

Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von
Schülern mit Migrationshintergrund im
Régime professionnel für Gesundheitsberufe

Erklärung

Hiermit, versichere ich, Nadine Patricia Winandy, dass ich die vorliegende Arbeit zum Thema

**Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von Schülern mit
Migrationshintergrund im *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe**

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Diese Arbeit habe ich bisher keinem anderen Prüfungsamt in gleicher oder vergleichbarer Form vorgelegt. Sie wurde bisher auch nicht veröffentlicht.

Luxemburg, den 6. Juli 2016

Nadine Patricia Winandy

Candidate au Lycée Technique pour Professions de Santé

Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von
Schülern mit Migrationshintergrund im
Régime professionnel für Gesundheitsberufe

Disziplin: Psychologie

Patron: Professor Andreas Hadjar

Universität Luxemburg

Lycée Technique pour Professions de Santé, 2016

Zusammenfassung

Die vorliegende quasiexperimentelle Untersuchung wird im *Lycée Technique pour Professions de Santé* durchgeführt. Die Stichprobe umfasst insgesamt 295 Schüler der beiden Ausbildungszweige – Krankenpflegehelfer und pharmazeutischer Assistent – des *Régime professionnel*, wobei 216 Schüler zu jenen mit Migrationshintergrund gehören.

Die *Datenerhebung* erfolgt anhand von Selbstberichten in Form von Fragebögen mit vorgegebenem Antwortformat während des Schuljahres 2015/2016. Dieser wird aus mehreren Skalen, welche den wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen, *eigenständig* konstruiert.

Die *Hauptziele* bestehen darin, herauszufinden, *ob Schüler mit Migrationshintergrund stärker bildungsbenachteiligt* sind als Schüler ohne Migrationshintergrund (bei ähnlichem sozio-ökonomischen Status), da Schüler mit Migrationshintergrund per Definition zu den Bildungsverlierern gehören. Dies konnte in dieser Studie bestätigt werden. Zudem sollen *Bedingungsfaktoren* (z.B. primäre Effekte ethnischer Herkunft, sprachliche Barrieren, Schulentfremdung, Bildungsaspirationen, Ressourcen, individuelle Faktoren, Wohlbefinden, Peergruppe, usw.), welche *etwaige Unterschiede* erklären, spezifischer analysiert und deren *prädiktiven Wert für Bildungserfolg* bei Schülern mit Migrationshintergrund erforscht werden.

Die *Auswertungen* zeigten, dass die Eltern der Schüler mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägte Bildungsaspirationen haben, ihre Kinder aber weniger unterstützen und ein geringeres ökonomisches- und kulturelles Kapital als deren einheimische Mitschüler haben. Schüler mit Migrationshintergrund haben einen höheren Bildungserfolg, je stärker ihre Selbstwirksamkeit, ihr Wohlbefinden in der Schule, die Unterstützung der Lehrer und je positiver die Einstellung der Peers eingeschätzt werden. Weitere Zusammenhänge konnten nicht signifikant bestätigt werden. Die multiple lineare Regression gab zudem Aufschluss darüber, welchen Vorhersagebeitrag die einzelnen Bedingungsfaktoren für den Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund leisten, nur die Variablen Selbstwirksamkeit und Unterstützung der Lehrer haben einen positiven Aufklärungsbeitrag, wogegen die elterlichen Bildungsaspirationen einen negativen Beitrag aufklären. Weiter sollte geklärt werden, welche *Unterrichtsform* mit dem Bildungserfolg korreliert, um Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht ableiten zu können. Es zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der kooperativen Lernform und dem Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1. Einleitung	15
2. Migranten und Bildungserfolg	19
2.1. Begriffsbestimmungen	21
2.1.1. Migrant	21
2.1.2. Bildung	23
2.1.3. Bildungsverlierer und Bildungsbenachteiligung	24
2.2. Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs	27
2.2.1. Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einige Erklärungsansätze	28
2.2.1.1. Schulische Bedingungsfaktoren	33
2.2.1.1.1. Das Bildungssystem als Determinante des Schul(miss)erfolgs – Die These der institutionellen Diskriminierung	33
2.2.1.1.2. Schülerkomposition: Anteil der Schüler aus Migrantenfamilien in Schulklassen	34
2.2.1.2. Individuelle Faktoren	35
2.2.1.2.1. Kognitive Merkmale – Bildungsaspirationen	37
2.2.1.2.2. Konative / Motivationale Merkmale	41
2.2.1.2.3. Affektive Komponente	44

2.2.1.2.4. Kulturelle Rahmenbedingungen	45
2.2.1.2.1.4.1. Aspekte der Migrationssituation (Sprachliche Hintergründe)	45
2.2.1.2.1.4.2. Humankapitaltheoretische Aspekte	46
3. Migranten im luxemburgischen Schulsystem	53
3.1. Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen	57
4. Forschungsfragen und Hypothesen	61
5. Untersuchungsmethodik	71
5.1. Datenerhebung	71
5.2. Stichprobenbeschreibung	72
5.3. Beschreibung der Messinstrumente	77
5.4. Datenanalyse: Statistische Auswertung	84
5.4.1. Angewandte statistische Auswertungsverfahren	84
5.4.2. Anwendungsvoraussetzungen	88
5.4.3. Stichprobenumfangsplanung	89
6. Ergebnisse	91
6.1. Explorative Faktorenanalyse und Skalenbildung	91
6.1.1. Bildungsaspirationen der Eltern	92
6.1.2. Bildungsaspirationen der Schüler	93

6.1.3. Schulentfremdung	93
6.1.4. Selbstwirksamkeit	95
6.1.5. Unterstützung der Lehrer	95
6.1.6. Unterstützung der Eltern	96
6.1.7. Einstellung der Peers	97
6.1.8. Ökonomisches- und kulturelles Kapital	97
6.1.9. Lernformen	98
6.2. Deskriptive Statistik	99
6.3. Hypothesenprüfende Analysen	107
6.3.1. Vergleich des Bildungserfolgs von Schülern mit - ohne Migrationshintergrund	108
6.3.2. Forschungsfragen bzgl. des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund	117
6.3.3. Vorhersage des „Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund“	117
7. Diskussion	121
7.1. Zusammenfassung und inhaltliche Diskussion der Befunde	121
7.1.1. Vergleich des Bildungserfolgs von Schülern mit - und ohne Migrationshintergrund	122
7.1.2. Zusammenhang zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit – und ohne Migrationshintergrund	123

7.1.3. Vorhersage des „Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund“	129
7.1.4. Schlussfolgerung der Ergebnisse	131
7.2. Kritische Betrachtung der Studie und methodische Diskussion	133
7.3. Anregungen für weitere quantitative Forschung	137
7.4. Fazit und Maßnahmen für die Praxis	138
Literaturverzeichnis	147
Anhänge	
Anhang A1: Untersuchungsinstrument (auf Deutsch)	161
Anhang A2: Untersuchungsinstrument (auf Französisch)	177
Anhang B: Beschreibung der Skalen	191
Anhang C: Tabellen und Abbildungen	205

Verzeichnis der Tabellen im Text

<i>Tabelle 1:</i> Aufteilung der Schüler nach Nationalität und Schulform	55
<i>Tabelle 2:</i> Schüler pro Nationalität (in Prozent) im <i>Enseignement secondaire technique</i> in Luxemburg Schuljahr 2013/2014	56
<i>Tabelle 3:</i> Überblick der Hypothesen und deren zugehörigen Auswertungsverfahren	87
<i>Tabelle 4:</i> Faktorladungen der Skala Bildungsaspirationen der Eltern	92
<i>Tabelle 5:</i> Faktorladungen der Skala Bildungsaspirationen der Schüler	93
<i>Tabelle 6:</i> Faktorladungen der Skala Schulentfremdung	94
<i>Tabelle 7:</i> Faktorladungen der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit	95
<i>Tabelle 8:</i> Faktorladungen der Skala Unterstützung der Lehrer	96
<i>Tabelle 9:</i> Faktorladungen der Skala Unterstützung der Eltern	96
<i>Tabelle 10:</i> Faktorladungen der Skala Einstellung der Peers zur Schule	97
<i>Tabelle 11:</i> Faktorladungen der kooperativen Lernform	98
<i>Tabelle 12:</i> Faktorladungen der wettbewerbsorientierten Lernform	98
<i>Tabelle 13:</i> Zweiseitiger <i>t</i> -Test bei unabhängigen Stichproben für den Bildungserfolg	108
<i>Tabelle 14:</i> Zweiseitiger <i>t</i> -Test bei unabhängigen Stichproben (Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler ohne Migrationshintergrund) hinsichtlich der unterschiedlichen Bedingungsfaktoren	112
<i>Tabelle 15:</i> Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund	116

<i>Tabelle 16: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der Kriteriumsvariable Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund</i>	120
---	-----

Verzeichnis der Abbildungen im Text

<i>Abbildung 1:</i> Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten	28
<i>Abbildung 2:</i> Das Modell der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke und Weinert (1997) in Bezug zu den Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs – anhand des Zwei-Ebenen-Modells	31
<i>Abbildung 3:</i> Anteil der Schülerpopulation mit anderen und luxemburgisch-deutschsprachigen Hintergründen nach Schultyp in Prozent (Quelle: Hadjar et al., 2015; S. 49)	58
<i>Abbildung 4:</i> Anzahl an Schüler pro Klasse	73
<i>Abbildung 5:</i> Altersverteilung über die Gesamtstichprobe (Anzahl an Schüler)	74
<i>Abbildung 6:</i> Altersverteilung über die unterschiedlichen Ausbildungen und Stufen (Anzahl an Schüler)	75
<i>Abbildung 7:</i> Geburtsort der Schüler	99
<i>Abbildung 8:</i> Geburtsort der Schüler im Ausland	100
<i>Abbildung 9:</i> Anzahl an Schüler pro Herkunftsland	101
<i>Abbildung 10:</i> Schüler mit - und ohne Migrationshintergrund	102
<i>Abbildung 11:</i> Gesprochene Sprachen zu Hause	104
<i>Abbildung 12:</i> Anzahl der gesprochenen Sprachen zu Hause	104
<i>Abbildung 13:</i> Anzahl der gesprochenen Sprachen in der Schule	105
<i>Abbildung 14:</i> Gesprochene Sprachen in der Schule	106

Verzeichnis der Tabellen im Anhang

Anhang B

<i>Tabelle B1: Soziodemographische Variablen</i>	191
<i>Tabelle B2: Skala Geburtsland</i>	192
<i>Tabelle B3: Skala Herkunftsland</i>	193
<i>Tabelle B4: Skala Gesprochene Sprachen zu Hause</i>	193
<i>Tabelle B5: Skala Gesprochene Sprachen in der Schule</i>	194
<i>Tabelle B6: Skala Bildungsaspirationen der Eltern</i>	194
<i>Tabelle B7: Skala Bildungsaspirationen der Schüler</i>	195
<i>Tabelle B8: Skala Allgemeine Einstellung zur Schule</i>	195
<i>Tabelle B9: Skala Aufgabenorientierung</i>	195
<i>Tabelle B10: Skala Lernmotivation</i>	196
<i>Tabelle B11: Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit</i>	196
<i>Tabelle B12: Skala Ökonomisches- und kulturelles Kapital</i>	197
<i>Tabelle B13: Skala Unterstützung durch die Lehrperson</i>	198
<i>Tabelle B14: Skala Unterstützung durch die Eltern</i>	198
<i>Tabelle B15: Skala Einstellung der Peers zur Schule</i>	199
<i>Tabelle B16: Skala Wohlbefinden</i>	199

<i>Tabelle B17: Skala Wahrnehmung der Schule</i>	199
<i>Tabelle B18: Skala Lernformen</i>	200
<i>Tabelle B19: Skala Bildungserfolg X0AS</i>	201
<i>Tabelle B20: Skala Bildungserfolg X1AS</i>	201
<i>Tabelle B21: Skala Bildungserfolg 01AP</i>	202
<i>Tabelle B22: Skala Bildungserfolg 02AP</i>	203

Anhang C

<i>Tabelle C1: Aufteilung nach Nationalität, Schulform, Schullaufbahn (absolute Zahlen)</i>	205
<i>Tabelle C2: Aufteilung nach Nationalität, Schulform, Schullaufbahn (prozentual)</i>	205
<i>Tabelle C3: Schüler pro Nationalität (in Zahlen) im <i>Enseignement secondaire technique</i> in Luxemburg Schuljahr 2013/2014</i>	206
<i>Tabelle C4: Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungserfolg von Schülern ohne Migrationshintergrund</i>	208
<i>Tabelle C5: Skaleninterkorrelationen in der Teilstichprobe Schüler mit Migrationshintergrund</i>	209
<i>Tabelle C6: Korrelationen zwischen dem Bildungserfolg und den Lernformen</i>	210

Verzeichnis der Abbildungen im Anhang

Anhang C

<i>Abbildung C1: Kompetenzunterschiede zwischen Schüler mit anderen und luxemburgisch-deutschsprachigen Hintergründen (Quelle: Hadjar et al., 2015; S. 50)</i>	206
<i>Abbildung C2: Kompetenzunterschiede zwischen Schüler mit anderen und luxemburgischsprachigen Hintergründen je nach Schulform (Quelle: Hadjar et al., 2015; S. 50)</i>	207

1. Einleitung

Das *Programme for International Student Assessment (PISA)* hat deutlicher als viele andere Studien die *bildungspolitische* Brisanz des Zusammenhangs von *Migrationshintergrund* und *schulischen Leistungen* in den Blick der Öffentlichkeit geführt (Bilger, 2006). Trotz formaler Gleichstellung beim Zugang zu Bildungseinrichtungen besteht in der Realität ein beträchtliches Gefälle in der Bildungsbeteiligung zwischen Kindern mit - und ohne Migrationshintergrund (vgl. Hofmann, 2010).

Die internationale Schulleistungsstudie *PISA* liefert erstmals die Möglichkeit zu vergleichen, inwieweit die Leistungen zwischen Schüler mit Migrationshintergrund zu jenen ohne Migrationshintergrund differieren. Nach EMACS (2012) zeigen zahlreiche internationale Vergleichsstudien wie *das Programme for International Student Assessment (PISA)* oder die *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, dass in Luxemburg die Leistungen der Schüler besonders stark durch das soziale Umfeld und den Migrationshintergrund beeinflusst werden.

Aufgrund der sehr progressiven Thematik der *Integration* und des *Bildungs(-miss)erfolgs* von *Schülern mit Migrationshintergrund* im Bildungssystem, sowie der sehr lückenhaft vorhandenen Forschungsergebnisse hinsichtlich dieser Population im luxemburgischen Schulsystem, legen diese den Grundstein für die quasiexperimentelle Untersuchung. Es wird versucht dieser aktuellen Fragestellung nachzugehen, ob Schüler mit Migrationshintergrund zu den Bildungsverlierern gehören. Die Stichprobe umfasst Schüler der beiden Ausbildungszweige - Krankenpflegehelfer und pharmazeutischer Assistent - des *Régime professionnel* im *Lycée Technique pour Professions de Santé*.

Hinsichtlich der bereits existierenden empirischen Forschungsergebnissen, bestehen die Hauptziele der vorliegenden Fragebogenstudie darin, herauszufinden, *ob Schüler mit Migrationshintergrund stärker bildungsbenachteiligt* sind als Schüler ohne Migrationshintergrund (bei ähnlichem sozio-ökonomischen Status) und *welche Bedingungsfaktoren etwaige Unterschiede* erklären. Vorab muss geklärt werden, welche Schüler zu jenen mit Migrationshintergrund zählen (vgl. Abschnitt 6.2.).

Die *Bedingungsfaktoren für Bildungserfolg* resp. Bildungsmisserfolg (z.B. primäre Effekte ethnischer Herkunft, sprachliche Barrieren, Motivation, Bildungsaspiration, Ressourcen, individuelle Faktoren, Wohlbefinden, Peergruppe, usw.) werden spezifischer analysiert und deren prädiktiven Wert für Bildungsbenachteiligung bei Schülern mit Migrationshintergrund erforscht. Genauer wird untersucht, wie stark die Bildungsaspiration, sowie die Schulentfremdung bei diesen beiden Gruppen ausgeprägt sind. Es soll zudem geklärt werden, inwieweit unterschiedliche Lernformen mit dem Bildungserfolg korrelieren.

Nach Dubs (2008) verstärkt sich durch die Globalisierung der Wirtschaft und die zunehmende Freizügigkeit der Arbeitskräfte der Trend zu kulturell heterogenen Schulklassen. Tatsache ist, dass immer mehr Lernende aus den verschiedensten Ländern mit immer unterschiedlicheren kulturellen Hintergründen zu finden sind. Die zunehmende kulturelle Durchmischung der Klassen führt je nach Situation zu unterschiedlichen Schulergebnissen. Der Fremdsprachigenanteil in einer Klasse scheint sich nach Dubs (2008) auf den Lernerfolg auszuwirken. Die Integration von Immigranten wird laut Rüesch (1999) zudem durch die Wohnsegregation, d.h. Immigrantenfamilien wohnen zunehmend häufiger in eigenen Wohngebieten – wobei der Kontakt zu Einheimischen kaum stattfindet, erschwert.

Nach Helmke und Weinert (1997) ist der Bildungserfolg in seinen Ursachen und seinen Wirkungen mehrdimensional. Die Ursachen liegen weder allein in der Familie, noch im sozialen Milieu, im soziokulturellen Umfeld oder in der Institution Schule selbst. Es gilt somit einen groben theoretischen Überblick dessen zu verschaffen und herauszufinden, inwieweit die internationalen Forschungserkenntnisse auf diese luxemburgische Stichprobe zutreffen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in folgende Abschnitte.

Der theoretische Rahmen beschäftigt sich zunächst mit den Konstrukten *Migrant*, *Bildung*, *Bildungserfolg/ Bildungsbenachteiligung*, *den Bedingungsfaktoren für Bildungs(-miss)erfolg*, sowie die *Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund*, bevor Forschungsfragen und Hypothesen formuliert werden.

Die Untersuchungsmethodik fasst die Datenerhebung, die Beschreibung der Stichprobe, sowie der angewandten Messinstrumente, der verwendeten Methoden, sowie deren Anwendungsvoraussetzungen zur Auswertung der Daten zusammen.

Sämtliche deskriptive und inferenzstatistische Auswertungen zur Frage, inwieweit sich Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler ohne Migrationshintergrund im Schulerfolg

unterscheiden und inwieweit entsprechende Unterschiede durch Bedingungsfaktoren wie Bildungsaspirationen und Schulentfremdung, Wohlbefinden, schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen erklärt werden können, werden mittels des Programms SPSS durchgeführt. Die Ergebnisse der durchgeführten Datenanalyse, werden in Abschnitt 6 einzeln dargestellt.

Theoretisch abgeleitete und in anderen Settings empirisch bestätigte Annahmen aus der Forschungsliteratur werden somit für diese luxemburgische Stichprobe überprüft, interpretiert und diskutiert. Erste Erkenntnisse dieser Thematik werden somit für die Stichprobe des *Régime professionnel* hier in Luxemburg gewonnen. Basierend auf der kritischen Betrachtung der Ergebnisse lassen sich eventuell Handlungsmöglichkeiten (als Lehrer, resp. als Schule) ableiten, um den Bedingungsfaktoren für Bildungsmisserfolg entgegenwirken zu können. Implikationen für die weiterführende Forschung und ein abschließendes Fazit runden die Arbeit ab.

2. Migranten und Bildungserfolg

Migrationsbewegungen bilden einen integralen Bestandteil der Menschheitsgeschichte (Stanat & Christensen, 2006). Nach Schmid (2001) führt der Immigrationszuwachs seit 1965 zu einer ständig steigenden Anzahl an Schüler mit Migrationshintergrund.

Das Interesse an Themen, welche mit der Migration in Verbindung stehen, hat in den letzten Jahren stark zugenommen, dies ist zum Teil auf die hohen Einwanderungszahlen in den 80er- und 90er- Jahren des 20. Jahrhunderts in den meisten OECD-Ländern (OECD: Organisation for economic co-operation and development) zurückzuführen. Aufgrund von politischen Veränderungen in Mittel- und Osteuropa, politischer Instabilität in vielen Ländern, verstärkter Globalisierung der Wirtschaft, sowie Familienzusammenführungen als Folge der Arbeitsmigration in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts stehen die Länder vor der Herausforderung der Integration von Migranten (vgl. OECD, 2001a; Stanat & Christensen, 2006). Nach Geißler und Weber-Menges (2008) sind gleiche Bildungschancen für Migrantenkinder der Schlüssel für ihre Integration.

Die wichtige Aufgabe der Schule als Sozialisationsinstanz zur Vermittlung von Normen und Werten, welche die grundlegende Basis des sozialen Zusammenhalts bildet, stellt in heterogenen, multiethnischen Gesellschaften ein besonderes Unterfangen dar. Nach Kraus (2008) heißt es in PISA (Programme for International Student Assessment), dass Bildung die *soziale Frage* des 21. Jahrhunderts ist. Bildungsabschlüsse fungieren nach dem Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft als biographische Weichensteller (vgl. Bittlingmayer, 2005; zit. nach Hofmann, 2010) und gelten als entscheidende Voraussetzung für Lebenschancen, welche nach Geißler (1994) als Chancen auf die Verwirklichung von Lebenszielen, die in einer Gesellschaft als erstrebenswert angesehen werden, konzeptualisiert sind. Da Bildung eine zentrale Bedeutung für beruflichen Erfolg darstellt, haben Schulen für die *Integration* von Migrantengruppen eine entscheidende Bedeutung (Stanat & Christensen, 2006).

Mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen 1948 stellt das *Recht auf Bildung* – Artikel 26 - ein allgemeines und eigenständiges Menschenrecht dar. Diesem liegt somit das Strukturprinzip aller Menschenrechte – einem Schutz vor

Diskriminierung zugrunde gemäss Artikel 2 Absatz 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

Dieser besagt, dass alle in dieser Erklärung festgehaltenen Rechte für jeden gelten sollen „ohne irgendeinen Unterschied“, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand.

Nach dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ, 2010b) entwickelt sich die kulturelle Identität des Einzelnen und der Gesellschaft auf der Basis der Bildung. Die Förderung der *Bildung* und die Gleichberechtigung, d.h. die Gewährleistung gleicher Möglichkeiten im Bildungssystem, sind wichtige Aufgaben der internationalen Entwicklungspolitik. Sie bilden die Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung und ein friedliches Zusammenleben. Um die politische, soziale, kulturelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation zu verbessern, ist Bildung elementar. Die menschliche Entwicklung ist ohne Bildung nicht möglich.

Um das Konstrukt *Integration* zu definieren, werden im Folgenden nach Berry (2011; S. 2.6) das Modell der Akkulturation, d.h. das Hineinwachsen in eine kulturelle Gemeinschaft, dargestellt. Unter *Assimilation* wird die Angleichung eines Einzelnen an die Eigenart / Kultur einer anderen Gruppe verstanden, wogegen die *Segregation* oder auch *Separation* genannt, die Beibehaltung der eigenen Kultur ohne jeglichen Kontakt zu anderen Kulturen umfasst. *Marginalisierung* bedeutet, dass die Personen ihre eigene Kultur aufgeben, aber ebenfalls kein Interesse an der anderen Kultur zeigen. *Integration* hingegen umfasst, sowohl das Interesse an der eigenen Kultur, wie jenes an der anderen Kultur. Die kulturelle Integrität erlaubt somit als Mitglied einer ethnokulturellen Gruppe, an der Gesellschaft aktiv und ganzheitlich teilzunehmen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Integration die Verknüpfung beider Kulturen ist, die eigene Kultur wird beibehalten, unter Berücksichtigung der anderen Kultur. Integration ist nach Bommes (2007) keine einseitig von Migranten einzufordernde Leistung, sondern bedarf politisch und generationenübergreifend einer Gestaltung zur Ermöglichung von gesellschaftlicher Partizipation.

Im Folgenden werden einige weitere *Begrifflichkeiten* näher definiert. Bevor die Bedingungsfaktoren für den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund, sowie der Anteil von Migranten im luxemburgischen Bildungssystem erläutert werden.

Der pädagogisch-psychologische Stand zum Bildungserfolg nach Helmke und Weinert visualisiert, welche Faktoren ausschlaggebend sind für Bildungserfolg, bevor spezifisch die Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erläutert werden. Einige Daten zur Bildungsbeteiligung von Migrantenschülern im luxemburgischen Schulsystem veranschaulichen die sozio-kulturelle Heterogenität im Schulsystem. Abschließend wird der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen gezogen (vgl. Abschnitt 3.1.).

2.1. Begriffsbestimmungen

2.1.1. Migrant

In der Literatur wird der Begriff *Migrant* mehrdeutig genutzt, Synonym als Ausländer, Zuwanderer, Person mit Migrationshintergrund. Somit stellt die Definition dieses Begriffes eine Herausforderung dar, die es gilt anzugehen um eindeutig darzulegen, welche Schüler als Migranten resp. als Personen mit Migrationshintergrund zählen.

Eine Operationalisierung die sich allein auf die Staatsangehörigkeit stützt, wird mittlerweile als unbefriedigend und unzureichend angesehen (vgl. Söhn & Özcan, 2007; Galonska, Berger & Koopmanns, 2004; Settlemeyer & Erbe, 2010). In der Forschung wird zunehmend das Konstrukt *Migrationshintergrund* verwendet, das nicht nur selbst Zugewanderte, sondern auch Personen mit familiär vermittelter Migrationserfahrung einschließt (Settlemeyer & Erbe, 2010). Anders als der Begriff *Staatsangehörigkeit* ist der Begriff *Migrationshintergrund* jedoch nicht eindeutig und einheitlich definiert, sondern wird in unterschiedlichen Untersuchungen anders operationalisiert. Diese diversen Definitionen führen allerdings zu erheblichen Unterschieden in statistischen Studien. So wird zum Beispiel in der PISA-Studie 2000 Kinder deren beide Eltern, als auch jene die nur einen ausländischen Elternteil haben zu Personen mit Migrationshintergrund gezählt; wobei in der PISA-Studie 2003 Kinder mit einem einheimischen Elternteil nicht zu den Personen mit Migrationshintergrund zählen (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Im Weiteren wird kurz dargelegt *wie* der Migrationshintergrund erfasst wird. Nach Friedrich (2006) besteht dieser dann, wenn ein Elternteil bzw. beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind und/oder die befragten Jugendlichen ihre Kindheit und Jugend nicht durchgängig in Deutschland verbracht und/oder Deutsch nicht als erste Sprache oder gemeinsam mit einer anderen Sprache erlernt haben. Ähnlich definieren Beicht und Granato (2009) Deutsche als Personen deutscher Staatsangehörigkeit, mit Muttersprache Deutsch und Vater und Mutter, die in Deutschland geboren sind, alle Personen die diese Kriterien nicht erfüllen werden als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet. Nach Ulrich und Krekel (2007) wird seit 2002 der Migrationshintergrund über die Variablen Staatsangehörigkeit, Geburtsland und Muttersprache operationalisiert. Ihnen zufolge werden nur die Personen als Deutsche ohne Migrationshintergrund benannt, die in Deutschland geboren sind, Deutsch als alleinige Muttersprache gelernt haben, sowie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Nach Frick und Söhn (2005) sind Personen in der so genannten zweiten Generation, also die im Aufnahmeland geborenen Kinder zugewanderter Elternteile, demnach der Personengruppe mit Migrationshintergrund zuzurechnen.

Die PISA-Variable *Migrationshintergrund* berücksichtigt folgende Faktoren: wie lange die Jugendlichen bereits im Einwanderungsland – d.h. in Luxemburg – leben und hier die Schule besuchen, zudem stellt sich hier die Frage, inwiefern ein oder beide Elternteile mit dem Bildungssystem und der Kultur des Landes vertraut sind und diese dann an die Kinder vermitteln. Es wird zwischen folgenden Gruppen unterschieden: Jugendliche ohne Migrationshintergrund – d.h. Jugendliche die selbst und bei denen mindestens ein Elternteil in Luxemburg geboren wurden; Jugendliche der zweiten Generation – der Jugendliche selbst ist in Luxemburg geboren, beide Elternteile sind im Ausland geboren; und Jugendliche der ersten Generation – hierzu gehören Jugendliche, die selbst, und bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden (vgl. Reichert, Muller, Wrobel, Lorphelin, Ugen, Fischbach, Böhm & Martin, 2013).

Zur persönlichen Datenerhebung in der angehenden Studie wird sich auf die Definition von Friedrich (2006) gestützt, d.h. alle Schüler deren beide Elternteile, resp. nur ein Elternteil nicht in Luxemburg geboren sind, sowie jene die ihre Kindheit und Jugend nicht durchgängig in Luxemburg verbracht haben und/oder Luxemburgisch nicht als alleinige Erstsprache erlernt haben, zählen zu *Schülern mit Migrationshintergrund*.

Von Interesse sind einerseits also Migranten der zweiten Generation, die in Luxemburg geboren sind, deren beiden Elternteile resp. nur ein Elternteil aber nicht in Luxemburg geboren wurden. Es ist auch eine geringe Anzahl an Migranten der ersten Generation zu erwarten; das sind Schüler, die nicht in Luxemburg geboren wurden und somit selbst Migration erlebt haben. Zudem zählen zu Schülern mit Migrationshintergrund jene, die Luxemburgisch nicht als alleinige Erstsprache erlernt haben. Die sprachlichen Barrieren sind bei den Migranten der ersten Generation meist stärker ausgeprägt als bei Migranten der zweiten Generation, die bereits das luxemburgische Grundschulsystem durchlaufen haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Menschen mit Migrationshintergrund* Migranten und ihre Nachkommen unabhängig von der tatsächlichen Staatsbürgerschaft zusammenfasst, so werden alle Schüler die mindestens einen *nicht* luxemburgischen Elternteil resp. nicht in Luxemburg geborenen Elternteil haben, zu *Personen mit Migrationshintergrund* gezählt.

Zu erwähnen gilt, dass Migration im Schulalter für Schüler bedeutet, sich an ein neues Umfeld, eine neue Schule und ein neues Bildungssystem gewöhnen zu müssen (vgl. OECD, 2003a). Im Folgenden wird zunächst das Konzept *Bildung* näher erläutert.

2.1.2. Bildung

Bildung ist also mehr als Schule. *Bildung ist der umfassende Prozess der Entwicklung und der Entfaltung derjenigen Fähigkeiten, die Menschen in die Lage versetzen, zu lernen, Leistungspotenziale zu entwickeln, zu handeln, Probleme zu lösen und Beziehungen zu gestalten. Neben Lesen, Schreiben und Rechnen müssen Menschen auch Alltagsfähigkeiten ("life skills") erlernen.* Bildung hat die Aufgabe, zum Lernen anzuleiten, zum Weiterlernen zu befähigen und problemlösendes Denken zu fördern (BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2010a).

Nach Kraus (2008) hat *Bildung* gleichwohl eine bedeutende soziale und eine mindestens gleichberechtigte personale Dimension, sie ist sowohl Zweck als auch Mittel der Persönlichkeitsentwicklung. Bildung - ein *Menschenrecht* – ist der Schlüssel der Entwicklung zu einem freiheitlichen, demokratischen und rechtsstaatlichen Gemeinwesens. Bildung sollte somit für alle möglich sein, was aber nicht immer gewährleistet werden kann. Die Diskussion über Gerechtigkeit in Bezug zur Bildung stellt die Erziehungs- und Bildungspolitik vor ständig

neue Herausforderungen, die es gilt anzugehen. Die Zuwanderungsländer stehen vor der Herausforderung, das wachsende multiethnische Segment seiner Bevölkerung in die Kerngesellschaft zu integrieren (Geißler & Weber-Menges, 2008).

Aus humankapitaltheoretischer Sicht wird davon ausgegangen, dass Qualifizierung im Berufsleben an sich keinen Selbstzweck darstellt; Individuen beteiligen sich an beruflicher Weiterbildung, um so ihre Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen substantiell zu verbessern (Becker & Hecken, 2011). Nach Lenz und Bertemes (2015, S. 6) wirken Bildungsabschlüsse wie Türöffner zu bestimmten gesellschaftlichen Bereichen. Ihnen zufolge ist die Frage nach dem Zugang zu und der Qualität von Bildung damit zu einer der wichtigsten sozialen Fragen überhaupt geworden. Bildungswege zu eröffnen, zu erhalten und die dafür notwendigen Ressourcen bereitzustellen, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die niemals abgeschlossen und steten Veränderungen unterworfen ist und deren Organisation immer wieder neu ausgehandelt werden muss. Somit stellt sich die Frage, ob - und welche Personen zu den sogenannten *Bildungsverlierern* gehören.

2.1.3. Bildungsverlierer und Bildungsbenachteiligung

Per Definition sind *Bildungsverlierer* Personen ohne Bildungsabschluss oder mit niedrigem Bildungsabschluss (vgl. Solga & Wagner, 2001; Solga, 2002; Hadjar, Lupatsch & Grünwald, 2010), in Luxemburg kommt dies den berufsbildenden Abschlüssen (DAP: *Diplôme d'aptitude professionnel aide-soignant*) gleich. Bildungsverlierer sind fremdstigmatisiert, d.h. ihre niedrigen formalen Bildungsabschlüsse spiegeln Arbeitgebenden ein Defizit an Lernfähigkeit wieder, zudem sind sie selbststigmatisiert, d.h. die Lernenden sehen sich aufgrund ihrer geringen Ausbildung als weniger qualifiziert an, was sich darin äußert, dass sie sich nicht auf qualifizierte Ausbildungen oder Arbeitsstellen bewerben.

Hadjar, Fischbach, Martin und Backes (2015, S. 35) zufolge können Bildungsungleichheiten auf unterschiedliche Art auftreten, zum Beispiel in Unterschieden im Schulerfolg, d.h. in den Schulnoten, in Übertrittsempfehlungen seitens der Lehrer oder Schulkommissionen, in den besuchten Schulformen (*enseignement/régime*) und in den Bildungsabschlüssen (*diplôme*).

Bezüglich der Ergebnisse der Schulabbruchquoten in Luxemburg zeigt sich, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Jahre 2011/2012 - 36,3% der Gesamtzahl aller Schüler

repräsentieren, bei den Schulabbrechern aber weit überrepräsentiert sind, da deren Anteil insgesamt 56,6% ausmacht. Differenziert man nach verschiedenen Nationalitäten, zählen Kinder portugiesischer Herkunft, mit 21,3% der gesamten Schülerpopulation, hier brechen 26,1% die Schule ab (MENJE, 2014b).

Aus der nachteiligen Positionierung der Schüler mit Migrationshintergrund im Bildungssystem ergeben sich entsprechende Konsequenzen für ihre späteren Ausbildungschancen und in der Folge auch für die Stellung für den Arbeitsmarkt (vgl. Granato & Kalter, 2001; Kristen & Granato, 2005).

Man kann sich hier die Frage stellen, ob Schüler mit Migrationshintergrund zu den Bildungsverlierern zählen.

Nach Hadjar, Lupatsch und Grünewald (2010) gelten Kinder aus bildungsfernen Herkunftsschichten (Arbeiterkinder) zur traditionellen Risikogruppe im Bildungserwerb. Kristen und Granato (2005) zufolge zeigen Migranten wesentlich niedrigere bedingte Chancen einen höheren Bildungsgang zu besuchen bzw. erfolgreich abgeschlossen zu haben. Nach Diefenbach (2007b) konnten für Deutschland wiederholt Benachteiligungen für Kinder aus Migrantenfamilien festgestellt werden, sie werden häufiger von der Einschulung zurückgestellt, sie haben eine geringere Lesekompetenz und bekommen häufiger eine Empfehlung für die Hauptschule. Bildungsungleichheiten zeigen sich als systematische Unterschiede im Bildungserwerb.

Aufgrund der Bildungsungleichheiten haben viele Menschen auch geringere Chancen des Stuserwerbs, ein geringeres Einkommen, eine schlechtere Gesundheit und eine geringere Lebenserwartung. Gesellschaftlich bedeutet dies, dass Begabungsreserven nicht aktiviert werden können, aufgrund dieser Benachteiligung und somit auch wirtschaftliche Potenziale nicht genutzt werden können (Hadjar, Fischbach, Martin & Backes, 2015).

Als neue Merkmalskombination für die geringsten Bildungschancen ist seit den 1960er Jahren die ethnische Zugehörigkeit aufgetaucht, Migrantenkinder insbesondere aus der Arbeiterschicht bilden heterogene Problemgruppen mit unterschiedlichen Graden der Benachteiligung (Geißler, 2005).

Unter *Bildungsbenachteiligung* wird die bildungspolitische Benachteiligung von Gruppen bezeichnet, die über geringe, kulturelle, soziale oder finanzielle Ressourcen verfügen (vgl. Boudon, 1974; Bourdieu, 1983; Hadjar, Lupatsch & Grünewald-Huber, 2010).

Nach Abgrenzung der Begrifflichkeiten Migrant und Bildung, sowie zur Erfassung des Begriffes Bildungsverlierer, werden zunächst die Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs bei Schülern mit Migrationshintergrund erläutert, bevor einige Daten zur Bildungsbeteiligung von Migrantenschülern im luxemburgischen Schulsystem erklärt und der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen gezogen wird.

2.2. Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs

Nach dem pädagogisch-psychologischen Forschungsstand zum Bildungserfolg nach Helmke und Weinert (1997) werden einige Bedingungsfaktoren schulischer Leistung benannt, die alle sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Abbildung 1). Schulische Leistungen werden nach Helmke und Weinert (1997) als der Erwerb bereichsspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen, sowie die damit zusammenhängenden motivationalen Tendenzen definiert. Nach Allemann-Ghionda (2006) wäre es nicht realistisch, einen Faktor zu isolieren, indem man festlegt, dass die Leistungen hauptsächlich von den Eltern oder aber von der Lehrperson oder einzig vom Individuum Kind abhängen.

Nach diesem Schema gestalten sich schulische Prozesse allerdings kulturneutral. Lediglich unter die Kategorie Status- und Strukturmerkmale der Familie, sowie unter die kulturellen Rahmenbedingungen könnte der Aspekt der kulturellen und sprachlichen Hintergründe gegliedert werden.

Die am häufigsten thematisierten und wichtigsten Merkmale, bzw. Ungleichheitsachsen, nach denen Bildungsungleichheiten bestehen können, sind die soziale Herkunft (Klassen bzw. Schichtzugehörigkeit, Bildungsniveaus im Elternhaus), der Migrationshintergrund (eigene Migrationserfahrung, Migrationsereignisse bei den Eltern oder Großeltern) oder die Geschlechtszugehörigkeit, andere Merkmale wie Stadt-Land-Unterschiede oder Unterschiede nach Konfessionszugehörigkeit sind weitere Merkmale welche mögliche Ungleichheiten erklären könnten (vgl. Hadjar, et al., 2015). In dieser Arbeit wird sich auf das Merkmal der *Migration* gestützt und versucht einige Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs für diese Population zusammenzufassen.

Um die spezifischen Bedingungen des Schulerfolgs von Migrantenkindern zu erfassen, müssen einige andere Variablen mit hinzugezogen werden. Da es bis dato keine umfassende Studie bezüglich dieser Thematik gibt, wird sich auf einige wesentliche Bedingungsfaktoren gestützt und versucht einen groben Überblick zu geben.

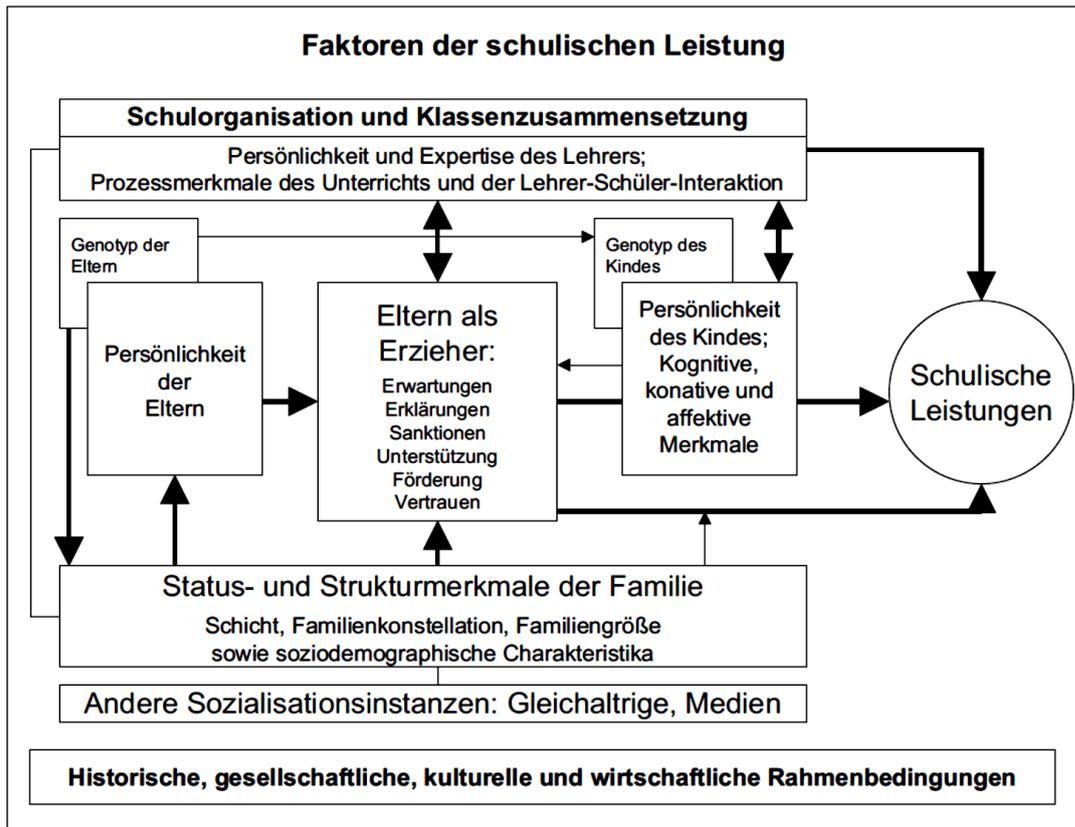


Abbildung 1: Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten (Quelle: Weinert, F.E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S.86).

2.2.1. Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einige Erklärungsansätze

In den folgenden Abschnitten wird spezifischer auf die jeweiligen Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber Schülern ohne Migrationshintergrund eingegangen.

In der bildungssoziologischen Forschung wird zur Beantwortung der Frage nach den Ursachen der beobachteten Ungleichheiten im Bildungserfolg zumeist die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft herangezogen. Primäre Effekte der sozialen Herkunft lassen sich als Einfluss der Klassenlage des Elternhauses auf die schulische Leistungsfähigkeit definieren – demnach erzielen Jugendliche aus niedrigen Sozialschichten schlechtere Schulleistungen und sind im

stratifiziertes Schulsystem auf anspruchsvolleren Schultypen unterrepräsentiert; wogegen sich die sekundären Effekte der sozialen Herkunft aus dem Einfluss der Klassenlage des Elternhauses auf das Bildungsentscheidungsverhalten resultieren. Nach Van de Werfhorst und Van Tubergen (2007) wurde die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft jüngst auf den Migrationshintergrund übertragen, um die bestehenden Unterschiede auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft zu konzeptualisieren.

Unter primären Effekten der ethnischen Herkunft werden verknüpfte Bedingungen mit der ethnischen Herkunft gesehen, die auf das Lernen wirken, wobei Kompetenzunterschiede weiterhin bestehen auch nach Kontrolle der primären sozialen Herkunftseffekte. **Hierunter fallen sozioökonomische Ressourcen, aber auch Motivation und Bildungsaspiration als Ressourcen, sowie Sprachdefizite.** Aufgrund der geringen Bildung und großer Sprachprobleme können Eltern ihre Kinder beim Bildungserfolg kaum unterstützen. Unter den sekundären Effekten wird hier die Bedingungen bezeichnet, die auf die Bildungsentscheidungen wirken, wie - dass ressourcenbedingt und wegen Unkenntnis der Möglichkeiten des Bildungssystems im Ankunftsland – selbst bei hohen Bildungsaspirationen sich eher für kürzere, weniger aufwendig erscheinende Bildungskarrieren entschieden wird (Kristen & Dollmann, 2010).

Primäre Effekte ethnischer Herkunft werden des Weiteren unter die individuellen Faktoren gegliedert, wobei sekundäre Effekte in dieser Arbeit weiterhin nicht relevant sind, da keine Bildungsentscheidungen mit erhoben werden.

Ausgehend aus soziologischer Sicht wird auf **zwei Ebenen**, eine Auswahl an Faktoren für den Bildungserfolg von Migrantenschülern dargestellt.

