



Leseprobe aus Backes, Heterogenität im luxemburgischen Bildungssystem,
ISBN 978-3-7799-3760-9

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3760-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3760-9)

1 Einleitung: Schullaufbahnen in Luxemburg

„Ons Educatioun. De sëchere Wee“ (Unsere Bildung. Der sichere Weg). So heißt der Film (2011) eines Theaterkollektivs aus Luxemburg, das sich kritisch mit dem luxemburgischen Schulsystem auseinandersetzt. Laut der jugendlichen Filmemacher ist „De sëchere Wee“ ein fiktives Medikament, welches das (kritische und verunsicherte) privilegierte Kind auf den richtigen und sicheren Weg impfen soll, nämlich die akademische Schulbildung als Königsweg im luxemburgischen Schulsystem. So erkennt die Filmfigur Charles Weiler mit Einnahme der ersten Tablette:

„An ob eemol war et do. D'Ziel vun menger Kandheet: den Classique. D'Ziel vun menger Jugend: d'Première“ (5'15).¹

„**Und auf einmal war es da. Ziel meiner Kindheit: das Gymnasium. Ziel meiner Jugend: das Abitur**“ (eigene Übersetzung).

Karikierend fokussiert der Film auf die Bildungsvererbung des eingeschlagenen Bildungswegs (Einheimische und Statushohe werden zur höchsten Schulform gesandt) sowie die Unterrichtsmethoden und Curricula des *Classique* (Pendant zum Gymnasium), wobei die übrigen Laufbahnen durch das stark gegliederte Schulsystem Luxemburgs nicht behandelt werden. Dies ist auch in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem luxemburgischen Sekundarschulsystem der Fall. Oftmals wird nur in die drei Schulformen *Classique*, *Technique* (vergleichbar mit der Realschule) und *Modulaire* (vergleichbar mit der Hauptschule) unterschieden, obwohl die Schulform *Technique* zum einen in der Unterstufe in verschiedene Anspruchsniveaus ausdifferenziert ist und zum anderen in der Oberstufe berufspraktische Ausbildungsgänge umfasst, sodass die resultierenden Bildungsverläufe als vielfältig und komplex anzunehmen sind. Mit der vorliegenden bildungssoziologischen Studie soll diesem Desiderat nachgegangen werden, indem die Laufbahnen der Schüler/innen in ihrer Heterogenität und Komplexität zum Thema gemacht werden.

1 Richtung22 (2011): „Ons Educatioun. De sëchere Wee.“ Film. Luxemburg.

1.1 Forschungsinteresse und Forschungsprogramm

Auch wenn der zitierte Film die luxemburgische Sekundarschule überzeichnet darstellt, sind die Referenzen auf Bildungsungleichheiten bezüglich der Platzierung der Jugendlichen in den verschiedenen Schulformen wissenschaftlich fundiert. So ist in Luxemburg ein hoher Zusammenhang zwischen bestimmten Schüler/innen-Merkmalen und der besuchten Schulform feststellbar: Mädchen, Luxemburger und Schüler/innen hoher sozialer Herkunft sind überrepräsentiert in der akademischen – also gymnasialen – Schulform, während Jungen, Migrant/innen und Sozialschwache vermehrt in der niveauniedrigsten Schulform vertreten sind (vgl. Kapitel 4.6). Darüber hinaus sind Laufbahnereignisse wie Schulabbruch und Klassenwiederholung in bestimmten Schüler/innen-Gruppen verstärkt aufzufinden. Ähnliche Befunde treten auch in anderen Ländern mit hierarchisch gegliederten Schulformen auf, wobei den entsprechenden Studien zumeist ‚traditionelle‘ Modelle zugrunde liegen, die nur die Eingangstransition in die Sekundarstufe oder den erreichten Bildungsabschluss betrachten, nicht jedoch Mobilität zwischen verschiedenen Schulformen in Form von intra-sekundären Schulformwechseln (Hillmert und Jacob 2010; Henz 1997). In einem ungleichheitstheoretischen Ansatz untersucht diese Studie daher längsschnittlich betrachtete Bildungsverläufe von Schülern/innen im luxemburgischen Sekundarschulsystem.

