sozialen Ungleichheit angehen. Dabei fassen wir dieses Phänomen im Kontext extremer Bildungsarmut auf, welche als Resultat in bestimmten sozialen und biographischen Konstellationen entstehender eingeschränkter Bildungschancen zu verstehen ist. In diesem Bericht wird es um Ergebnisse einer quantitativen Teilstudie des HABIL-Projektes gehen. Diese Teilstudie umfasst eine fragebogengestützte Befragung von Schüler/-innen der 9. und 10. Klassenstufen an Förder- und Hauptschulen in fünf Bundesländern. Als bildungsnahe Kontrollgruppe wurden Gymnasialschüler/-innen ebenfalls in die Befragung einbezogen. Diese Erhebung fand Ende 2009/Anfang 2010 statt. Ein Jahr nach dem ersten Erhebungszeitpunkt wurden Förder- und Hauptschüler/-innen aus der ersten HABIL-Stichprobe erneut befragt. Somit liegen uns Längsschnittdaten von Schüler/-innen vor, die sich an einer der zentralen biographischen Schnittstellen in Abschlussklassen der Schule und direkt beim Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung oder auf weiterführende Schulformen befanden. Eins der zentralen innovativen Aspekte der Untersuchung bildet der Einsatz des Rechtschreibkompetenztests „Hamburger Schreibprobe“. Die Verbindung der ‚objektiv‘ gemessenen Rechtschreibkompetenzen mit umfassenden soziodemographischen, Schulverlaufs-, Erfahrungs- und Einstellungsdaten erlaubt uns, das Problem eingeschränkter Literalität in einem breiten subjektiven Lebenswelt- und sozialen Benachteiligungskontext zu betrachten.

Dieser Bericht ist folgendermaßen aufgebaut. Zunächst wird der allgemeine theoretische Rahmen der Studie geschildert und das Problem der Schriftschwäche als Kompetenzdefizit im Kontext im wissenschaftlichen Kontext betrachtet. Anschließend wollen wir kurz auf die Datengrundlage eingehen und die wichtigsten Strukturmerkmale der Stichprobe beschreiben. Darüber hinaus geben wir einen kompakten Überblick über den in der Studie eingesetzten Rechtschreibkompetenztest und die statistischen Auswertungsmethoden, die in der Datenanalyse zum Einsatz kamen. Es folgt ein umfassender Ergebnisbericht, der sich in drei große Abschnitte

gliedert. Im *ersten* Teil wird es um die Deskription lebensweltlicher Wertorientierungen der Jugendlichen, ihrer schulrelevanten Einstellungen und Erfahrungen und Peer-Beziehungen, also um ihren lebensweltlichen Habitus und ihren Bildungshabitus gehen. Diese Einstellungs- und Erfahrungsstrukturen werden schulform-, geschlechts- und migrationsspezifisch beschrieben. Der *zweite* Abschnitt widmet sich einer multivariaten Analyse der Einstellungs- und Erfahrungsmuster im Kontext der Rechtschreibkompetenzen und sozioökonomischer Positionierung. Im *dritten* Teil wird ein Versuch unternommen, auf der Basis von und Daten zu lebensweltlichen Orientierungen, zum Schulerfolg sowie zum sozioökonomischen Status eine *milieuspezifische Mentalitätstypologie der Bildungsarmut* zu entwickeln. Der *vierte* Teil der Auswertung analysiert schließlich auf der Grundlage der zweiten Erhebungswelle die Statuspassagen der Förder- und Hauptschüler/-innen nach den Abschlussklassen: die Übergänge in berufliche Ausbildung und auf weiterführende Schulen.



## 2 Die Repräsentativstudie im Projekt HABIL und im Verbund Chancen-Erarbeiten

Das Forschungsprojekt HABIL ist Teil des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Projektverbundes „Chancen erarbeiten“. Der Projektverbund zielt darauf ab, die Arbeitsmarktbeteiligung gering qualifizierter Menschen zu verbessern, die entsprechenden Verbesserungsvorschläge bzw. -konzepte zu erarbeiten und sie den Weiterbildungsträgern und Unternehmen zur Verfügung zu stellen. Um diese Ziele erreichen zu können, werden im Verlauf des Projektes Bildungsbedingungen und Bedingungen beruflicher Integration gering qualifizierter Arbeitnehmer/-innen untersucht und Konzepte zur Verbesserung der Zielgruppenansprache und des Übergangs und Verbleibs Geringqualifizierter in Arbeit und Beruf entwickelt. Dabei sollen sowohl Unternehmen als auch die Bildungspartner unterstützt werden. Neben der Universität Duisburg-Essen und der Pädagogischen Hochschule Freiburg, wo das Projekt HABIL angesiedelt ist, gehören auch der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Münster), das Institut der deutschen Wirtschaft (Köln) und das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft (Regionalbüro Darmstadt) zum Projektverbund „Chancen erarbeiten“.

Im Konkreten werden im Rahmen des Teilprojektes „iChance“ (BVAG) z. B. die besonderen Charakteristika der Gruppe funktionaler Analphabet/-innen untersucht. Dabei wird die Erarbeitung von neuen Möglichkeiten zielgruppengerechter Ansprache und Motivation, Information und Beratung zum Thema Grundbildung im Kontext von Wirtschaft und Arbeit anvisiert. Das Teilprojekt „a<sup>3</sup> – Alphabetisierung, Arbeitswelt, Ausbildung“ befasst sich mit der Entwicklung einer Bestandsaufnahme von Förder- und Good Practice-Modellen und mit der Erprobung arbeitsweltbezogener und branchenspezifischer Lehr-/Lernkonzepte. Ein zentrales Vorhaben stellt hier die Entwicklung eines Basiscurriculums „Grundbildung“ dar, welches die Anforderungen ausbildender Unternehmen in die Lerninhalte integriert. Dazu gehören Bestandsaufnahmen, Konzepterprobung und die Erforschung der Wirkungsgrade betriebsinterner Angebote zum Lernen am Arbeitsplatz sowie von Weiterbildungsmaßnahmen. Einen wichtigen Output der Projektarbeiten stellt des Weiteren der Aufbau eines „Bildungsnetzwerks der Wirtschaft“ dar.

Das Projekt HABIL ist im Bereich sozialwissenschaftlicher Grundlagenforschung zu verorten und verfolgt das Ziel, die vorhandenen Kompetenzen und Handlungsstrategien von Personen im (jungen) Erwachsenenalter zu erfassen, die bislang kaum Zugang zu Bildungsressourcen gefun-

den haben. Dabei standen Fragen nach den subjektiven Bedürfnissen und Selbstbeschreibungen bildungsferner Personen sowie nach ihren Bildungsinteressen und -strategien im Vordergrund. Als wichtiger Output galt von Anfang an die Identifizierung individueller oder struktureller Barrieren beim Zugang zu Bildung. Hier ergibt sich die zentrale Schnittstelle zu praxisorientierten Projekten im Verbund. Die Identifizierung der Bildungsbarrieren erlaubt ein genaueres Assessment der zielführenden Interventionsstrategien. Eine solche Ausrichtung ist im Sinne der Wirkungsabschätzung notwendige Voraussetzung dafür, dass Maßnahmen der Grundbildungsförderung und der Vorbereitung auf Ausbildung und Arbeitswelt künftig zielgruppenadäquat und evidenzbasiert erfolgen können.

Aus dieser Zielsetzung ergeben sich Forschungsstränge, die durch unterschiedliche Teilstudien innerhalb des HABIL-Projektes verfolgt werden. Neben der im vorliegenden Bericht dokumentierten quantitativen Erhebung an Förder- und Hauptschulen sowie Gymnasien wurden realisiert:

- a) *Ein Screening internationaler Alphabetisierungspraxis und Literacy-Forschung:*  
Good-Practice-Kriterien wie Zielgruppenspezifität, Empowerment, Closing-the-Gap und Diversity-Mainstreaming wurden entlang von Projekt- und Forschungs-Programmatiken aus Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern inhaltlich aufgeladen und Transferpotenziale für Forschung und Praxis in Deutschland umrissen,
- b) *Eine Untersuchung von Beratungsgespräch-Protokollen aus dem Alphabetisierungsbereich zweier Volkshochschulen (n=2.557):*  
Dargestellt wurden familiäre und berufliche Integration der Lernenden, deren Biographien, Lebenssituationen und daraus sich ergebende Motive zur Kursaufnahme,
- c) *Eine postalische Befragung von Personalbeauftragten kleiner und mittlerer Unternehmen (n=111):*  
Erfragt wurden schriftsprachliche Anforderungen in verschiedenen Tätigkeitsbereichen, allgemeine Erwartungen an Arbeitnehmer/innen und der Umgang mit bildungsschwachen Menschen im Betrieb,
- d) *Qualitative leitfadengestützte Interviews mit erwachsenen Angehörigen bildungsferner Gruppen* aus allen Generationen und mit verschiedensten Hintergründen:  
Die mit einer ätiologischen Perspektive vorgenommenen Auswertungen orientierten sich an den ungleichheitssensiblen Dimensionen soziale Schichtzugehörigkeit, schuli-

sche Benachteiligung/Bevorzugung, Migration/Ethnizität, Gender und kritische Lebensereignisse. In einen entsprechend aufgebauten Bezugsrahmen wurde eine *Idealtypologie* mit insgesamt 12 idealtypischen Konstellationen biographischer und aktuell lebensweltlicher Benachteiligung und Bildungsarmut eingeordnet.

- e) Eine *Analyse schul- und berufsbiographischer Verläufe* auf der Grundlage eines Teilsamples der leitfadengestützten Interviews:

Vorgestellt werden Bildungsbiographien bildungsferner Jugendlicher im Alter von 16-21 Jahren, die sich im Übergangssystem befinden, Lese- und Schreibschwächen aufweisen und in die Risikogruppe von funktionalen Analphabet/-innen eingestuft werden können.

- f) Die im Paneldesign angelegte Repräsentativbefragung, die im Vordergrund dieses Berichtes steht, stellt in dieser Form im deutschen Sprachraum eine Innovation dar, die erstmals zuverlässige Schätzungen zu Ausmaß, Ursachen und Folgen der Lebenssituation grundbildungsferner Gruppen zulässt. Mit denjenigen Schüler/-innen, die (wahrscheinlich) ohne einen Hauptschulabschluss und ggf. mit auffälligen Rechtschreibkompetenzen von der Schule abgehen wird eine Hochrisikogruppe für funktionalen Analphabetismus fokussiert.

### 3 Theorierahmen, Fragestellung und Anlage der Repräsentativstudie

#### 3.1 Wissensgesellschaft als politische und sozialtheoretische Bezugsfolie für die Problematisierung der Schulbildungsferne

Wissensgesellschaft ist ein beliebter und inzwischen quasi selbstverständlicher Begriff in bildungspolitischen Debatten und Diskursen über individuelle Kompetenzentwicklung geworden. Er scheint eine universelle Gültigkeit zu beanspruchen und etabliert zu haben. Dabei werden Phänomene wie Bildungsarmut, funktionaler Analphabetismus aber auch eine allgemeine Bildungsferne ausschließlich aus einer Defizitperspektive – Perspektive des Kompetenzmangels – betrachtet. Dass eine solche Sichtweise verkürzt wirkt, bildet den Ausgangspunkt für die quantitative Studie im Forschungsprojekt „HABIL – Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabet/-innen“, welche sich auf Jugendliche mit geringen Schriftsprachkompetenzen an Förder- und Hauptschulen in Deutschland fokussiert. Den sogenannten funktionalen Analphabet/-innen – Personen, deren Schrift- und Sprachkompetenzen die gesellschaftlichen Mindestanforderung nicht erfüllen – wendet man sich in Deutschland mit einer verstärkten medialen und (bildungs-)politischen Aufmerksamkeit zu. Funktionale Analphabet/-innen verkörpern „die andere Seite“ der Wissensgesellschaft (oder mit *Zygmunt Baumann* gesprochen „Die Überflüssigen“ der Wissensgesellschaft): Gerade weil im Zuge der Bildungsexpansion die Bildungszugangschancen vieler sozialen Schichten sich etwas verbessert haben und der technologische Fortschritt zu einer starken Komplexitätssteigerung der Arbeitsabläufe im Bereich hochqualifizierter Berufstätigkeit geführt hat, scheint die Befassung mit dem Thema des funktionalen Analphabetismus unumgänglich zu sein. Im Folgenden wird kurz auf die diskursive bzw. gesellschaftliche Ausgangssituation der Auseinandersetzung mit Schulbildungsferne<sup>1</sup> eingegangen, um dann die Konsequenzen deutlich zu machen, die u. a. der Wissensgesellschaftsdiskurs und die gemeinten Entwicklungen für bildungsferne soziale Milieus haben.

Wissen zählt mittlerweile zu den wichtigsten Selbstbeschreibungskonzepten moderner Gesellschaften. Schneller (informations-)technologischer Fortschritt und eine rasante Entwicklung von

---

<sup>1</sup> Die hier eingeforderte Einbettung des Analphabetismus-Begriffs in eine strukturbezogene Perspektive vorwegnehmend, werden die Begriffe funktionaler Analphabetismus und Bildungsferne im Folgenden wie Synonyme verwendet.

Dienstleistungsökonomien vor allem in der post-industriellen Ära führten zu einem quantitativen Sprung in der Ausdifferenzierung einzelner Wissensbereiche, zur Schaffung neuer Berufsfelder, die hohe und Qualifikationen voraussetzen, und zu einer Komplexitätssteigerung vieler Arbeitsabläufe. Der Begriff der Wissensgesellschaft hat schnell in die politischen Diskurse (vor allem in Europa und Nordamerika) Eingang gefunden und gilt seit langem als fester und selbstverständlicher Bestandteil wissenschaftlicher Debatten, die die umfassenden gesamtgesellschaftlichen Veränderungen einzufangen versuchen.

Die Entwicklungen, die unter den Begriff Wissensgesellschaft subsumiert werden können, und vor allem die damit verbundenen politischen Diskurse haben Konsequenzen für individuelle Biographien, da sie eine bestimmte politische Konstruktionslogik des Individuellen durchsetzen: Das Individuum wird als Träger bestimmter Wissensbestände und vor allem bestimmter Kompetenzen betrachtet, deren Einsatz ihm einen erfolgreichen Anschluss an soziale, berufliche und politische usw. Systeme erlaubt. Wissen und Kompetenzen werden somit Schlüssel zur sozialen, politischen und wirtschaftlichen Teilhabe. Diese Logik ist keineswegs neu. Neu aber ist zum einen, dass durch Anschlusskonzepte wie „Lebenslanges Lernen“ ein ständiger (Weiter-)Bildungs- bzw. (Weiter-)Qualifizierungsdruck plausibilisiert und legitimiert werden kann. Neu ist zum zweiten, dass durch objektivierbare Indikatoren wie Bildungstitel, Bildungsstatus oder durch andere quantitative Messinstrumentarien (wie z. B. die in der PISA-Studie verwendeten) gestützte Kompetenzzuschreibungsmechanismen allgemeine Gültigkeit erlangen können. Hierdurch wird eine Sortierlogik (oder -praxis) als legitim definiert, die gesellschaftliche Gruppen in Besitzer und Nicht-Besitzer der als verwertbar angesehenen Kompetenzen aufteilt. Hier von ist besonders eine – in sich keinesfalls homogene – Gruppe von sogenannten Bildungsverlierern betroffen, die in deutschsprachigen politischen und wissenschaftlichen Debatten in den letzten Jahren enorm an Bedeutung gewonnen hat.

Mit diesen Veränderungen korrespondiert ein tiefer struktureller Wandel des deutschen bzw. europäischen Arbeitsmarktes, der vor allem durch Verlagerung industrieller Produktion in Länder mit niedrigem Lohnniveau verursacht wurde und zum massiven Abbau der Arbeitsplätze in manueller Fertigung und von Routinetätigkeiten führte. Zusammen mit der gleichzeitigen Zunahme von Dienstleistungstätigkeiten, die zum Teil sehr ausdifferenzierte und komplexe Kompetenzen erfordern, hat dies gravierende bildungspolitische Konsequenzen. Neben der allgemeinen „Akademisierung der Berufe“ (vgl. Bittlingmayer et al. 2010) zeigt sich die Entwertung

bestimmter Bildungsabschlüsse, insbesondere im Segment der niedrigen Qualifizierung, wie z. B. die Entwertung des Hauptschulabschlusses im Zuge der Bildungsexpansion: Unter den Schulabgänger/-innen mit Hauptschulabschluss konnte z. B. im Jahr 2006 etwa die Hälfte keinen Ausbildungsplatz finden und war auf die Angebote des „Übergangssystems“ angewiesen (Berger et al. 2010: 44). Im einen noch stärkeren Maß trifft dies zu auf Jugendliche, die eine Förderschule oder eine Hauptschule ohne Hauptschulabschluss verlassen. Empirische Untersuchungen aus der Schweiz, Österreich und Deutschland zeigen, dass sie ein besonders hohes Risiko trifft, keinen Anschluss an das reguläre Berufsausbildungssystem zu finden, die regulären Ausbildungen abubrechen und von Phasen längerer Arbeitslosigkeit betroffen zu sein (vgl. Gaup et al. 2008).

Für Geringqualifizierte bleiben oft nur Segmente „einfacher Tätigkeiten“, welche geringe Einkommensmöglichkeiten und unzureichende Erwerbsperspektiven bieten; „In diesen Segmenten werden die Tätigkeiten nicht unbedingt komplexer. Eher werden die physischen und die psychosozialen Anforderungen an Geringqualifizierte höher“ (Drucks et al. 2010: 429).

Schließlich ist im sozialpolitischen Kontext noch eine wichtige Entwicklung zu nennen, welche mit globalem politischen Wandel in modernen Wissensgesellschaften korrespondiert, nämlich die funktionale Umstellung der sozialstaatlichen Steuerung. Diese Umstellung meint vor allem einen Paradigmenwechsel hin zum einem „aktivierenden“ oder „präventiven“ Sozialstaat. Damit wird die Verschiebung des Interventionsziels des Wohlfahrtstaates von wirtschaftspolitischer und arbeitsmarktbezogener Steuerung hin zu Entwicklung und Stärkung der individuellen Kompetenzen verbunden, die den Personen zu Autonomie bzw. Selbstversorgung verhelfen soll (vgl. Bittlingmayer et al. 2010).

Zusammenfassend lassen sich folgende Aspekte des wissensgesellschaftlichen Wandels und seiner Konsequenzen für gering qualifizierte oder bildungsferne Gruppen festhalten:

- 1 Die durch die Bildungsexpansion und durch wissenschaftliche Diskurse induzierte Schlüsselrolle der (Bildungs-)Kompetenzen für die individuellen Biographien bzw. die dahinter stehende Sortierungslogik verringert die Chancen der bildungsfernen Gruppen auf berufliche Inklusion;
- 2 Durch die Individualisierung aus „Kompetenzmangel“ sich ggf. ergebender Problemlagen sowie durch die soziale Praxis an Bildungszertifikaten orientierter selektiver Kompetenzzuschreibung sind bildungsferne Milieus der Gefahr einer pauschalen Kompetenzentwertung ausgesetzt (s. dazu die kritische Reflexion des Kompetenzdiskurses bei Tuncer/Sahrai 2010: 55-56);
- 3 Empirische Studien heben besondere Schwierigkeiten von Absolvent/-innen der Förderschulen und Jugendliche ohne Hauptschulabschluss beim Übergang ins System beruflicher Bildung hervor. Hier wäre nach der tatsächlichen Rolle individueller Faktoren (Kompetenzen) im Verhältnis zu institutionellen Faktoren (strukturellen Barrieren) bei der Statuspassage zu fragen;
- 4 Mögliche alternative, insbesondere oppositionelle Lebenskonzepte, welche nicht die gesellschaftliche Inklusion durch individuelle Bildung, sondern sozusagen die Einlösung in Arbeitermilieus tradierter Lebensmodelle im Peergruppen-Bezug fokussieren – beispielhaft die von Paul Willis beschriebene Gruppe der *Lads* (1977) –, geraten unter Druck und können ihre Anschlussfähigkeit verlieren.

Diese Entwicklungen verdeutlichen noch einmal, dass auf der einen Seite die Bedeutung der bildungsfernen Milieus bildungspolitisch und wirtschaftlich an Bedeutung zunimmt und, dass auf der anderen Seite die Thematisierung der Problemlagen bildungsferner Personen aus der wissenschaftlich induzierten Defizitperspektive – die vereinseitigte Darstellung gesellschaftlicher Passungsprobleme als individueller Kompetenzmangel – zu kurz greift. Dies bestätigen u. a. auch Debatten um die sogenannten Bildungsverlierer, die spätestens seit der PISA-Studie 2002 mit neuer Kraft in Deutschland entfacht sind. Dabei wurde das Thema der Ungleichheit der Bildungschancen wieder in die politische und wissenschaftliche Tagesordnung aufgenommen. Insbesondere die ungleiche Verteilung der Zugangschancen im deutschen Schulsystem rückte wieder verstärkt in den Mittelpunkt medialer, bildungspolitischer und wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Die seit den 1960'er Jahren verlaufende Bildungsexpansion schien an ihre Grenzen gestoßen zu sein, genauer: die Bildungsexpansion entpuppte sich als „gebremste“ und „selektive“ Expansion (Vester 2004 und 2008). Zwar haben Kinder aus allen Schichten von bildungsbezogener Chancenerweiterung profitiert, doch nur auf dem Realschulniveau ist es zu einer wirklichen Annäherung der Bildungschancen gekommen. Auf der Gymnasialstufe haben sich die Abstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen dagegen

sogar vergrößert (vgl. Geißler 2005). Bei konstant und höchst resistent bleibenden institutionellen Barrieren, die eine soziale Auslese im Bildungssystem begünstigen, scheinen nun andere benachteiligte Gruppen von dieser Exklusion besonders betroffen zu sein: Die Metapher für die am stärksten benachteiligte Gruppe wechselte seit den 1960'er Jahren vom „katholischen Arbeiter-Mädchen vom Lande“ zum „männlichen Unterschichtangehörigen mit Migrationshintergrund“ (vgl. Geißler 2005). Dabei wird insbesondere im medialen Kontext die Abstraktionsfigur eines leistungsschwachen und demotivierten Hauptschülers als Verkörperung der Gruppe der Bildungsverlierer gesehen (vgl. Bos et al. 2010). Nicht nur mediale oder politische, sondern auch wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Bildungsverlierern nehmen häufiger eine Defizitperspektive in Bezug auf die Betroffenen ein: Als mit Bildungsbenachteiligung einhergehend gilt vor allem soziale Desintegration. Unter anderem werden damit eine mangelnde Orientierung an Bildungsnormen und fehlende Aspirationen assoziiert (vgl. Hüther/Straubhaar 2009).

Eine weitere bemerkenswerte Eigenschaft der gegenwärtigen Diskurse um Bildungsverlierer besteht in der systematischer Marginalisierung der Institution Förderschule: Verglichen z. B. mit der Hauptschule bekommt die Förderschule wenig öffentliche Aufmerksamkeit und politische Beachtung. Zwar enthalten die Stichproben der Schulleistungsstudien wie PISA oder IGLU Förderschüler/-innen, doch sind die Ergebnisse noch immer nicht ausgewertet (vgl. Bos et al. 2010). Obwohl die Zahl wissenschaftlicher Untersuchungen an Förderschulen in den letzten Jahren gestiegen ist, bleibt diese Schulform auch in der empirischen Bildungsforschung bislang unterrepräsentiert. Dabei bleibt der Anteil der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen 1991 und 2006 auffällig stabil bei 4 bis 5% (Bos et al. 2010:383). Wie oben angesprochen, haben Jugendliche, die eine Förderschule besucht haben, die geringsten Chancen auf einen Ausbildungsplatz im regulären System der beruflichen Bildung, sind überwiegend auf die Angebote des Übergangssystems angewiesen und von Maßnahmenkarrieren sowie von langen Arbeitslosigkeitsphasen bedroht (vgl. Gaup et al. 2010).

An diesen Punkten knüpft die repräsentative Befragung der Förder- und Hauptschüler/-innen im Rahmen des Forschungsprojektes „Bildungs- und Handlungskompetenzen funktionaler Analphabet/-innen“ an. Der oben skizzierte theoretische Rahmen bzw. Einbettung des Kompetenzbegriffes in einen globalen konzeptuellen Kontext der Wissensgesellschaft und der Debatten um bildungsferne Milieus hat somit für die Fragestellung der Studie folgende Konsequenzen:



- 1 Das empirische Kompetenzdesign muss einem Perspektivwechsel unterzogen werden: Die Defizitlogik ist in diesem Kontext mit einer Differenzlogik zu verbinden. Und es ist transparent zu machen, wie, durch wen und zu welchen Gelegenheiten Differenzen in Defizite umgedeutet werden (Grundmann et al. 2006).
- 2 Die Kompetenzgenerierung und der Kompetenzbesitz müssen aus der Perspektive der ungleichen Verteilung der Zugangschancen zur Bildung, also im Kontext von Bildungsungleichheit und Bildungsarmut betrachtet werden.

Die Verschränkung dieser beiden Perspektiven erlaubt es, die schulbildungsfernen Milieus in ihrer Ausgangslage, in ihrer Anfälligkeit für Defizitzuschreibungen aufgrund ungleicher Ausgangslagen und innerhalb von Mechanismen der Reproduktion von Bildungsarmut adäquat zu beschreiben.

### 3.2 Kompetenzdesign der Studie

Der Begriff der Kompetenz hat im Zuge der oben beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen eine der analytischen Schlüsselrollen in der Berufsbildungsforschung, der Pädagogik und in anderen Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft erlangt. Bezüglich der aktuellen Bildungspolitik spricht man sogar von der „semantischen Verschiebung“ der Bildungsbegriffs in Richtung des Kompetenzbegriffs (vgl. Brosziewski 2010). Dabei weist der Kompetenzbegriff in der Soziologie eine vergleichsweise traditionsreiche Geschichte vor. Er findet sich bereits bei *Max Weber*, der ihn organisationsbezogen definiert und der Kompetenzen als jeweils mit bestimmten Qualifikationen begründete Zuständigkeiten innerhalb des bürokratischen Staatsapparates begreift (vgl. Kurtz/Pfadenhauer 2010). Ein weiteres soziologisches Schlüsselkonzept zum Kompetenzbegriff ist die kommunikative Kompetenz nach *Jürgen Habermas*. In Anlehnung an *Noam Chomski's* Konzept der Sprachkompetenz definiert Habermas die kommunikative Kompetenz als die Fähigkeit, an Redesituationen verstehend teilnehmen und solche Situationen selbst produzieren zu können (vgl. Vonken 2005). Einer der zentralen Schwerpunkte kommunikativer Kompetenz ist die Fähigkeit zum Diskurs. Diese setzt nicht nur das Verstehen vorgegebener Sinnzusammenhänge und die Annahme von Geltungsansprüchen voraus, sondern auch die Fähigkeit, Sinnzusammenhänge zu hinterfragen und deren Geltung argumentativ immer neu ver-

handeln zu können (vgl. Hurrelmann 2002: 59). Eine der wichtigsten Weiterentwicklungen des Kompetenzbegriffs, welche insbesondere im Kontext der empirischen Sozialisations- und Bildungsforschung von hoher Relevanz ist, wurde von *Klaus Hurrelmann* im Rahmen seiner *Theorie des realitätsverarbeitenden Subjektes* formuliert. Hurrelmann spricht von *Handlungskompetenz* als Fertigkeit zur Auseinandersetzung mit der *äußeren Realität*: „In engerem Begriffsverständnis kann unter Handlungskompetenz der Zustand der individuellen Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikationsstrategien verstanden werden, die ein angemessenes Agieren in konkreten Handlungssituationen und eine Koordination der Anforderungen verschiedener Handlungssituationen gestatten, die für die Person und/oder die Umwelt von Bedeutung sind“ (Hurrelmann 2002: 160 f.). Dabei ist entscheidend, dass Handlungskompetenzen im Prozess der Sozialisation erworben werden und je nach Sozialisationskontext erheblich variieren können.

Schließlich ist im Kontext der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff der wichtige Begriff der *sozialen Kompetenz* zu nennen, welcher sich vor allem auf „interaktionsbezogene personale Eigenschaften“ (Bittlingmayer/Bauer 2008:1) bezieht, etwa die Reflexion des eigenen Verhaltens, Empathie, Teamfähigkeit, Toleranz u.a.m. Diesem Begriff, der zu den von der OECD vorgestellten Schlüsselkompetenzen zählt (OECD 2005), wird häufig mangelnde Komplexität vorgeworfen. *Bittlingmayer/Bauer* (2008) reagieren auf Unschärfen des Begriffs mit einem Konzept sozialer Kompetenz, welches insbesondere für empirische Sozialisations- und Bildungsforschung greifbar gemacht wird. Sie differenzieren vier Dimensionen sozialer Kompetenz: (1) Die *Sozialkognitive Dimension* (Empathie und Wahrnehmung von Handlungserwartungen), (2) die *Sozialmoralisch-kognitive Dimension* (normative Bewertung der Handlungssituation bzw. Wahrnehmung der Legitimität der Handlungserwartungen), (3) die *Interaktive Handlungsdimension* (interaktionsbezogene Fähigkeiten) und (4) Reflexive Dimension (Reflexion der eigenen sozialen Rolle) (eine ausführlich Zusammenfassung des Kompetenzkonzeptes von Bittlingmayer/Bauer findet sich bei Tuncer/Sahrai 2010). Diese analytische Zerlegung des Begriffes sozialer Kompetenz macht auf einen Machtaspekt aufmerksam, welcher praktisch jeder sozialen Interaktionssituation zu Grunde liegt. Soziale Kompetenz ist nicht einfach nur die Fähigkeit, in Interaktionssituationen zu agieren und Handlungserwartungen anderer Akteure auf sich zu beziehen. Soziale Kompetenz meint auch, in jeder Interaktionssituation implizit kommunizierte und umkämpfte Machtansprüche zu erkennen und sich der eigenen

Position im gesellschaftlichen Machtgefüge oder – an das Begriffsvokabular von Pierre Bourdieu anknüpfend gesagt – im sozialen Raum bewusst zu werden.

Die hier kurz vorgestellten Konzepte repräsentieren nicht die volle Bandbreite der sozialwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff. Sie machen aber die verschiedenen Facetten des Begriffs deutlich und stellen die wichtige Frage nach Bedingungen der Kompetenzgenese in Abhängigkeit von sozialen und materiellen Bedingungen der Primärsozialisation. Gerade unter subordinierten Bedingungen schulbildungsferner Milieus und unter der oben im Abschnitt 2.1. angesprochenen Gefahr pauschalisierender Ausblendung bzw. Entwertung wichtiger Kompetenzen gering qualifizierter Jugendlicher muss zwischen unterschiedlichen Kompetenzarten differenziert werden. Unzureichend ist die ausschließliche Fokussierung aus der Perspektive mit legitimen Machtansprüchen ausgestatteter Akteure (Arbeitgeber, Lehrer, bildungspolitische Subjekte usw.) zentraler Kompetenzen, welche durch objektive Indikatoren (Schulleistungen oder Bildungsabschlüsse) standardisiert messbar und vergleichbar sind. Unzureichend ist gerade weil zu differenten –aus der dominanten Perspektive vermeintlich defizitären – Formen von Handlungskompetenzen oder sozialen Kompetenzen der Jugendliche aus bildungsfernen Milieus kaum empirische Untersuchungen vorliegen. Diese Lücke will die HABIL-Schulstudie füllen, indem sie nach Bildungs- und Handlungskompetenzen der Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus fragt. In dieser Studie kommt deshalb ein gemischtes Kompetenzdesign zum Tragen, welches die Erhebung objektiv messbarer Schulleistungsindikatoren und definierter Schlüsselkompetenzen verbindet mit einer Erfragung von Handlungs- und Bildungskompetenzen, die differente und unerwartete Kompetenzprofile zulässt, ohne sie durch Einordnung in hierarchische Klassifikationsschemata zu bewerten. Dies wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

### **3.3 Überblick über die Fragebogenskalen**

Eine der grundlegenden Unterscheidungen, die sich für das empirische Design der HABIL-Schulstudie als konstitutiv erweist, ist die in der empirischen Bildungsforschung teilweise vernachlässigte Unterscheidung zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. Lebensweltliche Bildungsprozesse sind der in familialen bzw. im breiteren Sinne außerinstitutionellen (in erster Linie vor- und außerschulischen) Zusammenhängen stattfindende Er-

werb von Wissen und Handlungskompetenzen. Institutionalisierte Bildungsprozesse sind dagegen als formalisierte Abläufe zu verstehen, die sich in institutionalisierten (vor allem schulischen) Kontexten vollziehen. Der Begriff der Bildung wird im vorliegenden empirischen Design also breit gefasst: Mit Bildung wird hier, in Anlehnung an Grundmann „(...) in erster Linie ein Prozess der Strukturierung von Erfahrungs- und Handlungswissen bezeichnet, mit dem spezifische Handlungsbefähigungen und Praktiken der Lebensführung einhergehen“ (Grundmann et al. 2008: 49). Diese breitere Fassung des Bildungsbegriffes unter Einbeziehung erfahrungsweltlicher Bildungsprozesse macht vor allem deswegen Sinn, weil dadurch lebensweltgebundene subjektive Wissensinhalte der bildungsfernen Schüler/-innengruppen zugänglich gemacht werden können, die durch institutionelle Normierungsprozesse, durch politisch-wissenschaftliche Diskurse und durch Zeitdiagnosen wie diejenige der Wissensgesellschaft verdeckt werden. In ihren lebensweltlichen Bildungsprozessen sind Individuen gebunden an ihre unmittelbare soziale Umgebung: „Subjekte passen sich im Rahmen ihrer Erfahrungsaufschichtung an ihre unmittelbare Umgebung an. Da diese je nach Herkunft ungleich ist, bildet sich ein herkunftsspezifischer, subjektiver Wissensvorrat für die Bewältigung von Lebenssituationen heraus“ (Dalhaus 2010: 172).

Die Gegenüberstellung lebensweltlicher Handlungsbefähigungen und „subjektiven Bildungswissens“ (vgl. Dalhaus 2010) als Produkt nicht-institutioneller Bildungsprozesse auf der einen, und in institutionellen Kontexten erworbener Kompetenzen sowie dort geltender Erwartungen auf der anderen Seite eröffnet eine wichtige Perspektive auf die Reproduktionsmechanismen herkunftsspezifischer Bildung- und Teilhabechancen: „(...) die Passungen zwischen erfahrungsweltlichen und institutionalisierten Bildungsinhalten [spielen] eine entscheidende Rolle bei der Verfestigung von Bildungsungleichheiten [...]. Denn sie bestimmen die Wahrscheinlichkeiten bzw. Zwangsläufigkeiten, nach denen sich Individuen für oder gegen Handlungsoptionen entscheiden, wie z. B. die Bewertungen von und Entscheidungen für verschiedene Schullaufbahnen, für Berufsausbildung (einschließlich der konkreten Berufswahl) oder Hochschulstudium (einschließlich der Studienfachwahl), für die Teilnahme an der Weiterbildung etc.“ (Grundmann et al. 2008:69).

Um die Herkunftsspezifität unter Berücksichtigung lebensweltlicher Wissensinhalte abzubilden, wird im Design auf ein Skalenkonstrukt zurückgegriffen, das sich in der Sozialstruktur- und Milieuforschung bewährt hat: Der sogenannte (1) «*Milieu-Indikator*» aus der SINUS-

Milieuforschung (vgl. Becker et al.. 1992, Flaig et al.. 1993), wurde für die HABIL-Befragung als jugendspezifisch überarbeitetes SINUS-Konstrukt eingesetzt (s. Heitmeyer u. a. 2005: 62). Die Skala besteht aus 33 Items, die jeweils Wert- und Handlungsorientierungsmuster abbilden. Die Konzeption der Skala basiert auf der Annahme, dass soziale Akteure in ihrem alltäglichen Handeln sich von bestimmten Wahrnehmungsmustern und Wertorientierungen leiten lassen. Diese verweisen wiederum auf die Position von Akteuren im Gefüge der sozialen Milieus, welche die soziale Differenzierung der Gesellschaft ausmachen. Mit Hilfe dieses Konstruktes können mehrere Dimensionen milieuspezifischer Handlungsdispositionen der Jugendlichen beschrieben und somit auch die Mentalitäten bildungsferner Schülergruppen porträtiert werden.

Der nächste große Fragenbereich bezieht sich auf (2) *Anerkennung*, die Jugendliche für bestimmte Einstellungs- oder Handlungsmuster in ihren Peer-Groups erfahren. Die projektintern entwickelte Anerkennungsskala macht also gruppenspezifische Integrationsprozesse greifbar, und lässt sie in Beziehung setzen zu institutionellen Bildungsprozessen. Der Zusammenhang von Kontakten zur Peer-Group und z. B. Schulmotivation wird in der Forschungsliteratur unter unterschiedlichen Aspekten beleuchtet. Häufig wird etwa auf die Bedeutung abweichenden Verhaltens bei männlichen Peers abgestellt. Wagner et al. berichten bspw. von einem positiven Zusammenhang zwischen Schulverweigerungsrisiko und der Kontakthäufigkeit zu Peers, insbesondere bei Neigung zu abweichendem Verhalten, das wiederum positiv mit Schulproblemen korreliert (Wagner et al. 2004: 482). Wird delinquentes Verhalten in der Peer-Group als Bestätigung bedrohter männlicher Identität legitimiert, dann werden vergleichsweise häufiger Erfolgserlebnisse über kriminelle Handlungen gesucht (Mansel/Hurrelmann 1998: 101; Mößle et al. 2006: 295; de Haan/Vos 2003: 320). Drucks/Osipov/Quenzel (2011) haben bereits am Beispiel der HABIL-Daten aus einem Bundesland zeigen können, dass Anerkennung für deviantes Verhalten mit Schulentfremdung, dagegen Anerkennung für schulisches Bemühen mit schulischem Wohlbefinden in engem Zusammenhang steht. Ferner wird zu überprüfen sein, auf welches soziale Kapital die Jugendlichen überhaupt zurückgreifen können und ob es eine herkunftsspezifische Variation von sozialen Kapitalformen gibt.

Der dritte wichtige Fragenbereich umfasst (3) *Einstellungen zu Schule, Schulmotivation* und Erfahrungen, die Jugendliche im Kontext institutionalisierter Bildungsprozesse machen. Hier geht es im Wesentlichen um Erfahrungen, Schulbindung bzw. schulisches Wohlbefinden und Lernmotivation, aber auch um Erfahrungen von Resignation und Überforderung bezüglich formali-

sierter Bildungskontexte, Benachteiligung und Entfremdung im schulischen Kontext. So können neben sozialisationsspezifischen Lernbarrieren auch Motivationsstrukturen (z. B. die Bereitschaft in formalisierten Kontexten weiter zu lernen), die den bildungsfernen Milieus mitunter abgesprochen werden, sowie institutionelle Hindernisse des Lernens aufgezeigt werden. Hier geht es also im breiteren Sinne um Bildungskompetenzen bildungsferner Milieus.

Der vierte Fragenbereich, der sich thematisch unmittelbar an die Skala der Schulerfahrungen anschließt, widmet sich den unmittelbaren (4) *Erfahrungen der Schüler/-innen mit Lehrer/-innen*. Der Schwerpunkt der Skala liegt auf der Wahrnehmung der Unterrichtsstile von Lehrkräften aus der subjektiven Perspektive der Schüler/-innen. Wir finden insbesondere zwei Unterrichtsstile mit je eigentümlichen Arten, Partizipation der Schüler/-innen am Unterrichtsgeschehen zuzulassen: Einem integrativen und vor allem schwache Schüler/-innen einbindenden Unterrichtsstil steht ein Unterrichtsstil gegenüber, welcher auf Konkurrenz und Leistungsdruck aufbaut. Die Skala zielt auf die Klärung der Rolle der Lehrkräfte (Ausgleich oder Verstärkung) für ungleiche Leistungsbedingungen ab.

Der fünfte Fragenbereich bezieht sich auf (5) *Strategien der Stressbewältigung* im schulischen Kontext. In der entsprechenden Skala sind Items zusammengefasst, die unterschiedliche Facetten der Handlungskompetenz im Umgang mit durch schulische Probleme verursachten Stresssituationen (Coping-Stile) erfassen. Ein Schwerpunkt liegt auf der Gegenüberstellung psychosomatisch/affektiver Reaktionsmuster mit aktiv-angepasster Auseinandersetzung mit auf Stresslagen und Problemen. Im Kontext dieser Reaktionsmuster ist die Frage nach herkunftsspezifischen Bewältigungskompetenzen besonders relevant: Es kann z. B. angenommen werden, dass bestimmte Kompetenzen in Sozialisationskontexten der unteren sozialen „bildungsfernen“ Milieus nicht ausgeprägt sind bzw. durch den familialen Background nicht abgesichert oder gestärkt werden können. Hier handelt es sich um spezifische Lernbarrieren, die den Zugang zu formalisierten Bildungsprozessen einschränken können.

Der Fokus des letzten Fragenbereichs liegt auf der Bedeutung des (6) *familialen Aspirationsverhaltens*. In der empirischen Forschung gilt die herkunftsspezifische Varianz elterlicher Bildungsaspirationen als einer der wichtigsten Faktoren für die Reproduktion ungleicher schulischer Bildungszugangs- und Leistungserfolgchancen. Auf der einen Seite gilt als belegt, dass Lehrkräfte Eltern aus unteren sozialen Milieus eher eine mangelnde Beteiligung an schulischen An-

gelegenheiten und weniger stark ausgeprägte Bildungsaspirationen zuschreiben (vgl. Ditton 2008), was häufig in Schulempfehlungen zugunsten niedriger Schulformen einfließt (vgl. ebd.). Auf der anderen Seite können aktuelle Studien, vor allem diejenige von Bittlingmayer und Bauer (2007), zeigen, dass sich bei elterlichen Aspirationsverhalten keine signifikanten herkunftsspezifischen Unterschiede feststellen lassen. Es ist eher fehlendes Institutionenwissen, so z. B. „der Glaube an die Neutralität schulischer Institution“ (Bittlingmayer/Bauer 2007:175), dass die vorhandenen Bildungsaspirationen neutralisieren kann. Im HABIL-Design liegen Skalenschwerpunkte auf zwei Polen elterlichen Aspirationsverhaltens: Auf der einen Seite geht es um Unterstützung in schulischen Angelegenheiten und auf der anderen Seite um Leistungsdruck. Es wird untersucht, inwiefern diese Bildungsaspirationen herkunftsspezifisch variieren und als Reproduktionsmechanismus ungleicher Chancenverteilung gelten können.

Im Design der quantitativen Studie wird, alles in allem, das Thema des funktionalen Analphabetismus aus der Perspektive der Reproduktionsmechanismen von Bildungsungleichheit angegangen. Es wird die Frage nach Handlungs- und Bildungskompetenzen Jugendlicher aus bildungsfernen Milieus gestellt, die Risikogruppen für extreme Bildungsarmut bzw. funktionalen Analphabetismus darstellen. Wie in der Skalenbeschreibung schon gezeigt wurde, müssen Kompetenzen im sozialisations- bzw. herkunftsspezifischen Zusammenhang betrachtet werden. Für die Messung der sozialen Herkunft werden in der Studie zwei Indikatoren eingesetzt. Da der Besuch der weiterführenden Schule in Deutschland eng an soziale Herkunft gekoppelt ist, stellen Schulformen „differenzielle Entwicklungsmilieus“ (Ditton 2008:259) dar. Somit kann (1) *die Schulformzugehörigkeit* als erster Indikator der sozialen Lage berücksichtigt werden. An der HABIL-Schulstudie haben Schüler/-innen dreier Schultypen teilgenommen: Förderschulen mit Schwerpunkten auf Sprach- und Entwicklungsförderung, Hauptschulen und Gymnasien. Unsere Annahme ist, dass zwischen der besuchten Schulform und der sozialen Herkunft der Jugendlichen ein „linearer“ Zusammenhang besteht: Förderschüler/-innen kommen im Durchschnitt aus den am stärksten sozial benachteiligten Milieus. Hauptschüler/-innen weisen eine etwas höhere soziale Herkunft auf, gehören aber im Durchschnitt immer noch zur sozialen Unterschicht. Gymnasialschüler/-innen haben in der sozialen Hierarchie den höchsten Platz, verglichen mit den anderen beiden Schulformen.

Der zweite Indikator, der in der Studie zur Messung der sozialen Lage zum Einsatz kommt, ist ein von Harry Ganzeboom et al. (1992) entwickelter Index des sozioökonomischen Status (2)

*ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status)*. Er basiert auf internationalen Vergleichsstudien zum Zusammenhang von Einkommen und Bildungsniveau der Vertreter unterschiedlicher Berufe. Der Index wurde in drei Schritten gebildet: A) Als erstes wurden die Angaben zum ausgeübten Beruf bzw. zur aktuellen Erwerbstätigkeit der Eltern abgefragt (offene Fragen). Die Angaben wurden im zweiten Schritt B) nach dem Schema ISCO-08<sup>2</sup> umkodiert, und die ISCO-08-Werte wiederum C) in die ISEI-Werte umgewandelt. ISEI wird als metrische Skala behandelt, deren Wertintervall von 10 bis 90 reicht: Je höher der ISEI-Wert, desto höher der sozioökonomischer Status.

Eine zentrale Stellung im quantitativen HABIL-Design hat die Skala, mit welcher die Schriftkompetenz der Schüler/-innen gemessen wird. Dazu wurde ein zwanzigminütiger Rechtschreibtest eingesetzt, der von Peter May als Diktat unter dem Namen *Hamburger Schreibprobe* (Version 5-9B) entwickelt wurde. Im Rahmen der HABIL-Schulstudie wurde dieser *HSP-Test* nur an Förder- und Hauptschulen durchgeführt. An Gymnasien wurde auf die Durchführung verzichtet, da unter Gymnasialschüler/-innen nur eine ungenügende Varianz erwartet werden konnte. Es war davon auszugehen, dass alle Gymnasialschüler/-innen gute bis sehr gute Testergebnisse erzielen würden. Unter Förder- und Hauptschüler/-innen war dagegen von breiter Streuung auszugehen. Die im Vorliegenden Bericht vorgestellte Testauswertung betrachtet eine metrische Variable mit einem Wertespektrum von 150 bis 339 Punkten, wobei hohe Werte gute Rechtschreibkompetenzen anzeigen. Ein kurzer Überblick über den Test und die Testergebnisse wird im Abschnitt 4.1.2 gegeben.