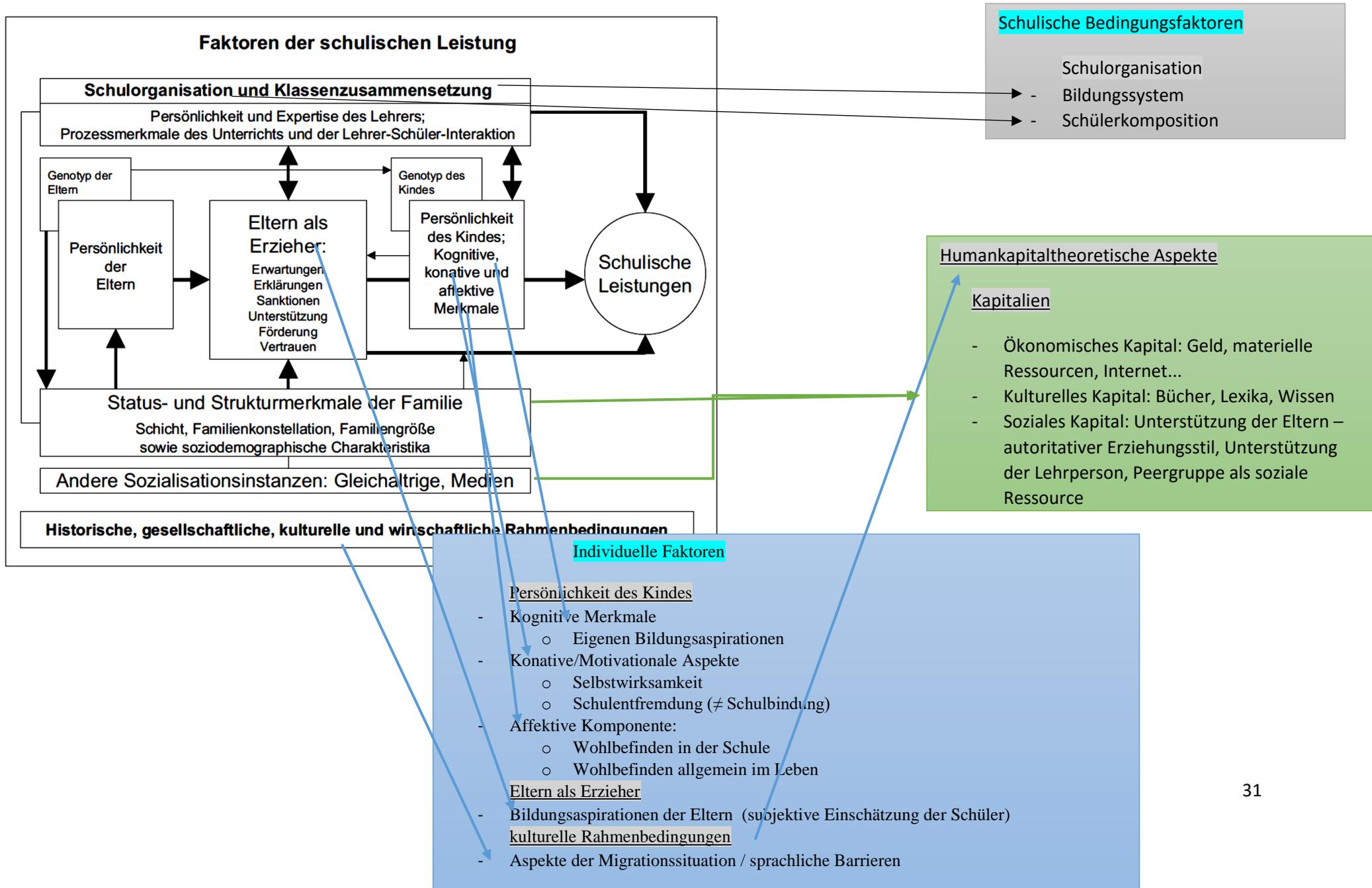
- Die *individuellen Merkmale*, beziehen sich auf die sozioökonomische Herkunft, den sozioökonomischen Status oder die schichtspezifische Kultur. Die Persönlichkeit des Kindes wird in dieser Arbeit basierend auf den kognitiven Merkmalen (Bildungsaspirationen, Einstellung zur Schule), den konativen Merkmalen (Motivation, Selbsteinschätzung/Selbstwirksamkeit, Schulentfremdung) und der affektiven Komponente (Wohlbefinden) untersucht. Zudem werden die Bildungsaspirationen erfragt, indem die subjektive Einschätzung des Schülers bzgl. der Erwartungen seitens der Eltern erhoben wird, sowie die eigenen Bildungsaspirationen mit erfasst werden (vgl. Abbildung 2 → Eltern als Erzieher)

Zu den kulturellen Rahmenbedingungen zählen sowohl Aspekte der Migrationssituation (sprachliche Barrieren) als auch die humankapitaltheoretischen Aspekte (Ressourcen: ökonomische, soziale und kulturelle Kapital). Das soziale Kapital umfasst zudem andere Sozialisationsinstanzen wie die Lehrer und die Peergruppe als soziale Ressource.

- Die zweite Ebene beinhaltet die schulischen Bedingungen, wie die Strukturen der Schulen, Unterrichts-, Methoden-, Beurteilungs-, sowie empfehlungsvermittelnde Qualitäten (Diefenbach, 2008).

Zusammenfassend ist dies schematisch in Abbildung 2 veranschaulicht. Das komplexe Modell der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke und Weinert (1997) wird in Bezug zu den Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs schematisch dargestellt, hier zeigt sich welche Determinanten auf dem Zwei-Ebenen-Modell (Individuelle Faktoren und schulische Faktoren) wiedergespiegelt werden. Zuerst werden die schulischen Faktoren kurz erläutert, bevor die individuellen Faktoren – welche für diese Stichprobe untersucht wurden - detailliert beschrieben werden. Trotz der gesellschaftspolitischen Frage nach dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund gibt es mangels Daten keine umfassende Beschreibung der schulischen Situation bzw. der Bildungsnachteile verschiedener Gruppen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Diefenbach, 2011).

Abbildung 2: Das Modell der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke und Weinert (1997) in Bezug zu den Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs – anhand des Zwei-Ebenen-Modells



2.2.1.1. Schulische Bedingungsfaktoren

Die Gründe für die schlechteren Schulleistungen von Migranten werden häufig lediglich in den individuellen Merkmalen und in ihrer Familiensituation gesehen. In Familien werde zu wenig Deutsch gesprochen, Migrantenkinder entstammen oft bildungsfernen Elternhäusern und könnten daher nicht ausreichend unterstützt werden (vgl. Diefenbach, 2004). Somit wird allerdings die Funktion der Schule als Determinante des Schul(miss)erfolgs nicht in Betracht gezogen.

2.2.1.1.1. Das Bildungssystem als Determinante des Schul(miss)erfolgs – Die These der institutionellen Diskriminierung

Nach Schanz (1997) sind die Unterrichtsmethoden, -materialien und -inhalte auf einsprachig-deutsche Schüler ausgerichtet, weshalb Mehrsprachigkeit überwiegend als störend und nicht als bereichernd angesehen wird und die multilingualen und interkulturellen Fähigkeiten von Migrantenkindern kaum berücksichtigt werden. Die starke Gewichtung der deutschen Sprachkenntnisse, die bei den Entscheidungen des *conseil d'orientation* zum Tragen kommt, spielt einen wesentlichen Grund, warum Migrantenschüler von den anspruchsvolleren Schulzweigen ferngehalten werden (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2004), wobei somit eine ungleiche Verteilung in unterschiedlichen Schulzweigen zu verzeichnen ist.

Die These der institutionellen Diskriminierung bezieht sich auf die spezifischen Auswahlmechanismen, d.h. den Entscheidungspraktiken der Lehrer und der Behörden; allerdings zeigen die Ergebnisse aus Studien darauf hin, dass die Defizite wie Sprachfähigkeiten oder die Unterstützung von Lernaktivitäten durch Familie und soziales Umfeld eine stärkere Bedeutsamkeit haben (vgl. Becker & Beck, 2012).

Betrachtet man die Verteilung von Schülern mit Migrationshintergrund im luxemburgischen Schulwesen stellt man fest, dass diese häufiger in den weniger anspruchsvollen Schulzweigen *régime préparatoire* oder des *enseignement secondaire technique* anzutreffen sind als Schüler ohne Migrationshintergrund (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2004). Häufigster Grund ist der bereits in frühen Jahren *aufretende Mangel an Deutschkenntnissen*, dieser hat zur Folge, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund

bevorzugt das technische Gymnasium besuchen. Somit ist es auch nachzuvollziehen, dass Deutsche in Luxemburg bessere Bildungschancen als Luxemburger haben, wobei Personen aus Portugal oder Italien im luxemburgischen Bildungssystem benachteiligt sind (vgl. Ugen, Romain, Böhm, Reichert, Lorphelin & Fischbach, 2013; Hadjar et al., 2015).

In Luxemburg versucht man bereits durch sogenannte französischsprachige Klassen, dem Problem der mangelnden deutschen Sprachkenntnisse entgegenzuwirken und auch Schülern mit Migrationshintergrund, die erst im Jugendalter nach Luxemburg immigrierten eine Ausbildungschance, zu gewährleisten.

2.2.1.1.2. Schülerkomposition: Anteil der Schüler aus Migrantenfamilien in Schulklassen

In der Forschung hat die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulklassen, neben den Effekten der Schulformen auf den Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund als ein weiteres Merkmal schulischen Lernens, Beachtung gefunden.

Nach Stanat (2006) zeigte sich in der PISA-Studie ein Zusammenhang zwischen ethnischer Zusammensetzung der Schüler und dem Bildungserfolg, so zeigt sich dass der hohe Anteil an Migrantenschüler sich auf die Leistungen auswirkt (vgl. Esser, 1990; Kristen, 2002).

Aufgrund der nur wenigen Studien zu diesem Merkmal der schulischen Leistungen der Migrantenkinder kritisiert Diefenbach (2008), dass der Zusammenhang zwischen der ethnischen Zusammensetzung einer Schülerschaft oder allgemein der ethnischen Konzentration im Umfeld von ausländischen Schülern und ihrem Schulerfolg nicht ohne Weiteres als Kausalzusammenhang zu interpretieren ist.

In Luxemburg besuchen vermehrt Jugendliche mit Migrationshintergrund Schulen mit einer höheren Anzahl von Schülern pro Lehrer (Stanat & Christensen, 2006). Die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund könnte man dadurch fördern, dass in Schulen mit einem hohen Migrantenanteil zusätzliche Lehrkräfte eingestellt werden.

2.2.1.2. Individuelle Faktoren

Zu den *individuellen Faktoren* zählen kulturspezifische kognitive Stile, Werte oder Verhaltensmuster (Diefenbach, 2008).

Die wichtigste dynamische Determinante der Schulleistungen stellt der Lernende selbst dar, hier lassen sich konstitutionelle, kognitive (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.1.), konative/motivationale (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.2.), sowie affektive Determinanten (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.3.) gliedern. Zu den ersteren zählen die biologischen Merkmale eines Individuums gekoppelt mit ihren psychologischen Erscheinungsformen, wie Lebensalter, Geschlecht, sensorische Defizite oder neurologische Erkrankungen, welche den Leistungsstand beeinträchtigen könnten (Helmke & Weinert, 1997). Ihnen zufolge beinhalten die kognitiven Aspekte die Intelligenz, sowie das bereits erworbene Wissen. Es wird angenommen, dass die Herausforderung neue Aufgaben zu lösen, sowie die Entwicklung effektiver Problemlösungsstrategien, die Erkennung lösungsrelevanter Regeln, den weiteren Lernprozess erleichtern, und dies bei intelligenteren Menschen besser gelingt.

Die kognitiven Aspekte umfassen aber auch die Bildungsaspirationen, sowie die subjektive Einstellung gegenüber der Schule (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.1.). Hadjar, Lupatsch und Grünwald (2010) zufolge ist Schulentfremdung abhängig von kognitiven Faktoren, somit führt eine Orientierung an der Zukunft zur einer Reduktion der Schulentfremdung.

Die kulturell-defizitäre Erklärung argumentiert, dass die Verhaltensweisen, Kenntnisse und Fähigkeiten, sogenannte *Ressourcen* (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.1.4.) bei Migrierten oft weniger vorhanden sind (Gogolin, 2002). Nach Diefenbach (2011) besagt die Erklärung der Bildungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund durch kulturell bedingte Defizite, dass Kinder aufgrund ihrer kulturellen Herkunft nicht die Verhaltensweisen, Kenntnisse oder Fähigkeiten mitbringen, wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Diese ist jedoch eher auf die Sozialisation in einer spezifischen sozialen Schicht zurückzuführen als auf die Sozialisation in der Herkunftskultur. Es gelten in der unteren Sozialschicht unterschiedliche Sozialisationspraktiken und Sozialisationsbedingungen die sich von jenen der Mittelschicht differenzieren, wie z.B. restringierter Sprachcode (vgl. Bernstein, 1977, zit. nach Diefenbach, 2011), Überanpassung an das Erreichbare (vgl. Gambetta, 1987, zit. nach Diefenbach, 2011), Risikoaversion und eine geringere Teilhabe an außerschulischen Lern- und Bildungsmöglichkeiten (vgl. Büchner & Krüger, 1996, zit. nach Diefenbach, 2011).

Zudem können Erfahrungen mit kulturellen Unterschieden bei Migranten akkulturativen Stress auslösen, der mit Anpassungsprozessen an eine fremde Kultur verbunden sei (vgl. Berry, 1992; zit. nach Stanat & Christensen, 2006).

Nach Nauck, Diefenbach und Petri (1998) gehören Migrantenfamilien sowohl in ihrem Herkunftsland als auch in Deutschland (bzw. im Aufnahmeland) gewöhnlich der Arbeits- oder Unterschicht an und können daher den innerfamiliären Sozialisationsprozessen hinsichtlich der Anforderungen der deutschen Schule nicht gerecht werden. Die Weitergabe von Verhaltensmuster kann sich in der fehlenden elterlichen Unterstützung der Schüler, in ihrer Einstellung zum Lernen, in der Herangehensweise an Problemstellungen und ihrer Motivation äußern. „Sozialschwächere Kinder [...] erkennen nicht unbedingt den Sinn darin, warum sie lernen sollten. Wenn zuhause nie ein Mensch liest, haben diese Kinder auch keine Relation dazu“ (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2004, S. 82). Dies belegt auch das Ergebnis der PISA-Studie. Hier zeigt sich ebenso, dass „Schüler/-innen, die angaben, dass im Elternhaus keine oder nur sehr wenige Bücher vorhanden sind, im Durchschnitt [...] weniger Punkte erzielten als andere Schüler/-innen“ (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2004, S. 82).

Zudem ist zu erwarten, dass Migrantenfamilien im Schnitt über weniger bildungsrelevantes Wissen verfügen als einheimische Eltern und dass es darüber hinaus somit schwieriger ist, dem Nachwuchs im außerschulischen Lernprozess gleichermaßen beizustehen (Kristen & Granato, 2005). Die Unterstützung seitens der Eltern wird bei Migrierten weniger stark wahrgenommen, als bei Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010).

Die Persönlichkeit der Schüler umfassend die kognitiven Merkmale, die konativen und die affektiven Merkmale werden im Weiteren spezifisch dargelegt für Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund.

2.2.1.2.1. Kognitive Merkmale - Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen beziehen sich nach Becker (2010) auf das Bildungsverhalten. Allgemein wird der Begriff Aspiration nach dem Sozialpsychologen Kurt Lewin als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ definiert (Haller, 1968).

Nach Becker (2010) werden Bildungsaspirationen als eine wesentliche Determinante von Bildungsergebnissen angesehen, es zeigte sich, dass Migrantenkinder (und deren Eltern) im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen haben als Einheimische, auch bei oftmals schlechteren Schulleistungen. Dieser Befund der durchschnittlich höheren Bildungsaspirationen von Migranten ist bemerkenswert, da sich Migranten im Vergleich zu Einheimischen meistens in schlechteren sozioökonomischen Positionen befinden und Migrantenkinder schlechtere Schulleistungen aufweisen, so dass für die meisten Migrantengruppen eher niedrigere Aspirationen zu erwarten gewesen wären; in diesem Zusammenhang wird somit auch von einem *paradoxen Befund* gesprochen (vgl. Becker, 2010; Hill & Torres, 2010). Es zeigen sich allerdings erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen und es ist somit abzuraten, diese Diskrepanz zwischen Bildungsaspirationen und Bildungsergebnissen zu verallgemeinern (vgl. Hao & Bonstead-Bruns, 1998).

Es hat sich eine analytische Trennung zwischen realistischen und idealistischen Aspirationen etabliert, in der internationalen Forschung werden diese als „aspirations“ und „expectations“, d.h. zwischen realistisch erwarteten Bildungsabschlüssen und Bildungswünschen, dargelegt (vgl. Haller, 1968). Nach Goldenberg, Gallimore, Reese und Garnier (2001) zeigt sich, dass die idealistischen Bildungsaspirationen bei Migranten, sowohl von Eltern und Kindern höher ausfallen als die realistischen.

Nach Fuligni (1997) sind die Erwartungen der Eltern ein signifikanter Prädiktor für den Bildungserfolg der Schüler. Zudem sind diese mit dem akademischen Verhalten der Schüler assoziiert. Schüler aus Migrantenfamilien betonen, dass ihre Eltern den Schwerpunkt in ihrer Erziehung eher auf den Bildungserfolg legen, und dass sie eher von Freunden oder Familie motiviert werden, als Schüler ohne Migrationshintergrund. Hadjar, Lupatsch und Grünwald (2010) konstatieren, eine stärkere Hinwendung der Migrierten zu Erfolg und Macht, Konformismus und Tradition.

Der Befund des Paradoxons der hohen Bildungsaspirationen von Migranten selbst bei ungünstigen Bedingungen kann nach Becker (2010) von zwei Seiten betrachtet werden, was jeweils zu einer unterschiedlichen Fragestellung führt. Zum einen wird sich die Frage gestellt: Warum haben Migranten im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen als Einheimische? Und zweitens: Warum können Migranten ihre hohen Bildungsaspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen?.

Die Ursachen der zu hohen Bildungsaspirationen von Migranten werden anschließend kurz zusammengefasst. Nach Vallet (2005) sind Migranten aufgrund ihrer Arbeitsmoral und ihren Ehrgeiz eine positiv selektierte Gruppe, Gründe ihrer Migration sind meistens eine Verbesserung ihrer Lebensbedingungen und um etwas zu erreichen, dementsprechend haben Migranteneltern auch hohe Ansprüche an die Bildungsergebnisse ihrer Kinder. Die Erwartung gilt einer Aufwärtsmobilität für ihre Kinder, denen eine hohe Bildung als wichtigster Weg zugrunde liegt. Diesbezüglich wird sich auf den theoretischen Rahmen von Ogbu (1987) gestützt der zur Erklärung der großen Variabilität in den Bildungsergebnissen von ethnischen Minderheiten zwischen freiwilligen Immigranten und unfreiwilligen Minoritäten unterschieden hat. Demzufolge haben freiwillige Immigranten, die Hoffnung auf ein besseres Leben und somit auch auf die Bildungschancen ihrer Kinder, sie sehen das Bildungssystem im Aufnahmeland als fortschrittlicher und durchlässiger an und sind somit diesem gegenüber positiver eingestellt, Schwierigkeiten werden als temporär empfunden. Demgegenüber stehen unfreiwillige Minoritäten, die schon seit Generationen im Aufnahmeland leben, öfters desillusioniert über ihre Möglichkeiten zur Aufwärtsmobilität, dem Bildungssystem misstrauen und somit eine oppositionelle soziale Identität entwickeln.

Die hohen Aspirationen der Eltern in Migrantenfamilien stehen im Zusammenhang mit der Erfahrung in ihrem Heimatland, sie selbst hatten meistens keine Möglichkeit für höhere Bildung, sie wünschen sich aber nun, dass ihre Kinder das erreichen, was sie selbst nicht erreichen konnten (Becker, 2010). Dieses Argument des besonderen Optimismus wird zwar gängig in der Forschung diskutiert, allerdings gibt es keine signifikanten Ergebnisse, welche diesen tatsächlichen Unterschied in den Bildungsaspirationen zwischen Migranten und Einheimischen durch diesen erklärt werden kann.

Stanat und Christensen (2006) zufolge haben Schüler mit Migrationshintergrund sehr viel höhere Bildungserwartungen als Gleichaltrige einheimischer Familien, diese könnten zum Teil unrealistisch sein, da die Immigranten noch nicht genug mit dem luxemburgischen

Bildungssystem vertraut sind. Die zu hohen Aspirationen von Migranten lassen sich somit auf fehlendes Wissen über das Bildungssystem des Aufnahmelandes zurückführen, sie sind über die Anforderungen und institutionellen Hürden für diese Bildungswege nicht ausreichend genug informiert. Goldenberg et al. (2001) fassen ihre Ergebnisse wie folgt zusammen „They had high hopes for their children’s eventual educational attainment but had little knowledge about what they could or should do to act on those aspirations“.

Das Wissen über das Bildungssystem kann als Teil des kulturellen Kapitals gedeutet werden (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.1.4.2.). Die hohen Bildungsaspirationen der Migranten lassen sich aber nur schwierig durch einen Mangel an Wissen bzgl. des Bildungssystems erklären, da eine bessere Informiertheit die realistischen Bildungsaspirationen erhöhen sollte. Eine andere Facette der Informiertheit betrifft nach Becker (2010) die Richtigkeit der Einschätzung der schulischen Leistungen des Kindes. Migranten können aufgrund ihrer Unvertrautheit mit dem Bildungssystem des Aufnahmelandes und eventuell auch aufgrund von sprachlichen Problemen die schulischen Leistungen ihres Kindes weniger gut einschätzen als Einheimische. Die Korrelation zwischen der objektiven schulischen Leistung des Kindes und der eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit höherer Bildungswege ist wahrscheinlich geringer als bei Einheimischen, somit lässt sich deuten, dass die schulischen Leistungen weniger stark in die Aspirationen einfließen als bei Einheimischen.

Sie betrachten ihre Bildungschancen tendenziell mit Optimismus, obwohl Jugendliche eine anhaltende Enttäuschung erfahren könnten, wenn sie ihr Ziel nicht erreichen. Ihre hohen Erwartungen sind durchaus positiv zu bewerten, da sie mit der Motivation und der Bereitschaft einhergehen dürften, sich in der Schule anzustrengen.

Eine weitere Frage die sich stellt, ist warum Migranten ihre hohen Aspirationen nicht in entsprechenden Bildungserfolg umsetzen können. Nach Becker (2010) sind hier zwei prinzipielle Möglichkeiten zu unterscheiden.

- Zum einen können die schlechteren Bildungsergebnisse von Migranten aufgrund von anderen Faktoren zustande kommen, so dass die hohen Bildungsaspirationen die Summe dieser anderen Nachteile nicht ausgleichen können,
- oder die Bildungsaspirationen haben bei Migranten eine geringere Wirkung als bei Einheimischen.

Auch beide Möglichkeiten können kombiniert auftreten, zudem wenn andere Faktoren den Bildungserfolg von Migranten sehr stark hemmen, dann könnte zudem selbst dann noch ein schlechteres Bildungsergebnis von Migranten die Folge sein, wenn bei ihnen die Aspirationen stärkere Wirkung hätten.

Unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft reduzieren sich die ethnischen Unterschiede in den Schulleistungen und Bildungsergebnissen stark und sind in vielen Fällen statistisch nicht mehr signifikant (Heath & Brinbaum, 2007). Restliche Unterschiede können oft auf spezielle migrationsbedingte Faktoren zurückgeführt werden wie zum Beispiel schlechtere Sprachkenntnisse. Bei vergleichbarem sozioökonomischen Status der Familie und bei gleichen schulischen Leistungen, können die hohen Aspirationen der Migranten bei den Bildungsentscheidungen einen positiven Einflussfaktor darstellen und ihnen gegenüber Einheimischen sogar einen Vorteil verschaffen (vgl. Becker, 2010).

Es gilt zu beachten, dass die Bildungsaspirationen nicht unter allen Umständen die gleiche Wirkung haben, sondern je nach spezifischen Bedingungen mehr oder weniger stark auf Bildungsergebnisse wirken (Becker, 2010). Unter bestimmten Bedingungen können diese Aspirationen völlig ihre Wirkung verlieren zum Beispiel im Fall von extremen Barrieren. Die geringe Informiertheit über das Bildungssystem könnte eine Moderator-Rolle spielen, diese im Zusammenspiel mit der Existenz institutioneller Barrieren würde erklären, warum Migranten ihre hohen Aspirationen weniger oft umsetzen können, allerdings existiert bislang keine direkte Untersuchung dieses Zusammenspiels.

2.2.1.2.2. Konative/Motivationale Merkmale

Motivation

Nach Stanat und Christensen (2006) sind Schüler mit Migrationshintergrund lernmotiviert und haben eine positive Einstellung zur Schule. Zudem zeigen sie ein höheres Maß an Interesse und Motivation gegenüber Schüler ohne Migrationshintergrund. Eine solche starke Lernbereitschaft kann von den Schulen genutzt werden, um den Erfolg dieser Schüler im Bildungssystem zu fördern.

Nach Fuligni (1997) können kulturell verankerte motivationale Orientierungen bzw. Einstellungen zur Bildung den Integrationsprozess fördern oder aber auch behindern.

Die Motivation und somit die Fähigkeit eigene Initiative zum Lernen zu entwickeln, sind sowohl im beruflichen Kontext, als auch in weniger strukturierten Domänen eine Grundvoraussetzung für lebenslanges Lernen (OECD, 2003a). Schüler, die dem Lernen positiv gegenüberstehen, und zwar sowohl von ihrer Einstellung als auch ihrem Verhalten her, erzielen in der Regel gute Lernergebnisse. Nach den PISA-Ergebnissen gilt festzuhalten, dass Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund trotz ihres relativ schlechteren Abschneidens in ihren Leistungen, häufig bessere Lernvoraussetzungen - was Motivation, Selbstvertrauen und Lernstrategien betrifft, aufweisen als im Inland geborene Schüler.

Bezüglich der instrumentellen Motivation, das heißt dieses Verhalten gründet im Wesentlichen auf der Aussicht auf konkrete Vorteile oder Belohnungen von außen (extrinsisch), zeigen sich Unterschiede, die bei den zugewanderten Schülern stärker ausgeprägt sind (OECD, 2003b), dies könnte auf den Wunsch eines sozioökonomischen Aufstiegs bei Familien zurückzuführen sein, die sich in einer neuen Gesellschaft zu etablieren suchen.

Es lässt sich somit zusammenfassen, dass Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer hohen Motivation weniger schulentfremdet sind, als jene ohne Migrationshintergrund.

Selbsteinschätzung

Nach Stanat und Christensen (2006) tragen *Selbsteinschätzungen* entscheidend dazu bei, selbstgesteuert zu lernen. Schüler entwickeln aufgrund vieler Erfahrungen eine Vorstellung von ihren eigenen Fähigkeiten. Diese Selbsteinschätzung lässt sich anhand von zwei Merkmalen unterscheiden – dem *Selbstkonzept*, d.h. die Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten, - sowie der *Selbstwirksamkeit*, d.h. das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Aufgaben effizient bewältigen und Schwierigkeiten meistern zu können – die Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation angemessene Verhaltensresultate erzielen kann (Zimbardo & Gerrig, 2004). Dieser Begriff wurde Ende der 70er Jahre von Albert Bandura im Zusammenhang mit der sozial-kognitiven Lerntheorie entwickelt. Dieses Gefühl der Selbstwirksamkeit beeinflusst die eigenen Wahrnehmungen, die Motivation und die Leistung in vielfältiger Weise. Becker und Luthar (2002) zufolge hängt das Selbstkonzept sehr eng mit dem allgemeinen Wohlbefinden und der persönlichen Entwicklung zusammen.

Schüler mit Migrationshintergrund verfügen laut den Aussagen von Stanat und Christensen (2006) über ein ähnliches oder sogar positives Selbstkonzept als Schüler ohne Migrationshintergrund. Intensivere Lernaktivitäten sind mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verbunden, diese fördern somit den Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Schule und in der gesamten Lebensspanne (Stanat & Christensen, 2006). Das Niveau der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülern mit Migrationshintergrund ist in Luxemburg signifikant geringer als jene von Schülern ohne Migrationshintergrund.

Schüler mit Migrationshintergrund zeigen Motivation und Interesse, haben dennoch aber nicht genug Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Aufgaben lösen zu können und empfinden somit auch beim Lösen von Aufgaben mehr Angst / Unwohlsein (vgl. Stanat & Christensen, 2006).

Schulentfremdung

Schulentfremdung auf der individuellen Ebene wird im Anschluss an klassische Konzepte von Marx oder Durkheim als ein Defizit an sozialer Bindung, Identifikation und Beteiligung im Hinblick auf Schule und Lernen (Hascher und Hagenauer 2009; zit. nach Grünewald-Huber, Hadjar, Lupatsch, Gysin & Braun, 2011) spezifiziert. Als Gegensatz zur Schulbindung bedeutet dies somit auch eine schrittweise emotionale Abkopplung von akademischen Zielen und Werten und dementsprechend eine geringere Beteiligung an schulbezogenen Aktivitäten (Finn, 1989; zit. nach Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010). Nach Hadjar und Lupatsch (2010) wird Schulentfremdung als Ausdruck einer Bildungsmotivation hinsichtlich des intrinsischen Nutzens und nicht im Hinblick auf spätere Bildungserträge (extrinsische Motivation) verstanden. Dies könnte sich in einer mangelnden intrinsischen Motivation, einer mangelnden Aufgabenorientierung oder einer negativen Einstellung gegenüber der Schule zeigen, dies soll bei Einheimischen stärker ausgeprägt sein als bei Schülern mit Migrationshintergrund, außer sie gehören der Arbeiterklasse an. Diese Abkoppelung geht mit schlechten Noten einher, welche wiederum sich negativ auf die Motivation auswirken. Schiefele, Krapp und Winteler (1992) zufolge verringert ein Mangel an fachbezogenen Interessen und intrinsischer Motivation den Schulerfolg.

Eine positive Einstellung zur Schule ist hilfreich zur Förderung der Grundlagen des Lernens, wie Motivation, Interesse am Lernen und Selbstvertrauen. Fühlt sich ein Schüler von der Schule entfremdet, besteht ein Risiko, dass er sowohl in der Schule als auch im späteren Leben schlechtere Leistungen erzielt (vgl. OECD, 2003b; Blum & Libbey, 2004; Stanat & Christensen, 2006). Somit dürften Jugendliche mit einer positiven Einstellung zum Lernen hingegen besser dafür gerüstet sein, auch nach Beendigung der Schule ihre Kenntnisse und Fähigkeiten an neue Anforderungen anzupassen und zu erweitern.

Hinsichtlich der **Einstellung zur Schule** – d.h. die Einschätzung der Schüler darüber, ob die Schule sie auf das Leben vorbereitet – haben Schüler mit Migrationshintergrund signifikant eine positivere Einstellung – sie beurteilen die Schule deutlich wohlwollender als ihre gleichaltrigen Mitschüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat & Christensen, 2006).

Es gilt aber auch zu beachten, dass eine bedeutsame Minderheit von Jugendlichen eine negative Einstellung bekundet, welche einen Einfluss auf die Schülerleistungen haben kann. Obwohl zwischen der Einstellung zur Schule und den Leistungen kein signifikanter Zusammenhang

besteht, ist es dennoch wichtig, eine positive Einstellung zu entwickeln, da diese ausschlaggebend ist für die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen (OECD, 2004).

Die Schulentfremdung kann sich als Konstrukt zweiter Ordnung aus drei Dimensionen erster Ordnung – negative Einstellung zur Schule, mangelnde Aufgabenorientierung und mangelnde intrinsische Lernmotivation zusammensetzen (Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010).

Zudem ist ein ausgeprägtes Zugehörigkeitsgefühl ein äußerst wichtiger Bestandteil des Wohlergehens von Schülern in der Adoleszenz, da die Schule einen zentralen Platz in ihrem Alltagsleben einnimmt (Stanat & Christensen, 2006). Das Zugehörigkeitsgefühl von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ist vergleichbar.

Hadjar, Lupatsch & Grünewald (2010) zufolge kann nicht festgehalten werden, dass Bildungsverlierer aufgrund der Schulentfremdung einen geringen Schulerfolg aufweisen oder ob der geringe Schulerfolg zu einer größeren Schulentfremdung der Risikogruppen geführt hat.

2.2.1.2.3. Affektive Komponente

Wohlbefinden

Nach der Theorie der sozialen Produktionsfunktionen ist das zentrale Ziel menschlichen Handelns Wohlbefinden (physisches Wohlbefinden und soziale Anerkennung), welches nur durch die Erfüllung bestimmter instrumenteller Ziele auf Basis spezifischer Ressourcen produziert werden kann (vgl. Ormel, Lindenberg, Steverink & Verbugge, 1999). Unter diesen instrumentellen Zielen wird Stimulation (physische und mentale Anstrengungen), Komfort (Nahrung, Gesundheitsvorsorge, Geld), Status (Bildung, soziale Schicht, besondere Fähigkeiten), Verhaltensbestätigung (soziale Fähigkeiten, Kompetenz) und Affekt (Partner, Empathie und Attraktivität) gegliedert. Um einen umfassenden Überblick der Bedingungsfaktoren zu erhalten, dürfen die emotionalen Faktoren nicht außer Acht gelassen werden.

Nach Hascher und Hagenauer (2011) wurde das Konzept des Wohlbefindens seit den 1960er Jahren präzisiert und ausdifferenziert. Wohlbefinden besteht sowohl aus emotionalen- (z.B. Freude), als auch aus kognitiven Aspekten (z.B. Einstellungen). Wohlbefinden besteht dann, wenn die positiven Aspekte überwiegen und die negativen möglichst gering ausgeprägt sind. Das Wohlbefinden in der Schule konstituiert sich aus verschiedenen Faktoren, die

unterschiedliche Anforderungen in der Schule tangieren. Die negativen Komponenten, wie Sorgen wegen der Schule, körperliche Beschwerden wegen der Schule und soziale Probleme in der Schule müssen möglichst gering ausgeprägt sein, wogegen Freude in der Schule, positive Einstellung zur Schule und schulischer Selbstwert hoch ausgeprägt sein sollten, damit Wohlbefinden sich entfalten kann. Wohlbefinden führt zwar nicht unmittelbar zum Schulerfolg, allerdings wurde bereits ein positiver Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Schulerfolg festgestellt.

Es konnte in einigen Studien nachgewiesen werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund tendenziell über ein geringeres Wohlbefinden in der Schule verfügen als Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Sam & Berry, 1995; Roebbers, 1997). Ihnen zufolge, zeigt sich bei der Akkulturationsstrategie, die auf Integration setzt, das heißt bei der die kulturelle Identität beibehalten wird, sich das Wohlbefinden relativ verbessert.

Das Wohlbefinden kann zudem anhand der Skala zur Wahrnehmung der Schule gemessen werden, indem sie gefragt werden, wie sie den Ort *Schule* empfinden (Grünewald, 2008).

2.2.1.2.4. Kulturelle Rahmenbedingungen

Ein weiterer Faktor, welche die schulische Leistung beeinflusst, sind die kulturellen Rahmenbedingungen, zunächst werden die Aspekte der Migrationssituation erläutert, bevor die humankapitaltheoretischen Aspekte veranschaulicht werden.

2.2.1.2.4.1. *Aspekte der Migrationssituation (sprachliche Hintergründe)*

Nach Stanat und Christensen (2006) lassen sich Leistungsunterschiede **nicht** im vollen Umfang dadurch erklären, dass Schüler mit Migrationshintergrund zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, dies sollte somit für die Sprachförderung in den Schulen sprechen, welche unabkömmlich ist um Bildungsnachteile aufgrund der Migrationsgeschichte auszugleichen. Dies gilt vor allem für Schüler der ersten Generation in Luxemburg, wobei es kaum signifikante Unterschiede bei der zweiten Generation gibt. Es weisen sich ausgeprägte

Leistungsnachteile auf für Schüler mit Migrationshintergrund, welche zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen (vgl. Schmid, 2001; Stanat & Christensen, 2006).

Die Mehrsprachigkeit kann auch ein Vorteil sein, da sie zu einer höheren Sprachkompetenz führen kann; der Gebrauch einer anderen Sprache zu Hause kann jedoch unter Umständen ein Indikator dafür sein für eine geringe Integration der Familien, Schüler mit Migrationshintergrund beherrschen die Unterrichtssprache kaum, da sie außerhalb der Schule kaum mit dieser konfrontiert sind (vgl. Stanat & Christensen, 2006). Somit fehlt es den Eltern häufig an den nötigen Sprachkenntnissen, um etwa bei den Hausaufgaben Unterstützung zu bieten. Beide Faktoren können sich negativ auf die Lernfortschritte der Schüler auswirken. Aufgrund der diversen kulturellen Hintergründe in Luxemburg ist dies ein weit verbreitetes Phänomen. Genauere Leistungsunterschiede aufgrund des sprachlichen Hintergrundes werden in Abschnitt 3.1. für die luxemburgischen Schüler mit Migrationshintergrund spezifiziert dargestellt.

2.2.1.2.4.2. *Humankapitaltheoretische Aspekte*

Nach einer weiteren Erklärung basiert der geringe Schulerfolg auf einem Defizit an Humankapital (d.h. kulturelle und materielle Ressourcen: Wohlstand, Bildungsressourcen, kulturelle Güter) (vgl. Becker, 1964; Diefenbach, 2008; Reichert et al., 2013). Hier gelten in erster Linie als Indikatoren des Humankapitals der Bildungsstatus der Eltern und ihr Einkommen. Nach Diefenbach (2011) kommen die Bildungsnachteile aus humankapitaltheoretischer Sicht dadurch zustande, dass die Eltern im Durchschnitt weniger gebildet sind, ein geringeres Einkommen haben und mehr Kinder haben als Eltern ohne Migrationshintergrund, welches sich auf den Aufbau des Humankapitals auswirkt, welcher notwendig ist um die Schullaufbahn erfolgreich zu durchlaufen. Stanat und Christensen (2006) zufolge sind die Bildungsdisparitäten der Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund unter anderem in Luxemburg besonders ausgeprägt.

Anhand des wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status variieren die Disparitäten je nach Ländervergleich, somit haben Familien mit Migrationshintergrund einen wesentlich niedrigeren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status als einheimische Familien (Stanat & Christensen, 2006).

Es ist somit nicht die ethnische oder nationale Herkunft als solche für den schulischen Erfolg entscheidend, sondern familiäre Ressourcen wie die elterliche Berufserfahrung und deren berufliche Stellung (vgl. Kristen & Granato, 2005; Diefenbach, 2011). Diefenbach (2007a) hingegen setzt daran fest, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und Bildungserfolg bei Migranten nicht im gleichen Masse besteht, wie bei Deutschen ohne Migrationshintergrund. Demzufolge sollten institutionelle Faktoren mitberücksichtigt werden (vgl. Abschnitt 2.2.1.1.).

Nach Kristen und Granato (2005) umfasst der Ressourcen- bzw. Kapitalbegriff alle Eigenschaften, Positionen und Güter, die sich hier die Jugendlichen in irgendeiner Weise zunutze machen können. Der Bildungserfolg stellt zwar sowohl für die Einheimischen als auch für die Zuwandererfamilien ein gleichermaßen bedeutsames Ziel dar, allerdings aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen unterscheiden sich diese in den Möglichkeiten den Schulerfolg ihrer Kinder wirksam abzusichern und damit diese Zielsetzung tatsächlich zu realisieren. Beide Gruppen unterscheiden sich also in ihren Möglichkeiten für den Bildungserwerb.

Der Soziologe Pierre Bourdieu (1983) untergliedert die Ressourcen nach einem anderen Konzept dem Kapitalienansatz – das *kulturelle*-, *das ökonomische*- und *das soziale Kapital*.

- Er versteht unter dem kulturellen Kapital, die Gesamtheit der individuell akkumulierten kulturellen Inhalte, im Hinblick auf die Schule lässt sich hier von Bildung sprechen. Das **kulturelle Kapital** bezieht die Ressourcen (Güter wie Bücher, Lexika, Wissen, usw.) ein, die dem Kind durch die familiären Hintergründe zur Verfügung stehen. Das kulturelle Kapital ist mit der Bildung der Eltern verknüpft, somit auch mit deren Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen, welche erlauben sich bei Bedarf Bücher, Lexika anzueignen.
- Das **ökonomische Kapital** bezeichnet die materiellen Verhältnisse wie etwa Geld oder Eigentumsrechte. Geld ist für den Bildungserwerb von Interesse, weil es für diesen gebraucht wird (z.B. für Unterrichtsmaterialien, private Nachhilfestunden, usw.).

Langfristig entstehen primäre Herkunftseffekte nach Boudon (1974, zit. nach Hofmann, 2010) als Sozialisationseffekte infolge des unterschiedlichen Anregungsgehaltes in Familien verschiedener Sozialschichten. Als kulturelle Effekte gelten hier die vermittelte Sprachkultur, die Lern- und Bildungsmotivation sowie selbstreguliertes Handeln und Lernen. Es werden

folglich Lerngewohnheiten habitualisiert, welche sich auf die schulische Leistungsperformanz auswirken können (vgl. Becker, 2004). Sekundäre Herkunftseffekte würden aus dem direkten Entscheidungsverhalten von Familien resultieren, diese werden in der vorliegenden Studie keine weitere Beachtung finden.

Gemäß Becker (2010) finden sich die Werthaltungen der Eltern im Konzept des kulturellen Kapitals wieder, während der Einfluss von anderen Netzwerkmitgliedern dem Konstrukt des sozialen Kapitals zugeordnet wird.

- Das **soziale Kapital** beinhaltet die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die zur Verwirklichung eigener Interessen genutzt werden, d.h. alle dauerhaften und nützlichen Beziehungen einer Person; wie z.B. die wesentlichen Netzwerke – wie Eltern und Familie, die Schule, die Lehrpersonen, und die *Peers der Schüler*, welche die Schüler innehaben.

Es herrschen in sozialen Netzen bestimmte Werte und Normen, was angemessenes Verhalten ist, auch in Bezug auf anzustrebende Bildungsabschlüsse (Becker, 2010). Es können somit in sozialen Netzwerken bildungsförderliche oder bildungshemmende Normen verbreitet sein, was zu entsprechendem sozialen Druck führen kann. Nicht-Konformität wird sanktioniert, wobei eine soziale Kontrolle über die Einhaltung der im sozialen Netzwerk geltenden Normen existiert. Somit ist klar, dass in einigen Kreisen für das Kind außer Abitur kein anderer Bildungsabschluss in Frage kommt, während in anderen Netzwerken die Einstellung weit verbreitet ist, dass höhere Bildung nichts für uns ist – der Verlust der Gruppenzugehörigkeit bei ethnischen Minderheiten im Falle guter Schulleistungen, wird als „acting white“ diskreditiert (Ogbu, 1987). Ob das soziale Kapital als Ursache für ethnische Unterschiede bei Bildungsaspirationen in Frage kommt, müsste davon ausgegangen werden, dass sich die Verteilung und/oder die Wirkungsweise dieses sozialen Kapitals zwischen Migranten und Einheimischen unterscheidet. Ob Migranten über ein verstärktes soziales Kapital verfügen wurde bis dato noch nicht erwiesen. Nach Becker (2010) wird aber angenommen, dass soziales Kapital in Form von Normen und sozialer Kontrolle einen starken Einfluss auf die idealistischen Bildungsaspirationen hat. Die realistischen Bildungsaspirationen sollten dagegen nur indirekt von diesem normativen Einfluss betroffen sein. Soziales Kapital in Form von Ressourcenzugang beeinflusst die realistischen Bildungsaspirationen, nicht jedoch die idealistischen.

Das schulerfolgsrelevante Sozialkapital der Eltern wird mit Hilfe einer Skala zur Möglichkeit autoritativer Unterstützung seitens der Eltern bei Schulaufgaben (Fuß 2006; zit. nach Grünewald-Huber, Hadjar, Lupatsch, Gysin & Braun, 2011) gemessen. Die Möglichkeit der Unterstützung und nicht die tatsächlich in Anspruch genommene Unterstützung wird gemessen. Befunde von Colemann (1988) zeigen, dass Schüler mit geringer Ausstattung an sozialem Kapital häufiger die Schule ohne Abschluss verlassen. Nach Hadjar, Lupatsch und Grünewald-Huber (2010) scheinen Migrierte einen Mangel an Unterstützung im Elternhaus zu erleben gegenüber Einheimischen. Dies könnte zum Teil auf die mangelnden Sprachenkenntnisse oder aber auf das Bildungsniveau und somit auf einen Mangel an kulturellem Kapital zurückzuführen sein.

Eine weitere soziale Ressource ist die Lehrperson da sie im Unterricht und darüber hinaus das Lernen der Schüler unterstützt und motiviert und daher zur Verwirklichung der eigenen Interessen, d.h. für den Bildungserwerb, genutzt werden kann (Colemann, 1988). Nach Baumrind (1991) kann ein autoritativer Erziehungsstil- und Unterrichtsstil, der sich durch hohe Akzeptanz aber auch hohen Grad an Kontrolle auszeichnet, als soziale Ressource für Bildungserfolg gesehen werden. Somit würde dies auch für die Schüler mit Migrationshintergrund zutreffen, dass jene die Unterstützung der Lehrperson empfinden, weniger schulentfremdet sind. Aus empirischen Studien lassen sich hier keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen hervorheben, somit wird angenommen, dass die Unterstützung durch die Lehrperson in etwa gleich erlebt wird.

Vor dem Hintergrund der humankapitaltheoretischen Grundannahmen für deutsche Kinder und Migrantenkinder, ergab eine Studie, *dass der Bildungserfolg von Jugendlichen aus Migrantenfamilien - anders als bei deutschen Jugendlichen - in einem zwar signifikant positiven, aber außerordentlichen geringen Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie steht* (Nauck, Diefenbach & Petri 1998, S. 713).

Im Gegensatz dazu konstatiert Kristen (2002), dass der *zentrale Punkt* darin bestehe, dass Migrantenfamilien nicht im **selben Ausmaß wie Einheimische über die für den Bildungserfolg wichtigen Ressourcen verfügten**. Für Luxemburg ergab die PISA-Studie, dass der Besitz von **kulturellem Kapital** hinsichtlich Kulturgütern in der Familie (klassische Literatur, Gedichtbände, Kunstwerke), der Besitz von Bildungsressourcen (ruhiger Ort zum Arbeiten, Wörterbücher, Schreibtisch...) und der familiäre Wohlstand (eigenes Zimmer,

Internetanschluss, usw.) vergleichsweise seltener in Familien von 15-Jährigen mit Migrationshintergrund als in Familien ohne Migrationshintergrund anzutreffen war (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2004). Auch dieser Faktor könnte dazu beitragen, dass Schüler mit Migrationshintergrund weniger erfolgreich sind als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In den Ergebnissen der PISA-Studie lässt sich für Luxemburg die Leistungsdifferenz in den drei geprüften Kompetenzbereichen zwischen sozioökonomisch „begünstigten“ und „benachteiligten“ Jugendlichen konstatieren, wobei die Leistungsdifferenz in der Lesekompetenz (zwischen sozioökonomisch „begünstigten“ und „benachteiligten“) Jugendlichen in Luxemburg 101 Punkte beträgt, d. h. mehr als zweieinhalb Schuljahre. Diese Differenz zählt zu den größten im internationalen Vergleich (Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle, 2004).

Die Erklärung der kulturellen Defizite aufgrund der Sozialisation der Kinder mit Migrationshintergrund in der Herkunftskultur kann eben nur für diejenigen Kinder erklärungskräftig sein, bei denen eine solche Sozialisation stattgefunden hat, diese These wird aber für Kinder der dritten Generation resp. Kinder aus binationalen Partnerschaften bezweifelt. Die Variante der Erklärung die von schichtspezifischer Sozialisation argumentiert, sowie die humankapitaltheoretische Erklärung könnten den Bildungsmisserfolg von Schüler mit Migrationshintergrund mit mittlerem oder hohem sozio-ökonomischen Status nicht erklären, weil es ihn nämlich gemäß dieser Argumentation gar nicht geben darf (vgl. Diefenbach, 2011).