Hierbei werden zwei Ziele verfolgt: Auf **struktureller Ebene** wird mithilfe einer statistischen **Sekundärdatenanalyse** für die Geburtskohorte 1990 dargelegt, welche Verläufe sich innerhalb der mehrgliedrigen Sekundarschule in Luxemburg herauskristallisieren, wie häufig diese vorkommen und wie diese Verlaufstypen mit den Merkmalen soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht zusammenhängen. So kann gezeigt werden, welche Ungleichheitsmechanismen auf struktureller Ebene wirken. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Prävalenz und der Erklärung von Schulformwechseln als Laufbahnereignis. Dies ist deswegen relevant, weil in Abhängigkeit davon, welche Schüler/innen bevorzugt welche intra-sekundäre Transition vornehmen (z. B. durch herkunftsspezifische Mobilität an bestimmten Systemschwellen), Bildungsungleichheiten ausgeglichen oder verstärkt werden können (Hillmert und Jacob 2005). Ein Schulformwechsel – sei es in eine anspruchshöhere oder eine anspruchsniedrigere Schulform – kann aufgrund der einhergehenden Lebensveränderungen (neue Schule, Lehrer/innen, Mitschüler/innen und Anforderungen) als biografische Herausforderung oder kritisches Lebensereignis verstanden werden (Koch 2006; Im Brahm und Bellenberg 2014). Aus diesem Grund wird in einer **ergänzenden Interviewstudie** der Frage nachgegangen, welche Überlegungen, Ängste, Hoffnungen und Motivationen die Laufbahnen

von Schülern/innen beeinflussen und welche Akteure Bildungsentscheidungen an den unterschiedlich leicht überwindbaren Systemschwellen mitgestalten; wie also die **Deutungsmuster (ehemaliger) Schüler/innen** bezüglich ihrer eigenen Schullaufbahn aussehen.

Das Forschungsinteresse des Projekts „Schullaufbahnen im luxemburgischen Bildungssystem“ speist sich aus einer soziologischen und sozialen Relevanz. Die **soziale Relevanz** von Bildungsungleichheiten ist profund erforscht. Zum einen sind auf gesellschaftlicher Ebene hohe Kosten mit Schulabbrechern und deren Eingliederung verbunden (*public benefits*, Vila 2000; MENFP 2012a), gleichzeitig werden Bildungsreserven begabter Schüler/innen nicht ausgeschöpft (Becker 2009). Zum anderen hat Bildung auch auf individueller Ebene (*privat benefits*) erhebliche Einflüsse: Höhere Schulbildung geht einher mit höherem Einkommen (Dustmann 2004), einem höheren Berufsstatus (Allmendinger 1989) und einem niedrigeren Armutsrisiko (Solga 2005). Ebenso steht eine höhere individuelle Bildung mit nicht-monetären Benefits in Zusammenhang, nämlich Gesundheitsbenefits (Vila 2000; Martin und Brunner 2011), Fertilitätsbenefits und Berufsbenefits (z. B. keine Routine-Jobs). Laut Analysen zur sozialen Produktionsfunktion ist zudem ein Zusammenhang von Bildung mit einem erhöhten Empathievermögen, subjektiven Wohlbefinden sowie subjektiv wahrgenommenen Entfaltungsmöglichkeiten anzunehmen (Hadjar und Backes 2013b). Dabei wird Leistungslabels (Kombination aus Schultyp und erreichter Note) eine besondere Bedeutung für zukünftige Lerngelegenheiten zugesprochen, da der Einfluss der Leistungslabels stärker ist als der von Kompetenzen (Hupka-Brunner et al. 2011a). Als ‚bildungsbenachteiligt‘ oder ‚Bildungsverlierer‘ gilt in der Bildungssoziologie daher, wer keinen oder einen niedrigen Schulabschluss mit unterdurchschnittlichen Leistungen erreicht hat und im Vergleich zu seinen Altersgenossen die ungünstigsten Voraussetzungen für die weiteren Lebenschancen hat und häufiger von Fremd- und Selbststigmatisierung betroffen ist (Hadjar/Lupatsch/Grünewald-Huber 2010). Schulerfolg bzw. Schulversagen kommt somit ein hoher identitätsbeeinflussender Stellenwert zu (Hurrelmann und Wolf 1986), was sich in Misserfolgsängsten auswirken kann (Liegmann 2008). Solche Folgen entwickeln vor allem in stratifizierten Schulsystemen ihre Relevanz, da Bildungswege hier bereits im frühen Kindesalter vorgezeichnet werden. Ein stratifiziertes System folgt gemäß dem Homogenisierungsprinzip der Logik, Schüler/innen mittels externer Leistungsdifferenzierung in homogene Gruppen zu teilen, um eine optimale Passung zwischen den kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen und der Lehrmethode zu schaffen und dadurch den individuellen Lernerfolg zu erhöhen (MENFP und EMACS 2007). Allerdings sind selbst unter der Annahme des Homogenisierungsprinzips Wechsel zwischen Schulformen zu erwarten, sei es aufgrund