---

<sup>2</sup> Der International Standard Classification of Occupations ist ein standardisiertes numerisches Codiersystem für Berufe. Es wurde von der ILO (International Labour Organisation) entwickelt; s. <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>



## 4 Stichprobenbeschreibung

Dieser Abschnitt widmet sich einem Überblick über die HABIL-Stichprobe. Wir wollen erstens kurz erläutern, wie die Rekrutierung der Schulen für die Befragung gestaltet wurde und die wichtigsten Zahlen für die Brutto- und die realisierte Stichprobe zeigen. Zweitens werden die Strukturmerkmale der vorliegenden Stichprobe beschrieben und gesondert die Rechtschreibkompetenzen der befragten Schüler/-innen quantifiziert und erläutert. Und schließlich werden drittens die statistischen Methoden und die analytische Vorgehensweise der anschließenden Auswertungen vorgestellt.

### 4.1 Auswahl und Rekrutierung der Schulen

Die Durchführung der schriftlichen Schülerbefragung war als Classroom-Befragung konzipiert<sup>3</sup>. Je nach Schultyp waren zwei unterschiedliche Vorgehensweisen vorgesehen:

*a) Durchführung der Classroom-Befragung durch Interviewer* - diese Variante war an Förderschulen vorgesehen, und

*b) Durchführung der Classroom-Befragung durch Lehrkräfte* (mit postalischem Versand der Erhebungsunterlagen) - an Hauptschulen und an Gymnasien.

Für die Durchführung der Classroom-Befragung an Haupt- und Förderschulen waren zwei Schulstunden (hier inkl. HSP-Rechtschreibtest), an Gymnasien eine Schulstunde angesetzt.

Zielpersonen der Studie waren Schüler/-innen der Klassenstufen 9 und 10 in Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen und Sprache (FS), Hauptschulen (HS) sowie Gymnasien (GYM). Gemäß dem Stichprobendesign sollten Schüler/-innen aus fünf Bundesländern (drei Flächenländer und zwei Stadtstaaten) befragt werden. Einbezogen wurden Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Nordrhein- Westfalen und Thüringen. Die Vorgaben zum Stichprobendesign sahen in allen Bundesländern – außer in Berlin – eine geklumpfte Auswahl der Schulklassen in einem mehrstufigen

---

<sup>3</sup> Die Rekrutierung der Schulen (außer in Berlin) und die Durchführung der Studie erfolgte durch das infas (Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH, Bonn)

Zufallsverfahren vor. Dabei wurden in einigen Bundesländern zunächst Regionen ausgewählt. Innerhalb dieser Regionen erfolgte im zweiten Schritt eine zufällige Auswahl von Schulen, die anschließend für die Befragung zu rekrutieren waren. Im Zuge der Rekrutierung wurden die Anzahl der Schulklassen nach Klassenstufe sowie die jeweiligen Schülerzahlen erhoben. Aus den schließlich verfügbaren wurden die tatsächlich zu befragende Schulen zufällig ausgewählt.

Basis für die regionale Auswahl war die Verteilung der Förderschulen. Hauptschulen und Gymnasien sollten in denselben Regionen (als kleinste regionale Einheit wurde die Gemeinde verwendet) ausgewählt werden, um eine höchstmögliche Vergleichbarkeit der regionalen Strukturmerkmale zu gewährleisten. In Bremen wurden alle Schulen für die Rekrutierung ausgewählt. In Baden-Württemberg erfolgte keine gesonderte regionale Auswahl (Klumpung), da die regionale Verteilung der Förderschulen einer Klumpung entgegensteht. Die Schulrekrutierung wurde überwiegend vom Institut für angewandte Sozialwissenschaft ([www.infas.de](http://www.infas.de)) durchgeführt. Für Thüringen erfolgte die Auswahl der Regionen durch das HABIL-Team (in Absprache mit dem Kultusministerium Thüringen). Die regionale Einheit waren hier Landkreise bzw. kreisfreie Städte, wobei zehn Landkreise bzw. kreisfreie Städte ausgewählt worden waren. Für Akquise für Berlin übernahm das HABIL-Team vollumfänglich.

Insgesamt befanden sich 102 Schulen in der Einsatzstichprobe, davon n=55 Förderschulen, n=33 Hauptschulen und n=14 Gymnasien. Die Tabelle 1 zeigt die Verteilung der insgesamt eingesetzten Schulen nach Schultyp und Bundesland.

Tabelle 1: Schulen in der Einsatzstichprobe – Schulformen und Bundesländer

	Förderschulen		Hauptschulen		Gymnasium		Gesamt	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
BaWü	16	29,1	11	33,3	2	14,3	29	28,4
Berlin	7	12,7	4	12,1	4	28,6	15	14,7
Bremen	8	14,5	1*	3,0	0*	-	9	8,8
NRW	10	18,2	6	18,2	3	21,4	19	18,6
Thüringen	14	25,5	11	33,3	5	35,7	30	29,4
<b>Gesamt</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>33</b>	<b>100,0</b>	<b>14</b>	<b>100,0</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>

\* In Bremen konnte lediglich eine Hauptschule und kein Gymnasium für die Befragung gewonnen werden.

Nach den von den Schulen im Rekrutierungsgespräch gemachten Angaben zu Schülerzahlen in den Klassenstufen 9 und 10 umfasste die Einsatzstichprobe ein Brutto von insgesamt 6.826 Schüler/-innen. Die Befragung konnte an 101 Schulen in insgesamt 330 Klassen realisiert und dabei insgesamt 4.367 Schüler/-innen befragt werden. Im Durchschnitt wurden pro Klasse 13 Schüler/-innen interviewt. In Tabelle 2 sind die realisierten Fälle nach Bundesland und Schultyp ausgewiesen.

Tabelle 2: Realisierte Fälle – Schulformen und Bundesländer

	Förderschulen		Hauptschulen		Gymnasium		Gesamt	
	abs	%	abs	%	abs	%	abs	%
<b>BaWü</b>	157	13,6	392	26,0	348	20,4	897	20,5
<b>Berlin</b>	173	15,7	313	20,8	489	28,7	975	22,3
<b>Bremen</b>	192	16,6	48	3,2	0	0	240	5,5
<b>NRW</b>	367	31,7	471	31,3	461	27,0	1.299	29,7
<b>Thüringen</b>	267	23,1	281	18,7	408	23,9	956	21,9
<b>Gesamt</b>	<b>1.156</b>	<b>100,0</b>	<b>1.505</b>	<b>100,0</b>	<b>1.706</b>	<b>100,0</b>	<b>4.367</b>	<b>100,0</b>

Tabelle 3 zeigt den Stand der Realisierung im Überblick:

Tabelle 3: Realisierung im Überblick

	Förderschulen	Hauptschulen	Gymnasium	Gesamt
<b>Anzahl realisierte Schulen</b>	54	33	14	101
<b>Anzahl realisierte Klassen</b>	147	104	79	330
<b>Anzahl realisierte Fälle</b>	1.156	1.505	1.706	4.367

Nach der Datenbereinigung mussten 17 Fälle ausgeschlossen werden, so dass die Anzahl realisierter Fälle auf 4.350 reduziert wurde.

## 4.2 Strukturmerkmale der realisierten Stichprobe

Ausgehend von 4.350 Fällen der bereinigten Stichprobe, sieht die schulformspezifische Verteilung folgendermaßen aus: 26,4% der Schüler/-innen besuchen zum Befragungszeitpunkt die Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen und Sprache, 34,4% sind Hauptschüler/-innen und 39,2% gehen auf ein Gymnasium. Die Anteile der männlichen und weiblichen Jugendlichen an der Gesamtstichprobe sind annähernd ausgeglichen: 53,2% sind männlich und 46,8% sind weiblich. Die Tabelle 4 gibt einen Überblick über die schulformspezifische Verteilung der Stichprobe nach Geschlecht.

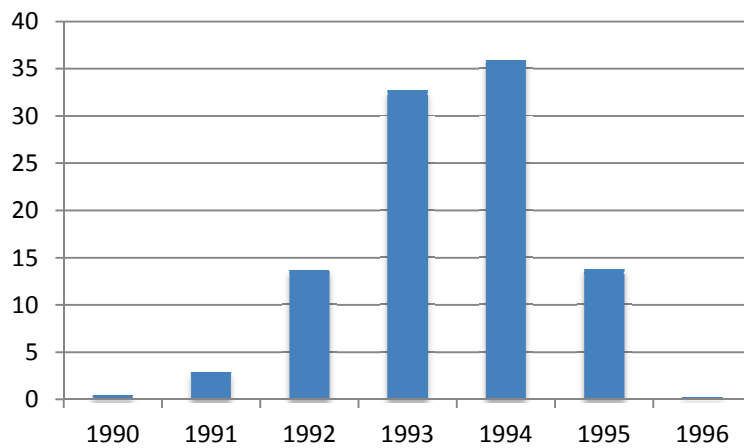
Tabelle 4: Anzahl der Fälle/ der Schüler/-innen nach Schulform und Geschlecht

	männlich		weiblich	
	abs.	%	abs.	%
Förderschulen	669	58,8	469	41,2
Hauptschulen	822	55,2	667	44,8
Gymnasium	812	47,8	888	52,2
<b>Gesamt</b>	<b>2.303</b>	100	<b>2.024</b>	100

Wie die Tabelle 4 zeigt, ergeben sich für die drei Schulformen jeweils unterschiedliche geschlechtsspezifischen Verteilungsmuster. Insbesondere an Förderschulen sind männliche Jugendliche etwas überrepräsentiert. Für Hauptschulen ergibt sich ebenfalls eine leichte Verschiebung zugunsten der männlichen Schülerschaft, während an Gymnasien weibliche Jugendliche zahlenmäßig leicht überlegen sind.

Von der altersspezifischen Verteilung her dominieren unter den befragten Schüler/-innen die Jahrgänge zwischen 1992 und 1995 (s. Abbildung 1). Knapp 69% der Jugendlichen in der HABIL-Stichprobe waren zum Befragungszeitpunkt also 16 oder 17 Jahre alt. Insgesamt variiert das Alter der Befragten zwischen 14 und 20 Jahren.

Abbildung 1: Prozentuale Aufteilung der HABIL-Stichprobe nach Geburtsjahr der Befragten



Das weitere in den folgenden Auswertungen wichtige Strukturmerkmal stellt der Migrationshintergrund der befragten Schüler/-innen dar. Der Migrationshintergrund wurde auf der Grundlage zweier Kriterien erfasst: (1) Das *Geburtsland* und (2) die in der Familie gesprochenen *Sprachen*. Die nachfolgende Tabelle 5 zeigt die häufigsten Nennungen in Bezug auf das Geburtsland der Probanden.

Tabelle 5: Verteilung der Geburtsländer unter den befragten Schüler/-innen

Geburtsland	abs.	%
Deutschland	3.858	91,0
Ex-Sowjetunion	108	2,5
Türkei	54	1,2
Ex-Jugoslawien	46	1,1
Polen	23	0,5
Irak	14	0,3
Rumänien	10	0,2
Libanon	9	0,2
Syrien	8	0,2
Italien	8	0,2
Portugal	6	0,1
Spanien	5	0,1
(...anderes Geburtsland...)	...	...
Gesamt	4.350	

Laut Tabelle 5 sind 91% der Jugendlichen in Deutschland geboren. Ausgehend von dem Kriterium des Geburtslandes sind die drei am stärksten besetzten Einwanderergruppen Jugendliche aus Ländern der ehemaligen Sowjetunion (2,5%), aus der Türkei (1,2%) und aus Ländern des ex-jugoslawischen Raums (1,1%). Da das Kriterium des Geburtslandes aber in einem hohen Maße exklusiv ist und lediglich 9% der nicht in Deutschland geborenen Schüler/-innen einschließt, wurde für die weiteren Auswertungen die sprachliche Definition des Migrationshintergrundes bevorzugt. Die Schüler/-innen konnten auf einer Liste mit 16 Sprachen angeben, welche Sprachen in ihren Familien gesprochen werden (Mehrfachnennungen waren selbstverständlich möglich). Anhand dieser Daten wurde eine dichotome Variable gebildet: Die erste Ausprägung wurde den Schüler/-innen zugeordnet, bei denen zuhause entweder Deutsch und andere Sprachen oder ausschließlich andere Sprachen gesprochen werden. Die zweite Ausprägung wurde in dem Fall vergeben, wenn ausschließlich Deutsch gesprochen wird. Der Nachteil dieser Vorgehensweise besteht darin, dass Familien mit Migrationsbiographie, in denen fast ausschließlich auf Deutsch kommuniziert wird (z. B. bestimmte Familien mit einem russlanddeutschen Ausiedlerhintergrund), als „Autochthone“ behandelt werden. Die Zahl solcher Fälle kann aber als marginal eingeschätzt werden, so dass eine Verzerrung des Indikators nicht zu erwarten ist. Tabelle 6 zeigt die Verteilung des Migrationshintergrundes nach dem sprachlichen Kriterium bzw. der am häufigsten genannten Sprachen.

Tabelle 6: Verteilung in der Familie gesprochener Sprachen (Migrationshintergrund) - die häufigsten Nennungen

In der Familie gesprochene Sprachen	abs.	%
Deutsch (ausschließlich)	2.586	59,9
<i>Deutsch und... bzw. nur</i>		
Türkisch	525	12,1
Russisch	226	5,2
Arabisch	188	4,4
Polnisch	138	3,2
Kurdisch	134	3,1
Serbisch/Kroatisch	123	2,8
Italienisch	118	2,7
Albanisch	95	2,2
Spanisch	71	1,6
Griechisch	42	1,0

Nach sprachlichen Kriterien beurteilt verändert sich die Einschätzung zum Vorliegen eines Migrationshintergrundes deutlich. Fast 60% der Jugendlichen sprechen mit ihren Familienangehörigen ausschließlich Deutsch und können somit als „Autochthone“ definiert werden. Die zwei am stärksten besetzten Migrant/-innengruppen bleiben Jugendliche aus Familien mit türkischem und russischem Hintergrund (12,1% bzw. 5,2%). Etwas besser kann mit dem sprachlichen Indikator der Anteil arabisch-stämmiger Schüler/-innen beurteilt werden. Diese bilden mit 4,4% die drittstärkste Migrant/-innengruppe der HABIL-Stichprobe. Jugendliche mit polnischem Hintergrund sind mit 3,2% im Sample vertreten. Der Anteile der anderen Gruppen liegen jeweils unter 3%. Tabelle 7 zeigt die Verteilung der Jugendliche mit dem sprachlich definierten Migrationshintergrund nach Schulform.

Tabelle 7: Migrationshintergrund (sprachliches Kriterium) nach Schulform

	Mit Migrationshintergrund		Ohne Migrationshintergrund	
	abs.	%	abs.	%
<b>Förderschulen</b>	455	40,1	679	59,9
<b>Hauptschulen</b>	719	48,5	764	51,5
<b>Gymnasium</b>	555	32,7	1143	67,3
<b>Gesamt</b>	<b>1.729</b>		<b>2.586</b>	

Am höchsten ist der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund an Hauptschulen (48,5%). An Förderschulen ist er etwas kleiner (40,1%). Deutlich weniger ausgeglichen ist das Verhältnis zwischen Autochthonen und Schüler/-innen mit Migrationsbackground an Gymnasien (67,3% vs. 32,7%). Die schulformspezifische Verteilung der Migrantenjugendlichen bestätigt den aus der empirischen Bildungsforschung bekannten Befund, dass Schüler/-innen mit Zuwanderungshintergrund an Haupt- bzw. an Förderschulen stark vertreten und an Gymnasien unterrepräsentiert sind (vgl. z. B. Choi 2009; Geißler 2005). Diese ungleiche Verteilung der Bildungschancen kann als Ausdruck institutioneller Sortierungspraxis verstanden werden, welche die biographischen Verläufe maßgeblich beeinflussen kann (s. zu institutionell verankerten (Aus-)Bildungschancen insbesondere Abschnitt 5.4.). An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass für die weiteren Analysen ausschließlich das Vorliegen des sprachlich definierten Zuwanderungshintergrundes entscheidend ist. Im nächsten und letzten Abschnitt der Beschreibung der Stichprobe wollen wir uns der Rechtschreibkompetenzen der Schüler/-innen widmen.

## 4.3 Rechtschreibkompetenzen der Schüler/-innen in Abschlussklassen der Förder- und Hauptschulen

### 4.3.1 Das Instrument: Die Hamburger Schreibprobe

Mit der oben im Abschnitt 2.3 bereits erwähnten Hamburger Schreibprobe steht ein valides Instrument zur Messung von Rechtschreibkompetenzen zur Verfügung<sup>4</sup>. Das Verfahren wurde von Peter May (May 2002) für Schüler/innen aller Schulformen von der ersten bis zur neunten Klasse entwickelt. Je eine eigene Testversion gibt es für die Primarstufen eins, zwei und drei. Eine Variante der HSP ist für die Stufen vier und fünf, eine weitere für alle Klassen der Sekundarstufe I. Diese letzte – die HSP5-9 – kommt im Projekt HABIL zur Anwendung. Aufgabenstellung und Testumfang sind für die Klassenstufen fünf bis neun gleich, die Bewertungsmaßstäbe unterscheiden sich jedoch. Sie entsprechen dem Leistungs- bzw. Kompetenzniveau, welches pro Klassenstufe jeweils statistisch zu erwarten ist. Der Abgleich der Diktatergebnisse mit erwarteten Werten – also der soziale Vergleich mit einer großen Referenzgruppe – wird auf der Grundlage von Peter Mays Vergleichslisten vorgenommen, welche für alle Jahrgänge und Schultypen zur Verfügung stehen. Die Listen enthalten Vergleichswerte (Prozentranglistenplätze) für Graphemtreffer- und alle Strategiewertergebnisse. Diese Vergleichsbasis wurde mit einer ersten Studie mit über 10.000 Schüler/innen geschaffen und seitdem sukzessive aufgestockt. Der Test wurde im Jahr 2001 (May 2002) neustandardisiert

Die HSP 5-9 besteht aus zwei Teilen. Die Basisversion HSP 5-9B erlaubt eine stärkere Streuung im unteren Leistungsbereich. Der andere Teil, die HSP 5-9EK erfasst erweiterte Kompetenzen und streut vor allem im oberen Leistungsbereich. Im Projekt HABIL wird die Basisversion HSP 5-9B angewendet, die vor allem wegen eines begrenzten und berechenbaren Zeitaufwandes – der kurzen Testdauer von 20 Minuten – anderen Testformen vorgezogen wurde: Vorgelesen werden vierzehn Einzelworte, fünf Sätze und ein kurzer Lückentext. Darüber hinaus ist die differenzierte Streuung im unteren Leistungsbereich für eine Erhebung unter Haupt- und Förder-schüler/innen sehr vorteilhaft. Ein großer Vorteil ist, dass dieser Test vorgelesen wird, woraus sich für ausgeprägt leseschwache Schüler/innen eine deutliche quantitative Steigerung der zur

---

<sup>4</sup> Diese Darstellung orientiert sich zum großen Teil an Drucks 2011. Eine ausführliche Erörterung zum HSP-Testverfahren und eine Diskussion mit HABIL-Stichprobe gewonnener Ergebnisse s. ebd.



Verfügung stehenden Bearbeitungszeit ergibt. Schließlich ist die konzeptionelle Nähe des HSP-Tests zum HABIL-Vorhaben und dessen zentralen Forschungsinteressen zu nennen, nicht zuletzt die Ergänzung der quantitativen Daten zu Handlungs- und Bildungskompetenzen um ein „hartes Kriterium“ für Schriftsprachkompetenzen und ggf. Schriftkompetenzarmut der Schüler/-innen.

Die Hamburger Schreibprobe erlaubt Auswertungen auf vier Ebenen. Auf der *Wortebene* wird der Anteil korrekt geschriebener Worte ermittelt. Auf der *Graphemebene* werden die *Graphemtreffer* ausgezählt. Dies sind die korrekt geschriebenen und korrekt platzierten Lautzeichen, also einzelne Buchstaben oder – bei Dehnungs-, Verkürzungs- oder Zischlauten – kleine Buchstabenkombinationen. Auf diese Weise wird die gezeigte Rechtschreibleistung quantifiziert. Bei Auswertungen auf der *Strategieebene* wird auf eine Schablone mit als Lupenstellen markierten Wortteilen zugegriffen. Auf der *Profilebene* werden die einzelnen Strategiewerte zueinander ins Verhältnis gesetzt. Anhand der Strategieprofile können Thesen über vergangene Lernprozesse und über Barrieren beim Schrifterwerb aufgestellt werden, die mit qualitativen diagnostischen Methoden zu überprüfen sind. Im Rahmen weiterer Analysen werden ausschließlich Auswertungen auf der *Graphemebene* berücksichtigt.

### 4.3.2 Auswertungen auf der Ebene der Graphemtreffer

Eine Betrachtung der Anzahl korrekt bzw. fehlerhaft geschriebener Worte in einem Text erlaubt die Bestimmung eines Fehlerquotienten und eine ungefähre Standortbestimmung im sozialen Vergleich bzw. mit Vergleichsnormen. Eine solche Auswertung gewichtet allerdings jede Art von Fehler gleich. Sie ist zudem indifferent gegenüber der Anzahl von Fehlern pro nicht korrekt geschriebenem Wort und gegenüber in Schreibversuchen „verborgenen“ Kompetenzbilanzen. Um Kompetenzen zu erkennen bedarf es zumindest einer differenzierten und vollständigen Auswertung der kleinsten Sinneinheiten eines Textes – der Grapheme. Auch über Graphemtreffer kann ein Fehlerquotient bestimmt werden. Darüber hinaus aber können die zur korrekten Schreibung einzelner Wort- und Satzteile eingesetzten Fähigkeiten quantifiziert werden. Der Wechsel von der Wort- zur Graphemebene markiert also den Übergang von Defizitbilanzierung zu Kompetenzbilanzierung.

In diesem Sinne illustriert Tabelle 8 eins die Kompetenzen, die aus inkorrekten Versuchen, das

gehörte Wort Fahrrad aufzuschreiben, herausgelesen werden können. Selbst die Schreibungen A und B – *FT* und *Fart* –, aus denen Uneingeweihte das gemeinte Wort nicht ableiten könnten, und umso mehr Schreibung C – *Farat* – beinhalten „Treffer“ und zeigen Fähigkeiten im Bereich alphabetischen Schreibens. Die Herstellung der Schreibungen D und F – *Farad* und *Fahrad* – bedarf darüber hinaus orthographischer Kenntnisse. Auf der Wortebene wäre für alle diese fünf Varianten die gleiche – freilich mehr als oberflächliche – „Diagnose“ zu stellen, nämlich eine falsche Schreibung. Die Leistungsmessung auf Graphemebene zeigt dagegen schon ein quantifizierbares Spektrum von Schreibkompetenzen, die beim Wechsel auf die Strategieebene qualifiziert werden können. Diese Art der Kompetenzfeststellung klärt Unterschiede zwischen den einzelnen Schreibungen auf. Sie zeigt, dass die Differenz zwischen einem falsch geschriebenen und einem korrekt geschriebenen Wort nur ganz selten größer ist als es Unterschiede zwischen unterschiedlich falschen Schreibungen sind. Entscheidend für die Auswahl der Ebenen ist das Erkenntnisinteresse: Soll ein Scheitern an einer Norm vollständiger Fehlerfreiheit dokumentiert werden oder will man Kompetenzen diagnostizieren?

Tabelle 8: In Schreibversuchen realisierte Rechtschreibkompetenzen – Beispiele

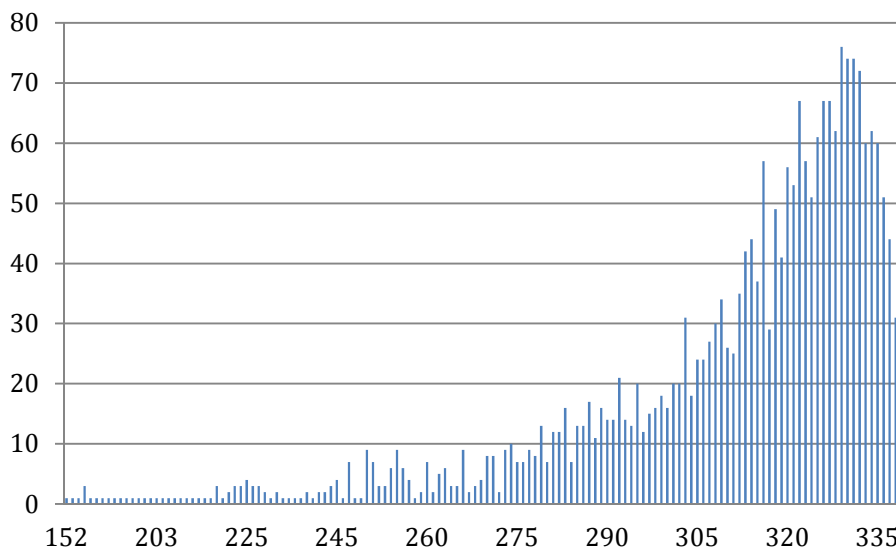
	Schreibung	richtig/falsch	Realisierte Kompetenz	Graphemtreffer
A	Ft	falsch	Alphabetisches Schreiben: verkürzte Lautfolge	1
B	Fart	falsch	Alphabetisches schreiben entfaltet	2
C	Farat	falsch	Vollständiges alphabetisches schreiben	3
D	Farad	falsch	Orthographisches Regelement bezeichnet	4
E	Fahrad	falsch	Orthographisches Merkelement bezeichnet	5
F	Fahrrad	richtig	Kompositum morphematisch durchdrungen	6

Quelle: Drucks 2011: 11.

### 4.3.3 Rechtschreibkompetenzen von Schüler/-innen der HABIL-Stichprobe

Im Folgenden werden Daten zu Rechtschreibkompetenzen von Förder- und Hauptschüler/-innen aus der HABIL-Stichprobe analysiert. Wie oben schon erwähnt wurde, beziehen sich die Auswertungen auf der davor erläuterten Ebene der Graphemtreffer. Im Test sind insgesamt 339 Treffer möglich. Abbildung 2 zeigt die Gesamtverteilung der hochgerechneten Graphemtreffer<sup>5</sup> unter allen Förder- und Hauptschüler/-innen.

Abbildung 2: Verteilung der hochgerechneten Graphemtrefferwerte in der HABIL-Stichprobe (absolute Häufigkeiten, N=2.320)



Die Verteilung der Anzahl richtiger Grapheme im HABIL-Sample rangiert zwischen 152 und 339 Treffern und zeichnet sich durch eine starke Linksschiefe aus. Die Schiefe der Verteilung zeigt, dass überwiegend hohe Anteile der möglichen Treffer erzielt wurden. Um die Darstellung etwas aussagekräftiger zu gestalten, wurde die Häufigkeitsverteilung in fünf gleiche Quintile (20%-Gruppen) eingeteilt (s. Tabelle 9).

<sup>5</sup> Hochgerechnet heißt, dass bei unvollständigen Diktaten durch eine standardisierte Schätzung die bei vollständigem Ausfüllen hypothetisch zu erwartende Graphemtrefferzahl ermittelt wurde.

Tabelle 9: Bandbreiten innerhalb der Quintile hochgerechneter Graphemtreffer

Quintile	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5
Bandbreite	152 - 295	295 - 314	314 - 323	223 - 331	331 - 339

Die klassierte Verteilung der Graphemtreffer zeigt, dass vor allem im ersten, dem leistungsschwächsten Quintil eine außerordentlich breite Streuung vorliegt. Hier sind die Ergebnisse teilweise sehr schlecht. Sie liegen in wenigen Fällen sogar unter 200 Treffern.

Ferner fällt die schulformspezifische Verteilung der erreichten Graphemtreffer bemerkenswert aus. Tabelle 10 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Verteilungen für Förder- und Hauptschüler/-innen.

Tabelle 10: Durchschnittliche Graphemtreffer nach Schulform

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Förderschule	296,73	29,61	1058
Hauptschule	322,76	16,20	1262
<b>Gesamt</b>	<b>310,89</b>	<b>26,65</b>	<b>2320</b>

T-Test: T=-25,571, p<0.001

Beim Schulformvergleich fällt sofort auf, dass Förderschüler/-innen deutlich weniger Graphemtreffer erreichen bzw. deutlich schlechter schreiben als Hauptschüler/-innen. Der Mittelwertunterschied fällt gravierend und höchstsignifikant (s. T-Test Ergebnisse) aus. Die Gegenüberstellung der Standardabweichungen zeigt aber auch, dass die Streuung in der Gruppe der Förderschüler/-innen deutlich breiter ist: Das Leistungsniveau bzw. die Spannweite der Lernschwierigkeiten der Förderschüler/-innen ist verglichen mit Hauptschüler/-innen sehr heterogen. Der Vergleich mit Gymnasialschüler/-innen zeigt allerdings, dass selbst besser schreibende Hauptschüler/-innen im Durchschnitt mit ihnen nicht mithalten können. Tabelle 11 zeigt mittlere Prozentränge von Haupt- und Förderschüler/-innen auf einer gymnasialen Vergleichsverteilung.

Tabelle 11: Prozentränge mittlerer Graphemtrefferwerte der HABIL-Verteilung in gymnasialer Referenzgruppe

	HABIL Mittelwert HS	Prozentrang in der Vergleichsgruppe GYM Klasse 9	HABIL Mittelwert FS	Prozentrang in der Vergleichsgruppe GYM Klasse 9
<b>Graphemtreffer</b>	323	0,9	297	<0,1

Quelle: Drucks 2011: 21

Tabelle 11 zeigt, dass lediglich 0,9% Schüler/-innen an Gymnasien den Durchschnittswert der an Hauptschulen erzielten Graphemtreffer nicht übertreffen würden. Die gymnasiale Referenzgruppe ist in ihrer Rechtschreibkompetenz durchgehend besser als durchschnittliche Hauptschüler/-innen. Dies gilt umso mehr für die Förderschüler/-innen, deren mittleres Leistungsniveau auf Gymnasien so gut wie nicht vorkommt.

Abschließend wollen wir noch kurz auf die geschlechtsspezifische Verteilung der erreichten Graphemtreffer eingehen, sowie autochthone Jugendliche mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationserfahrung bezüglich ihrer Schreibkompetenzen vergleichen. Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte (und in Klammern Standardabweichungen) der erzielten Graphemtreffer aufgeteilt nach Schulform und Geschlecht.

Tabelle 12: Durchschnittliche Graphemtreffer nach Schulform und Geschlecht (M, SD)

	männlich	weiblich
<b>Förderschule</b>	294.36 (30.02)	300.15 (28.51)
<b>Hauptschule</b>	321.49 (17.14)	324.45 (14.74)
<b>Beide Schulformen</b>	308.79 (27.58)	313.75 (24.99)
<b>N</b>	1301	1004

FS: T=-3.151, p<0.01, N(m)=609, N(w)=442  
 HS: T=-3.235, p<0.001, N(m)=692, N(w)=562  
 Beide SF: T=-4.515, p<0.001

Der Mittelwertvergleich zeigt, dass weibliche Jugendliche im Durchschnitt auf allen Ebenen mehr Graphemtreffer erzielen können und somit besser schreiben als männliche. Laut Ergebnissen der T-Tests ist dieser Unterschied durchgehend statistisch signifikant. Insbesondere an Förderschulen zeigt sich der Vorsprung der Mädchen am deutlichsten.

Tabelle 13: Durchschnittliche Graphemtreffer nach Schulform und Migrationshintergrund (M, SD)

	Mit Migrationshintergrund	Autochthone
<b>Förderschule</b>	290.52 (31.71)	300.80 (27.42)
<b>Hauptschule</b>	319.41 (17.63)	326.22 (13.06)
<b>Beide Schulformen</b>	307.83 (28.10)	313.49 (24.96)
<b>N</b>	1023	1274

FS: T=-5.393, p<0.001, N(mh)=410, N(a)=638  
 HS: T=-7.764, p<0.001, N(mh)=613, N(a)=636  
 Beide SF: T=-5.034, p<0.001

Der Mittelwertvergleich der durchschnittlich erzielten Graphemtreffer zwischen Jugendlichen aus Migrantenfamilien und autochthonen Jugendlichen (s, Tabelle 13) fällt ebenfalls auf allen Ebenen signifikant aus: Schüler/-innen mit Migrationshintergrund schreiben im Durchschnitt schlechter als autochthone Schüler/-innen (s. T-Test). Die mittlere zwischen diesen zwei Subgruppen ist an Förderschulen am deutlichsten.

Wir wollen diesen kurzen Überblick über das Testverfahren der Hamburger Schreibprobe abschließen mit einem Hinweis auf die sich deutlich abzeichnenden Strukturen der Rechtschreibschwäche bzw. der Kompetenzarmut: Auch wenn die beschriebenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern oder bezogen auf Zuwanderungshintergrund höchstsignifikant ausfallen, sind die schulformspezifischen Kompetenzunterschiede entscheidender. Das betrifft insbesondere Jugendliche, die eine Förderschule besuchen: Sie fallen nicht nur durch eine deutlich schlechtere Rechtschreibleistung als Hauptschüler/-innen, sondern auch durch eine stärkere Breite der Lernschwierigkeiten auf, was teilweise die größeren Differenzen zwischen hier beschriebenen unterschiedlichen Subgruppen belegen.

Für weitere Auswertungen ist schließlich zu beachten, dass im Folgenden die Variable „Rechtschreibkompetenzen“ bzw. die „HSP-Variable“ ausschließlich auf die hier erläuterten Graphemtreffer Bezug nimmt. Gemeint ist also jeweils die metrische Variable, welche die Anzahl hochgerechneter Graphemtreffer repräsentiert.

## 4.4 Einführung in die methodische Vorgehensweise

Im folgenden Abschnitt wird die methodische Vorgehensweise erläutert. Es werden die statistischen Methoden dargestellt, die für die Auswertung der Daten der quantitativen Befragung zum Einsatz kamen. Die Auswertung erfolgte in folgenden Schritten bzw. mit Hilfe folgender Methoden:

Zunächst wurde die Komplexität der Daten mit Hilfe der exploratorischen Faktorenanalyse reduziert und eine mögliche Struktur der latenten Konstrukte ermittelt. Dabei wird das Verfahren der Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotierung angewandt. Dieses Verfahren wurde deshalb vorgezogen, weil es Unabhängigkeit der Faktoren voraussetzt und deshalb eine mehr oder weniger strikte inhaltliche Trennung der extrahierten Faktoren erlaubt. Nach dem Verfahren der Rotierung und Begutachtung der Goodness-of-Fit-Indikatoren, werden Items der jeweiligen latenten Struktur (Faktor) zugeordnet. Eins der entscheidenden Merkmale beim Prozess der Zuordnung waren Ladungen der Items und inhaltliche Überlegungen. Im Regelfall wurden Items mit einer Ladung größer als 0.5 berücksichtigt. Hat die analysierte Skala ein experimentelles Design (z. B. die Anerkennungsskala) und/oder lagen inhaltliche Gründe vor, wurden auch Items mit einer Ladung kleiner als 0.5 berücksichtigt. Zur Beurteilung der Einbindung der Items in die jeweilige latente Struktur wurde zusätzlich zur Ladung auch die Kommunalitätsstatistik hinzugezogen. Die *Kommunalität* zeigt an, wie viel von der Itemvarianz die systematische geteilte Varianz (shared variance) ausmacht. Niedrige Kommunalitätsstatistik gibt einen Hinweis darauf, dass ein Item insgesamt schlecht in die Faktoren eingebunden ist. In der Regel soll die gesamte Kommunalität aller Items nicht kleiner sein als 0.6. Deshalb wurde Items mit einer niedrigen Kommunalitätsstatistik besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt.

Nach der Zuordnung der Items wurden die Faktoren inhaltlich interpretiert und benannt. Anschließend wurden noch Reliabilitätstests durchgeführt, um die Eindimensionalität der Konstrukte zu prüfen. Die im Bereich der quantitativen empirischen Forschung verbreitete Regel ist, dass – die in diesem Fall gewählte Reliabilitätsstatistik – *Cronbach's Alpha* mindestens 0.85 betragen soll. Allerdings bedeuten niedrigere Alpha-Werte nicht automatisch die Unbrauchbar-

keit der Faktordimension. Da Cronbach's Alpha u. a. auch von der Anzahl der Items abhängt, kann sich sein Wert bei niedriger Anzahl der Items im Faktor auch verringern.

Alle Ergebnisse der faktorenanalytischen Auswertung werden in den Faktorentabellen berichtet (s. Anhang: Tabellen 60 bis 65). Die Tabellen sind so aufgebaut, dass der grundlegende Prozess der Itemselektion nachvollziehbar ist. In der linken Spalte werden schon interpretierte und benannte Faktoren dargestellt. In der Mitte der Tabelle folgt die Auflistung der Items, die zur jeweiligen Faktor gehören. Dabei werden zunächst alle Items, die auf einen Faktor laden absteigend nach der Ladung dargestellt. Die Variablenlabels der Items, die schließlich dem jeweiligen Faktor nach der Beurteilung der entsprechenden Statistiken und inhaltlichen Überlegungen zugeordnet wurden, wurden fett gesetzt. Die Ladungen der Items sind in der Spalte „L“ aufgeführt, wobei diejenigen, die schließlich in den Faktor eingehen, rot markiert sind. Die Kommunalitäten sind in der Spalte „K“ aufgelistet. In der Spalte „ $\alpha$ “ wird die Reliabilitätsstatistik *Cronbachs-Alpha* berichtet.

Nach dem Abschluss dieses Verfahrens wurde für jede Person im Datensatz ein entsprechender *Factor Score* abgespeichert. Ein *Factor Score* kann als ein Gesamtwert auf einer Art Faktorenskala interpretiert werden, der im vorliegenden Fall die Zustimmung zum Faktor anzeigt. Da es drei unterschiedliche Schätzverfahren für *Factor Scores* gibt, die Verwendung der Hauptkomponentenanalyse aber alle drei Verfahren im Prinzip zum selben Ergebnis bringt, wurde hier das *Anderson-Rubin-Verfahren* bevorzugt, welches die Unabhängigkeit der *Factor Scores* voraussetzt. Die *Factor Scores* haben in jedem Fall einen Mittelwert von 0 und Standardabweichung von 1.

Auf die Faktorenanalyse wird im weiteren Verlauf des Textes aus Platzgründen nicht mehr eingegangen und ihre Ergebnisse werden als gesichert vorausgesetzt. Alle Faktorentabellen befinden sich im Anhang. Bei der Auswertung mit dem Verfahren der Strukturgleichungsmodelle (s. u., Abschnitt 5.2.) geht es um das Verfahren der konfirmatorischen Faktorenanalyse (genauer gesagt um konfirmatorische Messmodelle mit latenten Faktoren). Inhaltlich sind konfirmatorische Modelle gleich aufgebaut, es sei denn, es gibt einen expliziten Hinweis auf



inhaltliche Abweichungen zwischen beiden Verfahren (d. h. eine leicht unterschiedliche Itemstruktur). Größere Abweichungen sind jedoch ausgeschlossen.

B) Der zweite Schritt bestand in der uni- bzw. multivariaten Auswertung des Antwortverhaltens bezüglich der Faktoren (Abschnitt 5.1.). Da im Kontext der Faktorenauswertung schulform-, geschlecht- und migrationshintergrundspezifische Einstellungs- und Erfahrungsmuster erwartet werden können, wurden diese drei Merkmale in der Analyse berücksichtigt. Um der Komplexität des Auswertungsdesigns gerecht zu werden, wurde hier das Verfahren der mehrfaktoriellen Varianzanalyse (UNIANOVA) mit drei Faktoren – Schulform, Geschlecht und Migrationshintergrund – angewandt. Die Varianzanalyse wurde nicht nur deshalb bevorzugt, weil sie die synchrone Integration der drei Merkmale ins Modell bei relativ übersichtlich bleibender Komplexität erlaubt, sondern auch wegen der Möglichkeit, die gemeinsamen Effekte/Wechselwirkungen mehrerer Variablen bei der Erklärung des Outcomes, die so genannten *Interaktionseffekte*, und den Ausmaß der Effekte bzw. der erklärten systematischen Varianz zu schätzen.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse für die jeweiligen Faktoren werden in tabellarischer Form zusammengefasst. Das varianzanalytische Modell besteht, wie oben schon angedeutet, aus insgesamt sieben möglichen Effekten: drei Haupteffekten, drei zweifachen Interaktionseffekten (Schultyp\*Geschlecht, Schultyp\*Migrationshintergrund und Geschlecht\*Migrationshintergrund) und einem dreifachen Interaktionseffekt (Schultyp\*Geschlecht\*Migrationshintergrund). Um die Darstellung der Daten möglichst schlank zu halten, werden nur signifikante Effekte berichtet (P-Wert ist kleiner als mindestens 0.05). Für jeden Effekt wird der F-Wert, der Signifikanzwert „p“ und der Partielles-Eta-Quadrat-Wert „ $\eta^2$ “ angegeben. Der F-Wert gibt im vorliegenden Fall das Verhältnis der erklärten systematischen Varianz zu Fehlervarianz an. Je höher dieser ist, desto größer ist die erklärte Abweichung (mittlere quadratische Abweichung zwischen den Faktorstufen) im Verhältnis zur nicht-erklärten Abweichung (mittlere quadratische Abweichung innerhalb der Faktorstufen). Der  $\eta^2$ -Wert gibt die Stärke der jeweiligen Effekte an. Zusätzlich wurde zu jedem Modell ein korrigierter R-Quadrat-Wert berichtet, welcher den Anteil der durch das Modell erklärten Varianz des latenten Faktors angibt und auf dessen Grundlage u. a. entschieden werden kann, wie gut das Modell mit den Merkmalen Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund die interindividuellen Unterschiede im Ant-

wortverhalten bezüglich des Faktors erklären kann. In diesem Fall bedeutet ein niedriger Wert, dass womöglich andere Einflussgrößen bei der Erklärung des der Streuung des Faktors ausschlaggebender sind.

C) Nach der Zusammenfassung der Statistik wurden die Ergebnisse der Varianzanalyse interpretiert. Die Interpretation ist so aufgeteilt, dass sie immer mit der höchsten Aggregatebene beginnt (Haupteffekte) und weiter in eine weniger aggregierte Datenebene führt (Interaktionseffekte). Damit können Haupteffekte durch eventuell vorhandene Interaktionseffekte relativiert werden. Für die Interpretation der Haupteffekte werden Mittelwerte der entsprechenden Faktor Scores für die jeweiligen Subgruppen in einer Tabelle zusammengefasst. Da Factor Scores alleine schwer interpretierbar sind, werden zusätzlich Subgruppenmittelwerte der additiven Summenindizes berechnet und in Klammern unter den Factor-Scores-Werten aufgeführt. Sie geben eine konkrete Vorstellung darüber, wie stark die Befragten dem Faktor zustimmen bzw. ihn ablehnen. Die Skalen wurden vor der Berechnung der Indexmittelwerten so standardisiert, dass sie einheitlich interpretiert werden können: Der Wertebereich 1 bis 2,4/2,5 bedeutet Zustimmung und der Wertebereich von 2,5/2,6 bis 4 bedeutet Ablehnung. Der Bereich um 2,5 herum kann als Unentschlossenheit/neutrale Einstellung interpretiert werden.

Für die Interpretation der Interaktionseffekte werden bivariate Verteilungsplots mit den Mittelwerten der jeweiligen Subgruppen herangezogen. Sie geben den ersten Eindruck über die möglichen Wechselwirkungen der unabhängigen Faktoren, d. h. detailliertere Subgruppenunterschiede. Anschließend wird mit dem Verfahren der multivariaten Varianzanalyse (MANOVA) bzw. in diesem Fall der Simple-Effect-Analysis, getestet, ob diese Unterschiede signifikant ausfallen. Aus Platzgründen werden die Plots mit Interaktionseffekten nicht gezeigt. Auf die Interaktionseffekte wird lediglich hingewiesen.

#### *D) Strukturgleichungsmodelle (Abschnitt 5.2.)*

Im Abschnitt 5.2. werden Zusammenhänge zwischen lebensweltlichen Wert- und Handlungsorientierungen, schulrelevanten Einstellungen und Erfahrungen sowie Rechtschreibkompetenzen und objektivem Schulerfolg der Jugendlichen mit Hilfe der Strukturgleichungsmodelle analysiert. Lineare Strukturgleichungsmodelle mit latenten Faktoren werden zur Modellierung

komplexer Zusammenhänge zwischen kontinuierlichen Variablen verwendet. Sie werden als generalisierte multivariate Regressionsmodelle aufgefasst. Der ausschlaggebende Vorteil linearer Strukturgleichungsmodelle gegenüber herkömmlichen Korrelations- oder Regressionsanalysen besteht jedoch in der Berücksichtigung der Ebene der Messfehler, die ebenfalls mit modelliert werden. Somit können die Zusammenhänge auf latenter, d. h. messfehlerfreier Ebene viel genauer geschätzt werden. Strukturgleichungsmodelle bestehen aus zwei ‚Teilmodellen‘: Aus Messmodellen und Strukturmodellen, die beide simultan in einer Strukturgleichung geschätzt werden. Das *Messmodell* spezifiziert, wie die latenten Faktoren durch beobachtete manifeste Variablen (Indikatoren, Items) gemessen werden. Dieses Verfahren kann von seinem inhaltlichen Output her mit der hier kurz angesprochenen exploratorischen Faktorenanalyse verglichen werden: Am Ende geht es um eine latente, nicht beobachtbare Faktorendimension, die von empirisch beobachtbaren Indikatoren (Items) gemessen bzw. erklärt wird. Der Unterschied zwischen diesen zwei Verfahren besteht vor allem darin, dass Messmodelle konfirmatorisch angelegt sind und, wie oben schon erwähnt, Messfehler mit einbeziehen. Den im Abschnitt 5.2. vorgestellten Strukturgleichungen liegen konfirmatorische Messmodelle zugrunde, die an die Ergebnisse der exploratorischen Faktorenanalysen aus Abschnitt 5.1. anknüpfen. Dies bedeutet vor allem, dass in den entsprechenden Messmodellen dieselben Items und dementsprechend inhaltlich dieselben latenten Faktoren berücksichtigt werden, die im Abschnitt zur Skalenbeschreibung kurz vorgestellt wurden und im Abschnitt 5.1. in die Varianzanalysen eingehen (s. Faktorenlisten im Anhang). Abweichungen der Messmodelle von der dort beschriebenen Itemstruktur werden gesondert vermerkt. Im *Strukturmodell* werden Zusammenhänge zwischen latenten Variablen bzw. Faktoren in Form von Kovarianzen oder Regressionen spezifiziert. Sie stellen also die eigentlichen Kausalanalysen dar. Aus Gründen der übersichtlichen Darstellung werden in diesem Bericht lediglich Strukturmodelle dargestellt, d. h. die Regressionsanalysen der latenten Faktoren. Auf die Darstellung der entsprechenden Messmodelle wird aus Platzgründen verzichtet. Falls nicht gesondert vermerkt, wird vorausgesetzt, dass konfirmatorische Messmodelle sich auf dieselben Faktoren- und Itemstrukturen beziehen, wie sie in exploratorischen Faktorenanalysen (s. Anhang) dargestellt sind. Zur Beurteilung der Modellgüte werden zusätzlich die wichtigsten geläufigen Goodness-of-Fit Statistiken aufgelistet (CFI, TLI, RMSEA und 90% Konfidenzintervall für RMSEA, und SRMR). Die Modellierung erfolgte mit der Software *Mplus*.