Andere Sozialisationsinstanzen: Peergruppe als soziale Ressource

Als besonderer Erklärungsfaktor für den Schulerfolg gilt zudem die Schuleinstellung der Peergruppe. Die Peergruppe der Schüler kann Orientierung und Unterstützung für Handlungen bieten und hat eine wichtige Rolle als Anerkennungsressource (vgl. Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010). Je nachdem was in der Gruppe als legitimes Mittel akzeptiert wird, definieren Peergruppen, wie subjektives Wohlbefinden produziert werden kann, ob dies nun Erfolge in der Schule oder aber durch deviante Verhaltensweisen sei. Die Einstellungen der Schüler gegenüber der Schule und dem Lernen kann also durch eine Peergruppe positiv oder negativ geprägt werden (vgl. Hadjar & Lupatsch, 2010). Schulentfremdung und die Einstellung

der Peers sind also abhängig voneinander (Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006). Die individuelle Schulentfremdung wird natürlich durch die negative Einstellung gegenüber schulischen Institutionen, d.h. wenn Wissen und Lernen keinen hohen Stellenwert haben, seitens der Peergruppe und/oder Elternhaus verstärkt (Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010). Schulentfremdung entsteht unter anderem aus der Wahrnehmung, dass Anstrengung und Lernen nicht zu den gewünschten Lernerfolgen führen oder aber aus der mangelnden internalen Kontrollüberzeugung, schulischen Herausforderungen gewachsen zu sein und diese Anforderungen erfüllen zu können. Da die Einstellung der Peergruppe einen wesentlichen Einfluss auf den Schüler hat, stellt dies ein soziales Kapital dar, welches das Risiko, zum Bildungsverlierer zu werden, reduziert.

Gemäß der Studie von Hadjar, Lupatsch und Grünewald (2010) zeigt sich die leichte Tendenz, dass Migrierte ihre Freundesgruppen für gegenüber der Schule als positiver eingestellt wahrnehmen, als ihre Mitschüler.

Im Folgenden wird die Bildungsbeteiligung der Migranten im luxemburgischen Schulsystem dargelegt, bevor der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen visualisiert wird.

3. Migranten im luxemburgischen Schulsystem

Nach Hadjar, Fischbach, Martin und Backes (2015) ist das luxemburgische Bildungssystem aufgrund seines relativ hohen Stratifizierungsgrades d.h. Mehrgliedrigkeit des Sekundarbereiches – d.h. ob und wie viele verschiedene Schul- oder Klassentypen parallel existieren (z.B. Enseignement Secondaire/ES sowie die verschiedenen Bildungswege im Enseignement Secondaire Technique/EST) – sehr anfällig für Bildungsungleichheiten. Hoch stratifizierte Systeme, in denen Schüler nach der Primarschulbildung auf verschiedene Bildungswege aufgeteilt wurden, wie dies in Luxemburg der Fall ist, sind die Bildungsungleichheiten stärker ausgeprägt. Unterschiedliche Bildungswege führen zu verschiedenen Abschlüssen, die dann auf dem Arbeitsmarkt auch unterschiedlich viel Wert besitzen.

Die Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund im luxemburgischen Schulsystem soll Aufschluss über die unterschiedliche Verteilung der Schülerpopulation nach Nationalität und Schulform geben. Luxemburg weist im Hinblick auf die Migrationspopulation die höchsten Prozentsätze aller OECD-Länder (OECD: Organisation for economic co-operation and development) auf. Luxemburg, eines der besonders wohlhabenden europäischen Ländern, nimmt neben der Schweiz, in Bezug auf den Migrantenanteil einen der vorderen Plätze ein (Stanat & Christensen, 2006).

Seit dem 1. Januar 2014 zählt die Bevölkerung aus Luxemburg nahezu 550.000 Einwohner, 54,7% sind Luxemburger und 45,3% sind Ausländer (STATEC, 2014a, 2014b).

Nach den Volkszählungen der STATEC von 2011, haben 61,2% der luxemburgischen Bevölkerung einen Migrationshintergrund, d.h. 38,8% der Bevölkerung haben keinen Migrationshintergrund – sind in Luxemburg geboren und beide Elternteile sind Luxemburger (Peltier, Thill & Heinz, 2013). Der Migrationshintergrund wird aufgrund der Nationalität, des Geburtslandes, sowie des Geburtslandes der Eltern erfasst.

- 32% wurden im Ausland geboren, haben eine ausländische Nationalität, wobei beide Elternteile nicht-Luxemburger sind.

- Knapp ein Zehntel der Bevölkerung ist in Luxemburg geboren (8,5%), wobei beide Elternteile nicht in Luxemburg geboren sind und die Nationalität nicht-Luxemburger ist.
- 4,6% der Einwohner haben die luxemburgische Nationalität, beide Eltern aber Ausländer sind.
- 4,3% der Bürger sind im Ausland geboren, beide Elternteile sind Ausländer, haben aber die luxemburgische Nationalität.
- 11,3% zählen zu jenen mit Migrationshintergrund, da ein Elternteil als Migrant angesehen wird.

In der *Migrationsgeschichte* Luxemburgs, kann in den letzten Jahrzehnten das Modell einer *doppelten Immigration* beobachtet werden – zum einen Arbeitnehmer hauptsächlich in den Bereichen Bau, Reinigung sowie häuslichen Dienstleistungen – die vor allem aus Portugal oder Italien kommen, zum anderen eine zweite Einwanderungsgruppe, der Führungskräfte aus dem Finanzsektor sowie Funktionäre europäischer und anderer internationaler Institutionen (Pauly, 2010). Der Einbruch der Stahlindustrie im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts verursachte in Luxemburg eine neue Wanderungswelle, sowie eine Diversifizierung der Migranten, besonders die Anzahl der hochqualifizierten Migranten aus den nördlichen Ländern der Europäischen Union, Nordamerika, Afrika und Japan stieg deutlich an (vgl. Willems, Milmeister, Hartmann-Hirsch & Kollwelter 2009). Eine weitere Gruppe von Migranten sind seit den 90er Jahren, Asylsuchende vor allem aus Afrika und den Balkanstaaten (vgl. Pauly, 2010). Somit kann man festhalten, dass Migranten keine homogene Gruppe sind.

Die Schülerpopulation des luxemburgischen Schulsystems ist genauso wie die Bevölkerung kulturell, sozio-ökonomisch und sprachlich besonders heterogen. Gemäß den PISA-Durchgängen steht Luxemburg mit seinem sehr hohen Prozentsatz an Schülern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich an erster Stelle (vgl. Reichert et al., 2013).

Nach den Statistiken des Ministeriums für Erziehung und Berufsausbildung für das Schuljahr 2010/2011 (MENFP - Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 2012) betrug der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund für die technische Gymnasien 42,7%. Dieser Anteil ist in den letzten Jahren stetig gestiegen, im Schuljahr 2013/2014

besuchten 45,3% der Schüler mit Migrationshintergrund das technische Gymnasium (Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse – MENJE, 2015a).

Die Aufteilung der Schüler nach Schulform und Nationalität (vgl. Tabelle 1) macht vor allem zweierlei deutlich, zum einen ist der Anteil ausländischer Schüler in allen Schulformen in Luxemburg im europäischen Vergleich sehr hoch und liegt in der Grundschule sowie der *éducation différenciée* bei etwa 50%; zum anderen zeigt sich eine bemerkenswerte Ausdifferenzierung in den weiterführenden Schulen. Während 78,7% der Schüler im *enseignement secondaire* Luxemburger sind, legt dieser Anteil nur bei 54,7% im *enseignement secondaire technique* (Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015) (vgl. Tabellen C1 – C2).

Tabelle 1: Aufteilung der Schüler nach Nationalität und Schulform

Schulform	Anzahl der Schüler 2013/14				Total
	luxemburgisch		ausländisch		
Fondamental cycle 1 - précoce	2.413	56,3%	1.870	43,7%	4.283
Fondamental cycle 1 - préscolaire	5.673	52,8%	5.075	47,2%	10.748
Fondamental cycle 2-4	15.854	49,7%	16.040	50,3%	31.894
Éducation différenciée	406	48,6%	429	51,4%	835
Enseignement secondaire	10.100	78,7%	2.732	21,3%	12.832
Enseignement secondaire technique	14.765	54,7%	12.233	45,3%	26.998
Total	49.211	56,2%	38.379	43,8%	87.590

(Quelle: Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015; S.17)

Tabelle 2 visualisiert die Verteilung von Schülern je nach Nationalität (MENJE, 2015a) im *enseignement secondaire technique*. Der größte Anteil der Schüler mit 29,2% sind portugiesischer Herkunft. Die zweitgrößte Gruppe stellen jugoslawische Schüler mit 5,1% dar. Es folgen französische Schüler mit 2,3%, italienische Kinder mit 1,8%, cap-verdianische Schüler mit 1,3%, belgische 0,8% und deutsche Schüler mit 0,9%. Die genauen Zahlen sind in Tabelle C3 dargestellt.

Table 2: Schüler pro Nationalität (in Prozent) im Enseignement secondaire technique in Luxemburg Schuljahr 2013/2014

CLASSE	LU	IT	PT	DE	FR	BE	ex-YU	CV	Autres	TOTAL étrangers	TOTAL
7e	51,1%	1,9%	32,1%	0,7%	2,7%	1,1%	5,6%	0,5%	4,4%	48,9%	100%
8e	48,2%	1,6%	33,8%	0,6%	2,6%	0,9%	6,1%	1,1%	5,1%	51,8%	100%
9e	49,3%	1,7%	33,9%	0,9%	2,7%	0,8%	5,3%	1,5%	4,0%	50,7%	100%
10e	56,8%	1,8%	26,9%	0,8%	2,5%	0,8%	5,8%	1,3%	3,3%	43,2%	100%
11e	60,0%	1,7%	24,3%	1,4%	2,2%	0,9%	5,3%	1,0%	3,2%	40,0%	100%
12e	62,2%	2,0%	24,8%	1,5%	2,0%	0,7%	3,2%	0,8%	2,8%	37,8%	100%
13e	68,1%	2,3%	20,2%	0,5%	1,6%	0,7%	3,4%	0,6%	2,5%	31,9%	100%
14e	84,0%	1,4%	10,9%	0,3%	1,0%	0,3%	1,0%	0,3%	0,7%	16,0%	100%
99	23,1%	1,2%	46,6%	1,2%	1,0%	0,2%	7,9%	6,3%	12,5%	76,9%	100%
TOTAL	54,7%	1,8%	29,2%	0,9%	2,3%	0,8%	5,1%	1,2%	3,9%	45,3%	100%

Anmerkungen: Code 99 beinhaltet alle Schüler der *classes d'accueil, classes d'orientation et d'initiation professionnelles, classes d'initiation professionnelle aux divers métiers*. LU : luxemburgisch, IT : italienisch, PT : portugiesisch, DE : deutsch, FR : französisch, BE : belgisch, ex-YU : ex-jugoslawisch, CV: cap-verdianisch. (Quelle: MENJE, 2015a; S. 8)

Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund ist in den letzten 10 Jahren deutlich gestiegen (vgl. Reichert, Muller, Wrobel, Lorphelin, Ugen, Fischbach, Böhm & Martin, 2013), wobei das Schuljahr 2000/2001 37,2% Schüler mit Migrationshintergrund im technischen Sekundarunterricht zählt, sind es dreizehn Jahre später 45,3% die das luxemburgische Schulsystem besuchen (vgl. MENJE, 2015a). Der Prozentsatz der Schüler die Luxemburgisch als Muttersprache angeben, ist stark gesunken (MENJE, 2014a).

Noch stärker spiegelt sich die Heterogenität der luxemburgischen Schülerschaft in der zu Hause gesprochenen Primärsprache wieder. Nur noch einer Minderheit von 45% der Schüler waren im Schuljahr 2013/2014 primär Luxemburgisch sprachig, etwa 27,3% sprachen zu Hause portugiesisch, weitere 27,7% bevorzugten eine andere Sprache zu sprechen. Bereits in der Vorschule gaben nur 35,1% der Schüler an Luxemburgisch als erste Sprache zu sprechen (Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015).

Vergleicht man die Prozentzahlen von Schülern mit Migrationshintergrund im *enseignement secondaire technique* mit 45,3% (MENJE, 2015a) mit jenen des *enseignement secondaire général* mit 21,3% (MENJE, 2015b) lässt sich schlussfolgern, dass der Anteil Jugendlicher unterschiedlicher nationaler und sozialer Herkunft in den Schulformen stark differiert.

Basierend auf den Statistiken des Ministeriums für Erziehung und Berufsausbildung (vgl. MENFP, 2011; Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015) besuchen 56,2% Luxemburger das *Régime professionnel des enseignement secondaire technique*, 43,8% haben eine ausländische Nationalität. Auch hier ist der größte Anteil der Ausländer mit 27,7% portugiesischer Herkunft (vgl. Tabelle C2).

Im *Lycée Technique pour Professions de Santé* besuchen 73% der Schüler mit Migrationshintergrund die Ausbildungen für Gesundheitsberufler.

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Bildungserfolg.

3.1. Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen

Der Zusammenhang von Migrationshintergrund und schulischen Leistungen ist seit der PISA-Studie ein vermehrt diskutiertes Thema und bildet die Grundlage um die Verteilung der Schüler mit Migrationshintergrund auf die verschiedenen Schulformen zu untersuchen und kritisch zu hinterfragen. Nach Reichert, Muller, Wrobel, Lorphelin, Ugen, Fischbach, Böhm und Martin (2013) sollte für ein gerechtes Bildungssystem der Bildungserfolg möglichst wenig vom sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund der Schüler abhängen, allerdings zeigten die PISA-Berichte der letzten Jahre deutlich, dass Kinder und Jugendliche, die aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status und/oder mit Migrationshintergrund stammen, in Bezug zu dem schulischen Kompetenzerwerb und ihrer schulischen Laufbahn erheblich benachteiligt sind (vgl. EMACS, 2012). In Bezug zu den zu Hause gesprochenen Sprachen, sprechen überproportional viele Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine

romanische Sprache zu Hause (z.B. französisch, portugiesisch oder italienisch), im Vergleich dazu sind Schüler aus sozioökonomisch begünstigten Familien größtenteils germanophon (vgl. Reichert et al., 2013). Ihnen zufolge ist zudem festzuhalten, dass Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich häufiger einen Migrationshintergrund haben als Jugendliche aus sozioökonomisch begünstigten Familien. Auch bei vergleichbarem sozioökonomischem Familienhintergrund ist die Leistung in allen untersuchten Kompetenzbereichen von Schülern mit Migrationshintergrund deutlich geringer als die Leistung von Schülern mit luxemburgischen Wurzeln (EMACS, 2012).

Nach Hadjar et al. (2015) zufolge ist der Migrationshintergrund per se *nicht* eine Benachteiligung, sondern vielmehr der Sprachhintergrund (also die mit den Eltern gesprochenen Sprachen). Wird dieser mit in Betracht gezogen (vgl. Abbildung 3), zeigt sich somit, dass 39,7% der Schüler mit einem luxemburgisch-deutschen Hintergrund das allgemeinbildende Lyzeum (Lycée classique) besuchen. Dieser Bildungsweg wird nur von 15,2% der Migrantenpopulation mit anderen Sprachhintergründen besucht. Insgesamt sind es 68,8% der Schüler mit nicht luxemburgisch-deutschen Sprachhintergrund die das *Enseignement secondaire technique* gegenüber 52,2% der Schüler mit luxemburgisch-deutschen Hintergrund besuchen. Die Gruppe derer, die nicht mit mindestens einem Elternteil Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, werden mit höherer Wahrscheinlichkeit auf Schulzweige mit geringeren Ansprüchen wie das *Enseignement secondaire technique* oder das *Régime préparatoire* orientiert.

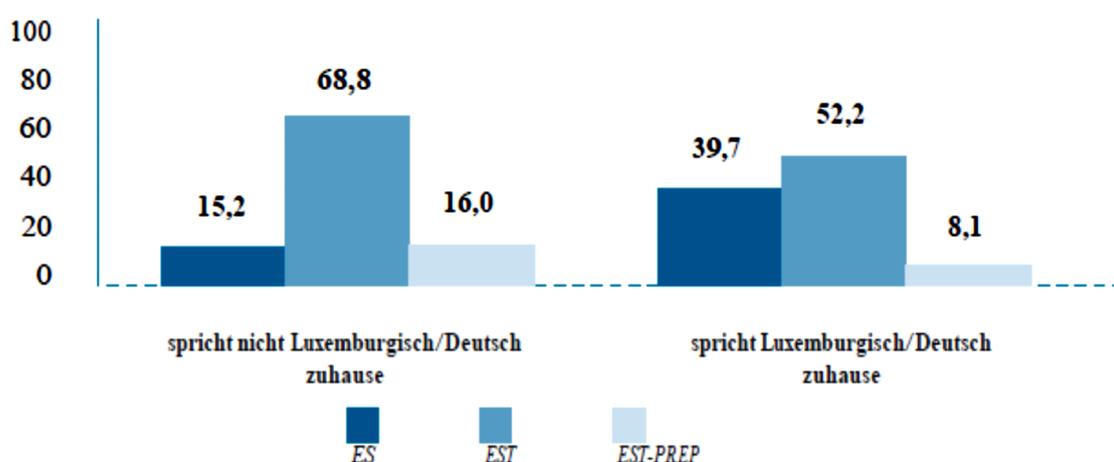


Abbildung 3: Anteil der Schülerpopulation mit anderen und luxemburgisch-deutschsprachigen Hintergründen nach Schultyp in Prozent (Quelle: Hadjar et al., 2015; S. 49).

Schüler mit Migrationshintergrund weisen deutlichere Leistungsdefizite auf als diejenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Bilger, 2006; EMACS, 2012; Reichert et al., 2013). Im internationalen Vergleich haben sich diese Unterschiede für Deutschland als besonders stark herausgestellt (vgl. Diefenbach, 2007a; Bilger, 2006). Im deutschen Bildungssystem erzielen Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien schlechtere Bildungsqualifikationen als gleichaltrige Deutsche, sie verlassen zudem die Schule weitaus häufiger ohne jeglichen Bildungsabschluss (vgl. Gang & Zimmermann, 2000; Granato & Kalter, 2001; Kristen & Granato, 2005). In Luxemburg sind die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit diversen sozioökonomischen und kulturellem Hintergrund besonders ausgeprägt (vgl. Stanat, 2006; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Reichert et al., 2013). Diese Bildungsungleichheiten zwischen Jugendlichen mit unterschiedlichem familiärem Hintergrund im Regelschulwesen sind außerordentlich groß (vgl. Reichert et al., 2013).

Hadjar et al. (2015) zufolge sind die **Kompetenzunterschiede nach Sprachhintergründen** vor allem für die Lesekompetenzen in Deutsch und die Mathematik-Kompetenzen relevant, hier schneiden die Jugendlichen aus einem luxemburgisch-deutschen Elternhaus besser ab als jene aus einem anderen Elternhaus (vgl. Abbildung C1-C2). Der Sprachhintergrund hat allerdings keinen Einfluss auf die Französisch-Kompetenzen (Abbildung C1). Die Mittelwertunterschiede in den Kompetenzen der Schüler mit romanischen Sprachhintergründen (französisch, italienisch, portugiesisch, spanisch, rumänisch) versus jenen nicht-romanischen Sprachhintergründe fallen zugunsten der letzteren aus. Die Benachteiligung der portugiesischen Schüler kommt hier vermutlich besonders zum Ausdruck.

Der *Misserfolg* der nicht luxemburgischen Schüler im luxemburgischen Schulwesen wird unter anderem auf die hohen Spracherfordernisse der luxemburgischen Schule zurückgeführt (Meyers & Willems, 2008). Nach Ugen, Romain, Böhm, Reichert, Lorphelin und Fischbach (2013, S. 100) erreichen Jugendliche, die zu Hause am häufigsten Luxemburgisch oder Deutsch sprechen, höhere Testwerte in PISA 2012 als diejenigen, die Französisch, Portugiesisch oder eine Balkan-Sprache sprechen. Insbesondere Jugendliche, welche keine der Unterrichtssprachen zu Hause sprechen, differenzieren sich durch sehr hohe Leistungsunterschiede im Vergleich zu der Sprachgruppe Luxemburgisch/Deutsch.

Leistungsrückstände von Schülern mit Migrationshintergrund entsprechen in etwa 1 bis 1,5 Schuljahren. Die schulische Laufbahn von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verläuft deutlich weniger erfolgreich als die von Schülern ohne Migrationshintergrund (vgl. Reichert et

al., 2013). Hadjar et al. (2015) zufolge hat die große Mehrheit der Schüler, die zuhause Deutsch oder Luxemburgisch sprechen (61,7%) noch keine Klassenwiederholung oder verspätete Übertritte erlebt, wobei die Mehrheit der Schüler mit anderen Sprachhintergründen (55,6%) durch eine Schulverzögerung gekennzeichnet sind. Schüler mit Migrationshintergrund geben somit vermehrt an, mindestens einmal eine Klasse wiederholt zu haben (Reichert et al., 2013). Nach Chlosta und Ostermann (2005) haben zum Beispiel die PISA-Studien und das Projekt „Spracherhebung Essener Grundschulen“ der Jahre 2001 bis 2003 gezeigt, dass Leistungsunterschiede in der Schule nicht zuletzt auch auf die im Elternhaus gesprochene(n) Sprache(n) zurückzuführen sind.

Nachdem die Unterschiede der Bedingungsfaktoren von Schülern mit – und jenen ohne Migrationshintergrund, sowie die Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund und der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und schulischen Leistungen dargelegt wurde, werden die Forschungsfragen und Hypothesen formuliert.

4. Forschungsfragen und Hypothesen

Die *Hauptziele* der vorliegenden Studie sind es herauszufinden, ob Schüler mit Migrationshintergrund stärker bildungsbenachteiligt sind als Schüler ohne Migrationshintergrund und welche Bedingungsfaktoren, etwaige Unterschiede erklären. Genauer wird untersucht, wie die Bildungsaspirationen sowie die Schulentfremdung bei diesen zwei Gruppen vertreten sind. Die einzelnen Bedingungsfaktoren für Bildungserfolg resp. Bildungsmisserfolg werden spezifischer analysiert und *deren prädiktiven Wert für Bildungserfolg bei Schüler mit Migrationshintergrund erforscht*.

Im Folgenden werden die zentralen Forschungsfragen, welche mit der Formulierung spezifischer Unterhypothesen einhergehen, umfassend dargelegt.

- I. Haben Schüler mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg als Schüler ohne Migrationshintergrund?**
- II. In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Bedingungsfaktoren und der Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund?**
- III. Welchen prädiktiven Wert erfüllt jede einzelne untersuchte Variable im Gesamtzusammenhang der anderen untersuchten Variablen für die Vorhersage der Kriteriumsvariable „Bildungs(-miss)erfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund“?**

I. Haben Schüler mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg als Schüler ohne Migrationshintergrund?

Empirisch bestätigte Annahmen aus der Forschungsliteratur werden auf die untersuchte Stichprobe überprüft. Nach den Forschungsergebnissen zeigte sich, dass wesentlich mehr Schüler mit Migrationshintergrund die Schule abbrechen als jene ohne Migrationshintergrund (MENJE, 2014b). Diefenbach (2007b) zufolge wurden in Deutschland wiederholt Benachteiligungen für Kinder aus Migrantenfamilien festgestellt, sie werden häufiger von der Einschulung zurückgestellt, sie haben eine geringere Lesekompetenz und bekommen häufiger eine Empfehlung für die Hauptschule. Als Bildungsverlierer werden jene Personen ohne Bildungsabschluss oder mit niedrigem Bildungsabschluss (vgl. Solga & Wagner, 2001; Solga, 2002; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010) gegliedert. In Luxemburg kommt dies den berufsbildenden Abschlüssen (DAP: Diplôme d’aptitude professionnel aide-soignant) / assistant en pharmacie) gleich.

Aufgrund bereits existierender internationaler und auch luxemburgischer Befunde (vgl. Bilger, 2006; EMACS, 2012; Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Reichert et al., 2013), welche aufzeigten, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bezug zu dem schulischen Kompetenzerwerb und ihrer schulischen Laufbahn erheblich benachteiligt sind und mangelnder Forschungsergebnisse in Bezug zu der untersuchten Stichprobe angehender Gesundheitsberufler, wird diese allgemeine Hypothese formuliert und überprüft. Es gilt zu erwähnen, dass Migranten keine homogene Gruppe sind und sich verschiedene Migrantengruppen unterscheiden – in dieser Arbeit wird allerdings nicht jede einzelne Migrantengruppe differenziert analysiert (vgl. Abschnitt 3.1., Ugen et al., 2013; Hadjar et al., 2015).

Es wird somit angenommen, dass Schüler mit Migrationshintergrund des *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe einen geringeren Bildungserfolg haben als jene ohne Migrationshintergrund.

Hypothese I.1: Schüler mit Migrationshintergrund haben einen geringeren Bildungserfolg als Schüler ohne Migrationshintergrund.

(zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben)

Der Bildungserfolg wird hier über den allgemeinen Durchschnitt der absolvierten Module im ersten Semester erfasst.

II. In welchem Zusammenhang stehen die einzelnen Bedingungsfaktoren und der Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund?

Obwohl die bildungspolitische Brisanz des Zusammenhangs von Migrationshintergrund und schulischen Leistungen in den Blick der Öffentlichkeit gerückt ist, ist dennoch die Befundlage empirisch bestätigter Aussagen über mögliche Bedingungsfaktoren für Bildungsmisserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund spezifisch für diese untersuchte Stichprobe der angehenden Gesundheitsberufler *nicht* existierend. Komplette Forschungsbefunde, welche eine Reihe von Bedingungsfaktoren für den Bildungserfolg der Migrantengeneration erforscht, sind dürftig.

Die Bedingungsfaktoren schulischer Leistung beeinflussen sich wechselseitig nach dem pädagogisch-psychologischen Forschungsstand zum Bildungserfolg nach Helmke und Weinert (1997), kennzeichnend für den Bildungserfolg von Migrantenkindern wird aus soziologischer Sicht vor allem die Ebene der individuellen Faktoren erforscht, welche für diese Stichprobe von Relevanz sind. Im Folgenden wird der Zusammenhang zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungs(-miss)erfolg aufgezeigt und dessen Unterschied zwischen diesen zwei Teilpopulationen bei Schülern mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund dargestellt.

Die individuellen Merkmale, beziehen sich hier vor allem auf die Persönlichkeit des Kindes. Es werden Hypothesen formuliert in Bezug zu

- *den kognitiven Merkmalen (eigene Bildungsaspirationen, Bildungsaspirationen der Eltern),*
- *den konativen/motivationalen Merkmalen (Selbstwirksamkeit, Schulfremdung)*
- *der affektiven Komponente (Wohlbefinden)*
und
- *den kulturellen Rahmenbedingungen*
 - *Aspekte der Migrationssituation - sprachliche Hintergründe*
 - *die humankapitaltheoretischen Aspekte (Ressourcen: ökonomisches-, kulturelles- und soziales Kapital).*

Die zweite Ebene hinsichtlich der schulischen Bedingungen wird in dieser Arbeit nicht mit berücksichtigt, da keine Bildungsentscheidungen aufgrund sprachlicher Barrieren zu dieser Entscheidung der Ausbildung mit erhoben werden resp. der Zusammenhang zwischen dem Anteil an Migranten in einer Klasse und dem Bildungserfolg nicht mit erhoben wird.

Kognitive Merkmale

Wie in Abschnitt 2.2.1.2.1. bereits erwähnt, ist der Wunsch der zukünftigen Bildung und die Bildungserwartungen einen Abschluss zu erlangen bei Migranten stärker ausgeprägt als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Diese *Bildungsaspirationen* – primäre Effekte ethnischer Herkunft, sowohl seitens der Eltern für ihre Kinder als auch die der Schüler selbst, sind weitaus stärker ausgeprägt bei jenen mit Migrationshintergrund als bei Einheimischen, allerdings führen diese seltener zu Bildungserfolg – eine mögliche Erklärung wären die geringen Ressourcen (vgl. Fuligni, 1997; Stanat & Christensen, 2006; Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007; Becker, 2010; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010, Kristen & Dollmann, 2010). Sowohl die eigenen Bildungsaspirationen, als auch die der Eltern (eingeschätzt durch die Schüler) werden erfasst. In dieser Arbeit wird aber nicht zwischen realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen unterschieden.

Basierend auf diesen Kenntnissen wird der Unterschied zwischen den kognitiven Merkmalen der Persönlichkeit der Schüler mit - gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund genauer erforscht, sowie der Zusammenhang zwischen den kognitiven Merkmalen und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund.

Anmerkung

Hypothesen vermerkt mit „a“ befassen sich mit dem Unterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten in einem bildungsrelevanten Merkmal. Hypothesen vermerkt mit „b“ befassen sich mit dem Einfluss des bildungsrelevanten Merkmals auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund.

Für die Forschungsfrage lassen sich folgende Unterhypothesen formulieren:

Hypothese II.1a: Die Bildungsaspirationen (Wunsch der zukünftigen Bildung) sind stärker ausgeprägt bei Schülern mit Migrationshintergrund als bei jenen ohne Migrationshintergrund.

(zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben)

Hypothese II.1b: Zwischen den Variablen *Bildungsaspirationen* und Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund besteht ein positiver Zusammenhang.

(bivariate Korrelationsanalyse)

Motivationale Aspekte und affektive Komponente

Gründend auf den bereits existierenden Forschungsergebnissen zeigten sich hinsichtlich der Motivation, der Selbsteinschätzung, der Schulentfremdung und des Wohlbefindens Unterschiede zwischen den Schülern mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.1.; Abschnitt 2.2.1.2.3.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schüler mit Migrationshintergrund eine stärkere Motivation haben, aber ein geringeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Aufgaben lösen zu können und empfinden somit auch beim Lösen von Aufgaben mehr Angst / Unwohlsein – d.h. eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Stanat & Christensen, 2006).

Aufgrund der ausgeprägten intrinsischen Motivation wird angenommen, dass Schüler mit Migrationshintergrund weniger schulentfremdet sind als jene ohne Migrationshintergrund (vgl. Hadjar & Lupatsch, 2010).

Die Einstellung zur Schule, d.h. die Einschätzung der Schüler ob die Schule sie auf das Leben vorbereitet, ist weitaus positiver bei Schülern mit Migrationshintergrund, diese Komponente wird zudem als Teilkonstrukt der Schulentfremdung miterfasst. Diese Teilkomponente lässt sich zudem auch den kognitiven Merkmalen zuordnen.

Schulentfremdung könnte sich also in einer **mangelnden intrinsischen Motivation, einer mangelnden Aufgabenorientierung oder einer negativen Einstellung gegenüber der**

Schule zeigen (vgl. Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010), welche bei Einheimischen stärker ausgeprägt ist als bei Schüler mit Migrationshintergrund.

Zudem zeigte sich, dass Schüler mit Migrationshintergrund eine weitaus positivere Einstellung gegenüber der Schule haben als ihre einheimischen Mitschüler.

Ein weiteres Konstrukt, welches den Bildungs(-miss)erfolg bedingt, ist das **Wohlbefinden** (vgl. Abschnitt 2.2.1.2.3.). Wie bereits erwähnt, ist das Ziel menschlichen Handelns Wohlbefinden zu erlangen. Der Kausaleffekt zwischen Wohlbefinden und Schulerfolg ist nicht statistisch bestätigt, wogegen allerdings ein positiver Zusammenhang zwischen Wohlbefinden und Schulerfolg festgestellt wurde. Zudem zeigten bereits einige Studien, dass Schüler mit Migrationshintergrund über ein geringeres Wohlbefinden verfügen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Es stellt sich hier interessanterweise die Frage, ob ein geringeres Wohlbefinden dazu führen kann zu den Bildungsverlierern zu zählen.

Aus den folgenden Erläuterungen lassen sich folgende Unterhypothesen formulieren:

Hypothese II.2a: **Schulentfremdung** ist bei Schülern **ohne** Migrationshintergrund stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationshintergrund.

(zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben)

Hypothese II.2b: Zwischen den Variablen Schulentfremdung und Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund besteht ein **negativer Zusammenhang**.

(bivariate Korrelationsanalyse)

Hypothese II.3a: Schüler mit Migrationshintergrund haben eine geringere **Selbstwirksamkeitserwartung**, sowie ein geringeres **Wohlbefinden** als Schüler ohne Migrationshintergrund.

(zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben)

Hypothese II.3b: Mit zunehmendem Vertrauen in ihre Fähigkeiten, sowie mit steigendem Wohlbefinden erhöht sich der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund.

(positiver Zusammenhang - bivariate Korrelationsanalyse)

Kulturelle Rahmenbedingungen

Unter die kulturellen Rahmenbedingungen werden sowohl Aspekte der Migrationssituation (sprachliche Barrieren) als auch die humankapitaltheoretischen Aspekte (Ressourcen: ökonomische, soziale und kulturelle Kapital) geordnet. Die *Peergruppe als soziale Ressource* wird unter dem Aspekt des sozialen Kapitals näher beleuchtet.

Aspekte der Migrationssituation / Humankapitaltheoretische Aspekte

Die Multikulturalität in Luxemburg lässt zu der Annahme verleiten, dass Schüler welche keine der Unterrichtssprachen zu Hause sprechen, einen Nachteil im luxemburgischen Schulsystem unterliegen, da sie auf weniger Unterstützung der Eltern zurückgreifen können.

Aufgrund der hohen Spracherfordernisse im luxemburgischen Schulsystem wird angenommen, dass der *Misserfolg* der nicht luxemburgischen Schüler im luxemburgischen Schulwesen zum Teil auf diese zurückzuführen sind, dieser ist zudem bei jenen die keine der Unterrichtssprachen zu Hause sprechen ausgeprägter (vgl. Meyers & Willems, 2008; Ugen et al., 2013; Hadjar et al., 2015). Dies wird erfasst über die Variable *Sprachhintergrund*.

Auch wenn nicht alle Leistungsunterschiede zwischen Schüler mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund auf die sprachlichen Barrieren zurückzuführen ist, muss dieser Zusammenhang dennoch näher beleuchtet werden und darf nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Schmid, 2001; Stanat & Christensen, 2006; u.a.).

Wie bereits in Abschnitt 2.2.1.2.1.4.2. zu den *humankapitaltheoretischen Aspekten* erläutert, sind die Ausgangsbedingungen – und dementsprechend die Ressourcen - um den Schulerfolg der Kinder wirksam abzusichern bei jenen mit Migrationshintergrund und jenen ohne Migrationshintergrund unterschiedlich und somit auch die Realisierung der Zielsetzung des Bildungserfolgs nicht identisch. Bourdieu (1983) zufolge lassen sich die Ressourcen in die drei Kapitalformen gliedern (ökonomisches-, kulturelles- und soziales Kapital). Unter dem sozialen Kapital wird sowohl die Unterstützung der Eltern und der Lehrer abgefragt, als auch den Einfluss der Schuleinstellung der Peers (vgl. Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010). Schüler mit Migrationshintergrund erleben die Unterstützung der Eltern als geringer als jene ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat & Christensen, 2006). Die Unterstützung der Lehrer wird als ähnlich erlebt, wogegen die Schuleinstellung der Peers von Schülern mit Migrationshintergrund als positiver erlebt wird (vgl. Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010).

Es lassen sich folgende Hypothesen zusammenfassen:

Hypothese II.4b: Zwischen den Variablen *Sprachhintergrund* und Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund besteht ein **negativer Zusammenhang**

(bivariate Korrelationsanalyse)

Kapitalien

Hypothese II.5a: Schüler mit Migrationshintergrund schätzen die *Unterstützung der Eltern geringer, die Unterstützung der Lehrer ähnlich* und die *Einstellung der Peers positiver* ein, als jene ohne Migrationshintergrund.

(zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben)

Hypothese II.6a: Schüler mit Migrationshintergrund verfügen über ein *geringeres ökonomisches* und *kulturelles Kapital* als jene ohne Migrationshintergrund.

(zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben)

Hypothese II.5b: Je mehr die Schüler mit Migrationshintergrund über Kapitalien (soziales -, ökonomisches- und kulturelles Kapital) verfügen, desto höher der Bildungserfolg.

(positiver Zusammenhang - bivariate Korrelationsanalyse)

III. Welchen prädiktiven Wert erfüllt jede einzelne untersuchte Variable im Gesamtzusammenhang der anderen untersuchten Variablen für die Vorhersage der Kriteriumsvariable „Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund“?

Bei dieser Forschungsfrage gilt es, die Beziehungen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und der Kriteriumsvariable *Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund* näher zu beleuchten.

Da es ein relativ aktuelles Forschungsgebiet ist und die Forschung erst jüngst damit begonnen hat mögliche Prädiktoren für Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund zu erfassen, ist es noch schwierig Hypothesen darüber zu bilden, welche der untersuchten Prädiktorvariablen am meisten Aufklärungskraft besitzt.

Zur Bestimmung des Aufklärungsbeitrags der Prädiktorvariablen lässt sich auf die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse zurückgreifen. Nach den Annahmen von mehreren Forschern (vgl. Stanat & Christensen, 2006; Meyers & Willems, 2008; Ugen et al., 2013; Hadjar et al., 2015; u.a.) ist zu erwarten, dass die Sprachhintergründe aufgrund der hohen Spracherfordernisse im luxemburgischen Schulsystem und die geringen ökonomischen / kulturellen Ressourcen sich als gewichtige Prädiktorvariablen herausstellen, diese sollen einen negativen Effekt auf den „*Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund*“ haben. Nach diesen Angaben tendieren Schüler mit Migrationshintergrund die nicht Luxemburgisch/Deutsch resp. Französisch zu Hause reden – d.h. keine der Unterrichtssprachen zu Hause sprechen -, sowie die Unterstützung der Eltern als gering einschätzen, und nicht über die finanziellen Möglichkeiten für z.B. Nachhilfestunden, resp. über den Zugang zu Literatur, Internet verfügen, einen geringen Bildungserfolg zu haben.

Zudem wird angenommen, dass Schulentfremdung – welche die drei Konzepte mangelnde intrinsische Motivation, negative Einstellung zur Schule und mangelnde Aufgabenorientierung – beinhaltet, einen *negativen* Effekt auf die Kriteriumsvariable „*Bildungserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund*“ haben soll (vgl. Hadjar & Lupatsch, 2010; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010).

Betrachtet man die Variable Selbstwirksamkeitserwartung – müsste dies sich positiv auf den Bildungserfolg auswirken, da ein stark ausgeprägtes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu höheren Schulleistungen führt, es wird angenommen, dass dies bei Schülern mit

Migrationshintergrund geringer ausgeprägt ist als bei jenen ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat & Christensen, 2006).

Obwohl die eigenen Bildungsaspirationen und die der Eltern stärker ausgeprägt sind bei Schülern mit Migrationshintergrund als bei jenen ohne Migrationshintergrund, lässt dies alleine keinen kausalen Zusammenhang erschließen, da die hohen Bildungsaspirationen aufgrund geringer Ressourcen keinen Bildungserfolg vorhersagen können, somit wird angenommen, dass die Bildungsaspirationen alleine keinen Aufklärungsbeitrag leisten wird.

Bei der Variable Schuleinstellung der Peers lässt sich vermuten, dass diese einen positiven Effekt auf die Kriteriumsvariable Bildungserfolg bei Migrantenschüler ausüben soll (vgl. Hadjar, Lupatsch & Grünwald, 2010).

Für den prädiktiven Wert der Variable Unterstützung der Lehrer lässt sich kein deutlicher Effekt bestimmen, da diese in bisherigen Studien keinen Unterschied für den Bildungserfolg von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund bestimmen ließ.

Bezüglich der affektiven Komponente des Wohlbefindens wird vermutet, dass dies einen positiven Effekt aufzeigen wird, da Schüler die die Schule positiver wahrnehmen höhere Bildungsergebnisse erzielen (vgl. Sam & Berry, 1995; Roebbers, 1997).

5. Untersuchungsmethodik

Im Folgenden werden die Datenerhebung, die Stichprobe, die angewandten Messinstrumente und die verwendeten Methoden, sowie deren Anwendungsvoraussetzungen zur Auswertung der Daten genauer beschrieben, um den spezifischen Hypothesen auf den Grund zu gehen. Die vorliegende Untersuchung ist quasiexperimentell, da sie in mehreren Schulklassen des technischen Gymnasiums für Gesundheitsberufler (*Lycée Technique pour Professions de Santé* - LTPS) in Luxemburg genauer im *Régime professionnel* der beiden Ausbildungszweige – Krankenpflegehelfer und pharmazeutischer Assistent - stattfindet. Im Zuge des Forschungsprozesses in natürlicher und kaum veränderter Umgebung, wird zugunsten der externen Validität eine Felduntersuchung in den Klassenräumen des Gymnasiums angestrebt. Die Datenerhebung erfolgte anhand von Selbstberichten in Form von Fragebögen mit vorgegebenem Antwortformat.

5.1. Datenerhebung

Zur Rekrutierung einer passenden Stichprobe wurde sich vorab für das *Régime professionnel* entschieden, da diese Ausbildung gemäß ihres Niveaus, einen berufsbildenden Abschluss verleiht, welchem per Definition den Bildungsverlierern gleich kommt, d.h. Personen mit niedrigem Abschluss (vgl. Abschnitt 2.1.3.; Solga & Wagner, 2011; Solga, 2002; Hadjar, Luptasch & Grünewald, 2010).

Die Datenerhebung fand im Laufe Schuljahres 2015/2016 statt.

Maximal 40 Minuten wurde zur Bearbeitung der Fragebögen vorgesehen. Die Datenerhebung wurde von den zuständigen Lehrern eigenständig im Klassenkollektiv durchgeführt, so dass die Rücklaufquote bei 100% lag. „Die simultane Befragung mehrerer Personen erspart einerseits Kosten und vereinheitlicht andererseits die Befragungssituation für alle Beteiligten“ (Bortz & Döring, 2002, S. 242). Die Versuchspersonen füllen gleichzeitig – jede für sich – die vorgefertigten Fragebögen aus, wobei der Versuchsleiter in dieser Untersuchung der betreffende Lehrer für Rückfragen bei Verständnisproblemen zur Verfügung steht. Somit können die situativen Merkmale der Untersuchungssituation besser kontrolliert werden.

Als Lehrerin war es mir nicht möglich als Versuchsleiterin in allen Klassen anwesend zu sein, sondern nur in zwei von den 16 befragten Klassen.

Das Deckblatt des Fragebogens enthält Informationen zur Ausfüllung der Items, sowie eine ausdrückliche Betonung der Sicherung der Anonymität der Daten bei der Auswertung der Bögen (vgl. Anhang A1 – A2).

Den Schülern wurde unter anderem mündlich nochmals mitgeteilt sich zu melden, wenn sie Verständnisprobleme hätten, so dass sich die Lehrer persönlich um die jeweilige Problematik kümmern konnten.

5.2. Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe umfasst $N = 295$ Versuchspersonen - insgesamt 16 Klassen - des *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe. Schülerinnen und Schüler des ersten und zweiten Ausbildungsjahres der Krankenpflegehelfer (insgesamt 275 Schüler) und des zweiten und dritten Ausbildungsjahres zum pharmazeutischen Assistenten (insgesamt 20 Schüler) der drei Ausbildungszentren des *Lycée Technique pour Professions de Santé* nahmen teil. Aufgrund der hohen Schüleranzahl, wurde sich entschieden nur zwei Jahrgänge abzuprüfen; da das dritte Ausbildungsjahr zum Krankenpflegehelfer nur wenige Wochen Unterricht hat, wurde sich entschieden, diese nicht mit in die Stichprobe zu integrieren. Zudem wurde das erste Ausbildungsjahr zum pharmazeutischen Assistenten nicht befragt, da diese zu dem befragten Zeitrahmen Vollzeit im Praktikum sind.

Abbildung 4 zeigt die unterschiedliche Verteilung der Schüler pro Klasse. Es zählten sich 127 (43%) Probanden zu den Krankenpflegehelfer der ersten Ausbildungsstufe (X0AS) (sieben Klassen) und 148 Jugendliche (50%) zu jenen aus dem zweiten Ausbildungsjahr (X1AS) (sieben Klassen); bei den Pharmazeutischen Assistenten (zwei Klassen) besuchten 8 Auszubildende (3%) das zweite Ausbildungsjahr (01AP) und 12 das dritte Ausbildungsjahr (4%) (02AP).

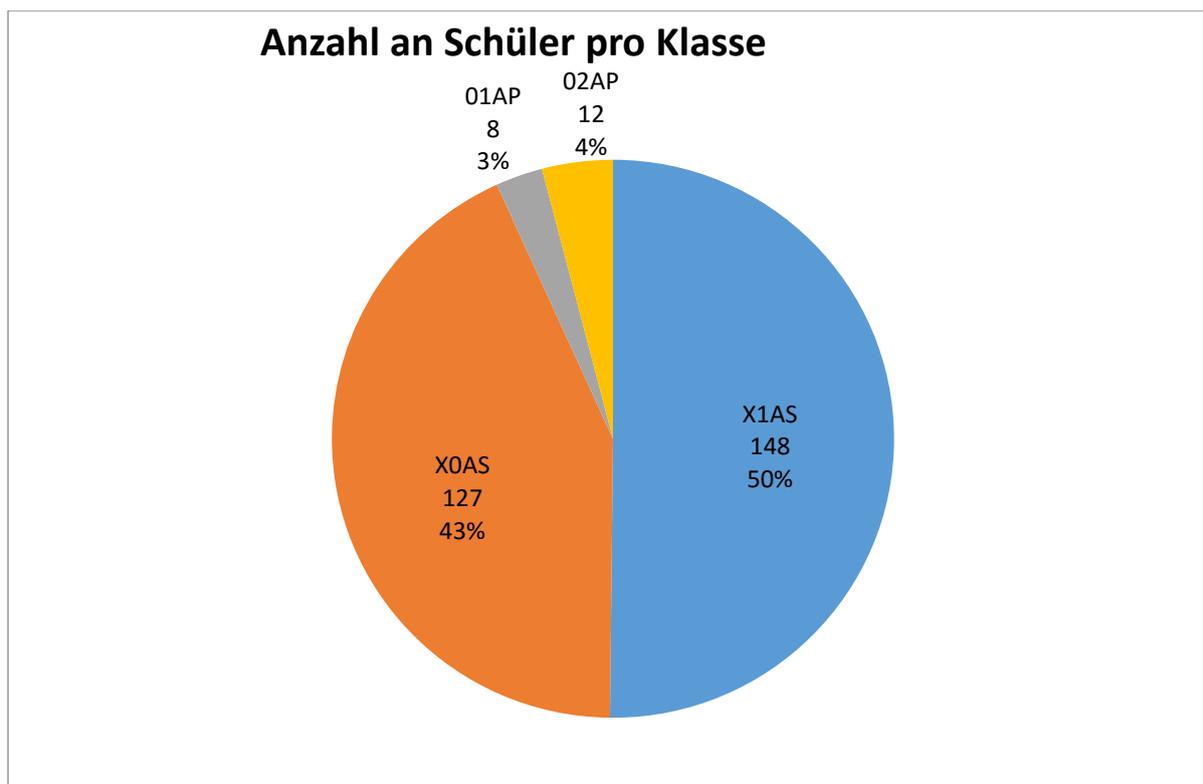


Abbildung 4: Anzahl an Schüler pro Klasse

Die befragten Personen der Stichprobe waren zwischen 15 und 29 Jahren alt, wobei das Durchschnittsalter bei 18 Jahren lag ($M = 18,08$). Die Verteilung der Befragten über die unterschiedlichen Alterskategorien wird in Abbildung 5 dargestellt.