von Fehlorientierungen oder individueller Leistungsveränderung sowie veränderter Ambitionen und Bedürfnisse der Jugendlichen.

Luxemburgspezifisch sind – neben der Mehrgliedrigkeit – bezüglich der sozialen Relevanz zwei weitere Punkte hervorzuheben. Zum einen hat Luxemburg mit 45 % einen sehr hohen Anteil an Migrant/innen (STATEC 2014) und eine sehr heterogene Schülerschaft. Da die Schule, die in Luxemburg trilingual aufgebaut ist (vgl. Kapitel 5), die erste Institution darstellt, an der Migrant/innen innerhalb der neuen Gesellschaft teilnehmen (Suárez-Orozco/Suárez-Orozco/Todorova 2008) und der Zugang zu Bildung als entscheidende Ressource für eine strukturelle und soziale Integration anzusehen ist (Becker/Jäpel/Beck 2011; Jackson/Jonsson/Rudolphi 2012), ist es sowohl aus individueller Perspektive der Schüler/innen mit Migrationshintergrund als auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht wichtig, migrationspezifische Ungleichheiten in Bildungsverläufen zu untersuchen. Zum anderen ist aus früheren Studien bekannt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg in Luxemburg im internationalen Vergleich hoch ist (vgl. Kapitel 4.3), obwohl günstige wirtschaftliche Rahmenbedingungen vorherrschen. Daher werden Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft mithilfe struktur-individualistischer und reproduktionstheoretischer Ansätze untersucht, was zur **soziologischen Relevanz** der vorliegenden Studie überleitet.

Die Analyse von Biografiemustern gilt in der Bildungssoziologie als wichtiger Aspekt für das Verständnis der Dynamiken in Bildungssystemen. Dabei kann die Vielfalt an tatsächlichen Bildungskarrieren und die Navigation durch stratifizierte Schulsysteme mithilfe querschnittlicher Studien nicht dargestellt werden (Cortina und Trommer 2003). Umso relevanter sind längsschnittliche Designs. Die vorliegende Studie kann auf einen administrativen Paneldatensatz zurückgreifen, der die Laufbahnen der Schüler/innen der Geburtskohorte 1990 durch die Sekundarstufe nachvollziehbar macht, sodass es sich um eine luxemburgische Vollerhebung handelt. Diese Daten werden mithilfe einer Clusteranalyse und logistischen Regressionsmodellen untersucht, um Laufbahntypen und Schulformwechselverhalten zu analysieren. Aus den beschriebenen Zielen geht hervor, dass es sich um ein trianguliertes Design aus einer statistischen Sekundärdatenanalyse und einer biografischen Vertiefungsstudie handelt. Auch die qualitative Studie ist mit 15 rekonstruktiven Interviews mit Jugendlichen unterschiedlicher Laufbahntypen längsschnittlich angelegt. Mithilfe dieses Ansatzes wird versucht, aktuelle bildungs- und jugendsoziologische Erkenntnisse zu ergänzen. Denn laut dem luxemburgischen Jugendbericht aus dem Jahr 2011 verhelfen die bisherigen Daten zwar zu einem Überblick über sozial-selektive Bildungsbeteiligung und -leistungen, weniger jedoch über Wirkmechanismen und Prozessabläufe (Willems et al. 2011). In Konsequenz lautet die

zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit: **Wie können die Laufbahnen durch die stratifizierte Sekundarstufe in Luxemburg charakterisiert und systematisiert werden?** Um diese Frage zu beantworten, sind mehrere Teilfragen zu bearbeiten:

- a) Wie permeabel gestaltet sich das luxemburgische Sekundarschulsystem; wie viele und welche Wechsel werden zwischen den verschiedenen Schulformen vorgenommen?
- b) Welche Laufbahntypen treten längsschnittlich betrachtet auf und wie unterscheiden sich diese entlang der Ungleichheitsachsen soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht?
- c) Führt Durchlässigkeit in Form von Schulformwechseln tendenziell zu einer Reduktion oder Steigerung von Bildungsungleichheiten?
- d) Welche Mechanismen erklären Laufbahnereignisse?
- e) Wie beschreiben und bewerten (ehemalige) Schüler/innen ihre Bildungswege?

Die Teilfragen a) bis d) dienen dabei dem ersten Forschungsziel, nämlich der Beschreibung und Erklärung von Laufbahnen und Bildungsungleichheiten auf struktureller Ebene, während Teilfrage e) auf das zweite Forschungsziel fokussiert, nämlich die Analyse der subjektiven Sicht von Schülern/innen. Da Schulformwechsel als zentrales Element zur Charakterisierung von (ungleichen) Laufbahnen angesehen wird, spielen in allen Untersuchungsschritten Entscheidungen (und Nicht-Entscheidungen) sowie Ressourcen, die Entscheidungen beeinflussen, eine große Rolle. So verpflichtet sich diese Arbeit schwerpunktmäßig den ungleichheitstheoretischen Konzepten der als Klassiker zu bezeichnenden Bildungsforscher Boudon (1974) und Bourdieu (1983). Boudon bietet mit seiner Unterscheidung in primäre und sekundäre Herkunftseffekte ein Modell, das schichtspezifische Bildungsentscheidungen in den Fokus rückt, was sich auch auf geschlechtsspezifische und migrationspezifische Unterschiede übertragen lässt (Hadjar und Berger 2011; Kristen und Dollmann 2009). Die reproduktionstheoretische Kapitaltheorie Bourdieus beschäftigt sich mit Ressourcen, die Kindern aus unterschiedlichen Schichten zur Verfügung stehen und sich auf die Einstellung zu Schule und Lernen sowie auf Bildungserfolg auswirken. Beide Theorien sind hilfreich bei der Analyse von stratifizierten Bildungssystemen. So machen stratifizierte Systeme frühe Entscheidungen notwendig. Besonders sozialschwache Schüler/innen sind bei frühen Bildungsentscheidungen benachteiligt, weil ihnen wenig Zeit bleibt, Leistungsunterschiede auszugleichen im Vergleich zu Schüler/innen, die schon früh in ihrer Kindheit gefördert wurden (nach Boudon sind diese Leistungsunterschiede

primäre Effekte). Außerdem können frühe Entscheidungen stärker elterlichen Kosten-Nutzen-Abwägungen (*sekundäre Effekte*) obliegen als Entscheidungen im Jugendalter. Besonders das schichtspezifische Wissen über die verschiedenen Schulformen (*kulturelles Kapital*) kommt in stratifizierten Systemen zum Tragen. Obwohl im luxemburgischen Schulsystem die Wahl der Schulform von einem Komitee getroffen wird, sind entscheidungstheoretische Annahmen in diesem Kontext angemessen, denn: (1) Eltern können einen Widerspruch (*Recours*) einlegen, wenn sie mit der offiziellen Orientierung nicht einverstanden sind. (2) Eltern können eine anspruchsniedrigere Schulform wählen als vorgeschlagen. (3) Nach Klassenstufe 9 steht eine erneute Bildungsentscheidung an. (4) Auch Orientierungsentscheidungen von Lehrer/innen können schicht-, geschlechts- und migrationsspezifischen Überlegungen folgen. (5) Nicht zuletzt können Schulformwechsel als Folge einer (bewusst) getroffenen Entscheidung angesehen werden.