### *F) Latent-Class-Analyse (Abschnitt 5.3)*

Im zweiten Schritt werden mit Hilfe einer Latent-Class-Analyse identifizierte Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster der Schüler/-innen als milieuspezifische Mentalitätsprofile dargestellt und auf Zusammenhänge mit extremer Bildungsbenachteiligung hin befragt. Die Latent-Class-Analyse ist ein statistisches Verfahren zur Klassifizierung von Personen in homogene Untergruppen auf der Grundlage von Antwortmustern über eine Reihe kategorialer Fragebogenitems. Die wichtigsten Ziele einer Latent-Class-Analyse können wie folgt definiert werden: „Bestimmung der Anzahl an latenten Klassen, die nötig ist, um Unterschiede in den beobachteten Antwortmustern zufriedenstellend und inhaltlich bedeutsam erklären zu können. (...) Bestimmung der Charakteristika der gefundenen Klassen: Was ist das Spezifische für eine bestimmte Klasse? Worin unterscheiden sich die Klassen? Inwiefern können die Klassen (z. B. im Sinne einer Typologie) inhaltlich interpretiert werden?“ (Geiser 2010: 236). In unserem Fall lag eine vierstufige Likertskalierung vor, die wir zu den dichotomen Ausprägungen „Zustimmung“ und „Ablehnung“ zusammenfassten. In die Klassifikationsanalyse gingen 16 von insgesamt 33 Statements zu Wert- und Handlungsorientierungen ein. Diese Skala wurde in Anlehnung an den vom SINUS-Institut entwickelten sogenannten Milieu-Indikator (s. Abschnitt 5.2.1) konstruiert. Jeweils zwei am höchsten ladende Items repräsentieren einen von acht Faktoren, die mit Hilfe der vorgeschalteten exploratorischen Faktorenanalyse der Skala konstruiert wurden (Die Faktoren und die komplette Liste der dazugehörigen Items finden sich im Anhang). Die anschließende Latent-Class-Analyse erfolgte mit der Software *Mplus*. Die gängigen statistischen (vor allem Bayesian Information Criterion) sowie inhaltlichen<sup>6</sup> Kriterien wurden zur Beurteilung der insgesamt 9 vorliegenden unterschiedlichen Latent-Class-Lösungsmodelle herangezogen, bei deren Interpretation neben den inhaltlichen Schwerpunkten der Mentalitätsprofile auch Indikatoren der sozialen Lage, wie Schulform und die berufliche Stellung des Vaters (ISEI) sowie Rechtsschreibkompetenzen einbezogen wurden.

### *G) Logistische Regression (Abschnitt 5.4)*

Im Abschnitt 5.4 werden schließlich Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung und erfolgreichen Bildungsaufstiegs der Förder- und Hauptschüler/-innen im HABIL-Sample ermittelt. Hier wird es vor allem um die Analyse der Übergänge von der Schule in die berufliche Ausbildung

---

<sup>6</sup> z. B. Die inhaltliche Abgrenzbarkeit der Klassen im Sinne der Unterschiede der Mentalitätsmuster

oder auf weiterführende Schulen (Realschule) gehen. In diesem Abschnitt wird das Verfahren der binären logistischen Regression zum Einsatz kommen. Vereinfacht gesagt kann logistische Regression als multiple Regression mit einer kategorial skalierten abhängigen Variable und kategorial skalierten oder kontinuierlichen unabhängigen Variablen aufgefasst werden. Binäre logistische Regression wird dann angewendet, wenn die abhängige Variable dichotom ist, d. h. nur über zwei Ausprägungen verfügt. Da kein linearer Zusammenhang zwischen einer Prädiktorvariable und der abhängigen Variable aufgrund des kategorischen Messniveaus der letzten angenommen werden kann, werden die Daten in der logistischen Regressionsanalyse einer logarithmischen Transformation unterzogen. Die Ausprägungen der dichotomen abhängigen Variable stellen in der Regel „Zugehörigkeit“ zu zwei im Vorfeld definierten Gruppen dar (z. B. Jugendliche im Übergangssystem und Jugendliche in der Ausbildung). Eine Ausprägung der abhängigen Variable wird als Referenzkategorie gesetzt. Der Zusammenhang zwischen Prädiktoren und der abhängigen Variable wird in Wahrscheinlichkeitsrelationen mit Hilfe der sogenannten Odds Ratios (in der Auswertung als  $\text{Exp}(b)$  bezeichnet) beschrieben. Praktisch heißt das vor allem, dass für die Referenzkategorie (z. B. Schüler/-innen im Übergangssystem) die Wahrscheinlichkeit berechnet wird, im Zusammenhang festgelegter Prädiktorvariablen in die andere Kategorie (z. B. Schüler/-innen, die eine Ausbildung/Lehre anfangen konnten) zu „wechseln“. Somit können die zwei Gruppen in Bezug auf bestimmte unabhängige Faktoren miteinander „verglichen“ werden. Die durch das Regressionsmodell erklärte Varianz der abhängigen Variable wird nach dem Muster der multiplen Regression mit Hilfe der sogenannten Pseudo-R-Quadrat-Werte quantifiziert (R-Quadrat nach Cox & Shell und Nagelkerke). Durch den Omnibus-Test (Chi-Quadrat-Test) kann ferner die Güte des Regressionsmodells beurteilt werden.

## **5 Handlungs- und Bildungskompetenzen bildungsbenachteiligter Jugendlicher in Abschlussklassen: Auswertung einer Befragung von 4.350 Schüler/-innen und Schülern**

### **5.1 Deskription lebensweltlicher Wert- und Handlungsorientierungen, Erfahrungs- und Einstellungsmuster**

Im folgenden Abschnitt geht es um uni- und multivariate Auswertungen der im Abschnitt 2.4. vorgestellten Skalen (s. Skalentabellen im Anhang). Die nach der exploratorischen Faktorenanalyse (s. Abschnitt A in 4.2) gebildeten Faktoren fungieren als abhängige, Schulform, Geschlecht und Migrationshintergrund als unabhängige/erklärende Variablen. Das Erkenntnisinteresse liegt bei diesem Auswertungsschritt zum einen auf der Herkunftsspezifität lebensweltlicher Handlungsdispositionen, Handlungs- und Bildungskompetenzen und sozialer Anerkennungsmuster der Jugendlichen. Es wird insbesondere angenommen, dass herkunftsspezifische Unterschiede sich insbesondere zwischen Schüler/-innen aus benachteiligten und privilegierten Bildungsmilieus zeigen, d. h. zwischen Förder- und Hauptschüler/-innen auf der einen Seite und Gymnasialschüler/-innen auf der anderen. Diese Unterschiede können als Ausdruck ungleicher Passung lebensweltlicher Handlungsdispositionen zu und formellen und informellen Erwartungen seitens der Schule interpretiert werden. Zum anderen wird unter der Einbeziehung der beiden anderen Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund angestrebt, weitere spezifische Strukturen von Bevorzugung und Benachteiligung im lebensweltlichen und schulischen Kontext aufzudecken, sowie nach der Interaktion zwischen unabhängigen Faktoren bei der Erklärung von individuellen Handlungsdispositionen zu fragen. Wie oben angedeutet, wird im Diskurs um Bildungsbenachteiligung der Wandel der Metapher für die am stärksten benachteiligte Gruppe postuliert: Aus dem „katholische Arbeiter-Mädchen vom Lande“ der 1960‘er Jahre wird „der männliche Unterschichtangehörige mit Migrationshintergrund“ (vgl. Geißler 2005). Daher scheinen solche Merkmale wie Geschlecht oder Migrationshintergrund sowie die Interaktion dieser Merkmale immer noch hohe Relevanz im Kontext der Bildungsbenachteiligung zu haben.

Die methodische Vorgehensweise ist so strukturiert, dass zuerst signifikante Effekte und Effektstärken der allen zur jeweiligen Skala zugeordneten Faktoren präsentiert und anschließend an-

hand von Mittelwerttabellen faktorbezogen interpretiert und diskutiert werden. Aus Platzmangelgründen werden die Mittelwertdiagramme für die Interpretation der Interaktionseffekte nicht dargestellt, sie können im Anhang nachgeschaut werden.

### 5.1.1 Der Milieu-Indikator

Tabelle 14: Der Milieu-Indikator: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Wahrgenommene Chancenlosigkeit	<b>F=142.8</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.065$	---	F=13.6 p<0.001 $\eta^2=.003$	F=5.5 p<0.01 $\eta^2=0.003$	---	---	F=4.3 P<0.05 $\eta^2=.002$	0.077
Schulkonformität	<b>F=240.6</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.104$	F=16.6 p<0.001 $\eta^2=.004$	---	---	---	---	---	0.110
Risikobereitschaft & hedonistische Orientierung	<b>F=56.4</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.027$	F=72.8 p<0.001 $\eta^2=.017$	F=6.0 p<0.05 $\eta^2=.001$	---	F=4.8 p<0.01 $\eta^2=.002$	---	---	0.059
Meritokratischer Neokon-servatismus	<b>F=172.6</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.078$	F=50.7 p<0.001 $\eta^2=.012$	F=26.2 p<0.001 $\eta^2=.006$	F=6.2 p<0.01 $\eta^2=.003$	F=3.9 p<0.05 $\eta^2=.002$	F=10.8 p<0.01 $\eta^2=.003$	---	0.124
Muddling-Through	<b>F=248.5</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.107$	F=15.8 p<0.001 $\eta^2=.004$	F=13.4 p<0.001 $\eta^2=.003$	F=4.6 p<0.05 $\eta^2=.002$	---	---	---	0.122
Soziale Scham	<b>F=21.9</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.010$	---	---	---	---	---	---	0.014
Nonkonformismus	<b>F=57.0</b> <b>p&lt;0.001</b> $\eta^2=.027$	---	F=38.7 p<0.001 $\eta^2=.009$	---	F=4.7 p<0.01 $\eta^2=.002$	F=8.7 p<0.01 $\eta^2=.002$	---	0.048

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Die Varianzanalyse zeigt (s. Tabelle 14) zunächst, dass der Schulformeffekt bei allen Dimensionen der lebensweltlichen Handlungsdispositionen eine durchgehend statistisch signifikante Rolle spielt. Darüber hinaus leistet er bei allen Faktoren auch den größten Beitrag zur Varianzaufklärung (s. Partielles-Eta-Quadrat Werte). Trotz einer demgegenüber eher untergeordneten Rolle, stellt sich die Einbeziehung des Migrationshintergrundes als unabhängiger Erklärungsgröße als sinnvoll heraus. Die Dominanz der Schulform bei der Erklärung der Handlungsdispositionen überrascht kaum, denn es geht dabei um mehr oder weniger feste Einstellungsstrukturen,

die im Kontext der Primärsozialisation bzw. der Lebens- und Erfahrungswelt der Familie und Peers entstehen. Wenn aber – wie oben schon dargelegt – angenommen werden kann, dass Schulformen differentielle Entwicklungsmilieus darstellen und starke soziale Disparitäten reproduzieren, dann kann der Schulformeffekt als Milieu- oder Herkunftseffekt interpretiert werden.

Für eine detaillierte Interpretation der signifikanten Haupteffekte bedarf es aber der genauen Verteilung der Mittelwerte der abhängigen Faktoren. In Tabelle 15 sind diese Mittelwerte aufgeführt. Die Mittelwertunterschiede bei der Schulform-Variable wurden mit Post-Hoc-Tests (Tukey-HSD und Bonferroni) sowie mit Tests auf homogene Untergruppen (Tukey-HSD und Ryan-Einot-Gabriel-Welsch) auf ihre Signifikanz hin überprüft.

Tabelle 15: Der Milieu-Indikator: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp <sup>7</sup>			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Wahrgenommene Chancenlosigkeit	<b>-.40</b> (3.00)	<b>.03</b> (3.28)	<b>.27</b> (3.44)	--	--	-.07 (3.22)	.07 (3.31)
Schulkonformität	<b>-.36</b> (1.75)	<b>-.09</b> (1.85)	<b>.31</b> (2.04)	.04 (1.92)	-.04 (1.88)	--	--
Risikobereitschaft & hedonistische Orientierung	-.20 (1.90)	-.12 (1.94)	<b>.24</b> (2.14)	-.14 (1.92)	.17 (2.10)	-.07 (1.97)	.05 (2.03)
Meritokratischer Neokonservatismus	<b>-.35</b> (2.05)	<b>-.17</b> (2.17)	<b>.37</b> (2.56)	-.15 (2.19)	.17 (2.41)	-.13 (2.21)	.09 (2.35)
Muddling-Through	<b>-.50</b> (2.05)	<b>-.03</b> (2.38)	<b>.36</b> (2.64)	.03 (2.42)	-.03 (2.38)	-.09 (2.34)	.06 (2.44)
Soziale Scham	<b>-.19</b> (3.02)	.04 (3.20)	.09 (3.25)	--	--	--	--
Nonkonformismus	<b>-.23</b> (1.83)	<b>-.08</b> (1.94)	<b>.23</b> (2.17)	--	--	-.13 (1.91)	.09 (2.07)

Im Folgenden werden Schritt für Schritt die Ergebnisse der Varianzanalyse für die einzelnen Faktoren beschrieben. Für jeden einzelnen Faktor werden die entsprechenden Tabellen mit Statistiken für Haupt- und Interaktionseffekte sowie mit Mittelwerten dargestellt.

<sup>7</sup> Für die Variable Schultyp werden signifikante Unterschiede zwischen den drei Ausprägungen nach dem Prinzip homogener Untergruppen dargestellt (s. o.). Wenn zwischen allen drei Schulformen ein signifikanter Unterschied besteht bzw. alle Schulformen homogene Untergruppen darstellen, werden alle Werte fett und kursiv gesetzt. Wenn zwei homogene Untergruppen vorliegen, werden die Werte der einen fett und kursiv gesetzt und die der anderen normal dargestellt.



### 5.1.1.1 Wahrgenommene Chancenlosigkeit

Tabelle 16: Wahrgenommene Chancenlosigkeit: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Wahrgenommene Chancenlosigkeit	F=142.8 p<0.001 $\eta^2$ =.065	---	F=13.6 p<0.001 $\eta^2$ =.003	F=5.5 p<0.01 $\eta^2$ =0.003	---	---	F=4.3 P<0.05 $\eta^2$ =0.002	0.077
ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund								

Tabelle 17: Wahrgenommene Chancenlosigkeit: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktor	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Wahrgenommene Chancenlosigkeit	-.40 (3.00)	.03 (3.28)	.27 (3.44)	--	--	-.07 (3.22)	.07 (3.31)

**Haupteffekte.** Die auf dem Faktor Chancenlosigkeit bzw. Perspektivlosigkeit ladenden Items (Einstellungsaussagen) werden in allen drei Schülergruppen eher abgelehnt, d.h. es wird zu meist „trifft (nicht) zu“ angekreuzt. Es liegen aber signifikante gruppenspezifische Differenzen bezüglich der Stärke der Ablehnung vor. Förderschüler/-innen stehen der Selbstzuschreibung von Chancenlosigkeit etwas weniger ablehnend gegenüber als Haupt- und Gymnasialschüler/-innen. Hauptschüler/-innen sehen sich wiederum etwas häufiger als chancenlos als Gymnasialschüler/-innen. Zwischen der Schulform und der Wahrnehmung eigener Perspektiven besteht somit ein linearer Zusammenhang: Je benachteiligter die Schulform, desto weniger Perspektiven werden wahrgenommen. Der zweite Haupteffekt betrifft den Faktor Migrationshintergrund. Hier sind es Schüler/-innen mit Migrationshintergrund, die ihren Chancen etwas skeptischer gegenüber stehen als „autochthone“ Jugendliche. Der Effekt bzw. die Mittelwertdifferenz ist aber sehr gering.

**Interaktionseffekte.** Hinsichtlich diesen Faktors liegen zwei Interaktionseffekte vor: eine Interaktion zwischen Effekten von Schultyp und Geschlecht und ein eine dreifache Interaktion zwischen Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund. Wir beschränken uns hier auf die Interpretation des zweiten Effekts, weil dieser eine Relativierung des ersten bedeutet.

*Schultyp\*Geschlecht\*Migrationshintergrund*. Die oben beschriebenen Einstellungsunterschiede zwischen den Geschlechtern folgen jeweils einer anderen Dynamik, in Abhängigkeit davon, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht. Unter den „autochthonen“ Jugendlichen bestehen zwischen den Geschlechtern keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung der Erfolgchancen. Mehr polarisierende Dynamik ist dagegen in der Gruppe der Migrantenschüler/-innen vorzufinden: Auf der einen Seite beurteilen männliche Haupt- und Gymnasialschüler/-innen mit Migrationsbackground ihre Chancenlage etwas weniger optimistisch als ihre autochthonen Mitschüler/-innen. Auf der anderen Seite sehen sich männliche Migrantenjünglinge an Förderschulen in einer etwas besseren Lage als ihre Mitschülerinnen.

Diese Ergebnisse scheinen auf den ersten Blick erwartungsgemäß auszufallen: Schüler/-innen der beiden benachteiligten Schulformen lehnen Perspektivlosigkeit weniger stark ab als Schüler/-innen aus privilegierten Bildungsmilieus. Auf der anderen Seite zeigt die Mittelwertverteilung, dass z. B. Förderschüler/-innen sich insgesamt keineswegs als chancenlos sehen, obwohl sich die Übergänge ins Berufsleben bzw. auf weiterführende Schulen gerade für Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. mit einem Förderschulzeugnis am schwierigsten gestalten. Dies kann auf einen jugendspezifischen Effekt zurückzuführen sein, d. h. Jugendliche in den Abschlussklassen der Schulen weisen eine starke Motivation auf, den Übergang in eine normale Erwerbsbiographie zu schaffen.<sup>8</sup> Der Befund eines etwas stärker ausgeprägten Pessimismus bezüglich eigener Chancen bei männlichen Migrantenjünglingen an Hauptschulen fällt ebenfalls erwartungskonform aus. Etwas überraschend ist, dass Migrantenjünglinge aus privilegierten Schulmilieus bei der Einschätzung ihrer Perspektiven auch etwas weniger Optimismus an den Tag legen als ihre autochthonen Mitschüler/-innen. Dies kann ein Ausdruck bestimmter Benachteiligungserfahrungen bzw. subjektiver Wahrnehmung struktureller Barrieren des Bildungssystems in Kombination mit einem hohen Konkurrenzdruck auf dem akademischen Bildungs- und Arbeitsmarkt sein.

---

<sup>8</sup> Dies wird u. a. auch durch die vorliegende HABIL-Studie belegt: Die Mehrheit der Förder- und Hauptschüler/-innen streben nach dem Ende der 10. Klasse entweder eine Lehre/Ausbildung oder einen höheren Schulabschluss an (55% bzw. 65%, Mehrfachnennung war möglich).

### 5.1.1.2 Schulkonformität

Tabelle 18: Schulkonformität: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Schulkonformität	<b>F=240.6</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.104</math></b>	F=16.6 p<0.001 $\eta^2=.004$	—	—	—	—	—	0.110

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 19: Schulkonformität: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Schulkonformität	<b>-.36</b> <b>(1.75)</b>	<b>-.09</b> <b>(1.85)</b>	<b>.31</b> <b>(2.04)</b>	.04 (1.92)	-.04 (1.88)	--	--

**Haupteffekte.** Diesem Faktor wird in allen drei Schülergruppen zugestimmt. Es bestehen allerdings statistisch signifikante gruppenspezifische Unterschiede bezüglich der Stärke der Zustimmung. Wie auch bei dem ersten abhängigen Faktor „Wahrgenommene Chancenlosigkeit“ erweist sich die besuchte Schulform wieder als die stärkste varianzerklärende Variable. Bezüglich der schulkonformen Einstellungen liegt ebenfalls ein quasi-linearer Effekt vor: Am häufigsten stimmen Förderschüler/-innen zu, etwas schwächere Zustimmungswerte weisen Hauptschüler/-innen auf, und die schwächste Zustimmung ist den Gymnasialschüler/-innen zuzuordnen: Je benachteiligter die Schulform, desto häufiger werden lern- und leistungskonformen Einstellungen geteilt. Der zweite signifikante Haupteffekt betrifft bei diesem Faktor die Geschlechtsvariable: Weibliche Jugendliche zeigen sich etwas fleißiger und lernorientierter als männliche. Die Mittelwertdifferenz bzw. die Effektstärke ist in diesem Fall aber sehr gering.

Dieses Ergebnis bleibt auf den ersten Blick erklärungsbedürftig. Ein schulkonformer Habitus wird von der bildungssoziologischen Forschung traditionell eher Kindern aus mittleren bis oberen sozialen Schichten zugeschrieben und gerade die mangelnde Passung zwischen informellen Lernanforderungen der Schule und lebensweltlichen Lerndispositionen der unteren sozialen Milieus wird häufiger als einer der wichtigsten Gründe für benachteiligte Bildungskarrieren der Kinder aus diesen Milieus betrachtet. Im Rahmen unserer Studie wird aber dieses klassische Bild etwas widerlegt. Hierfür können unterschiedliche Gründe angeführt werden. (1) Die erste

mögliche Interpretation könnte die durch die Bildungsexpansion bedingte Stärkung von Bildungsaspirationen und schulkonformen Einstellungen auch der bildungsbenachteiligten Gruppen: Der dominante symbolische Diskurs um den hohen Stellenwert der Bildung wird auch von bildungsfernen Milieus internalisiert und die entsprechenden Einstellungen und Mentalitäten kristallisieren sich heraus. (2) Die zweite mögliche Interpretation könnte eine starke inhaltliche Varianz des Faktors zwischen den drei Gruppen sein. Es ist durchaus vorstellbar, dass dem durch den Faktor reflektierten Lern- und Disziplinhabitus unterschiedliche pragmatische Bedeutung in den drei Schülergruppen zugeschrieben wird. D. h. für einen Gymnasialschüler könnten die beschriebenen Fleißqualitäten nicht den gleichen praktischen Wert besitzen wie für einen Förder- oder Hauptschüler. (3) Drittens kann auf sekundäre Sozialisationsprozesse hingewiesen werden, d. h. die Anpassung der während der Primärsozialisation inkorporierten Lerndispositionen an die schulischen Anforderungen. Diese drei Interpretationen schließen sich aber gegenseitig nicht aus und es bleibt schließlich festzuhalten, dass Jugendliche aus bildungsfernen Milieus die schulkonformen Einstellungsmuster positiv gegenüber stehen.

### 5.1.1.3 Risikobereitschaft & hedonistische Orientierung

Tabelle 20: Risikobereitschaft: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Risikobereitschaft & hedonistische Orientierung	F=56.4 p<0.001 $\eta^2$ =.027	F=72.8 p<0.001 $\eta^2$ =.017	F=6.0 p<0.05 $\eta^2$ =.001	---	F=4.8 p<0.01 $\eta^2$ =.002	---	---	0.059
ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund								

Tabelle 21: Risikobereitschaft: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Risikobereitschaft & hedonistische Orientierung	-.20 (1.90)	-.12 (1.94)	<b>.24</b> <b>(2.14)</b>	-.14 (1.92)	.17 (2.10)	-.07 (1.97)	.05 (2.03)

**Haupteffekte.** Bei diesem Faktor liegen alle drei signifikante Haupteffekte vor: Die Effekte der Schulform, des Geschlechts und des Migrationshintergrundes. Die stärkste Effektgröße stellt

aber die Geschlechtsvariable dar. Beide Geschlechter stimmen dem Faktor eher zu, in diesem Fall sind es aber die männlichen Jugendlichen, die Risikobereitschaft und hedonistische Einstellungsmuster signifikant häufiger betonen als die weiblichen Mitschülerinnen. Schulformspezifische Differenzen äußern sich dabei darin, dass Gymnasialschüler/-innen im Schnitt etwas weniger Wert auf Risikobereitschaft und Spontanität legen als Förder- und Hauptschüler/-innen. Der Effekt des Migrationshintergrundes zeigt sich schließlich in einer geringfügig stärkeren Betonung risikoorientierter Handlungsmuster durch Schüler/-innen mit Migrationshintergrund.

**Interaktionseffekte.** In diesem Fall haben wir es lediglich mit einem Interaktionsterm zu tun, und zwar mit der Wechselwirkung von Schulform und Migrationshintergrund.

*Schultyp\*Migrationshintergrund.* Der Interaktionseffekt äußert sich darin, dass an Förder- und Hauptschulen sehr geringe bis gar keine Einstellungsunterschiede bezüglich Risikobereitschaft und Hedonismus zwischen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und Autochthonen vorliegen, an Gymnasien dagegen durchaus signifikante Unterschiede bestehen. Durch das MANOVA-Verfahren wird diese Interpretation bestätigt: Lediglich Migrantenschüler/-innen an Gymnasien zeigen signifikant stärkere Risiko- und Genussorientierung als ihre Kommiliton/-innen ohne Migrationshintergrund ( $F=48.99$ ,  $p<0.001$ ). Dadurch wird der Haupteffekt des Migrationshintergrundes präzisiert. Insgesamt werden durch das Modell 6% der Varianz des abhängigen Faktors erklärt, was ein eher befriedigendes Ergebnis ist.

Dieses Bild entspricht den Befunden der jugend- und bildungssoziologischen Forschung, die vor allem männlichen Jugendlichen aus ressourcenschwachen Verhältnissen eine stärkere Affinität zu Einstellungsmustern, die Risikobereitschaft und hedonistische Orientierungen implizieren, attestiert (vgl. z. B. Grundmann 2008). Solche lebensweltlichen Handlungsdispositionen werden häufig als etwas konträr zu Erwartungen des schulischen Bildungssystems, die auf langfristige Planung und Selbstdisziplin aufbauen, begriffen. Wenngleich aber Männer aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen signifikant stärker solche Muster zu bevorzugen scheinen, ist der Unterschied zur privilegierten Gymnasialgruppe nicht besonders groß.

### 5.1.1.4 Meritokratischer Neokonservatismus

Tabelle 22: Meritokratischer Neokonservatismus: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Meritokratischer Neokonservatismus	F=172.6 p<0.001 $\eta^2$ =.078	F=50.7 p<0.001 $\eta^2$ =.012	F=26.2 p<0.001 $\eta^2$ =.006	F=6.2 p<0.01 $\eta^2$ =.003	F=3.9 p<0.05 $\eta^2$ =.002	F=10.8 p<0.01 $\eta^2$ =.003	---	0.124

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 23: Meritokratischer Neokonservatismus: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Meritokratischer Neokonservatismus	-.35 (2.05)	-.17 (2.17)	.37 (2.56)	-.15 (2.19)	.17 (2.41)	-.13 (2.21)	.09 (2.35)

**Haupteffekte.** Bei diesem Faktor fallen wieder alle drei Haupteffekte signifikant aus. Für den stärksten Effekt ist die Schulform verantwortlich. Jede Schulform stellt dabei eine homogene Untergruppe bezüglich dieses Einstellungsmusters dar: Förderschüler/-innen stimmen dem Faktor am häufigsten zu, Hauptschüler/-innen etwas seltener und Gymnasialschüler/-innen am seltensten. Die Gymnasialschüler/-innen stehen im Durchschnitt einer solchen neokonservativen Verantwortungsmoral deutlich unentschlossen gegenüber. Statistisch signifikante Einstellungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern äußern sich in einer stärkeren Betonung der konservativen Wertvorstellungen durch männliche Jugendliche. Bemerkenswert ist dabei, dass der Mittelwert der Frauen sich eher im Bereich der Unentschlossenheit befindet. Auch unter Bezugnahme des Migrationshintergrundes gibt es leicht unterschiedliche Bewertungen dieser Orientierung: Migrantenschüler/-innen stimmen dem Einstellungsmuster leicht häufiger zu als autochthone.

**Interaktionseffekte.** Von insgesamt vier möglichen Interaktionsterms liegen in diesem Fall alle drei zweifachen Interaktionen vor.

**Schultyp\*Geschlecht.** Auch innerhalb der jeweiligen Schulform unterscheiden sich die Einstellungen zum Faktor zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen. An allen drei Schulfor-

men stimmen männliche Jugendliche den neokonservativen Einstellungsmustern signifikant häufiger zu (FS:  $F=15.23$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $F=25.99$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $F=66.67$ ,  $p<0.001$ ). Dabei fällt dieser Unterschied zwischen den Geschlechtern an Gymnasien besonders groß, an Förderschulen dagegen eher klein aus.

*Schultyp\*Migrationshintergrund.* Ein vergleichbares Bild ergibt sich auch für den Interaktionsterm zwischen der Schulform- und Migrationshintergrundvariable. Mit Ausnahme der Förderschulen bewerten Jugendliche mit Migrationshintergrund die konservative Verantwortungsmoral mit einer im Vergleich zu autochthonen Jugendlichen leicht erhöhten Zustimmung (HS:  $F=15.11$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $F=86.80$ ,  $p<0,001$ ).

*Geschlecht\*Migrationshintergrund.* Der letzte Interaktionseffekt ist in diesem Fall das Zusammenspiel der Variablen Geschlecht und Migrationshintergrund. Zum einen zeigt sich, dass je nach Vorliegen des Migrationshintergrundes die Einstellungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern anders ausfallen. Bei Migrantenkindern sind unterschiedliche Einstellungen der Geschlechter zur konservativen Haltung nicht so auffällig wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. In beiden Fällen stimmen Männer dem Faktor aber signifikant häufiger zu (mit MH:  $F=18.77$ ,  $p<0.001$ ; ohne MH:  $F=91.02$ ,  $p<0.001$ ). Zum anderen besteht nur unter weiblichen Jugendlichen ein signifikanter Unterschied zwischen Migranten- und Nichtmigrantenkindern. Schüler/-innen aus Migrantenfamilien stehen einer konservativen Mentalität etwas zustimmender gegenüber ( $F=71.78$ ,  $p<0.001$ ). Dieser Unterschied fällt unter männlichen Jugendlichen nicht signifikant aus ( $F=2.54$ ,  $p=0.111$ ).

Durch das Modell werden insgesamt 12% der Varianz des abhängigen Faktors erklärt, was als ein gutes Ergebnis gewertet werden kann.

Sehr bemerkenswert erscheint die deutliche und – verglichen mit der gymnasialen Vergleichsgruppe signifikant stärkere – Zustimmung der Förder- und Hauptschüler/-innen zu diesem Faktor: Die am stärksten strukturell benachteiligten Schülmilieus scheinen am meisten an individualisierte Verantwortungszuschreibung im Sinne meritokratischer Gerechtigkeitsvorstellungen zu glauben. Offenbar werden institutionelle Barrieren durch Inkorporierung der

meritokratischen Legitimation in Kombination mit dem Glauben an die Neutralität der Schule (s. Bauer/Bittlingmayer 2007) in der individuellen oder kollektiven Wahrnehmung verdeckt. Diese Konstellation könnte – mit Pierre Bourdieu gesprochen – als Ausdruck *symbolischer Gewaltverhältnisse* verstanden werden: Machtpositionen privilegierter Klassen würden z. B. durch meritokratisch legitimierte Mechanismen des Bildungszugangs aufrechterhalten, wobei die meritokratischen Allokationsmechanismen selbst nicht in Frage gestellt werden, weil sie scheinbar auf Ideen natürlicher individueller Begabung basieren (zur Kritik der Meritokratie s. Solga 2005).

### 5.1.1.5 Muddling-Through

Tabelle 24: Muddling-Through: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Muddling-Through	F=248.5 p<0.001 $\eta^2$ =.107	F=15.8 p<0.001 $\eta^2$ =.004	F=13.4 p<0.001 $\eta^2$ =.003	F=4.6 p<0.05 $\eta^2$ =.002	—	—	—	0.122

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 25: Muddling-Through: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Muddling-Through	-.50 (2.05)	-.03 (2.38)	.36 (2.64)	.03 (2.42)	-.03 (2.38)	-.09 (2.34)	.06 (2.44)

**Haupteffekte.** Bei diesem Faktor haben wir mit drei signifikanten Haupteffekten zu tun, wobei Schulform wieder mit Abstand der stärkste Effekt ist. Bei der Verteilung der Mittelwerte ergibt sich ein ähnliches Bild wie beim letzten Faktor: Jede Schulform stellt jeweils eine homogene Untergruppe dar. Dabei entsteht ein quasi-linearer Zusammenhang mit dem Ausmaß der Benachteiligung: Förderschüler/-innen stimmen der Vorstellung am häufigsten zu, dass sie sich durch das Leben irgendwie schon durchwursteln werden. Hauptschüler/-innen glauben etwas seltener daran und die Gymnasialschüler/-innen weisen die niedrigsten Zustimmungswerte auf. Es wäre präziser zu sagen, dass Gymnasialschüler/-innen dem Muddling-Through im Schnitt



unentschlossen bis ablehnend gegenüber stehen. Hinter der kleinen Effekten des Geschlechts und des Migrationshintergrundes stehen minimale Mittelwertunterschiede: Weibliche Jugendliche und Jugendliche aus Migrantenfamilien scheinen die Muddling-Through-Strategie leicht häufiger zu betonen.

**Interaktionseffekte.** Im Zusammenhang des Faktors Muddling-Through fällt nur ein Interaktionsterm signifikant aus – der gemeinsame Effekt von Schulform und Geschlecht.

*Schultyp\*Geschlecht.* Einstellungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern bestehen eher an benachteiligten Schulformen: Frauen an Förder- und Hauptschulen stimmen dem Faktor leicht stärker zu als Männer. Die Signifikanztests der MANOVA liefern aber ein etwas abweichendes Ergebnis: Während die Mittelwertunterschiede an Gymnasien erwartungsgemäß nicht signifikant ( $F=0.04$ ,  $p=0.846$ ) und der an Hauptschulen signifikant ( $F=11.98$ ,  $p<0.01$ ) ausfallen, bleibt der Unterschied an Förderschulen ebenfalls nicht signifikant ( $F=0.11$ ,  $p<0.742$ ). Somit kann schließlich auch der Haupteffekt des Geschlechts etwas relativiert werden. Man kann also davon ausgehen, dass signifikante Einstellungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bezüglich des Faktors Muddling-Through ausschließlich an Hauptschulen bestehen.

Die Erklärungsleistung des dreifaktoriellen Modells – 12% aufgeklärter Gesamtvarianz – ist wie auch beim letzten Faktor als gut zu bezeichnen.

An dieser Stelle macht sich eine Kluft bemerkbar zwischen der individualisierten Verantwortungszuschreibung für biographische Projekte und einem fehlenden strategischen Programm bei bildungsfernen Schülergruppen. Dies könnte ein Effekt einer realistischen Chanceneinschätzung seitens der Förderschüler/-innen sein: Obwohl sie sich nicht als chancenlos sehen, fehlen ihnen meistens die Ressourcen zur Überwindung struktureller Barrieren, die ein Förderschulabschluss mit sich bringt.

### 5.1.1.6 Soziale Scham

Tabelle 26: Soziale Scham: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Soziale Scham	<b>F=21.9</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.010</math></b>	---	---	---	---	---	---	0.014

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 27: Soziale Scham: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Soziale Scham	<b>-.19</b> <b>(3.02)</b>	.04 (3.20)	.09 (3.25)	--	--	--	--

Der Faktor *Soziale Scham* konnte mit dem dreifaktoriellen Modell am schlechtesten erklärt werden. In diesem Zusammenhang gilt lediglich ein einziger signifikanter aber auch relativ kleiner Effekt – der der Schulformvariable. Die Statements zur sozialen Scham werden von Schüler/-innen aller drei Schulformen weitgehend abgelehnt. Hier gibt es allerdings folgende schulformspezifische Differenzen bezüglich der Stärke der Ablehnung: Förderschüler/-innen lehnen zwar Erfahrungen sozialer Scham ab, tun dies aber signifikant seltener als Schüler/-innen anderer beiden Schulformen. Bei diesem Faktor zeichnet sich ein ähnliches Bild wie bei der subjektiv wahrgenommenen Chancenlosigkeit ab, wenngleich die Subgruppendifferenzen in diesem Fall noch kleiner ausfallen. Hier treten vor allem die sozialstrukturellen Unterschiede zwischen Schüler/-innen der drei Schulformen zutage.

Durch das Modell wird 1% der Varianz des abhängigen Faktors aufgeklärt. Das ist als schlechtes Ergebnis zu werten. Im Grunde erweist sich das dreifaktorielle Modell als unbrauchbar, um die systematische Varianz des Faktors zu erfassen. Insgesamt erscheint dieser Befund wenig überraschend.

### 5.1.1.7 Nonkonformismus

Tabelle 28: Der Milieu-Indikator: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, P-Werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Nonkonformismus	F=57.0 p<0.001 $\eta^2$ =.027	---	F=38.7 p<0.001 $\eta^2$ =.009	---	F=4.7 p<0.01 $\eta^2$ =.002	F=8.7 p<0.01 $\eta^2$ =.002	---	0.048

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 29: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Nonkonformismus	-.23 (1.83)	-.08 (1.94)	.23 (2.17)	--	--	-.13 (1.91)	.09 (2.07)

**Haupteffekte.** Der Faktor, der nonkonformistische Einstellungen abbildet, lässt sich am besten durch Haupteffekte der Schulform und des Migrationshintergrundes erklären. Schüler/-innen aller drei Schulformen äußern sich mehr oder weniger zustimmend dem Faktor gegenüber. Die Variation der Zustimmung zwischen den Schulformen folgt einem kurvenlinearen Verhältnis: Jede Schulform ist eine homogene Untergruppe und je benachteiligter die Schulform, desto häufiger wird dem Faktor zugestimmt. Migrantenkinder stimmen dabei im Schnitt leicht häufiger zu als autochthone Jugendliche.

**Interaktionseffekte.** Das Modell vervollständigen zwei kleine Interaktionseffekte: Schulform+ Migrationshintergrund und Geschlecht + Migrationshintergrund.

**Schultyp\*Migrationshintergrund.** Die Verteilung der Mittelwerte weist darauf hin, dass nicht an allen Schulformen signifikante Einstellungsunterschiede zwischen Migranten- und autochthonen Jugendlichen bezüglich einer nonkonformistischen Haltung bestehen. Diese Unterschiede müssten vor allem an Förderschulen und Gymnasien statistisch signifikant ausfallen. Laut MANOVA bleibt der Unterschied an Gymnasien der einzig signifikante: Gymnasialschüler/-innen aus Migrantenfamilien haben eine stärker ausgeprägte nonkonformistische Haltung als ihre Kommilitonen/-innen, die keinen Migrationshintergrund haben (F=79.67, p<0.001). Die Schüler-

schaft an Förder- und Hauptschulen scheint in dieser Hinsicht homogen zu sein (FS:  $F=2.36$ ,  $p=0.124$ ; HS:  $F=1.62$ ,  $p<0.203$ ).

*Geschlecht\*Migrationshintergrund.* Der Interaktionsterm zwischen Geschlecht und Migrationshintergrund kann auf zweifache Weise interpretiert werden. Auf der einen Seite werden Unterschiede zwischen Jugendlichen aus Migrantenfamilien und autochthonen Jugendlichen bei beiden Geschlechtern sichtbar. Dabei bevorzugen sowohl männliche als auch weibliche Migrantenkinder etwas häufiger die nonkonformistische Haltung. Dieser Unterschied fällt bei Frauen deutlich größer aus als bei Männern (MANOVA M:  $F=6.91$ ,  $p<0.01$ ; W:  $F=56.53$ ,  $p<0.001$ ). Auf der anderen Seite können umgekehrt auch Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen innerhalb der Ausprägungen der jeweiligen Migrationshintergrund-Variable aufgezeigt werden. Während Schüler/-innen und Schüler mit Migrationshintergrund sich nicht in ihrer Bewertung nonkonformistischer Einstellungen unterscheiden, gibt es bei autochthonen Jugendlichen geschlechtsspezifische Differenzen (Mit MH:  $F=0.14$ ,  $p=0.705$ ; ohne MH:  $F=20.25$ ,  $p<0.001$ ), und zwar zeigen sich Männer etwas nonkonformistischer als Frauen.

Insgesamt ergibt sich bezogen auf empirische Befunde zu *lebensweltlichen Handlungsdispositionen* ein interessantes Bild. Insbesondere fallen die Betonung schulkonformer Einstellungen und individualisierter Legitimationen des Scheiterns sowie die positive Zukunftschanceneinschätzung seitens bildungsferner Milieus auf. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche in Abschlussklassen der Förder- und Hauptschulen Motivation aufbringen, um auf dem Markt weiterführender Schulen und dem Ausbildungsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben. Dabei zeigt die Auswertung zum Faktor Muddling-Through, dass sie gerade in dieser unsicheren biographischen Schwellensituation in einem schwächeren Maße als privilegierte Bildungsmilieus auf die für die Bewältigung dieser Situation notwendigen Ressourcen wie planbare Lebensprojekte zugreifen können. Die stärkere Zustimmung zur Risikobereitschaft und zum Nonkonformismus sind dabei eher erwartbare Befunde, die bestimmte, schon aus der Forschung bekannte Milieutypiken abbilden, die sich aber ebenfalls als bestimmte Barriere äußern können, z. B. die Zuschreibung schwacher sozialen Kompetenzen durch die Lehrkräfte.

## 5.1.2 Anerkennung durch Peers

Im folgenden Abschnitt liegt der Auswertungsfokus auf verschiedenen außerschulischen Ressourcen, welche den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Es geht vor allem um Erfahrungen der Anerkennung, welche die Jugendlichen innerhalb ihrer Peer-Gruppen bekommen und um Partizipation an sozialen Integrationsprozessen vor allem in bildungsfernen Milieus. Wir zeigen hier eine kleine Auswahl zentraler Anerkennungsfaktoren.

Tabelle 30: Anerkennung durch Peers: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Anerkennung für deviantes Verhalten	F=27.9 p<0.001 $\eta^2=.017$	<b>F=305.2</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.088</math></b>	F=65.3 p<0.001 $\eta^2=.020$	---	---	F=6.6 p<0.05 $\eta^2=.002$	---	0.134
Anerkennung für schulischen Ehrgeiz	<b>F=82.5</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.040</math></b>	F=20.5 p<0.001 $\eta^2=.005$	F=8.0 p<0.01 $\eta^2=.002$	F=3.1 p=0.045 $\eta^2=.002$	---	F=6.0 p<0.05 $\eta^2=.001$	---	0.056
Anerkennung für Selbstbewusstsein	F=13.1 p<0.001 $\eta^2=.006$	F=63.1 p<0.001 $\eta^2=.015$	<b>F=93.6</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.022</math></b>	---	---	---	---	0.049

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Anders als beim Milieu-Indikator scheinen Anerkennungserfahrungen in Peer-Gruppen – zumindest die, die hier ausgesucht wurden - nicht zwangsläufig einen eindeutigen herkunftsspezifischen Charakter zu haben (s. Tabelle 30). Soziale Anerkennungs- und Integrationsprozesse in Peer-Gruppen variieren nach allen drei hier eingesetzten unabhängigen Merkmalen.

Tabelle 31: Anerkennung durch Peers: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Anerkennung für deviantes Verhalten	<b>-.16</b> <b>(3.30)</b>	<b>-.04</b> <b>(3.36)</b>	<b>.23</b> <b>(3.52)</b>	-.24 (3.25)	.35 (3.59)	-.15 (3.31)	.15 (3.48)
Anerkennung für schulischen Ehrgeiz	<b>-.25</b> <b>(2.13)</b>	<b>-.09</b> <b>(2.24)</b>	<b>.25</b> <b>(2.49)</b>	.07 (2.36)	-.07 (2.26)	-.08 (2.25)	.06 (2.35)
Anerkennung für Selbstbewusstsein	-.09 (2.06)	-.08 (2.07)	<b>.14</b> <b>(2.21)</b>	-.12 (2.04)	.15 (2.23)	-.19 (1.99)	.13 (2.21)

### 5.1.2.1 Anerkennung für deviantes Verhalten

Tabelle 32: Anerkennung für deviantes Verhalten: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Anerkennung für deviantes Verhalten	F=27.9 p<0.001 $\eta^2$ =.017	<b>F=305.2</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2</math>=.088</b>	F=65.3 p<0.001 $\eta^2$ =.020	---	---	F=6.6 p<0.05 $\eta^2$ =.002	---	0.134

Tabelle 33: Anerkennung für deviantes Verhalten: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Anerkennung für deviantes Verhalten	<b>-.16</b> <b>(3.30)</b>	<b>-.04</b> <b>(3.36)</b>	<b>.23</b> <b>(3.52)</b>	-.24 (3.25)	.35 (3.59)	-.15 (3.31)	.15 (3.48)

**Haupteffekte.** Anerkennung innerhalb der Peer-Gruppe für deviantes Verhalten stellt in der HABIL-Stichprobe eher ein marginales Phänomen dar. Die Mittelwerte des Faktors liegen eindeutig im Bereich der Ablehnung. Aber auch innerhalb einer solchen Verteilung gibt es signifikante statistische Unterschiede zwischen bestimmten Subgruppen. Zum großen Teil werden interindividuelle Unterschiede in der Anerkennung für Devianz durch das Geschlecht erklärt (F=305.2, p<0.001). Obwohl beide Geschlechter den Besitz einer solchen Art symbolischen Kapitals verneinen, lehnen die männlichen Jugendlichen den Faktor deutlich seltener ab als die weiblichen. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit in der Jugendforschung gefundenen Männlichkeitsbildern, welche die Bedeutung der kollektiven Devianzdynamik für die Konstitution und Entwicklung männlicher Identität unterstreicht (vgl. Mansel 1998).