Es zeigt sich, dass nur 2% der Gesamtstichprobe (6 Schüler) 15 Jahre alt sind und 14% das Alter von 16 Jahren (41 Schüler) angaben, wobei in etwa die Hälfte der Versuchspersonen die 10te Klasse der Ausbildung zum Krankenpflegehelfer besuchen und dieses Alter laut der natürlichen Schullaufbahn *normal* sein müsste. Somit kann man davon ausgehen, dass mehrere Schüler bereits ein bis zwei Jahre wiederholt haben.

22% der Schüler waren 17 Jahre alt (66 Schüler), wobei ein Drittel der Versuchspersonen 18 Jahre alt war (88 Schüler), weitere 17% haben bereits das Alter von 19 erreicht (51 Schüler). Zudem gaben 15% der Probanden (43 Schüler) an, über 20 Jahre alt zu sein. Es lässt sich vermuten, dass einige der Schüler bereits andere Ausbildungen absolviert haben oder eine andere Ausbildung abgebrochen haben, resp. aus dem Berufsleben ausgetreten sind und nun eine weitere Ausbildung anstreben. Laut der Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass der überwiegende Teil der Stichprobe zwischen 16 und 19 Jahren alt war.

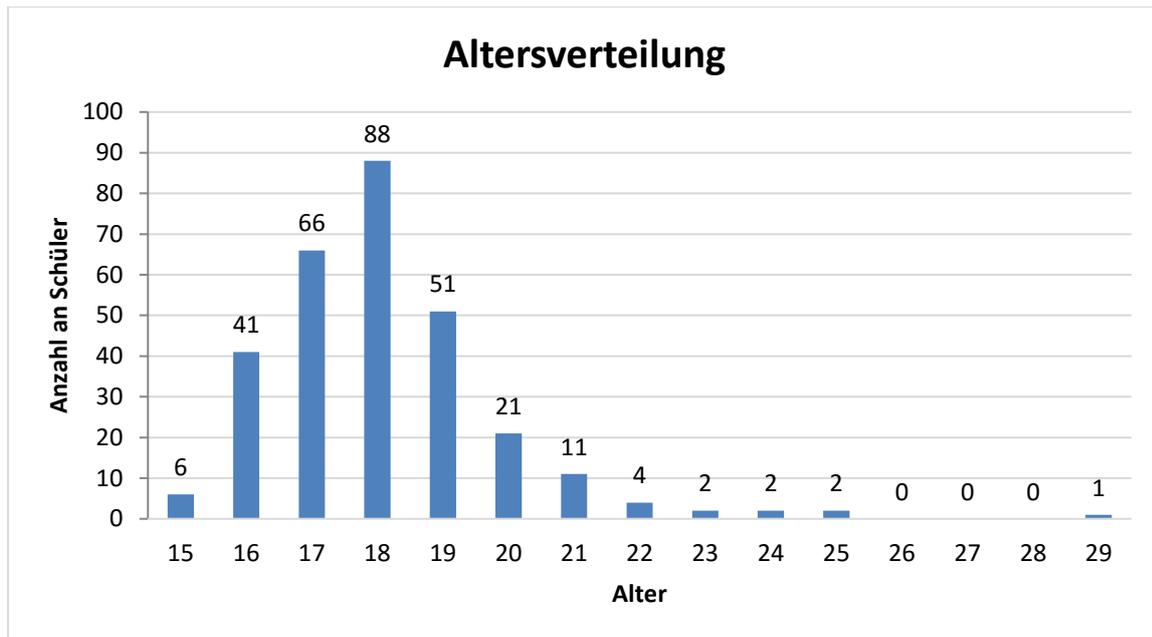


Abbildung 5: Altersverteilung über die Gesamtstichprobe (Anzahl an Schüler)

Die Verteilung der Schüler über die unterschiedlichen Ausbildungsstufen wird in Abbildung 6 dargestellt.

Hinsichtlich des Alters pro Klasse lässt sich vermerken, dass der Altersunterschied in einer Klasse in etwa zwischen drei und vier Jahren beträgt, wobei im dritten Ausbildungsjahr zum pharmazeutischen Assistenten der Unterschied zwischen dem jüngsten Probanden mit 17 Jahren und dem ältesten Probanden mit 29 Jahren, 12 Jahre beträgt.

Bezüglich der Geschlechterverteilung in der Stichprobe lässt sich beobachten, dass dreimal so viele weibliche (76% - 223 Befragte) als männliche Probanden (24% - 72 Befragte) an der Befragung teilnahmen.

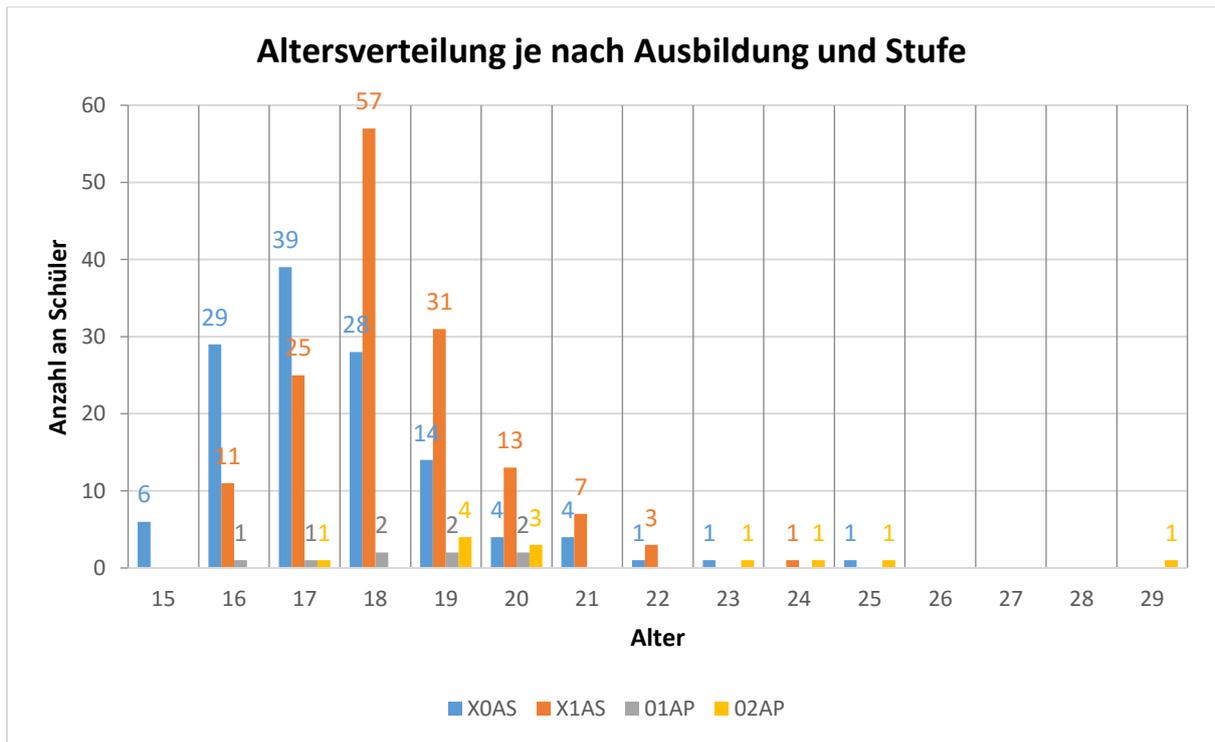


Abbildung 6: Altersverteilung über die unterschiedlichen Ausbildungen und Stufen (Anzahl an Schüler)

Weitere deskriptive Beschreibungen der Stichprobe sind im Abschnitt 6.2. *Deskriptive Statistik* detaillierter beschrieben.

5.3. Beschreibung der Messinstrumente

Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit der Beschreibung der Skalen, welche in den Fragebogen integriert wurden und für diese Arbeit relevant sind. Folgende Konstrukte wurden operationalisiert:

- Demographische Variablen – Migrationshintergrund – Sprachhintergrund

Bedingungsfaktoren

- Individuelle Faktoren

- *kognitive Merkmale*
 - *eigene Bildungsaspirationen*
 - *Bildungsaspirationen der Eltern (erfasst durch die subjektive Einschätzung der Schüler)*
- *konative Merkmale*
 - *Selbstwirksamkeitserwartung*
 - *Schulentfremdung*
 - *Intrinsische Motivation*
 - *Aufgabenorientierung*
 - *Einstellung zur Schule*
- *affektive Komponente*
 - *Wohlbefinden und Wahrnehmung der Schule*
- *kulturelle Rahmenbedingungen*
 - *Aspekte der Migrationssituation-sprachliche Hintergründe*
 - *die humankapitaltheoretischen Aspekte - Ressourcen*
 - *ökonomische und kulturelles Kapital*
 - *soziales Kapital*
 - *Unterstützung der Eltern*
 - *Unterstützung der Lehrer*
 - *Einstellung der Peers*

- Lernformen

- Bildungserfolg (je nach Klassenstufe und Ausbildung – andere Fragen)

Insgesamt umfasst der Fragebogen 97 Items. Wobei letzteres Item zur Erhebung des Bildungserfolgs unterschiedliche absolvierte Module erfasst. Auf dem *Deckblatt* des Fragebogens befinden sich genaue Anleitungen zu dessen *Ausfüllung*. Zudem wird den jeweiligen Lehrern ein Informationsblatt ausgehändigt, welche Informationen enthalten zur

Wichtigkeit und Relevanz der ehrlichen Antworten der Schüler, dies soll den Schülern vor Beginn der Durchführung der Studie mitgeteilt werden (vgl. Anhang A1 – A2).

Neben der Erfassung der Forschungsfragen umfasst der erste Teil des Fragebogens Angaben zur Person und deren Migrationshintergrund, sowie deren Sprachenkenntnisse (Items 1 bis 12 im Fragebogen).

Die Items der unterschiedlichen Konstrukte gemäß ihrer Kodierung und Skalierung werden im Anhang B detailliert veranschaulicht. Die Darbietung der einzelnen Variablen erfolgt analog zu ihrer Reihenfolge im Testbogen. Anzumerken gilt, dass versucht wird die Fragen kurz und einfach zu formulieren, so dass sie ohne weitere Erklärungen vom Schüler autonom zu beantworten sind.

- Soziodemographische Variablen

Allgemeine Daten erfassen Geschlecht, Alter, Klasse, Geburtsort, Migrationsherkunft, Herkunft der Eltern, Dauer des Aufenthalts in Luxemburg, gesprochene Sprachen zu Hause und in der Schule. Dieser Teilfragebogen orientiert sich an den migrationsrelevanten Fragen erstellt vom Bildungsinstitut für Berufsbildung (Settemeyer & Erbe, 2010). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, welche Schüler laut Definition zu Schüler mit Migrationshintergrund zählen (vgl. Abschnitt 6.2.).

Um Schüler mit Migrationshintergrund identifizieren zu können, werden folgende Items mit einbezogen – den Geburtsort der Schüler, das Herkunftsland der Schüler, ob die Schüler ihre Kindheit / Jugend durchgängig in Luxemburg verbracht haben, das Geburtsland der Eltern, sowie ob die Erstsprache Luxemburgisch ist oder nicht.

Sind die Schüler, sei es nicht in Luxemburg geboren, haben nicht durchgängig ihre Kindheit oder Jugend in Luxemburg verbracht, haben einen oder beide Elternteile die nicht in Luxemburg geboren sind oder aber haben Luxemburgisch nicht als alleinige Erstsprache erlernt, gehören zu Schülern mit Migrationshintergrund.

Für die demographische Variable *Geschlecht* wurde der Kodierungswert „0“ für das männliche Geschlecht und „1“ für das weibliche Geschlecht festgelegt. Für die Variablen *Alter* und *Klasse* wurden die angekreuzten Zahlenwerte eingegeben (vgl. Tabelle B1). Für die Variable *Dauer des Aufenthalts* wurde durchgehend nummeriert, wobei die Antwort „seit meiner Geburt“ mit

dem Kodierungswert „0“ verzeichnet wurde, weitere Antworten welche von „weniger als 1 Jahr“ – Wert 2 bis hin zu „mehr als 15 Jahre“ mit dem Wert „6“ kodiert wurde.

Bei der Befragung der Items, welche mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden können – wird die Kodierung (1) für „ja“ und (0) für „nein“ genutzt. Dies bezieht sich auf die Items zur Erhebung des Geburtsortes Luxemburg, ob die Schüler ihre Kindheit und Jugend durchgehend in Luxemburg verbracht haben, den Geburtsort der Eltern (- wobei hier eine dritte Antwortmöglichkeit mit dem Wert – 2 – kodiert wurde) und die erlernte Sprache (hier wird auch die dritte Antwortmöglichkeit – das gemeinsame Erlernen der Sprachen – mit dem Wert 2 kodiert) (vgl. Tabelle B1).

Für die Items, für welche mehrere Antworten möglich sind, muss für jede Antwortkategorie eine eigene Variable vorgesehen sein (Items 8, 9, 11 und 12 im Fragebogen). Dies gilt sowohl für die Frage nach dem Geburtsland (vgl. Tabelle B2), Herkunftsland (vgl. Tabelle B3), als auch nach den gesprochenen Sprachen zu Hause (vgl. Tabelle B4) und in der Schule (vgl. Tabelle B5). Die Antwortkategorie, die angekreuzt wird erhält die Kodierung (1) für „ja“, wenn sie nicht angekreuzt wurde dann (0) für „nein“.

- Bedingungsfaktoren

Aufgrund des sehr neuen Forschungsgebietes der Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund gibt es keinen empirisch fundierten Fragebogen, der alle Bedingungsfaktoren umfasst, somit wird der Fragebogen anhand vieler verschiedener Skalen zusammengestellt und gegebenenfalls einige Items je nach Bedarf umformuliert. Die genaue Skalierung und Beschreibung der Skalen sind im Anhang detailliert wiedergegeben (vgl. Anhang B). Alle Skalen wurden anhand einer 5-stufigen Ratingskala erfasst (1 - stimmt gar nicht, 2 – stimmt eher nicht, 3 – stimmt teils teils, 4- stimmt eher, 5 – stimmt voll und ganz), außer die Skala zum ökonomischen- und kulturellen Kapital.

Vorwiegend basieren die Skalen auf der Skalendokumentation Vorstudie aus dem Jahre 2008 „Faule Jungs – strebsame Mädchen?“ (vgl. Grünwald-Huber, Hadjar, Lupatsch, Gysin, & Braun, 2011). Wobei diese wiederum zum größtenteils auf PISA 2000 oder PISA 2003 basieren und teilweise oder vollständig übernommen wurden.

Die Skalen zur Erfassung des ökonomischen - und kulturellen Kapitals wurden vollständig aus PISA 2000, resp. PISA 2009 übernommen.

- Individuelle Faktoren

- *Kognitive Merkmale*
 - *eigene Bildungsaspirationen*
 - *Bildungsaspirationen der Eltern (erfasst durch die subjektive Einschätzung der Schüler)*
- *konative Merkmale*
 - *Allgemeine Selbstwirksamkeit*
 - *Schulentfremdung*
 - *Intrinsische Motivation*
 - *Aufgabenorientierung*
 - *Einstellung zur Schule*
- *affektive Komponente*
 - *Wohlbefinden + Wahrnehmung der Schule*
- *kulturelle Rahmenbedingungen*
 - *Aspekte der Migrationssituation-sprachliche Hintergründe*
 - *humankapitaltheoretische Aspekte - Ressourcen*
 - *ökonomische und kulturelles Kapital*
 - *soziales Kapital*
 - *Unterstützung der Eltern*
 - *Unterstützung der Lehrer*
 - *Einstellung der Peers*

Kognitive Merkmale

Unter die kognitiven Merkmale werden sowohl die eigenen Bildungsaspirationen, wie auch die subjektive Einschätzung hinsichtlich der Bildungsaspirationen der Eltern gegliedert. Die Items zur Erfassung der eigenen Bildungsaspirationen wurden eigenständig formuliert (vgl. Tabelle B7), wobei die zur Erfassung des Wunsches nach zukünftiger Bildung seitens der Eltern basierend auf der Skala *Elterneinstellung zu guten Noten* (Grünwald-Huber, et al., 2011) wurden umformuliert: „Meine Eltern finden es wichtig, dass ich in der Schule gute Leistungen habe“ und ergänzt um weitere zwei Items „Meine Eltern möchten gerne, dass ich nur diesen Abschluss meiner momentanen Ausbildung erlange“ und „Meine Eltern möchten gerne, dass ich einen höheren Abschluss anstrebe“ (vgl. Tabelle B6).

Konative/Motivationale Merkmale

Für die *allgemeine Selbstwirksamkeit*, d.h. das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, Aufgaben effizient bewältigen und Schwierigkeiten meistern zu können wird die Skala (sieben Items) aus der Studie *Faule Jungs, strebsame Mädchen* übernommen (vgl. Tabelle B11). Die interne Konsistenz ist $\alpha = .77$ (Grünewald-Huber, et al., 2011).

Das Konzept *Schulentfremdung*, welches stark motivations- und interessentheoretisch gedeutet wird, setzt sich als Konstrukt zweiter Ordnung aus drei Dimensionen erster Ordnung – negative Einstellung zur Schule (vgl. Tabelle B8), mangelnde intrinsische Motivation (vgl. Tabelle B10, Items 10 und 11 dieser Skala) und mangelnde Aufgabenorientierung (vgl. Tabelle B9) zusammen. Nach Hadjar, Lupatsch und Grünewald-Huber (2010; Grünewald-Huber, Hadjar, Lupatsch, Gysin, & Braun, 2011) ist die interne Konsistenz des Faktors zweiter Ordnung mit $\alpha = .66$ als gut einzuschätzen. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse/ Varimax-Rotation) wurde die Validität dieses Konstrukts überprüft (negative Einstellung zur Schule - Faktorladung: .704, mangelnde Aufgabenorientierung - Faktorladung: .796, mangelnde intrinsische Lernmotivation – Faktorladung: .830). Da hier die negative Einstellung zur Schule relevant ist, werden folgende Items (Item 3, 4 und 6) dieser Skala umkodiert, damit ein hoher Wert eine negative Einstellung zur Schule widerspiegeln sollte. Die Skala Aufgabenorientierung, genauso wie die beiden Items zur intrinsischen Motivation werden umkodiert.

Affektive Komponente

Die Skala zur Operationalisierung des Wohlbefindens umfasst einerseits das allgemeine Wohlbefinden im alltäglichen Leben, sowie das Wohlbefinden in der Schule. (vgl. Tabelle B16).

Die Skala Wahrnehmung der Schule wird aus PISA 2009 übernommen, folgende Items müssen umkodiert werden (Item 1, 2 und 5), somit stellt ein hoher Wert eher eine negative Wahrnehmung der Schule dar. (vgl. Tabelle B17).

Diese beiden Skalen ergeben zusammen die affektive Komponente, denn nur wer die Schule als positiv wahrnimmt, kann sich auch wohlfühlen. Für die Auswertungen der Studie ist das Item *Wohlbefinden in der Schule* relevant.

Kulturelle Rahmenbedingungen

Die Aspekte der Migrationssituation genauer die *sprachlichen Hintergründe* basieren sich auf Items die sich aus dem migrationsrelevantem Fragebogen vom Bildungsinstitut für Berufsbildung ergeben (Settmeyer & Erbe, 2010), verglichen mit weiteren Fragebögen, werden die Antwortmöglichkeiten für diese Stichprobe angepasst (vgl. Tabelle B4). Hier wird die Variable *Sprachhintergründe* definiert, indem alle Antworten berücksichtigt werden von jenen Schülern die keine der Unterrichtssprachen zu Hause sprechen, also weder Luxemburgisch, noch Deutsch, noch Französisch.

Die Items bezüglich des *ökonomischen- und kulturellen Kapitals* werden lediglich dahingehend abgewandelt, dass sie die Inhalte erfassen, welche für den Bildungserfolg relevant sind (OECD, 2000; OECD, 2009) (vgl. Tabellen B12).

Die *sozialen Ressourcen* werden im Hinblick auf die Unterstützung der Lehrpersonen, die Unterstützung der Eltern und der Einstellung der Peers zur Schule erfasst (vgl. Hadjar et al., 2010; Grünewald-Huber et al., 2011).

- Die Skala *Unterstützung durch die Lehrperson* wird anhand von fünf Items operationalisiert (Cronbachs $\alpha = .80$). Diese Unterstützung ist autoritativer Natur (vgl. Tabelle B13). Die Lehrperson kann als soziale Ressource betrachtet werden, da sie im Unterricht und das Lernen unterstützt und motiviert, und somit zur Verwirklichung der eigenen Interessen beitragen kann (Coleman, 1988).
- Die *Unterstützung durch die Eltern* wird sowohl anhand des autoritären-, als auch autoritativen Erziehungsstil gemessen. Die für diese Auswertung relevante Skala besteht aus vier Items zur autoritativen Unterstützung durch die Eltern (Cronbachs $\alpha = .84$). Es wird die Möglichkeit der Unterstützung gemessen und nicht die tatsächlich in Anspruch genommene Unterstützung (vgl. Tabelle B14).
- Die *Einstellung der Peergruppe zur Schule* wird anhand einer Skala erhoben, die sich auf die positive Schuleinstellung der Peers (vgl. Tabelle B15) (Cronbachs $\alpha = .76$). Als soziales Kapital, welches das Risiko reduziert zum Bildungsverlierer zu

werden, ist der Freundeskreis, welcher Schulbildung unterstützt und eine positive Einstellung gegenüber Schule und Lernen hat.

- Lernformen

Die beiden Lernformen *wettbewerbsorientiert* und *kooperativ* werden mit erfasst, um herauszufinden, welcher der beiden Lernverhalten mit dem Bildungserfolg korrelieren um diesbezüglich mögliche Handlungsmöglichkeiten für etwaige Unterrichtsstile ableiten zu können. Beide Skalen (vgl. Tabelle B18) Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen (interne Konsistenz = .64) und Präferenz für kooperative Lernformen (interne Konsistenz = .62) werden ebenfalls aus der bis jetzt mehrmals erwähnten Studie von Grünewald-Huber et al. (2011) übernommen und unter die Skala *Lernformen* zusammengefügt.

- Bildungserfolg

Der Bildungserfolg wird erfasst über den *Mittelwert* der absolvierten Module, die Items werden basierend auf der „*Grille horaire 2015-2016*“ (vgl. MENJE, 2015c) der jeweiligen Ausbildung und Klassenstufe formuliert (vgl. Tabellen B19 - B22). Erfasst werden die Module des *enseignement général, optionnel* und *professionnel*. Die Beantwortung erfolgt anhand einer vierstufigen Ratingskala, welche den Evaluierungsrahmen von „nicht bestanden“ (1), „bestanden“ (2), „gut bestanden“ (3) bis „sehr gut bestanden“ (4) umfasst. Dieser Teil des Fragebogens ist für die jeweiligen Ausbildungen zum Krankenpflegehelfer und zum pharmazeutischen Assistenten detailliert im Anhang A1 - A2 wiederzufinden.

Anmerkung:

Der Fragebogen wird zudem ins Französische übersetzt, um das Verständnis der französischsprachigen Schüler der „*classes francophones*“, zu gewährleisten (vgl. Anhang A2).

5.4. Datenanalyse: Statistische Auswertung

In diesem Abschnitt werden die angewandten statistischen Auswertungsverfahren, welche zur Beantwortung der in Abschnitt 4 formulierten Forschungsfragen und Hypothesen durchgeführt wurden, vorgestellt. Zusätzlich werden die methodischen Voraussetzungen der einzelnen Methoden dargestellt und diskutiert, ob sie für diese Stichprobe zutreffen.

5.4.1. Angewandte statistische Auswertungsverfahren

Sämtliche deskriptiven und inferenzstatistischen Auswertungen wurden mittels des Programms *IBM SPSS Statistics 24 for Windows XP/Vista* durchgeführt. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, musste zuerst nachgewiesen werden, dass die jeweiligen Items zu einer Skala gehörten, die *Dimensionalität der verschiedenen Items* musste überprüft werden. Die bevorzugte Methode war hierbei die explorative Faktorenanalyse, genauer die Hauptkomponentenanalyse, hier wird die Varianzaufklärung jedes einzelnen Faktors dargestellt. Die Faktorenanalyse ist ein datenreduzierendes (oder dimensionsreduzierendes) Verfahren, das eine größere Anzahl von Variablen anhand der gegebenen Fälle (Stichprobe) auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen, Faktoren genannt, zurückführt (Eckstein, 2006). Dabei werden jene Variablen, die untereinander stark korrelieren, zu einem Faktor zusammengefasst. Variablen aus verschiedenen Faktoren korrelieren hingegen gering untereinander (Fromm, 2008). Primäres Ziel der Faktorenanalyse ist es einem größeren Variablensatz eine ordnende Struktur zu unterlegen, ohne größeren Informationsverlust (Bortz, 1993). „Mit der Faktorenanalyse können Variablen gemäß ihrer korrelativen Beziehungen in voneinander unabhängige Gruppen klassifiziert werden“ (Bortz, 1993, S. 473). Die Faktorenanalyse wird neben der Strukturierungsfunktion auch zur Datenreduktion eingesetzt (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008). Zur Berechnung (Extraktion) von Faktoren existieren unterschiedliche Methoden (Bortz & Döring, 2002). Die Hauptkomponentenanalyse ist wohl die wichtigste Technik zur Bestimmung sogenannter Faktoren (Bortz, 1993). „Die Hauptkomponentenfaktoren sind voneinander unabhängig und klären sukzessiv maximale Varianz auf“ (Bortz, 1993, S. 479). Als Schätzwert für die Reliabilität der einzelnen Skalen wurde die interne Konsistenz (Cronbach's α) herangezogen.

Zur *Überprüfung der Forschungsfragen und Hypothesen* (vgl. Abschnitt 4) wird im folgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Für die erste Hypothese I.1. *Schüler mit Migrationshintergrund haben einen geringeren Bildungserfolg als Schüler ohne Migrationshintergrund*, wurde zur Auswertung der zweiseitige *t*-Test bei unabhängigen Stichproben genutzt. Der *t*-Test ist ein Verfahren zur Überprüfung des Unterschieds zweier Stichprobenmittelwerte (Bortz & Döring, 2002). Es lässt sich zwischen einem einseitigen- und zweiseitigen *t*-Test differenzieren. Der einseitige *t*-Test prüft anhand des Mittelwertes einer Stichprobe, ob der Erwartungswert einer Grundgesamtheit ungleich, kleiner oder größer einem vorgegebenem Wert ist (Eckstein, 2006). Der zweiseitige *t*-Test prüft anhand der Mittelwerte zweier Stichproben, ob die Erwartungswerte zweier Grundgesamtheiten ungleich, größer oder kleiner sind. Der zweiseitige *t*-Test lässt sich untergliedern in den *t*-Test bei unabhängigen – und den *t*-Test bei gepaarten Stichproben.

Hier werden zwei Mittelwerte für das Konstrukt *Bildungserfolg* miteinander verglichen, die aus zwei voneinander unabhängigen Stichproben (Schüler mit - und ohne Migrationshintergrund) stammen (Bühl, 2006).

Die zweite Forschungsfrage bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und den Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund.

Die Hypothesen werden wie folgt untergliedert, die Hypothesen vermerkt mit „a“ befassen sich mit dem Unterschied zwischen Migranten und Nicht-Migranten in einem bildungsrelevantem Merkmal, diese Hypothesen werden anhand des *zweiseitigen t-Tests bei unabhängigen Stichproben* ausgewertet.

Für die Auswertung der Hypothesen vermerkt mit „b“, welche sich mit dem Einfluss des bildungsrelevanten Merkmals auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund befassen, wird das Verfahren der *bivariaten Korrelationsanalyse* genutzt.

Ziel der Korrelationsanalyse ist es die Stärke des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Variablen und in welche Richtung (gleichgerichtet oder entgegengesetzt) der Zusammenhang verläuft, zu ermitteln. Hier wird die Enge des linearen Zusammenhangs bestimmt. Somit sollte die Veränderung der einen Variablen einen Einfluss auf die Veränderung der anderen

Variablen besitzen. Der sogenannte Korrelationskoeffizient, welche die Enge des Zusammenhangs quantifiziert und zwischen -1 und +1 variiert, gibt nicht nur die Stärke des Zusammenhangs an, sondern auch die Richtung. Der Höchstwert +1 spiegelt einen positiven Zusammenhang zwischen zwei Variablen wieder, der Wert 0 deutet auf das Fehlen jeglicher Beziehung hin und der Minimalwert -1 deutet einen negativen Zusammenhang an. „Ein bivariater positiver Zusammenhang (positive Korrelation) besagt, dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen. Bei einem negativen Zusammenhang gehen dagegen hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einher“ (Bortz & Döring, 2002, S. 509). „Je mehr der Korrelationskoeffizient von Null verschieden ist, desto enger ist der Zusammenhang zwischen beiden Variablen, gleich ob positiv oder negativ“ (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 64).

Bei allen Hypothesen wird ein gleichgerichteter positiver Zusammenhang zwischen dem Bedingungsfaktor und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund erwartet, außer bei der Hypothese bezüglich des Sprachhintergrunds und der Schulentfremdung, hier wird davon ausgegangen, dass die Sprachhintergründe sowie die Schulentfremdung negativ mit dem Bildungserfolg korrelieren.

Bei der dritten Forschungsfrage richtete sich der Fokus auf den prädiktiven Wert jeder einzelnen Variablen, unabhängig vom Einfluss der anderen Bedingungsfaktoren, zur Vorhersage der Kriteriumsvariable *Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund*.

Zur Beantwortung der Leitfrage wurde sich für die Anwendung der Methode der multiplen linearen Regression, genauer einer sequentiellen (auch: hierarchisch) multiplen linearen Regressionsanalyse, entschieden, um die Beziehungen zwischen den einzelnen potentiellen Prädiktorvariablen, den kognitiven Merkmalen, den motivationalen Merkmale, der affektiven Komponente, den Sprachhintergründen und den Ressourcen/Kapitalien näher zu analysieren.

Diese Auswertungsmethode bildet eine der am flexibelsten und am häufigsten eingesetzten Analyseverfahren. Sie dient der Analyse von Beziehungen zwischen einer abhängigen und einer oder mehreren unabhängigen Variablen (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2008). Sie wird eingesetzt, um Zusammenhänge quantitativ zu beschreiben und zu erklären, oder Werte der abhängigen Variablen zu schätzen bzw. zu prognostizieren. Im Gegensatz zur

bivariaten Korrelation, werden nicht einfach die Zusammenhänge zwischen zwei Variablen dargestellt, sondern der unabhängige Vorhersagewert jeder einzelnen Variablen wird im Gesamtzusammenhang der anderen Variablen bestimmt. Die Regressionsanalyse ermöglicht es, den Anteil der Kriteriumsvarianz zu berechnen, welcher durch mehrere Bedingungsfaktoren aufgeklärt wird (R^2 korrigiert = adjustiertes Bestimmtheitsmaß). Dieses Bestimmtheitsmaß misst die Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die empirischen Daten („goodness of fit“) (Backhaus et al., 2008). Anhand der standardisierten Regressionsgewichte (Beta-Gewichte) lässt sich festhalten, wie groß der unabhängige Vorhersagewert jeder einzelnen prädiktiven Variable ist. Der sogenannte F -Wert liefert Auskunft über die Annahme oder Ablehnung der Nullhypothese, dieser Signifikanztest prüft, ob das geschätzte Modell auch über die Stichprobe hinaus für die Grundgesamtheit Gültigkeit besitzt (Backhaus et al., 2008).

Zusammenfassend liefert Tabelle 3 einen Überblick über die angewandten Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen (vgl. Abschnitt 4).

Tabelle 3: Überblick der Hypothesen und deren zugehörigen Auswertungsverfahren

Forschungsfragen und Hypothesen	Auswertungsverfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Hypothese I.1 • Hypothesen II.1a; II.2a ; II.3a ; II.5a; II.6a 	<ul style="list-style-type: none"> • Zweiseitiger t-Test bei unabhängigen Stichproben
<ul style="list-style-type: none"> • Hypothesen II.1b; II.2b; II.3b; II.4b; II.5b 	<ul style="list-style-type: none"> • Bivariate Korrelationsanalyse
<ul style="list-style-type: none"> • Forschungsfrage III 	<ul style="list-style-type: none"> • Hierarchisch multiple lineare Regression

5.4.2. Anwendungsvoraussetzungen

Voraussetzung für die meisten parametrischen Verfahren, wie sie bei der Auswertung angewandt wurden, ist ein Intervallskalenniveau der untersuchten abhängigen Variablen. Diese ist als erfüllt anzusehen, da die untersuchten abhängigen Variablen anhand fünfstufiger Likertskalen erfasst und kodiert wurden.

Eine weitere unabdingliche Voraussetzung, um Mittelwerteunterschiede auf Signifikanz zu testen, ist die Normalverteilung der untersuchten Variablen. Viele Tests reagieren auf

Voraussetzungsverletzungen relativ robust (vgl. Bortz, 1993; Eckstein, 2006). Somit ist die Verletzung der Normalverteilungsannahme bei genügend großer Stichprobe ($N > 30$) für viele Tests kein Problem. Da die Gesamtstichprobe 295 Versuchspersonen umfasst, lässt sich vermuten dass leichte Abweichungen der Normalverteilung sich nicht signifikant auf die Ergebnisse der Datenanalyse auswirkten. Zudem wird auch die *Varianzhomogenität* für die Durchführung von *t*-Tests mit einer ausreichend großen Stichprobe hinfällig (Eckstein, 2006).

Zur Anwendung der multiplen linearen Regressionsanalyse müssen spezielle Voraussetzungen erfüllt sein. Das lineare Regressionsmodell geht davon aus, dass die Beziehungen zwischen den Bedingungsfaktoren und der Kriteriumsvariable linearer Natur sind (Backhaus et al., 2008). Die partiellen Regressionsdiagramme (Streudiagramme) wurden auf Linearität überprüft. Diese Voraussetzung scheint erfüllt zu sein, da keine auffälligen Abweichungen festgestellt werden konnten. Eine weitere Annahme des linearen Regressionsmodells ist die *Homoskedastizität*, welche besagt, dass die Streuung der Residuen in einer Reihe von Werten der prognostizierten abhängigen Variablen konstant sein muss. Zur Überprüfung empfiehlt sich zunächst eine visuelle Inspektion der Residuen, indem man diese gegen die geschätzten Werte der Kriteriumsvariable plottet (Backhaus et al., 2008). Die Betrachtung der Diagramme bestätigte dies. Die Normalverteilung der Residuen (Erwartungswert der Residuen = 0) konnte ebenfalls mit Hilfe der Verteilungskurven bestätigt werden.

Schlussfolgernd kann man festhalten, dass die Anwendungsvoraussetzungen für die angewandten statistischen Verfahren erfüllt sind.

5.4.3. Stichprobenumfangsplanung

Da die Stichprobe bereits festgelegt war, wurde keine zusätzliche Stichprobenumfangsplanung vorgesehen. Das Signifikanzniveau wurde auf $\alpha = .05$ und eine Teststärke von mindestens $1 - \beta = .80$ festgelegt. Da es bislang nur wenige Studien über mögliche Bedingungsfaktoren der **Bildungsbenachteiligung** bei Schüler mit - gegenüber Schüler ohne Migrationshintergrund gibt, konnten die genauen Effektgrößen nicht eindeutig aufgrund vorhergehender Untersuchungen geschätzt werden. Eine Annahme von mittleren Effekten schien sinnvoll, da kleine Effekte kaum Praxisrelevanz aufwiesen und große Effekte kaum zu erwarten waren.

Zu beachten ist, dass eine statistische Hypothese stets als statistisches Hypothesenpaar, bestehend aus der Nullhypothese (H_0) und der Alternativhypothese (H_1), formuliert ist. „Die Alternativhypothese postuliert dabei einen bestimmten Effekt, den die Nullhypothese negiert“ (Bortz & Döring, 2002, S. 29). Wenn ein signifikantes Ergebnis vorlag, wurde die Alternativhypothese mit einer 95-prozentigen Wahrscheinlichkeit angenommen ($1-\alpha = .95$). Hier lag eine sehr geringe Irrtumswahrscheinlichkeit (kleiner als das Signifikanzniveau α von 5%) vor, die Nullhypothese wurde verworfen (Bortz & Döring, 2002). Bei einem nicht signifikanten Ergebnis konnte die Nullhypothese mit einer 80-prozentigen Wahrscheinlichkeit angenommen werden, die Alternativhypothese galt als nicht bestätigt (Teststärke: $1-\beta = .80$). Dies schlug sich als hohe Irrtumswahrscheinlichkeit im Signifikanztest nieder (Bortz & Döring, 2002).

6. Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die *Ergebnisse der durchgeführten Datenanalysen* dargestellt. Zuerst werden die relevanten Skalen auf deren Eignung für die vorliegende Untersuchung geprüft, indem eine Faktorenanalyse zur *Überprüfung der Dimensionalität* der verschiedenen Items durchgeführt wurde. Anschließend wird die *deskriptive Statistik* erläutert, bevor auf die Auswertungen der unterschiedlichen Forschungsfragen und Hypothesen eingegangen wird.

Zunächst wird die erste Hypothese, welche sich darauf bezieht, dass Schüler mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg absolvieren als Schüler ohne Migrationshintergrund, überprüft. Des Weiteren werden die Mittelwerte zweier voneinander unabhängigen Stichproben bezüglich eines Bedingungsfaktors verglichen. Die Zusammenhangshypothesen, beziehen sich auf den Einfluss eines Bedingungsfaktors auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund. Gefolgt von der Analyse der prädiktiven Werte jeder einzelnen Variable der Bedingungsfaktoren zur Vorhersage des Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund.

6.1. Explorative Faktorenanalyse und Skalenbildung

In einem ersten Schritt werden die unterschiedlichen Skalen, welche für die Hypothesenauswertung relevant sind, einer Dimensionalitätsprüfung unterzogen. Hiermit soll untersucht werden, ob die Skala nur ein Merkmal bzw. Konstrukt erfasst (Eindimensionalität) oder ob mit den Testitems mehrere Konstrukte bzw. Teilkonstrukte operationalisiert wurden (mehrdimensionaler Test) (Bortz & Döring, 2002). Die resultierenden Ergebnisse werden kurz zusammengefasst.

6.1.1. Bildungsaspirationen der Eltern

Zur Überprüfung der Skala werden die drei Items (Eltern_leist_1, Eltern_leist_2, Eltern_leist_3) herangezogen. Es werden nur die Faktoren extrahiert, die einen bedeutenden Teil der Varianz erklären und mit einem Eigenwert grösser als 1 als statistisch bedeutsam angesehen werden können (Bortz, 1993). Es können 2 Faktoren extrahiert werden, die insgesamt 75.57 Prozent an absoluter Varianz aufklärt. Die einzelnen Faktoren erklären sukzessiv $F1 = 41.83\%$ und $F2 = 33.74\%$. Die Variablen werden in einem nächsten Schritt gemäß ihren Faktorladungen den extrahierten Faktoren zugeteilt. Wünschenswert wäre die sogenannte Einfachstruktur, d.h. es gibt nur hoch ladende Items und jedes Item lädt nur auf einem Faktor hoch. Die Komponentenmatrix gibt Auskunft darüber, welches Item auf welchem Faktor besonders hoch lädt. Ladungen ab .50 charakterisieren eine Hauptkomponente inhaltlich (Bühner, 2006). Tabelle 4 gibt Aufschluss über die Faktorladungen. Aus dieser Faktorladungsmatrix ist ersichtlich, dass die Items 1 und 3 hoch auf dem ersten Faktor laden, welcher 41.83% der Varianz aufklärt. Die Variable Eltern_leist_2 liegt mit .436 nur knapp unter der Schwelle und wird somit für weitere Berechnungen ausgeschlossen. Die interne Konsistenz der Skala (3 Items) mit $\alpha = .196$, welche als niedrig zu bewerten gilt (Bortz, 1993), erhöht sich auf $\alpha = .553$ durch Ausschluss der zweiten Variable. Beide Items klären nun 60.89% der Gesamtvarianz auf.

Tabelle 4: Faktorladungen der Skala Bildungsaspirationen der Eltern

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1	Faktor 2
Eltern_leist_1	1. Meine Eltern finden es wichtig, dass ich in der Schule gute Leistungen habe.	.801	.018
Eltern_leist_2	2. Meine Eltern möchten gerne, dass ich nur diesen Abschluss meiner momentanen Ausbildung erlange.	.436	.825
Eltern_leist_3	3. Meine Eltern möchten gerne, dass ich einen höheren Abschluss anstrebe.	.650	-.575
Aufgeklärte Varianz		41.83%	33.74%

6.1.2. Bildungsaspirationen der Schüler

Anhand von der explorativen Faktorenanalyse werden die Items Eig_leist_1 und Eig_leist_3, welche positiv auf einem Faktor laden, übernommen. Die Reliabilität dieser Skala beträgt .493. Eine positive Faktorladung spricht dafür, dass der Faktor positiv mit der Variable korreliert, wogegen eine negative Faktorladung das Gegenteil aussagt, dieses Item wird somit aus der Skala entfernt. Es werden 54.28% der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tabelle 5: Faktorladungen der Skala Bildungsaspirationen der Schüler

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
Eig_leist_1	1. Ich lege großen Wert darauf, dass ich gute Noten heimbringe.	.675
Eig_leist_2	2. Ich strebe nur den Abschluss meiner momentanen Ausbildung an.	-.669
Eig_leist_3	3. Ich strebe einen höheren Abschluss an.	.851
Aufgeklärte Varianz		54.28%

6.1.3. Schulentfremdung

Zur Erhebung des Konstrukts Schulentfremdung werden die drei Teilkonstrukte – allgemeine Einstellung zur Schule, Aufgabenorientierung und intrinsische Motivation – herangezogen.

Die ausgeführte exploratorische Faktorenanalyse ergibt, dass vier Faktoren extrahiert werden konnten, wobei der erste Faktor sich als varianzstark erwies $FI = 28.60\%$, der zweite Faktor 11.94% der Gesamtvarianz aufklärt, der dritte Faktor 9.84% und der vierte Faktor 7.40% - sich somit nur leicht über dem erforderlichen Wert befindet. Zusammengeschlossen werden alle Items, welche auf den ersten drei Faktoren laden. Die Items aeinst_1 und aeinst_6 werden für die weiteren Auswertungen nicht miteinberechnet. Die Faktorladungen sind in Tabelle 6 aufgelistet. Bei Ausschluss der zwei Variablen steigt die interne Konsistenz von $\alpha = .465$ auf $\alpha = .567$.

Tabelle 6: Faktorladungen der Skala Schulentfremdung

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
aeinst_1	1. Die Schule trägt wenig dazu bei, mich auf das Erwachsenenleben vorzubereiten.				.742
aeinst_2	2. Die Schule ist reine Zeitverschwendung.		.626		
aeinst_3	3. In der Schule lerne ich Dinge, die mir im Berufsleben nutzen könnten.		.676		
aeinst_4	4. Die Schule ist nützlich, weil ich viele Dinge für mein späteres Leben lerne.		.764		
aeinst_5	5. Ich finde die Schule uncool, weil sie nicht das „wahre Leben“ ist.		.680		
aeinst_6	6. Eigentlich ist die Schule ganz in Ordnung, weil ich hier täglich meine Freunde treffe.				.713
	<i>Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn...</i>				
goal_task_1	1. ... das Gelernte wirklich Sinn für mich macht.	.651			
goal_task_2	2. ... ich intensiv beschäftigt bin.	.687			
goal_task_3	3. ... ich einen neuen Weg herausfinde, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen.	.743			
goal_task_4	4. ... der Unterricht mich zum Nachdenken bringt.	.694			
goal_task_5	5. ... mich das Gelernte dazu bringt, mehr über das Thema erfahren zu wollen.	.677			
goal_task_6	6. ... ich ein kompliziertes Problem endlich verstehe.	.707			
mot_intr_1	10. Ich lerne, weil mir das Lernen Spaß macht.			.845	
mot_intr_2	11. Ich lerne, weil ich es mag, neue Dinge zu erfahren.			.778	
Aufgeklärte Varianz		28.60%	11.94%	9.84%	7.40%

6.1.4. Selbstwirksamkeit

Zur Ermittlung der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit werden die Faktoren mit einem Eigenwert > 1 extrahiert. Es zeigt sich, dass alle Variablen auf einem Faktor laden und insgesamt 57.67% der Gesamtvarianz aufgeklärt werden. Dieser Faktor erweist sich als varianzstark. Es handelt sich also hier um eine eindimensionale Skala. Die Reliabilität dieser Skala beträgt $\alpha = .876$, laut Bortz (1993) ein guter Wert. Die Faktorladungen befinden sich im Bereich .588 bis .827.

Tabelle 7: Faktorladungen der Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
asw_1	1. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	.588
asw_2	2. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	.716
asw_3	3. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	.785
asw_4	4. Was auch immer passiert, ich werde klarkommen.	.795
asw_5	5. Für jedes Problem, kann ich eine Lösung finden	.799
asw_6	6. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	.780
asw_7	7. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	.827
Aufgeklärte Varianz		57.67%

6.1.5. Unterstützung der Lehrer

Die Skala *Unterstützung der Lehrer*, wie sie im Kontext dieser Arbeit eingesetzt wurde, entspricht der fünf Itemskala aus PISA 2000. Nur ein Faktor wird hier extrahiert, 61.72% der Gesamtvarianz werden aufgeklärt. Die resultierenden Faktorladungen sind in Tabelle 8 veranschaulicht, sie befinden sich im Bereich von .695 bis .837, welche für eine eindeutige inhaltliche Charakterisierung ($>.50$) der Hauptkomponente sprechen. Die Reliabilitätsschätzung der Skala ergibt einen guten Cronbach Alpha-Wert von .852.