Der Aufbau der Arbeit entspricht dem *Linear-Analytic-Prinzip* (Leech 2012): Der Einleitung und Begriffsdiskussion folgend, schließt sich eine Zusammenfassung der politischen Debatte zur Mehrgliedrigkeit von Bildungssystemen an (Kapitel 2). Einen Überblick über theoretische Konzepte zu Bildungsverläufen, Mehrgliedrigkeit und Bildungsungleichheiten aus Bildungssoziologie und Jugendforschung bietet Kapitel 3. Dem folgt der Forschungsstand (Kapitel 4), eine Beschreibung des Forschungskontexts „Luxemburgisches Bildungssystem“ (Kapitel 5) sowie die Forschungsfragen und hypothetischen Szenarien (Kapitel 6). Daraufhin wird die Triangulation als methodologischer Ansatz der vorliegenden Studie beschrieben (Kapitel 7), gefolgt von Kapitel 8 mit den empirischen Ergebnissen aus der quantitativen Analyse. Dem schließen sich im Kapitel 9 die Ergebnisse aus der qualitativen Ergänzungsstudie an. Diese Befunde werden verbunden (Kapitel 10), bevor eine Schlussbetrachtung unter Einschluss der Limitationen die Arbeit abschließt (Kapitel 11).

An dieser Stelle soll das anfangs zitierte Bild des ‚sicheren Wegs‘ nochmal herangezogen werden: In einer differenzierten und mehrperspektivischen Weise erforscht diese Studie, welche Bildungsverläufe im luxemburgischen Schulsystem zu Tage treten und inwiefern diese statistisch gesehen als ‚sichere‘ Wege verstanden werden können (bezüglich Verbleibsraten) und welche Wege und Entscheidungen von Schülern/innen als ‚sicher‘ wahrgenommen werden. Erhofftes Ziel ist es, auf diese Weise Erkenntnisse über die ‚Wirkstoffe‘ – oder bildungssoziologisch gesprochen die Wirkmechanismen – zu erlangen, die zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen und -verläufen führen, und diese für Bildungsplanung und -beratung verfügbar zu machen.

1.2 Heterogenität, Bildungsungleichheiten, Permeabilität, Mobilität – Begriffsdiskussionen

Innerhalb der Soziologie werden die hier verwendeten Begriffe unterschiedlich verstanden. Daher werden nun die zentralen Begrifflichkeiten für den Gebrauch in der vorliegenden Arbeit definiert.

Heterogenität

Heterogenität meint Verschiedenheit und wird in der pädagogischen Schulforschung verwendet, um Schüler/innen-Zusammensetzungen zu beschreiben (z. B. altershomogen). *Heterogenität* wird den Begriffen *Diversität* und *Ungleichheit* vorgezogen, welche ebenfalls im Titel dieser Arbeit berechtigt wären, allerdings mit unterschiedlichen Konnotationen bzw. Forschungsschwerpunkten.² Aufgrund der neutralen und deskriptiven Anwendungsmöglichkeit des Begriffes *Heterogenität* wird dieser hier auf die Schülerschaft, die Schulformen und die Sekundarlaufbahnen angewandt.³