Weniger entscheidend, aber nichtsdestotrotz statistisch signifikant, fallen die Effekte des Migrationshintergrundes und der Schulform aus. Der Migrationshintergrund spielt insofern eine Rolle, als Migrantenjugendliche die Devianz-Anerkennung etwas seltener verneinen als autochthone Jugendliche. Die besuchte Schulform hat einen ähnlichen „linearen“ Effekt wie auch schon aus der Auswertung zum Milieu-Indikator bekannt: Förderschüler/-innen lehnen den Devianzfaktor am seltensten ab, Hauptschüler/-innen etwas häufiger und Gymnasialschüler/-innen am häufigsten.

**Interaktionseffekte.** Der einzige signifikante Interaktionsterm in diesem Kontext ist der kleine gemeinsame Effekt von Geschlecht und Migrationshintergrund.

**Geschlecht\*Migrationshintergrund.** Wie interagieren Geschlecht und Migrationshintergrund bei der Erklärung interindividueller Differenzen bezogen auf Anerkennungsprozesse der Devianz innerhalb der Peer-Group? Auf der einen Seite, wie oben schon bei den Haupteffekten teilweise beschrieben, reagieren männliche Jugendliche auf den Faktor weniger ablehnend als weibliche. Das gilt sowohl für Migranten-, als auch für autochthone Jugendliche (MANOVA: (MH)F=183.51,  $p < 0.001$ ; (ohne MH)F=147.74,  $p < 0.001$ ), wobei der Unterschied bei Migranten deutlich größer ausfällt. Auf der anderen Seite äußern sich Jugendliche aus Migrantenfamilien zum Faktor weniger ablehnend als Jugendliche aus Nichtmigrantenfamilien. Hier fällt der Unterschied bei Männern auch größer aus, als bei Frauen (MANOVA: (M)F=27.64,  $p < 0.001$ ; (W)F=48.76,  $p < 0.001$ ).

Die Varianzaufklärung des Faktors von 13,4% kann als gut bezeichnet werden.

### 5.1.2.2 Anerkennung für schulischen Ehrgeiz

Tabelle 34: Anerkennung für schulischen Ehrgeiz: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Anerkennung für schulischen Ehrgeiz	<b>F=82.5</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.040</math></b>	F=20.5 $p < 0.001$ $\eta^2=.005$	F=8.0 $p < 0.01$ $\eta^2=.002$	F=3.1 $p=0.045$ $\eta^2=.002$	—	F=6.0 $p < 0.05$ $\eta^2=.001$	—	0.056

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 35: Anerkennung für schulischen Ehrgeiz: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Anerkennung für schulischen Ehrgeiz	<b>-.25</b> <b>(2.13)</b>	<b>-.09</b> <b>(2.24)</b>	<b>.25</b> <b>(2.49)</b>	.07 (2.36)	-.07 (2.26)	-.08 (2.25)	.06 (2.35)

**Haupteffekte.** Die Anerkennung der Peers für schulische Ambitionen variiert hauptsächlich mit der Schulform. Dabei geben ausgerechnet Förderschüler/-innen am häufigsten an, Anerken-

nung für ihren bildungsbezogenen Ehrgeiz zu bekommen. Jugendliche, die eine Hauptschule besuchen, stimmen dem Faktor zwar signifikant seltener zu, bei Mittelwerten, die sich nicht sehr stark von FörderSchüler/-innen unterscheiden. Etwas anders sieht es bei Gymnasialschüler/-innen aus: Sie geben signifikant seltener als die anderen beiden Subgruppen an, Anerkennung für schulaffirmative Orientierungen innerhalb ihrer Peer-Gruppe zu erfahren, und äußern sich im Schnitt eher unentschlossen dem Faktor gegenüber. Die Effekte der anderen beiden Variablen können hier eher als klein angesehen werden. Der Effekt des Geschlechts äußert sich vor allem in der leicht erhöhten Zustimmung zum Faktor seitens der weiblichen Jugendlichen. Der Migrationshintergrund wird relevant, weil Migrant\*innen etwas häufiger angeben, für ihren schulischen Fleiß anerkannt zu werden.

**Interaktionseffekte.** In diesem Fall haben wir zwei kleine Interaktionsterms, die beide die Geschlecht-Variable involvieren: Schultyp+Geschlecht und Geschlecht+Migrationshintergrund. Dabei fällt der erste Interaktionsterm von seinem Effekt her minimal und knapp signifikant aus ( $p=.045$ ).

*Schultyp\*Geschlecht.* Die Interaktion der Variablen Schultyp und Geschlecht bei der Aufklärung der Varianz dieses Faktors äußert sich darin, dass nicht an allen Schulformen die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern in der Ausstattung mit dem symbolischen Kapital der Anerkennung signifikant sind. Im Schnitt geben weibliche Jugendliche häufiger an, für ihre schulaffirmativen Orientierungen in Peer-Gruppen anerkannt zu sein. Dieser Unterschied stellt sich an Förderschulen als nicht signifikant raus (MANOVA:  $F=0.57$ ,  $p=.449$ ) und bestätigt sich dagegen an Hauptschulen und Gymnasien (MANOVA: (HS) $F=12.47$ ,  $p<0.001$ ; (GYM) $F=18.73$ ,  $p<0.001$ ).

*Geschlecht\*Migrationshintergrund.* Die Interaktion von Geschlecht und Migrationshintergrund bei der Erklärung der Varianz dieses Faktors wird insofern relevant, weil sie vor allem zeigt, dass Migrationshintergrund bei beiden Geschlechtern jeweils einen unterschiedlichen Effekt hat. Während zwischen männlichen Migrant\*innen- und autochthonen Jugendlichen ein signifikanter Unterschied besteht, hat Migrationshintergrund bei Frauen keine Bedeutung (MANOVA: (M) $F=30.74$ ,  $p<0.001$ ; (W) $F=0.46$ ,  $p=0.496$ ). An dieser Stelle ist vor allem bemerkenswert, dass männliche Jugendliche aus Migrant\*innenfamilien signifikant mehr Anerkennungskapital bezüglich



erfolgreicher/konformer schulischer Karrieren aufweisen können. Der zweite mögliche Interpretationsweg weist zusätzlich darauf hin, dass die Gruppe der Migrant/-innen bezüglich ihres Anerkennungskapitals homogener ist: Hier gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Geschlechtern (MANOVA:  $F=0.45$ ,  $p=0.500$ ). Bei autochthonen Jugendlichen dagegen scheinen Frauen etwas mehr für ihre schulische Leistung anerkannt zu sein ( $F=26.80$ ,  $p<0.001$ ).

Die Varianzaufklärung dieses Faktors ist mit 5,6% eher befriedigend.

Vor dem Hintergrund bildungssoziologischer Forschung über Exklusionsmechanismen im deutschen Bildungssystem erscheint dieses Ergebnis teilweise erklärungsbedürftig. Bei konstant und höchst resistent bleibenden institutionellen Barrieren, die eine soziale Auslese im Bildungssystem begünstigen, hat sich das Exklusionsrisiko von weiblichen zu männlichen Unterschichtangehörigen verlagert und hat der Migrationshintergrund eine strukturelle Bedeutung erhalten. Dass gerade Frauen an Hauptschulen und Gymnasien unabhängig von Migrationshintergrund für ihre schulische Bemühungen etwas mehr akzeptiert werden als Männer, scheint konform mit der oben postulierten Transformation zu sein, d. h. Bildungsaspirationen und schulischer Ehrgeiz bei Frauen haben tendenziell mehr Integrationspotenzial, wenn es um gruppendynamische Prozesse unter Gleichaltrigen geht. Erklärungsbedürftig bleibt vor allem, dass eher Jugendliche aus bildungsbenachteiligten bzw. sozialschwachen Milieus häufiger von bildungsbasierter sozialer Akzeptanz berichten als Jugendliche aus privilegierten Milieus. Dieser Befund steht im Einklang mit dem oben berichteten Ergebnis der ausgeprägten Schulkonformität bildungsbenachteiligter Schülergruppen (s. Abschnitt 5.1.1). Die Notwendigkeit der Bildung scheint somit im lebensweltlichen Sinnhorizont dieser Milieus fest verankert zu sein.

### 5.1.2.3 Anerkennung für Selbstbewusstsein

Tabelle 36: Anerkennung für Selbstbewusstsein: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Anerkennung für Selbstbewusstsein	F=13.1 p<0.001 $\eta^2$ =.006	F=63.1 p<0.001 $\eta^2$ =.015	<b>F=93.6</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2</math>=.022</b>	---	---	---	---	0.049
ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund								

Tabelle 37: Anerkennung für Selbstbewusstsein: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Anerkennung für Selbstbewusstsein	-.09 (2.06)	-.08 (2.07)	<b>.14</b> <b>(2.21)</b>	-.12 (2.04)	.15 (2.23)	-.19 (1.99)	.13 (2.21)

**Haupteffekte.** Anerkennung für Selbstbewusstsein scheint vor allem ein migrationshintergrundspezifisches Phänomen zu sein (F=93.6, p<0.001). Jugendliche aus Migrantenfamilien geben im Durchschnitt häufiger an, von der Peer Group für ihr Durchsetzungsvermögen Anerkennung zu bekommen als autochthone Jugendliche. Darüber hinaus spielt in dem Kontext auch das Geschlecht eine Rolle: Männer genießen für ihr Selbstbewusstsein etwas mehr Anerkennung als Frauen (F=63.1, p<0.001). Und schließlich hat auch die Schulform in dem Kontext eine statistisch signifikante, wenn auch etwas marginale Bedeutung: Gymnasialschüler/-innen fühlen sich für ihr Durchsetzungsvermögen und Selbstbewusstsein von ihren Peer Groups etwas weniger anerkannt als Förder- und Hauptschüler/-innen (F=13.1, p<0.001).

Bei diesem Faktor gibt es keine Interaktionseffekte. Der Anteil der durch die drei Faktoren erklärten Varianz ist 4,9% - ein befriedigendes Ergebnis.

Die empirischen Befunde bezüglich der Anerkennungserfahrungen sind bemerkenswert. Deviantes Verhalten scheint bei allen Schüler/-innengruppen eine marginale Stellung zu haben und gleichermaßen keine Rolle bei der sozialen Assoziationsprozessen zu spielen. Die signifikanten Unterschiede zwischen bildungsbenachteiligten und privilegierten Milieus sprechen dafür, dass abweichendes Verhalten bei Förder- und Hauptschüler/-innen etwas häufiger als symboli-

ches Kapital eingesetzt werden kann. Diese Unterschiede sind aber zu gering, um hier von deutlichen herkunftsspezifischen Unterschieden sprechen zu können. Schulische Aspirationen dagegen besitzen einen höheren sozialen Integrationswert bei Förder- und Hauptschüler/-innen. Bezüglich sozialer Anerkennung für Selbstbewusstsein zeigen sich keine bedeutsamen herkunftsspezifischen Unterschiede, wenngleich Förder- und Hauptschüler/-innen sogar etwas häufiger von solchen Gruppenprozessen berichten.

### 5.1.3 Erfahrungen mit Schule und Lehrer/-innen & familiales Aspirationsverhalten

Im letzten Abschnitt werden herkunftsspezifische, geschlechts- und migrationshintergrundbezogene Unterschiede bei schulischen Erfahrungen, Erfahrungen mit Lehrer/-innen und familiärem Aspirationsverhalten betrachtet.

Tabelle 38: Erfahrungen mit Schule/Lehrer/-innen und elterliches Aspirationsverhalten: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST*GE	ST*MH	GE*MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Schulisches Wohlbefinden	<b>F=60.44</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.029</math></b>	F=37.08 p<0.01 $\eta^2=.009$	F=10.83 p<0.01 $\eta^2=.003$	F=3.24 p=0.039 $\eta^2=.002$	—	—	F=3.19 p=0.041 $\eta^2=.002$	0.044
Schulentfremdung	F=3.72 p<0.05 $\eta^2=.002$	<b>F=131.0</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.031</math></b>	—	—	—	—	—	0.039
Schulische Überforderung	—	—	F=47.91 p<0.001 $\eta^2=.012$	—	—	—	F=3.28 p=0.038 $\eta^2=.002$	0.013
Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen	<b>F=411.7</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.172</math></b>	(F=3.66 (p=0.056) ( $\eta^2=.001$ ))	—	—	F=5.89 P<0.01 $\eta^2=.003$	—	—	0.185
Familiäre Unterstützung	F=14.93 p<0.001 $\eta^2=.007$	—	<b>F=38.86</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.009</math></b>	—	—	—	—	0.017

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 39: Erfahrungen mit Schule/Lehrer/-innen und elterliches Aspirationsverhalten: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Schulisches Wohlbefinden	<b>-.27</b> (2.31)	<b>.05</b> (2.51)	<b>.15</b> (2.56)	.10 (2.54)	-.09 (2.41)	-.06 (2.44)	.05 (2.51)
Schulentfremdung	.00 (2.86)	<b>-.07*</b> (2.83)	.07 (2.93)	-.18 (2.74)	.21 (3.03)	--	--
Schulische Überforderung	--	--	--	--	--	-.13 (2.71)	.10 (2.88)
Erfahrungen mit unterst. Lehrer/-innen	<b>-.56</b> (1.94)	<b>-.14</b> (2.22)	<b>.48</b> (2.62)	--	--	--	--
Familiäre Unterstützung	<b>-.15</b> (1.80)	.03 (1.93)	.07 (1.96)	--	--	.11 (1.98)	-.07 (1.86)

\* nur der Unterschied zu GYM ist signifikant

### 5.1.3.1 Schulisches Wohlbefinden

Tabelle 40: Schulisches Wohlbefinden: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Schulisches Wohlbefinden	<b>F=60.44</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.029</math></b>	F=37.08 p<0.01 $\eta^2=.009$	F=10.83 p<0.01 $\eta^2=.003$	F=3.24 p=0.039 $\eta^2=.002$	---	---	F=3.19 p=0.041 $\eta^2=.002$	0.044

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 41: Schulisches Wohlbefinden: Mittelwerte der Factor Scores und der additiven Summenindizes in Klammern nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Schulisches Wohlbefinden	<b>-.27</b> (2.31)	<b>.05</b> (2.51)	<b>.15</b> (2.56)	.10 (2.54)	-.09 (2.41)	-.06 (2.44)	.05 (2.51)

**Haupteffekte.** Das dreifaktorielle Modell erweist sich im Kontext des schulischen Wohlbefindens nur beschränkt als erklärungsstark. Der Anteil erklärter Varianz von 4,4% ist ein Hinweis darauf, dass hier andere Faktoren ausschlaggebend sein können (wie wir aus den Strukturgleichungen erfahren werden, sind hier eher die subjektive Wahrnehmung der Lehrkräfte und Anerkennung für schulischen Ehrgeiz entscheidend, s. Abschnitt 5.2.1). Nichtsdestotrotz zeigen

sich signifikante Unterschiede zwischen den Subgruppen. Vor allem sind schulformspezifische Differenzen bemerkenswert: Während Förderschüler/-innen sich eher wohl an der Schule fühlen, zeigen sich Haupt- und Gymnasialschüler/-innen unentschlossen ( $F=60.44$ ,  $p<0.001$ ). Die niedrigsten Wohlfühlwerte weisen dabei Gymnasialschüler/-innen auf. Was geschlechtsspezifische Unterschiede anbelangt, so sind hier Frauen etwas positiver gegenüber der Schule eingestellt als Männer ( $F=37.08$ ,  $p<0.01$ ). Und schließlich gibt es bei diesem Faktor auch migrationshintergrundbedingte Einstellungsunterschiede: Migrantenjugendliche sind etwas zufriedener mit der Schule als ihre autochthonen KommilitonInnen.

**Interaktionseffekte.** Bei diesem Faktor kommen insgesamt zwei Interaktionseffekte zustande: Ein zweifacher (Schultyp\*Geschlecht) und ein dreifacher Term (Schultyp\*Geschlecht\*Migrationshintergrund).

*Schultyp\*Geschlecht.* Dieser Interaktionsterm kommt dadurch zustande, dass geschlechtsspezifische Einstellungsunterschiede an den drei Schulformen jeweils anders ausfallen. Während sie an Förderschulen aus der Perspektive der statistischen Signifikanz zu vernachlässigen sind, erweisen sie sich an Hauptschulen und Gymnasien als signifikant (MANOVA: (FS) $F=1.36$ ,  $p=0.244$ ; (HS) $F=34.83$ ,  $p<0.001$ ; (GYM) $F=10.06$ ,  $p<0,01$ ). Bemerkenswert ist dabei der große Unterschied zwischen den Geschlechtern an Hauptschulen. Somit wird der Haupteffekt des Geschlechts im Modell etwas relativiert: Nur Haupt- und Gymnasialschüler/-innen fühlen sich wohler als ihre männliche Kommilitonen.

*Schultyp\*Geschlecht\*Migrationshintergrund.* Zunächst geht es bei diesem Interaktionsterm um die Dynamik der geschlechtsspezifischen Einstellungsunterschiede bei Migrantenjugendlichen auf der einen Seite und autochthonen Jugendlichen auf der anderen. In der autochthonen Subgruppe folgen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern an allen Schulformen derselben Logik: Frauen sind im Allgemeinen stärker an die Schule gebunden als Männer, wobei dieser Unterschied überall gleich groß ist. Die Migrantengruppe scheint in dieser Hinsicht positiver Schuleinstellung deutlich homogener zu sein: Geschlechterspezifische Unterschiede gibt es nur an Hauptschulen. Da zeigen sich weibliche Migrantenjugendliche deutlich zufriedener und motivierter im Bezug auf Schule als ihre männlichen Kommilitonen.

Die zweite Interpretationsrichtung betrifft die migrationshintergrundbedingten Einstellungsunterschiede. So zeigt sich vor allem, dass zwei Gruppen in diesem Kontext besonders auffallen. Zum einen fühlen sich Förderschüler aus Migrantenfamilien schulbezogen deutlich wohler als ihre deutschen Kommilitonen. Dass das die Gruppe ist, die am meisten von Benachteiligungs- und Exklusionsprozessen im Bildungssystem betroffen ist, scheint in diesem Kontext etwas verblüffend. Und zum anderen zeigen Hauptschüler/-innen aus Migrantenfamilien auch eine etwas bessere Schuleinstellung als die deutschen Kommilitoninnen.

Diese Befunde entsprechen den in Abschnitten 5.1.1 und 5.1.2 berichteten Befunden über *Schulkonformität* und *Anerkennung für schulischen Ehrgeiz*. Auch bei den wichtigen Bildungsmotivationen und -kompetenzen zeigen sich die Angehörigen der eher bildungsbenachteiligten Milieus im Durchschnitt erneut affirmativer als die Jugendlichen aus privilegierten Milieus.

### 5.1.3.2 Schulentfremdung

Tabelle 42: Schulentfremdung: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Schulentfremdung	F=3.72 p<0.05 $\eta^2$ =.002	<b>F=131.0</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2</math>=.031</b>	---	---	---	---	---	0.039

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 43: Schulentfremdung: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Schulentfremdung	.00 (2.86)	<b>-.07*</b> <b>(2.83)</b>	.07 (2.93)	-.18 (2.74)	.21 (3.03)	--	--

**Haupteffekte.** Die Erklärungsleistung des Modells bleibt auch bei Schulentfremdung auf einem niedrigen Niveau. Der Anteil erklärter Varianz liegt bei 3,9%. Die interindividuellen Unterschiede können fast ausschließlich auf den Einfluss des Geschlechts zurückgeführt werden (F=131.0, p<0.001). Während der Faktor von den Befragten generell abgelehnt wird, lehnen ihn männli-

che Jugendliche signifikant seltener ab als weibliche. Eine große schulformspezifische Einstellungsdynamik bleibt im Kontext der Schulentfremdung aus. Der einzige signifikante Unterschied besteht hier zwischen Haupt- und Gymnasialschüler/-innen, wobei an Hauptschulen etwas mehr Schulentfremdung geäußert wird ( $F=3.72$ ,  $p<0.05$ ). Dieser Unterschied ist aber sehr gering. Somit wird an allen drei Schulformen die schulabweisende Haltung fast gleichermaßen abgelehnt.

Andreas Hadjar et al. (2010) gehen in ihrer quantitativen Studie aus dem Jahr 2009, in deren Rahmen Schüler/-innen (8. Klasse) der drei Schulzüge (Real-, Sekundar- und vorbereitender Gymnasialzug) des Schweizer Kantons Bern befragt wurden, der Frage nach, welche Faktoren für Schulentfremdung von Bedeutung sind. Sie stellen u. a. fest, dass männliche Jugendliche in stärkerem Maße schulentfremdet sind als weibliche. Dabei spielt der Zuwanderungshintergrund keine signifikante Rolle: Jugendliche aus Migrantenfamilien sind nicht schulentfremdeter als autochthone Jugendliche (vgl. Hadjar et al. 2010: 234f). Diese beiden Befunde decken sich vollkommen mit den oben vorgestellten Ergebnissen der HABIL-Schulstudie. Nur zum Teil bestätigt hat sich der Herkunftseffekt, welcher in der Schweizer Studie signifikant ausfällt. In unserer Auswertung bleibt lediglich der Unterschied zwischen Haupt- und Gymnasialschüler/-innen signifikant, aber gleichzeitig auch sehr gering. Dies kann u. a. an der unterschiedlichen Operationalisierung der sozialen Herkunft liegen: In der Untersuchung von Hadjar wird diese durch den Bildungsabschluss der Eltern repräsentiert, während in der vorliegenden varianzanalytischen Auswertung die Schulform als Indikator des sozialen Status gilt. Im nächsten Kapitel wird dagegen der präzisere ISEI-Indikator zur Messung der sozioökonomischen Lage der Herkunftsfamilien eingesetzt.

### 5.1.3.3 Schulische Überforderung

Tabelle 44: Schulische Überforderung: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Schulische Überforderung	---	---	F=47.91 p<0.001 $\eta^2=.012$	---	---	---	F=3.28 p=0.038 $\eta^2=.002$	0.013
ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund								

Tabelle 45: Schulische Überforderung: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Schulische Überforderung	--	--	--	--	--	-.13 (2.71)	.10 (2.88)

**Haupteffekte.** Bei schulischer Überforderung kann das dreifaktorielle Modell den geringsten Teil, lediglich 1,3% der Varianz aufklären, was auf den Einfluss anderer Faktoren hin weist (z. B. konkurrenz-/leistungsorientierter Unterricht, s. Strukturgleichungen in Abschnitt 5.2.3). Interindividuelle Unterschiede bei schulischer Überforderung sind ausschließlich auf den Einfluss des Migrationshintergrundes ( $F=47.91$ ,  $p<0.001$ ) und der dreifachen Interaktionsterms ( $F=3.91$ ,  $p=0.038$ ) zurückzuführen. Im Schnitt fühlen sich die Schüler/-innen nicht überfordert. Der Effekt des Migrationshintergrundes äußert sich aber darin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die Überforderung etwas weniger ablehnen als ihre autochthonen Kommilitonen.

**Interaktionseffekte.** *Schultyp\*Geschlecht\*Migrationshintergrund.* Insgesamt wird der Haupteffekt des Migrationshintergrundes hier bestätigt: Migrantenschüler/-innen fühlen sich stärker überfordert als autochthone. Eine mögliche Interpretation des Interaktionsterms ist, dass bestimmte geschlechtsspezifische Erfahrungsunterschiede unter Berücksichtigung der Schulform und des Migrationshintergrundes signifikant werden. Das gilt vor allem für Haupt- und teilweise für Gymnasialschüler/-innen. Unter Migrantenjünglingen fühlen sich Hauptschüler etwas mehr überfordert als Hauptschülerinnen. Unter autochthonen Jugendlichen ist das umgekehrt: Hier fühlen sich Hauptschüler/-innen etwas mehr mit Überforderung konfrontiert. Auf Gymnasien fühlen sich in beiden Fällen weibliche Jugendliche etwas stärker überfordert als männliche. Bemerkenswert homogen erscheint dabei die Gruppe der Förderschüler/-innen. Hier gilt nur der Effekt des Migrationshintergrundes und es gibt keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Weiterhin auffällig ist die große migrationshintergrundbedingte Differenz bei Hauptschülern: Männliche Migrantenjünglinge fühlen sich viel stärker überfordert als männliche Autochtone. Bei Hauptschüler/-innen bleibt dieser Überforderungsunterschied dagegen völlig aus. Und an Gymnasien gilt er schließlich bei beiden Geschlechtern.



### 5.1.3.4 Erfahrungen mit unterstützenden, integrativen Lehrer/-innen

Tabelle 46: Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen	<b>F=411.7</b> <b>p&lt;0.001</b> <b><math>\eta^2=.172</math></b>	(F=3.66 (p=0.056) ( $\eta^2=.001$ )	—	—	F=5.89 P<0.01 $\eta^2=.003$	—	—	0.185
ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund								

Tabelle 47: Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Erfahrungen mit unterstützenden Lehrer/-innen	<b>-.56</b> <b>(1.94)</b>	<b>-.14</b> <b>(2.22)</b>	<b>.48</b> <b>(2.62)</b>	--	--	--	--

**Haupteffekte.** Die Erklärungsleistung des dreifaktoriellen Modells für positive Lehrererfahrungen ist sehr gut. Es kann 18,5% der Varianz des Konstruktes aufklären. Dabei können interindividuelle Erfahrungsunterschiede im Rahmen des Modells ausschließlich auf den Einfluss der Schulform (F=411.7, p<0.001) und des kleinen Interaktionseffektes (Schultyp\*MH, F=5.89, p<0.01) zurückgeführt werden.

Es ergeben sich bemerkenswerte schulformspezifische Differenzen bezüglich subjektiv wahrgenommener Unterrichtsstile. Auch in diesem Fall kann man von einem linearen Zusammenhang sprechen: Mit dem Ausmaß der Benachteiligung verbessert sich auch die Wahrnehmung der Lehrkräfte. Am häufigsten berichten Förderschüler/-innen von inklusiven Unterrichtsstilen, Hauptschüler/-innen etwas seltener. Gymnasialschüler/-innen geben nicht nur am seltensten an, ihre Lehrkräfte als unterstützend und integrierend zu erleben, sondern lehnen im Schnitt den Faktor eigentlich auch ab, im Gegensatz zu Förder- und Hauptschüler/-innen.

**Interaktionseffekte. Schultyp\*Migrationshintergrund.** Dieser Interaktionseffekt besteht darin, dass migrationshintergrundspezifische Unterschiede in der Lehrerwahrnehmung unter Berücksichtigung der Schulform insbesondere an Hauptschulen bedeutend werden. Laut MANOVA fallen allerdings Unterschiede an allen drei Schulformen signifikant aus (MANOVA: (FS)F=15.21,  $p < 0.001$ ; (HS)F=7.11,  $p < 0.01$ , (GYM)F=32.34,  $p < 0.001$ ). Um dieses Ergebnis besser interpretieren zu können, werden die Mittelwerte für die jeweiligen Gruppen gebraucht. Diese sind in Tabelle 48 dargestellt.

Tabelle 48: Erfahrungen mit unterstützenden, integrativen Lehrer/-innen - Mittelwerte nach Schultyp und Migrationshintergrund

Schultyp	MH	
	ohne MH	mit MH
FS	-0,56	-0,57
HS	-0,06	-0,22
GYM	0,46	0,53

Da die Mittelwerte an Förderschulen fast identisch sind, wird dieser Unterschied trotz seiner statistischen Signifikanz nur schwer zu interpretieren sein. Unsere Aufmerksamkeit verdienen eher die anderen beiden Mittelwertvergleiche. Hauptschüler/-innen aus Migrantenfamilien scheinen etwas häufiger positive Erfahrungen mit Lehrkräften zu machen als die Autochtonen. An Gymnasien sieht es umgekehrt aus: Hier sind es die deutschen Schüler/-innen, die solche positiven Erfahrungen etwas häufiger machen. Dabei muss man aber auch darauf hinweisen, dass die erwähnten Unterschiede eher minimal ausfallen.

Auch dieser Befund erscheint auf der ersten Blick erklärungsbedürftig, bleibt aber gerade vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu *Schulkonformität*, *Anerkennung für schulischen Ehrgeiz* und *schulischem Wohlbefinden* einleuchtend. Man könnte in solchen starken affirmativen Einstellungen/Erfahrungen der Förderschüler/-innen den Ausdruck der sonderpädagogischen Schonraumwirkung sehen. Eine alternative Interpretationsmöglichkeit wäre darauf hinzuweisen, dass umgekehrt die Zustimmungswerte zu schulaffirmativen Haltungen und positiven Schulerfahrungen der Gymnasialschüler/-innen auf Grund der hohen Konkurrenz und des starken Leistungsdrucks extrem niedrig sind. Nichtsdestotrotz zeigen diese Befunde, dass Schule in der Lebenswelt der bildungsbenachteiligten Schüler/-innen positiv konnotiert ist. Sie scheinen dabei die notwendige Bildungsmotivation in den Abschlussklassen aufzubringen zu wollen. Eine quali-

tative Studie aus Schweden (Beach/Sernhede 2011), die schulische Bildung der Kinder aus benachteiligten Nachbarschaften großer schwedischer Städte untersucht, kommt zum selben Ergebnis: „Schooling for curtailed citizenship seems to be rife in the education of pupils from the suburbs we have observed and talked with. However, it’s common presence does not mean that pupils express extreme pain and complete dissatisfaction over their experiences or rebel openly against school authority. On the contrary, most pupils have talked positively about their schools and the teachers in them as places ,where you can meet your friends and get a hot meal’ (..) and ,where you can get the latest gossip’ (..). In other words, the pupils actually seem to quite ,like (their) school’ (..). They express that things ,function well’ (..) and that ,the teachers are actually fair and kind’ (..).“ (Beach/Sernhede 2011: 265).

### 5.1.3.5 Familiäre Unterstützung

Tabelle 49: Familiäre Unterstützung: Haupt- und Interaktionseffekte der dreifaktoriellen Varianzanalyse (F-Werte, p-werte,  $\eta^2$ )

Faktoren	ST	GE	MH	ST* GE	ST*MH	GE *MH	ST*GE* MH	Adj. R <sup>2</sup>
Familiäre Unterstützung	F=14.93 p<0.001 $\eta^2$ =.007	---	F=38.86 p<0.001 $\eta^2$ =.009	---	---	---	---	0.017

ST= Schultyp, GE= Geschlecht, MH= Migrationshintergrund

Tabelle 50: Mittelwerte der Factor Scores und (in Klammern) der additiven Summenindizes nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Faktoren	Schultyp			Geschlecht		Migrationshintergrund	
	FS	HS	GYM	M	W	mit MH	ohne MH
Familiäre Unterstützung	-.15 (1.80)	.03 (1.93)	.07 (1.96)	--	--	.11 (1.98)	-.07 (1.86)

**Haupteffekte.** Die drei Strukturvariablen können die Komplexität des Faktors „Familiäre Unterstützung“ nur sehr schlecht abbilden: Der Anteil aufgeklärter Varianz liegt bei 1,7% und weist auf eine sehr schlechte Erklärungsleistung des Modells hin. Dem Faktor wird im Schnitt zugestimmt, wobei leichte, aber statistisch signifikante schulform- und migrationshintergrundspezifische Differenzen bezüglich erfahrener Unterstützung vorliegen. Auf der einen Seite geben Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund etwas seltener als autochthone Jugendliche an, dass

sie zuhause in schulischen Angelegenheiten unterstützt werden ( $F=38.86$ ,  $p<0.001$ ). Auf der anderen Seite scheinen Förderschüler/-innen im direkten Vergleich zu Haupt- und Gymnasialschüler/-innen über etwas mehr familiären Support zu verfügen ( $F=14.93$ ,  $p<0.001$ ).

Dieses Ergebnis schließt gut an die Diskussion im Abschnitt 2.3 zu familiären Aspirationsverhalten als wichtigem Reproduktionsmechanismus ungleicher Chancenzuweisung im Bildungssystem an. Dabei wurde hervorgehoben, dass Unterschichtsfamilien von Lehrer/-innen häufiger kein genügendes Aspirationsverhalten – wie bspw. Unterstützung ihrer Kinder in schulischen Angelegenheiten – zugeschrieben wird, was sich negativ auf wichtige institutionelle Entscheidungen wie Schulempfehlung auswirken kann. Bittlingmayer und Bauer (2007) stellen dagegen fest, dass ein ungleicher Bildungszugang nicht durch fehlende Bildungsaspirationen der Eltern reproduziert wird, sondern bei vorhandenen Aspirationen eher das fehlende Institutionswissen der Unterschichteltern und ihr Glaube an die Neutralität der Schule dazu führen können, die Autorität der Schule und die offiziellen Entscheidungen – ohne diese zu hinterfragen – zu akzeptieren. Unsere empirischen Befunde können zumindest einen Teil der Forschungsergebnisse von Bittlingmayer/Bauer bestätigen: Das Aspirationsverhalten der Eltern, in unserem Fall die familiäre Unterstützung für schulische Belange, scheint einen herkunftsunabhängigen Charakter zu haben. Mehr noch: Eltern der Förderschüler/-innen sind sogar etwas engagierter als Eltern der Haupt- und Gymnasialschüler/-innen. Dies könnte wiederum auf die besondere Situation und entsprechenden Hilfebedarf der Förderschüler/-innen zurückgeführt werden. Selbst dann ist es aber bemerkenswert, dass Haupt- und Gymnasialschüler/-innen familiäre Unterstützung in gleichem Ausmaß bekommen. Der Befund des leicht schwächeren Engagements der Migranteneltern ist ebenfalls bekannt aus der empirischen Bildungsforschung. Der Unterschied zwischen Migrantenfamilien und ihren autochthonen Pendanten ist hier, wenngleich statistisch signifikant, aber so gering, dass Migrationshintergrund kaum als einflussreicher Faktor gelten kann. Darauf deutet auch die schwache Erklärungsleistung des Modells von 1,7%.

## 5.2 Multivariater Einstellungs- und Kompetenzkontext (Modellierung der Zusammenhänge zwischen Einstellungsdimensionen Kompetenzen mit Strukturgleichungen).

### (A) Schulisches Wohlbefinden, (B) Schulentfremdung und (C) schulische Überforderung

Im Abschnitt 5.1 wurden die Ergebnisse der dreifaktoriellen Varianzanalyse mit ausgewählten Konstrukten der quantitativen HABIL-Schulstudie präsentiert und diskutiert. Wert- und Handlungsorientierungen, soziale Anerkennungsprozesse und schulrelevante Einstellungen der Schüler/-innen wurden auf interindividuelle Unterschiede in Abhängigkeit von sozialstrukturellen Faktoren, Geschlecht und Migrationshintergrund überprüft. In diesem Abschnitt wird es nun darum gehen, die kausalen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Einstellungs- und Erfahrungskonstrukten zu modellieren. Besondere Aufmerksamkeit verdient dabei die Frage, wie diese Einstellungs- und Erfahrungsdimensionen mit formellen Kompetenzen, in unserem Fall Rechtschreibkompetenzen sowie mit sozialen Bildungsressourcen (ISEI) zusammenhängen.

Die Auswertung basiert in diesem Abschnitt auf Strukturgleichungsmodellen (s. die Beschreibung der Methode im Abschnitt D). Es werden drei inhaltlich unterschiedliche Modelle vorgestellt, wobei jedes Modell im ersten Schritt je separat für Förder- und Hauptschulen (Rechtschreibkompetenzen wurden auf Gymnasien nicht erhoben) und im zweiten schulformübergreifend (Förder- und Hauptschüler/-innen zusammen) betrachtet wird. Im ersten Modell (A) werden schulaffirmative bzw. schulkonforme Einstellungs- und Erfahrungsmuster (wie z. B. schulisches Wohlbefinden) untereinander und jeweils zu Rechtschreibkompetenzen in Beziehung gesetzt. Das zweite Modell (B) zeigt die Schule verneinende Einstellungsmuster und Rechtschreibkompetenzen im Kontext negativ besetzter Lehrererfahrungen und Anerkennung für Devianz innerhalb der Peer-Gruppe. Das dritte Modell (C) schließlich thematisiert schulische Überforderung und psychosomatische Copingreaktionen im Zusammenhang mit Lehrererfahrungen und schulischen Leistungen. Der Übersichtlichkeit der Darstellung wegen sind in den jeweiligen Abbildungen von Strukturgleichungsmodellen nur latente Faktorvariablen gezeigt. Die konfirmatorischen Messmodelle werden dabei ausgeklammert. Soweit nicht anders vermerkt, richten sich die konfirmatorischen Faktorenanalysen nach Ergebnissen der explorativen Faktorenanalysen (s. Methodenabschnitt 4.2.A.) und beziehen dieselben Items ein.

## 5.2.1 Schulkonformität, Anerkennung für schulischen Ehrgeiz, familiäre Ressourcen, Erfahrungen mit integrierenden Lehrkräften, schulisches Wohlbefinden und Rechtschreibkompetenzen

Dieses Modell setzt *soziale Bildungsressourcen* – das Berufsprestige der Eltern (ISEI), familiäre Unterstützung bei Schulstress bzw. elterliches Aspirationsverhalten, einen pädagogisch integrativen Unterrichtsstil und die Anerkennung für schulischen Ehrgeiz – in Zusammenhang mit *handlungsrelevanten Schuleinstellungen* (in Abbildung 3 blau unterlegt), i.e.S. Schulkonformität und eine positive Haltung zum Lernen in und nach der Schule (schulisches Wohlbefinden). Alle Faktoren wurden daraufhin befragt, inwiefern sie die Rechtschreibleistung beeinflussen. Im abgebildeten Strukturgleichungsmodell (s. Abbildung 3) sind diesbezügliche Effekte modelliert. Von den getesteten Kausalannahmen sind diejenigen, bei denen sich signifikante Zusammenhänge (Signifikanzniveau  $p < 0.05$ ) zeigen, mit durchgezogenen Pfeilen und der Effektstärke gekennzeichnet. Gestrichelte Pfeile markieren unbestätigte Annahmen.

Abbildung 3: Strukturgleichungsmodell (A1) zur Erklärung schulischen Wohlbefindens und von Rechtschreibleistung bei Förderschüler/-innen

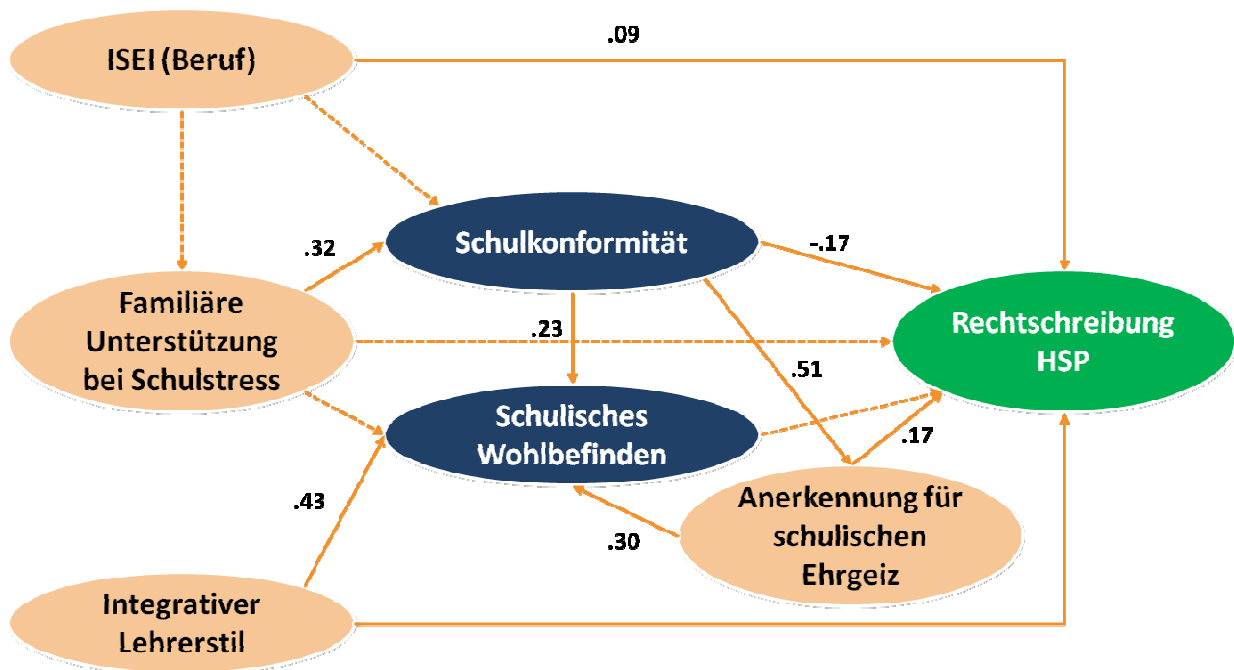


Abbildung 4: Strukturgleichungsmodell (A2) zur Erklärung schulischen Wohlbefindens und von Rechtschreibleistung bei Hauptschüler/-innen

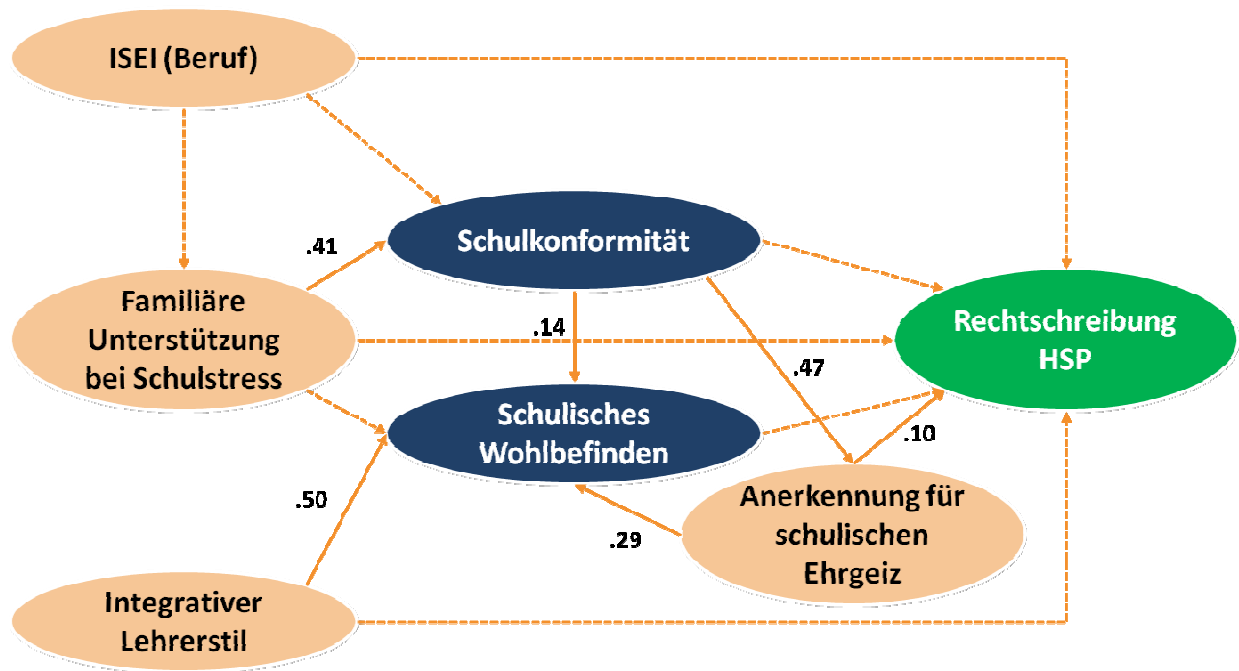
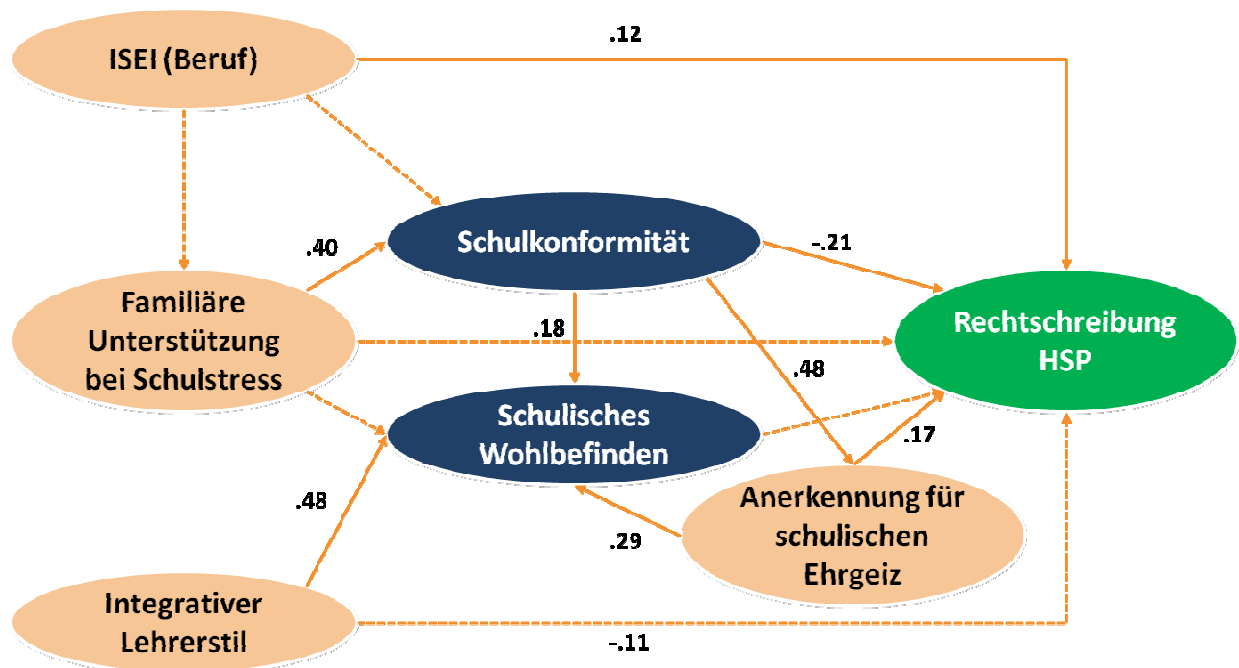


Abbildung 5: Strukturgleichungsmodell (A3) zur Erklärung schulischen Wohlbefindens und von Rechtschreibleistung bei Förder- und Hauptschüler/-innen



Stichprobe: N(FS)=1.145  
N(HS)=1.497

Stichprobe: N=2.642  
(FS&HS)

Schätzer: MLR (Maximum-Likelihood Robust)

Modellfit: ChiSq=1540.765 (708.824 (FS), 831.941 (HS))  
df=460, p<0.000  
CFI=0.920  
TLI=0.912  
RMSEA=0.042  
90% C.I. for RMSEA=0.040-0.045  
SRMR=0.053

Modellfit: ChiSq=1092.699  
(FS&HS) df=213, p<0.000  
CFI=0.936  
TLI=0.924  
RMSEA=0.040  
90% C.I. for RMSEA=0.037-0.042  
SRMR=0.048

R-Square:	R <sup>2</sup> (FS Anerkennung)=0.33	R <sup>2</sup> (HS Anerkennung)=0.33
	R <sup>2</sup> (FS Schulkonformität)=0.10	R <sup>2</sup> (HS Schulkonformität)=0.17
	R <sup>2</sup> (FS Wohlbefinden)=0.50	R <sup>2</sup> (HS Wohlbefinden)=0.46
	R <sup>2</sup> (FS HSP)=0.04	R <sup>2</sup> (HS HSP)=0.02

R-Square: R<sup>2</sup> (Anerkennung)=0.31  
(HS&FS) R<sup>2</sup> (Schulkonformität)=0.16  
R<sup>2</sup> (Wohlbefinden)=0.49  
R<sup>2</sup> (HSP)=0.05

Das Modell zeigt, dass das Verhältnis zwischen Rechtschreibleistung und schulbezogenen Einstellungs- bzw. Erfahrungstrukturen auf den ersten Blick nicht ganz eindeutig zu bestimmen ist. Die Effekte von Schulkonformität (dieser Effekt fällt an Förderschulen (A1) und in der Gesamtstichprobe der Förder- und Hauptschüler/-innen (A3) signifikant aus, FS:  $\beta=-.17$ ; FS&HS:  $\beta=-.21$ , p<0.001) und integrierenden Unterrichtskonzepten auf Rechtschreibleistung fallen z. B. negativ aus (dieser Effekt ist nur im Modell A3 signifikant, FS&HS:  $\beta=-.11$ , p<0.01), was zunächst überrascht. Offensichtlich sind Gründe für die negativen Effekte der schulkonformen Einstellungen und positiven Fördererfahrungen auf den Kompetenzerwerb in schulformspezifischen Antwortmustern und der Kompetenzverteilung zu suchen. Gerade an Förderschulen, wo die Rechtschreibleistung im Schnitt schwächer als an Hauptschulen ist, tendiert man stärker zu affirmativen Einstellungsmustern. Oder noch etwas präziser formuliert – wie Osipov et al. (2011)



zeigen konnten – zeichnet sich gerade die Subgruppe der schlechten Schreiber an Förder- und Hauptschulen durch auffällig häufige Zustimmung aus, auch in Bezug auf solche Faktoren wie Schulkonformität (s. Osipov et al. 2011: 95ff). Wenn man diese Konstellation und die schwach ausfallenden Effekte berücksichtigt, ergibt sich ein eher neutrales Bild: Konforme Lern- und Schuleinstellungen und Schulmotivation können offenbar in benachteiligten Lernmilieus keinen direkten positiven Einfluss auf den Kompetenzerwerb in der Rechtschreibung ausüben. Dies kann als ein Hinweis auf strukturelle Hintergründe des Kompetenzproblems interpretiert werden.

