



Leseprobe aus Scharf, Bildungswerte und Schulentfremdung,
ISBN 978-3-7799-6343-1 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6343-1](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6343-1)

Inhalt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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