Bildungsungleichheit

Laut Fend (2009: 38) ist die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit als „Teil des modernen Projektes eines Rechts- und Wohlfahrtsstaates“ hervorgegangen. Infolge dessen werden Differenzierungen, die auf zugeschriebenen Merkmalen wie Klasse, Geschlecht oder Nationalität basieren, in der westlichen Welt zunehmend stigmatisiert. In internationalen Gremien werden Konventionen beschlossen, die gleiche Bildungschancen sowie ein Verbot von Diskriminierung fordern. Laut Becker (2011b; Fend 2009) existieren zu den Begriffen *Bildungsungleichheit* und *Chancengleichheit* überschneidende Bedeutungen basierend auf unterschiedlichen theoretischen Herleitungen und Berechnungsgrundlagen: Bei der Forderung nach *Formaler Chancengleichheit* geht es darum, allen Kindern gleiche Zugangschancen zum Bildungssystem zu gewähren, wo-

2 *Diversität* wird oftmals unter dem Schlagwort *Diversity Management* in Organisationssoziologie und Betriebswirtschaft verwendet (Dannefer 2003). *Inequality* oder *Ungleichheit* sind Begriffe aus der Soziologie, die eine strukturelle Benachteiligung meinen, allerdings oft normativ verstanden werden, sodass die Wertfreiheit der Forschung unterbetont wird (Hadjar 2013). *Inequalities* werden hier konzeptionalisiert als potenzielles *Outcome* von *Heterogenität*.

3 Zum Beispiel sind die Jugendlichen heterogen bezüglich ihrer ethnischen Herkunft, die Schulformen bezüglich der curricularen Inhalte und die Laufbahnen bezüglich der Ereignisse, die sie charakterisieren.

bei vernachlässigt wird, dass Fähigkeiten, Motivationen und Leistungen schon früh an die soziale Herkunft gekoppelt sind. Daher sprechen Vertreter der reproduktionstheoretischen Soziologie von einer Illusion der Chancengleichheit, da alle Kinder, wie ungleich ihre Ressourcen auch sind, gleichbehandelt werden (Bourdieu 2001). Das *Statistische Proporzmodell (Repräsentatives Modell)* geht von proportionaler Chancengleichheit aus. Es wird verglichen, inwieweit die gruppenspezifische Aufteilung auf bestimmte Schulformen der Aufteilung der Gesamtbevölkerung entspricht. In Bezug auf eine geschlechtsgerechte Platzierungsgerechtigkeit kann das Proporzmodell gut herangezogen werden, während dies in Bezug auf Migrationshintergrund und sozialer Herkunft wegen ungleicher Startvoraussetzungen weniger gerechtfertigt ist. Daher wird *Chancengleichheit* meist meritokratisch verstanden, das heißt, dass Bildungserwerb, Platzzuweisung und die Verteilung von Lebenschancen auf Grundlage individueller Leistung zugeteilt werden sollen und nicht auf Basis askriptiver Merkmale wie Religion, Nationalität, Geschlecht oder sozialer Herkunft (vgl. auch *Bedingte Chancengleichheit, Begabungsgerechtigkeit* oder *Modell der statistischen Unabhängigkeit*). Meritokratie meint seiner Wortbestandteile nach eine auf Verdienst basierte Herrschaftsordnung, wobei sich das Verdienst ergibt aus der Formel *IQ plus effort* (Solga 2005). Intelligenz und Anstrengung resultieren in Fähigkeiten, Wissensbeständen und Kompetenzen, die wiederum institutionell durch Bildungszertifikate anerkannt werden. Bildung ist in meritokratischen Gesellschaften laut der ideellen Grundprämisse das wichtigste Aufstiegsmittel. Da der Bildungserwerb trotz meritokratisch organisierter Gesellschaften und Bildungsexpansion bisher nicht allen Schülern/innen gleichermaßen möglich ist, bezeichnet Becker (2011b: 87) Bildungsungleichheiten als „augenfälliges Strukturmerkmal moderner Gesellschaften“. Soziologisch betrachtet sind (Bildungs-)Ungleichheiten also sozial geschaffen und prinzipiell veränderbar (Hadjar 2008). Im deutschsprachigen Raum wurde von Dahrendorf in den 1960er Jahren die statistische Kunstfigur „katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ als bildungsbenachteiligt identifiziert, was sich nun verschoben hat zum „Migrantensohn aus bildungsschwacher Familie“ in Ballungszentren (Geißler 2008: 95). Bildung kann sowohl eine Ungleichheitsachse als auch eine Ungleichheitsdimension darstellen (Hadjar et al. 2015). *Bildung als Ungleichheitsachse* heißt, dass verschiedene Ausmaße auf der Bildungsachse (niedrig, mittel, hoch) mit Unterschieden in anderen Merkmalen einhergehen (z. B. Gesundheit). *Bildung als Ungleichheitsdimension* meint, dass die Höhe der erzielten Bildung bestimmt wird von anderen Personenmerkmalen (z. B. Geschlecht). Bildungsungleichheiten beziehen sich in dieser Studie auf die zuletzt dargelegte Ungleichheitsdimension, wenn also Unterschiede im Bildungserwerb bestehen, die systematisch strukturiert entlang bestimmter Bildungsachsen verlaufen.