Tabelle 8: Faktorladungen der Skala Unterstützung der Lehrer

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
Lehr_1	1. Die Schüler kommen mit den meisten Lehrern gut aus.	.695
Lehr_2	2. Den meisten Lehrer ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen.	.817
Lehr_3	3. Die meisten Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.	.799
Lehr_4	4. Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrer.	.772
Lehr_5	5. Die meisten Lehrer behandeln mich fair.	.837
Aufgeklärte Varianz		61.72%

6.1.6. Unterstützung der Eltern

Ausgehend von den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse zeigt sich auch hier, dass die Variablen des autoritativen Erziehungsstils auf einem einzigen Faktor laden. Die Dimensionalität der Skala ist somit eindeutig. 74.85% der Gesamtvarianz werden aufgeklärt. Die Faktorladungen sind alle über .80 und somit als gut zu bewerten. Die interne Konsistenz beträgt einen guten Cronbach Alpha-Wert von .870. Tabelle 9 visualisiert die Faktorladungen der Skala Unterstützung der Eltern.

Tabelle 9: Faktorladungen der Skala Unterstützung der Eltern

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
Erz_autoritativ_1	6. Meine Eltern helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klar komme.	.870
Erz_autoritativ_2	7. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, versuchen meine Eltern gemeinsam mit mir den Grund dafür herauszufinden.	.859
Erz_autoritativ_3	8. Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern Zeit für mich.	.858
Erz_autoritativ_4	9. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.	.873
Aufgeklärte Varianz		74.85%

6.1.7. Einstellung der Peers

Laut der explorativen Faktorenanalyse ergibt sich eine eindimensionale Lösung, welche 48.49% der Gesamtvarianz aufklärt. Nur die Ladungen die über .50 liegen, charakterisieren eine Hauptkomponente inhaltlich. Da die Variable *peer_att_4* knapp unter der Schwelle mit einer Faktorladung von .467 liegt, wird diese ausgeschlossen. Die Reliabilitätsschätzung steigt von .702 auf .739.

Tabelle 10: Faktorladungen der Skala Einstellung der Peers zur Schule

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
	<i>Deiner Meinung nach, was denken deine Freunde über folgende Dinge.</i>	
	<i>Meine Freunde finden es gut, wenn...</i>	
peer_att_1	1. ... man für die Schule lernt.	.750
peer_att_2	2. ... man Spaß an der Schule hat.	.707
peer_att_3	3. ... man mit den Lehrern gut auskommt.	.751
peer_att_4	4. ... man in seiner Freizeit viele Bücher liest.	.467
peer_att_5	5. ... man in der Schule gute Noten bekommt.	.761
Aufgeklärte Varianz		48.49%

6.1.8. Ökonomisches- und kulturelles Kapital

Das ökonomische - und kulturelle Kapital umfasst 11 Items, welche mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können, sowie die Frage nach der Anzahl an Bücher zu Hause (Item 12 – *Ök_kult_Kap_12*), wo jede Antwort mit einem eigenständigen Wert kodiert wurde. Die Frage nach der finanziellen Situation (*Ök_kult_Kap_13*) konnte anhand einer fünfstufigen Ratingskala beantwortet werden (vgl. Tabelle B12). Zuerst wird eine zusätzliche Variable definiert, welche die Summe der Items 1 bis 12 berechnet (*Kapital_sum1_12*). Beide Variablen (*Kapital_sum1_12*, *Ök_kult_Kap_13*) werden auf deren Eindimensionalität überprüft. Es ergibt sich ein zu extrahierendes Faktor, welcher insgesamt 63.51 Prozent an absoluter Varianz aufklärt. Beide Ladungen sind .797 und charakterisieren somit inhaltlich eine Hauptkomponente. Zudem findet eine z-Transformation statt, damit die beiden unterschiedlich verteilten Zufallsvariablen miteinander verglichen werden können (Bortz & Döring, 2002).

Die definierte Variable *ökonomisches und kulturelles Kapital* wird aufgrund des Mittelwertes dieser zwei Hauptvariablen (*Kapital_sum1_12*, *Ök_kult_Kap_13*) berechnet.

6.1.9. Lernformen

Ausgehend von den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse wurden die vier Items zur Erfassung der kooperativen Lernformen und die drei Items der wettbewerbsorientierten Lernform zusammengeschlossen. Für beide Analysen ergibt sich eine eindimensionale Lösung. Die Items zur kooperativen Lernform klären 59.93% der Varianz auf. Die einzelnen Ladungen liegen im Bereich .715 bis .863, welche alle für eine eindeutige inhaltliche Charakterisierung ($>.50$) der Hauptkomponente sprechen (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Faktorladungen der kooperativen Lernform

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
koop_1	1. Ich arbeite gerne mit anderen Schülern zusammen.	.793
koop_2	2. Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammenarbeite.	.715
koop_3	3. Ich helfe gerne anderen dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.	.863
koop_4	4. Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen, wenn man einem Projekt arbeitet.	.716
Aufgeklärte Varianz		59.93%

Anmerkung: koop : kooperative Lernformen

Die Variablen der kompetitiven Lernform klären 78.22% der Gesamtvarianz auf. Die drei Items laden alle extrem hoch auf einem Faktor ($>.86$). Dies spricht für eine sehr gute inhaltliche Interpretation der Hauptkomponente (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Faktorladungen der wettbewerbsorientierten Lernform

Itemnr.	Itemformulierung	Faktor 1
komp_1	5. Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler.	.922
komp_2	6. Wenn ich versuche, besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.	.875
komp_3	7. Ich wäre gerne in irgendeinem Bereich der/die Beste.	.855
Aufgeklärte Varianz		78.22%

Anmerkung: komp: wettbewerbsorientierte Lernformen.

6.2. Deskriptive Statistik

Um ein besseres Verständnis der Studie zu erlangen, ist es unabdingbar die genauen Daten der Stichprobe zu erforschen, welche Schüler zu jenen mit Migrationshintergrund gehören und welche zu jenen ohne Migrationshintergrund. Vorab wird unterschieden, welche Schüler in Luxemburg geboren sind und welche nicht. Die Frage nach dem Herkunftsland bezieht sich vor allem auf die unterschiedlichen Migrationshintergründe. Von Bedeutung sind ebenfalls auch die sprachlichen Hintergründe, die Aufschluss darüber geben, ob die zu Hause gesprochenen Sprachen mit den Unterrichtssprachen übereinstimmen oder nicht. Die Auswertungen beziehen sich auf die gesamte Stichprobe, ohne je nach Klassenstufe und Ausbildung zu differenzieren.

Von den 295 Schülern sind 231 (78%) Schüler in Luxemburg geboren (vgl. Abbildung 7).

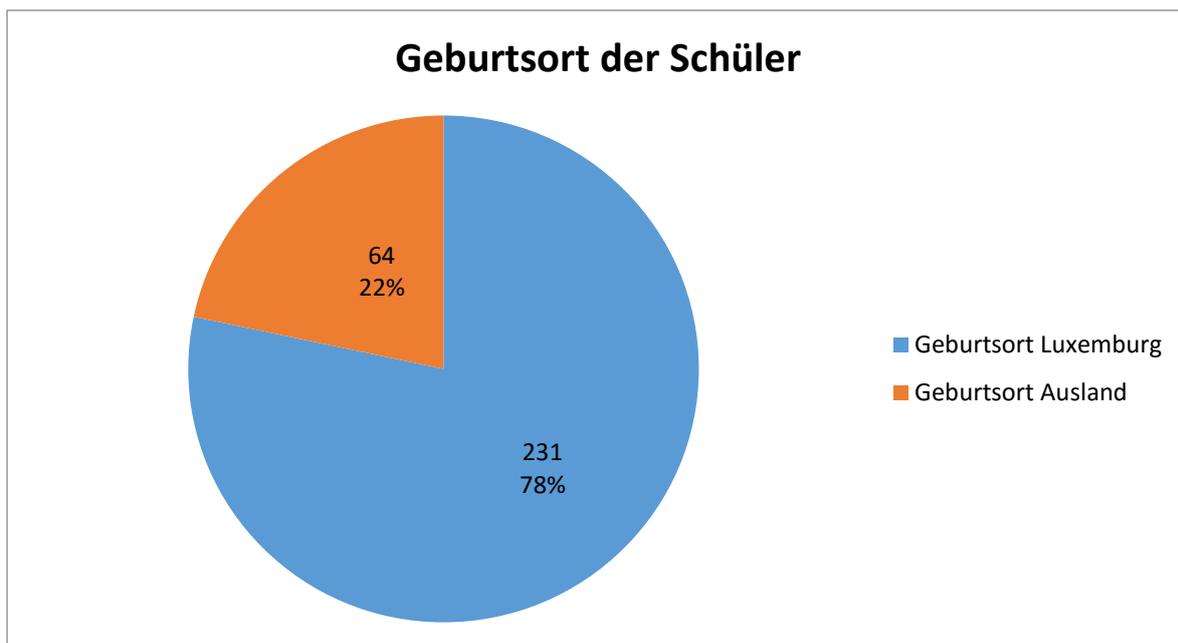


Abbildung 7: Geburtsort der Schüler

Die Abbildung 8 zeigt die unterschiedlichen Geburtsorte, von 64 Schülern sind 29 in Portugal geboren, weitere 7 auf dem Kap-Verde, 8 Schüler sind in den ehemaligen Jugoslawischen Ländern geboren, nur sehr wenige sind in den Nachbarländern Deutschland (2 Schüler), in

Frankreich (3) oder Belgien (3) geboren. Andere Geburtsorte die zusätzlich von 11 Probanden erwähnt wurden, waren Rumänien, Albanien, Senegal, Korea, Kamerun oder Bolivien.

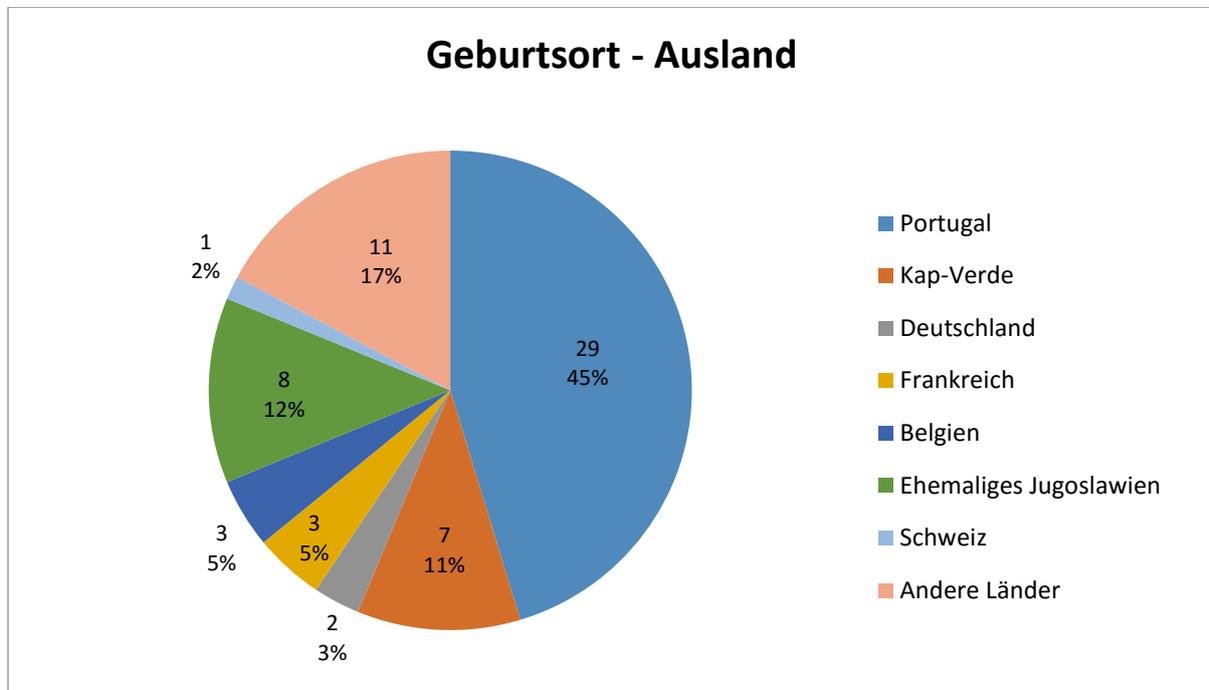


Abbildung 8: Geburtsort der Schüler im Ausland

Bezogen auf die 64 Immigranten (22%) leben diese im Durchschnitt zwischen 10 und 15 Jahren bereits in Luxemburg. Einige Schüler sind bereits im Kindesalter nach Luxemburg gezogen, wobei andere erst einige Jahre, d.h. bereits im Jugendalter nach Luxemburg migrierten. Somit lassen sich auch die unterschiedlichen Sprachkenntnisse rückverfolgen.

Abbildung 9 visualisiert wie viele Schüler welcher Herkunft angehören, diese Frage erlaubt es die unterschiedlichen Migrationshintergründe hervorzuheben, 143 Schüler geben Luxemburg als Herkunftsland an, wogegen 180 Befragte ein anderes Herkunftsland angeben. Von den 143 Personen sind laut den Auswertungen, 79 Personen Schüler ohne Migrationshintergrund, die weiteren 64 Personen müssten Eltern unterschiedlicher Herkunft haben, je nachdem ob Vater oder Mutter zu jenen mit Migrationshintergrund gehören. Es zeigt sich, dass vorwiegend Schüler mit Migrationshintergrund dieses Schulsystem absolvieren, hier sind vor allem Schüler

mit portugiesischer Herkunft am meisten vertreten, vor jenen aus dem Ehemaligen Jugoslawien, dem Kap Verde und Italien. Unter die Antwortmöglichkeit „andere Länder“ wurden Algerien, Albanien, Peru, Korea, Bolivien, Rumänien, Amerika, Senegal und Kamerun genannt. Dies zeigt, dass die Multikulturalität, wie die Gesellschaft Luxemburgs, sich auch im *Lycée Technique pour Professions de Santé* widerspiegelt. Im Vergleich zu bereits bestehenden luxemburgischen Studien ist der Anteil an Schüler mit Migrationshintergrund, welche das *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe besuchen, ähnlich wie im gesamten luxemburgischen Schulsystem, im *enseignement secondaire technique* zählen 45,3% der Schüler zu jenen mit Migrationshintergrund (vgl. Abschnitt 3). Aufgrund des hohen Anteils an Migranten in der luxemburgischen Bevölkerung, mit 61,2% sind diese Daten zu erwarten gewesen.

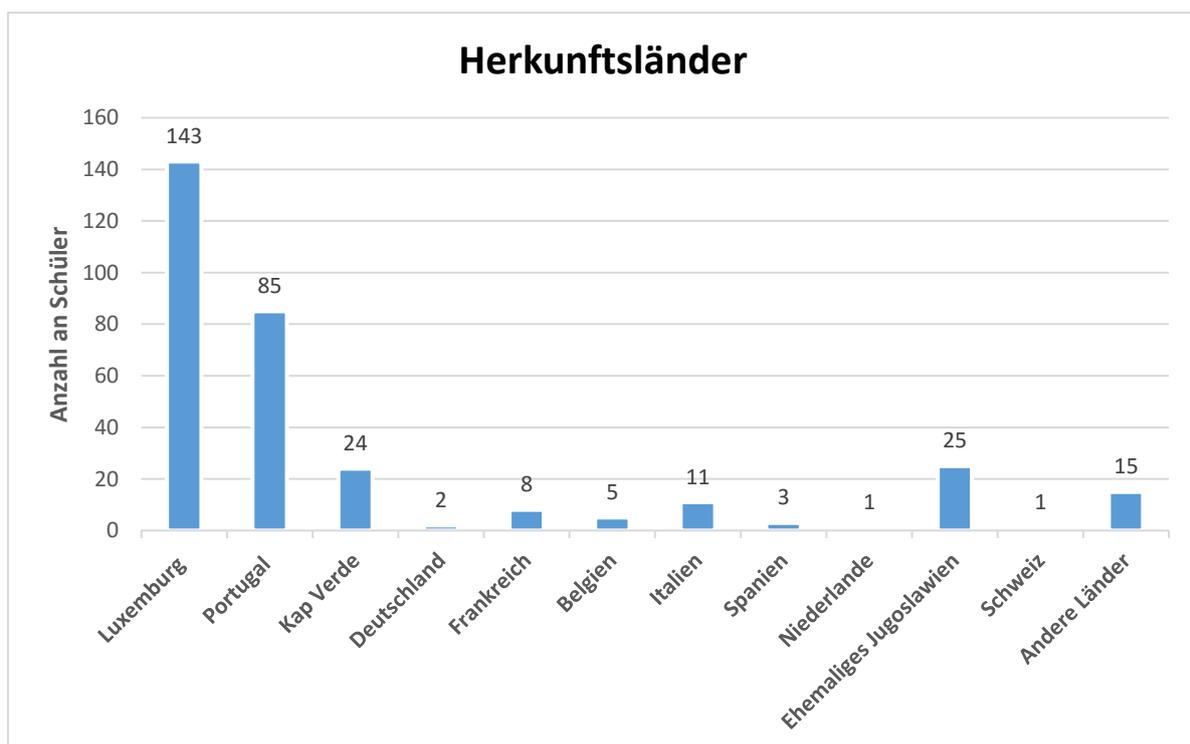


Abbildung 9: Anzahl an Schüler pro Herkunftsland

Hinsichtlich der Frage, ob beide Eltern in Luxemburg geboren sind, gaben 99 Schüler an, dass beide in Luxemburg geboren sind, wogegen bei 151 Auszubildenden weder Vater noch Mutter in Luxemburg geboren sind. 43 Schüler haben einen Elternteil, der nicht in Luxemburg geboren ist. 2 Schüler haben keine Angaben gemacht.

108 Schüler haben Luxemburgisch als alleinige Erstsprache erworben, wogegen 117 Schüler eine andere Muttersprache haben und 70 Schüler Luxemburgisch und eine weitere Sprache gemeinsam erlernten.

Auf die Definition von Friedrich (2006) gestützt, d.h. alle Schüler deren beide Elternteile, resp. nur ein Elternteil nicht in Luxemburg geboren sind, sowie jene die ihre Kindheit und Jugend nicht durchgängig in Luxemburg verbracht haben, nicht in Luxemburg geboren sind und/oder Luxemburgisch nicht als alleinige Erstsprache erlernt haben, zählen zu Schülern mit Migrationshintergrund.

Insgesamt zählen in dieser Studie 216 Schüler (73%) zu jenen mit Migrationshintergrund (vgl. Abbildung 10).

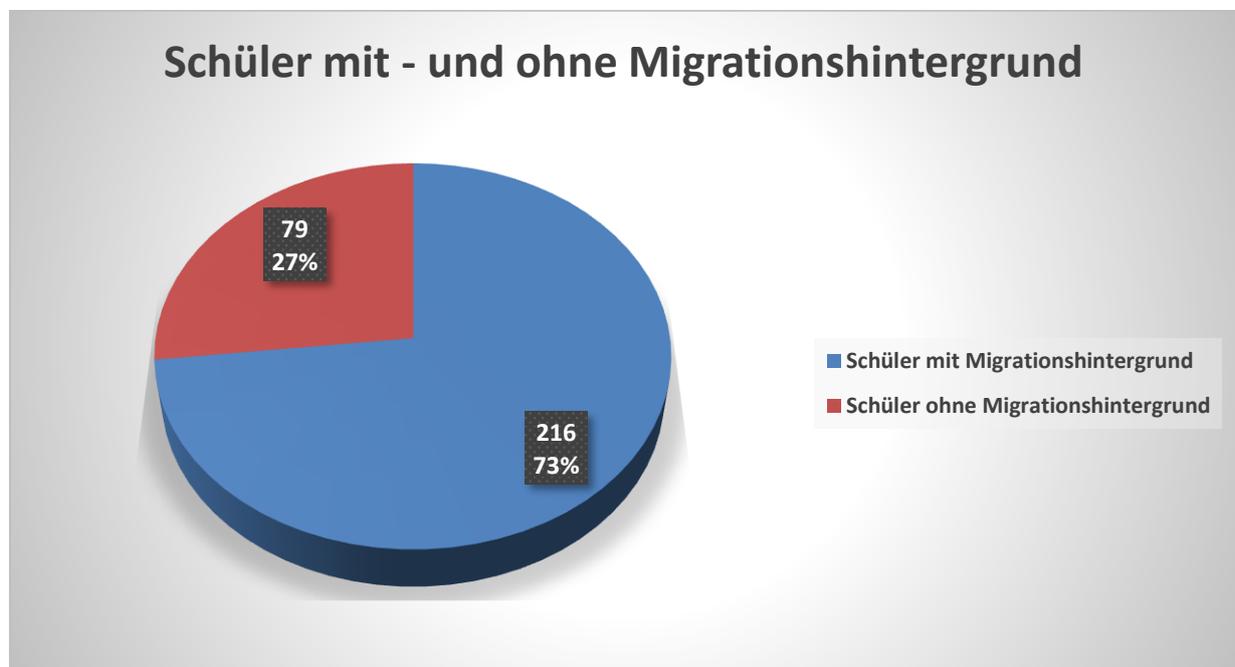


Abbildung 10: Schüler mit - und ohne Migrationshintergrund

Zudem muss zwischen den *classes francophones* und *classes germanophones* unterschieden werden. Von den 38 Schülern die die französischsprachigen Klassen besuchen, sind **alle** Schüler mit Migrationshintergrund. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre, dass durch die Heterogenität der Sprachenvielfalt Migrantenschüler diese französischsprachige Klasse verstärkt besuchen und vielleicht sogar eine Chance haben, einen Abschluss zu erlangen der durch den einstigen Gebrauch von Französisch ermöglicht wird.

Hinsichtlich der Anzahl der Sprachen in der Schule und jenen die zu Hause gesprochen werden, lässt sich festhalten, dass die Schüler in vielen Sprachen Kenntnisse haben. 91 Schüler nutzen Luxemburgisch als die einzige Umgangssprache zu Hause. 33 weitere Schüler sprechen nur eine einzige Sprache zu Hause.

Positiv zu verzeichnen ist, dass 240 der 295 Schüler auch zu Hause auf Luxemburgisch sich verständigt. Die meist gesprochenen Sprachen zu Hause sind Portugiesisch (110 Schüler), gefolgt von Französisch (97 Schüler), Deutsch (38 Schüler) und Sprachen die im Ehemaligen Jugoslawien gesprochen werden (26 Schüler) (vgl. Abbildung 11). Weitere Sprachen die aufgelistet wurden, waren Englisch, Tagalog, Albanisch, Brasilianisch, Neubelgisch, Albanisch oder Peruanisch. Es lässt sich zusammenfassen, dass die Schüler beider Ausbildungszweige vermehrt Sprachen zu Hause sprechen, die vorwiegend nicht den Unterrichtssprachen entsprechen. Hinsichtlich der Anzahl an gesprochenen Sprachen gibt Abbildung 12 Aufschluss. Ein Drittel der Schüler spricht zwei Sprachen zu Hause (95 Schüler – 32%). 48 Schüler (16%) sprechen drei Sprachen. Weitere 22 Schüler (8%) geben an in vier Sprachen zu Hause zu kommunizieren. Die restlichen 6 Schüler (2%) sprechen mindestens fünf Sprachen.

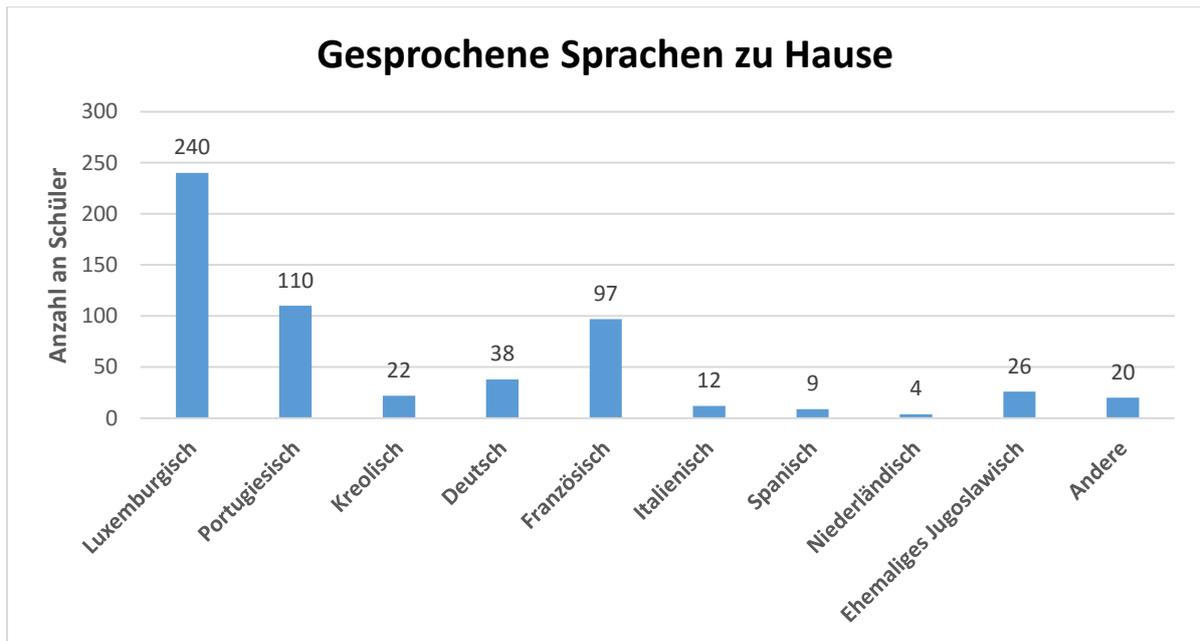


Abbildung 11: Gesprochene Sprachen zu Hause

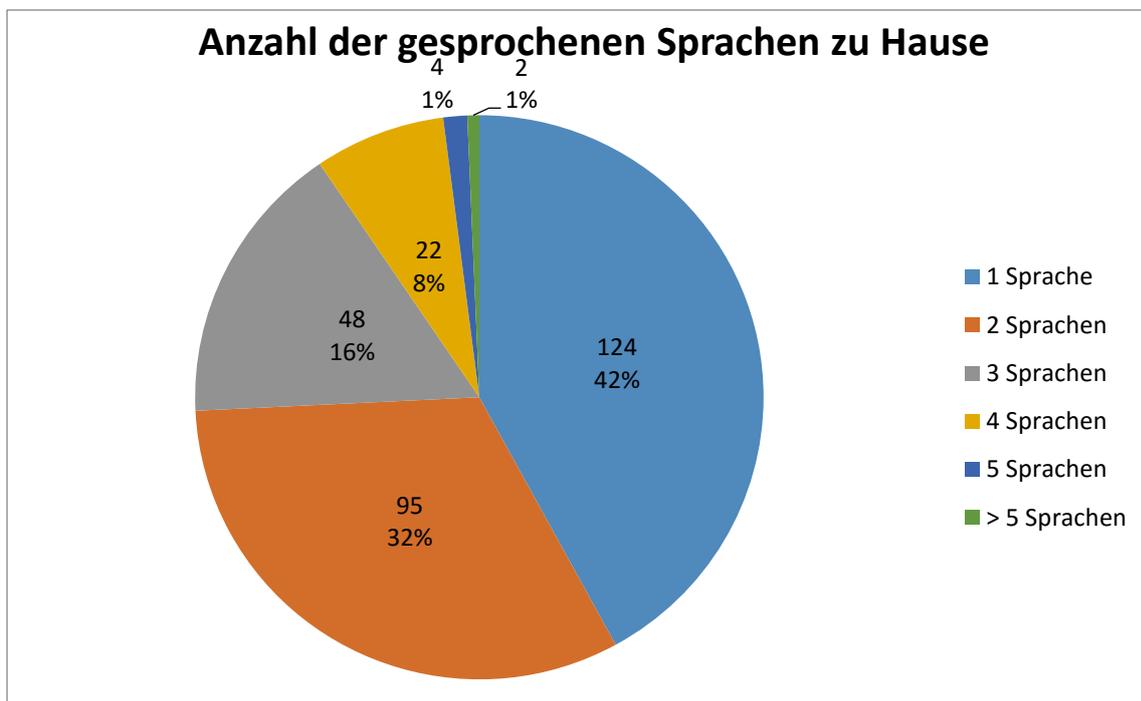


Abbildung 12: Anzahl der gesprochenen Sprachen zu Hause

Interessanterweise geben 44 Schüler an, Luxemburgisch als die einzige Sprache in der Schule zu nutzen, dies könnte darauf hindeuten, dass die Unterrichtssprache weitestgehend von den Schülern nicht genutzt wird resp. die deutsche Sprache nicht als Unterrichtssprache genutzt wird.

Abbildung 13 veranschaulicht wie viele Sprachen in der Schule gesprochen werden, sowohl mit den Lehrern als auch mit den Schülern. Es zeigt sich, dass 48 Schüler (16%) eine einzige Sprache in der Schule sprechen, darunter 44 die Luxemburgisch reden. 107 Schüler (36%) nutzen zwei Sprachen, weitere 80 Auszubildende (27%) sprechen drei Sprachen, 48 Schüler (16%) reden vier Sprachen in der Schule, sei es mit den Lehrern oder den Schülern. Von 295 Schülern sprechen 11 Schüler (4%) fünf Sprachen und eine einzige Person spricht mehr als fünf Sprachen in der Schule. Die meist gesprochenen Sprachen in der Schule sind neben Luxemburgisch (285 Schüler), die Unterrichtssprachen Deutsch (192 Schüler) und Französisch (149 Schüler). Von 88 Schüler wird in der Schule Portugiesisch gesprochen, was unter anderem an dem hohen Anteil an Schüler mit portugiesischem Migrationshintergrund liegt (vgl. Abbildung 14).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der Gebrauch der Sprachen nicht allein auf die Unterrichtssprachen reduziert, sondern weit über diese hinaus.

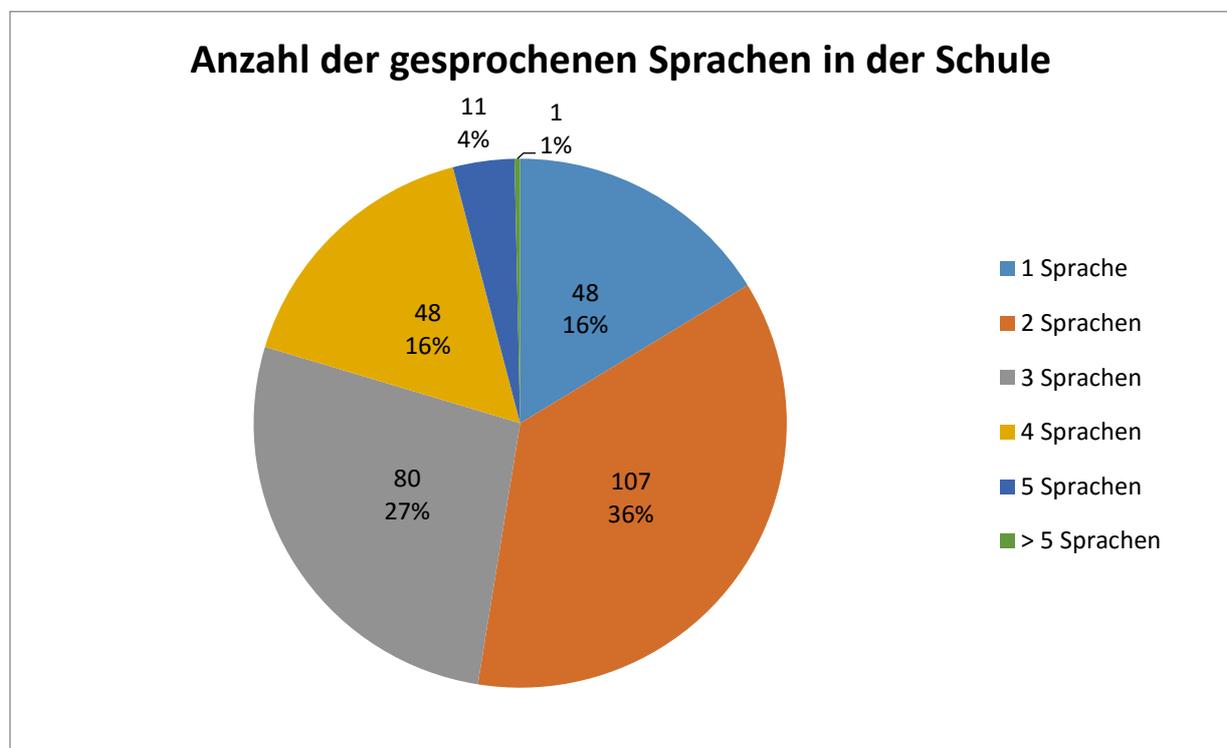


Abbildung 13: Anzahl der gesprochenen Sprachen in der Schule

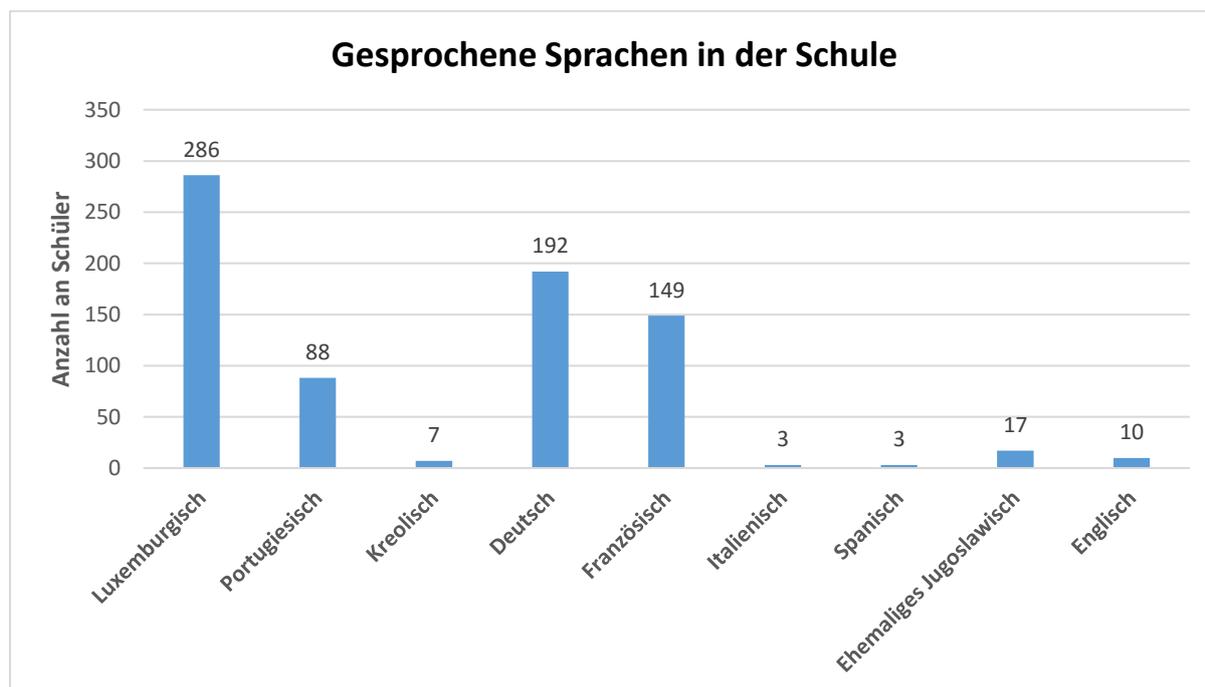


Abbildung 14: Gesprochene Sprachen in der Schule

6.3. Hypothesenprüfende Analysen

Nachdem die Stichprobe genauer beschrieben wurde, wird sich nun den eigentlichen Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit zugewandt. Begonnen wird mit der *Forschungsfrage – ob Schüler mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg haben als jene ohne Migrationshintergrund*, bevor auf die *Zusammenhangshypothesen* und die *Bestimmung der prädiktiven Werte der einzelnen Variablen zur Vorhersage des Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund* eingegangen werden kann.

Hauptziele dieser Studie sind herauszufinden, ob *Schüler mit Migrationshintergrund* bildungsbenachteiligt sind und die Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs der Schüler mit Migrationshintergrund zu bestimmen, somit liegt der Schwerpunkt auf dieser Teilstichprobe.

6.3.1. Vergleich des Bildungserfolgs von Schülern mit - ohne Migrationshintergrund

Zuerst soll die *allgemeine Hypothese - Schüler mit Migrationshintergrund haben einen geringeren Bildungserfolg als Schüler ohne Migrationshintergrund*, basierend auf bereits empirisch bestätigten Annahmen aus der Forschungsliteratur, auf die untersuchte Stichprobe untersucht werden. Der zweiseitige *t*-Test bei unabhängigen Stichproben soll Auskunft darüber geben, ob Schüler mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg haben gegenüber Schüler ohne Migrationshintergrund. Die Mittelwerte derselben Variablen, die in der Grundgesamtheit voneinander verschieden sind, von zwei verschiedenen Fallgruppen (Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler ohne Migrationshintergrund) sollen miteinander verglichen werden (vgl. Tabelle 13). Die empirischen *t*-Werte wurden mit den aus der Tabelle abgelesenen theoretischen *t*-Werten verglichen (Howell, 2004, S. 766), war ersteres größer wurde die Nullhypothese verworfen. Die Mittelwerte der beiden Stichproben unterscheiden sich signifikant. Die Gruppe Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 2.22$, $SD = .58$) haben einen geringeren Bildungserfolg als Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 2.46$, $SD = .59$). Die Alternativhypothese konnte auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigt werden ($p = .003$; $t = 3.025$; $df = 287$).

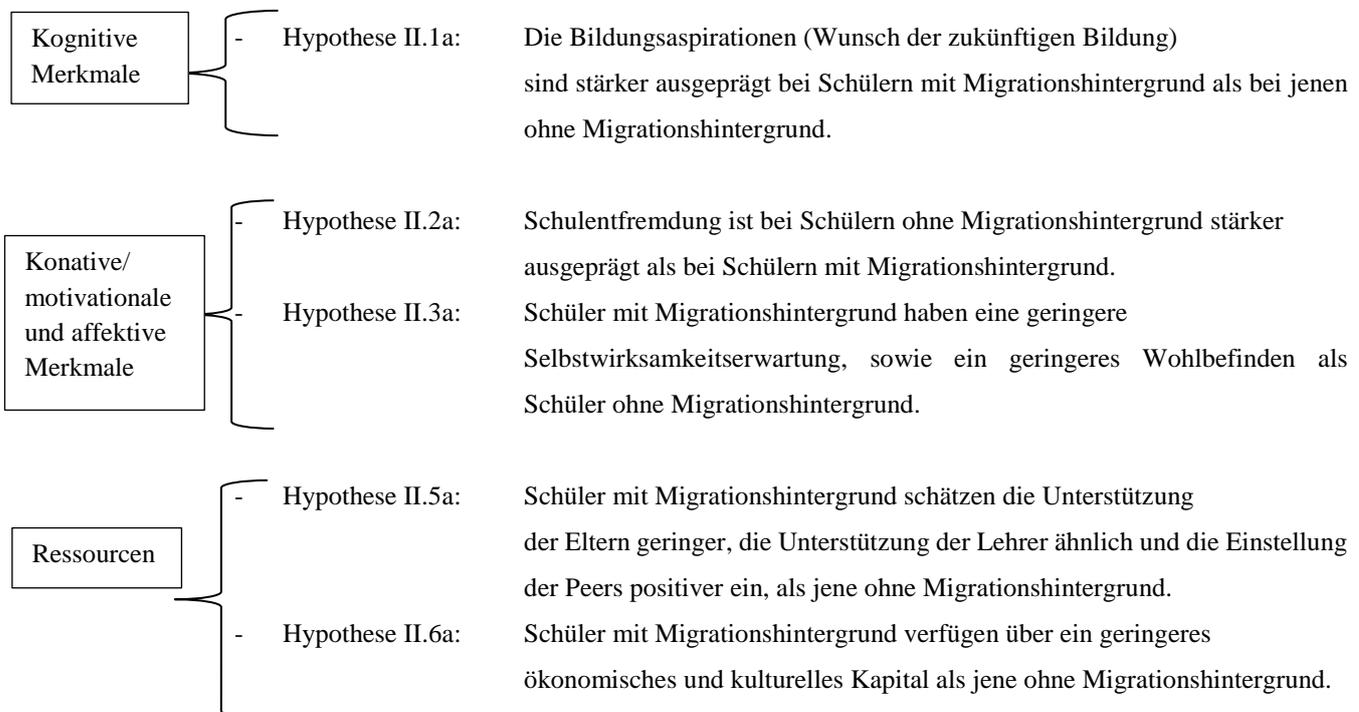
Tabelle 13: Zweiseitiger t-Test bei unabhängigen Stichproben für den Bildungserfolg

<i>t</i> -Test bei unabhängigen Stichproben						
	Levene-Test der Varianzgleichheit		<i>t</i> -Test für die Mittelwertgleichheit			
	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	<i>Sig.</i> (2-seitig)	<i>Mittlere</i> <i>Differenz</i>
Bildungserfolg	1.040	.309	3.025	287	.003	.234

Anmerkungen: F = F-Wert; Sig. = Signifikanzniveau α ; t = Prüfgröße; df = Freiheitsgrade; Sig. (2-seitig) = Irrtumswahrscheinlichkeit p.

6.3.2. Forschungsfragen bzgl. des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund

Für die Auswertung folgender Hypothesen:



wird ein zweiseitiger t -Test bei unabhängigen Stichproben für die unterschiedlich definierten Bedingungsfaktoren angewandt. Hier werden die Mittelwerte derselben Variablen, die in der Grundgesamtheit voneinander verschieden sind in zwei verschiedenen Fallgruppen (Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler ohne Migrationshintergrund) miteinander verglichen. Die Voraussetzung für die Varianzhomogenität für die Durchführung von t -Tests, welcher anhand des Levene-Test der Varianzgleichheit überprüft wird, ist hinfällig, da die Gesamtstichprobe ausreichend groß genug ist ($N > 30$) (vgl. Abschnitt 5.4.2.). Die Ergebnisse des zweiseitigen t -Tests bei unabhängigen Stichproben sind in Tabelle 14 aufgeführt.

Zunächst wird der Mittelwerteunterschied hinsichtlich des *kognitiven Bedingungsfaktors* – primäre Effekte ethnischer Herkunft – für beide Teilstichproben überprüft.

- Die Hypothese II.1a. *Die Bildungsaspirationen sind stärker ausgeprägt bei Schülern mit Migrationshintergrund als bei jenen ohne Migrationshintergrund* wurde sowohl für die Bildungsaspirationen der Schüler, als auch für die Bildungsaspirationen der Eltern (eingeschätzt durch die Schüler) überprüft. Diese Hypothese hinsichtlich den *eigenen Bildungsaspirationen* konnte nicht signifikant bestätigt werden ($p = .577$; $t = .558$; $df = 293$). Die Mittelwerte der beiden Gruppen – Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 4.06$, $SD = .85$) und Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 4.18$, $SD = 2.89$) - unterscheiden sich nicht signifikant. Der empirische t -Wert wurde mit den aus der Tabelle abgelesenen theoretischen t -Wert verglichen (Howell, 2004, S. 766), war letzteres größer wurde die Nullhypothese beibehalten, dies traf für diese Hypothese zu.

Der Mittelwert der *Bildungsaspirationen der Eltern* bei Schülern mit Migrationshintergrund ($M = 4.11$, $SD = .79$) unterscheiden sich jedoch signifikant von jenen ohne Migrationshintergrund ($M = 3.71$, $SD = .69$). Diesbezüglich lässt die Hypothese sich auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigen ($p = .000$; $t = -3.892$; $df = 293$).

In Bezug auf die konativen/motivationalen Faktoren werden die Schulentfremdung und die Selbstwirksamkeit für beide Gruppen näher beleuchtet, hinsichtlich der affektiven Komponente wird das Wohlbefinden betrachtet.

- Laut Hypothese II.2a. ist die Schulentfremdung bei Schülern ohne Migrationshintergrund ($M = 1.99, SD = .47$) stärker ausgeprägt als bei Schülern mit Migrationshintergrund ($M = 2.01, SD = .53$), dies lässt sich für diese beiden Teilstichproben nicht signifikant bestätigen ($p = .772; t = -.290; df = 293$). Da das Ergebnis nicht signifikant ist, wurde die Nullhypothese angenommen. Die Mittelwerte der drei Teilkonstrukte, weder die Aufgabenorientierung, die allgemeine Einstellung zur Schule, noch die intrinsische Motivation, unterscheiden sich nicht bei beiden Gruppen.

- Hypothese II.3a. besagt, dass Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 3.56, SD = .70$) eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung, sowie ein geringeres Wohlbefinden haben als Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 2.36, SD = .69$). Betrachtet man den ersten Faktor – die Selbstwirksamkeitserwartung, lässt sich die Hypothese nicht signifikant bestätigen ($p = .597; t = .529; df = 290$). Die beiden Teilstichproben schätzen ihr Vertrauen in ihre Fähigkeiten, Aufgaben lösen zu können und das Empfinden beim Lösen von Aufgaben ähnlich ein.
Der Bedingungsfaktor Wohlbefinden wurde anhand von zwei Items erfasst, welche sich zum einen auf das Wohlbefinden in der Schule und zum anderen auf das Wohlbefinden im Leben allgemein stützt. Auch diesbezüglich lässt sich die Hypothese weder für das Wohlbefinden in der Schule ($p = .613; t = -.507; df = 292$) noch für das Wohlbefinden im Leben allgemein bestätigen ($p = .087; t = -1.716; df = 288$). Die Mittelwerte des Wohlbefindens in der Schule der beiden Gruppen – Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 3.70, SD = .85$) und der Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 3.64, SD = .91$), ebenso die Mittelwerte bezüglich des Wohlbefindens allgemein im Leben der Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 4.00, SD = .90$) und jenen ohne Migrationshintergrund ($M = 3.79, SD = .99$) unterscheiden sich nicht signifikant.

Bezüglich der humankapitaltheoretischen Aspekte wird zunächst unterschieden im sozialen Kapital (Unterstützung der Eltern, Unterstützung der Lehrer, Einstellung der Peers), bevor das ökonomische / kulturelle Kapital näher analysiert wird.

- Die Hypothese II.5a. „Schüler mit Migrationshintergrund schätzen die *Unterstützung der Eltern geringer, die Unterstützung der Lehrer ähnlich* und die *Einstellung der Peers positiver* ein, als jene ohne Migrationshintergrund“ lässt sich für die beiden Konstrukte – geringe Einschätzung der Unterstützung der Eltern, sowie ähnliches Erleben hinsichtlich des autoritativen Erziehungsstils bestätigen.

Ein autoritativer, d.h. unterstützender Erziehungsstil wird von Schülern mit Migrationshintergrund im geringeren Ausmaß berichtet. Die Mittelwerte der beiden Gruppen – Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 2.97, SD = 1.12$) und der Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 3.44, SD = 1.22$) – unterscheiden sich signifikant ($p = .003; t = 3.048; df = 283$).