In einem positiven Zusammenhang mit Rechtschreibkompetenzen stehen dagegen der sozioökonomische Familienhintergrund (FS:  $\beta=.09$ ,  $p<0.01$ ; FS&HS:  $\beta=.12$ ,  $p<0.001$ ) und Peer-Group-bezogene Anerkennungsprozesse (FS:  $\beta=.17$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.10$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.17$ ,  $p<0.001$ ), auch wenn beide Effekte etwas schwach ausfallen. Der positive Einfluss des beruflichen Prestiges des Vaters auf die Rechtschreibleistung der Schüler/-innen im Modell (A1) und (A3) steht im Einklang mit Befunden aus der empirischen Bildungsforschung über den engen Link zwischen beiden Faktoren: Je höher der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie, desto besser fallen schulische Leistungen der Schüler/-innen aus. Dass der Effekt des sozioökonomischen Backgrounds sehr schwach und nur an Förderschulen und in der Gesamtstichprobe der Förder- und Hauptschüler/-innen signifikant ist, hat damit zu tun, dass beide Schulformen hinsichtlich sozioökonomischer Familienverhältnisse der Schüler/-innen homogen sind und die Varianz der beruflichen Prestigewerte (ISEI) nicht stark ausfällt. Dennoch zeigt das Strukturgleichungsmodell, dass selbst bei deutlichen sozioökonomischen Homogenisierungstrends an Förder- und Hauptschulen die Leistung der Schüler/-innen der sozioökonomischen Verteilungslogik unterworfen ist.

Und schließlich ist im Zusammenhang mit Rechtschreibung der positive Einfluss von sozialer Anerkennung in Peer-Gruppen zu nennen: Der Effekt der Anerkennung für schulischen Ehrgeiz auf die Rechtschreibleistung fällt an beiden Schulformen (A1 und A2) und in der FSHS-Gesamtstichprobe (A3) signifikant aus und ist der einzige schulformübergreifend geltende Effekt. Er macht vor allem deutlich, dass der Erfolg des Kompetenzerwerbs durch seine symbolische Anerkennung in der Bezugsgruppe verstärkt werden kann. Wenn Bildungsaspirationen der

Schüler/-innen in ihrer Peer-Gruppe kollektiv geteilt und symbolisch aufgewertet werden, bestehen größere Chancen, gute Leistungen in der Schule zu erzielen. Dieser Effekt kann auf der anderen Seite schon ein Produkt mikrosozialer Vergemeinschaftungsprozesse sein: Peers mit stark ausgeprägten schulkonformen Ausgangsvoraussetzungen bilden auch stärkere schul- und bildungsbezogene Aspirationen aus und zeigen dementsprechend bessere Schulleistungen. Zu einem bemerkenswerten und zum Teil ähnlichen Ergebnis bezüglich der Rolle von Peers für Kompetenzerwerb und Bewältigung schulischer Anforderungen kommt die oben zitierte qualitative Studie von Beach und Sernhede (2011) aus Schweden. Diese stellen fest, dass Jugendliche aus sozioökonomisch stigmatisierten Nachbarschaften schwedischer Großstädte, die einen Bildungsaufstieg – Überweisung auf weniger stigmatisierte „gute“ Schulen – wagen, dies in einem kollektiven Kontext gemeinsamer Zielsetzung und gegenseitiger Unterstützung tun: „Although schools in immigrant-dense suburbs are regularly said by their pupils and former pupils to teach an acceptance of marginalisation and subordination, some pupils hope they can (and some actually do) escape this fate. These pupils recognize that they need to form alliances as their schools can normally otherwise only break the general pattern of social reproduction sparingly, on a individual basis“ (Beach/Sernhede 2011: 267). Die Autoren fanden heraus, dass dieses Aufstiegs muster im stärkeren Maße für weibliche Jugendliche gilt. Dieser Befund kann in der HABIL-Schulstudie nur zum Teil bestätigt werden. Wie die varianzanalytischen Auswertungen im letzten Kapitel zeigen, geben z. B. Haupt- und Gymnasialschülerinnen häufiger als ihre männlichen Mitschüler an, für ihre schulischen Ambitionen in der Peer-Gruppe anerkannt zu werden. An Förderschulen konnte dieser Befund nicht bestätigt werden: Dort gilt Anerkennung für Bildungsaspirationen im gleichen Maße für beide Geschlechter (s. S. 32 in diesem Bericht, Interaktionseffekte des Faktors *Anerkennung für schulischen Ehrgeiz*).

Die schwache Varianzaufklärung der Variable Rechtschreibleistung (FS: 4%; HS: 2% und FS&HS: 5%) macht allerdings deutlich, dass der Beitrag der vier oben beschriebenen Faktoren zum Verständnis der Rechtschreibkompetenz im Kontext schulrelevanter Einstellungs- und Erfahrungsmuster insgesamt nicht ganz ertragreich ist. Auffällig gut ist dagegen die Erklärungsleistung für die Variable schulisches Wohlbefinden (FS: 51%; HS: 46%, FS&HS: 49%). Hier fallen drei Effekte schulformunabhängig signifikant aus. Erstens ist der positive, vergleichsweise schwache und wenig überraschende Einfluss von schulkonformen Einstellungsmustern auf schulisches Wohl-

befinden zu nennen (FS:  $\beta=.23$ ; HS:  $\beta=.14$ ; FS&HS:  $\beta=.18$ ). Etwas stärker fällt zweitens der Effekt der Anerkennung bildungsrelevanter Aspirationen in der Peer-Gruppe aus (FS:  $\beta=.30$ ; HS:  $\beta=.29$ ; FS&HS:  $\beta=.29$ ). Der Vergleich beider Effekte weist darauf hin, dass nicht nur die individuellen Handlungs- bzw. Wertorientierungen für die Entwicklung der Lernmotivation in Abschlussklassen eine Rolle spielen, sondern primär die symbolische Aufwertung der Bildungsambitionen in der Bezugsgruppe. Welchen Einfluss die Peergruppe durch Anerkennung auf schulische Leistung bzw. Kompetenzen haben kann, wurde mit Bezug auf andere empirische Studien bereits diskutiert (s. oben). Neben schulkonformen Einstellungen und ihrer Anerkennung in der Peer-Gruppe, sind es vor allem bestimmte Erfahrungen mit Lehrer/-innen, die am stärksten zum Lernen motivieren können (FS:  $\beta=.43$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.50$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.48$ ,  $p<0.001$ ). Gemeint sind Lehrer/-innen, die durch integrative Unterrichtskonzepte schwache Schüler/-innen in das Unterrichtsgeschehen einbeziehen, stetig Feedback zur Leistungsentwicklung geben, sich für Bedürfnisse der Schüler/-innen interessieren und die durch ihre Offenheit eine vergleichsweise konkurrenzfreie und fördernde Lernumgebung schaffen. Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kommt die erwähnte Studie an Schweizer Schulen von Hadjar et al. (2010). Die Autoren suchen nach Prädiktoren der Schulentfremdung und beschreiben mit unterstützend agierenden Lehrpersonen und einer positiven Schuleinstellung der Peers die gleichen Faktoren als abweisende Haltungen gegenüber der Schule abschwächend haben und Schulentfremdung verringernd, die sich auch in der HABIL-Schulstudie als wichtigste Prädiktoren schulischen Wohlbefindens erweisen. Nicht bestätigt hat sich in der HABIL-Stichprobe der abschwächende Einfluss familiärer Unterstützung auf die Schulentfremdung bzw. der positive Einfluss auf schulisches Wohlbefinden. Die Effektstärke familiärer Unterstützungsressourcen ist in der Schweizer Studie allerdings auch relativ gering (-.119 bzw. -.060). Da unser (HABIL) Faktor „schulisches Wohlbefinden“ inhaltlich nicht wirklich als Gegenteil von Schulentfremdung ist, ist die Vergleichbarkeit mit der Hadjar-Studie nicht im vollen Umfang gegeben. Dennoch kann vorsichtig schlussfolgert werden, dass beide Studien in den genannten Punkten im Großen und Ganzen übereinstimmen.

## 5.2.2 Hedonistische Werthaltungen, Wahrgenommene Chancenlosigkeit, Anerkennung für Devianz, Erfahrungen mit leistungs- und konkurrenzorientierten Unterrichtsstilen und Schulentfremdung

Das zweite Strukturgleichungsmodell (B), das hier vorgestellt wird, kann als zum zuvor diskutierten Modell gegensinnig hypothesengeleitet (A) verstanden werden: Während im Modell (A) positive Schuleinstellungen und -erfahrungen, familiäre Unterstützungsressourcen, integrierende Unterrichtstile und Rechtschreibkompetenzen in Beziehung gesetzt wurden, werden hier Zusammenhänge zwischen negativ besetzten Schuleinstellungen und -erfahrungen, Schulentfremdung und Erfahrung mit konkurrenz- und leistungsdruckorientierten Lehrer/-innen und Rechtschreibkompetenz modelliert. Zusätzlich werden Erfahrungen der Anerkennung durch die Peer-Gruppe wieder in das Modell einbezogen: Anerkennung für deviantes Verhalten.<sup>9</sup> Weiterhin wird angenommen, dass die auf Hedonismus und Risikobereitschaft basierenden habitualisierten Kulturpraktiken einen Einfluss auf Anerkennungsprozesse in der Peer-Gruppe, auf Schuleinstellungen und auf Schulleistungen (Rechtschreibkompetenz) haben können. Und schließlich wollen wir herausfinden, ob eine resignative subjektive Bewertung von Bildungs- und Berufschancen einen demotivierenden Effekt auf die Bindung zu schulischen Anforderungen und Normen haben kann. Im Mittelpunkt des Modells steht das Konstrukt der Schulentfremdung: „Schulentfremdung als Gegensatz zur Schulbindung bedeutet entsprechend eine stark verminderte Identifikation mit Schule und Lernen sowie eine schrittweise emotionale Abkopplung von akademischen Zielen und Werten“ (Hadjar et al. 2010: 228). Im folgenden Strukturgleichungsmodell wird also davon ausgegangen, dass Schulentfremdung vor allem von exkludierenden Lehrer- bzw. Unterrichtsstilen, subjektiv wahrgenommener Chancenlosigkeit und der Anerkennung für Devianz in der Peer-Gruppe beeinflusst wird, und dass sich dies negativ auf schulische Leistung auswirken kann.

---

<sup>9</sup> Dieser Faktor wurde im Vergleich zur varianzanalytischen Auswertung im letzten Kapitel etwas verändert: Die Items f1903, f1933 und f1949 wurden aus statistischen und inhaltlichen Gründen nicht einbezogen

Abbildung 6: Strukturgleichungsmodell (B1) zur Erklärung von Schulentfremdung und Rechtschreibleistung bei Förderschüler/-innen

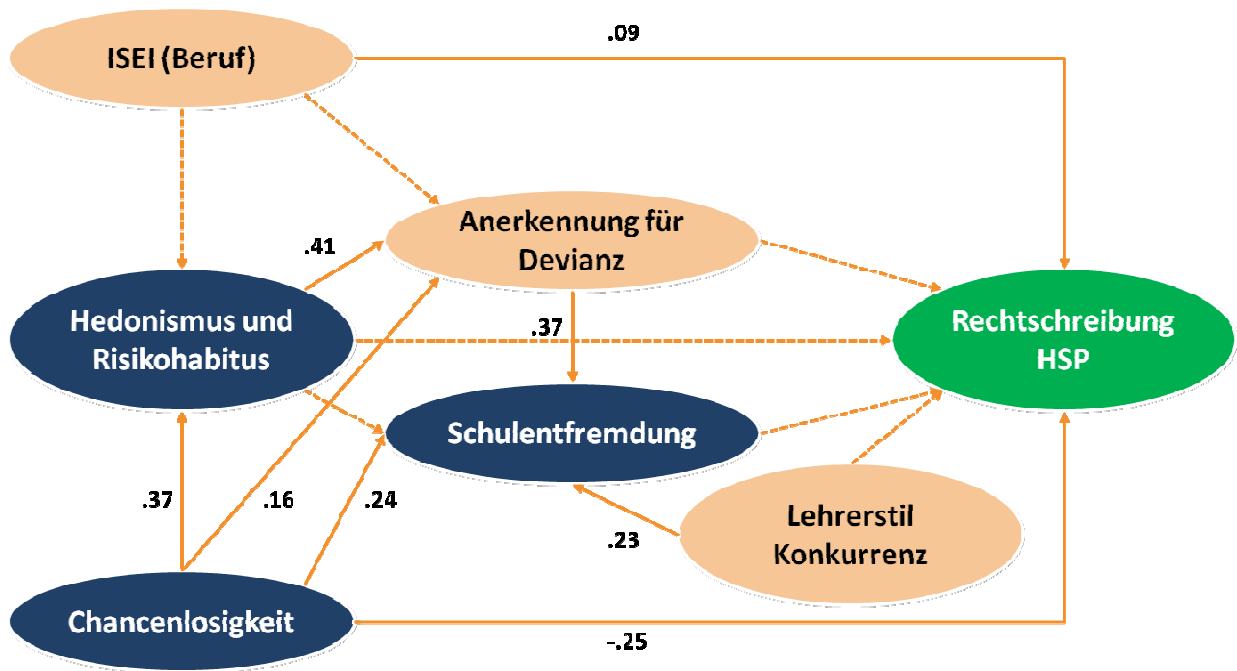


Abbildung 7: Strukturgleichungsmodell (B2) zur Erklärung von Schulentfremdung und Rechtschreibleistung bei Hauptschüler/-innen

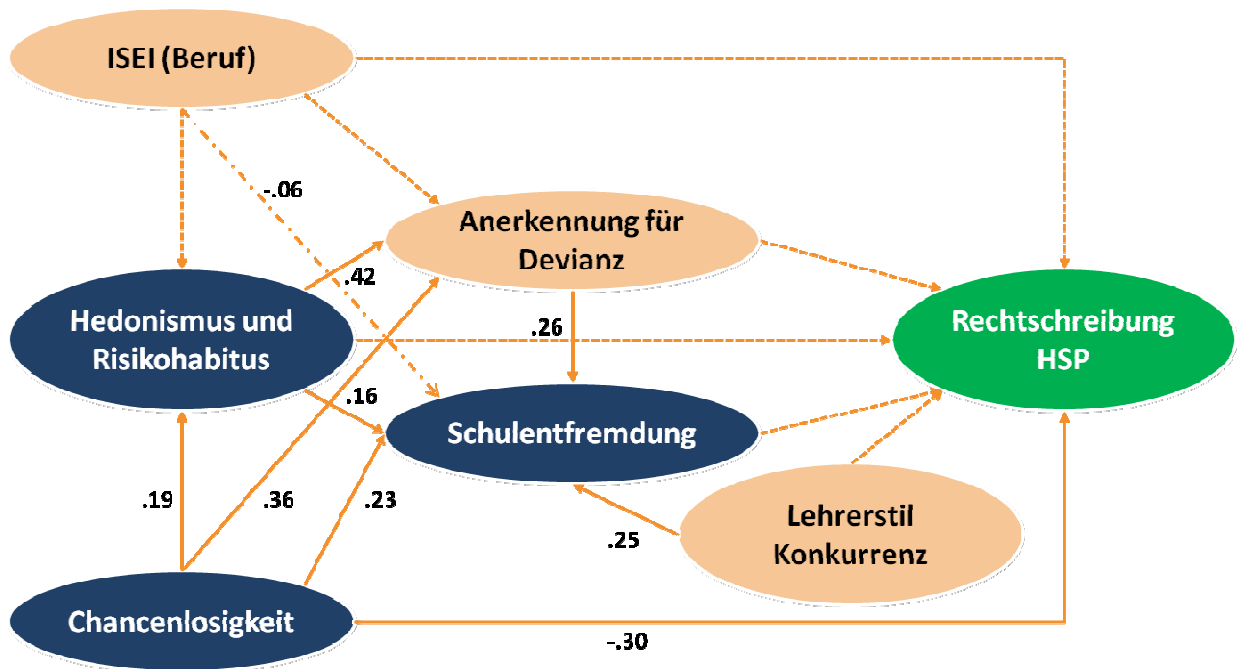
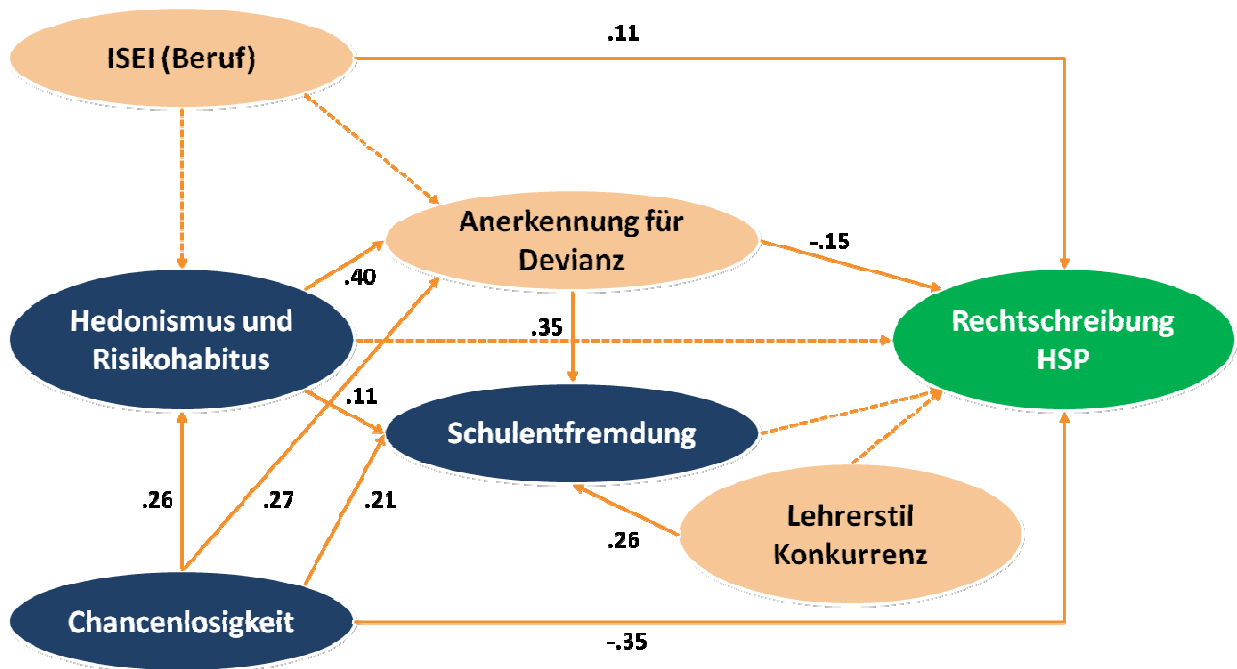


Abbildung 8: Strukturgleichungsmodell (B3) zur Erklärung von Schulentfremdung und Rechtschreibleistung bei Förder- und Hauptschüler/-innen (zusammen gerechnet)



Stichprobe: N(FS)=1.145  
N(HS)=1.497

Stichprobe: N=2.642  
(FS&HS)

Schätzer: MLR (Maximum-Likelihood Robust)

Modellfit: ChiSq=1203.733 (565.152 (FS), 638.581 (HS))  
df=422, p<0.000  
CFI=0.925  
TLI=0.918  
RMSEA=0.037  
90% C.I. for RMSEA=0.035-0.040  
SRMR=0.047

Modellfit: ChiSq=795.862  
(FS&HS) df=195, p<0.000  
CFI=0.941  
TLI=0.931  
RMSEA=0.034  
90% C.I. for RMSEA=0.032-0.037  
SRMR=0.040

R-Square:	R <sup>2</sup> (FS Anerkennung)=0.24	R <sup>2</sup> (HS Anerkennung)=0.36
	R <sup>2</sup> (FS Hedonismus)=0.14	R <sup>2</sup> (HS Hedonismus)=0.04
	R <sup>2</sup> (FS Entfremdung)=0.44	R <sup>2</sup> (HS Entfremdung)=0.41
	R <sup>2</sup> (FS HSP)=0.11	R <sup>2</sup> (HS HSP)=0.10

R-Square: R<sup>2</sup> (Anerkennung)=0.30  
(HS&FS) R<sup>2</sup> (Hedonismus)=0.07  
R<sup>2</sup> (Entfremdung)=0.41  
R<sup>2</sup> (HSP)=0.14

Auffällig ist die im Vergleich zum ersten Modell (A) kaum veränderte Anzahl signifikanter Prädiktoren für Rechtschreibkompetenz. Der positive Einfluss des *sozioökonomischen Backgrounds* der Familie erweist sich auch in diesem Modell als stabil: Höherem sozialen Status korrespondiert bessere Rechtschreibkompetenz, allerdings wie in Modell (A) nur geringfügig (FS:  $\beta=.09$ ,  $p<0.05$ ; FS&HS:  $\beta=.11$ ,  $p<0.001$ ). Und wiederum bleibt dieser Effekt bei Hauptschüler/-innen aus. Ein weiterer wichtiger schulforminvarianter Effekt, welcher bei der Erklärung der Rechtschreibkompetenz hinzutritt, ist die *subjektiv wahrgenommene Chancenlosigkeit*: Eine resignative Haltung bezüglich eigener Lebenschancen zeigt einen Zusammenhang mit schlechteren Rechtschreibleistungen (FS:  $\beta=-.25$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=-.30$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=-.35$ ,  $p<0.001$ ). Die Richtung des kausalen Zusammenhangs bleibt aber aufgrund des Querschnittscharakters der vorliegenden Daten uneindeutig (obgleich das Strukturgleichungsmodell sie hypothetisch vorgibt). Denkbar sind Interpretationsmöglichkeiten in zwei Richtungen: Resignation kann einen negativen Einfluss auf Lernmotivation und Kompetenzentwicklung haben, genauso gut aber können Misserfolge in der Kompetenzentwicklung zur Verschlechterung der Chanceneinschätzung führen. An dieser Stelle ist ein Hinweis auf die Notwendigkeit von Längsschnittforschung mehr als angebracht. Schließlich beeinflussen Peergruppen ebenfalls die formellen Kompetenzentwicklungsprozesse in der Schule: Anerkennung, die von der Peergruppe für deviantes Verhalten entgegen gebracht wird, hängt mit schlechteren Rechtschreibkompetenzen zusammen. Dieser Effekt gilt allerdings nur für die schulformübergreifende Gesamtstichprobe und ist verhältnismäßig schwach (FS&HS:  $\beta=-.15$ ,  $p<0.001$ ). Dies bedeutet, dass vor allem die Devianzakzeptanz unter Peers, wie unten noch ausführlich gezeigt wird, sich negativ auf die Akzeptanz schulischer Werte und Zielsetzungen auswirken kann, aber nicht zwingend – bzw. eher selten – mit schlechter Rechtschreibung verbunden ist. Die Varianzaufklärung der Variable Rechtschreibleistung verbessert sich deutlich im Vergleich zum Modell (A): Es konnte je nach Substichprobe zwischen 10% und 14% der Varianz aufgeklärt werden, was ein zufriedenstellendes Ergebnis ist.

Demotivierende Erfahrungen in Bezug auf Schule und oppositionelle Schuleinstellungen, die im Faktor Schulentfremdung zusammengefasst sind, konnten sehr gut im breiten multivariaten Kontext durch das Modell abgebildet werden. Die in der Einleitung getroffenen Annahmen über potentielle Prädiktoren haben sich bestätigt: Devianzakzeptanz unter Peers, konkurrenz- und

leistungsorientierte Lehrstile und subjektiv wahrgenommene Chancenlosigkeit erweisen sich in jeder untersuchten Substichprobe als signifikante Prädiktoren von Schulentfremdung. Die Effektstärke der jeweiligen Faktoren ist ähnlich, jedoch hebt sich die *Devianzenerkennung* als ein etwas erklärungsstärkerer Faktor hervor: Akzeptanz der Devianz als kulturelle Norm bei Peers ist verbunden mit einer schwächeren Bindung an schulische Zielsetzungen bzw. stärkeren Abkoppelung von diesen (FS:  $\beta=.37$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.26$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.35$ ,  $p<0.001$ ). Im Modell (A) wurde der signifikante Einfluss positiver Schuleinstellungen der Peers auf Rechtschreibkompetenzen und vor allem aber auf schulisches Wohlbefinden bereits diskutiert. Modell (B) verdeutlicht noch einmal die bedeutende Rolle der Peers im Kontext schulmotivationaler Entwicklungsdynamik: Entscheidend ist hier ein besonderes *Passungsverhältnis* zwischen Wertorientierungen/Relevanzsystemen der Peers und Werte-/Anforderungssystem und Zielsetzungen der Schule. Wie andere empirische Untersuchungen (vor allem die schwedische Studie von Beach/Sernhede 2010) zeigen, können durch dieses Passungsverhältnis individuelle Orientierungen in Bezug auf Schule verstärkt bzw. geschwächt werden.

Wie auch beim Modell (A) hängen schulische Motivationsdynamiken darüber hinaus zusammen mit Erfahrungen, die Schüler/-innen in Bezug auf ihre Lehrer/-innen machen. Während Modell (A) einen engen Zusammenhang zwischen positiver Schulbindung und integrierenden Unterrichtsstilen aufzeigt, deutet das Modell (B) komplementär darauf hin, dass umgekehrt die Abkoppelung vom schulischen Werte- und Zielsystem durch fehlende Unterstützungsbemühungen seitens der Lehrpersonen verstärkt werden kann (FS:  $\beta=.23$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.25$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.26$ ,  $p<0.001$ ). Unterrichtsstile, die stark auf Konkurrenz- und Leistungsdruck setzen, können somit in Abschlussklassen der Förder- und Hauptschulen – also gerade zum Zeitpunkt hoher Motivationsanforderung – demotivierende Wirkung auf Jugendliche haben. Ob man in den Abschlussklassen die Bereitschaft dazu besitzt, die notwendigen Anstrengungen aufzubringen, kann seinerseits mit der subjektiven Einschätzung der bildungs- und erwerbsbiografischen Chancenstruktur zu tun haben. Die varianzanalytische Auswertung (Abschnitt 4) hat z. B. gezeigt, dass, obwohl die Schüler/-innen sich im Schnitt optimistisch in Bezug auf ihre Chancen zeigen, trotzdem signifikante schulform- und somit sozialstatuspezifische Differenzen diesbezüglich vorliegen. Das Strukturgleichungsmodell macht seinerseits deutlich, dass gerade Pessi-



mismus in Bezug auf das eigene erfolgreiche Fortkommen motivationshemmende Auswirkungen haben und die Kopplung zwischen individuellen Orientierungsrahmen und institutionellen Anforderungen der Schule aufweichen kann (FS:  $\beta=.24$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.23$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.21$ ,  $p<0.001$ ).

Zusätzlich zu den drei oben diskutierten, von Schulformspezifität unabhängigen Hauptprädiktoren für Schulentfremdung, zeigen sich im Modell (B) auch schulformspezifische Einflüsse. Ausschließlich für Hauptschulen konnten relativ kleine Effekte der hedonistischen Wertorientierungen und Risikobereitschaft (HS:  $\beta=.16$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.11$ ,  $p<0.001$ ) sowie des sozioökonomischen Status der Familie (ISEI) (HS:  $\beta=-.06$ ,  $p=0.047$ ) nachgewiesen werden: Zum einen begünstigen Hedonismus und Risikobereitschaft als habitualisierte lebensweltliche (und in der Regel milieuspezifische) Kulturpraktiken schulentfremdete Einstellungen. Zum anderen ist ein höherer sozioökonomischer Status mit etwas weniger Schulentfremdung verbunden. Dem Effekt hedonistischer und risikoorientierter Werthaltungen liegt u. E. ein Konflikt zwischen individuellem Relevanzsystem und schulischen Anforderungen zugrunde: Da Seitens der Schule die Fähigkeit zur längerfristigen Planung und Selbstkontrolle erwartet wird, können lebensweltliche Praktiken, die auf Spontaneität und Genuss basieren, sich nicht reibungslos in die Struktur schulischer Erwartungen einfügen. Diese beiden Effekte können als komplementär verstanden werden, denn hedonistische Einstellungsmuster und Risikobereitschaft werden häufiger mit einem niedrigeren Sozialstatus assoziiert (s. z. B. Grundmann et al. 2008). Die beiden Befunde sind in der empirischen Bildungsforschung bekannt: In der Schweizer Studie von Hadjar et al. (2010) konnten außer Ähnlichkeiten bezüglich signifikanter Prädiktoren von Schulentfremdung bzw. schulischem Wohlbefinden auch (sogar von der Effektstärke her) mit HABIL vergleichbare Zusammenhänge zwischen hedonistischen Werthaltungen Jugendlicher und Bildungsstand der Eltern auf der einen und Schulentfremdung auf der anderen Seite nachgewiesen werden (s. Hadjar 2010: 235).

Abschließend sei hier noch kurz auf den Zusammenhang zwischen Einstellungen, die lebensweltliche Praktiken und Strukturen reflektieren, d. h. hedonistische Werthaltungen und wahrgenommene Chancenlosigkeit, und Devianzakzeptanz innerhalb der Peergruppe eingegangen. Dieses kausale „Dreieck“ zeichnet sich ebenfalls wie das Dreieck um die Schulentfremdung

durch starke Stabilität aus: Der Zusammenhang gilt an beiden Schulformen und in der Gesamtstichprobe. Den Betrachtungsausgangspunkt bildet die pessimistische Einschätzung der eigenen Chancen auf eine normale Erwerbsbiografie: Die wahrgenommene Chancenlosigkeit begünstigt zum einen insbesondere bei Förderschüler/-innen hedonistische Werthaltungen und Risikobereitschaft (FS:  $\beta=.37$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.19$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.26$ ,  $p<0.001$ ). Zum anderen steht Resignation besonders bei Hauptschüler/-innen in Verbindung mit der in der Peergruppe erfahrenen Anerkennung für Devianz (FS:  $\beta=.16$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.36$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.27$ ,  $p<0.001$ ). Und schließlich ist Devianzakzeptanz der Peers eng mit den habituellen Werthaltungen Hedonismus und Risikobereitschaft verlinkt (FS:  $\beta=.41$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.42$ ,  $p<0.001$ ; FS&HS:  $\beta=.40$ ,  $p<0.001$ ), die ihrerseits mit wahrgenommener Chancenlosigkeit verbunden sind. Es kann also hypothetisch davon ausgegangen werden, dass Involviert-Sein in leichte deviante Aktivitäten mit Peers zum Teil eine oppositionelle Kulturpraxis darstellt, d. h. die Konsequenz des Spanungsverhältnisses zwischen individuellen habituellen Voraussetzungen und formellen und informellen Anforderungen der Schule als auch zwischen Zukunftserwartungen und pessimistisch eingeschätzter Chancen, diese Erwartungen zu erfüllen.

### **5.2.3 Erfahrungen mit leistungs- und konkurrenzorientierten Unterrichtsstilen, schulische Überforderung, psychosomatische Copingreaktionen und Schulerfolg (Deutschnote)**

Das nächste Strukturgleichungsmodell betrachtet bestimmte Erfahrungen mit Unterrichtsstilen, schulische Erfahrungen und Copingstrategien. Zusammenhänge zwischen den auf Konkurrenz- und Leistungsdruck aufbauenden Lehrerstilen, schulischer Überforderung und psychosomatischen Copingreaktionen werden modelliert. Dabei wird davon ausgegangen, dass schulische Überforderung eng verbunden ist mit Anforderungen, die ein konkurrenzorientierter Unterrichtsstil an die Schüler/-innen heranträgt, und dass Überforderung affektive und psychosomatische Copingreaktionen hervorruft. Zusätzlich wird gefragt, ob Erfahrungen der Überforderung, Einschätzung der Unterrichtsstile sowie psychische Copingstrategien sozialstatusspezifisch variieren und Auswirkungen auf schulische Leistungen haben können. Die Ergebnisse werden für alle drei Schulformen getrennt dargestellt (hier sind Gymnasialschüler/-innen mit einbezogen). Da die Hamburger Schreibprobe bei Gymnasialschüler/-innen nicht zum Einsatz kam, wurde die

selbstberichtete Deutschnote als Indikator für Schulleistung ins Modell aufgenommen (Die Frage lautete: „Welche Note hattest Du im letzten Zeugnis in Deutsch?“). Eine weitere Veränderung im Vergleich zu Modellen (A) und (B) ist, dass hier auch die indirekten Effekte modelliert werden. Sie werden mit nicht durchgezogenen Pfeilen dargestellt.

Abbildung 9: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von schulischer Überforderung und schulischer Leistung (C1) bei Förderschüler/-innen

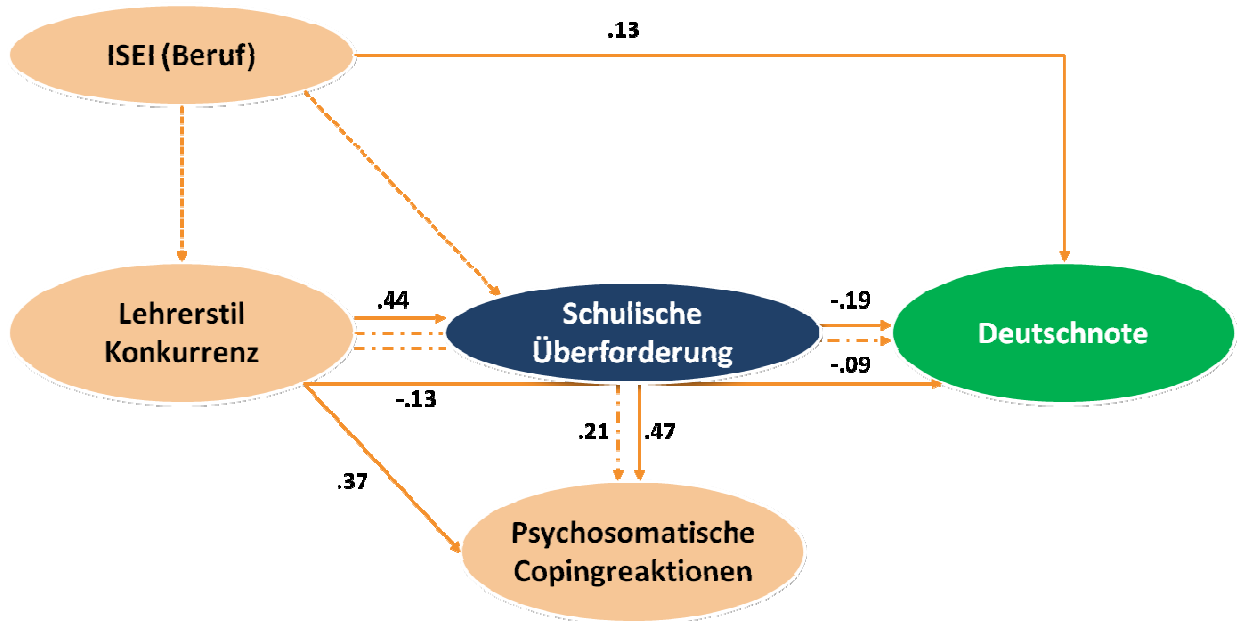


Abbildung 10: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von schulischer Überforderung und schulischer Leistung (C2) bei Hauptschüler/-innen

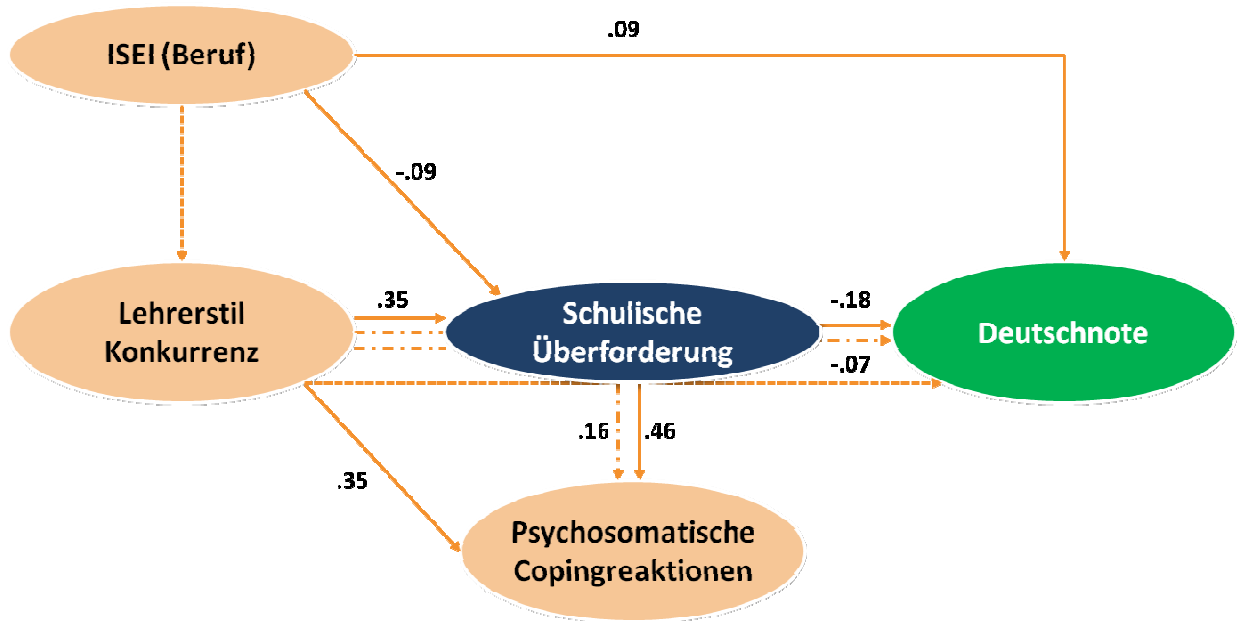
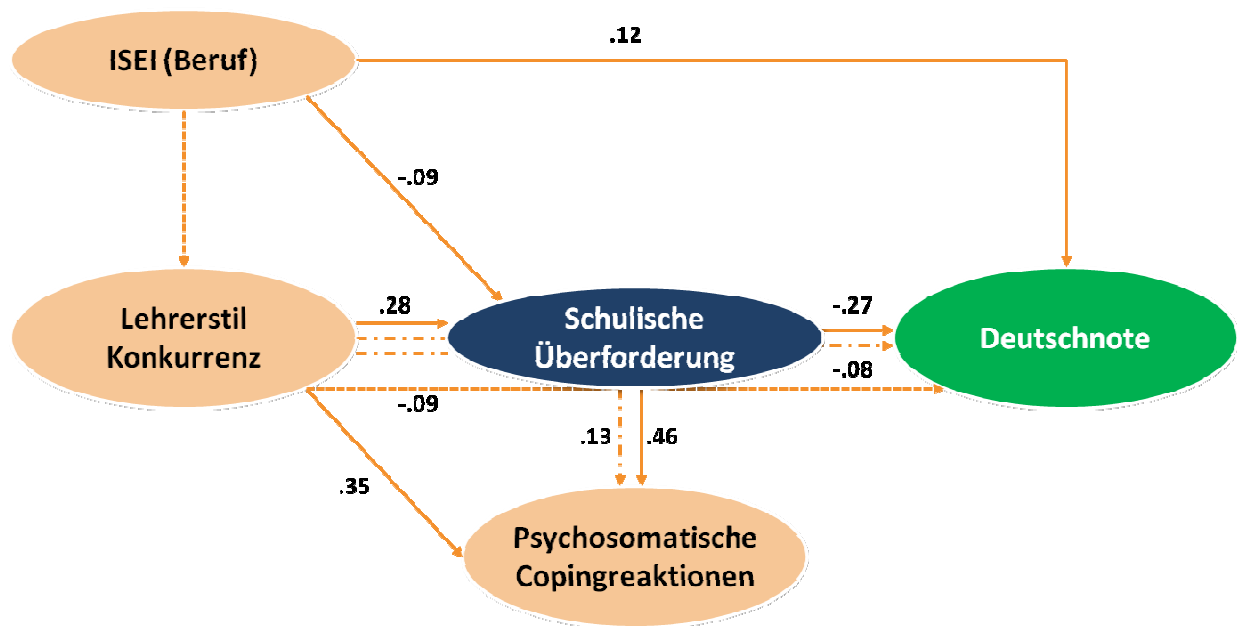


Abbildung 11: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung schulischer Überforderung und schulischer Leistung (C3) bei Gymnasialschüler/-innen



Stichprobe: N(FS)=1146  
N(HS)=1495  
N(GYM)=1706

Schätzer: MLR (Maximum-Likelihood Robust)

Modellfit: ChiSq=1231.037 (410.564 (FS), 315.779 (HS), 504.694 (GYM))  
df=293,  $p < 0.000$   
CFI=0.916  
TLI=0.910  
RMSEA=0.047, CI (RMSEA)= 0.044 – 0.050  
SRMR=0.049

R-Square:  $R^2$  (FS Coping)=0.50                       $R^2$  (HS Coping)=0.43  
 $R^2$  (FS Überforderung)=0.19                 $R^2$  (HS Überforderung)=0.14  
 $R^2$  (FS Deutschnote)=0.06                 $R^2$  (HS Deutschnote)=0.03

$R^2$  (GYM Coping)=0.42  
 $R^2$  (GYM Überforderung)=0.08  
 $R^2$  (GYM Deutschnote)=0.08

Ein Zusammenhang zwischen konkurrenz- und leistungsorientierten Lehrstilen, schulischer Überforderung und affektivem/autoaggressivem Copingverhalten zeigt sich bei allen drei Schulformen. Erfahrungen mit wenig integrierenden Lehrern führen zur Überforderung und Frustration. Dieser Effekt variiert mit der jeweiligen Schulform: Er ist auf Gymnasien etwas kleiner im

Vergleich zu Förder- und Hauptschulen (FS:  $\beta=.44$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.37$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $\beta=.28$ ,  $p<0.001$ ). Dabei variiert auch der Anteil der aufgeklärten Varianz der Variable *schulische Überforderung* stark schulformspezifisch (19% an Förderschulen, 14% an Hauptschulen und 8% an Gymnasien). Der Effekt der negativen Lehrererfahrungen auf das Coping ist etwas konstanter und variiert nur leicht in Abhängigkeit von der Schulform (FS:  $\beta=.37$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.35$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $\beta=.35$ ,  $p<0.001$ ).