Dabei kann der Bildungserwerb unterschiedlich definiert werden (z. B. Noten, Kompetenztests, Platzierung, Transitionsraten, Zertifikate; Kristen und Granato 2007). Da Schulformwechsel und Laufbahnen den Fokus dieser Arbeit darstellen, wird Bildungserwerb im Sinne von Platzierung verstanden. In Anlehnung an Geißler (2008) wird das *Proporzmodell* zur Bestimmung des Grades der Ungleichheit entlang der Ungleichheitsachsen herangezogen. Das *Meritokratische Modell* wird zur Analyse der sekundären Effekte (Entscheidungsunterschiede) an bestimmten Systemschwellen bzw. *Hotspots* verwendet, indem Leistungsfaktoren mit einbezogen werden.

Permeabilität

Bezüglich des Begriffes Permeabilität oder Durchlässigkeit schließt sich die Arbeit der Terminologie an, die in Studien zu Schulformwechseln (Kemnade 1989; Bellenberg 1999; Liegmann 2008), pädagogischen Wörterbüchern (z. B. *Pädagogik Aktuell* von 1973) und allgemeinen Enzyklopädien (z. B. *Brockhaus* 1988) verwendet wird. **Horizontale Permeabilität** meint Durchlässigkeit zwischen parallel verlaufenden Bildungsgängen unterschiedlicher Anspruchsniveaus. Ein horizontaler Wechsel ist der Wechsel von einer Schulform in eine andere Schulform und kann je nach Richtung als Abwärtswechsel in eine anspruchsniedrigere oder Aufwärtswechsel in eine anspruchshöhere Schulform bezeichnet werden. **Vertikale Permeabilität** meint Durchlässigkeit im Sinne von Anschlussfähigkeit, also der Möglichkeit nach Beendigung eines Bildungsweges einen weiteren qualifikationshöheren Bildungsgang anzuschließen (z. B. nach der Sekundarstufe I in Deutschland an einer weiterführenden Schule das Abitur zu machen). Vertikale Wechsel sind daher nur an bestimmten Nahtstellen möglich.⁴ Wie in Kapitel 5 dargelegt, ist im luxemburgischen Sekundarschulwesen vertikale Permeabilität nur an wenigen Stellen möglich und wird als bildungspolitische Maßnahme nicht im selben Maße diskutiert wie in Deutschland. Da ein vertikaler Wechsel prinzipiell eine aufwärtsmobile Bewegung beinhaltet (Liegmann 2008), wird hier vereinfacht nur von Permeabilität gesprochen, wobei immer Wechsel zwischen parallel verlaufenden Schulformen unterschiedlicher Anspruchsniveaus – also horizontale Permeabilität – gemeint sind. Schulform kann in Analogie zur Tracking-Definition von Rosenbaum (1976: 6) verstanden werden als Gruppierungsform, „that attempts to homo-

4 Diese Unterscheidung ist nicht zu verwechseln mit der Differenzierung in eine horizontale Dimension (fachlich: z. B. Handwerksfach) und vertikale Dimension (hierarchisch: z. B. Statusgruppe) bei Berufsausbildungen (Jacob 2004; Meyers/Weis/Willems 2005; Hadjar 2008).