Hinsichtlich der erlebten Unterstützung der Lehrer wird kein Unterschied zwischen beiden Gruppen erwartet. Die Auswertungen mittels des t -Tests bei unabhängigen Stichproben wiesen auf keine signifikanten Unterschiede in den Mittelwerten hin.

Somit erleben Schüler mit Migrationshintergrund ($M = 3.73, SD = .75$) die Unterstützung der Lehrer ähnlich wie Schüler ohne Migrationshintergrund ($M = 3.88, SD = .67$) anzunehmen.

Ein weiteres soziales Kapital ist die Einstellung der Peers zur Schule, hier wurde angenommen, dass Migrierte ($M = 3.80, SD = .71$) die Einstellung der Peers gegenüber der Schule positiver einschätzen als ihre Mitschüler ($M = 3.89, SD = .69$). Die Mittelwerte unterscheiden sich nicht signifikant ($p = .319; t = .998; df = 291$) voneinander, entsprechend ist die Hypothese für dieses Konstrukt zu verwerfen.

- Aufgrund der Annahme, dass *Schüler mit Migrationshintergrund* ($M = -.08, SD = .84$) über ein geringeres ökonomisches- und kulturelles Kapital verfügen als jene ohne Migrationshintergrund ($M = .21, SD = .75$), soll diese Hypothese II.6a. nun in Bezug auf die untersuchte Stichprobe auch anhand eines zweiseitigen t -Tests überprüft werden. Die Hypothese konnte auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigt werden ($p = .008; t = 2.65; df = 292$).

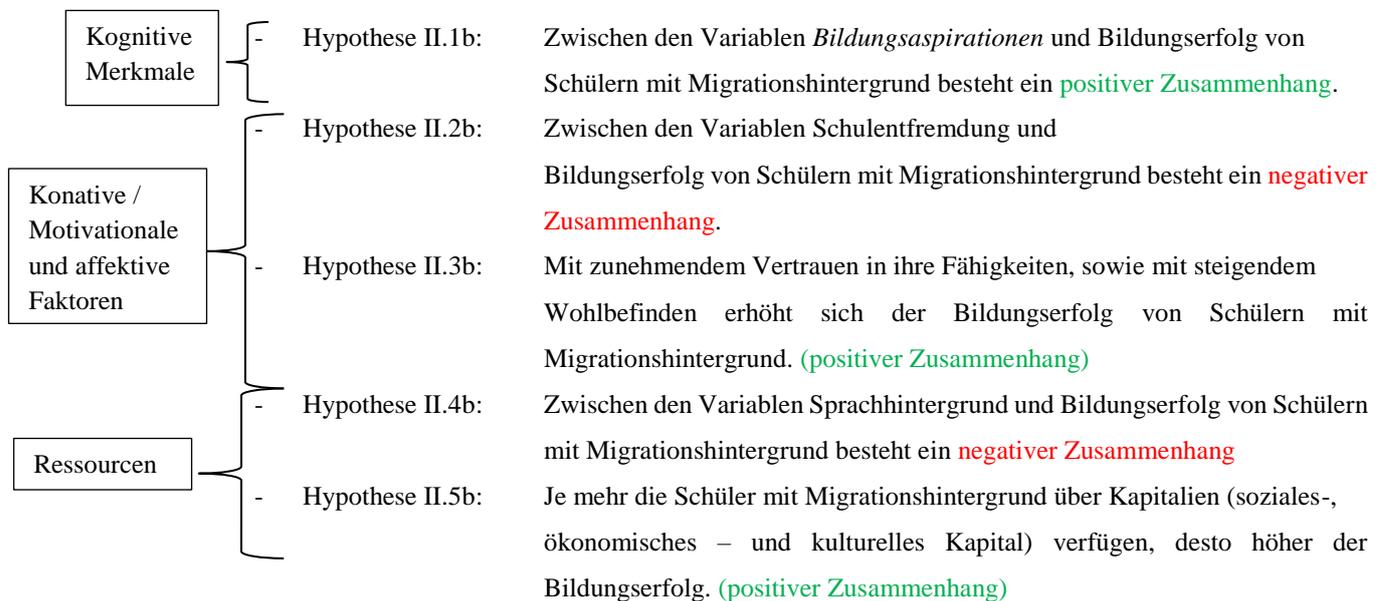
Es lässt sich zusammenfassen, dass die elterlichen Bildungsaspirationen der Schüler mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt sind, sie aber über eine geringere Unterstützung der Eltern und über ein geringeres ökonomisches- und kulturelles Kapital verfügen als Schüler ohne Migrationshintergrund. Die Unterstützung der Lehrer wird als ähnlich erlebt.

Tabelle 14: Zweiseitiger *t*-Test bei unabhängigen Stichproben (Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler ohne Migrationshintergrund) hinsichtlich der unterschiedlichen Bedingungsfaktoren

		Test bei unabhängigen Stichproben					
		Levene-Test der Varianzgleichheit		<i>t</i> -Test für die Mittelwertgleichheit			
		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> (2-seitig)	<i>Mittlere Differenz</i>
Kognitive Merkmale	Eigene Bildungsaspirationen	2.741	.099	.558	293	.577	.12166
	Bildungsaspirationen der Eltern	.831	.363	-3.892	290	.000**	-. 3.95
Konative/ Motivationale und affektive Merkmale	Schulentfremdung	2.314	.129	-.290	293	.772	-.01969
	Selbstwirksamkeit	.004	.951	.529	290	.597	.04838
	Wohlbefinden in der Schule	.915	.340	-.507	292	.613	-.058
	Wohlbefinden im Leben	1.043	.308	-1.716	288	.087	-.210
Ressourcen	Unterstützung der Eltern	.510	.476	3.048	288	.003**	.46107
	Unterstützung der Lehrer	1.192	.276	1.525	291	.128	.14577
	Einstellung der Peers zur Schule	.003	.955	.998	291	.319	.09261
	Ökonomisches- und kulturelles Kapital	.777	.379	2.652	292	.008**	.28514

Anmerkungen: *F* = F-Wert; *Sig.* = Signifikanzniveau α ; *t* = Prüfgröße; *df* = Freiheitsgrade; *Sig. (2-seitig)* = Irrtumswahrscheinlichkeit *p*; ** $p < .01$.

Für die Auswertung folgender Hypothesen, welche sich mit dem Einfluss des bildungsrelevanten Merkmals auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund befassen:



werden die bivariaten Korrelationsanalysen genutzt.

Ein vermuteter **positiver Zusammenhang** zwischen den Variablen heißt, dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen; wogegen ein **negativer Zusammenhang** bedeutet, dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen (Bortz & Döring, 2002).

Die Ergebnisse der durchgeführten Korrelationsanalysen sind in Tabelle 15 dargestellt.

- Der vermutete **positive Zusammenhang** zwischen den Variablen *Bildungsaspirationen – zum einen die von den Schülern selbst* ($r = .115, p = .095$), *aber auch die der Eltern* ($r = -.087, p = .206$)– und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund wurde nicht bestätigt. Die Hypothese II.1b. lässt sich nicht in die gewünschte Richtung bestätigen.

- Laut Hypothese III.1b. wurde ein *negativer Zusammenhang* zwischen den Variablen Schulentfremdung und Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund angenommen. Insofern müsste der Bildungserfolg höher sein, je stärker die Schüler eine Bindung zur Schule empfinden, in dieser Stichprobe ließ sich die theoretische Annahme nicht signifikant bestätigen ($r = -.113, p = .100$).
- Je höher das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und je höher das Wohlbefinden, desto stärker ist der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund ausgeprägt. Diese *positive Korrelation* lässt sich für die Selbstwirksamkeit auf dem 1% Niveau signifikant bestätigen ($r = .263^{**}, p < .01$) bestätigen.

Das Wohlbefinden wurde anhand von zwei Items erfasst. Es geht hervor, dass lediglich die Korrelation zwischen dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund und dem Wohlbefinden in der Schule auf dem 5% Niveau signifikant war ($r = .156^*, p < .05$). Dieser sehr schwache *positive Zusammenhang* (vgl. Bühner, 2006) deutete darauf hin, dass hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen, somit würden Personen mit einem hohen Wohlbefinden in der Schule einen besseren Bildungserfolg haben. Die Nullhypothese wurde für das weitere Konstrukt Wohlbefinden im Leben allgemein beibehalten.

- In Hypothese II.4b. wurde ein vermuteter *negativer Zusammenhang* zwischen den Variablen Sprachhintergrund und Bildungserfolg formuliert, d.h. hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal gehen mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einher (Bortz & Döring, 2002). Der Sprachhintergrund wird so erfasst, dass die zu Hause gesprochenen Sprachen unterschiedlich zu den Unterrichtssprachen sind (also alle anderen Sprachen außer Luxemburgisch, Deutsch und Französisch). Um diese Annahme zu prüfen, wurde wie im vorherigen Falle die bivariate Korrelationsanalyse berechnet. Die ursprünglich theoretische Vermutung wird allerdings deutlich in Frage gestellt. Der Zusammenhang zwischen beiden Variablen ist nicht signifikant ($r = .086, p = .212$). Die Hypothese lässt sich nicht in die gewünschte Richtung bestätigen.

- Die folgende Hypothese II.5b. besagt, *je mehr die Schüler mit Migrationshintergrund über Kapitalien (soziales-, ökonomisches – und kulturelles Kapital) verfügen, desto höher der Bildungserfolg*. Betrachtet man den Korrelationskoeffizienten zeigt sich, dass diese Hypothese sich nicht signifikant für die Variable Unterstützung der Eltern bestätigen lässt ($r = .029, p = .675$). Dies entspricht nicht den theoretischen Angaben nach Bourdieu (1983; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010).

Der *positive Zusammenhang* zwischen der Unterstützung der Lehrer und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund konnte anhand der bivariaten Korrelationsanalyse auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigt werden ($r = .244, p^{**} < .01$). Diese Korrelation wird als *mittel* eingeschätzt. Somit konnte die Nullhypothese mit einer Sicherheit von 99.9% verworfen werden. Eine hohe Ausprägung auf dem einen Merkmal, das heißt eine hohe Unterstützung der Lehrer geht mit einer hohen Ausprägung auf dem anderen Merkmal – dem Bildungserfolg einher. Interessanterweise zeigte sich diese positive Korrelation nur bei Schülern mit Migrationshintergrund, nicht jedoch bei jenen ohne Migrationshintergrund (vgl. Tabelle C4).

Anschließend soll das soziale Kapital die Einstellung der Peers zur Schule in dessen *positivem Zusammenhang* mit dem Bildungserfolg erforscht werden. Hier zeigte sich ein geringer positiver Zusammenhang ($r = .159, p^* < .05$). Somit lässt sich schlussfolgern, dass je positiver die Einstellung der Peers zur Schule ist, desto höher ist der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund.

Abschließend wurde das ökonomische- und kulturelle Kapital überprüft. Obwohl der positive Zusammenhang in mehreren Studien sich bestätigte, konnte dieser Zusammenhang nicht theoriekonform für die untersuchte Stichprobe bestätigt werden ($r = .084, p = .227$). Betrachtet man im Vergleich den Zusammenhang zwischen ökonomischen und kulturellem Kapital und dem Bildungserfolg von Schülern ohne Migrationshintergrund zeigt sich ein mittlerer positiver Zusammenhang, das heißt Schüler ohne Migrationshintergrund haben einen höheren Bildungserfolg, je höher ihr ökonomisches und kulturelles Kapital ($r = .291, p^* < .05$) (vgl. Tabelle C4).

Tabelle 15: Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund

Bivariate Korrelationen Standardisierte Koeffizienten		<i>Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund</i>		
		<i>r</i>	<i>Sig.</i> (2-seitig)	<i>N</i>
Kognitive Merkmale	Eigene Bildungsaspirationen	.115	.095	212
	Bildungsaspirationen der Eltern	-.087	.206	211
Konative/ Motivationale und affektive Merkmale	Schulentfremdung	-.113	.100	212
	Selbstwirksamkeit	.263**	.000	209
	Wohlbefinden in der Schule	.156*	.023	212
	Wohlbefinden im Leben allgemein	.072	.303	208
	Sprachhintergründe	.086	.212	212
	<u>Soziale Ressourcen</u>			
Ressourcen	Unterstützung der Eltern	.029	.675	208
	Unterstützung der Lehrer	.244**	.000	210
	Einstellung der Peers zur Schule	.159*	.021	220
	Ökonomisches- und kulturelles Kapital	.084	.227	211

*Anmerkungen: r = Korrelation nach Pearson; Sig. (2-seitig) = Irrtumswahrscheinlichkeit p; N = Anzahl der Probanden mit Migrationshintergrund; *p < .05; **p < 0.01.*

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Selbstwirksamkeit, das Wohlbefinden in der Schule, die Unterstützung der Eltern und die Einstellung der Peers zur Schule, positiv mit dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund korrelieren, d.h. je stärker die Bedingungsfaktoren ausgeprägt sind, desto stärker der Bildungserfolg.

6.3.3. Vorhersage des „Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund“

Eine weitere Forschungsfrage (vgl. Abschnitt 4), eine Interaktionshypothese, wird mittels der sequentiellen (auch: hierarchisch) multiplen linearen Regression überprüft. Sie kann den Zusammenhang zwischen mehreren Bedingungsfaktoren und einer Kriteriumsvariable bestimmen, wobei der prädiktive Wert jeder einzelnen Variable im Gesamtzusammenhang der anderen Variablen betrachtet werden kann. Wogegen die bisher durchgeführten Korrelationsanalysen diese Zusammenhänge untereinander nicht beachten, sondern nur Aufschluss darüber geben wie und in welchem Ausmaß zwei Variablen kovariieren. Bei der angewandten sequentiellen (auch: hierarchisch) multiplen linearen Regression mit simultanem Einschluss der Variablen, wobei die unabhängigen Variablen blockweise eingegeben werden können, wird der Bildungserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund, separat als Kriteriumsvariable eingegeben.

In einem ersten Block wurde die Variable *Geschlecht* als Kontrollvariable in die Regressionsanalyse aufgenommen, in jedem weiteren Block wurden die einzelnen Bedingungsfaktoren hinzugefügt, um einen möglichen Einfluss dieser Variablen herauszufinden. In dem zweiten Block wurden die Variablen ökonomisches- und kulturelles Kapital, sowie die Sprachhintergründe eingegeben, gefolgt im dritten Block von den konativen/motivationalen Faktoren – die Schulentfremdung und die Selbstwirksamkeit. In einem vierten Block wurden die kognitiven Merkmale der Bildungsaspirationen überprüft. In einem weiteren Schritt wurden nacheinander der Einfluss der sozialen Ressourcen - Unterstützung der Lehrer, Unterstützung der Eltern und die Einstellung der Peers zur Schule ausgewertet. Abschließend wird die affektive Komponente – Wohlbefinden in der Schule – hinzugegeben.

Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen zur Vorhersage der Kriteriumsvariable Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund sind in Tabelle 16 dargestellt.

Das *Modell 1*, in welchem lediglich die demographische Variable *Geschlecht* als Kontrollvariable herangezogen wurde, erwies sich nicht als signifikanter Einflussfaktor ($F = 1.236; p = .268$).

Das *Modell 2*, welches zudem die Variablen *ökonomisches* - und *kulturelles Kapital*, sowie die *Sprachhintergründe* umfasste, schienen ebenso keine signifikanten Einflussfaktoren auf ($F = 1.720$; $p = .164$). Da bereits diese Variablen nicht mit dem Bildungserfolg korrelieren, war dieses Ergebnis zu erwarten.

In das *Modell 3* wurde zusätzlich zu der demographischen Variable *Geschlecht*, dem *Kapital*, den *Sprachhintergründen*, die *konativen/motivationalen Aspekte* – der *Schulentfremdung* und der *Selbstwirksamkeit*, in die Berechnung der Regressionsgleichung miteinbezogen. In diesem Falle sprechen die hochsignifikanten F -Werte für die signifikanten Einflussfaktoren auf die abhängige Variable – *Bildungserfolg* von Schülern mit Migrationshintergrund ($F = 3.779$; $p < .01$). Es ist zu erkennen, dass nur 6,3% der Gesamtvarianz aufgeklärt wird. Die Variable *Selbstwirksamkeit* hat dabei den größten Aufklärungsbeitrag zu leisten ($\beta = .268$; $p < .01$). Das positive Vorzeichen der Regressionsgewichte steht dafür, dass eine hohe Selbstwirksamkeit einen hohen Bildungserfolg vorhersagt.

Modell 4 mit dem signifikanten F -Wert ($F = 3.401$; $p < .01$), klärt nur 7,6% der Kriteriumsvarianz auf. Auch hier hatte die Variable *Selbstwirksamkeit* das größte Regressionsgewicht ($\beta = .295$) gefolgt von dem Bedingungsfaktor *Bildungsaspirationen der Eltern* ($\beta = -.163$; $p < .05$). Die eigenen Bildungsaspirationen haben keinen Effekt auf den Bildungserfolg. Dieses negative Vorzeichen des Regressionsgewichts bedeutet, dass niedrige Ausprägungen der unabhängigen Variable *Bildungsaspirationen der Eltern* mit hohen Ausprägungen der abhängigen Variable *Bildungserfolg* einhergehen, d.h. dass bei steigenden Ausprägungen der unabhängigen Variable, eine kleinere Wahrscheinlichkeit für die Ausprägung der abhängigen Variable zu erwarten ist (Backhaus et al., 2008).

Das *Modell 5*, welches die soziale Ressource – *Unterstützung der Lehrer* – beinhaltet, zeigt ebenfalls signifikante Einflussfaktoren ($F = 4.424$; $p < .01$). Der Anteil der Kriteriumsvarianz beträgt hier 11,8%. Die Variable *Selbstwirksamkeit* besitzt das größte Regressionsgewicht ($\beta = .302$; $p < .01$), gefolgt von der *Unterstützung der Lehrer* ($\beta = .247$; $p < .01$) und den *Bildungsaspirationen der Eltern*, welche einen negativen Effekt auf den Bildungserfolg haben ($\beta = -.152$; $p < .05$).

Die Variable – *Unterstützung der Eltern* – welche ins *Modell 6* hinzugefügt wurde, hat keinen weiteren Effekt ($F = 3.949; p < .01$). Die aufgeklärte Gesamtvarianz beträgt 11,5%. Die motivationale Komponente – *Selbstwirksamkeit* – hat den höchsten unabhängigen Vorhersagewert ($\beta = .301; p < .01$), gefolgt von der sozialen Ressource - *Unterstützung der Lehrer* ($\beta = .249; p < .01$) und dem negativen Effekt der kognitiven Komponente - *elterlichen Bildungsaspirationen* ($\beta = -.148; p < .05$).

Das *Modell 7*, welches die letzte erhobene soziale Ressource – *Einstellung der Peers* umfasst – klärt keine weitere Varianz 11,5% auf. Der hochsignifikante F -Wert steht für die Gültigkeit des Modells ($F = 3.675; p < .01$). Der erfasste Einfluss der drei Variablen Selbstwirksamkeit ($\beta = .294; p < .01$), Unterstützung der Lehrer ($\beta = .234; p < .01$) und die Bildungsaspirationen der Eltern ($\beta = -.148; p < .05$), bleibt bestehen.

Die miteinbezogene affektive Komponente – *Wohlbefinden in der Schule* – klärt keinen weiteren Betrag auf. Das *Modell 8* bleibt aufgrund des hochsignifikanten F -Wertes gültig ($F = 3.340; p < .01$) und es wird 11,2% der Gesamtvarianz aufgeklärt. Der höchste Einfluss hat die *Selbstwirksamkeit* ($\beta = .290; p < .01$), gefolgt von der *Unterstützung der Lehrer* ($\beta = .227; p < .01$). Die Prädiktorvariable *elterliche Bildungsaspirationen* ($\beta = -.147; p < .05$) hat zudem einen negativen Effekt auf den Bildungserfolg.

Tabelle 16: Zusammenfassung der hierarchischen Regressionsanalysen zur Vorhersage des Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund

<i>Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund</i>								
Standardisierte Beta-Gewichte								
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7	Modell 8
Geschlecht	.078	.097	.102	.072	.049	.047	.049	.051
ökonomisches und kulturelles Kapital		.111	.053	.050	.049	.063	.059	.060
Sprachhintergründe		.069	.075	.065	.076	.078	.080	.076
Konative/Motivationale Komponente								
Schulentfremdung			.029	.040	.166	.157	.165	.169
Selbstwirksamkeit			.268**	.295**	.302**	.301**	.294**	.290**
Kognitive Merkmale								
Bildungsaspirationen der Eltern				-.163*	-.152*	-.148*	-.148*	-.147*
Eigene Bildungsaspirationen				.052	.058	.057	.050	.055
Soziale Ressourcen								
Unterstützung der Lehrer					.247**	.249**	.234**	.227**
Unterstützung der Eltern						-.040	-.047	-.048
Einstellung der Peers							.078	.070
Affektive Komponente								
Wohlbefinden in der Schule								.030
<i>F</i>	1.236	1.720	3.779**	3.401**	4.424**	3.949**	3.675**	3.340**
<i>R</i> ²	.001	.010	.063	.076	.118	.115	.115	.112

Anmerkungen: *Modell 1* = Einschluss der demographischen Variable Geschlecht; *Modell 2* = Einschluss der Variablen – Sprachhintergründe und ökonomisches und kulturelles Kapital; *Modell 3* = Einschluss der konativen/motivationalen Komponente; *Modell 4* = Einschluss der kognitiven Merkmale; *Modell 5* = Einschluss des sozialen Kapitals – Unterstützung der Lehrer; *Modell 6* = Einschluss des sozialen Kapitals – Unterstützung der Eltern; *Modell 7* = Einschluss des sozialen Kapitals – Einstellung der Peers; *Modell 8* = Einschluss der affektiven Komponente – Wohlbefinden in der Schule; *F* = *F*-Wert; *R*² (korrigiert) = adjustiertes Bestimmtheitsmaß; * $p < .05$; ** $p < .01$.

7. Diskussion

In der anschließenden Diskussion werden zunächst die Ergebnisse der Studie vor dem Hintergrund der in Abschnitt 4 formulierten Forschungsfragen und Hypothesen *zusammengefasst, diskutiert und interpretiert*. Des Weiteren erfolgt eine *kritische Betrachtung* der durchgeführten Untersuchung, sowie der methodischen Stärken und Schwächen der eingesetzten Messinstrumente. Gegen Ende des Kapitels werden im Rahmen eines Ausblicks Anregungen für die weitere quantitative Forschung gegeben, gefolgt von einem *globalen Fazit und Maßnahmen für die Praxis*, welche die vorliegende Arbeit abschließen werden.

7.1. Zusammenfassung und inhaltliche Diskussion der Befunde

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Studie war es, die Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund im *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe zu analysieren. Basierend auf empirischen Befunden wurden die vereinzelt Bedingungsfaktoren genauer beschrieben und Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet. Die multiple lineare Regression (Forschungsfrage III.) gibt Aufschluss über den prädiktiven Wert einzelner Bedingungsfaktoren. Zum besseren Verständnis wurde zuerst die Teilstichprobe der Schüler mit Migrationshintergrund ausfindig gemacht und genau beschrieben. In einem nächsten Schritt wurde dann die allgemeine Hypothese für diese Stichprobe überprüft. Diese basiert auf bereits empirisch bestätigten Annahmen aus der Forschungsliteratur. Anschließend wurden die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund eingegangen. Zudem wurden die Mittelwerteunterschiede zwischen beiden Teilstichproben bezüglich jedes einzelnen Bedingungsfaktors genauer analysiert.

Zusätzlich interessierte es, welchen prädiktiven Wert jede einzelne der untersuchten Variablen im Gesamtzusammenhang aller untersuchten Variablen für die Vorhersage des *Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund* erfüllen würde.

Die Hauptforschungsfragen waren sowohl bei der Konstruktion und Auswahl der Erhebungsinstrumente, wie auch bei der Durchführung der Datenanalyse forschungsleitend. Im Folgenden werden die Ergebnisse, welche aus der Prüfung der Hypothesen resultiert sind, für jede der einzelnen Forschungsfragen noch einmal aufgeführt, besprochen und *inhaltlich interpretiert*.

7.1.1. Vergleich des Bildungserfolgs von Schülern mit - und ohne Migrationshintergrund

Da die Befundlage in Luxemburg zu dem Thema Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe nicht existiert, wurde die allgemeine Hypothese, basierend auf bereits bestätigten Annahmen aus der Forschungsliteratur, für diese Stichprobe überprüft.

Ausgehend von der Annahme, dass Schüler mit Migrationshintergrund zu den Bildungsverlierern in Luxemburg gehören, welchen Schülern ohne Bildungsabschluss oder wie in unserer Stichprobe Personen mit niedrigem Bildungsabschluss (vgl. Solga & Wagner, 2001; Solga, 2002; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010) gleichkommt, lautete die erste Hypothese – *Schüler mit Migrationshintergrund haben **einen geringeren Bildungserfolg** als Schüler ohne Migrationshintergrund*. Die besagt, dass Schüler mit Migrationshintergrund – welche anhand mehrerer Kriterien identifiziert wurden – einen geringeren Leistungsdurchschnitt erwerben als jene ohne Migrationshintergrund. Anhand des zweiseitigen *t*-Tests bei unabhängigen Stichproben konnte dieser Mittelwerteunterschied sich auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigen lassen. Betrachtet man den Mittelwert liegt dieser bei beiden Teilstichproben im Bereich „bestanden“.

Dies stimmt somit mit den bereits existierenden internationaler und luxemburgischer Befunde überein, welche bereits Kompetenzunterschiede hervorgehoben haben, resp. aufzeigten dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mehrere Klassen in ihrer Schullaufbahn wiederholen mussten (vgl. Abschnitt 3.1.; EMACS, 2012; Reichert et al., 2013; Ugen et al., 2013; Hadjar et al., 2015; u.a.). Es lässt sich schlussfolgern, dass Schüler mit Migrationshintergrund ein höheres Risiko haben, zu den Bildungsverlierern zu gehören.

Da die Anzahl an Schülern mit Migrationshintergrund in dieser Stichprobe 73% beträgt, lässt sich vermuten, dass bereits mehr Migranten diese Ausbildungsstufe besuchen als jene ohne Migrationshintergrund. Insgesamt sind diese Daten vergleichbar mit den Statistiken des Ministeriums für Erziehung und Berufsausbildung (MENFP, 2012). Die Schülerpopulation im *Lycée Technique pour Professions de Santé* ist wie die Bevölkerung Luxemburgs kulturell, sozio-ökonomisch und sprachlich besonders heterogen. Die deskriptive Statistik veranschaulicht die genauen Daten. Sowohl zu Hause, als auch in der Schule wachsen die Schüler mehrsprachig auf und ihre sprachlichen Hintergründe basieren nicht nur auf den

Unterrichtssprachen, sondern gehen über diese hinaus (vgl. Abschnitt 6.2.). Die Verteilung der Schüler pro Ausbildungsstufe je nach Alter zeigt, dass der vorwiegende Teil der Schüler in diesem Gymnasium ein bis zwei Jahre wiederholt haben müssen, da sie älter sind als das nach natürlicher Schullaufbahn „normale“ Alter. Dies kommt den bereits erhobenen Leistungsrückständen (vgl. Reichert et al., 2013) gleich.

Inwieweit die unterschiedlichen Bedingungsfaktoren sich zwischen beiden Teilstichproben unterscheiden wird in den folgenden Abschnitten genauer dargelegt.

7.1.2. Zusammenhang zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungs(-miss)erfolg von Schülern mit – und ohne Migrationshintergrund

Kognitive Merkmale

Die Variable der *kognitiven Merkmale* wurde sowohl anhand der Bildungsaspirationen der Schüler als auch anhand der Bildungsaspirationen der Eltern erfasst. Sowohl der Unterschied zwischen beiden erfassten Teilstichproben wurde anhand des zweiseitigen *t*-Tests bei unabhängigen Stichproben berechnet, als auch die Korrelationen zwischen diesen Variablen und dem Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund anhand der bivariaten Korrelationsanalyse.

Es zeigte sich, dass die *eigenen Bildungsaspirationen der Schüler mit Migrationshintergrund* nicht stärker ausgeprägt sind als bei Gleichaltrigen einheimischer Familien. In dieser Stichprobe zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen. Dies könnte eventuell darauf zurückzuführen zu sein, dass der Bildungserfolg geringer ist, und der Wunsch der zukünftigen Bildung durch dies beeinträchtigt wird. Somit würde man hier *nicht* von dem bekannten paradoxen Befund reden (vgl. Becker, 2010; Hill & Torres, 2010). Würde hier zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen unterschieden, könnte der Unterschied anders ausfallen und sich signifikant für die idealistischen Bildungsaspirationen bestätigen. Da die untersuchte Gruppe allerdings bereits vorwiegend seit ihrer Geburt in Luxemburg lebt und somit das gesamte luxemburgische Schulsystem durchlaufen hat, könnte

man auch davon ausgehen, dass die Erwartungen der Realität entsprechen, da die Schüler genügend Kenntnisse über das Bildungssystem besitzen.

Hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspirationen, eingeschätzt durch die Schüler, sind diese stärker ausgeprägt *bei Schülern mit Migrationshintergrund*. Dies ließ sich signifikant auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigen. Werden beide Ergebnisse verglichen, lässt sich vermuten, dass die Schüler ihre Wünsche der zukünftigen Bildung realistischer einschätzen als ihre Eltern. Die Bestätigung ist theoriekonform (vgl. Fuligni, 1997; Stanat & Christensen, 2006; Van de Werfhorst & Van Tubergen, 2007; Becker, 2010; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010, Kristen & Dollmann, 2010). Die Erwartungen der Eltern hinsichtlich der Zukunft ihrer Kinder sind stärker ausgeprägt als bei Gleichaltrigen einheimischer Familien. Mögliche Erklärungen wären, dass die hohen Aspirationen im Zusammenhang mit der Erfahrung in ihrem Heimatland stehen, so dass sie sich eine bessere Ausbildung wünschen für ihre Kinder, als sie selbst absolviert haben. Dies wurde bis dato noch nicht signifikant bestätigt, allerdings bezieht man die Aussagen der Eltern (aus Elterngesprächen) mit ein, zeigt sich, dass der Wunsch einer besseren Zukunft vertreten ist. Diese höheren Bildungserwartungen könnten aber auch unrealistisch sein, aufgrund dessen dass die Eltern nicht über genügend Wissen verfügen hinsichtlich des Bildungssystems, sowohl was den Evaluierungsrahmen anhand der Kompetenzen betrifft, als über mögliche Bildungswege (vgl. Goldenberg et al., 2001; Stanat & Christensen, 2006; Becker, 2010) – so zum Beispiel; der Auffassung sind, dass der Übergang zwischen der Ausbildungsstufe vom Krankenpflegehelfer zum Krankenpfleger *keine* größeren schulischen Umstellungen im Lernen erfordert. Zudem könnte es sein, dass die Korrelation zwischen der objektiven schulischen Leistung des Kindes und der eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit wahrscheinlich geringer ist als bei Einheimischen.

Obwohl die Bildungsaspirationen der Migranteneltern stärker ausgeprägt sind, erzielen die Jugendlichen keine höheren Bildungserfolge. Der Mangel an Ressourcen klärt dies nicht auf, ob weitere extreme Barrieren dazu führen, dass die Aspirationen ihre Wirkung verlieren, bleibt offen.

Die Korrelationsanalysen zeigten zudem, dass kein *signifikanter Zusammenhang zwischen den Bildungsaspirationen der Schüler / der Eltern und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund* besteht. Dies wurde bereits in früheren Studien bestätigt, dass obwohl die Bildungsaspirationen höher sind, diese nicht mit dem Bildungserfolg korrelieren. Mögliche

Erklärungsweisen wären, dass die hohen Bildungsaspirationen die Summe aller möglichen anderen Nachteile nicht ausgleichen können oder aber die Bildungsaspirationen bei Migrierten eine geringere Wirkung erzielen als bei einheimischen Gleichaltrigen (vgl. Becker, 2010).

Konative/motivationale- und affektive Merkmale

Ein weiterer Bedingungsfaktor sind die konativen/motivationalen Merkmale, welche sich untergliedern lassen in die *Schulentfremdung* und die *Selbstwirksamkeit*.

Die Annahme, dass *Schulentfremdung bei Schülern ohne Migrationshintergrund stärker ausgeprägt ist als bei Schülern mit Migrationshintergrund* wurde widerlegt.

Die intrinsische Motivation, die Aufgabenorientierung oder die Einstellung gegenüber der Schule unterschieden sich nicht zwischen beiden Teilstichproben. Somit schätzen beide Gruppen ihre Bindung zur Schule ähnlich ein (vgl. Abschnitt 6.3.2.). Betrachtet man die Mittelwerte zeigt sich, dass ein niedriger Wert (M – Schüler ohne Migrationshintergrund = 1.99; M – Schüler mit Migrationshintergrund = 2.01) eine hohe Schulbindung aussagt, d.h. beide Gruppen scheinen eine gute intrinsische Motivation, eine Aufgabenorientierung und eine positive Einstellung zur Schule zu haben. Obwohl eine ausgeprägte Schulbindung vorliegt, hängt diese nicht mit dem Bildungserfolg signifikant zusammen. Laut den theoretischen Angaben nach Hadjar, Lupatsch und Grünwald (2010) kann nicht festgehalten werden, dass Bildungsverlierer aufgrund der Schulentfremdung einen geringen Schulerfolg aufweisen oder ob der geringe Schulerfolg zu einer größeren Schulentfremdung der Risikogruppen geführt hat.

Laut Stanat und Christensen (2006) sollten Schüler mit Migrationshintergrund nicht genug Vertrauen in ihre Fähigkeiten haben, Aufgaben lösen zu können und auch beim Lösen von Aufgaben mehr Angst und Unwohlsein empfinden. In dieser Stichprobe lässt sich allerdings kein Unterschied feststellen.

Es zeigte sich aber, auf dem 1% Signifikanzniveau ein positiver Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund, d.h. je höher die Selbstwirksamkeit ausgeprägt ist, desto höher ist der Bildungserfolg. Dies bestätigt die Annahme, dass Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mit intensiveren Lernaktivitäten verbunden sind, dies fördert den Erwerb von neuen Kenntnissen und Fähigkeiten in der Schule und in der gesamten Lebensspanne (vgl. Stanat & Christensen, 2006). Je mehr Vertrauen die

Schüler in ihre eigenen Leistungen, Fähigkeiten haben, desto höher der Bildungserfolg. Nur wer sich selbst etwas zutraut, kann den Anforderungen gerecht werden und sich sicher den Herausforderungen der Schule stellen. Somit gilt es vor allem diese Selbstwirksamkeit zu fördern, da nur ein gesteigertes Vertrauen signifikant mit dem Bildungserfolg korreliert.

Ein weiterer Faktor, welcher den Bildungserfolg bedingt, ist das Wohlbefinden. Basierend auf mehreren Befunden (vgl. Sam & Berry, 1995; Roebers, 1997) *verfügen Schüler mit Migrationshintergrund tendenziell über ein geringeres Wohlbefinden*. Dies konnte sich in dieser Stichprobe nicht bestätigen. Beide Gruppen unterscheiden sich nicht in ihrer subjektiven Wahrnehmung des Wohlbefindens. Das Wohlbefinden wurde erfasst durch die Frage, ob sich die Schüler in der Schule meistens wohlfühlen, und zum anderen, ob die Schüler sich im Leben allgemein wohlfühlen. *Die Zusammenhangshypothese ließ sich für das Wohlbefinden in der Schule und den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund signifikant bestätigen*. Nur Schüler die sich wohl in der Schule fühlen, können einen Erfolg absolvieren, d.h. je geringer die Sorgen wegen der Schule, die körperlichen Beschwerden, die soziale Probleme in der Schule, desto wahrscheinlicher ist es gute Leistungen zu haben. Da die Schulbindung bereits Aufschluss über die allgemeine Einstellung zur Schule gibt und diese relativ gut ausgeprägt ist, zwar nicht in einem signifikanten Zusammenhang steht zu Bildungserfolg, lässt sich festhalten, dass die erfasste Schulentfremdung negativ mit dem Wohlbefinden korreliert. Dies bedeutet je geringer die Schulentfremdung ausgeprägt ist, desto stärker ist das Wohlbefinden entfaltet (vgl. Tabelle C5).

Schüler die Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten haben und sich dessen bewusst sind, fühlen sich wohler in der Schule, und können dementsprechend bessere Lernergebnisse erzielen. Die Komponente Selbstwirksamkeit korreliert positiv mit der Variable Wohlbefinden. Es gilt somit das Wohlbefinden in der Schule und die Selbstwirksamkeit zu fördern – einige Maßnahmen werden in Abschnitt 7.4. erwähnt.

Ressourcen

Obwohl die Spracherfordernisse im luxemburgischen Schulsystem sehr hoch sind, konnte sich für diese Stichprobe kein signifikanter *Zusammenhang zwischen der Sprachhintergründen und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund* bestätigen (vgl. Hypothese II.4b). Dies spricht für die bereits stattgefundenene Sprachförderung in den Schulen. Zudem handelt es sich vorwiegend um Schüler der zweiten Generation, die hier in Luxemburg geboren sind und das Schulsystem hier durchlaufen haben, somit haben die Sprachhintergründe einen geringeren Effekt als auf die Schüler der ersten Generation. Nur die Unterscheidung zwischen den deutsch- und französischsprachigen Klassen könnte eine konkretere Analyse ermöglichen.

Bourdieu (1983) zufolge lassen sich die Ressourcen in drei Kapitalien gliedern. Zunächst wird der Unterschied hinsichtlich des sozialen Kapitals – Unterstützung der Eltern für beide untersuchte Gruppen verglichen. Nach Hadjar, Lupatsch und Grünewald-Huber (2010) scheinen Migrierte einen Mangel an Unterstützung im Elternhaus zu erleben, dies ließ sich in dieser Stichprobe bestätigen. Mögliche Erklärungen könnten die mangelnden Sprachenkenntnisse sein, wobei sich hier allerdings keine signifikante Korrelation zeigte, oder aber ein Mangel an kulturellem Kapital. Das kulturelle Kapital wurde unter das Konstrukt ökonomisches und kulturelles Kapital gegliedert. Zwischen beiden Variablen Unterstützung der Eltern und ökonomisches / kulturelles Kapital zeigt sich eine positive Korrelation ($r = .398$; $p < .01$) auf dem 1% Signifikanzniveau (vgl. Tabelle C5).

Die Unterstützung der Eltern korreliert nicht mit dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund. Dies lässt vermuten, dass der Bildungserfolg von anderen Komponenten beeinflusst wird und die Unterstützung der Eltern, ebenso die Sprachhintergründe in dieser Stichprobe keinen Effekt auf die Leistungen haben.

Eine weitere Vermutung, dass Schüler mit Migrationshintergrund die Unterstützung der Lehrer ähnlich erleben als ihre Mitschüler ließ sich bestätigen.

Je höher die erlebte Unterstützung der Lehrer, desto stärker ist der Bildungserfolg ausgeprägt. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis beeinflusst das Lernverhalten, Lehrer die die Schüler unterstützen, motivieren, tragen zur Verwirklichung der Interessen bei. Ein autoritativer

Unterrichtsstil wird als positiv erlebt. Haben die Schüler das Gefühl mit den meisten Lehrern gut auszukommen, dass die Lehrer sich für das Wohlbefinden der Schüler und das was sie sagen interessieren, Hilfe bei Problemen leisten und die Schüler fair behandeln, hat dies einen positiven Effekt auf den Bildungserfolg. Zudem wurde davon ausgegangen, dass Schüler die mehr Unterstützung der Lehrer empfinden, weniger schulentfremdet sind, diese Annahme ließ sich auf dem 1% Signifikanzniveau bestätigen ($r = -.470$) (vgl. Tabelle C5).

Migrierte schätzen die Einstellung der Peers gegenüber der Schule nicht positiver ein als ihre Mitschüler. Eine mögliche Erklärung wäre da der vorwiegende Teil der Schüler zu jenen mit Migrationshintergrund gehören, könnte es sein, da diese insgesamt eine positivere Einstellung zur Schule haben, dass der Unterschied sich hier nicht signifikant herauskristallisiert.

Eine *positivere Einstellung der Peers* hängt mit einem *stärkeren Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund* zusammen, dies konnte mit 95% Sicherheit angenommen werden. Dies reduziert das Risiko zum Bildungsverlierer zu werden. Somit kann die Unterstützung der Peers, dazu beitragen den Bildungserfolg zu steigern, auch das Ansehen von guten Noten, dass man für die Schule lernt, gute Noten hat oder das Zurechtkommen mit den Lehrern wird als positiv bewertet. Nach Hadjar, Lupatsch und Grünewald (2010) zufolge wird die Schulentfremdung durch die negative Einstellung gegenüber schulischen Institutionen, wenn Wissen und Lernen keinen hohen Stellenwert haben, seitens der Peergruppe und/oder Elternhaus verstärkt, dieser negativer Zusammenhang ließ sich ebenfalls für diese Stichprobe feststellen, die Peereinstellung gegenüber der Schule korreliert negativ mit der Schulentfremdung, d.h. je positiver die Peers eingestellt sind, desto geringer sind die Schüler schulentfremdet ($r = -.299$; $p < .01$) (vgl. Tabelle C5).

Ein weiteres *Kapital*, welches sich bei beiden Gruppen unterscheiden lässt, ist das ökonomische- und kulturelle Kapital. Es zeigte sich, *Schüler mit Migrationshintergrund zwar über ein geringeres ökonomisches- und kulturelles Kapital verfügen*, allerdings dies *nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Bildungserfolg* steht. Ein geringeres Kapital ist bei dieser Stichprobe nicht ausschlaggebend für den Bildungserfolg. Sondern andere Faktoren haben einen deutlicheren Effekt auf das Lernen. Daraus könnte man schlussfolgern, dass die

materiellen Güter (wie die Anzahl an Bücher, Literatur, usw.), sowie ein Platz zum Lernen, einen Schreibtisch, Internetanschluss usw. nicht mit dem Bildungserfolg korrelieren und für Jugendliche mit Migrationshintergrund keinen Effekt auf ihren Lernerfolg haben, es zeigt sich nur ein positiver Zusammenhang zwischen dem Kapital und dem Bildungserfolg von Schülern ohne Migrationshintergrund. Eine mögliche Erklärung wäre, dass die These der kulturellen Defizite, welche aufgrund der Sozialisation stattgefunden hat, nicht bei Kindern aus binationalen Partnerschaften zutrifft (vgl. Dienfenbach, 2011). Betrachtet man die Korrelationen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren, zeigt sich interessanterweise eine positive Korrelation auf dem 1% Signifikanzniveau zwischen dem ökonomischen – und kulturellen Kapital und der Unterstützung der Eltern. Je höher der sozioökonomische Status, desto ausgeprägter die Unterstützung. Somit lässt sich schlussfolgern, dass der Mangel an wahrgenommener Unterstützung der Eltern mit dem geringen sozioökonomischen Status einhergeht bei Schülern mit Migrationshintergrund ($r = .398; p < .01$).

Schlussfolgernd lässt sich aus den überprüften Hypothesen ableiten, dass Schüler mit Migrationshintergrund ein geringeres ökonomisches- und kulturelles Kapital haben, eine geringere Unterstützung der Eltern bei gleichzeitiger höherer Bildungsaspirationen wahrnehmen als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Schüler mit Migrationshintergrund, die sich wohler in der Schule fühlen, Unterstützung der Lehrer wahrnehmen, deren Peers positiver zur Schule eingestellt sind und die Vertrauen in ihre Fähigkeiten - Selbstwirksamkeit - haben, haben einen höheren Bildungserfolg.

7.1.3. Vorhersage des „Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund“

Die bisher vorgestellten Hypothesen in Bezug zu dem Unterschied zwischen Schülern mit – und ohne Migrationshintergrund, ausgewertet anhand eines zweiseitigen *t*-Tests bei unabhängigen Stichproben, sowie die bisher vorgestellten Zusammenhangshypothesen, ausgewertet anhand bivariater Korrelationsanalysen geben zwar Aufschluss darüber, wie die ausgewählten Variablen untereinander mit dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund kovariieren, sie sagen aber nichts über den unabhängigen Einfluss der

einzelnen Variablen auf den Bildungserfolg aus, da die Interkorrelationen zwischen den untersuchten Variablen nicht berücksichtigt wurden. Somit musste der unabhängige Beitrag jeder einzelnen Variable zur Vorhersage der Kriteriumsvariable bestimmt werden, um mögliche Interpretationsfehler zu vermeiden. Hieraus resultierte die dritte Forschungsfrage *Welchen prädiktiven Wert erfüllt jede einzelne untersuchte Variable im Gesamtzusammenhang der anderen untersuchten Variablen für die Vorhersage des „Bildungs(-miss)erfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund“?*.

Bei der Betrachtung der regressionsanalytischen Ergebnisse zur Vorhersage des „Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund“, zeigt sich, dass lediglich die motivationale Komponente *Selbstwirksamkeit*, die soziale Ressource *Unterstützung der Lehrer* einen positiven Aufklärungsbeitrag leisten, wogegen die kognitive Komponente *Bildungsaspirationen der Eltern* ein negatives Vorzeichen des Regressionsgewichtes besitzt.

Vorab sei bemerkt, dass die Variablen kaum Varianz des Kriteriums aufklären ($.06 < R^2 < .115$), die Vorhersagebeiträge jeder einzelnen prädiktiven Variable sind minimal ($-.16 < \beta < .30$) (vgl. Tabelle 16). Die Ergebnisse sind kritisch zu betrachten und es bedarf weiterer Studien um konkretere Ergebnisse zu erzielen. Im Weiteren werden die, auch wenn gering aussagekräftige, dennoch signifikanten Prädiktorvariablen erläutert.

Die Variable *Selbstwirksamkeit* liefert den weitaus größten Aufklärungsbeitrag, gefolgt von der *Unterstützung der Lehrer* und den *Bildungsaspirationen der Eltern*. Aufgrund der Korrelationen zwischen den ersten beiden Variablen und dem Bildungserfolg, waren diese Ergebnisse zu erwarten (vgl. Tabelle 16; Tabelle C5). Da bei dem letzten Bedingungsfaktor *Bildungsaspirationen der Eltern* das Regressionsgewicht negativ ausfiel, kann geschlussfolgert werden, dass niedrige Ausprägungen auf dieser Variable Bildungserfolg begünstigen. Dies könnte daher resultieren, dass niedrige Ausprägungen weniger Leistungsdruck hervorrufen und hohe Erwartungen eher als stressig und erdrückend erlebt werden, vor allem dann, wenn die Ressource wie der autoritative Erziehungsstil nicht vorhanden ist.