Das affektive und teilweise autoaggressive Copingverhalten wird nicht nur von Unterrichtsstilen beeinflusst, sondern entsteht auch als Konsequenz der erlebten Überforderung. Der Effekt der Überforderung auf Coping gilt ebenfalls für alle drei Schulformen und ist stärker als der direkte Effekt der Lehrstile (FS:  $\beta=.47$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.44$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $\beta=.46$ ,  $p<0.001$ ). Darüber hinaus steht das Copingverhalten nicht nur in einem direkten kausalen Zusammenhang mit negativen Lehrererfahrungen, sondern auch in einem indirekten, durch die Variable der Überforderung vermittelten (der indirekte Effekt der Lehrer auf Coping ist mit einer gestrichelten Linie mit Punkten markiert). Dieser indirekte Effekt gilt ebenfalls für alle drei Schulformen (FS:  $\beta=.21$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.16$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $\beta=.13$ ,  $p<0.001$ ). Die Erklärungsleistung der beiden Variablen Lehrererfahrungen und Überforderung bezüglich Coping ist sehr hoch: Für Förderschüler/-innen werden 50% der Varianz der Coping-Variable aufgeklärt, für Haupt- und Gymnasialschüler/-innen etwas weniger, nämlich 43% bzw. 42%.

Negative Lehrererfahrungen und Überforderung haben im Modell einen direkten negativen Einfluss auf die schulische Leistung (die selbstberichtete Deutschnote). Auf der einen Seite geht mit der schulischen Überforderung auch eine Verschlechterung der Leistungen einher. Dieser Effekt gilt für alle drei Schulformen und ist schwach bis mittelstark (FS:  $\beta=.19$ ,  $p<0.001$ ; HS:  $\beta=.18$ ,  $p<0.001$ ; GYM:  $\beta=.27$ ,  $p<0.001$ ). Bemerkenswert ist die schulformabhängige Schwankung der Effektgröße: An Gymnasien geht das Gefühl der schulischen Überforderung mit einer stärkeren Leistungsverschlechterung einher als an Förder- und Hauptschulen. Auf der anderen Seite führen konkurrenz- und leistungsorientierte Unterrichtsstile sowohl direkt als auch indirekt ebenfalls zur Verschlechterung der Schulleistung. Der direkte Effekt ist allerdings sehr schwach und gilt nur für Förderschulen und Gymnasien (FS:  $\beta=-.13$ ,  $p<0.05$ ; GYM:  $\beta=-.09$ ,  $p<0.05$ ). Neben einem direkten Lehrereffekt gibt es in diesem Modell auch einen negativen indirekten Effekt

von Lehrererehrungen auf die Schulleistung, moderiert durch die Überforderungsvariable. Dieser indirekte Einfluss gilt für alle Schulformen, ist allerdings auch sehr schwach (FS:  $\beta = -.09$ ,  $p < 0.001$ ; HS:  $\beta = -.07$ ,  $p < 0.001$ ; GYM:  $\beta = -.08$ ,  $p < 0.001$ ).

Besondere Berücksichtigung verdient in diesem Kontext der sozioökonomische Status der Familien von befragten Schüler/-innen. Am Beispiel von Modellen (A) und (B) wurde bereits deutlich, dass der schichtspezifische Background bei Förder- und Hauptschüler/-innen einen relativ schwachen, aber konstanten positiven Einfluss auf formale schulische Kompetenzen, in unserem Fall Rechtschreibkompetenzen, hat. Hier wurde dieser Zusammenhang bezüglich eines breiteren Kompetenzspektrums, der schulischen Leistung im Fach Deutsch (gemessen durch die selbstberichtete Deutschnote) modelliert. Ferner wurde angenommen, dass Erfahrungen mit Unterrichtsstilen und Überforderungserfahrungen ebenfalls schichtspezifisch variieren können. Bezüglich der Deutschnote zeigen sich sehr ähnliche Effekte wie bei Modellen (A) und (B): Ein höherer sozioökonomischer Status ist mit einer besseren Schulleistung in Deutsch verbunden, wobei die Effekte an jeder Schulform signifikant, aber eher schwach ausfallen (FS:  $\beta = .13$ ,  $p < 0.01$ ; HS:  $\beta = .09$ ,  $p < 0.01$ ; GYM:  $\beta = .12$ ,  $p < 0.001$ ). Die Abhängigkeit der Schulleistung vom Sozialgradienten gilt in der empirischen Bildungsforschung als gesichert und wird in der HABIL-Schulstudie bestätigt. Nicht geklärt kann allerdings im Rahmen unserer Studie, ob die Bewertung durch Lehrer/-innen mit der sozialen Herkunft der Schüler/-innen variiert oder ob die Leistungsvoraussetzungen der Schüler/-innen der Logik der sozialen Herkunft unterliegen.

Mit der Schichtabhängigkeit von schulischen Erfahrungen verhält es sich etwas anders. In diesem Kontext gibt es nur einen signifikanten Effekt: Den Einfluss des sozioökonomischen Status auf schulische Überforderung bei Gymnasialschüler/-innen (GYM:  $\beta = -.09$ ,  $p < 0.01$ ): Mit der Verschlechterung der sozialen Lage der Herkunftsfamilien geht eine etwas stärkere Überforderung durch den gymnasialen Schulalltag einher. Dieser Befund ist wenig überraschend, insbesondere vor dem Hintergrund einer gegenüber Förder- und Hauptschulen stärkeren Sozialstatusvarianz der Herkunftsmilieus an Gymnasien. Schüler/-innen mit einem vergleichbar schwachen sozioökonomischen Background stehen an Gymnasien unter einem besonderen Leistungs- und Konkurrenzdruck, da sind nicht im gleichen Maße wie Schüler/-innen mit stärkeren Background auf familiäre Unterstützungsressourcen oder auf individuell verinnerlichte habituelle effektive

Copingmuster zugreifen können. Die varianzanalytischen Gruppenvergleiche aus Kapitel 4 berücksichtigend (s. oben Seite 70f) ist es denkbar, dass gerade Jugendlichen aus Migrantenfamilien solche Ressourcen etwas häufiger fehlen.

Wie die Strukturgleichungsmodelle (A) und (B) verdeutlicht auch Modell (C) die Schlüsselrolle der Lehrpersonen für motivationale Entwicklungsdynamiken, die gerade für Schüler/-innen in Abschlussklassen der Förder- und Hauptschulen sowie in weiterführenden Klassen der gymnasialen Sekundarstufe von entscheidender Bedeutung sind. Die Exklusion durch einen stark konkurrenz- und leistungsbezogenen Unterricht, Nichtbeachtung der individuellen Leistungsmöglichkeiten und des Förderungsbedarfs kann gerade für Schüler/-innen mit geringen außerschulischen Unterstützungsressourcen und individuellen Copingkompetenzen überfordernd wirken und affektgeladenes bis autoaggressives Copingverhalten fördern. Solche Entwicklungen können mit einer deutlichen Verschlechterung der schulischen Leistung einhergehen.

*Zusammenfassung.* Die drei in diesem Kapitel vorgestellten Strukturgleichungsmodelle stellen jeweils Zusammenhänge zwischen individuellen, lebensweltliche Praktiken anleitenden Werthaltungen, Anerkennung und Akzeptanz durch Peers, Schuleinstellungen und -erfahrungen sowie formellen Kompetenzen (Rechtschreibleistung, Leistung im Fach Deutsch) vor. Sie verdeutlichen (1) die wichtige Rolle der *Lehrkräfte* bei der Entwicklung der Schulmotivation, die für die Stärkung biografischer Bewältigungskompetenzen bezüglich Anforderungen in Abschlussklassen sowie beim Fortkommen im beruflichen Ausbildungssystem von entscheidender Bedeutung sein können; (2) die Rolle der *Peers* für die Kopplung an Wertesystem und Zielsetzungen der Schule, den formellen Schulerfolg und die Kompetenzentwicklung, wobei wir von einem spannungsreichen *Passungsverhältnis* zwischen alltagskultureller Praxis der Peers und formellen wie informellen Anforderungen der Schule ausgehen; (3) die Rolle der inkorporierten (kollektiven<sup>10</sup>) Erfahrungen bzw. der individuellen Werthaltungen, die als Orientierungsrahmen in der lebensweltlichen Alltagspraxis fungieren, bei der Entwicklung eines individuellen *Passungsverhältnisses* zwischen eigenem Habitus und schulischen Anforderungen; (4) und schließlich die Bedeutung des sozioökonomischen Status als differenzielle Voraussetzung für Entwicklung und Festi-

---

<sup>10</sup> Z. B. ist es denkbar, dass pessimistische Einschätzungen der Erfolgchancen auf kollektiven milieuspezifischen bzw. familiären Erfahrungen des Scheiterns und Chancenlosigkeit fußen.

gung von individuellen Werthaltungen, schulischer Motivation und Erfahrungen sowie von formellen Kompetenzen. Die diskutierten Strukturgleichungsmodelle konnten allerdings nur einen begrenzten Einfluss der sozialen Schicht feststellen. Dies ist nicht zuletzt damit zu erklären, dass die untersuchten Stichproben – Förder- und Hauptschüler/-innen – hinsichtlich der sozialen Herkunft zu homogen sind, als dass der sozioökonomische Statusindikator eine statistisch relevante Varianz zeigen könnte. Der nächste Abschnitt (5.3) setzt sich mit diesem Problem auseinander und fokussiert stärker auf den Sozialgradienten schulischer Zugangschancen sowie auf Einstellungs- und Kompetenzentwicklung. Die gestellte Aufgabe ist, eine milieuspezifische Mentalitätstypologie der untersuchten Schülerschaft zu entwerfen und diese in Beziehung zu schulischen Kompetenzen zu setzen, um u. a. das *Passungsverhältnis* zwischen individuellen milieuspezifischen Habitus der Schüler/-innen und institutionellen schulischen Bedingungen näher bestimmen zu können.

## **5.3 Mentalitätstypologie der bildungsfernen Jugendmilieus**

In Abschnitten 5.1 und 5.2 ging es um geschlechts- und herkunftsspezifische Differenzen zwischen unter den befragten Jugendlichen bezüglich einer Reihe lebensweltlicher und schulrelevanter Einstellungs- und Erfahrungsmuster, um kausale Zusammenhänge zwischen diesen Strukturen, formellen schulischen Kompetenzen und sozioökonomischen Statusvariablen. In diesem Abschnitt rückt die Perspektive der außerschulischen sozialen Einbindung stärker in Vordergrund, d. h. es werden Bezüge zu gesellschaftlichen Schichthierarchien hergestellt und Fragen an die Bildungschancen im Kontext dieser sozialen Strukturen gestellt. Dabei bedienen wir uns im Folgenden insbesondere der soziologischen Perspektive der sozialen Milieus.

### **5.3.1 Die sozialwissenschaftliche Milieuperspektive**

Auch wenn der Milieubegriff erst in neueren Zeit an Relevanz gewonnen hat, greift er auf eine lange wissenschaftliche Traditionsgeschichte zurück (s. z. B. Max Scheler). Allerdings verliert er in der Nachkriegssoziologie an Bedeutung, da der empirische Fokus stärker auf die Ökonomisierung der Lebenslagen gerichtet wurde, wobei eher die analytische Leistung der



Klassen- bzw. Schichtzugehörigkeit gefordert wurde (vgl. insbesondere Vester et al. 2001). Erst in den 1980'er Jahren gewinnt die Milieuperspektive wieder zunehmend an Bedeutung. Dies wurde vor allem deswegen möglich, weil ihr eine notwendige analytische Schärfe attestiert wurde, mit der Prozesse der Entkopplung der Lebenslagen von Berufs-, Einkommens- und Bildungshierarchien adäquat beschrieben werden konnten. Den Begriff der Klassengesellschaft hielt man dafür für zu grob, da die Klassen als in Auflösung begriffen gesehen wurden. Zur einer vollständigen empirischen Etablierung des Milieubegriffs in den Sozialwissenschaften kam es erst in den 1990er Jahren, wobei eine ‚realistischere‘ Perspektive auf das Verhältnis von Lebenslagen (resp. Werthaltungen, Mentalitäten, Einstellungen) und strukturellen Merkmalen wie Einkommen, Bildungsstand und Berufsstatus eingenommen wurde. Es kommt also zur Rückkoppelung von Lebenslagen an Berufs-, Einkommens- und Bildungshierarchien. In der modernen Soziologie werden unter sozialen Milieus „(...) üblicherweise Gruppen Gleichgesinnter verstanden, die jeweils ähnliche Werthaltungen, Prinzipien in der Lebensgestaltung, Beziehungen zu Mitmenschen und Mentalitäten aufweisen“ (Hradil 2006: 4). Soziale Milieus avancieren somit zu der kleinsten sozialstrukturellen analytischen Einheit der gesellschaftlichen Makroebene. Die entscheidenden Unterschiede zum Schichtmodell bestehen dabei in: a) der Betonung der ‚subjektiven‘ Seite der Gesellschaft (Milieu als Gruppierung gleicher Mentalitäten, die auf tief verankerten Einstellungen und Werthaltungen basieren, im Gegensatz zu äußerlich beobachtbaren Verhaltensroutinen, die z. B. in der Soziologie als Lebensstile analysiert werden); b) der Offenheit bezüglich der Entstehung und Praktizierung von Mentalitäten; c) der Multidimensionalität der Forschungsperspektive, die durch Bündelung zahlreicher gesellschaftlicher Aspekte zu einem begrifflichen Konstrukt ermöglicht wird.

Als theoretische und empirische Referenzpunkte für die Erklärung der (Re-)Produktion sozialer Milieus können mehrere sozialwissenschaftliche Konzepte angeführt werden. Die wichtigsten drei sind: a) Die Habitusstheorie von Pierre Bourdieu (Bourdieu 1987); b) Die Identitätstheorie, die von einem sozialpsychologischen Identitätsverständnis ausgeht, demzufolge Akteure in Milieus danach streben, die eigene soziale Identität zu entwickeln und zu stabilisieren (Hörning/Michailow 1990; Berking/Neckel 1990); und schließlich c) die Individualisierungsthese, die die Vorstellung vertritt, dass mit der fortschreitenden Modernisierung starke Individualisierungstrends und eine Herauslösung des Einzelnen aus vielfältigen sozialen, kulturellen und wirt-

schaftlichen Bindungen einhergehe, was einerseits einen Verlust von Vertrautheit und Sicherheit und andererseits Gewinne an individueller Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeit mit sich bringe (Beck 1986). Für die folgenden Analysen ist vor allem das Habituskonzept von Bourdieu von Bedeutung. Unter Habitus versteht Bourdieu ein Dispositionssystem sozialer Akteure, in welchem sich die verinnerlichten, schichtspezifisch verteilten materiellen und kulturellen Existenzbedingungen manifestieren. Demnach ist Habitus ein historisch und gesellschaftlich bedingtes dauerhaftes System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die aus individuellen und kollektiven (klassen- oder schichtspezifischen) Erfahrungen resultieren und als Grundlage sozialer Praxis der Akteure gelten. Der hier aus Platzgründen nur in sehr groben Zügen vorgestellte Habitusbegriff, welcher die Rückkopplung von individuellen Einstellungs- und Praxisstrukturen an die durch Bildungsstand, berufliche Stellung und Einkommen bestimmte gesellschaftliche Position voraussetzt, hat sich in der modernen Sozialstruktur- bzw. Milieuforschung als besonders hilfreich erwiesen. Für Deutschland gelten in diesem Bereich die Arbeiten der Forschergruppe um Michael Vester als wegweisend (z. B. Verster et al. 2001). Wir beziehen uns bei den folgenden Analysen der Milieuspezifika von Bildungsarmut auf die Typologie sozialer Milieus nach Michael Vester in ihrer revidierten Fassung aus dem Jahr 2003 (s. unten Abbildung 12). Die Typologie lebensweltlicher Sozialmilieus teilt den sozialen Raum entlang einer vertikal verlaufenden Herrschaftsachse in drei große Milieugruppen: Die bürgerliche Oberschicht, die respektablen Arbeitnehmersmilieus und die unterprivilegierten Volksmilieus. Die zwischen Ober- und Mittelschicht verlaufende horizontale Linie ist als Grenze der Distinktion, diejenige zwischen Mittel- und Unterschicht als Grenze der Respektabilität konzeptualisiert.

### **5.3.2 Das Vorgehen**

Das Vorhaben dieses Abschnitts besteht darin, anhand von Daten der HABIL-Stichprobe zu Werthaltungen und lebensweltlichen Handlungsorientierungen (in Begriffen der Habitus-theorie gesprochen: Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata) die befragten Schüler/-innen nach Einstellungsmustern zu klassifizieren und diejenigen mit ähnlichen Mustern zu möglichst homogenen Clustern zusammenzufassen. Den Ausgangspunkt der Analyse bildet ausschließlich das Antwortverhalten der Respondent/-innen bezüglich vorgegebener Skalen. Als erstes Ergebnis dieses Analyseprozesses entsteht zunächst eine lebensweltliche Einstellungs- bzw. Mentali-

tätstypologie der Förder-, Haupt- und Gymnasialschüler/-innen. Im nächsten Schritt wird jedes einzelne Mentalitätsprofil mit Daten zu Geschlecht, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status, Schulform sowie schulischen Kompetenzen der dem Cluster jeweils zugeordneten Jugendlichen angereichert. Diese Daten werden anschließend für jedes Mentalitätsprofil so interpretiert, dass Bezüge zur gesellschaftlichen Milieustruktur hergestellt werden können. Als Milieureferenz für unsere Analyse dient die Typologie sozialer Milieus von Michael Vester. Der letzte Auswertungsschritt ist ein Versuch, die interpretierten Schülermilieus in die Milieutypologie einzuordnen. An dieser Stelle sei noch darauf hingewiesen, dass die vorliegende Auswertung einen explorativen Charakter hat. Der primäre Grund dafür besteht darin, dass die eingesetzten Skalen in Förderschulen noch nicht und in Hauptschulbefragungen nur in begrenztem Ausmaß getestet worden waren. Zudem wurden sie sprachlich leicht modifiziert, um eine bessere Verständlichkeit zu gewährleisten.

Beim ersten Auswertungsschritt kam die Methode der *Latent-Class-Analyse* zum Einsatz. Latent-Class-Analyse ist ein statistisches, der Clusteranalyse ähnliches Verfahren zur Klassifizierung von Personen in homogene Untergruppen.<sup>11</sup> Die Klassifizierung erfolgt dabei auf der Grundlage über eine Reihe kategorialer Fragebogenitems beobachteter Antwortmuster. In unserem Fall lag eine vierstufige Likertskalierung vor (1 „stimmt genau“ – 2 „stimmt eher zu“ – 3 „stimmt eher nicht“ – 4 „stimmt gar nicht“), wobei die Ausprägungen 1 und 2 sowie 3 und 4 jeweils zusammengefasst wurden. In die Klassifikationsanalyse gingen 16 Items aus einem Fragenblock mit insgesamt 33 Statements zu Wert- und Handlungsorientierungsmustern ein. Dieser Fragenbereich wurde in Anlehnung an den vom SINUS-Institut entwickelten sogenannten Milieu-Indikator (Heitmeyer u. a. 2005: 111f., s. die varianzanalytischen Auswertungen zum Milieu-Indikator im Abschnitt 5.1) mit dem Anliegen konstruiert, eine Verortung benachteiligter Schülergruppen im Gefüge gesellschaftlicher Milieus möglich zu machen. Die für die Analyse ausgesuchten 16 Items wurden inhaltlich vorsortiert, so dass acht Faktoren jeweils durch die zwei am höchsten ladenden Items repräsentiert sind. Die Faktoren waren mit einer vorgeschalteten exploratorischen Faktorenanalyse der Skala konstruiert worden. Die Faktoren und die dazugehörigen Items sind in Tabelle 51 aufgelistet.

---

<sup>11</sup> Zu Latent-Class-Analyse s. z. B. McCutcheon 1987, Geiser 2010.

Tabelle 51: Auflistung bei der LCA berücksichtigter Faktoren und Items

Faktoren	Items
<b>1 Wahrgenommene Chancenlosigkeit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Meine Aussichten für die Zukunft sind so schlecht, dass es keinen Sinn macht, mich anzustrengen</li> <li>▪ Meine Zukunft ist so unsicher, da lohnt sich eine Planung nicht</li> </ul>
<b>2 Schulkonformität</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an</li> <li>▪ Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen</li> </ul>
<b>3 Egalitätsorientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Es ist wichtig, für Frieden in der Welt einzutreten</li> <li>▪ Es ist wichtig, Schwachen zu helfen</li> </ul>
<b>4 Risikobereitschaft &amp; hedonistische Orientierung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ich bin immer bereit, ein Risiko einzugehen</li> <li>▪ Sicherheit im Leben ist mir egal, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen</li> </ul>
<b>5 Meritokratischer Neokonservatismus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld</li> <li>▪ Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen</li> </ul>
<b>6 Muddling-Through</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch</li> <li>▪ Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat</li> </ul>
<b>7 Soziale Scham</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Manchmal war es mir peinlich, jemanden nach Hause einzuladen</li> <li>▪ Für Probleme in meiner Familie habe ich mich manchmal geschämt</li> </ul>
<b>8 Nonkonformismus &amp; Rebellion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Was andere von mir denken, ist mir egal</li> <li>▪ Ich sage meine Meinung, auch wenn es mir schadet</li> </ul>

Die anschließende Latent-Class-Analyse erfolgte mit der Software Mplus. Insgesamt wurden zwölf unterschiedliche Lösungen für Mentalitätsprofile berechnet und neun davon – alle von der vier bis zwölf zur Klassen- bzw. Profil-Lösung – für die weiteren Analysen aussortiert. Jedes einzelne Lösungsmodell wurde nach statistischen<sup>12</sup> und inhaltlichen Kriterien beurteilt. Am Ende wurde die 10-Klassen-Lösung präferiert, zunächst einer kurzen Interpretation und anschließend einer „dichten“ Beschreibung unterzogen. Dem ersten Interpretationsschritt wurden ausschließlich Wahrscheinlichkeiten für ein positives Item-Response zugrunde gelegt (die Tabelle 66 mit Response-Wahrscheinlichkeiten für jedes Item befindet sich im Anhang). Bei der weite-

<sup>12</sup> Goodness-of-Fit-Statistiken: Akaike's Information Criterion (AIC), Bayesian Information Criterion (BIC), Sample-Size-Adjusted BIC; und die Entropy-Statistik. Die Tabelle mit den wichtigsten statistischen Werten für jede analysierte Klassenlösung befindet sich im Anhang (s. Tabelle 67).

ren Interpretation der Mentalitätsprofile wurden neben Mentalitätsschwerpunkten, die aus der Verteilung von Antwortmustern über die 16 Items resultieren, auch Indikatoren der sozialen Lage, wie Schulform und der ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status), und der formellen schulischen Kompetenzen (Ergebnisse der Hamburger Schreibprobe und selbstberichtete Schulnoten in Mathematik und Deutsch) sowie Geschlecht und Migrationshintergrund einbezogen. Tabelle 51 zeigt die Zusammensetzung der Profile nach den erwähnten Struktur- und Kompetenzvariablen. Um die schichtspezifische Verteilung der Klassen besser darzustellen, werden Profile mit niedrigem durchschnittlichen sozioökonomischen Statusindikator gelb, solche mit höherem Durchschnittswert des Status blau markiert. Anschließend folgt die inhaltliche Beschreibung der Profile.

Tabelle 52: Zusammensetzung der einzelnen Mentalitätsprofile

MENTALITÄSPROFILE	Schulform (FS/HS/GYM)	Geschlecht (M/W)	Migrationshintergrund (ja/nein)	Soz.-ökon. Status (Mittelw., SD)	Noten (Mathe/Deutsch)	RSL (HSP) Mittelw., SD
<b>1 Ressourcenschwache „Reine Ja-Sager“ (138; 3,2%)</b>	63%/28%/9%	68%/32%	56%/44%	35.93 (12.06)	2.94/3.06	288.91 (35.08)
<b>2 Das ressourcenschwache benachteiligte Milieu „Die Resignierten“ (204; 4,7%)</b>	41%/40%/19%	61%/39%	49%/51%	38.65 (14.16)	3.26/3.32	299.79 (32.80)
<b>3 Das ressourcenstarke konservativ-ehrgeizige Milieu (498; 11,5%)</b>	18%/23%/60%	40%/60%	30%/70%	48.59 (17.40)	2.83/2.64	314.98 (24.13)
<b>4 Das ressourcenstarke entpolitisierte/moderne Milieu (65; 1,5%)</b>	18%/20%/62%	72%/28%	46%/54%	50.29 (19.70)	3.16/3.13	302.03 (36.36)
<b>5 Abgeschwächte Ja-Sager: Ressourcenschwache Angewandte (755; 17,4%)</b>	45%/39%/16%	55%/45%	46%/54%	39.03 (13.86)	3.08/2.97	306.69 (26.24)
<b>6 Das klassische konservative kleinbürgerliche Milieu (1025; 23,6%)</b>	22%/35%/43%	46%/54%	39%/61%	44.15 (16.87)	2.87/2.70	317.03 (20.73)
<b>7 Das hedonistische Milieu (932; 21,4%)</b>	18%/38%/44%	54%/46%	39%/61%	45.58 (17.16)	2.94/2.75	316.40 (22.09)
<b>8 Das Milieu mit Schwerpunkt Familienprobleme (339; 7,8%)</b>	31%/27%/42%	50%/50%	40%/60%	44.24 (16.85)	3.00/2.83	306.31 (33.01)
<b>9 Upperclass-Nonkonformisten mit (schul)oppositioneller Haltung (167; 3,8%)</b>	7%/24%/69%	58%/42%	40%/60%	49.13 (18.10)	3.17/2.99	313.08 (27.83)
<b>10 Die entpolitisierten „Draufgänger“ (215; 4,9%)</b>	14%/48%/38%	82%/18%	35%/65%	42.95 (16.29)	2.87/2.93	317.77 (22.23)

■ Hoher sozial-ökonomischer Status  
■ Niedriger sozial-ökonomischer Status

### 5.3.3 Beschreibung und milieuspezifische Einordnung der Mentalitätsprofile

#### *(1) Ressourcenschwache „Reine Ja-Sager“ (3,2%)*

Das erste Profil zeichnet sich durch eine affirmative Haltung zu allen vorgelegten Statements aus, denen durchgehend zugestimmt wird. Ein solches Antwortverhalten betrifft lediglich 3,2% der Gesamtstichprobe und erscheint insofern merkwürdig, als sich aus der Bejahung aller Faktoren nicht ohne weiteres ein inhaltlich konsistentes und homogenes Einstellungsprofil ableiten lässt. Es ist aber auf verschiedene Weise möglich, dieses Antwortverhalten zu interpretieren. A) Zum einen könnte es sich tatsächlich um ein besonderes Einstellungsprofil handeln, welches komplette Offenheit zu formulierten Statements impliziert: Man stimmt zu, weil man alles für sinnvoll hält, und keines der Statements erscheint als Gegenteil eines anderen. B) Es handelt sich um ein methodisches Artefakt: Berücksichtigt man, dass 63% der Jugendlichen aus diesem Profil eine Förderschule besuchen, wäre zu erwägen (und mit Blick auf die Pretests mehr oder weniger naheliegend), dass einige Schüler/-innen mit der Befragungssituation überfordert waren oder sie als befremdlich empfanden. Aus einer als überfordernd oder unvertraut empfundenen Situation resultieren tendenziell positive Antworten, da die Antwortoptionen „stimmt genau“ und „stimmt eher“ sich durch Anordnung im Fragebogen als erste zum Ankreuzen anbieten. Um schnell mit der Befragung fertig zu werden, wurden die ersten möglichen Antwortvorgaben angekreuzt. C) Der etwas erhöhte Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund (mit 56% der höchste unter allen Clustern) könnte als Hinweis auf Überforderung mit bestimmten Aspekten der sprachlichen Ausformulierung des Fragebogens sein. Für die zweite und die dritte Interpretationen spricht, dass diesem Profil zugeordnete Jugendliche die schlechtesten Schreiber der Stichprobe sind: Der HSP-Mittelwert ist mit großem Abstand der niedrigste aller Gruppen ( $m=288.91$ ,  $sd=35.08$ ). Dies kann allerdings auf den signifikant erhöhten (den höchsten) Anteil der Förderschüler/-innen zurückgeführt werden. Auch bezogen auf den sozioökonomischen Status ist das erste Profil das schwächste (ISEI-Mittelwert=35.93). Der Anteil der Männer und – wie oben erwähnt – der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist auch etwas erhöht. Die Einordnung dieses Profils in die „Vester-Typologie“ sozialer Milieus erscheint vor der nicht eindeutigen inhaltlicher Bestimmung des Mentalitätstyps schwierig. Jedoch erlauben uns die sozioökonomische Daten und die HSP-Ergebnisse zumindest die Zuordnung zu den unterprivile-

gierten Volksmilieus unterhalb der Respektabilitätsgrenze, und zwar in die traditionslosen Arbeitnehmermilieus (für Zuordnung aller Mentalitätsprofile s. Abbildung 12). Wir können davon ausgehen, dass diese Gruppe am stärksten die Risikogruppe für extreme Bildungsarmut und funktionalen Analphabetismus repräsentiert.

*(2) Das ressourcenschwache benachteiligte Milieu „Die Resignierten“ (4,7%)*

Die inhaltliche Besonderheit dieses Profils besteht in der deutlichen Zustimmung zur wahrgenommenen Chancenlosigkeit. Neben dem Profil (1) wird Chancenlosigkeit ausschließlich in diesem Profil geäußert, wobei im Unterschied zum ersten Profil hier von einem abgrenzbaren und mehr oder weniger homogenen Mentalitätstyp gesprochen werden kann. Weitere Besonderheiten dieses Profils bilden die Bejahung des Faktors Muddling-Through (insbesondere des Items „Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat“) und eine mild ausgeprägte nonkonformistische Haltung (insbesondere Zustimmung zu dem Item „Was andere von mir denken, ist mir egal“), welche allerdings - aus jugendsoziologischer Perspektive nachvollziehbar - unter den zehn Profilen häufig anzutreffen ist. Schulformspezifisch wird dieser Mentalitätstyp von männlichen Jugendlichen (61%) und gleichermaßen von Förder- und Hauptschüler/-innen dominiert (mit Anteilen von 41% und 40%). Aus der sozioökonomischen Perspektive betrachtet, kommen Jugendliche dieses Mentalitätstyps aus unteren sozialen Milieus (ISEI  $m=38.65$ , das ist der zweitniedrigste Wert unter allen Gruppen). Mit formellen Schulkompetenzen sind sie eher schlecht ausgestattet: Die Rechtschreibleistung ist dem unteren Drittel zuzuordnen (HSP  $m=299.79$ , der zweitniedrigste Mittelwert in der Stichprobe) und der Notendurchschnitt in Mathematik und Deutsch ist der niedrigste unter allen Profilen. Hier zeigt sich also eine nach Sozioökonomik und Bildung stark benachteiligte Schüler/-innengruppe, die sich der Effekte dieser Benachteiligung bewusst ist. Jugendliche, die diesem Profil zugeordnet werden, sind pessimistisch in Bezug auf eigene Chancen, etwas zu erreichen, wofür sie sich zum Teil selber die Schuld zuschreiben (s. schwache Zustimmung zum Faktor Meritokratischer Konservatismus). Darüber hinaus besitzen sie keine ausgeprägten Zukunftsaspirationen („Man sollte damit zufrieden sein, was man hat“) und scheinen sich mit ihrer Lage abgefunden zu haben („Was andere von mir denken, ist mir egal“). Dieses Profil kann, wie das Profil (1), ebenfalls den unterprivilegierten Arbeitnehmermilieus zugeordnet werden – und zwar insbesondere den Resignierten.

### *(3) Das ressourcenstarke konservativ-ehrgeizige Milieu (11,5%)*

Das dritte Mentalitätsprofil zeichnet sich inhaltlich primär durch Ablehnung von Hedonismus, Risikobereitschaft und Unplanbarkeit biographischer Verläufe (Muddling-Through) aus. Dabei sind Jugendliche diesen Profils klar gegen eine Individualisierung der Verantwortung im Falle des Scheiterns (bzw. gegen den meritokratischen Neokonservatismus) und für die Egalitätsorientierung. Und sie stehen Nonkonformismus eher neutral gegenüber. Diesem konservativ-ehrgeizigen Mentalitätstyp sind überwiegend Gymnasialschüler/-innen (60%) und autochthone Frauen (60% Frauen und 70% Autochthone) zuzuordnen. Sie kommen überwiegend aus privilegierten sozialen Milieus (ISEI  $m=48.59$  ist der zweithöchste der Stichprobe) und haben sehr gute schulische Leistungen (der Notendurchschnitt in Mathe und Deutsch ist der beste unter allen Profilen). Nicht zu unterschätzen sind aber auch die Anteile der Förder- und Hauptschüler/-innen in diesem Profil (jeweils 18% und 23%). Der ressourcenstarke konservativ-ehrgeizige Mentalitätstyp kann den respektablen Arbeitnehmersmilieus zugeordnet werden, und zwar zwischen leistungsorientierten und modernen kleinbürgerlichen Arbeitnehmersmilieus.

### *(4) Das ressourcenstarke entpolitisierte/moderne Milieu (1,5%)*

Dem vierten Mentalitätstyp entspricht eine sehr kleine Gruppe, die vor allem durch Ablehnung der Schulkonformität und der Egalitätsorientierung auffällt. Weitere Differenzmerkmale sind leichte Zustimmung zu Hedonismus und Risikobereitschaft sowie zu Nonkonformismus. Wie das auch dritte, so besteht auch dieses vierte Profil überwiegend aus Gymnasialschüler/-innen (62%), allerdings sind hier Männer stark überrepräsentiert (72%). Bezüglich des Migrationshintergrundes bestehen keine großen Differenzen. Sozialstrukturell gesehen kommen Jugendliche, die diesen Mentalitätstyp teilen, überwiegend aus ressourcenstarken privilegierten Milieus (ISEI  $m=50.29$  ist der höchste unter allen Profilen), schneiden aber schulleistungsbezogen eher befriedigend ab, was sich mit der Ablehnung der Schulkonformität deckt. Der Notendurchschnitt des Profils gehört in beiden Fächern zu den niedrigsten in der Stichprobe (Mathe=3.16 und Deutsch=3.13), und die durchschnittliche Rechtschreibkompetenz (der Förder- und Hauptschüler/-innen) ist dem unteren Drittel des HSP-Leistungsspektrums zuzuordnen (HSP  $m=302.03$ ). Jugendliche, die diesem Mentalitätstyp zugeordnet werden, teilen folglich eine Schulverweigerungshaltung und können wegen deutlicher Ablehnung des universellen moralischen Sendungsbewusstseins als entpolitisiert bezeichnet werden. Das entpolitisierte Milieu lässt sich



schwer in die Typologie Michael Vester's einordnen. Unter Vorbehalt wird es an der Grenze zwischen hedonistischem und modernem Arbeitnehmermilieu verortet. Die avantgardistische Ausrichtung dieses Milieus darf allerdings bezweifelt werden.

*(5) Abgeschwächte Ja-Sager: Ressourcenschwache Angepasste (17,4%)*

Dieses Profil zeichnet sich aus durch eine affirmative Haltung zum überwiegenden Teil der Statements. Den meisten Faktoren wird zugestimmt, nicht aber Chancenlosigkeit und sozialer Scham. Die Ablehnung dieser semantisch gleichgerichteten Faktoren spricht dafür, dass die ansonsten durchgängige Zustimmung nicht einem „blinden“ Ankreuzen geschuldet ist (wie möglicherweise im Falle des ersten Profils), und kein methodisches Artefakt darstellt, sondern durchaus einem spezifischen Einstellungsmuster entspricht. Diesem Mentalitätstyp zugeordnete Schüler/innen kommen aus extrem benachteiligten Verhältnissen: Förder- und Hauptschüler/innen sind deutlich überrepräsentiert, und die beruflichen Prestigewerte der Eltern sind niedrig (der Mittelwert des ISEI ist mit  $m=39.03$  aber noch deutlich höher als bei Profil (1) und etwas höher als bei Profil (2)). Der Notendurchschnitt ist exakt „befriedigend“.<sup>13</sup> Mit einem HSP-Mittelwert von 306.69 steht das ressourcenschwache, angepasste Milieu zwar etwas besser da als die ersten beiden sozial benachteiligten Milieus, befindet sich aber trotzdem deutlich im unteren Drittel des HSP-Leistungsspektrums. Inhaltlich lässt sich das Milieu schwerer interpretieren als die anderen bildungsfernen Milieus. Explorative Thesen über diese Konstellation von Einstellungen können in die Richtung gehen, dass hier ein Wahrnehmungs- und Deutungsschema mehrfach benachteiligter Milieus vorliegt, in dem sich ein symbolischer Konformitätsdruck manifestiert. Eine affirmative Haltung zu teilweise sehr abstrakt formulierten Statements in einer für den Förderschulbereich eher seltenen Befragungssituation kann als Ausdruck einer Selbstpräsentationsstrategie interpretiert werden, sich als offen und ambitioniert zu zeigen. Innerhalb der Milieutypologie kann diese Klasse im traditionslosen Arbeitermilieu oder in Milieus unterhalb der Respektabilitätsgrenze verortet werden.

*(6) Das klassische kleinbürgerliche Milieu (23,6%)*

Die Differenzmerkmale des sechsten Profils sind eine deutliche Ablehnung von Risikoorientierung und Hedonismus bzw. Betonung meritokratischer Werthaltungen, sowie eine entschiedene

---

<sup>13</sup>Die Mittelwerte der letzten Mathematik- (3.08) und Deutschnoten (2.97) ergeben recht genau eine „Drei“.

ne Ablehnung unregelmäßiger biographischer Verläufe (des Muddling-Through). Schüler/innen, die diesem Profil zugeordnet werden, haben mithin eine klare, zielstrebig zu verfolgende biographische Linie vor Augen, die sie aus einer leistungsbezogenen Perspektive mit erfolgreichem und verdientem Vorankommen verbinden. Diese Klasse ist im mittleren und hohen HSP-Leistungsspektrum häufiger vertreten als im unteren (HSP  $m=317.03$ ). Der Notendurchschnitt ist deutlich besser als 3,0<sup>14</sup> und ist einer der besten im 10-Klassen-Modell. Die Klasse besteht überwiegend aus Haupt- und Gymnasialschüler/innen (zu 35% und 43%). Förderschüler/innen sind etwas seltener vertreten (22%). Sozialstrukturell gesehen kommen die Mitglieder dieser Klasse aus der gesellschaftlichen Mitte: Die Berufsprestige-Werte der Eltern liegen auf einem durchschnittlichen Niveau. Frauen sind mit 55% leicht überrepräsentiert. Im Gefüge der lebensweltlichen Sozialmilieus ähnelt diese Klasse stark dem traditionellen, kleinbürgerlichen Arbeitnehmermilieu.

*(7) Das Milieu mit besonderer Betonung von Risikobereitschaft & Nonkonformismus (21,4%)*

Dieses Profil des nonkonformistischen Mentalitätstyps ist sozialstrukturell recht heterogen besetzt: Hier sind sowohl Haupt- als auch Gymnasialschüler/-innen, Männer und Frauen vertreten, und die Berufsprestige-Werte liegen im durchschnittlichen Bereich. Es ist unter den Rechtsschreibungs-High-Performern am stärksten (27,8 %), unter den schlechten Schreibern mit knapp 15% noch etwas weniger stark vertreten als das kleinbürgerliche Profil (6), das ein leicht schwächeres Notenprofil<sup>15</sup> zeigt. Diesem Profil zugeordnete Schüler/innen legen Wert auf Spontaneität und Freiheit (sich von niemanden etwas vorschreiben lassen). Sie wollen das Leben genießen und sich über die Konventionen des Alltags hinwegsetzen. Nach der Milieutypologie ist hiermit vorrangig das hedonistische Milieu gemeint.

*(8) Das Milieu mit dem Schwerpunkt Familienstress/Familienprobleme (7,8%)*

Das besondere Merkmal dieses Profils bildet die „sinnhafte“ Betonung sozialer Scham, was im vorliegenden 10-Klassen-Modell eine Ausnahme darstellt (Allein für Profil (1) trifft dies noch zu), wobei die Zustimmung zum Faktor „Soziale Scham“ möglicherweise ein durch „blindes Ankreuzen“ verursachtes methodisches Artefakt ist. Weitere inhaltliche Distinktionsmerkmale dieses Profils sind eher unauffällig: Zustimmung zur Schulkonformität und Egalitätsorientierung,

---

<sup>14</sup> Die durchschnittliche Mathematiknote der Klasse (6) ist 2.87, die Deutschnote 2.70.

<sup>15</sup> Die durchschnittliche Mathematiknote der Klasse (7) ist 2.94, die Deutschnote 2.75.

leichter Konservatismus („damit zufrieden sein, was man hat“) sowie leichte Risikobereitschaft und Nonkonformismus. Jugendliche, die diesem Milieu angehören, sehen sich nicht als chancenlos und würden die Verantwortung für das Scheitern eher sich selbst zuschreiben. In diesem Profil sind Gymnasialschüler/-innen (42%) und autochthone Jugendliche (60%) etwas überrepräsentiert. Sozioökonomischer Status der Familien sowie Schulleistungen sind durchschnittlich. Da diesem Profil weitere deutliche einstellungsbezogene oder sozialstrukturelle Distinktionsmerkmale fehlen und streng genommen nicht von einem Mentalitätsprofil die Rede sein kann, lässt es sich schwer in die Milieutypologie einordnen. Wir schlagen bis auf weiteres eine Verortung zwischen traditionellem und modernem kleinbürgerlichen Milieu vor. (Die visuelle Platzierung über dem Profil (6) wurde lediglich aus Gründen besserer Darstellbarkeit gewählt).

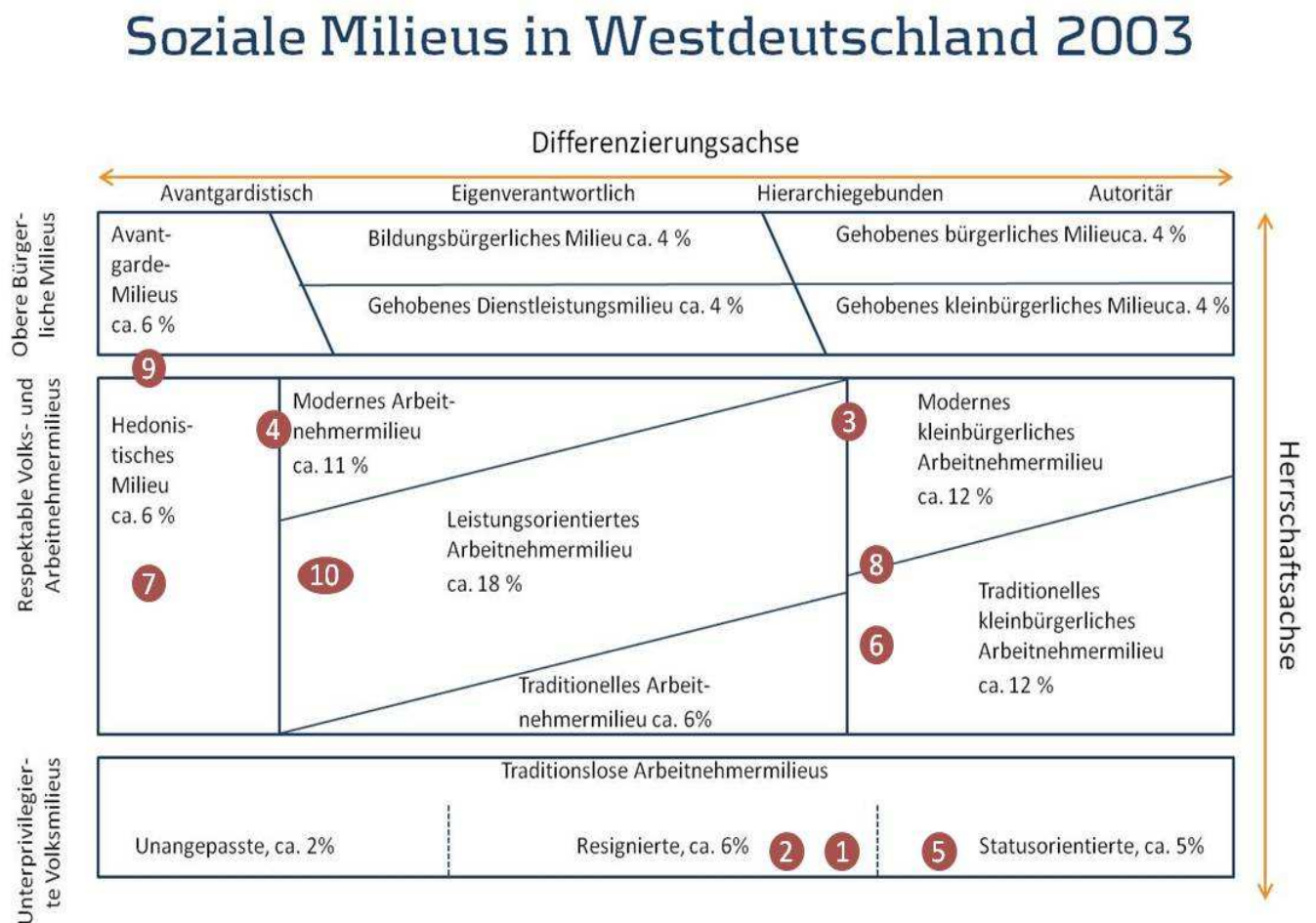
*(9) Upperclass-Nonkonformisten mit (schul)oppositioneller Haltung (3,8%)*

Das neunte Mentalitätscluster fällt in erster Linie auf durch Ablehnung von Fleißhaltung und Selbstdisziplin, die wichtige Elemente eines schulkonformen Habitus darstellen. Im Unterschied zum entpolitisierten modernen Milieu (Profil (4)), wo Ablehnung von Schulkonformität ebenfalls eine ausschlaggebende Rolle spielt, stehen Jugendliche diesen Mentalitätstyps zu Egalitäts- und Gerechtigkeitsvorstellungen, die für moralisches Sendungsbewusstsein konstitutiv sind. Weitere Merkmale dieses Profils sind eine leichte Betonung von Risikobereitschaft und Hedonismus sowie eine ausgeprägte antikonformistische bzw. oppositionelle Haltung („Ich sage meine Meinung auch, wenn es mir schadet“). Der prozentuale Anteil der (schul) oppositionellen Nonkonformisten an der Gesamtstichprobe ist relativ klein (3,8%). Sie sind überwiegend Gymnasialschüler/-innen (69%; der Anteil der Förderschüler/-innen (7%) ist der kleinste unter allen Profilen) aus Familien mit hohem sozioökonomischen Status (ISEI  $m=49.13$ , der zweithöchste Mittelwert unter allen Profilen), wobei autochthone Männer etwas überrepräsentiert sind. Bezogen auf schulische Kompetenzen ist dieser Mentalitätstyp eher unauffällig. Noten und Rechtschreibleistung haben durchschnittliches Niveau (HSP  $m=313.08$ ). Die Deutschnote ist eine der schlechtesten unter allen Profilen ( $m=3.17$ ). Die (schul)oppositionellen Nonkonformisten sind in der Typologie sozialer Milieus an der Grenze zwischen Avantgarde-, modernen Arbeitnehmer- und hedonistischen Milieus zu verorten.

(10) Die entpolitisierten „Draufgänger“ (4,9%)

Das letzte Mentalitätsprofil zeichnet sich durch Ablehnung von Egalitätsvorstellungen bzw. politisch-moralischen Sendungsbewusstseins aus, bei gleichzeitiger starker Betonung von Risikobereitschaft, meritokratischer Eigenverantwortlichkeit und Nonkonformismus. Dieses Profil repräsentieren überwiegend Haupt- und Gymnasialschüler/-innen (48% bzw. 38%) aus durchschnittlichen sozioökonomischen Verhältnissen (ISEI m=42.95). Männer und Autochthone sind klar überrepräsentiert (82% bzw. 65%). Formelle schulische Kompetenzen der Jugendlichen dieses Mentalitätstyps sind verglichen mit anderen Profilen auf einem guten Niveau (Noten: Mathe=2.87, Deutsch=2.93; HSP m=317.77), und schulische Leistungsbereitschaft wird deutlich hervorgehoben (s. Faktor Schulkonformität). Von den Milieus nach Vester entspricht den entpolitisierten „Draufgängern“ am meisten das leistungsorientierte Arbeitnehmersmilieu.

Abbildung 12: Verortung der HABIL-Mentalitätsprofile in der Typologie sozialer Milieus nach Michael Vester



### *Zusammenfassung.*

Als Ergebnis der Latent-Class-Analyse lebensweltlicher Wert- und Handlungsorientierungen befragter Förder-, Haupt- und Gymnasialschüler/-innen steht eine recht heterogene Mentalitäts- bzw. Milieutypologie fest. Dabei machen die vier am stärksten besetzten Profile (jeweils >10%) knapp 74% der Gesamtstichprobe aus: Dies sind die Profile (3) *Das ressourcenstarke konservativ-ehrgeizige Milieu* (11,5%), (5) *Die ressourcenschwachen Angepassten* (17,4%), (6) *Das klassische konservative kleinbürgerliche Milieu* (23,6%) und (7) *Das hedonistische Milieu* (21,4%). Die milieuspezifische Bandbreite der restlichen sechs Profile ist auf der einen Seite sehr groß, auf der anderen Seite bilden einige nur sehr „feine“ Mentalitätsdistinktionen ab. Wird das Profil (4) ausgeklammert, kann etwas mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen den zwei großen respektablen Arbeitnehmersmilieus zugeordnet werden: dem kleinbürgerlichen und dem hedonistischen Milieu. Dass die vorliegende Milieutypologie nicht alle Milieus aus dem Konzept Vester's abdeckt, ist wenig überraschend und hat vor allem mit Unterschieden der eingesetzten Instrumente und der Stichprobe zu tun: Die sozioökonomische Zusammensetzung der HABIL-Stichprobe ist mit Vester's repräsentativer Stichprobe der deutschen Wohnbevölkerung nicht ganz vergleichbar. Ferner besteht die HABIL-Stichprobe ausschließlich aus Jugendlichen im Alter von 15 bis 18 Jahren. Dies erklärt die relativ starke Besetzung des hedonistischen Profils sowie die häufige Zustimmung zu nonkonformistischen bzw. oppositionellen Einstellungen. Auch wenn zwischen den geringumfänglich besetzten Profilen (z. B. (9) und (10)) eher nur leichte Einstellungsunterschiede bestehen, lohnt sich die Rückkopplung von lebensweltlichen Werthaltungen und Handlungsorientierungen an Positionen in der sozioökonomischen Gesellschaftshierarchie bei allen Profilen. Eine Ausnahme bildet hier das Profil (8) *Das Milieu mit Schwerpunkt Familienprobleme/Familienstress*, bei welchem es sich streng genommen nicht um ein Milieu im Sinne Michael Vester's handelt. Im nächsten Abschnitt widmen wir uns schließlich der näheren Betrachtung besonders bildungsbenachteiligter Milieus.

### **5.3.4 Milieuspezifische Profile extremer Bildungsarmut**

In diesem Abschnitt wird es um milieuspezifische Profile der eingeschränkten Bildungsteilhabechancen bzw. extremer Bildungsarmut gehen. Wir wollen herausfinden, welche der oben beschriebenen Schülersmilieus von Bildungsarmut besonders betroffen sind. Dabei wird zwischen

Zertifikats- und Kompetenzarmut unterschieden: Zertifikatsarmut kann z. B. durch den Besuch einer besonders benachteiligten Schulform wie der Förderschule und durch Kompetenzarmut – u. a. durch besonders schwache Schulleistungen, bspw. Rechtschreibleistungen – charakterisiert werden. In diesem Abschnitt wird besonders auf Kompetenzarmut fokussiert und versucht, über die Ergebnisse des Rechtschreibtests eine Risikogruppe für Kompetenzarmut zu benennen. Die obige Analyse von Mentalitätsprofilen machte bereits deutlich, dass bestimmte Milieus durch besonders niedrige Werte der Rechtschreibkompetenz auffallen. Damit die Verteilung der Rechtschreibkompetenz über die zehn Milieus noch etwas besser als nur über die HSP-Mittelwerte veranschaulicht werden kann, wurden die Ergebnisse in drei Gruppen aufgeteilt. Im verwendeten Test sind maximal 339 Graphemtreffer möglich. Wir fassen die zwei schwächsten Quintile unserer HABIL-Stichprobe zur Gruppe der „schlechten Rechtschreiber“ zusammen. Deren mit 152 bis 313 große Leistungsspannbreite liegt vollständig unter dem auf Realschulen üblichen Niveau (May 2002). Mittleres und zweithöchstes Quintil von HABIL nennen wir im Folgenden „mittelmäßige Rechtschreiber“. Deren 314 bis 330 Graphemtreffer sind im Vergleich mit gymnasialen Standards immer noch deutlich unterdurchschnittlich (May 2002). Es ist dennoch eine offene empirische Frage, inwiefern eine der Klassenobergrenzen als kritische Leistungsgrenze ausgewiesen werden könnte, unterhalb derer für die Schüler/-innen manifeste Nachteile entstehen. Als „gute Rechtschreiber“ definieren wir das höchste Quintil mit 331 bis 339 Graphemtreffern. Tabelle 53 zeigt die Verteilung von HABIL-Schülermilieus über die drei HSP-Leistungsgruppen sowie die standardisierten Residuen, mit denen die statistische Signifikanz unterschiedlicher prozentualer Anteile beurteilt werden kann. Als Kriterium signifikanter Abweichung gelten hier standardisierte Residuen über 3,0. Die Reduktion der Fallzahlen gegenüber der Gesamtstichprobe hat überwiegend damit zu tun, dass der Test bei Gymnasialschüler/-innen nicht eingesetzt wurde. In einigen wenigen Fällen wurden zudem Rechtschreibtests nicht ausgewertet, weil sie zu weniger als der Hälfte ausgefüllt waren.

In Tabelle 53 fallen drei Milieus durch besonders hohe Anteile „schlechter Schreiber“ auf: Profil (1) Ressourcenschwache „Reine Ja-Sager“ (69,7% der Jugendlichen aus diesem Milieu sind schlechte Schreiber), Profil (2) Das ressourcenschwache benachteiligte Milieu „Die Resignierten“ (55,1% schlechte Schreiber) und Profil (5) Abgeschwächte „Ja-Sager“: Ressourcenschwache Angepasste (49,5%). Nur in diesen drei Milieus sind Jugendliche mit schlechter Rechtschreibleis-

tung auch aus statistischer Sicht signifikant überrepräsentiert (s. standardisierte Residuen). Zusammen machen sie insgesamt 48% der Gruppe der schlechten Schreiber aus. Die Verteilung der sozioökonomischen Ressourcenausstattung über die zehn HABIL-Schülermilieus aus der letzten Tabelle 52 berücksichtigend, wird ferner evident, dass bei diesen drei Milieus Effekte der Kompetenz- und Einkommensarmut eng miteinander verwoben sind: Die drei Milieus mit großen Anteilen unterdurchschnittlich schlechter Rechtschreibleistungen wurden von uns den unterprivilegierten Volksmilieus zugeordnet (s. Abbildung 10).

Tabelle 53: Verteilung von drei Rechtschreibleistungsgruppen (schlecht, mittelmäßig, gut) über die zehn Schülermilieus

Milieu/Mentalitätsprofil			Rechtschreibperformance (HSP)			N
			schlecht	Mittel	gut	
1	Ressourcenschwache „Reine Ja-Sager“ (138; 3,2%)	in Milieu	69,7%	27,5%	2,8%	109
		in HSP	8,5%	3,1%	0,6%	
		St. Resid.	5,2	-2,2	-4,0	
2	Das ressourcenschwache benachteiligte Milieu „Die Resignierten“ (204; 4,7%)	in Milieu	55,1%	37,4%	7,5%	147
		in HSP	9%	5,8%	2,4%	
		St. Resid.	3,2	-0,7	-3,4	
3	Das ressourcenstarke konservativ-ehrgeizige Milieu (498; 11,5%)	in Milieu	26,9%	50,9%	22,3%	175
		in HSP	5,2%	9,3%	8,4%	
		St. Resid.	-2,5	2,0	0,6	
4	Das ressourcenstarke entpolitisier- te/moderne Milieu (65; 1,5%)	in Milieu	44,4%	44,4%	11,1%	18
		in HSP	0,9%	0,8%	0,4%	
		St. Resid.	0,4	0,2	-0,9	
5	Abgeschwächte Ja-Sager: Ressourcenschwa- che Angepasste (755; 17,4%)	in Milieu	49,5%	38,1%	12,5%	554
		in HSP	30,5%	22,1%	14,8%	
		St. Resid.	4,1	-1,1	-4,0	
6	Das klassische konservative kleinbürgerliche Milieu (1025; 23,6%)	in Milieu	29,6%	45,7%	24,7%	527
		in HSP	17,4%	25,3%	27,8%	
		St. Resid.	-3,4	1,6	2,3	
7	Das hedonistische Milieu (932; 21,4%)	in Milieu	29,5%	41,9%	28,6%	454
		in HSP	14,9%	19,9%	27,8%	
		St. Resid.	-3,1	0,2	4,0	
8	Das Milieu mit Schwerpunkt Familien- stress/Familienprobleme (339; 7,8%)	in Milieu	41,6%	38,2%	20,2%	173
		in HSP	8,0%	6,9%	7,5%	
		St. Resid.	0,6	-0,6	0	
9	Upperclass-Nonkonformisten mit (schul)oppositioneller Haltung (167; 3,8%)	in Milieu	34,1%	34,1%	31,8%	44
		in HSP	1,7%	1,6%	3%	
		St. Resid.	-0,5	-1,0	1,7	
10	Die entpolitisierten „Draufgänger“ (215; 4,9%)	in Milieu	29,3%	41,4%	29,3%	116
		in HSP	3,8%	5%	7,3%	
		St. Resid.	-1,6	0	2,2	
		GesamtN	897	953	467	2317

Die schulformspezifische Zusammensetzung der drei kompetenzschwachen Milieus weist darauf hin, dass sie auch von (drohender) Zertifikatsarmut stark betroffen sind: Während das Milieu (1) überwiegend aus Förderschüler/-innen besteht (69%), setzen sich Milieus (2) und (5) zu annähernd gleichen Anteilen von jeweils über als 80% aus Förder- und Hauptschüler/-innen zusammen. Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung der drei unteren Milieus zeigt, dass hier Männer im etwas stärkeren Maße als Frauen von Risiken mangelnder Teilhabechancen bedroht sind. Migrant\*innenjugendliche fallen insbesondere bezogen auf das ressourcenärmste Milieu (1) auf, das besonders starke Bildungs- und Einkommensbenachteiligung aufweist.

Der explorative Versuch, Schüler/innen nach ihren Einstellungs- und Wahrnehmungsmustern sowie ihren sozial-ökonomischen Lagen und Bildungschancen milieuspezifisch einzuordnen, verdeutlicht das Ausmaß an mehrfacher Benachteiligung, dem die Heranwachsenden am zentralen biografischen Übergang am Ende der Schulzeit ausgesetzt sind. Insbesondere bei Milieus (1), (2) und (5) werden Muster mehrfacher Benachteiligung sichtbar, die ihre gesellschaftlichen Teilhabechancen extrem einschränken. Darüber hinaus stehen Schüler/innen aus diesen Milieus unter einem besonderen symbolischen Druck, sich über individuelle Anstrengungen formelle Kompetenzen anzueignen und sich so berufliche Partizipationsmöglichkeiten zu verschaffen. Darauf deutet die zum Teil auffällig angepasste Haltung dieser Milieus: Die ausdrückliche Zustimmung zu schulkonformen Einstellungen und Self-Blaming (Individualisierung von Verantwortung für Misserfolge). Das herausstechende Abstreiten sozialer Scham (Milieus 2 und 5) und Chancenlosigkeit (Milieu 5) ist dazu kein Widerspruch.

Zwei andere Milieuprofile, auf die weitere 32% der schlechten Schreiber entfallen, sind Profil (6) das klassische kleinbürgerliche Milieu (17,4%) und Profil (7) das hedonistische Milieu (14,9%). [Insgesamt verteilt sich also die Schülergruppe mit unterdurchschnittlichen Rechtschreibkompetenzen zu ca. 80% über Milieus (1), (2), (5), (6) und (7)]. Obwohl schlechte Schreiber jeweils knapp 30% in beiden Milieus ausmachen, sind sie im Vergleich zu mittelmäßigen und guten Schreibern signifikant unterrepräsentiert. Die Profile (5) und (6) können wir zumindest oberhalb der gesellschaftlichen Grenze der Respektabilität einordnen. Das traditionelle kleinbürgerliche Milieu steht allerdings unter starkem Transformationsdruck – oder konkreter, die junge Generation ist darauf angewiesen, sich über Bildung zu „modernisieren“. Genau dies



aber fällt unter den Bedingungen des Haupt- und Förderschulbesuchs besonders schwer. Das hedonistische Milieu wird aus ausschließlich mit jungen Menschen besetzten der Stichprobe besonders stark besetzt, da es den altersspezifischen Einstellungen entspricht. Die Zugehörigkeit ist damit an sich kein Anzeiger für gesicherte Zukunftsperspektiven, was insbesondere die von uns befragten bildungsbenachteiligten Schüler/-innen betrifft.

Der in diesem Abschnitt mehrfach angesprochenen Frage nach Teilhabechancen unter Bedingungen extremer Bildungsarmut wollen wir uns im letzten Abschnitt widmen. Hier werden auf der Grundlage der HABIL-Längsschnittdaten Übergangskarrieren der Förder- und Hauptschüler/-innen bei der Statuspassage Schule – berufliche Ausbildung analysiert. Vor allem wird es um Faktoren erfolgreicher Integration in den beruflichen Ausbildungsmarkt gehen, insbesondere um die Bedeutung, die formellen Kompetenzen bei solchen Statuspassagen zukommt.

#### **5.4 Bildungsbenachteiligte Jugendliche in der Statuspassage von der Schule in berufliche Ausbildung: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung und Bildungsaufstiege**

In diesem abschließenden Abschnitt der Auswertung geht es um Statuspassagen der Förder- und Hauptschüler/-innen von der Schule in berufliche Ausbildung. Wir wollen auf der Grundlage der HABIL-Längsschnittdaten die Übergänge an der „ersten Schwelle“ insbesondere im Zusammenhang mit formalen Kompetenzen und sozialer Herkunft der Jugendlichen analysieren. Im Abschnitt 5.3. konnte festgestellt werden, dass bestimmte Schülmilieus gleichzeitig von unterschiedlichen Formen der Bildungs- und Einkommensarmut – also von mehrfacher Benachteiligung – betroffen sind. Wir wollen herausfinden, ob und wie sich das bei der Bewältigung der wichtigen Statuspassage an der Schwelle in den Arbeitsmarkt auswirkt. Vor den eigenen Analysen werden wir zunächst noch kurz auf den aktuellen Forschungsstand zu Berufseinmündungsprozessen benachteiligter Jugendlicher und anschließend auf die dieser Auswertung zugrunde liegende Stichprobe eingehen.

### 5.4.1 Forschungsstand

Das Thema der Übergangskarrieren junger Erwachsener vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt stellt in der empirischen Forschung keineswegs ein Desiderat dar. Einer der zentralen Befunde einer Reihe internationaler und auf Deutschland bezogener Übergangs- und Berufseinmündungsstudien weist auf einen engen Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und Arbeitsmarktchancen hin: Je niedriger der Bildungsabschluss der Jugendlichen, desto höheren Arbeitsmarktrisiken sind sie ausgesetzt (vgl. Gaup et al. 2008). Diese Risikolagen gelten für unterschiedliche berufsbiographische Statuspassagen: Beim Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung, beim Ausbildungsabschluss und bei der Aufnahme regulärer Erwerbstätigkeit nach der Ausbildung. Eine besonders aktuelle und im Kontext der HABIL-Untersuchung relevante internationale Untersuchung ist die Studie aus der Schweiz von Imdorf (2005). Diese Analyse repräsentativer Daten zeigte, dass insbesondere für Jugendliche mit dem niedrigsten Sekundarschulabschluss und schlechter Mathematiknote besonders ungünstige Aussichten auf eine Lehre haben und für sie eine höhere Wahrscheinlichkeit besteht, auf die Angebote des Übergangssystems angewiesen zu sein. Die anschließend über Umwege aufgenommenen regulären Berufsausbildungen führten meist ohne weitere formale Qualifizierung in prekäre Erwerbsverhältnisse. Da die HABIL-Längsschnittstudie im Besonderen auf Übergangskarrieren von Förder- und Hauptschüler/-innen fokussiert, wären in erster Linie Forschungsergebnisse interessant, die auf den Vergleich dieser beiden Gruppen abstellen. Trotz der oben erwähnten relativen Fülle an empirischen Studien zur beruflichen Einmündung junger Erwachsener bleiben gerade die Statuspassagen Jugendlicher ohne Schulabschluss – bzw. mit einem Förderschulabschluss – immer noch ein Forschungsdesiderat (vgl. Gaup et al. 2008). Unten werden kurz die Studien vorgestellt, die diese Lücke zu schließen versuchen.<sup>16</sup>

Tilly Lex (1997) wertete Daten von 2.232 Jugendlichen aus, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einem Förderangebot der Jugendsozialarbeit befanden (40% hatten einen Förder- oder keinen Hauptschulabschluss). Die Daten verweisen auf einen klaren Zusammenhang zwischen erworbenem Schulabschluss und Häufigkeit der Teilnahme an Berufsvorbereitungsmaßnahmen,

---

<sup>16</sup> Da eine Zusammenfassung des Forschungsstandes zu Übergängen von Förder- bzw. Hauptschüler/-innen von der Schule in Berufsausbildung unumgänglich zu den im aktuellen Beitrag von Gaup et al. (2008) vorgestellten Studien führt, orientiert sich die folgende Darstellung an diesem Beitrag.

wobei ein niedriger Schulabschluss signifikant mit häufiger Teilnahme an Fördermaßnahmen einhergeht. Darüber hinaus erhöhte die Dauer der Maßnahmen-Teilnahme für Jugendliche ohne Abschluss das Risiko, den Übergang in die reguläre Berufsausbildung nicht zu bewältigen. Dietz et al. (1997) untersuchen in einer Längsschnittstudie die (Aus-)Bildungswege von 424 Bremer Schulabgänger/-innen, insbesondere mit Hinblick auf Unterschiede zwischen Schüler/-innen mit Hauptschulabschluss und Schüler/-innen ohne Hauptschulabschluss bzw. Absolvent/-innen der Förderschulen. Nach 3½ Jahren haben knapp 20% der Hauptschüler/-innen mit Abschluss eine Berufsausbildung abgeschlossen. In der Vergleichsgruppe waren es 4%. Knapp 30% der Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Befragung in Ausbildung (Vergleichsgruppe ohne Abschluss: 6%). 35% der Jugendlichen ohne Abschluss haben schließlich ihre Qualifizierungsverläufe abgebrochen (Vergleichsgruppe mit Abschluss: 6%).

Heike Solga (2005) untersuchte (Aus-)Bildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971, insbesondere von Personen ohne Regelschulabschluss. Die Analyse biographischer Verläufe zeigt, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten ohne Regelschulabschluss eine Lehre/Ausbildung beginnt und mehr als die Hälfte auch einen regulären Berufsabschluss erwirbt. Allerdings wurden auch deutliche Differenzen zwischen Schüler/-innen, die einen Hauptschulabschluss nachgeholt haben, und denjenigen ohne nachträglichen Schulabschlusserwerb festgestellt: Bei ungefähr gleichen Chancen auf einen Ausbildungsplatz, konnten Jugendliche ohne Schulabschluss signifikant seltener die Berufsausbildung erfolgreich abschließen (77% erfolgreichen Absolvent/innen einer Berufsausbildung in der Gruppe mit nachgeholtem Hauptschulabschluss stehen 44% erfolgreiche Absolvent/innen in der Gruppe ohne Schulabschluss).

Prein (2006) wertete Daten einer Stichprobe von 5.469 jungen Erwachsenen aus, die zwischen 2000 und 2004 eine berufsvorbereitende Maßnahme absolviert hatten (5% der Stichprobe verfügten über einen Förderschulabschluss, 45% hatten keinen Hauptschulabschluss). Prein stellte folgende Unterschiede in (Aus-)Bildungs- und Erwerbsverläufen der Jugendlichen mit Förderschul- bzw. ohne Hauptschulabschluss im Vergleich zu Jugendlichen mit Haupt- und Realschulabschluss fest: (1) Deutlich häufigere Betroffenheit durch Phasen lang anhaltender Arbeitslosigkeit; (2) Nutzung überwiegend oder sogar ausschließlich der Angebote des zweiten Arbeitsmarktes; (3) Jugendliche mit Haupt- oder Realschulabschluss konnten sich überwiegend im ersten Arbeitsmarkt qualifizieren bzw. eine Beschäftigung aufnehmen.

In einer aktuellen Auswertung von Gaup et al. (2008), die die Daten einer Teilstichprobe des DJI-Übergangspanels (Absolvent/-innen der bayerischen Praxisklassen<sup>17</sup>) enthalten, stellen die Autoren folgende Faktoren fest, die für erfolgreiche Übergänge Jugendlicher ohne Schulabschluss in berufliche Ausbildung von Bedeutung sind:

- 1) Die berufsbiografischen Statuspassagen sind geschlechtsspezifisch zu betrachten: Frauen haben eine signifikant geringere Chance auf eine Ausbildung als Männer;
- 2) Bessere Praktikumserfahrungen, ein sicherer Berufswunsch und Unterstützung der Eltern erhöhen die Wahrscheinlichkeit, einen Ausbildungsplatz zu finden;
- 3) Schulabstinentes Verhalten dagegen verringert diese Wahrscheinlichkeit;
- 4) Und schließlich wirken sich makroökonomische Konjunkturmerkmale wie die regionale Arbeitslosenquote auf die Aussichten auf einen Ausbildungsplatz ebenfalls aus: Jugendliche aus Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit haben schlechtere Chancen als Jugendliche aus Regionen mit niedriger Quote. Dabei konnten für solche Faktoren wie Migrationshintergrund und schulische Kompetenzen (Mathematiknote) keine signifikanten Effekte festgestellt werden.

Zusammenfassend lässt sich bezogen auf die dargestellten Übergangsstudien festhalten, dass die Statuspassagen junger Erwachsenen ohne Abschluss von der Schule in die berufliche Ausbildung sich durch mehrere Faktoren bzw. Barrieren auszeichnen. Zum einen haben Jugendliche ohne Regelschulabschluss signifikant geringeren Chancen auf eine unmittelbar an die Schule anschließende Berufsausbildung. Sie nehmen zum zweiten entsprechend häufig an Fördermaßnahmen teil und tragen zum dritten ein hohes Risiko der Exklusion aus dem Ausbildungssystem durch "Maßnahmenkarrieren" und längere Phasen der Arbeitslosigkeit. Dabei scheint die Bedeutung der Kompetenzfaktoren für einen erfolgreichen Übergang uneindeutig zu sein: Während manche Studien einen positiven Effekt der Schulnoten (insb. Deutsch- und Mathematiknoten) auf die Bewältigung der Statuspassage berichten, bleibt in anderen Studien dieser Effekt nicht signifikant (vgl. Gaup 2008). Der zweite Befund hat für die hier vorgestellten Berechnungen insofern eine hohe Relevanz, als er ausschließlich auf die Stichprobe der Jugendliche ohne Schulabschluss zutrifft. Die Bedeutung der Rechtschreibkompetenz für den Übergang der Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus ins Berufsleben wird in den erwähnten Studien aber

---

<sup>17</sup> Bei den Absolvent/-innen bayerischer Praxisklassen handelt es sich um Jugendliche ohne Regelschulabschluss, die im Rahmen einer Fördermaßnahme mit hohen berufsbezogenen Praxisanteilen im Hinblick auf die Entwicklung der Lern- und Arbeitsmotivation pädagogisch unterstützt werden.

kaum berücksichtigt. Diese Lücke will die folgende Auswertung der HABIL-Längsschnittdaten im Hinblick auf Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung von Förder- und Hauptschulabsolvent/-innen füllen. Vor der Auswertung wird die entsprechende Datenbasis kurz vorgestellt.

## 5.4.2 Beschreibung der Stichprobe – Erhebungswelle 2

Den folgenden Auswertungen liegen Längsschnittdaten zugrunde, die sich aus Daten des HABIL-Samples und aus der zweiten Befragung, die mit einem Teilsample durchgeführt wurde, zusammensetzen. Die zweite Befragung fand im Januar/Februar 2011, ca. ein Jahr nach Abschluss der ersten Erhebung, statt. Alle Jugendlichen, die zum Zeitpunkt der ersten Erhebung eine Förder- oder Hauptschule besucht, der Wiederbefragung zugestimmt und ihre Kontaktdaten zur Verfügung gestellt hatten, wurden telefonisch kontaktiert und interviewt. Diejenigen Jugendlichen, die telefonisch nicht erreicht werden konnten oder lediglich ihre Anschrift angegeben hatten, wurden postalisch befragt. Insgesamt konnten 563 Interviews realisiert und den Daten der ersten „Welle“ zugeordnet werden.<sup>18</sup> Die Statusstruktur des HABIL-Panels sieht folgendermaßen aus: 25% der Jugendlichen gehen noch auf eine Förder- oder Hauptschule, 14% besuchen weiterführende Schulen (Realschule/Gesamtschule/Gymnasium), 21% befinden sich im Übergangssystem und 30% machen eine Lehre/Ausbildung (inkl. Berufsschüler/-innen). Ein marginaler Anteil der Befragten in „Jobs“ oder lebt von staatlichen Transferleistungen (jeweils 1% bzw. 2%).

Vor der Analyse sei hier noch kurz auf die strukturelle Vergleichbarkeit der beiden Samples eingegangen (s. Tabelle 54). Bezogen auf Geschlecht und Migrationshintergrund gibt es zwischen dem ersten und zweiten Sample keine großen Verzerrungen. Die Verteilung der Fälle im zweiten Sample ist – mit 52% männlich/48% weiblich, 41% mit Migrationshintergrund/59% Autochthone – der des ersten Samples sehr ähnlich. Im Hinblick auf den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilien gibt es zwischen den Samples ebenfalls keinen bedeutenden Bias: Die ISEI-

---

<sup>18</sup> Hier sind noch zwei wichtige Ausgangsbedingungen der zweiten Befragung zu nennen: (1) Etwas weniger als 50% der zum ersten Zeitpunkt befragten Förder- und Hauptschüler/-innen haben der Wiederbefragung zugestimmt; (2) Davon lagen uns bei insgesamt 1230 Fällen valide telefonische oder postalische Kontaktdaten vor. Die Realisierungsquote für die zweite Befragung betrug somit etwa 46%.

Mittelwerte sind ähnlich (M=36.42, SD=11.47 (Sample 1<sup>19</sup>) und M=36.95, SD=11.67 (Sample 2)). Lediglich bei der Kompetenzausstattung zeigt das zweite Sample eine Abweichung nach oben: Die Rechtschreibkompetenz ist etwas besser als die der Jugendlichen im ersten Sample (HSP M=310.90, SD=26.66 (Sample 1) und M=314.86, SD=24.11 (Sample 2)). Weitere präzisierende Vergleiche zeigen, dass vor allem die Gruppe der schlechten Schreiber/innen im zweitem Sample etwas geringer ist (sie ist um 6,5% kleiner als im ersten Sample, die Gruppe der guten Schreiber ist dagegen um 4% größer). Dies bedeutet, dass Jugendliche, die von Kompetenzarmut und, wie wir aus oben diskutierten Analysen bereits wissen, von anderen Benachteiligungsformen besonders betroffen sind, durch die zweite telefonische und postalische Befragung etwas schlechter erreicht werden konnten. Dieser Unterschied bleibt aber relativ klein und hat u.E. kontrollierbare Auswirkungen auf die folgenden Analysen.

Tabelle 54: Vergleich der Samplestrukturen von erster und zweiter Welle

Parameter/Welle	1. Welle	2. Welle
Geschlecht	53% männlich/47% weiblich	52% männlich/48% weiblich
Migrationshintergrund	40% mi MH/60% ohne MH	41% mit MH/59% ohne MH
Sozioökonomischer Status (ISEI: M, SD)	36.42 (11.47)	36.95 (11.67)
Rechtschreibkompetenz (HSP: M, SD)	310.90 (26.66)	314.86 (24.11)
Rechtschreibkompetenz (gruppiert)	38,8% schlecht/41,1% mittel/ 20,2% gut	33,3% schlecht/42,7% mittel/ 24,0% gut

### 5.4.3 Analyse der Statuspassagen von Förder- und Hauptschüler/-innen: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung

Da unser Forschungsinteresse primär auf Bildungs- bzw. Übergangskarrieren junger Erwachsener mit schlechter Rechtschreibleistung liegt, wird in der folgenden Auswertung insbesondere der Einfluss der Rechtschreibkompetenz und anderer Schulleistungen auf erfolgreiche Berufseinmündungsprozesse exploriert. Dafür werden Jugendliche, die nach der Schule im sogenannten Übergangssystem aufgefangen werden und an einer beruflichen Vorbereitungsmaßnahme teilnehmen, mit denjenigen verglichen, die eine Lehre/Ausbildung bereits begonnen haben.

<sup>19</sup> Bei der Berechnung dieses Mittelwertes wurden Gymnasialschüler/-innen nicht berücksichtigt.

Erfolgreiche Berufseinmündung wird hier somit als erfolgreicher Übergang in berufliche Ausbildung gefasst. So gehen wir in diesem Abschnitt der Frage nach, welche individuellen Faktoren und welche Strukturmerkmale für diese Statuspassage von Bedeutung sind. Dafür wird eine binäre logistische Regression berechnet, wobei die Output-Variable die zwei Ausprägungen ‚Berufsvorbereitung‘ und ‚Lehre/Ausbildung‘ aufweist. Die Ausprägung ‚Lehre/Ausbildung‘ wird als Referenzkategorie gesetzt, d. h. die unabhängigen Faktoren werden auf ihren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit getestet, dass Schulabgänger eine Lehre oder Ausbildung anfangen. Das Vorgehen ist mehrstufig, die Regressionsmodelle werden im Laufe der Auswertung leicht modifiziert. Insgesamt ergeben sich sechs Modelle, die im Folgenden einzeln vorgestellt werden.

Wie im Abschnitt 5.3. gezeigt werden konnte, können sich Geschlecht und Migrationshintergrund unter bestimmten Umständen als wichtige Risikofaktoren für Bildungsarmut erweisen. In den mehrfach benachteiligten Milieus (1) (2) und (5) sind Männer, im rechtschreibschwächsten Milieu (1) sind Migrantenjugendliche leicht überrepräsentiert. Aus anderen Untersuchungen ist zudem bekannt, dass das Übergangssystem von männlichen Migrantenjugendlichen dominiert wird (Baethge et al. 2007:42f). Deshalb werden im *Regressionsmodell 1* (Tabelle 55) und in weiteren Modellen Geschlecht und Migrationshintergrund als Einflussgrößen vorausgesetzt. Im *Modell 1* wird außerdem die Rechtschreibleistung (als metrische Variable) berücksichtigt. Für Geschlecht und Migrationsbackground konnten dabei keine signifikanten Effekte festgestellt werden. Da diese beiden Kategorien in anderen Regressionsmodellen ebenfalls nicht signifikant sind, werden sie im Weiteren nicht mehr erwähnt, wenngleich sie in entsprechenden Regressionsrechnungen berücksichtigt wurden. Der Effekt der Rechtschreibung ist dagegen signifikant, allerdings sehr klein: Für bessere Schreiber ergibt sich eine um 1.02 erhöhte Wahrscheinlichkeit für einen Ausbildungsplatz. Um den Effekt der Rechtschreibung etwas zu präzisieren, wurde die HSP-Variable in ‚schlechte‘, ‚mittelmäßige‘ und ‚gute Schreiber‘ kategorisiert (s. Punkt 5.3.4) und in zwei Dummy-Variablen umgewandelt, wobei die schlechten Schreiber als Referenzkategorie festgelegt wurden. *Modell 2* zeigt die Regressionsergebnisse für die kategorisierte Rechtschreibkompetenz: Verglichen mit schlechten Schreibern ergibt sich für die Gruppe der guten Schreiber eine beachtlich höhere Chance auf einen Ausbildungsplatz ( $\text{Exp}(b)=3.47$ ). Bei einem etwas reduzierten Kompetenzunterschied (‚mittelmäßig‘ vs. ‚schlecht‘) reduziert sich auch der entsprechende Effekt, er bleibt aber signifikant ( $\text{Exp}(b)=2.68$ ). Die individuelle Kompetenzaus-

stattung erweist sich somit als bedeutsam für die Verteilung beruflicher Chancen am Übergang in die Ausbildung. Da aus früheren Auswertungen bekannt war, dass Hauptschüler/-innen im Schnitt besser schreiben als Förderschüler/-innen, wird im *Modell 3* der Schulabschluss berücksichtigt („kein Regelschulabschluss“ ist Referenzkategorie). Dabei erweist sich der institutionelle Effekt als stärker: Jugendliche mit Hauptschulabschluss beginnen mit höherer Wahrscheinlichkeit direkt nach der Schule eine Ausbildung ( $\text{Exp}(b)=2.30$ ). Für Jugendliche mit mittlerer Reife ist diese Wahrscheinlichkeit noch wesentlich höher ( $\text{Exp}(b)=5.31$ ). Die individuelle Schriftkompetenz verliert bei Berücksichtigung des Schulabschlusses im Modell 3 an Bedeutung, jedoch nicht vollständig: Der Kontrasteffekt zwischen guten und schlechten Schreibern ist nicht signifikant, der Effekt für mittelmäßige Schreiber/-innen reduziert sich, bleibt aber signifikant.

Tabelle 55: Binäre logistische Regression: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung (AV: Berufsvorbereitung vs. Lehre/Ausbildung)

Faktoren	B (SE)	Wald	Unterer Wert	EXP(B)	Oberer Wert
<b>MODELL 1</b>					
Geschlecht	-0.11 (.27)	0.16	0.52	0.88	1.53
Migrationshintergrund	-0.06 (.28)	0.05	0.54	0.94	1.61
Rechtschreibkompetenzen (HSP)	0.02* (.01)	<b>6.38</b>	1.00	<b>1.02</b>	1.03
<b>MODELL 2</b>					
Geschlecht	-0.05 (.28)	0.03	0.55	0.95	1.65
Migrationshintergrund	-0.03 (.28)	0.01	0.56	0.98	1.69
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	0.99* (.32)	<b>9.65</b>	1.44	<b>2.68</b>	5.00
HSP-Gute-Schreiber	1.25** (.38)	<b>10.79</b>	1.65	<b>3.47</b>	7.30
<b>MODELL 3</b>					
Geschlecht	0.07 (.29)	0.05	0.61	1.07	1.89
Migrationshintergrund	0.06 (.29)	0.04	0.60	1.06	1.88
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	0.76* (.34)	<b>5.11</b>	1.11	<b>2.14</b>	4.13
HSP-Gute-Schreiber	0.74 (.42)	3.12	0.92	2.10	4.77
Kein Schulabschluss (Referenz)	--	--	--	1	--
Hauptschulabschluss	0.83* (.36)	<b>5.27</b>	1.13	<b>2.30</b>	4.66
Mittlere Reife	1.67** (.54)	<b>9.51</b>	1.84	<b>5.31</b>	15.33

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$

Unterer & oberer Wert: 95% Konfidenzintervall für EXP(B)

Modell 1:  $R^2 = .04$  (Cox & Snell),  $.05$  (Nagelkerke),  $\chi^2(3) = 8.051$  ( $p < .05$ ),  $N=228$

Modell 2:  $R^2 = .06$  (Cox & Snell),  $.09$  (Nagelkerke),  $\chi^2(4) = 15.12$  ( $p < .01$ ),  $N=228$

Modell 3:  $R^2 = .11$  (Cox & Snell),  $.15$  (Nagelkerke),  $\chi^2(6) = 26.31$  ( $p < .001$ ),  $N=226$



An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Variable der sozialen Herkunft (ISEI) in Regressionsmodellen 1 bis 3 ebenfalls berücksichtigt wurde. Es konnte jedoch kein signifikanter Einfluss auf die Übergangspfade der Jugendlichen festgestellt werden. Wie oben bereits erwähnt, könnte dies damit zu tun haben, dass die Population unserer Stichprobe keine ausreichende Varianz sozialer Lagen auf dem Förder- und Hauptschulniveau aufweist. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Lage scheint durch die Schulformzugehörigkeit (den Prozess der schulischen Kanalisierung) bereits vollständig festgelegt zu sein. Aus Darstellungsgründen wird die ISEI-Variable in Regressionstabellen nicht berücksichtigt.

#### *Schulformspezifischer Effekt der Rechtschreibkompetenzen*

Um den Einfluss der Rechtschreibkompetenz noch etwas zu präzisieren bzw. von dem institutionellen Effekt zu trennen, wird das Modell 2 noch mal nach Schulabschluss differenziert (s. Tabelle 56). Dabei wird die Analyse für Jugendliche mit mittlerer Reife wegen unzureichender Fallzahl ausgeklammert. Auch in Verbindung mit fehlenden Regelschulabschluss bzw. Abschluss der Hauptschule spielen das Geschlecht und der Migrationshintergrund keine Rolle beim Übergang in die berufliche Ausbildung. Das Rechtschreibkompetenzniveau dagegen wirkt sich abhängig vom Schulabschluss unterschiedlich aus. Für Jugendliche ohne Regelschulabschluss spielt das Niveau der Rechtschreibleistung im Hinblick auf die Ausbildungsplatzchancen keine signifikante Rolle. Hauptschulabsolvent/-innen mit mittelmäßigen Kompetenzen haben dagegen im Vergleich zu schlechten Schreibern bessere Chancen, eine Ausbildung zu beginnen ( $\text{Exp}(b)=2.91$ ). Der Kontrast zwischen guten und schlechten Schreibern mit Hauptschulabschluss fällt jedoch nicht signifikant aus. Die Güte des Modells für Hauptschulabschlüsse kann allerdings insgesamt als unzureichend bezeichnet werden: Der Modell-Chi-Quadrat-Wert, d. h. die Differenz zwischen dem Null-Modell und dem Prädiktoren-Modell, fällt nicht signifikant aus ( $\chi^2(4) = 6.87$ ;  $p = .143$ ).

Tabelle 56: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung Rechtschreibkompetenzen nach Schulbesuch Welle 1 (AV: Berufsvorbereitung vs. Lehre/Ausbildung)

Faktoren	B (SE)	Wald	Unterer Wert	EXP(B)	Oberer Wert
<b>Kein Schulabschluss</b>					
Geschlecht	-0.57 (.62)	0.84	0.17	0.57	1.91
Migrationshintergrund	0.37 (.60)	0.37	0.44	1.44	4.69
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	-0.29 (.70)	0.00	0.25	0.97	3.78
HSP-Gute-Schreiber	-0.60 (1.23)	0.24	0.05	0.55	6.12
<b>Hauptschulabschluss</b>					
Geschlecht	-0.83 (.37)	0.05	0.53	1.09	2.23
Migrationshintergrund	-0.06 (.37)	0.03	0.46	0.94	1.95
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	1.07* (.42)	6.58	1.29	2.91	6.60
HSP-Gute-Schreiber	0.78 (.51)	2.32	0.80	2.19	5.99

Unterer & oberer Wert: 95% Konfidenzintervall für EXP(B)

Modell KS:  $R^2 = .03$  (Cox & Snell),  $.04$  (Nagelkerke),  $\chi^2(4) = 1.38$  ( $p = .847$ ),  $N=52$

Modell HS:  $R^2 = .05$  (Cox & Snell),  $.07$  (Nagelkerke),  $\chi^2(4) = 6.87$  ( $p = .143$ ),  $N=134$

Die nach Schulabschluss spezifizierte Auswertung zeigt, dass die Rolle der Rechtschreibkompetenzen bei Berufseinmündung nur für Jugendliche ohne Regelschulabschluss eindeutig bestimmt werden kann: Die teilweise gravierenden Niveauunterschiede in der Rechtschreibung sind nicht relevant, wenn es um den Zugang zum Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt geht. Entscheidender erweist sich dagegen der fehlende Schulabschluss. Bei Hauptschulabsolvent/-innen ist zwar der Effekt der Rechtschreibung signifikant, allerdings nicht durchgehend auf allen Niveaus: Nur der Kontrast zwischen schlechten und mittelmäßigen Schreibern ist im Übergangskontext relevant, der viel bedeutendere Unterschied zwischen schlechten und guten Schreibern dagegen nicht. Die schlechte Güte des Modells legt ferner die Vermutung nahe, dass die Erklärungskraft des Kompetenzeffektes bei Hauptschülern eher fraglich ist.

#### *Effekt der schulischen Leistungen (Deutsch- und Mathematiknote)*

Im *Modell 4* (s. Tabelle 57) beziehen wir statt der Rechtschreibkompetenz andere schulische Leistungen, nämlich die selbstberichteten Deutsch- bzw. Mathematiknoten (die Frage: „Welche Note hattest Du in Deinem letzten Zeugnis...? Im Fach...“, s u. a. Abschnitt 5.3) ein. Der Effekt der Mathematiknote ist signifikant: Bessere mathematische Kompetenzen erhöhen etwas die

Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Übergang in die berufliche Ausbildung (Exp(b)=2.05). Der Zertifikatseffekt im *Modell 5* bleibt weiterhin signifikant und erhöht sich ohne Berücksichtigung der Rechtschreibkompetenzen etwas (Exp(b)=2.98 für Hauptschulabschluss und Exp(b)=5.97 für mittlere Reife).

Tabelle 57: Binäre logistische Regression: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung (AV: Berufsvorbereitung vs. Lehre/Ausbildung)

Faktoren	B (SE)	Wald	Unterer Wert	EXP(B)	Oberer Wert
<b>MODELL 4</b>					
Geschlecht	-0.16 (.26)	0.38	0.51	0.85	1.42
Migrationshintergrund	-0.21 (.26)	0.68	0.49	0.81	1.34
Deutschnote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Deutschnote 1-3	-0.36 (.31)	1.32	0.38	0.70	1.29
Mathematiknote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Mathematiknote 1-3	0.72* (.30)	<b>5.89</b>	1.15	<b>2.05</b>	3.67
<b>MODELL 5</b>					
Geschlecht	0.07 (.27)	0.06	0.62	1.07	1.83
Migrationshintergrund	-0.18 (.27)	0.44	0.49	0.84	1.42
Deutschnote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Deutschnote 1-3	-0.43 (.32)	1.72	0.35	0.65	1.23
Mathematiknote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Mathematiknote 1-3	0.66* (.31)	<b>4.43</b>	1.05	<b>1.93</b>	3.54
Kein Schulabschluss (Referenz)	--	--	--	1	--
Hauptschulabschluss	1.09** (.34)	<b>10.51</b>	1.54	<b>2.98</b>	5.77
Mittlere Reife	1.79*** (.46)	<b>15.17</b>	2.43	<b>5.97</b>	14.66

\*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05

Unterer & oberer Wert: 95% Konfidenzintervall für EXP(B)

Modell 4: R<sup>2</sup> = .03 (Cox & Snell), .04 (Nagelkerke),  $\chi^2(4) = 6.96$  (p = .138), N=262

Modell 5: R<sup>2</sup> = .10 (Cox & Snell), .13 (Nagelkerke),  $\chi^2(6) = 26.42$  (p < .001), N=260

Als Zwischenfazit lässt sich also festhalten, dass in unserem Erklärungsmodell für die Wahrscheinlichkeit, nach der Schule eine berufliche Ausbildung anzufangen, drei Effekte signifikant ausfallen: (1) Der Zertifikatseffekt, (2) der Effekt der Mathematiknote und (3) der fragliche Effekt der Rechtschreibkompetenzen für Jugendliche mit Hauptschulabschluss. Nach diesem Modell haben Hauptschulabsolvent/-innen verglichen mit Jugendlichen ohne Regelschulabschluss höhere Chancen auf einen Ausbildungsplatz. Das gleiche gilt auch für Jugendliche, die eine bessere Note in Mathematik haben, und für Hauptschulabsolvent/-innen mit etwas besseren

Rechtsschreibkompetenzen. Es ist also davon auszugehen, dass eine Kombination aus strukturellen und individuellen Faktoren bei der Berufseinmündung eine wichtige Rolle spielt, wobei der institutionellen Sortierungslogik (Schulabschluss) und der aus ihr sich ergebenden institutionellen Barrieren eine größere Bedeutung zukommt. Im letzten Auswertungsschritt wird die Rolle der zwei signifikanten Faktoren noch einmal geschlechtsspezifisch betrachtet (s. Tabelle 58).