Die dargestellten Ergebnisse zeigen eine Reihe von Merkmalen auf, welche den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund fördern. Zum einen ist dies die Selbstwirksamkeit,

d.h. das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten Aufgaben lösen zu können, zum anderen ist dies die Unterstützung der Lehrer – die den Schülern das Gefühl gibt, etwas erreichen zu können. Anhand der Korrelationsanalysen (vgl. Tabelle C5) zeigt sich, dass bereits die beiden Variablen - Selbstwirksamkeit – und die Variable – Unterstützung der Lehrer – positiv auf dem 1% Signifikanzniveau miteinander korrelieren. Beide Variablen können den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund vorhersagen.

Nach theoretischer Angabe, lässt sich kein eindeutiger Effekt bestimmen für die Variable Unterstützung der Lehrer, dies zeigte sich jedoch in dieser Stichprobe anders. Bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartung ließ sich ein positiver Effekt vermuten, der sich in dieser Studie bestätigte. Zudem wurde angenommen, dass die Bildungsaspirationen alleine keinen Aufklärungsbeitrag leisten werden, dies zeigte sich hier in umgekehrter Weise, so dass niedrige Ausprägungen den Bildungserfolg begünstigen könnten.

Es gilt somit sowohl die Selbstwirksamkeit, als auch die Unterstützung der Lehrer zu fördern. Die Bildungsaspirationen der Eltern müssten sich realistischer gestalten lassen, wenn sie mehr Informationen über das luxemburgische Schulsystem haben, was in diesem Fall sich günstig auf den Bildungserfolg auswirken könnte.

Weitere überprüfte Bedingungsfaktoren lieferten keinen signifikanten Vorhersagebeitrag, indem der prädiktive Wert jeder einzelnen Variable im Gesamtzusammenhang der anderen Variablen betrachtet wird. Die Vorhersagekraft dieser Variablen scheint nicht für den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund zuzutreffen. Obwohl weitere Korrelationen zwischen den Variablen Wohlbefinden in der Schule, sowie Einstellung der Peers zur Schule und dem Bildungserfolg sich zeigten, konnten diese beiden Variablen keinen Vorhersagebeitrag leisten (vgl. Tabelle C5).

7.1.4. Schlussfolgerung der Ergebnisse

Bei der Betrachtung der Auswertungsergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass nur wenige Hypothesen in die gewünschte Richtung bestätigt wurden. Diese Ergebnisse sind kritisch zu betrachten und weitere Studien in Luxemburg an vergleichbaren Stichproben müssten folgen um diese Resultate belegen respektive zu widerlegen und um herauszufinden, ob die resultierenden Befunde dieser Studie stichprobenabhängig waren und in anderen Studien nicht replizierbar sind.

Insgesamt nahmen 295 Schüler an dieser Studie teil, von denen – basierend auf der Definition von Friedrich (2006) - 216 Schüler als jene mit Migrationshintergrund identifiziert wurden. Es zeigte sich, dass der Bildungserfolg der Schüler mit Migrationshintergrund geringer ausgeprägt ist als jener der Schüler ohne Migrationshintergrund. Bezüglich des Unterschiedes zwischen beiden Teilstichproben zeigte sich, dass die Bildungsaspirationen der Eltern stärker ausgeprägt ist als diejenigen ihrer Mitschüler, zudem empfinden sie weniger Unterstützung der Eltern und schätzen ihr ökonomisches und kulturelles Kapital geringer ein als gleichaltrige Peers. Die Unterstützung der Lehrer wird von beiden Gruppen als ähnlich erlebt, welches sich bereits in vorherigen Forschungsarbeiten zeigte. Weitere Differenzen hinsichtlich der konativen/motivationalen und der affektiven Merkmale ließen sich keine hervorheben. Auch die Bildungsaspirationen der Schüler unterschieden sich nicht.

Die Korrelationsanalysen lassen folgende Schlussfolgerungen zu, je höher die Selbstwirksamkeit, das Wohlbefinden in der Schule, die Unterstützung der Lehrer und je positiver die Einstellung der Peers, desto höher ist der Bildungserfolg ausgeprägt. Es gilt somit diese Komponenten zu fördern, um den Bildungserfolg zu steigern.

Der Bildungserfolg lässt sich aber nur anhand der beiden Variablen Selbstwirksamkeit und Unterstützung der Lehrer *vorhersagen*. Zudem zeigte sich, geringe elterliche Bildungsaspirationen könnten den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund begünstigen. Fest steht, dass die ursprünglich vermuteten effektiven Prädiktoren – *ökonomisches/kulturelles Kapital, Sprachhintergründe* und die *Schulentfremdung* – in dieser Stichprobe keine signifikanten Aufklärungsbeiträge lieferten. Diese Aussagen dürfen indessen nicht verallgemeinert werden. Die Vorhersagebeiträge der einzelnen Prädiktorvariablen sind sehr gering. Es ist unbedingt erforderlich weitere Studien zu möglichen Prädiktoren vorzunehmen und mit ähnlichen wissenschaftlichen Erhebungen zu vergleichen.

7.2. Kritische Betrachtung der Studie und methodische Diskussion

Es scheint angemessen, nachdem die empirischen Befunde diskutiert wurden, einige methodische Aspekte der vorliegenden Untersuchung anzusprechen, welche einen Einfluss auf die Interpretation der Ergebnisse haben könnte. Rede ist von möglichen methodischen Stärken und Schwächen, dessen man sich bei der Konstruktion des Fragebogens und der Datenauswertung bewusst wurde.

Die Reliabilitäten der eingesetzten Skalen wurden mittels Faktorenanalysen bestimmt, einige Items wurden dahingehend ausgeschlossen. Die Größe der Stichprobe ($N = 295$) hat gewiss dazu beigetragen, dass sinnvoll interpretierbare Skalen konstruiert werden konnten. Weitere methodische Vorteile, die sich ergeben haben, sind die verwendete quasiexperimentelle Methode, bei der eine simultane Befragung mehrerer Personen durchgeführt wurde.

Der Bildungserfolg wurde anhand des Mittelwertes der absolvierten Module berechnet, wobei es aufgrund des Evaluierungsrahmens bzgl. der obligatorischen – und selektiven Kompetenzen - schwierig ist diesen Vergleich des Bildungserfolgs zwischen zwei Teilstichproben hervorzuheben. Das Bestehen der selektiven Kompetenzen ist ausschlaggebend für die Bewertungen „gut“ resp. „sehr gut“ bestanden zu erreichen.

Vorteil des Aufbaus des Fragebogens war, dass alle relevanten Bedingungsfaktoren abgefragt werden konnten und somit einen groben Überblick dessen lieferte, was die Schüler mit resp. ohne Migrationshintergrund in ihrem Bildungserfolg bedingt. Der Fragebogen mit 97 Items hätte eventuell überarbeitet und gekürzt werden können, indem man einige Skalen bereits zu Anfang ausschließt, zum Beispiel spielt bei der Skala zur Unterstützung der Eltern nur der autoritative Erziehungsstil eine Rolle, genauso wäre nur die intrinsische Motivation zu beachten gewesen, welche als Teilkonstrukt der Schulentfremdung mit erhoben werden sollte oder aber die Skala Wahrnehmung der Schule, welche letztlich nicht mit in die Bewertung aufgenommen wurde. Hinsichtlich der *Schulentfremdung*, welche bei Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund geringer ausfallen soll, wurde vorweg angenommen, dass beide Teilstichproben einen ähnlichen sozioökonomischen Status haben. Unter Beachtung dieses Status wäre die Schulentfremdung bei Schülern mit Migrationshintergrund der Arbeiterklasse ebenfalls vielleicht geringer ausgeprägt gewesen.

Für weitere genauere Ergebnisse wären der sozioökonomische Status, sowie der Bildungsgrad der Eltern mit zu berücksichtigen.

Zudem wäre die *Unterteilung der Migrantengruppen* interessant gewesen, da Schüler mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind, sondern sich sowohl bezüglich des Status als ihrer Migrationshintergründe unterscheiden. Gründe der Migration, sowie die erwartete Aufenthaltsgenehmigung oder aber der Wunsch in die Heimat zurückzukehren, wirken sich auf die Bildungsaspirationen der Eltern, aber auch der Schüler aus; welche somit sich auf den Bildungserfolg sei es fördernd oder aber hindernd auswirken können. Bezüglich der Bildungsaspirationen könnte auch zunehmend zwischen den idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen unterschieden werden.

Der Unterschied zwischen den zu Hause gesprochenen romanischen und nicht-romanischen Sprachen auf den Bildungserfolg könnte ebenfalls Aufschluss darüber geben, welche Migrantengruppen gefährdeter sind zu Bildungsverlierern zu gehören.

Inwieweit die Altersunterschiede in einer Klasse Einfluss auf die Motivation, die Einstellung der Peers zur Schule, die eigenen Bildungserwartungen oder die Selbstwirksamkeit haben können, bleibt in dieser Arbeit fraglich und bedarf weiterer Untersuchungen.

Nachteile der Anwendung von Fragebögen sind, dass nie die ungefilterte soziale Realität erhoben werden kann, sondern vielmehr die subjektiven Interpretationen. Somit ist es schwierig festzuhalten, da die Unterstützung der Eltern von den Schülern mit Migrationshintergrund als geringer erlebt werden als von jenen ohne Migrationshintergrund, ob dies einen möglichen Effekt auf die positiv erlebte Unterstützung der Lehrer haben wird.

Eine weitere Möglichkeit, wäre die Kürzung der erfassten Bedingungsfaktoren gewesen, um nur jene zu erfassen, die auch durch Eingreifen von Lehrern und/oder des *Service d'accompagnement des élèves* beeinflussbar seien (z.B. Selbstwirksamkeit, Einstellung der Peers, Unterstützung der Lehrer, Motivation, usw.).

Aufgrund der vielen Bedingungsfaktoren wird zwar ein grober Überblick geliefert, dennoch ist es schwierig aufgrund dieser Daten mögliche *eindeutige* Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Zudem sind die Fallzahlen von 216 Schüler mit Migrationshintergrund als gering zu bewerten, in Anbetracht der vielen Bedingungsfaktoren. Weitere detaillierte Anamnesen wären von Vorteil um konkretere Projekte einleiten zu können, um möglichen veränderbaren Bedingungsfaktoren für Bildungsmisserfolg entgegenzuwirken.

Hinsichtlich der *Stichprobe*, wäre eine weitere Möglichkeit gewesen, die beiden Gruppen der Auszubildenden zum Krankenpflegehelfer und jene zum pharmazeutischen Assistenten, getrennt bezüglich der möglichen Bedingungsfaktoren zu interpretieren. Genauso wie der Unterschied zwischen den französischsprachigen und deutschsprachigen Klassen hervorzuheben sei. Unter anderem, da die Ausbildungen sich sowohl in deren Anzahl an Praktikumswochen, wie im Aufbau des Unterrichts unterscheiden, wäre der Vergleich einer Ausbildungsstufe vorteilhaft, um zum Beispiel den möglichen Effekt der Erfahrungen während des Praktikums auf die Bedingungsfaktoren auszuschließen. Schüler des zweiten und dritten Ausbildungsjahres zum pharmazeutischen Assistenten besuchten während des Zeitrahmens dieser Untersuchung die Schule während zwei – resp. drei Tagen. Inwieweit dies einen Effekt auf die Beantwortung der Items zur Motivation haben könnte, bleibt fraglich.

Ein *weiterer kritischer Punkt* dieser Arbeit könnte die Skalierung der Skalen sein. Die fünfstufige Ratingskala, welche von „stimmt gar nicht“ bis „stimmt voll und ganz“ reicht, bietet eventuell aufgrund der ungeraden Anzahl an Antwortmöglichkeiten eine zentrale Antworttendenz an. Bei der typischen Antworttendenz, auch noch Tendenz zur Mitte (Mittelwertorientierung), tendieren die Teilnehmer unabhängig von der Frage die mittlere Position „stimmt teils teils“ anzukreuzen. „Sich eindeutig in eine bestimmte Richtung festzulegen, ist manchen Probanden allerdings unangenehm; sie wählen lieber die mittleren Kategorien und vermeiden damit eine differenzierte Urteilsabgabe“ (Bortz & Döring, 2002, S. 236). Eine Möglichkeit dieser Tendenz entgegenzuwirken ist eine gerade Stufenanzahl einzusetzen um klare Antwortrichtungen zu erzielen, die Befragten sind gezwungen zu einer Seite zu tendieren. Nach dieser Antwortmöglichkeit hätten sich vielleicht noch konkretere Ergebnisse erzielen lassen.

7.3. Anregungen für weitere quantitative Forschung

Für die *weitere quantitative Forschung* der Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund sollten im Folgenden einige *Vorschläge* aufgeführt werden, welche zum einem auf den Resultaten der vorliegenden Untersuchung beruhen und zum anderen aus der Beschäftigung mit dem Thema heraus entstanden sind.

Der Informationswert nicht aller Skalen wurde komplett ausgeschöpft (z.B. Motivation, Erziehungsstil). Diese Daten sind dennoch sehr interessant und können eventuell für den Vergleich weiterer Studien von Nutzen sein.

Eine zusätzliche hilfreiche Anmerkung sei die Nutzung von geradzahligen Skalen, um die Antworttendenz zur Mitte zu vermeiden und eine Richtung der persönlichen Neigung zu erzielen. Ebenso wäre es interessant, ähnliche Studien in weiteren Ausbildungszweigen des *Régime professionnel* durchzuführen, um zu erforschen, welche Faktoren den Bildungserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund bedingen.

Weitere *interessante Analysen* wären, die Geschlechterunterschiede mit einzubeziehen, sowie mögliche Geschlechterrollenvorstellungen bezüglich des Berufsbildes des Krankenpflegehelfer oder des pharmazeutischen Assistenten – inwieweit diese den Bildungserfolg beeinflussen. Hinsichtlich der unterschiedlichen Herkunft der Migranten, wären die kulturellen Unterschiede ebenfalls aufschlussreich zu ermitteln, welche Werte eine Rolle spielen wie zum Beispiel Gleichstellung zwischen Mann und Frau, der Einfluss je nach Kultur einer männlichen oder weiblichen Lehrers auf den Bildungserfolg. Inwieweit deviantes Verhalten sich zwischen beiden Teilstichproben unterscheidet ist eine weitere Komponente die es gilt zu untersuchen, und inwieweit Verstöße gegen die Normen auf den kulturellen Hintergrund zurückzuführen sind (z.B. Respekt gegenüber einer weiblichen Lehrperson). Außerschulische Verhaltensweisen resp. außerschulische Verpflichtungen abhängig von der Kultur wären ein weiterer möglicher Einflussfaktor.

Aufgrund der sehr lückenhaften Forschungsergebnisse bezüglich dieser Population im luxemburgischen Schulsystem, gibt es noch keine *Längsschnittstudien*. Diese erlauben es, differenzielle Verlaufskurven, den Einfluss von Transitionen, interindividuelle Differenzen, sowie intraindividuelle Veränderungen zu bestimmen und den Einfluss der Bedingungsfaktoren genauesten zu untersuchen.

Abschließend muss man sagen, dass die Forschung weiterhin vor großen Herausforderungen steht, mögliche Bedingungsfaktoren zu analysieren, da die Migrantenpopulation keine homogene Gruppe ist und der Anteil der Migranten hier in Luxemburg ständig steigt und somit auch die Multikulturalität und die Sprachenvielfalt. Eine interessante Forschungsfrage wäre, ob es bestimmte Bedingungsfaktoren des Bildungserfolgs einzelner Migrantengruppen gibt und ob diese je nach Dauer des Aufenthaltes in Luxemburg differieren.

7.4. Fazit und Maßnahmen für die Praxis

Die vorliegende Arbeit verfolgte zwei grundlegende Absichten. Einerseits stand die Absicht im Vordergrund einen groben theoretischen Überblick über die Thematik Migranten im luxemburgischen Schulsystem und deren Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs bei Schülern mit Migrationshintergrund im *Régime professionnel* für Gesundheitsberufe zu geben. Die aktuelle bildungspolitische Brisanz und die fehlenden Forschungsergebnisse hinsichtlich dieser Population im luxemburgischen Schulsystem legten den Grundstein für diese quasiexperimentelle Untersuchung. Die theoretischen Angaben zeigten, dass Schüler mit Migrationshintergrund zu den sogenannten Bildungsverlierern gehören – per Definition sind Bildungsverlierer Personen ohne Bildungsabschluss oder mit niedrigem Bildungsabschluss (vgl. Solga & Wagner, 2001; Solga, 2002; Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010), in Luxemburg kommt dies den berufsbildenden Abschlüssen (DAP: *Diplôme d'aptitude professionnel d'aide-soignant / d'assistant en pharmacie*) gleich. Dies zeigt sich in der bestätigten Hypothese I.1., dass Schüler mit Migrationshintergrund einen geringeren Bildungserfolg haben als Schüler ohne Migrationshintergrund.

Die genaue Unterscheidung zwischen Schüler mit Migrationshintergrund der ersten resp. der zweiten Generation wurde nicht mit einbezogen, aufgrund der bereits sehr umfangreichen Auswertungen.

Ein weiteres Anliegen bestand darin, dass die Erkenntnisse der Studie einen Beitrag zur Identifizierung der Bedingungsfaktoren des Bildungs(-miss)erfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund hätten leisten sollen. Eine eindeutige Vorhersage solcher Bedingungsfaktoren dieser beider Teilstichproben würde die Entwicklung von Präventionsstrategien ermöglichen und somit ein Bewusstwerden des Einflusses des sozialen

Umfeldes, eine konkrete Stellungnahme und somit eine förderliche Bildungspolitik in diesem Bereich zur Folge haben können.

Bereits existierende Forschungsergebnisse wie PISA deuten darauf hin, dass die Sprachproblematik hier in Luxemburg den ungünstigen Bildungsverlauf bestimmter Migrantengruppen bedingt. In dieser Studie konnte der Zusammenhang zwischen den Variablen Sprachhintergründe – die unterschiedlich zu den Unterrichtssprachen sind – und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund nicht bestätigt werden. In dieser Stichprobe lässt sich die Problematik der Sprachhintergründe nicht rückverfolgen. Genauso konnte der vermutete Prädiktor Schulentfremdung in dieser Stichprobe nicht nachgewiesen werden. Beide Gruppen haben eine ähnliche Bindung zur Schule.

Bei Migrierten scheint es sinnvoll zu sein direkt an den *Ressourcen der Elternhäuser* anzusetzen (Hadjar, Lupatsch & Grünewald, 2010), denn hier ist vor allem eine mangelnde Unterstützung im Elternhaus festzustellen. Die Bildungsaspirationen der Eltern sind zwar stärker ausgeprägt, die Schüler erhalten aber weniger Unterstützung von zu Hause; somit gilt es hier vor allem die Eltern aufzuklären über die Ausbildungen. Dennoch zeigte sich, dass niedrige Bildungsaspirationen den Bildungserfolg begünstigen können, mögliche Erklärung wäre, dass Schüler sich nicht unter Leistungsdruck spüren.

Die Sensibilisierung der Schüler für ihre Zukunft kann zu einer Reduzierung der Schulentfremdung führen, genauso wie die Förderung der Werthaltungen, Kreativität und Stimulation – dies gilt für alle Schüler und nicht spezifisch für die Migrantengruppe.

Nach Hadjar et al. (2015) lassen sich aus diversen Studien einige Veränderungsmöglichkeiten ableiten, ein integrativeres Schulsystem scheint auf der Ebene des Bildungssystems sinnvoll zu sein. Bereits existierende unterschiedliche Voraussetzungen für den Bildungserwerb könnten schon in der vorschulischen Erziehung ausgeglichen werden. Bestimmte Defizite können auch später noch kompensiert werden, indem durch das Arbeiten in Teams gezielte Fördermaßnahmen eingesetzt werden, wo den Schülern aus Risikogruppen mit Lerndefiziten zusätzliche Unterstützung angeboten wird. Angebote für Hochbegabte können innerhalb integrativer Schulen dieser Schülerpopulation Möglichkeiten geben sich weiterzuentwickeln, sodass sowohl benachteiligte als auch hochbegabte Schüler ihren nach Ansprüchen möglichen Bildungsweg absolvieren können. Werbung für Bildung, sowie geringere Kosten für Bildungsgänge scheinen die Bildungsbeteiligung von bildungsfernen Gruppen in der Gesellschaft fördern zu können.

Stützend auf die Ergebnisse der Studie lassen sich folgende Maßnahmen ableiten,

Förderung

- **der Selbstwirksamkeit**
- **des Wohlbefindens in der Schule**
- **der Unterstützung der Lehrer und**
- **der positiven Einstellung der Peers.**

Die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler stellen eine Basis für den Bildungserfolg dar. Wenn die Lehrkraft sich für die einzelnen Schüler und dessen Leistungen interessiert, zudem den Eindruck vermittelt, dass sie bei persönlichen Problemen, die über die Leistungsebene hinausgehen, ansprechbar sind, wird somit ein Vertrauensklima gefördert (vgl. Fend & Sandmeier, 2004).

Schulfreude wird durch eine positive Beziehung und das Gefühl integriert zu sein gesteigert, dies kann emotionalen Widerständen entgegenwirken. Misserfolge im Leistungsbereich können somit besser verarbeitet werden und die Motivation für weitere Leistungen hervorrufen. Nach Fend und Sandmeier (2004) spricht Wohlbefinden für ein gelungenes Zusammenleben, was kein Ziel pädagogischen Handelns ist, sondern ein Nebenergebnis eines optimalen pädagogischen Prozesses. Nach Hascher (2004; S.150) bezeichnet „Wohlbefinden einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Mitgliedern der Schulgemeinschaft und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen.“ Wohlbefinden in der Schule dient der Entwicklung der Selbst- und Sozialkompetenzen, somit auch der Selbstwirksamkeit, führt von der Schulpflicht zur Schullust, trägt zur Gesundheit bei und gewährleistet ein Klima des Vertrauens und der emotionalen Sicherheit. Faktoren, die das Wohlbefinden begünstigen sind nach Hascher (2004) Merkmale des Unterrichts, wie Fürsorglichkeit, Gerechtigkeit, guter Unterricht, Interaktionen in den Pausen und keine Diskriminierung.

Es zeigte sich in dieser Studie, der positive Zusammenhang zwischen der Unterstützung der Lehrer und dem Wohlbefinden in der Schule. Dies deutet darauf hin, dass Lehrer im großen Maße mitverantwortlich sind für das schulische Wohlbefinden. Geht man davon aus, dass

Wohlbefinden der Ausdruck ist von Situationsbewertungen und diese somit ein Motivationspotential für schulisches Verhalten beinhalten, dann sollten sich Lehrer zunehmend ihrer bedeutsamen Funktion und ihres Einflusses bewusst sein und diese Ressource / Informationsquelle für sich, den Unterricht und ihr Handeln nutzen. Es gilt die positiven Gefühle herauszufiltern. Im Unterricht könnte man auch von einem positiven Klassenklima sprechen, welches es gilt zu bilden und aufrechtzuerhalten. Gemeinsam erstellte Klassenregeln könnten das Gefühl der Zusammengehörigkeit und des Respekts fördern.

Der Glaube der Lehrer in die Fähigkeiten der Schüler, sowie die Authentizität der Lehrkräfte tragen dazu bei, dass vor allem Schüler, welche wenig bis gar keine Unterstützung von zu Hause erhalten, sich in der Schule wohlfühlen und in einem Prozess lernen sich weiterzuentwickeln und ihre Stärken hervorzuheben.

Im Unterricht ist es wichtig die Erfolgsszuversicht zu fördern, Hilflosigkeit abzubauen durch individualisierende Motivationsstrategien. Durch den Erwerb von Handlungskompetenzen, Lernstrategien kann zudem die Selbstwirksamkeit gesteigert werden.

Nach Mattes (2011) kann Kompetenzentwicklung nicht gelehrt werden, sie ist eher eine Konstruktionsleistung, die jeder Lernende im praktischen Tun selbst erproben muss. Somit ist die Rolle des Lehrers nicht die des reinen Wissensvermittler, sondern des Lernbegleiters und des Lerncoachs. Methodenvielfalt (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) erlaubt es der konstruktivistischen Didaktiktheorie „denken-austauschen-vorstellen“ (Mattes, 2011) nachzukommen. Kernaussage des Konstruktivismus ist es, dass Lernen ein aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter und kommunikativer Vorgang ist, der mit einer jeweils individuellen Konstruktionsleistung des Gehirns vollzogen wird. Wichtige Vorläufer der konstruktivistischen Sicht sind Dewey, Piaget und Wygotski (vgl. Reich, 2008; Reich, 2010). Sie betonen die aktive Seite des Lernprozesses, es gibt stets eine Assoziation zwischen Wissen und Handlungen. Nach Dewey sind menschliche Erfahrungen eine Vermittlung von erfahrenen und erzeugten Handlungen, wobei im Handeln Wissen aufgebaut und interaktiv durch ein untersuchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert wird. Piaget zufolge entwickelt der Lerner bestimmte Schemata, die ihm helfen bestimmte Handlungssituationen zu bewältigen. Wygotski betont den Zusammenhang von Kognition und Sozialisation, wobei die kooperativen menschlichen Tätigkeiten einen lernsteigernden Effekt auslösen. Auf der Schülerseite fördert dieser konstruktivistische Ansatz die Teamfähigkeit und verhindert das

Ausgeschlossen sein. Der Lehrer gibt Anweisungen, leistet Hilfestellung und fasst Ergebnisse zusammen.

Somit sollte die Handlung im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen stehen, wobei sich besonders der handlungsorientierte Unterricht als didaktisches Konzept in der Umsetzung eignet. „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Meyer, 1987, S. 214). Handlungsorientierter Unterricht ist gleichzusetzen mit schülerorientiertem Unterricht. Dieser stellt den Anspruch den subjektiven und objektiven Bedürfnissen und Interessen der Schüler gerecht zu werden (Meyer, 1987). Optimaler Weise sollten die Lehr-Lern-Arrangements, die Problemstellungen so gestaltet werden, dass jeweils nicht nur ein Kompetenzbereich, sondern möglichst alle Kompetenzbereiche in einer inneren Verbundenheit zum Tragen kommen, sowie Bereitschaften geschaffen werden, sich willkürlich mit den Problemen auseinanderzusetzen (Dubs, 2008).

In Anlehnung an Gudjons (2008; Bonse-Rohmann, Hüntelmann & Nauerth, 2008; Bovet & Huwendiek, 2008; Meyer, 2010; Jank & Meyer, 2011) wird handlungsorientierter Unterricht durch folgende Merkmale beschrieben

- Die Schüler *sollen sich ganz angesprochen* fühlen.
- *Selber aktiv sein ist die unverzichtbare Voraussetzung für Selbstständigkeit.*
- *Orientierung auf das Ergebnis.*
- Die *subjektiven Schülerinteressen* beachten indem die Erfahrungen der Schüler aus der Alltags- und Lebenswelt aufgegriffen werden.
- Die Schüler *aktiv* an der Durchführung und Auswertung des Unterrichts teilhaben lassen.

Der handlungsorientierte Unterricht bringt den Vorteil mit sich, dass methodische, soziale und personale Kompetenz gezielt gefördert werden können; die Lernenden können sich durch aktive Teilhabe besser mit dem Unterrichtsgegenstand identifizieren. Die Schüler übernehmen zudem Verantwortung für den Unterrichtsverlauf, welche somit auch die Bereitschaft zur freien Mitarbeit freisetzt.

Nach Jank und Meyers bildungstheoretischer Argumentation (2011), kann jemand Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung nur erwerben, wenn er selbst in der Lernspirale von Erfahrung und Handeln tätig wird und die Verantwortung für sein Handeln im Rahmen des Geflechts gesellschaftlicher Interessen Schritt für Schritt selbst übernimmt. Nach Bovet und Huwendiek (2008) lässt sich kognitionspsychologisch festhalten, dass die aktive Auseinandersetzung mit der Welt für das Lernen und Behalten grundlegend ist. Basierend auf entwicklungstheoretischen Arbeiten von Piaget und Aebli entwickeln sich zudem aus Handlungsprozessen Denkstrukturen, d.h. durch die eigene Auseinandersetzung mit einer Thematik, durch das haptische Begreifen und Tun wird das Verstehen erst verinnerlicht und ermöglicht.

Bekannte Schulstudien PISA haben gezeigt, dass für die Unterrichtsqualität und somit auch Lernerfolg, nicht entscheidend ist, welche Ziele als wünschenswert formuliert werden, sondern das, was als Lernergebnis resultiert. Kompetenzorientierung liegt somit den Schwerpunkt von einem Input- zu einem Outputorientierten Unterricht (Mattes, 2011).

Bezogen auf die Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Lernformen (wettbewerbsorientiert und kooperativ) und dem Bildungserfolg, zeigt sich nur eine positive Korrelation zwischen der kooperativen Lernform und dem Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund ($r = .155$ $p < .05$) (vgl. Tabelle C6).

Kooperationsspiele, gemeinsame Gruppenaktivitäten, die Formulierung von realistisch und positiv formulierten Vorsätzen / Zielen, Zeitmanagement, Stressbewältigungsübungen, Vertrauensübungen zur Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühl sowie die kooperativen Lernformen, könnten diese Faktoren positiv beeinflussen. Positive Erfolgserlebnisse zu schaffen (z.B. Erfolgstagebuch), welche den Schülern erlauben die Selbstwirksamkeit zu steigern. Es gilt persönliche Fortschritte zu erleben wie: bewältigbare und herausfordernde Anforderungen, die Bewertung persönlicher Fortschritte, konkrete Nahziele und häufiges Feedback, Transparenz von Anforderungen, Bewertungen, Selbstbestimmtes Lernen - Selbstregulation, Lernorientierung, Ermutigung und Anerkennung, Gewissheit der eigenen Ressourcen, Ziele müssen erkennbar sein und erreichbar erscheinen.

Im Unterricht sollen Lernfortschritt und Kompetenzzuwachs erlebbar gemacht werden und zudem als durch eigenes Engagement und Anstrengung erreichbar erscheinen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Nahziele erlauben es Fortschritte etappenweise nachzuvollziehen, hier ist es auch wichtig, dass diese als selbstgesetzte Ziele erlebt werden und nicht als fremdgesetzt. Im

Unterrichtsgeschehen fremdgesetzte Ziele sollen bestimmte Anreize bieten, damit sie als persönliche Ziele angenommen werden können. Diese Anreize können zu einer Aufgabenorientierung führen, welche sich förderlich auf die Motivation und das Engagement auswirkt. Wichtig ist somit, Schülern kontinuierlich Rückmeldung über Fortschritte auf dem Weg zum Lernziel zu geben. Es wird den Schülern vermittelt, dass ihre eigenen Fähigkeiten veränderbar sind und durch Lernen und Erfahrung gesteigert werden können. Es gilt die Schüler aktiv in ihrem Lernprozess zu begleiten und zu unterstützen, indem man die Fortschritte hervorhebt, verstärkende Rückmeldung gibt und ihnen bei Herausforderungen Hilfe zur Selbsthilfe gibt.

Diese Hervorhebungen möglicher Maßnahmen für die Praxis kommen den Vorstellungen der idealen Lehrperson nach Hilbert Meyer (2004; S. 15) gleich:

- **„Klare Strukturierung** des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- **Hoher Anteil** echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- **Lernförderliches Klima** (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- **inhaltliche Klarheit** (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität der Thematik, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- **Sinnstiftendes Kommunizieren** (durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Schülerkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
- **Methodenvielfalt** (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
- **individuelles Fördern** (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
- **Intelligentes Üben** (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, Passgenauigkeit der Übungsaufgaben, methodische Variation und Anwendungsbezüge)

- **Klare Leistungserwartungen** (durch Transparenz) und klare Rückmeldungen (gerecht und zügig)
- **Vorbereitete Umgebung** (verlässliche Ordnung, geschickte Raumregie, Bewegungsmöglichkeiten und Ästhetik der Raumgestaltung)“.

Obwohl sich keine weiteren signifikanten Zusammenhänge zeigten, sollten weitere Faktoren, wie die realistischen Bildungsaspirationen, ebenso wie die Schulbindung – Intrinsische Motivation, Aufgabenorientierung und positive Einstellung zur Schule – mitbeachtet werden.

Weitere Untersuchungen sind von großer Wichtigkeit, um die Bedingungsfaktoren zu identifizieren und vorab weitestgehend den ungünstigen Bildungsvoraussetzungen entgegenzuwirken. Alle Unterschiede lassen sich nicht aus dem Weg räumen, betrachtet man den alleinigen Einfluss des sozialen Umfeldes. Dennoch Migranten äquivalente Bildungschancen zu gewährleisten sind die Pflicht der Gesellschaft und zudem ein Menschenrecht.

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 350-362.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2008). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (12. Vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P.A. Cowan & E.M. Hetherington (Eds.), *Advances in family research*, 2, 111-163. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Becker, G.S. (1964). *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, B. E. & Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, Vol. 37(4), 197-214.
- Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161–193). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2010). Bildungaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. *Mannheim: Arbeitspapier des Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Nr. 137*. Verfügbar unter: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf> [17.10.2015]
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2011). Berufliche Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 367 - 410). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Becker, R. & Beck, M. (2012). Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In R. Becker & H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung* (S.137–163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Beicht, U. & Granato, M. (2009). *Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06687.pdf> [18.02.2015]

Berry, J.W. (2011). Integration and Multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Paper on Social Solidarity*, 20, 2.1. - 2.21.

Verfügbar unter: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_02.pdf [07.10.2012]

Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). School connectedness. Strengthening health and educational outcomes for teens: Executive summary. *Journal of School Health*, Vol. 74(7), 231-233.

BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010a). *Was bedeutet Bildung für den Einzelnen?*.

Verfügbar unter:
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/index.html
[16.02.2015]

BMZ - Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2010b). *Bildung für alle – ein internationales Anliegen*.

Verfügbar unter:
http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/index.html
[19.02.2015]

Bilger, F. (2006). Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend unbekanntes Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. *REPORT 2* (29), 21 – 31.

Verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/bilger0601.pdf> [10.11.2014]

- Bommes, M. (2007). Integration - gesellschaftliches Risiko und politisches Symbol. *Politik und Zeitgeschichte*, 22 - 23, 3 - 5.
- Bonse-Rohmann, M., Hüntelmann, I. & Nauerth, A. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzorientiert prüfen: Lern- und Leistungsüberprüfung in der Pflegeausbildung*. München/Jena: Urban & Fischer.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York : Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S.183-198). Göttingen: Schwartz.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer Verlag.
- Bovet, G. & Huwendiek, V. (2008). *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf* (5. Überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelson Verlag.
- Bühl, A. (2006). *SPSS 14: Einführung in die moderne Datenanalyse* (10. Überarbeitete Auflage). Verlag: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Pearson Studium.
- Chlosta, C. & Ostermann, T. (2005). Warum fragt man nach dem Hintergrund, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: *BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. (S. 55–65). Berlin.
- Coleman, James S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. In *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Diefenbach, H. (2004). Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*, 21-22, 225-255.
- Diefenbach, H. (2007a). Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: *BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsreform Band*

14. *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik.* (S. 43–54). Berlin.
- Diefenbach, H. (2007b). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern und Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 217 – 241). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem.. Erklärungen und empirische Befunde* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2011). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In Rolf Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 449-473). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (2008). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht.* Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Eckstein, P.P. (2006). *Angewandte Statistik mit SPSS. Praktische Einführung für Wirtschaftswissenschaftler* (5. aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- EMACS (2012). *Epreuves standardisées. Nationaler Bericht 2011-2012.* Luxemburg: Universität Luxemburg, Forschungseinheit EMACS. Verfügbar unter: http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/autres-themes/nationaler-bericht-11-12/130626_EPSTAN.pdf [21.02.2015]
- Esser, H. (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher
In H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.), *Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie* (S.127-146). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fend, H. & Sandmeier, A. (2004). Wohlbefinden in der Schule: „Wellness“ oder Indiz für gelungene Pädagogik. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 161 – 183). Bern: Haupt.
- Frick, J. R. & Söhn, J. (2005). Das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) als Grundlage von Analysen zur Bildungslage von Personen mit Migrationshintergrund. In: *BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik.* (S. 81–90). Berlin.

- Friedrich, M. (2006). Jugendliche in Ausbildung: Wunsch und Wirklichkeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35 (3), 7-11.
- Fromm, S. (2008). Faktorenanalyse. In N. Baur & S. Fromm (Hrsg.), *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch* (S.314-344) (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fulgini, A. J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behaviour. *Child Development*, Vol. 68(2), 351-363.
- Galonska, C., Berger, M. & Koopmans, R. (2004). *Über schwindende Gemeinsamkeiten: Ausländer- versus Migrantenforschung. Die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels zur Erforschung ethnischer Minderheiten in Deutschland am Beispiel des Projekts „Die Qualität der multikulturellen Demokratie in Amsterdam und Berlin“*. WZB Discussion Paper Nr. SP IV 2004-401.
Verfügbar unter: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/iv04-401.pdf> [10.09.2012]
- Gang, I.N. & Zimmermann, K. F. (2000). Is child like parent? Educational attainment and ethnic origin. In *Journal of Human Resources*, 35 (3), 550-569.
- Geißler, R. (Hrsg.) (1994). *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland* (2. Auflage). Stuttgart: Enke Verlag,
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S.71–100). Weinheim: Juventa.
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2008). Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. Bildung und Chancen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49, 14-22.
Verfügbar unter : <http://www.bpb.de/apuz/30794/bildung-und-chancen> [09.09.2015]
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. & Garnier, H. (2001). Cause or Effect? A Longitudinal Study of Immigrant Latino Parents' Aspirations and Expectations, and Their Children's School Performance. In *American Educational Research Journal*, 38 (3), 547-582.
- Gogolin, I. (2002). Interkulturelle Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 263-279). Opladen: Leske + Budrich.

- Granato, N. & Kalter, F. (2001). Die Persistenz ethischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53 (3), 497-520.
- Grünewald, E. (2008). Faule Jungs und strebsame Mädchen?. e-ducation,3, 33.
- Grünewald-Huber, E., Hadjar, A., Lupatsch, J., Gysin, S. & Braun, D. (2011). „*Faule Jungs – strebsame Mädchen?*“ *Geschlechterunterschiede im Schulerfolg*. Projektbericht des wissenschaftlichen Forschungsprojekts „Faule Jungs und strebsame Mädchen? Zusammenhänge zwischen Geschlechterbildern und Leistungsunterschieden von Schülern im Vergleich zu Schülerinnen“ des Zentrums für Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Bern (PHBern). Verfügbar unter: http://www.faulejungs.ch/pdfs/projektbericht_30.6.11.pdf [30.11.2015]
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit - Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62, 599-622.
- Hadjar, A., Lupatsch, J. & Grünewald-Huber, E. (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 223-244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In MENJE/ Université de Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015 - Band 2: Analysen und Befunde* (S. 34-56). Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> [30.01.2016]
- Haller, A. O. (1968). On the Concept of Aspiration. In *Rural Sociology*, 33 (4), 484-487.
- Hao, L. & Bonstead-Bruns, M. (1998). Parent-Child Differences in Educational Expectations and the Academic Achievement of Immigrant and Native Students. In *Sociology of Education* 71, 3, 175-198.
- Hascher, T. (Hrsg.) (2004). *Schule positiv erleben. Erkenntnisse und Ergebnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Bern u.a.: Haupt.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer

- Ungleichheiten. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Ungleichheiten* (S. 285-308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heath, A. und Brinbaum, Y. (2007). Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. In *Ethnicities*, 7 (3), 291-305.
- Helfer, M., Lenz, T., Levy, J. & Wallossek, P. (2015). Schüler und Schülerinnen im Schulsystem. In In MENJE/ Université de Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015 – Band 1 Sonderausgabe der Chiffres clés de l'éducation nationale 20143/2014* (S. 11 - 29). Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-1.pdf> [30.01.2016]
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie*. Band 3. (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Hill, N. E. & Torres, K. (2010). Negotiating the American Dream: The Paradox of Aspirations and Achievement among Latino Students and Engagement between their Families and Schools. In *Journal of Social Issues*, 66 (1), 95-112.
- Hofmann, C. (2010). Migrantenkinder im deutschen Bildungssystem. Eine sozialwissenschaftliche Analyse der Ergebnisse empirischer Bildungsforschung im Rahmen einer sozialpädagogischen Fragestellung. Eine Publikation der Virtuellen Bibliothek der Sozialen Arbeit.
- Howell, D.C. (2004). *Méthodes scientifiques en sciences humaines*. Editions De Boeck Université.
- Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle* (10.Auflage). Frankfurt am Main: Cornelson Scriptor.
- Kraus, J. (2008). Bildungsgerechtigkeit. Bildung und Chancen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 49, 8-13. Verfügbar unter : <http://www.bpb.de/apuz/30794/bildung-und-chancen> [09.09.2015]
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54(3), 534-552.
- Kristen, C. & Granato, N. (2005). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von*

- Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Band 14 (S. 25-42). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker & D. Reimer (Hrsg.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie* (S. 117-144). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/zeigen.html?seite=6129> [06.01.2015]
- Legault, L.; Green-Demrs, I. & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom ? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582.
- Lenz, T. & Bertemes, J. (2015). Einleitung: Der erste nationale Bildungsbericht für Luxemburg – Ziele und Themen. In MENJE/ Université de Luxembourg (Hrsg.), *Bildungsbericht Luxemburg 2015 - Band 2: Analysen und Befunde* (S. 6-7). Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> [30.01.2016]
- Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Darmstadt: Schöningh Verlag.
- Ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (2004). PISA – 2003. *Nationaler Bericht Luxemburg*. Verfügbar unter: http://www.men.public.lu/publications/etudes_statistiques/etudes_internationales/pisa_a_bericht_all/pisa_bericht_allemand.pdf [20.02.2015]
- MENFP - Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (2011). *L'Enseignement luxembourgeois en chiffres. La formation professionnelle. Statistiques globales et analyse des résultats scolaires*.
- Verfügbar unter : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/professionnel/formation-professionnelle-initiale/statistiques/fp-2011/fr.pdf> [20.02.2015]

MENFP - Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (2012). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Enseignement secondaire technique Année scolaire 2010/2011.*

Verfügbar unter : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/statistiques-globales/resultats-scolaires-est-2010-2011/fr.pdf> [16.02.2015]

MENJE - Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2014a). *Les chiffres clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs. Année scolaire 2013-2014.*

Luxemburg: MENJE. Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/chiffres-cles/2012-2013/fr.pdf> [21.02.2015]

MENJE - Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2014b).

L'enseignement luxembourgeois en chiffres. Le décrochage scolaire au Luxembourg: Parcours et caractéristiques des jeunes en rupture scolaire. Causes du décrochage. Année scolaire 2011/2012. Luxemburg: MENJE. Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/decrochage-scolaire/decrochage-11-12/fr.pdf> [23.05.2015]

MENJE - Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2015a). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Enseignement secondaire technique Année scolaire 2013/2014.*

Verfügbar unter : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/statistiques-globales/resultats-scolaires-est-2013-2014/stat-est-13-14.pdf> [19.02.2015]

MENJE - Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2015b). *Statistiques globales et analyse des résultats scolaires. Enseignement secondaire Année scolaire 2013/2014.*

Verfügbar unter: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/secondaire/statistiques-analyses/statistiques-globales/resultats-scolaires-esg-2013-2014/stat-es-13-14.pdf> [19.02.2015]

MENJE - Ministère de l'éducation nationale, de l'enfance et de la jeunesse (2015c). Formation Professionnelle – Grille horaire 2015-2016 (S. 364-366; 371-373). Verfügbar unter https://portal.education.lu/Portals/9/Documents/grilles1516_FP.pdf [15.12.2015]

Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden. Band I: Theorieband.* Frankfurt am Main: Cornelson Scriptor.

- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyers, C. & Willems, H. (2008). *Die Jugend der Stadt Luxemburg. Das Portrait einer multikulturellen und heterogenen Jugendgeneration, ihre Wertorientierungen und Freizeitmuster.* Luxemburg: Verlag PHI.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (5), 701-722.
- OECD (2000). *PISA – Test: questionnaire des élèves.* Office fédéral de la statistique – OFS.
- Verfügbar unter: <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/05/02/02.html>
[27.08.2012]
- OECD (2009). *Programme for International Student Assessment - Schülerfragebogen A.* Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/PISA-2009_fragebogen-schueler-international.pdf [28.12.2015]
- OECD (2001). *SOPEMI: Trends in International Migration.* Continuous Reporting System on Migration. *Annual Report.* OECD Publications, Paris. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/migration/mig/2508596.pdf> [19.02.2015]
- OECD (2003a). Das Lernen lernen: Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. *Ergebnisse von PISA 2000*, OECD, Paris. Verfügbar unter: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/LearnersForLife_GER.pdf [02.09.2015]
- OECD (2003b). Student Engagement in School: A Sense of Belonging and Participation. *Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
- OECD (2004). Lernen für die Welt von morgen. *Erste Ergebnisse von PISA 2003*, OECD, Paris. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34474315.pdf> [08.09.2015]
- Ogbu, J. U. (1987). Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. In *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 312-334.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N. & Verbugge, L.M. (1999). Subjective well-being and social production functions. *Social Indicators Research*, 46, 61-90.

- Pauly, M. (2010). Le phénomène migratoire: une constante de l'histoire luxembourgeoise. In Association de Soutien aux Travailleurs Immigrés (Hrsg.), *ASTI 30+. 30 ans des migrations/30 ans de recherches/30 ans d'engagements* (S. 62-75). Luxembourg.
- Peltier, F., Thill, G. & Heinz, A. (2013). L'arrière-plan migratoire de la population du Grand-Duché de Luxembourg. Dans S. Allegrezza, D. Ferring, H. Willems & P. Zahlen (Eds.), *La société luxembourgeoise dans le miroir du recensement de la population, Premiers résultats N° 12*. Luxembourg: Editions Saint Paul.
- Verfügbar unter: <http://www.statistiques.public.lu/catalogue-publications/RP2011-premiers-resultats/2013/12-13.pdf> [20.02.2015]
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reich, K. (2010). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. (6. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Reichert, M., Müller, C., Wrobel, G., Lorphelin, D., Ugen, S., Fischbach, A., Böhm, B., & Martin, R. (2013). Kompetenzerwerb in Bezug auf das sozioökonomische und kulturelle Umfeld. In SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 62-77). Luxembourg: MENFP.
- Roebbers, C.M. (1997). *Migrantenkinder im vereinigten Deutschland. Eine Längsschnittstudie zu differentiellen Effekten von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Akkulturationsprozess von Schülern* (Bd 238). Münster: Waxmann.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im interkulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Sam, D.L. & Berry, J.B. (1995). Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, 10-24.
- Schanz, C. (1997). Unterricht mit Kindern aus Minderheiten – Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache im Kontext der Thematisierung von Mehrsprachigkeit. In R. Meinhardt (Hrsg.), *Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern*. (S. 87-108). Oldenburg.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Winteler, A. (1992). Interest as predictor of academic achievement. In K.A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 183-196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Schmid, C. L. (2001). Educational achievement, language-minority students, and the new second generation. *Sociology of Education Extra Issue*, 71-87.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53. Beiheft. Weinheim: Beltz.