Tabelle 58: Binäre logistische Regression: Prädiktoren erfolgreicher Berufseinmündung nach Geschlecht getrennt gerechnet (AV: Berufsvorbereitung vs. Lehre/Ausbildung)

Faktoren	B (SE)	Wald	Unterer Wert	EXP(B)	Oberer Wert
<b>Frauen</b>					
Migrationshintergrund	-0.35 (.39)	0.79	0.33	0.71	1.52
Deutschnote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Deutschnote 1-3	-0.14 (.49)	0.08	0.33	0.87	2.28
Mathematiknote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Mathematiknote 1-3	0.64 (.44)	2.10	0.80	1.91	4.54
Kein Schulabschluss (Referenz)	--	--	--	1	--
Hauptschulabschluss	0.79 (.56)	2.04	0.75	2.21	6.57
Mittlere Reife	0.94 (.65)	2.05	0.71	2.55	9.21
<b>Männer</b>					
Migrationshintergrund	-0.05 (.38)	1.93	0.45	0.95	2.00
Deutschnote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Deutschnote 1-3	-0.67 (.44)	2.30	0.22	0.51	1.22
Mathematiknote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Mathematiknote 1-3	0.70 (.45)	2.41	0.83	2.01	4.84
Kein Schulabschluss (Referenz)	--	--	--	1	--
Hauptschulabschluss	1.22** (.43)	8.12	1.46	3.38	7.80
Mittlere Reife	2.93*** (.83)	12.44	3.67	18.66	94.86

\*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05

Unterer & oberer Wert: 95% Konfidenzintervall für EXP(B)

Frauen:  $R^2 = .06$  (Cox & Snell),  $.08$  (Nagelkerke),  $\chi^2(5) = 7.02$  ( $p = .219$ ),  $N=120$

Männer:  $R^2 = .16$  (Cox & Snell),  $.22$  (Nagelkerke),  $\chi^2(5) = 24.35$  ( $p < .001$ ),  $N=140$

Die geschlechtsspezifische Differenzierung der Effekte macht deutlich, dass weibliche und männliche Jugendliche aus Förder- und Hauptschulen unterschiedlich von der institutionellen Verteilungslogik beim Übergang in den Arbeitsmarkt betroffen sind. Für weibliche Jugendliche gibt es keine signifikanten Effekte, während bei männlichen Jugendlichen nur der Effekt des Schulabschlusses eine signifikante Rolle spielt. Bemerkenswert ist dabei vor allem, dass der Ef-

fekt des Schulabschlusses sich bei Männern noch etwas verstärkt: Männliche Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss haben verglichen mit Jugendlichen ohne regulären Schulabschluss eine um das ca. 3,4-fache erhöhte Chance auf einen Ausbildungsplatz.

### *Resümee*

Die Analyse von Längsschnittdaten der HABIL-Stichprobe im Hinblick auf Übergangskarrieren junger Erwachsener an der Schwelle zwischen Schule und Berufsausbildung knüpft an die oben referierten Studien an und versucht die Forschungslücke zu füllen, welche insbesondere bezüglich der Übergangskarrieren Jugendlicher ohne Regelschulabschluss besteht (vgl. Gaup et al. 2008). Die vorgestellte Auswertung versucht auf der Basis regressionsanalytischer Vergleiche zwischen nach der Schule eine berufliche Ausbildung aufnehmenden und an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme teilnehmenden Förder- und Hauptschüler/-innen, der Frage nach Faktoren für erfolgreiche bzw. im ersten Anlauf gescheiterte Statuspassagen nachzugehen. Das zentrale Interesse galt dabei der Bedeutung von Rechtschreibkompetenzen an der Schnittstelle zur Berufseinmündung.

Der aus den anderen quantitativen Übergangsstudien bekannte Befund, dass Jugendliche ohne Schulabschluss signifikant geringere Chancen auf eine unmittelbar nach der Schule anschließende berufliche Ausbildung haben und häufiger auf Angebote des Übergangssystems angewiesen sind, hat sich im Rahmen unserer Analysen bestätigt. Diesem Befund entspricht der signifikante Zertifikatseffekt, wonach Jugendliche mit Hauptschulabschluss und mittlerer Reife verglichen mit Förderschulabsolventen deutlich häufiger eine Lehre oder Ausbildung machen. Geschlechtsspezifisch betrachtet gilt dieser Effekt noch etwas stärker für Männer, wobei er für Frauen nicht signifikant ausfällt. Ferner können wir von einem positiven Effekt mathematischer Kompetenz (Mathematiknote) sprechen. Dieser äußert sich darin, dass Jugendliche mit einer besseren Mathematiknote eine entsprechend höhere Chance auf einen Ausbildungsplatz haben. Für die Deutschnote konnte dagegen bei beiden Geschlechtern kein signifikanter Einfluss auf die Statuspassage festgestellt werden. Und schließlich hat sich gezeigt, dass die in der Schule erworbenen Rechtschreibkompetenzen zumindest für die unmittelbar an die Schule anknüpfende Übergangsphase in Berufsausbildung ebenfalls keine (bei Jugendliche ohne Schulabschluss) oder nur eine untergeordnete (bei Hauptschulabsolventen) Rolle spielen.

Die oben vorgestellte Effektkonstellation knüpft an die im Abschnitt 5.3. beschriebene Milieuspezifität der Bildungsferne an und zeigt, dass vor allem Zertifikatsarmut als einer der im Laufe der Schulkarriere erworbenen Nachteile an der ersten postschulischen Schnittstelle zur Berufsausbildung als entscheidende Barriere auswirken kann. Dieser Befund ist nicht neu. Neben den Studien zur Berufseinmündung liefern auch speziell Untersuchungen zum Übergangssystem Befunde dafür, dass insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss bzw. Förderschüler/-innen bei Berufsvorbereitungsmaßnahmen deutlich überrepräsentiert sind. Wie aber hier erwähnte empirische Untersuchungen zeigen, können diese Nachteile zu einem späteren Zeitpunkt teilweise ausgeglichen werden (z. B. durch das Nachholen eines Hauptschulabschlusses). Jedoch bleibt diese spezifische Konstellation der Zertifikatsarmut mit hohen Arbeitsmarktrisiken verbunden. Was in diesem Kontext aber viel bemerkenswerter erscheint, ist die fehlende bzw. untergeordnete Bedeutung der Kompetenzausstattung der Jugendlichen bei dieser Statuspassage. Laut unseren Auswertungen ist Zertifikatsarmut eingebunden in den Kontext mehrfacher Benachteiligung, also eng gekoppelt an Einkommens- und Kompetenzarmut. Die unmittelbar postschulischen Übergangskarrieren scheinen aber primär durch die institutionelle Sortierlogik beeinflusst zu sein. Gerade für Jugendliche aus extrem bildungsarmen Milieus erweist sich der mit der Zeitdiagnose „Wissengesellschaft“ behauptete Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzen und gesellschaftlicher Teilhabe am Beispiel der Schriftkompetenzen als nicht linear. Selbst ein hohes Kompetenzniveau führt für die Benachteiligten nicht zur Reduktion des Risikos, den Anschluss an den Ausbildungsmarkt zu verpassen.

Abschließend wollen wir uns kurz einer anderen Form der Übergangskarrieren widmen, nämlich der vertikalen Bildungsmobilität, konkret dem Übergang von der Hauptschule auf eine weiterführende Schule. Wiederum wollen wir wissen, welche Bedeutung der individuellen Kompetenzausstattung und dem formalen Schulerfolg bei derartigen Bildungsaufstiegsprozessen zukommt. Dabei werden zwei Gruppen kontrastiert: Auf der einen Seite Hauptschulabgänger/-innen, die im Übergangssystem an einer beruflichen Vorbereitungsmaßnahme teilnehmen, und auf der anderen Seite ehemalige Hauptschüler/-innen, die zum zweiten Befragungszeitpunkt eine Real- bzw. Werkrealschule besuchen. Auf der gleichen Datengrundlage (HABIL-Längsschnitt) wird eine binäre logistische Regression berechnet, wobei die Berufsvorberei-

tungsmaßnahme als Referenzkategorie gesetzt wird. Als erklärende Faktoren werden die gleichen Kompetenzvariablen sowie Geschlecht und Migrationshintergrund einbezogen.

Tabelle 59 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse in drei leicht variierenden Modellen. Im Modell 1 werden Geschlecht, Migrationshintergrund und kategorisierte Rechtschreibkompetenz auf ihre Effekte überprüft. Keine Variable hat einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit eines Bildungsaufstiegs. In Modell 2 kommen die Deutsch- und die Mathematiknote als intervallskalierte Variablen hinzu. Hier wurde allein für die Deutschnote ein signifikanter Effekt nachgewiesen: Bessere Leistungen in Deutsch erhöhen deutlich die Chance für Hauptschüler/-innen, auf eine Realschule zu wechseln ( $\text{Exp}(b)=3.88$ ). Das entsprechende Odds-Ratio steigt noch einmal beträchtlich, wenn man, wie im Modell 3 dargestellt, die Variable der Deutschnote dichotomisiert: Hauptschüler/-innen mit ausgezeichneten bis befriedigenden Deutschleistungen haben eine gegenüber Hauptschüler/-innen mit Zeugnisnoten 4 bis 6 um das 8-fache erhöhte Aufstiegs-Chance ( $\text{Exp}(b)=8.40$ ). Rein statistisch gesehen, weist das zweite Modell allerdings einen besseren ‚Fit‘ ( $\chi^2(6) = 21.09$  ( $p < .01$ )) und eine bessere Erklärungsleistung auf als das dritte (Pseudo R-Quadrat je nach entsprechenden Werten zwischen .23 und .32).

Die Konstellation individueller Kompetenzressourcen, welcher bei der untersuchten vertikalen Bildungsmobilität eine wichtige Rolle zukommt, hebt sich deutlich von Kompetenzfaktoren ab, die beim Übergang in die berufliche Ausbildung entscheidend sind. Von den im Kontext des Übergangs von der Haupt- auf die Realschule analysierten Kompetenzen hat ausschließlich die Deutschnote einen signifikanten Einfluss auf die entsprechenden Aufstiegschancen. Die „reine“ Schriftkompetenzebene, repräsentiert durch die Variable des Rechtschreibtests, erweist sich dabei als irrelevant. In dieser unterschiedlichen Bedeutung der Testleistung und Leistungsbeurteilung durch das Lehrpersonal für das Fortkommen an der wichtigen bildungsbiographischen Schnittstelle kommen die aus der empirischen Bildungsforschung bekannten Befunde zum Tragen, die auf die partielle Inkongruenz der objektiv gemessenen Kompetenzen und des allgemeinen Schulerfolgs hinweisen (vgl. Choi 2009: 28). Da Leistungsbewertungen des Lehrpersonals nur teilweise auf die tatsächliche Fachkompetenz der Schüler/-innen Bezug zu nehmen und die kulturell habitualisierten nicht-kognitiven Dimensionen (wie Lerngewohnheiten, Disziplin und Anpassungsfähigkeit usw.) zu berücksichtigen scheinen, können solche Statuszuweisungen seitens der Schule als vor allem von der Bewertung milieuspezifischer Bildungshabitus der Schü-

ler/-innen abhängige Prozesse aufgefasst werden. Auch wenn Rechtschreibkompetenzen nur einen Teil der in die Gesamtbeurteilung (Deutschnote) eingehenden Testleistungen darstellen und die Kontrolle anderer Testleistung nicht gegeben ist, gibt die HABIL-Längsschnittstudie einen wichtigen Hinweis darauf, dass primär die milieuspezifischen kulturellen Habitualisierungen bzw. die daraus resultierenden und im Einklang mit der Anforderungen der Schule stehenden Dispositionen die Erfolgsbedingungen aufsteigender vertikaler Bildungsmobilität ausmachen.

Tabelle 59: Binäre logistische Regression: Prädiktoren eines erfolgreichen Bildungsaufstiegs (AV: Berufsvorbereitung vs. (Werk-)Realschule)

Faktoren	B (SE)	Wald	Unterer Wert	EXP(B)	Oberer Wert
<b>MODELL 1</b>					
Geschlecht	-0.27 (.51)	0.28	0.28	0.76	2.08
Migrationshintergrund	-0.46 (.50)	0.83	0.24	0.63	1.70
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	0.43 (.83)	0.61	0.30	1.54	7.85
HSP-Gute-Schreiber	0.14 (.86)	0.87	0.21	1.15	6.11
<b>MODELL 2</b>					
Geschlecht	0.19 (.61)	0.10	0.37	1.21	4.02
Migrationshintergrund	-0.88 (.61)	2.12	0.13	0.41	1.36
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	0.48 (1.04)	0.21	0.21	1.61	12.33
HSP-Gute-Schreiber	-0.04 (1.07)	0.00	0.12	0.96	7.91
Mathematiknote	0.34 (.30)	1.34	0.79	1.41	2.53
Deutschnote	1.36** (.47)	8.47	1.56	3.88	9.66
<b>MODELL 3</b>					
Geschlecht	-0.08 (.59)	0.02	0.29	0.92	2.91
Migrationshintergrund	-0.72 (.57)	1.59	0.16	0.49	1.49
HSP-Schlechte-Schreiber (Referenz)	--	--	--	1	--
HSP-Mittelmäßige-Schreiber	0.19 (.97)	0.04	0.18	1.21	8.11
HSP-Gute-Schreiber	-0.18 (1.00)	0.03	0.12	0.83	5.96
Mathematiknote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Mathematiknote 1-3	0.46 (.62)	0.55	0.47	1.58	5.27
Deutschnote 4-6 (Referenz)	--	--	--	1	--
Deutschnote 1-3	2.13** (.71)	8.95	2.08	8.40	33.87

\*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05

Unterer & oberer Wert: 95% Konfidenzintervall für EXP(B)

Modell 1: R<sup>2</sup> = .02 (Cox & Snell), .03 (Nagelkerke),  $\chi^2(4) = 1.78$  (p = .776), N=80

Modell 2: R<sup>2</sup> = .23 (Cox & Snell), .32 (Nagelkerke),  $\chi^2(6) = 21.09$  (p < .01), N=80

Modell 3: R<sup>2</sup> = .19 (Cox & Snell), .26 (Nagelkerke),  $\chi^2(6) = 16.58$  (p < .05), N=80



## 6 Handlungs- und Bildungskompetenzen funktionaler Analphabet/-innen – Ergebnisfazit

Der pädagogische Alphabetisierungsdiskurs in Deutschland definiert funktionalen Analphabetismus primär als mangelnde Fähigkeit zum Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten in einer geforderten Schul- und Amtssprache (Drecolll 1981; Döbert-Nauert 1985; Döbert/Hubertus 2000). Dabei nimmt er einen engen Zusammenhang zwischen schriftsprachlichen Kompetenzen und biographischen Gestaltungschancen an. Sozialstrukturell geprägte Lebenslagen werden lediglich als deskriptive Merkmale und nicht als systematische Ursachen von Bildungsbenachteiligung diskutiert. Eine solche teilweise eingeschränkte Einbindung sozialstruktureller Variablen in die Analyse von Bildungsarmut legt einen Abstand zu empirischen Untersuchungen der Bildungsforschung offen (z.B. PISA), die einen engen Zusammenhang sozialer Herkunft mit formalem Bildungserfolg und Kompetenzentwicklung nachweisen. Aus diesem Abstand resultieren einige Forschungsdesiderate, die Ursachen von Kompetenzdefiziten sowie ihre Bedeutung für die Bewältigung wichtiger biographischer Übergänge betreffen.

Das Projekt HABIL setzt hier an und bindet die Untersuchung von Bildungsarmut bzw. funktionalem Analphabetismus primär an die Perspektive der Soziologie sozialer Ungleichheit. Die Ergebnisse der vier methodisch sehr verschiedenen empirischen Vorgehensweisen geben deutliche Hinweise darauf, dass nicht geringe Rechtschreibkompetenzen Ursache für mangelnde soziale Integration sind, sondern umgekehrt die durch bestimmte soziale Lagen geprägte gesellschaftliche Integration als ausschlaggebende Voraussetzung für den (erfolgreichen) Erwerb von Rechtschreibkompetenzen verstanden werden muss. Es kann vermutet werden, dass die Verursachung von Rechtschreibdefiziten grundsätzlich immer im Kontext der schulischen Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu interpretieren ist.

Bemerkenswert sind ebenfalls die Erkenntnisse zu lebensweltlichen Handlungsdispositionen bildungsbenachteiligter Jugendmilieus. Es fällt insbesondere die Betonung schulkonformer Einstellungen, individualisierter Begründungen des Scheiterns sowie die positive Zukunftschanceneinschätzung seitens bildungsferner Schüler/-innen auf. Darüber hinaus besitzen z.B. schulische Aspirationen ebenfalls einen hohen sozialen Integrationswert bei befragten Förder- und Haupt-

schüler/-innen. Bezüglich sozialer Anerkennung für Selbstbewusstsein zeigen sich keine bedeutenden herkunftsspezifischen Unterschiede. Diese Erkenntnisse tragen in erster Linie zur Bereicherung deskriptiver Zielgruppenanalysen bei. Es ist vor allem festzuhalten, dass individuelle habituelle Voraussetzungen der befragten Jugendlichen aus ihrer subjektiven Perspektive als bildungskonform bezeichnet werden können. Hier wird darüber hinaus deutlich, dass das Passungsverhältnis zwischen individuellen Bildungshabitus der Schüler/-innen und schulischen Anforderungen in institutionellen Kontexten, z.B. durch Urteile der Lehrkräfte, konstituiert wird. Dies wird in den vorgestellten Strukturgleichungen noch einmal deutlich. Diese zeigen unter anderem, dass Schulmotivation in Abschlussklassen im Feedback-Verhältnis mit integrierenden Bemühungen der Lehrkräfte, aber auch mit Anerkennung schulischer Aspirationen in Peer-Gruppen zusammenhängt.

Dass funktionaler Analphabetismus in bestimmten Konstellationen sozioökonomischer und sozioökonomischer und – im Sinne Pierre Bourdieus – kultureller Benachteiligung generiert werden kann, zeigt die Typologie der Schülmilieus. Die milieuspezifische Klassifizierung der Schüler/-innen nach lebensweltlichen Wert- und Handlungsorientierungen sowie sozioökonomischer Lage und Bildungschancen verweist auf das Ausmaß mehrfacher Benachteiligung, dem die jungen Erwachsenen an der zentralen biografischen Statuspassage am Ende der Schulzeit ausgesetzt sind. Darüber hinaus stehen Schüler/-innen aus mehrfach benachteiligten Milieus unter einem besonderen Druck, sich über individuelle Anstrengungen bezogen auf die Aneignung formeller Kompetenzen zu beruflichen Partizipationsmöglichkeiten zu verhelfen. Dass aber formellen Kompetenzen beim Übergang in die berufliche Ausbildung eine uneindeutige Rolle zukommt, zeigt die Analyse der Übergangskarrieren der Förder- und Hauptschüler/-innen im letzten Kapitel. Es konnte gezeigt werden, dass bezogen auf erfolgreiche post-schulische Statuspassagen eher die institutionellen Zuweisungen wie Bildungsabschlüsse und nicht formelle schulische Kompetenzen eine ausschlaggebende Bedeutung haben. Die in diesem Bericht vorgestellten soziologischen Zugänge zum Phänomen des funktionalen Analphabetismus bieten eine analytische Perspektive, die parallel zu individuellen Problemdefinitionen des pädagogischen Kompetenzdefizitdiskurses (sozial-)strukturbezogene Definitionsmöglichkeiten aufzeigt: Sie problematisieren funktionalen Analphabetismus im Kontext von Reprodukti-

onsmechanismen sozial bedingter Bildungsungleichheit in ihrer zur extremen Bildungsarmut kumulierten Form.

Abschließend sei noch auf Notwendigkeit erweiterter Längsschnittstudien im Kontext quantitativer Analysen zu Bildungsbenachteiligung hingewiesen. Um z.B. Dynamiken von Schulmotivation und Kompetenzerwerb in Abschlussklassen, d.h. die Rolle der Kompetenzen beim Übergang in den Arbeitsmarkt, der in eine längere Übergangskarriere oder in eine Ausbildungskarriere münden kann, bedarf es Untersuchungen mit mehreren Erhebungszeitpunkten, zumal wenn Kausalzusammenhänge analysiert werden sollen.

## Literatur

- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch - Signale eines überfälligen Aufbruchs, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (Netzwerk-Bildung, Studie)
- Becker, Ulrich/Becker, Horst/Ruhland, Walter (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. Düsseldorf: Econ.
- Beach, Dennis/Sernhede, Ove (2011): From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs, In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 32, No. 2, 257-274.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Berger, Peter A./Keim, Sylvia/Klärner, Andreas (2010): Bildungsverlierer – eine (neue) Randgruppe? In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37-51.
- Berking, Helmuth/Neckel, Sighard (1990): Die Politik der Lebensstile in einem Berliner Bezirk. In: Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.), Lebenslagen, Lebensstile, Lebensläufe. Sonderband 7 der Zeitschrift Soziale Welt, Göttingen, S. 481-500.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2005): Erwerb sozialer Kompetenzen für das Leben und Lernen in der Ganztagschule, in außerschulischen Lebensbereichen und für die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen – Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“.
- Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen, In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung, 27 (2), S. 160-180.
- Bittlingmayer, Uwe H./Drucks, Stephan/Gerdes, Jürgen/Bauer, Ullrich (2010): Die Wiederkehr des funktionalen Analphabetismus in Zeiten wissenschaftlichen Wandels. In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 341-374.
- Bos, Wilfried/Müller, Sabrina/Stubbe, Tobias C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 375-397.
- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brosziewski, Achim (2010): Von Bildung zu Kompetenz- Semantische Verschiebungen in den Selbstbeschreibungen des Erziehungssystems. In: Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden: VS Verlag, S. 119-134.
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dalhaus, Eva (2010): "Subjektives Bildungswissen": Implikationen für die Beschreibung und Analyse herkunftsspezifischer Unterschiede in Bildungspraxis und -vorstellung, In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Heft 2, S. 166-180.
- Dietz, Gerhard-Uhland/Matt, Eduard/Schumann, Karl F./Seus, Lydia (1997): „Lehre tut viel ...“ – Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen, Münster.
- Ditton, Hartmut (2008): Der Beitrag der Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit; In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 248-275.

De Haan, W./Vos, J. (2003): Widersprüchliche Gefühle. Rationalität und Emotionalität im Entscheidungsverhalten von jugendlichen Straftätern. In: Karstedt, S./Oberwittler, D. (Hrsg.): Soziologische Kriminalität. – Opladen/Wiesbaden, S. 316-336.

Drucks, Stephan (2011): Die Hamburger Schreibprobe in einer repräsentativen Befragung. Zwischenbericht; ([http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/hsp\\_bericht\\_homepage\\_290711.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/hsp_bericht_homepage_290711.pdf))

Drucks, Stephan/Osipov, Igor/Quenzel, Gudrun (2010): Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen. Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die Lernmotivation Jugendlicher. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4-2010, S. 427-440.

Flaig, Berthold B./Meyer, Thomas/ Ueltzhöfer, Jörg (1993): Alltagsästhetik und politische Kultur. Bonn: Dietz.

Ganzeboom, Harry B. G./Graaf, Paul M. De/ Treiman, Donald J. (1992): A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status, Social Science Research 21, 1-56.

Gaup, Nora/Lex, Tilly/Reißig, Birgit (2008): Ohne Abschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11-3:388-405, DOI 10.1007/s11618-008-0034-2.

Geiser, Christian (2010): Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Geißler, Reiner (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A./Kahlert, H. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München: Juventa, S. 71-100.

Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2008): Bildung als Privileg und Fluch - zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden: VS Verlag, S. 47-74.

Grundmann, Matthias/Dravenau, Daniel/Bittlingmayer, Uwe H./Edelstein, Wolfgang (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Berlin: LIT.

Hadjar, Andreas/Lupatsch, Judith/Grünwald-Huber, Elisabeth (2010): Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In: Quenzel, Gudrun/ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, S. 223-244.

Heitmeyer, Wilhelm/Möller, Renate/Babka von Gostomski, Christian/Brüß, Joachim/Wiebke, Gisela (2005): Forschungsprojekt „Integration, Interaktion sowie die Entwicklung von Feindbildern und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen deutscher und türkischer Herkunft sowie bei Aussiedler-Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung ethnisch-kultureller Konfliktkonstellationen (Längsschnittstudie)“ Zwischenbericht II, ([http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Projekt\\_Feindbilder\\_Zwischenbericht-2.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/ikg/download/Projekt_Feindbilder_Zwischenbericht-2.pdf)).

Hörning, Karl H. /Michailow, Matthias (1990): Lebensstil als Vergesellschaftungsform. Zum Wandel von Sozialstruktur und sozialer Integration, in: Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.), Lebenslagen, Lebensstile, Lebensläufe. Sonderband 7 der Zeitschrift Soziale Welt, Göttingen, S. 501-521.

Hradil, Stefan (2006): Soziale Milieus - praxisorientierte Forschungsperspektive. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 44/45, S. 3-10.

Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hüther, Michael/Straubhaar, Thomas: Die gefühlte Ungerechtigkeit. Warum wir Ungleichheit aushalten müssen, wenn wir Freiheit wollen. Berlin 2009.

Imdorf, Christian (2005): Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kurtz, Thomas/Pfadenhauer, Michaela (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie. In: Diess. (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7-25.
- Lex, Tilly (1997): *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München.
- Mansel, J./Hurrelmann, K. (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der „Dunkelfeldforschung“ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50/1, S. 78-109.
- May, Peter (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. Hamburg.
- McCutcheon, Allan L. (1987): *Latent-Class-Analysis*. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences (No. 64). Beverly Hills: Sage Publications.
- Mößle, T./Kleimann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 3, S. 295-309.
- OECD (2006): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung URL: [www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf)
- Osipov, Igor/Drucks, Stephan/Bauer, Ullrich (2011): Sozialprofile jugendlicher funktionaler Analphabet/inn/en. Ergebnisse des HABIL-Projektes. In: *bildungsforschung*, Jahrgang 8, Ausgabe 2, (<http://www.bildungsforschung.org/>).
- Prein, Gerald (2006): Schulerfahrungen und Berufsverläufe benachteiligter Jugendlicher. In: Förster, H./Kuhnke, R./Skrobanek, J. (Hrsg.): *Am Individuum ansetzen. Strategien und Effekte der beruflichen Förderung von benachteiligten Jugendlichen*. – München, S. 27–61.
- Rohlf, Carsten/Harring, Marius/ Palentien, Christian (2008): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In: Rohlf, Carsten/Harring, Marius/Palentien, Christian (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, Heike (2005): Meritokratie - die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, In: Peter A. Berger, Heike Kahlert (Hrsg.) *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim und München: Juventa.
- Solga, H. (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Tuncer, Hidayet/Sahrai, Diana (2010): Bildungspfade und Berufsorientierung von Jugendlichen mit geringen Schriftsprachkompetenzen im Übergangssystem. Eine Analyse bildungsbiographischer Verläufe anhand qualitativer Interviews: Zwischenbericht, Download unter: ([http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/zwischenbericht\\_bildungsbiographie\\_220311.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/biwi/bauer/zwischenbericht_bildungsbiographie_220311.pdf))
- Vester, Michael (2004): Die sozialen Milieus und die gebremste Bildungsexpansion. In: REPORT (27) 1/2004, S.15-34 <http://www.die-bonn.de/doks/vester0401.pdf>
- Vester, Michael (2008): Die selektive Bildungsexpansion. Die ständische Regulierung der Bildungschancen in Deutschland. In: Berger, Peter A./Heike Kahlert (Hg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 39-70.
- Vester, Michael/Oertzen, Peter von/Geilig, Heiko/Hermann, Thomas/Müller, Dagmar (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*, Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Vonken, Matthias (2005): *Handlung und Kompetenz – Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*; Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiß, B. (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56/3, S. 457-489.
- Willis, Paul E. (1977): *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*, Saxon House.

## Anhang

Faktorenanalysen für 5.1. und 5.2

Antwortwahrscheinlichkeiten (Response-Probabilities) für die 10-Klassen-Lösung LCA

Fitstatistiken für alle Klassenlösungen der LCA

Tabelle 60: Der Milieu-Indikator. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Faktoren, Items, Faktorladungen, Kommunalitäten, Cronbach's Alpha)

Faktoren	Items	L	K	$\alpha$
<b>1 Wahrgenommene Chancenlosigkeit</b>	<b>f1828</b> Meine Zukunft ist so unsicher, da lohnt sich eine Planung nicht	<b>.808</b>	.678	<b>.75</b>
	<b>f1827</b> Meine Aussichten für die Zukunft sind so schlecht, dass es keinen Sinn macht, mich anzustrengen	<b>.770</b>	.647	
	<b>f1820</b> Für mich gibt es wenig Chancen, etwas zu erreichen	<b>.643</b>	.495	
	<b>f1822</b> Für die Zukunft zu planen, halte ich für sinnlos: Es kommt doch alles ganz anders	<b>.638</b>	.498	
	f1821 Ich lebe hier und jetzt und möchte nicht an später denken	.475	.518	
	f1817 Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann	-.382	.412	
<b>2 Schulkonformität</b>	<b>f1814</b> Bei allem, was ich tue, strenge ich mich sehr an	<b>.788</b>	.641	<b>.67</b>
	<b>f1815</b> Auch wenn ich allein bin, versuche ich, meine Arbeiten gut zu erledigen	<b>.715</b>	.563	
	<b>f1813</b> Wenn ich etwas Neues lerne, übe ich dafür regelmäßig	<b>.692</b>	.528	
	f1816 Ich bin sehr ehrgeizig	.493	.438	
	f1817 Ich habe feste Pläne für meine Zukunft und glaube, dass ich sie erreichen kann	.400	.412	
	f1805 Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen	.333	.307	
	f1811 Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird	.355	.511	
<b>3 Egalitätsorientierung</b>	<b>f1803</b> Man sollte sich dafür einsetzen, dass es weniger Unterdrückung und Ausbeutung auf der Welt gibt	<b>.782</b>	.619	<b>.75</b>
	<b>f1801</b> Es ist wichtig, für Frieden in der Welt einzutreten	<b>.778</b>	.627	
	<b>f1802</b> Es ist wichtig, Schwachen zu helfen	<b>.772</b>	.632	
	<b>f1804</b> Alle sollten die gleichen Chancen im Leben haben)	<b>.613</b>	.400	
	f1829 Ich werde mein Leben so einrichten, dass ich etwas verändern und verbessern kann	.306	.335	
<b>4 Risikobereitschaft &amp; hedonistische Orientierung</b>	<b>f1806</b> Ich bin immer bereit, ein Risiko einzugehen	<b>.692</b>	.520	<b>.63</b>
	<b>f1807</b> Sicherheit im Leben ist mir egal, ich möchte vor allem ein aufregendes Leben führen	<b>.643</b>	.521	
	<b>f1809</b> Ich tue Dinge häufig ganz spontan	<b>.642</b>	.492	
	<b>f1808</b> Ich möchte vor allem Spaß im Leben haben	<b>.516</b>	.392	
	f1805 Für mich ist es wichtig, neue Ideen umzusetzen	.333	.307	
	f1818 Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch	.337	.477	

<b>5 Meritokratischer Neokonservatismus</b>	<b>f1823</b> Jemand, der es zu nichts bringt, ist selber schuld	<b>.687</b>	.544	<b>.52</b>
	<b>f1824</b> Es sind immer die Faulen, die Probleme bekommen	<b>.678</b>	.510	
	<b>f1826</b> Gegen Außenseiter und Leute, die aus der Reihe tanzen, sollte vorgegangen werden	<b>.530</b>	.396	
	f1812 Beruf und Karriere werden in meinem Leben eine zentrale Rolle spielen	.431	.385	
	f1810 Man sollte sich einfügen und anpassen	.418	.546	
	f1825 Es ist nicht richtig, sein Geld gedankenlos für sinnlose Dinge auszugeben	.370	.328	
	f1811 Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird	.371	.511	
<b>6 Muddling-Through</b>	<b>f1819</b> Man sollte mit dem zufrieden sein, was man hat	<b>.698</b>	.580	<b>.54</b>
	<b>f1818</b> Im Grunde ist das Leben ganz einfach: Man kommt immer irgendwie durch	<b>.546</b>	.477	
	<b>f1821</b> Ich lebe hier und jetzt und möchte nicht an später denken	<b>.489</b>	.518	
	f1816 Ich bin sehr ehrgeizig	-.374	.438	
<b>7 Soziale Scham</b>	<b>f1832</b> Manchmal war es mir peinlich, jemanden nach Hause einzuladen	<b>.823</b>	.709	<b>.63</b>
	<b>f1833</b> Für Probleme in meiner Familie habe ich mich manchmal geschämt	<b>.819</b>	.703	
<b>8 Nonkonformismus &amp; Rebellion</b>	<b>f1831</b> Ich sage meine Meinung, auch wenn es mir schadet	<b>.617</b>	.497	<b>.47</b>
	<b>f1830</b> Was andere von mir denken, ist mir egal	<b>.603</b>	.474	
	f1810 Man sollte sich einfügen und anpassen	-.444	.546	
	f1811 Ich finde, man sollte sich an die Regeln halten und tun, was von einem verlangt wird	-.388	.511	



Tabelle 61: Anerkennung durch Peers. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Faktoren, Items, Faktorladungen, Kommunalitäten, Cronbach's Alpha)

Faktoren	Items (Andere finden mich gut, weil ich...)	L	K	$\alpha$
1 Anerkennung für deviantes Verhalten	f1951 ...schon mal Prügeleien mit meinem Handy gefilmt habe	<b>.729</b>	.569	<b>.84</b>
	f1912 ...einfach mal klauere	<b>.729</b>	.561	
	f1903 ...schon mal im Knast war	<b>.636</b>	.471	
	f1948 ...auch mal blau mache	<b>.621</b>	.474	
	f1939 ...schon mal Pornovideos auf meinem Handy zeigen konnte	<b>.618</b>	.487	
	f1949 ...in der Klasse der Obermacker bin	<b>.615</b>	.533	
	f1930 ...mich auch mal prügle	<b>.609</b>	.573	
	f1933 ...die Schule nicht so wichtig nehme	<b>.526</b>	.470	
	f1908 ...schon mal was Verbotenes gemacht habe	<b>.521</b>	.500	
	f1934 ...viel Alkohol vertrage	.426	.586	
	f1925 ...den Lehrern meine Meinung sage	.306	.499	
	f1945 ...jemand bin, mit dem sich kaum einer anlegen will	.337	.456	
	f1950 ...viel auf Partys bin	.331	.658	
	2 Anerkennung für schulischen Ehrgeiz	f1947 ...gute Noten habe	<b>.778</b>	
f1932 ...fleißig in der Schule bin		<b>.763</b>	.662	
f1937 ...vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde		<b>.735</b>	.614	
f1931 ...meine berufliche Zukunft plane		<b>.575</b>	.583	
f1926 ...von den Lehrern gemocht werde		<b>.544</b>	.431	
f1935 ...außerhalb vom Unterricht in der Schule Aufgaben übernehme		.457	.380	
f1952 ...Informationen im Internet finden kann		.373	.642	
f1942 ...auf meine Gesundheit achte		.340	.734	
f1911 ...viel lese		.340	.489	
f1902 ...gut Deutsch sprechen kann		.314	.451	
f1936 ...schon eine Lehrstelle in Aussicht habe		.313	.482	
f1929 ...keine Angst vor der Zukunft habe		.308	.462	
3 Anerkennung für Selbstbewusstsein		f1917 ...mich unter Gleichaltrigen durchsetzen kann	<b>.647</b>	.590
	f1938 ...selbstbewusst bin	<b>.633</b>	.556	
	f1925 ...den Lehrern meine Meinung sage	<b>.560</b>	.499	
	f1921 ...bei meinen Freunden was zu sagen habe	.437	.504	
	f1945 ...jemand bin, mit dem sich kaum einer anlegen will	.413	.456	
	f1943 ...körperlich sehr stark bin	.357	.598	
	f1929 ...keine Angst vor der Zukunft habe	.347	.462	
	f1928 ...viele Freunde habe	.337	.507	
	f1927 ...gut aussehe	.316	.576	

Tabelle 62: Einstellungen zu Schule. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Faktoren, Items, Faktorladungen, Kommunalitäten, Cronbach's Alpha)

Faktoren	Items	L	K	$\alpha$
<b>1 Schulisches Wohlbefinden</b>	<b>f2504</b> Ich freue mich auf das, was in der Schule noch kommt	<b>.720</b>	.613	<b>.79</b>
	<b>f2502</b> Schule macht mir richtig Spaß	<b>.702</b>	.598	
	<b>f2511</b> Ich möchte so lange wie möglich zur Schule gehen	<b>.680</b>	.520	
	<b>f2514</b> Ich lerne gern	<b>.618</b>	.607	
	<b>f2510</b> Ich fühle mich wohl in der Schule	<b>.607</b>	.604	
	f2515 Ich möchte auch nach der Schule immer weiterlernen	.491	.475	
	f2503 Ich bin mir sicher, dass ich in nächster Zeit in der Schule gut zurechtkomme	.498	.460	
	f2522 Aus der Schule will ich so schnell wie möglich raus	-.452	.604	
	f2501 Ich bin von Schule total genervt	-.444	.516	
	f2512 Was ich in der Schule lerne, ist für mich wichtig	.426	.492	
	f2520 Ich habe das Gefühl, ich werde in der Schule gut gefördert	.323	.597	
	f2513 Ich gehe nur zur Schule, weil ich muss	-.309	.440	
<b>2 Schulentfremdung</b>	<b>f2516</b> Lernen ist nichts für mich	<b>.767</b>	.653	<b>.78</b>
	<b>f2517</b> Ich weiß nicht, was ich in der Schule soll	<b>.744</b>	.629	
	<b>f2518</b> Ich bin eher für andere Sachen als Schule gemacht	<b>.723</b>	.631	
	<b>f2513</b> Ich gehe nur zur Schule, weil ich muss	<b>.501</b>	.440	
	f2522 Aus der Schule will ich so schnell wie möglich raus	.432	.604	
	f2521 Mit den Lehrern habe ich viel Streit	.411	.512	
	f2515 Ich möchte auch nach der Schule immer weiterlernen (korrigierte inter-item-k=.369)	-.409	.475	
	f2501 Ich bin von Schule total genervt	.392	.516	
	f2514 Ich lerne gern	-.367	.607	
	f2512 Was ich in der Schule lerne, ist für mich wichtig	-.366	.492	
	f2523 Ich werde in der Schule schlechter behandelt als die anderen	.322	.566	
	<b>3 Schulische Überforderung</b>	<b>f2507</b> Ich bin bedrückt, weil ich momentan in der Schule einfach nicht klarkomme	<b>.803</b>	
<b>f2505</b> Ich befürchte, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen		<b>.770</b>	.609	
<b>f2506</b> Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich in der Schule noch zukommen		<b>.758</b>	.576	
<b>f2508</b> In letzter Zeit ist in der Schule alles schief gelaufen		<b>.721</b>	.598	
f2503 Ich bin mir sicher, dass ich in nächster Zeit in der Schule gut zurechtkomme		-.347	.460	
f2501 Ich bin von Schule total genervt		.307	.516	

Tabelle 63: Erfahrungen mit Lehrpersonal. Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Faktoren, Items, Faktorladungen, Kommunalitäten, Cronbach's Alpha)

Faktoren	Items	L	K	$\alpha$
1 Erfahrungen mit unterstützenden, in den Unterricht integrierenden Lehrer/-innen	f2703 Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert	<b>.724</b>	.528	<b>.83</b>
	f2707 Meine Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstehen	<b>.723</b>	.573	
	f2708 Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht	<b>.717</b>	.551	
	f2704 Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht	<b>.716</b>	.559	
	f2705 Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere	<b>.695</b>	.483	
	f2701 Mit Lehrern kann man über alles reden	<b>.671</b>	.491	
	f2709 Lehrer lassen auch unauffällige Schüler durchkommen	.430	.253	
2 Erfahrungen mit konkurrenzorientierten Lehrer/-innen	f2711 Lehrer stellen schlechte Schüler in der Klasse bloß	<b>.707</b>	.552	<b>.67</b>
	f2706 Lehrer mögen Schüler mit guten Noten lieber als andere	<b>.693</b>	.554	
	f2710 Lehrer unterschätzen Schüler	<b>.685</b>	.475	
	f2702 Lehrer ziehen rücksichtslos den Unterrichtsstoff durch	<b>.648</b>	.428	

Tabelle 64: Coping: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Faktoren, Items, Faktorladungen, Kommunalitäten, Cronbach's Alpha)

Faktoren	Items	L	K	$\alpha$
1 Psychosomatische & affektive Reaktionen	f2614 Dann tue ich mir selbst weh	<b>.695</b>	.511	<b>.69</b>
	f2609 Dann lasse ich meinen Frust an anderen aus	<b>.683</b>	.534	
	f2611 Dann mache ich meinem Ärger Luft und werde richtig laut	<b>.633</b>	.528	
	f2613 Dann fresse ich alles in mich hinein	<b>.605</b>	.474	
	f2612 Dann bekomme ich Kopf- und/oder Bauchschmerzen	<b>.561</b>	.513	
	f2601 Dann schwänze ich schon mal die Schule	<b>.523</b>	.374	

Tabelle 65: Familiärer Umgang: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Faktoren, Items, Faktorladungen, Kommunalitäten, Cronbach's Alpha)

Faktoren	Items	L	K	$\alpha$
1 Familiäre Unterstützung	f2802 Ich bekomme zuhause jede mögliche Unterstützung, damit ich gut durch die Schule komme	<b>.782</b>	.629	<b>.82</b>
	f2801 Meine Familie ist sehr daran interessiert, wie es mir in der Schule geht	<b>.749</b>	.561	
	f2808 Zuhause kann ich gut über den Unterrichtsstoff reden	<b>.712</b>	.522	
	f2805 Meine Familie kann mir bei Hausaufgaben helfen	<b>.676</b>	.474	
	f2806 Meine Familie steht in jedem Fall voll hinter mir	<b>.637</b>	.537	
	f2804 Ich werde zuhause auch für kleine Erfolge gelobt	<b>.572</b>	.357	
	f2810 Meine Eltern gehen in die Schule, um mit meinen Lehrern zu reden	.497	.356	
	f2807 Zuhause interessiert sich keiner für meine Schulnoten	-.354	.348	

Tabelle 66: Antwortwahrscheinlichkeiten (Response-Probabilities) für die 10-Klassen-Lösung LCA

	Class 1	Class 2	Class 3	Class 4	Class 5	Class 6	Class 7	Class 8	Class 9	Class 10
<b>1 Wahrgenommene Chancenlosigkeit</b>	++ ++	++ ++	-- --	- -	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --	-- --
<b>2 Schulkonformität</b>	++ ++	+ ++	+ ++	-- -	++ ++	++ ++	++ ++	+ ++	-- -	++ ++
<b>3 Egalitäts-orientierung</b>	++ ++	++ ++	++ ++	-- --	++ ++	++ ++	++ ++	++ ++	++ ++	- --
<b>4 Risikobereitschaft &amp; hedonistische Orientierung</b>	++ ++	+ +	- --	+ +	++ +	- --	++ +	+ -	+ +	++ +
<b>5 Meritokratischer Neokonservatismus</b>	++ ++	+ +	- --	=+ -	++ ++	++ +	+ -	+ =	+ =-	++ +
<b>6 Muddling-Through</b>	++ ++	+ ++	-- +	+ -	++ ++	-- +	- +	=- +	= +	- +
<b>7 Soziale Scham</b>	++ ++	- -	-- --	- -	-- -	-- --	-- --	++ ++	-- --	-- --
<b>8 Nonkonformismus &amp; Rebellion</b>	++ ++	++ +	= =+	+ +	++ ++	=+ =+	++ ++	+ +	+ ++	+ ++
<b>Legende</b>	(Die Wahrscheinlichkeit, das Item positiv beantworten zu können)									
	(--)									
	0 – 0.25									
	(-)									
	0.25 – 0.45									
	(=-)									
	0.45 – 0.5									
	(=)									
	0.5									
	(=+)									
	0.5 – 0.55									
	(+) )									
	0.55 – 0.75									
	(++)									
	0.75 – 1									

Tabelle 67: Goodness-of-Fit-Statistiken, Entropystatistik für 9 Klassenlösungen der Latent-Class-Analyse

Index of Fit	4 Klassen	5 Klassen	6 Klassen	7 Klassen	8 Klassen	9 Klassen	10 Klassen	11 Klassen	12 Klassen
<b>AIC</b>	67287.8	66998.2	66758.2	66592.1	66485.5	66391.7	66311.5	66256.4	66208.7
<b>BIC</b>	67715.0	67533.7	67402.1	67344.4	67346.2	67360.7	67388.9	67442.2	67502.8
<b>Sample-Size Adjusted BIC</b>	67502.1	67266.8	67081.2	66969.4	66917.2	66877.7	66851.9	66851.1	66857.8
<b>Pearson ChiSq</b>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
<b>Likelihood Ratio ChiSq</b>	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
<b>Entropy</b>	0.637	0.680	0.659	0.680	0.696	0.674	0.678	0.665	0.668