Settelmeyer, A. & Erbe, J. (2010). Migrationshintergrund – Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 112. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Verfügbar unter: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/WDP_112_Screen.pdf
[20.08.2014]

Solga, H. & Wagner, S. (2001). Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 107 – 127.

Solga, H. (2002). “Ausbildungslosigkeit” als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 476 – 505.

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 36, 98-124.

Stanat, P. & Christensen, G. (2006). Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich: Eine Analyse von Voraussetzung und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003. *Bildungsforschung* (Band 19). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin.

Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, H. Johannes, J. Nina, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat, (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200-230). Münster : Waxmann.

STATEC – Institut national de la statistique et des études économiques (2014a). *Population par sexe et par nationalité*. Le portail des statistiques – Grand-Duché de Luxembourg.

Verfügbar unter:
http://www.statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=384&IF_Language=fra&MainTheme=2&FldrName=1 [20.02.2015]

- STATEC – Institut national de la statistique et des études économiques (2014b). *Luxemburg in Zahlen*. Verfügbar unter: <file:///C:/Users/Nadine/Desktop/luxemburg-zahlen.pdf> [20.02.2015]
- Söhn, J. & Özcan, V. (2007). Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 117-128). Bonn, Berlin.
- Ulrich, J. G. & Krekel, E. M. (2007). Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006. *BIBB REPORT 1/07*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
Verfügbar unter : www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2007_01.pdf [16.07.2012]
- Ugen, S., Romain, M., Böhm, B., Reichert, M., Lorphelin, D. & Fischbach, A. (2013). Einfluss des Sprachhintergrundes auf Schülerkompetenzen. In SCRIPT & EMACS (Hrsg.), *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg* (S. 100-113). Luxemburg: MENFP.
- Vallet, L. (2005). What Can We Do to Improve the Education of Children from Disadvantaged Backgrounds? Paper prepared for the Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences. Vatican City, November 16-17 2005.
- Van de Werfhorst, H. G. & Tubergen Van, F. (2007). Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7 (3), 416-444.
- Vereinte Nationen (1948). Resolution der Generalversammlung 217A (III.). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [15.04.2016].
- Willems, H., Milmeister, P., Hartmann-Hirsch, C. & Kollwelter, S. (2009). Migration und Immigration. In H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M. A. Rodesch-Henges, C. Schmit (Hrsg.), *Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg* (S. 165-182). Luxemburg.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2004). *Psychologie* (16. überarbeitete Auflage.). Pearson Studium.

Anhang A1: Untersuchungsinstrument (auf Deutsch)



Anweisungen

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

Erstmal vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, an dieser Studie teilzunehmen.

Mit diesem Fragebogen soll erfasst werden, durch was Schüler auf ihrem Bildungsweg beeinflusst werden.

Alle Fragen haben mit Dir und dem, was Du erlebst, zu tun.

Es geht nur um deine persönliche Sicht und Meinung.

Es gibt somit keine richtigen oder falschen Antworten.

Die Auswertung der Fragebögen dient nur wissenschaftlichen Zwecken. Die Beantwortung der Fragen ist anonym.

Melde dich, wenn Du Fragen hast.

Bitte kreuze die für dich zutreffende Aussage an. Jeweils nur 1 Antwort ankreuzen pro Frage, wenn mehrere Antworten möglich sind, ist dies vermerkt!

Herzlichen Dank für deine Mitarbeit.

Einige Fragen zu Dir:

Soziodemographische Variablen

1. Dein Geschlecht

männlich

weiblich

2. Dein Alter:

3. Klasse

- X0 AS
- X0 AS FR (classe francophone)
- X1 AS
- X1 AS FR (classe francophone)

- 01 AP
- 02 AP

4. Bist Du in Luxemburg geboren?

- Ja
- Nein

5. Hast Du deine Kindheit und Jugend durchgehend in Luxemburg verbracht?

- Ja
- Nein

6. Seit wann lebst Du in Luxemburg?

- Seit meiner Geburt
- Weniger als 1 Jahr
- 1 bis 2 Jahre
- 3 bis 5 Jahre
- 6 bis 10 Jahre
- 11 bis 15 Jahre
- Mehr als 15 Jahre

7. Sind Deine Eltern in Luxemburg geboren?

- Nein, weder Vater noch Mutter sind in Luxemburg geboren
- Ja, Vater oder Mutter sind in Luxemburg geboren
- Ja beide, Vater **und** Mutter sind in Luxemburg geboren

8. Wo bist du geboren?

- Luxemburg
- Portugal
- Kap Verde (Cap-Vert)
- Deutschland
- Frankreich
- Belgien
- Italien
- Spanien
- Niederlande
- Ehemaliges Jugoslawien (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Slowenien, Kosovo)
- Schweiz
- Österreich
- Türkei
- Brasilien
- Anderes Land und zwar _____

9. Welches ist dein Herkunftsland / Herkunft (pays d'origine)?

- Luxemburg
- Portugal
- Kap Verde (Cap-Vert)
- Deutschland
- Frankreich
- Belgien
- Italien
- Spanien
- Niederlande
- Ehemaliges Jugoslawien (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Slowenien, Kosovo)
- Schweiz
- Österreich
- Türkei
- Brasilien
- Anderes Land und zwar _____

10. Ist Luxemburgisch die erste Sprache, die Du als Kind erlernt hast?

- Nein
- Ja
- Ja, aber gemeinsam mit einer anderen Sprache

11. Welche Sprachen sprichst Du zu Hause? (Mehrere Antworten sind möglich)

- Luxemburgisch
- Portugiesisch
- Kreolisch
- Deutsch
- Französisch
- Italienisch
- Spanisch
- Niederländisch
- Sprachen die im Ehemaligen Jugoslawien gesprochen werden (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch, Mazedonisch)
- Schweizer-Deutsch
- Österreichisch
- Türkisch
- Andere Sprachen und zwar _____

12. Welche Sprachen sprichst Du in der Schule (sowohl mit den Lehrern, als mit anderen Schülern)?
(Mehrere Antworten sind möglich)

- Luxemburgisch
- Portugiesisch
- Kreolisch
- Deutsch
- Französisch
- Italienisch
- Spanisch
- Niederländisch
- Sprachen die im Ehemaligen Jugoslawien gesprochen werden (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch, Mazedonisch)
- Schweizer-Deutsch
- Österreichisch
- Türkisch
- Andere Sprache(n) und zwar _____

Wunsch nach zukünftiger Bildung

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
<i>Einstellung der Eltern</i>					
1. Meine Eltern finden es wichtig, dass ich in der Schule gute Leistungen habe.					
2. Meine Eltern möchten gerne, dass ich nur diesen Abschluss meiner momentanen Ausbildung erlange.					
3. Meine Eltern möchten gerne, dass ich einen höheren Abschluss anstrebe.					

<i>Eigene Einstellung</i>					
1. Ich lege großen Wert darauf, dass ich gute Noten heimbringe.					
2. Ich strebe nur den Abschluss meiner momentanen Ausbildung an.					
3. Ich strebe einen höheren Abschluss an.					

Allgemeine Einstellung zur Schule

Wie siehst Du die Schule?					
1. Die Schule trägt wenig dazu bei, mich auf das Erwachsenenleben vorzubereiten.					
2. Die Schule ist reine Zeitverschwendung.					
3. In der Schule lerne ich Dinge, die mir im Berufsleben nutzen könnten.					
4. Die Schule ist nützlich, weil ich viele Dinge für mein späteres Leben lerne.					
5. Ich finde die Schule uncool, weil sie nicht das „wahre Leben“ ist.					
6. Eigentlich ist die Schule ganz in Ordnung, weil ich hier täglich meine Freunde treffe.					

Aufgabenorientierung

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn...					
1. ... das Gelernte wirklich Sinn für mich macht.					
2. ... ich intensiv beschäftigt bin.					
3. ... ich einen neuen Weg herausfinde, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen.					
4. ... der Unterricht mich zum Nachdenken bringt.					
5. ... mich das Gelernte dazu bringt, mehr über das Thema erfahren zu wollen.					
6. ... ich ein kompliziertes Problem endlich verstehe.					

Lernmotivation

Welche Gründe hast du zum Lernen?					
1. Ich lerne, weil ich gute Noten bekommen möchte.					
2. Ich lerne, weil ich zu den Besten gehören will.					
3. Ich tue etwas für die Schule, weil ich nicht zu den schlechtesten Schülern gehören möchte.					
4. Ich strenge mich an, weil ich keine schlechten Noten bekommen möchte.					
5. Ich lerne, weil ich mich nicht blamieren will.					
6. Ich lerne, um meine Berufschancen zu verbessern.					
7. Ich lerne, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.					

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
8. Ich lerne, weil ich später viel Geld verdienen möchte.					
9. Ich lerne, weil ich später ein komfortables (gutes) Leben führen möchte.					
10. Ich lerne, weil mir das Lernen Spaß macht.					
11. Ich lerne, weil ich es mag, neue Dinge zu erfahren.					

Allgemeine Selbstwirksamkeit

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
1. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.					
2. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.					
3. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.					
4. Was auch immer passiert, ich werde klarkommen.					
5. Für jedes Problem, kann ich eine Lösung finden					
6. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.					
7. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.					

Ökonomisches und kulturelles Kapital

Gibt es bei dir zuhause ...	Ja	Nein
1. einen Schreibtisch zum Lernen?		
2. ein Zimmer für dich allein?		
3. einen ruhigen Platz zum Lernen?		
4. einen Computer, den du zum Lernen verwenden kannst?		
5. einen Internetanschluss?		
6. klassische Literatur (z. B. von Goethe)?		
7. Bücher mit Gedichten?		
8. Kunstwerke (z. B. Bilder)?		
9. Bücher, die bei Hausaufgaben hilfreich sind?		
10. ein Wörterbuch?		
11. Einen Laptop/Notebook für dich allein?		

12. Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?

Auf einem Bücherregal passen ungefähr 40 Bücher. Zähl bitte Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher nicht mit.

Bitte nur ein Kästchen ankreuzen

- 0–10 Bücher 1
- 11–25 Bücher 2
- 26–100 Bücher 3
- 101–200 Bücher 4
- 201–500 Bücher 5
- Mehr als 500 Bücher

	Sehr viel schlechter als anderen Familien	Eher schlechter als anderen Familien	Genauso wie anderen Familien	Eher besser als anderen Familien	Sehr viel besser als anderen Familien
13. Wenn du die finanzielle Situation deiner Familie mit derjenigen anderer Familien vergleicht, wie geht's euch dann?					

Soziale Ressourcen:

Unterstützung durch die Lehrperson

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
Wie siehst du das Lehrer – Schüler-Verhältnis?					
1. Die Schüler kommen mit den meisten Lehrern gut aus.					
2. Den meisten Lehrern ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen.					
3. Die meisten Lehrern interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.					
4. Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern.					
5. Die meisten Lehrern behandeln mich fair.					

Unterstützung durch die Eltern

1. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann halten mir meine Eltern einen Vortrag und verlangen von mir, mehr zu lernen.					
2. Meine Eltern wollen gute Leistungen sehen, egal wie sehr ich mich dafür anstrengen muss.					

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
3. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann werfen mir meine Eltern vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern.					
4. Meine Eltern legen großen Wert darauf, dass ich gute Noten heimbringe.					
5. Meine Eltern helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klar komme.					
6. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, versuchen meine Eltern gemeinsam mit mir den Grund dafür herauszufinden.					
7. Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern Zeit für mich.					
8. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.					

Peergruppe – Einstellung der Peers

Deiner Meinung nach, was denken deine Freunde über folgende Dinge.					
Meine Freunde finden es gut, wenn....					
1. ... man für die Schule lernt.					
2. ... man Spaß an der Schule hat.					
3. ... man mit den Lehrern gut auskommt.					
4. ... man in seiner Freizeit viele Bücher liest.					
5. ... man in der Schule gute Noten bekommt.					

<i>Wohlbefinden</i>	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	Stimmt teils teils	Stimmt eher	Stimmt voll und ganz
1. In der Schule fühle ich mich meistens wohl.					
2. In meinem Leben allgemein fühle ich mich meistens wohl.					

Wahrnehmung der Schule

Meine Schule ist ein Ort ...					
1. ... an dem ich leicht Freunde/Freundinnen finde.					
2. ... an dem ich mich dazugehörig fühle.					
3. ... an dem ich mich als Außenseiter fühle.					
4. ... an dem ich mich oft unwohl und fehl am Platz fühle.					
5. ... an dem ich anscheinend beliebt bin.					
6. ... an dem ich mich einsam fühle.					
7. ... an dem ich nicht hingehen möchte.					
8. ... an dem ich mich oft langweile.					

Lernformen

Wie verhältst du dich in der Klasse?					
1. Ich arbeite gerne mit anderen Schülern zusammen.					
2. Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammenarbeite.					
3. Ich helfe gerne anderen dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.					
4. Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen, wenn man einem Projekt arbeitet.					
5. Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler.					
6. Wenn ich versuche, besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.					
7. Ich wäre gerne in irgendeinem Bereich der/die Beste.					

Bildungserfolg – X0 AS

	Nicht bestanden / Non Acquis	Bestanden / Acquis	Gut bestanden / Bien acquis	Sehr gut bestanden / Très bien acquis
Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?				
1. ALLEM 1/ FRANC1 Allemand / Français				
2. EDUCI1 Education à la citoyenneté				
3. EDUPH1 Education sportive				
4. APPCO Apprendre à communiquer				
5. FONUR Analyser les fondements du nursing				
6. ACTRE Equilibrer activité et repos				
7. ALIEL Observer l'alimentation et l'élimination				
8. VITAL1 Observer les fonctions vitales				

Bildungserfolg – XI AS

	Nicht bestanden / Non Acquis	Bestanden / Acquis	Gut bestanden / Bien acquis	Sehr gut bestanden / Très bien acquis
Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?				
1. ALLEM3 / FRAN33 Allemand / Français				
2. EDSAN Education à la santé				
3. EDUPH 3 Education sportive				
4. DEMSO Faire une démarche de soins				
5. SOIEL Soigner dans le besoin d'éliminer				
6. TOIMA Pratiquer toilette complète et manutention				
7. ECOAC Ecoute active				
8. NUCAR Nursing cardio-respiratoire				
9. ATSEC Pratiquer les premiers secours				
10. ENSPR2 Stage				

Bildungserfolg – 01AP

	Nicht bestanden / Non Acquis	Bestanden / Acquis	Gut bestanden / Bien acquis	Sehr gut bestanden / Très bien acquis
Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?				
1. ALLEM3 / FRAN33 Allemand / Français				
2. EDSAN Education à la santé				
3. FORAP1 Apprentissage en pharmacie 1				
4. VACON Réaliser une vente simple avec conseil				
5. PAPLA Conseiller des produits à base de plantes				
6. CLIFR Conseiller les clients francophones				
7. AFFPU Expliquer les médicaments des affections pulmonaires				
8. MANUT Maîtriser la manutention en officine				
9. PRESI Réaliser les préparations magistrales et officinales simples				
10. PROIN Projet intégré				
11. INFOR-F Apprendre l'informatique				
12. REPR1-F Réaliser un projet 1				

Anhang A2: Untersuchungsinstrument (auf Französisch)



Consignes

Chère élève, cher élève,

Merci beaucoup de ton engagement pour participer à cette étude.

A l'aide de ce questionnaire, on essaie de découvrir ce qui influence les élèves pendant leur parcours scolaire.

Toutes les questions sont en rapport avec toi et ton vécu.

Il s'agit seulement de ton propre point de vue et ta propre opinion.

Le questionnaire est anonyme. L'évaluation des questionnaires sert à des fins scientifiques.

Il n'y a pas de réponses justes ou fausses.

N'hésitez pas à poser des questions.

Cochez la réponse qui convient. Cochez seulement 1 réponse, si plusieurs réponses sont possibles, ceci est précisé.

Grand Merci pour ta participation!

Quelques questions sur ta personne:

Variables sociodémographiques

1. Sexe

masculin

féminin

2. Ton âge

3. Classe

- X0 AS
- X0 AS FR (classe francophone)
- X1 AS
- X1 AS FR (classe francophone)

4. Es-tu né au Luxembourg?

- Oui
- Non

5. As-tu passé ton enfance et ta jeunesse entièrement au Luxembourg?

- Oui
- Non

6. Depuis quand vis-tu au Luxembourg?

- Depuis ma naissance
- Moins qu'une année
- 1 à 2 ans
- 3 à 5 ans
- 6 à 10 ans
- 11 à 15 ans
- Plus que 15 ans

7. Est-ce que tes parents sont nés au Luxembourg?

- Non, mes parents ne sont pas nés au Luxembourg
- Oui, ma mère ou mon père sont nés au Luxembourg
- Oui, ma mère **et** mon père sont nés au Luxembourg

8. Où est-ce que tu es né?

- Luxembourg
- Portugal
- Cap-Vert
- Allemagne
- France
- Belgique
- Italie
- Espagne
- Pays-Bas
- Ex-Yougoslavie - Ehemaliges Jugoslawien (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Slovénie, Kosovo)
- Suisse
- Autriche
- La Turquie
- Brésil
- Autres pays _____

9. Quel est ton pays d'origine?

- Luxembourg
- Portugal
- Cap-Vert
- Allemagne
- France
- Belgique
- Italie
- Espagne
- Pays-Bas
- Ex-Yougoslavie - Ehemaliges Jugoslawien (Bosnie-Herzégovine, Croatie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Slovénie, Kosovo)
- Suisse
- Autriche
- La Turquie
- Brésil
- Autres pays comme _____

10. Est-ce que la langue luxembourgeoise est la première langue que tu as apprise en tant qu'enfant ?

- Non
- Oui
- Oui, avec une autre langue

11. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Luxembourgeois
- Portugais
- Créole
- Allemand
- Français
- Italien
- Espagnole
- Néerlandais
- Langues parlées en Ex-Yougoslavie - Ehemaligen Jugoslawien (bosniaque, croate, serbe, slovène, macédonienne)
- Suisse-allemand
- Autrichien
- Turque
- D'autres langues comme _____

12. Quelle(s) langue(s) parles-tu à l'école (avec tes enseignants et / ou avec d'autres élèves)?
(Plusieurs réponses sont possibles)

- Luxembourgeois
- Portugais
- Créole
- Allemand
- Français
- Italien
- Espagnole
- Néerlandais
- Langues parlées en Ex-Yougoslavie - Ehemaligen Jugoslawien (bosniaque, croate, serbe, slovène, macédonienne)
- Suisse-allemand
- Autrichien
- Turque
- D'autres langues comme _____

Diplôme désiré

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
<i>Attitude des parents</i>					
1. Mes parents trouvent important que j'ai de bonnes notes à l'école.					
2. Mes parents aimeraient que j'obtienne uniquement le diplôme de ma formation actuelle.					
3. Mes parents voudraient, que j'ambitionne un diplôme plus élevé.					

<i>Propre attitude</i>					
1. Je trouve important d'avoir de bonnes notes.					
2. J'ambitionne uniquement le diplôme de ma formation actuelle.					
3. Je veux avoir un diplôme plus élevé.					

Attitude envers l'école

<i>Comment vois-tu l'école/l'enseignement?</i>					
1. L'école aide peu à me préparer à la vie d'adulte.					
2. L'école est un gaspillage de temps.					
3. A l'école j'apprends toutes ces choses qui sont nécessaires pour exercer ma profession.					
4. L'école est utile, parce que j'apprends beaucoup de choses pour ma vie.					
5. Je trouve que l'école n'est pas „cool“ parce qu'elle n'est pas la vie réelle.					
6. En fait l'école est „ok“ (en ordre) parce que je rencontre chaque jour mes amis.					

Orientation aux devoirs

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
A l'école je me trouve vraiment à l'aise quand...					
1. ... l'apprentissage a un sens pour moi.					
2. ...je suis occupé intensivement.					
3. ... j'arrive à trouver une autre façon pour résoudre un problème ou un devoir.					
4. ... le cours m'incite à réfléchir.					
5. ... le contenu de la matière m'incite à vouloir en savoir davantage.					
6. ... j'arrive à comprendre un problème compliqué.					

Motivation

Pourquoi est-ce que tu apprends ?					
1. J'apprends parce que je veux avoir de bonnes notes.					
2. J'apprends parce que je veux faire partie des meilleurs.					
3. Je travaille pour l'école parce que je ne veux pas faire partie des élèves les plus faibles.					
4. Je fais de mon mieux parce que je ne veux pas avoir de mauvaises notes.					
5. J'apprends, parce que je ne veux pas me rendre ridicule.					
6. J'apprends pour améliorer mes chances pour la profession.					
7. J'apprends pour trouver un bon emploi.					

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
8. J'apprends pour gagner beaucoup d'argent.					
9. J'apprends pour pouvoir mener une vie agréable.					
10. J'apprends parce que l'apprentissage me fait plaisir.					
11. J'apprends parce que j'aime apprendre de nouvelles choses.					

Efficacité

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Je réussis toujours à résoudre des problèmes difficiles quand je m'y mets.					
2. Je n'ai pas de problèmes à réaliser mes intentions et mes buts.					
3. Je reste imperturbable par rapport aux difficultés car je peux toujours avoir confiance dans mes capacités.					
4. Peu importe ce qui arrive, je sais me débrouiller.					
5. Je peux trouver une solution pour chaque problème.					
6. Quand quelque chose de nouveau est en vue, je sais m'y prendre.					
7. Je sais résoudre un problème de mes propres forces.					

Ressources économiques et culturelles

A la maison as-tu...	Oui	Non
1. un bureau pour étudier?		
2. une chambre pour toi seul?		
3. un endroit tranquille pour apprendre?		
4. un ordinateur que tu peux utiliser pour étudier?		
5. un accès à l'internet?		
6. de la littérature classique (p.ex. Victor Hugo, Goethe)?		
7. des livres avec des poèmes?		
8. Des œuvres d'art (p.ex. tableaux)?		
9. des livres qui sont utiles pour faire les devoirs?		
10. un dictionnaire?		
11. un „laptop/notebook“ – ordinateur portable à ta propre disposition?		

12. Combien de livres as-tu à la maison?

Sur une étagère il y a un peu près 40 livres. Ne compte pas les revues, les journaux et les livres d'école.

Coche s.v.pl. seulement une réponse.

- 0–10 livres
- 11–25 livres
- 26–100 livres
- 101–200 livres
- 201–500 livres
- Plus que 500 livres

	Beaucoup moins à l'aise que les autres familles	Plutôt un peu moins à l'aise que les autres familles	Pareille que les autres familles	Plutôt mieux que les autres familles	Beaucoup mieux que les autres familles
13. Quand tu compares la situation financière de ta famille à celle des autres familles, comment juges-tu ta situation?					

Ressources sociales:

Soutien par les enseignants

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Comment vois-tu la relation enseignant-élève?					
1. Les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants.					
2. Pour la plupart des enseignants c'est important que les élèves se sentent à l'aise.					
3. La plupart des enseignants s'intéressent à ce que j'ai à dire.					
4. Quand j'ai besoin de plus d'aide, je la reçois de mes professeurs.					
5. La plupart de mes professeurs me traitent de façon „fair“ – correcte.					

Soutien par les parents

1. Quand j'ai de plus mauvaises notes que d'habitude, mes parents me font un discours et exigent que je travaille davantage.					
2. Mes parents veulent voir de bons résultats peu importe combien de temps et de travail j'investis.					

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
3. Quand j'ai de plus mauvaises notes que d'habitude, mes parents me reprochent que j'ai trop d'autres choses en tête et que je ne m'occupe pas assez de l'école.					
4. Pour mes parents c'est important que j'aie de bonnes notes.					
5. Mes parents m'aident quand j'ai des problèmes à l'école.					
6. Quand j'ai de plus mauvaises notes que d'habitude, mes parents essaient ensemble avec moi de trouver les raisons.					
7. Quand je n'arrive pas à faire seul mes devoirs à domicile, mes parents prennent le temps pour m'aider.					
8. Quand j'ai de plus mauvaises notes que d'habitude, mes parents me demandent comment ils pourraient m'aider.					

Attitude des amis

Selon toi, que pensent tes amis sur les choses suivantes. Mes amis trouvent que c'est bon, quand....					
1. ... on apprend pour l'école.					
2. ... on a du plaisir à l'école.					
3. ... on s'entend bien avec ses professeurs.					
4. ... on lit beaucoup de livres pendant son temps libre.					
5. ... on a de bonnes notes.					

<i>Bien-être</i>	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Ni d'accord ni pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. La plupart du temps je me sens à l'aise à l'école.					
2. Dans ma vie, je me sens généralement à l'aise.					

Perception de l'école

Mon école est un lieu où...					
1. ... je trouve facilement des amis/amies.					
2. ... je me sens à l'aise.					
3. ... je me sens comme un outsider / comme un étranger.					
4. ... je me sens souvent mal à l'aise, je ne me sens pas à ma place.					
5. ... les autres ont l'air de m'apprécier.					
6. ... je me sens seul.					
7. ... je n'ai pas envie d'aller.					
8. ... je m'ennuie souvent.					

Formes d'apprentissage

Comment est-ce que tu te comportes en classe ?					
1. J'aime travailler avec d'autres élèves.					
2. J'apprends le plus, quand je travaille ensemble avec les autres élèves.					
3. J'aime aider les autres à faire un bon travail en groupe.					
4. Je trouve que c'est nécessaire d'assembler les idées de tous les participants lorsqu'on travaille sur un projet.					
5. J'aime essayer d'être mieux que les autres élèves.					
6. Quand j'essaie d'être mieux que les autres, je fais un bon travail.					
7. J'aimerais bien être le/la meilleure dans une branche.					

Réussite scolaire – X0 AS

	Non Acquis	Acquis	Bien acquis	Très bien acquis
Quelle était l'évaluation de tes modules lors du dernier bilan (Zensur)?				
1. ALLEM 1/ FRANC1 Allemand / Français				
2. EDUCI1 Education à la citoyenneté				
3. EDUPH1 Education sportive				
4. APPCO Apprendre à communiquer				
5. FONUR Analyser les fondements du nursing				
6. ACTRE Equilibrer activité et repos				
7. ALIEL Observer l'alimentation et l'élimination				
8. VITAL1 Observer les fonctions vitales				

Anhang B: Beschreibung der Skalen

Im Folgenden werden die Items der unterschiedlichen Konstrukte gemäß ihrer Kodierung und Skalierung veranschaulicht. Die Darbietung der einzelnen Variablen erfolgt analog zu ihrer Reihenfolge im Fragebogen.

Fehlende Angaben werden mit dem Wert (9) kodiert.

Tabelle B1: Soziodemographische Variablen

<i>Soziodemographische Items</i>		
Itemnr.	Itemformulierung	Kodierung
Geschlecht	Welches Geschlecht hast Du?	1 weiblich 0 männlich
	<i>Für folgende Items wird der Zahlenwert eingegeben</i>	
Alter	Wie alt bist Du?	Zahl
Klasse	Welche Klasse besuchst Du?	Zahl
Geburtsort_L	Bist Du in Luxemburg geboren?	0 – Nein 1 - Ja
Kindheit_L	Hast Du deine Kindheit und Jugend durchgehend in Luxemburg verbracht?	0 - Nein 1 – Ja
Dauer_L	Seit wann lebst du in Luxemburg	0 - seit meiner Geburt 1 - weniger als 1 Jahr 2 - 1 bis 2 Jahre 3 - 3 bis 5 Jahre 4 - 6 bis 10 Jahre 5 - 11 bis 15 Jahre 6 - Mehr als 15 Jahre
Geburtsort_Eltern	Sind Deine Eltern in Luxemburg geboren?	0 - Nein 1 - Ja, Vater oder Mutter 2 - beide

Lux_1	Ist Luxemburgisch die erste Sprache, die Du als Kind erlernt hast?	0 - Nein 1 – Ja 2 – Ja, gemeinsam mit einer anderen Sprache
-------	--	---

Für die Items, für welche mehrere Antworten möglich sind, muss für jede Antwortkategorie eine eigene Variable vorgesehen sein (Items 8, 9, 11 und 12 im Fragebogen). Diejenige Antwortkategorie die angekreuzt wird erhält die Kodierung (1) für „ja“, wenn sie nicht angekreuzt wurde dann (0) für „nein“.

Tabelle B2: Skala Geburtsland

<i>Geburtsland</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Wo bist du geboren?</i>
Geburtsort_L	Luxemburg
Geburtsort_P	Portugal
Geburtsort_KV	Kap Verde (Cap-Vert)
Geburtsort_D	Deutschland
Geburtsort_F	Frankreich
Geburtsort_B	Belgien
Geburtsort_I	Italien
Geburtsort_ES	Spanien
Geburtsort_NL	Niederlande
Geburtsort_Jug	Ehemaliges Jugoslawien (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Slowenien, Kosovo)
Geburtsort_CH	Schweiz
Geburtsort_AT	Österreich
Geburtsort_TR	Türkei
Geburtsort_BR	Brasilien
Geburtsort _anderes	Anderes Land und zwar _____

Tabelle B3: Skala Herkunftsland

<i>Herkunftsland</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
<i>Welches ist dein Herkunftsland (pays d'origine)?</i>	
Herkunft_L	Luxemburg
Herkunft_P	Portugal
Herkunft_KV	Kap Verde (Cap-Vert)
Herkunft_D	Deutschland
Herkunft_F	Frankreich
Herkunft_B	Belgien
Herkunft_I	Italien
Herkunft_ES	Spanien
Herkunft_NL	Niederlande
Herkunft_Jug	Ehemaliges Jugoslawien (Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien, Slowenien, Kosovo)
Herkunft_CH	Schweiz
Herkunft_AT	Österreich
Herkunft_TR	Türkei
Herkunft_BR	Brasilien
Herkunft_anderes	Anderes Land und zwar _____

Tabelle B4: Skala Gesprochene Sprachen zu Hause

<i>Gesprochene Sprachen zu Hause</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
<i>Welche Sprachen sprichst Du zu Hause?</i>	
L_Sprache_zuHause	Luxemburgisch
P_Sprache_zuHause	Portugiesisch
K_Sprache_zuHause	Kreolisch
D_Sprache_zuHause	Deutsch
F_Sprache_zuHause	Französisch
I_Sprache_zuHause	Italienisch
ES_Sprache_zuHause	Spanisch
NL_Sprache_zuHause	Niederländisch
JUG_Sprache_zuHause	Sprachen die im Ehemaligen Jugoslawien gesprochen werden (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch, Mazedonisch ...)
CH_Sprache_zuHause	Schweizer-Deutsch
A_Sprache_zuHause	Österreichisch
TR_Sprache_zuHause	Türkisch
Andere_Sprache_zuHause	Andere Sprache(n) und zwar _____

Table B5: Skala Gesprochene Sprachen in der Schule

<i>Gesprochene Sprachen in der Schule</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Welche Sprachen sprichst Du in der Schule (sowohl mit den Lehrern, als mit anderen Schülern)?</i>
L_Sprache_Schule	Luxemburgisch
P_Sprache_Schule	Portugiesisch
K_Sprache_Schule	Kreolisch
D_Sprache_Schule	Deutsch
F_Sprache_Schule	Französisch
I_Sprache_Schule	Italienisch
ES_Sprache_Schule	Spanisch
NL_Sprache_Schule	Niederländisch
JUG_Sprache_Schule	Sprachen die im Ehemaligen Jugoslawien gesprochen werden (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch, Mazedonisch)
CH_Sprache_Schule	Schweizer-Deutsch
A_Sprache_Schule	Österreichisch
TR_Sprache_Schule	Türkisch
Andere_Sprache_Schule	Andere Sprache(n) und zwar _____

Die Antworten der Probanden für die weiteren Skalen werden anhand einer 5-stufigen Ratingskala erfasst, welche von (1) "stimmt gar nicht" bis (5) "stimmt voll und ganz" reicht. Die Items, welche umgepolt werden sind markiert (*).

Table B6: Skala Bildungsaspirationen der Eltern

<i>Einstellung der Eltern</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
Eltern_leist_1	1. Meine Eltern finden es wichtig, dass ich in der Schule gute Leistungen habe.
Eltern_leist_2	2. Meine Eltern möchten gerne, dass ich nur diesen Abschluss meiner momentanen Ausbildung erlange.
Eltern_leist_3	3. Meine Eltern möchten gerne, dass ich einen höheren Abschluss anstrebe.

Tabelle B7: Skala Bildungsaspirationen der Schüler

<i>Eigene Einstellung</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
Eig_leist_1	1. Ich lege großen Wert darauf, dass ich gute Noten heimbringe.
Eig_leist_2	2. Ich strebe nur den Abschluss meiner momentanen Ausbildung an.
Eig_leist_3	3. Ich strebe einen höheren Abschluss an.

Tabelle B8: Skala Allgemeine Einstellung zur Schule

<i>Allgemeine Einstellung zur Schule</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
<i>Wie siehst Du die Schule?</i>	
aeinst_1	1. Die Schule trägt wenig dazu bei, mich auf das Erwachsenenleben vorzubereiten.
aeinst_2	2. Die Schule ist reine Zeitverschwendung.
aeinst_3*	3. In der Schule lerne ich Dinge, die mir im Berufsleben nutzen könnten.
aeinst_4*	4. Die Schule ist nützlich, weil ich viele Dinge für mein späteres Leben lerne.
aeinst_5	5. Ich finde die Schule uncool, weil sie nicht das „wahre Leben“ ist.
aeinst_6*	6. Eigentlich ist die Schule ganz in Ordnung, weil ich hier täglich meine Freunde treffe.

Anmerkung: *umkodiert.

*Tabelle B9: Skala Aufgabenorientierung**

<i>Aufgabenorientierung</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
<i>Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn...</i>	
goal_task_1	1. ... das Gelernte wirklich Sinn für mich macht.
goal_task_2	2. ... ich intensiv beschäftigt bin.
goal_task_3	3. ... ich einen neuen Weg herausfinde, eine Aufgabe oder ein Problem zu lösen.
goal_task_4	4. ... der Unterricht mich zum Nachdenken bringt.
goal_task_5	5. ... mich das Gelernte dazu bringt, mehr über das Thema erfahren zu wollen.
goal_task_6	6. ... ich ein kompliziertes Problem endlich verstehe.

Anmerkung: *umkodiert.

Tabelle B10: Skala Lernmotivation

<i>Lernmotivation</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
<i>Welche Gründe hast du zum Lernen?</i>	
mot_ach_appr_1	1. Ich lerne, weil ich gute Noten bekommen möchte.
mot_ach_appr_2	2. Ich lerne, weil ich zu den Besten gehören will.
mot_ach_avoid_1	3. Ich tue etwas für die Schule, weil ich nicht zu den schlechtesten Schülern gehören möchte.
mot_ach_avoid_2	4. Ich strenge mich an, weil ich keine schlechten Noten bekommen möchte.
mot_ach_avoid_3	5. Ich lerne, weil ich mich nicht blamieren will.
mot_inst_1	6. Ich lerne, um meine Berufschancen zu verbessern.
mot_inst_2	7. Ich lerne, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.
mot_inst_3	8. Ich lerne, weil ich später viel Geld verdienen möchte.
mot_inst_4	9. Ich lerne, weil ich später ein komfortables (gutes) Leben führen möchte.
mot_intr_1*	10. Ich lerne, weil mir das Lernen Spaß macht.
mot_intr_2*	11. Ich lerne, weil ich es mag, neue Dinge zu erfahren.

Anmerkungen mot_ach_appr: achievement motivation approach; mot_ach_avoid: achievement motivation avoidance; mot_inst: instrumental motivation; mot_intr: intrinsische Motivation; *umkodiert.

Tabelle B11: Skala Allgemeine Selbstwirksamkeit

<i>Allgemeine Selbstwirksamkeit</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
asw_1	1. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
asw_2	2. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
asw_3	3. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
asw_4	4. Was auch immer passiert, ich werde klarkommen.
asw_5	5. Für jedes Problem, kann ich eine Lösung finden
asw_6	6. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
asw_7	7. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

Die Items der Skala zum ökonomischen und kulturellen Kapital wurden sei es mit Ja (1) oder mit Nein (0) beantwortet.

Tabelle B12: Skala Ökonomisches und kulturelles Kapital

<i>Ökonomisches und kulturelles Kapital</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Gibt es bei dir zuhause ...</i>
Ök_kult_Kap_1	1. einen Schreibtisch zum Lernen?
Ök_kult_Kap_2	2. ein Zimmer für dich allein?
Ök_kult_Kap_3	3. einen ruhigen Platz zum Lernen?
Ök_kult_Kap_4	4. einen Computer, den du zum Lernen verwenden kannst?
Ök_kult_Kap_5	5. einen Internetanschluss?
Ök_kult_Kap_6	6. klassische Literatur (z. B. von Goethe)?
Ök_kult_Kap_7	7. Bücher mit Gedichten?
Ök_kult_Kap_8	8. Kunstwerke (z. B. Bilder)?
Ök_kult_Kap_9	9. Bücher, die bei Hausaufgaben hilfreich sind?
Ök_kult_Kap_10	10. ein Wörterbuch?
Ök_kult_Kap_11	11. Einen Laptop/Notebook für dich allein?

Das Item zur Befragung wie viele Bücher die Schüler zu Hause haben, wurden die einzelnen Antwortkategorien kodiert, sodass die Antwort "0-10 Bücher" mit dem Wert (1) kodiert wird, "11-25 Bücher" mit dem Wert (2), "26-100 Bücher" mit dem Wert (3), "101-200 Bücher" mit dem Wert (4), "201-500" Bücher mit dem Wert (5) und die Antwort "mehr als 500 Bücher" mit dem Wert (6). Das Item zur Erfassung der finanziellen Situation wird anhand einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet, welche von "sehr viel schlechter als anderen Familien" (1) bis zu "sehr viel besser als anderen Familien" (5) reicht.

Ök_kult_Kap_12	Wie viele Bücher habt ihr zu Hause?
Ök_kult_Kap_13	Wenn du die finanzielle Situation deiner Familie mit derjenigen anderer Familien vergleicht, wie geht's euch dann?

Soziale Ressourcen

Tabelle B13: Skala Unterstützung durch die Lehrperson

<i>Unterstützung durch die Lehrperson</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
<i>Wie siehst du das Lehrer – Schüler-Verhältnis?</i>	
Lehr_1	1. Die Schüler kommen mit den meisten Lehrern gut aus.
Lehr_2	2. Den meisten Lehrer ist es wichtig, dass die Schüler sich wohlfühlen.
Lehr_3	3. Die meisten Lehrer interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.
Lehr_4	4. Wenn ich zusätzlich Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrer.
Lehr_5	5. Die meisten Lehrer behandeln mich fair.

Tabelle B14: Skala Unterstützung durch die Eltern

<i>Unterstützung durch die Eltern</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
Erz_autoritaer_1	1. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann halten mir meine Eltern einen Vortrag und verlangen von mir, mehr zu lernen.
Erz_autoritaer_2	2. Meine Eltern wollen gute Leistungen sehen, egal wie sehr ich mich dafür anstrengen muss.
Erz_autoritaer_3	3. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann werfen mir meine Eltern vor, zu viele andere Dinge im Kopf zu haben und mich nicht genug um die Schule zu kümmern.
Erz_autoritaer_4	4. Meine Eltern legen großen Wert darauf, dass ich gute Noten heimbringe.
Erz_autoritativ_1	5. Meine Eltern helfen mir, wenn ich in der Schule mal nicht klar komme.
Erz_autoritativ_2	6. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, versuchen meine Eltern gemeinsam mit mir den Grund dafür herauszufinden.
Erz_autoritativ_3	7. Wenn ich allein nicht mit den Hausaufgaben klar komme, nehmen sich meine Eltern Zeit für mich.
Erz_autoritativ_4	8. Wenn ich viel schlechtere Noten bekommen habe als sonst, dann fragen mich meine Eltern, wie sie mir helfen können.

Anmerkungen: Erz_autoritaer: autoritärer Erziehungsstil; Erz_autoritativ: autoritativer Erziehungsstil (demokratischer Erziehungsstil).

Tabelle B15: Skala Einstellung der Peers zur Schule

<i>Peergruppe – Einstellung der Peers</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Deiner Meinung nach, was denken deine Freunde über folgende Dinge.</i>
	<i>Meine Freunde finden es gut, wenn....</i>
peer_att_1	1. ... man für die Schule lernt.
peer_att_2	2. ... man Spaß an der Schule hat.
peer_att_3	3. ... man mit den Lehrern gut auskommt.
peer_att_4	4. ... man in seiner Freizeit viele Bücher liest.
peer_att_5	5. ... man in der Schule gute Noten bekommt.

Tabelle B16: Skala Wohlbefinden

<i>Wohlbefinden</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
Wohl_1	1. In der Schule fühle ich mich meistens wohl.
Wohl_2	2. In meinem Leben allgemein fühle ich mich meistens wohl.

Tabelle B17: Skala Wahrnehmung der Schule

<i>Wahrnehmung der Schule</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Meine Schule ist ein Ort ...</i>
Ort_1*	1. ... an dem ich leicht Freunde/Freundinnen finde.
Ort_2*	2. ... an dem ich mich dazugehörig fühle.
Ort_3	3. ... an dem ich mich als Außenseiter fühle.
Ort_4	4. ... an dem ich mich oft unwohl und fehl am Platz fühle.
Ort_5*	5. ... an dem ich anscheinend beliebt bin.
Ort_6	6. ... an dem ich mich einsam fühle.
Ort_7	7. ... an dem ich nicht hingehen möchte.
Ort_8	8. ... an dem ich mich oft langweile.

Anmerkungen: Item 1 – Ort_1, Item 2 – Ort_2; Item 5_ Ort_5 → *umgepolt.

Tabelle B18: Skala Lernformen

<i>Lernformen</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Wie verhältst du dich in der Klasse?</i>
koop_1	1. Ich arbeite gerne mit anderen Schülern zusammen.
koop_2	2. Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammenarbeite.
koop_3	3. Ich helfe gerne anderen dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.
koop_4	4. Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen, wenn man einem Projekt arbeitet.
komp_1	5. Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler.
komp_2	6. Wenn ich versuche, besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.
komp_3	7. Ich wäre gerne in irgendeinem Bereich der/die Beste.

Anmerkungen: koop: kooperative Lernformen, komp: wettbewerbsorientierte Lernformen.

Bildungserfolg

Die Beantwortung erfolgt anhand einer vierstufigen Ratingskala, welche den Evaluierungsrahmen von „nicht bestanden“ (1), „bestanden“ (2), „gut bestanden“ (3) bis „sehr gut bestanden“ (4) umfasst. Die Abkürzung „X0AS“ steht für das erste Ausbildungsjahr der Krankenpflegehelfer (Aide-soignant), „X1AS“ für das zweite Ausbildungsjahr; „FR“ steht für die französischsprachige Klasse; „01AP“ steht für das zweite Ausbildungsjahr der pharmazeutischen Assistenten (assistant en pharmacie) und „02AP“ für das dritte Ausbildungsjahr. Der Bildungserfolg wird berechnet über den Mittelwert der absolvierten Module.

Tabelle B19: Skala Bildungserfolg X0AS

<i>Module X0 AS</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?</i>
ALLEM 1/ FRANC1	1. ALLEM 1/ FRANC1 Allemand / Français
EDUCI1	2. EDUCI1 Education à la citoyenneté
EDUPH1	3. EDUPH1 Education sportive
APPCO	4. APPCO Apprendre à communiquer
FONUR	5. FONUR Analyser les fondements du nursing
ACTRE	6. ACTRE Equilibrer activité et repos
ALIEL	7. ALIEL Observer l'alimentation et l'élimination
VITAL1	8. VITAL Observer les fonctions vitales

Tabelle B20: Skala Bildungserfolg X1AS

<i>Module X1 AS</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?</i>
ALLEM3/FRANC3	1. ALLEM3 / FRANC3 Allemand / Français
EDSAN	2. EDSAN Education à la santé
EDUPH3	3. EDUPH 3 Education sportive
DEM SO	4. DEMSO Faire une démarche de soins
SOIEL	5. SOIEL Soigner dans le besoin d'éliminer
TOIMA	6. TOIMA Pratiquer toilette complète et manutention
ECOAC	7. ECOAC Ecoute active
NUCAR	8. NUCAR Nursing cardio-respiratoire
ATSEC	9. ATSEC Pratiquer les premiers secours
ENSPR	10. ENSPR Stage

Tabelle B21: Skala Bildungserfolg 01AP

<i>Module 01 AP</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?</i>
ALLEM3/FRANC3	1. ALLEM3 / FRANC3 Allemand / Français
EDSAN	2. EDSAN Education à la santé
FORAP1	3. FORAP1 Apprentissage en pharmacie 1
VACON	4. VACON Réaliser une vente simple avec conseil
PAPLA	5. PAPLA Conseiller des produits à base de plantes
CLIFR	6. CLIFR Conseiller les clients francophones
AFFPU	7. AFFPU Expliquer les médicaments des affections pulmonaires
MANUT	8. MANUT Maîtriser la manutention en officine
PRESI	9. PRESI Réaliser les préparations magistrales et officinales simples
PROIN	10. PROIN Projet intégré
INFOR-F	11. INFOR-R Appliquer l'informatique
REPR1-F	12. REPR1-F Réaliser un projet 1

Tabelle B22: Skala Bildungserfolg 02AP

<i>Module 02 AP</i>	
Itemnr.	Itemformulierung
	<i>Welche Bewertung hattest du auf deinem letzten Zeugnis (Zensur) in den Modulen (Fächern)?</i>
ALLEM5/FRANC5	1. ALLEM5 / FRANC 5 Allemand / Français
EDUCI 4	2. EDUCI 4 Education à la citoyenneté
FORAP3	3. FORAP3 Apprentissage en pharmacie 3
VENMA	4. VENMA Réaliser une vente exigeante et expliquer les principes du marketing
PEDIA	5. PEDIA Expliquer les particularités des médicaments des patients pédiatriques
ORGSE	6. ORGSE Expliquer les particularités des médicaments des organes des sens
UROGE	7. UROGE Expliquer les particularités des médicaments de l'appareil uro-génital
ANTOP	8. ANTOP Expliquer les particularités des antalgiques opiacés
SECOU-F	9. SECOU-F Connaître les gestes du premier secours

Anhang C: Tabellen und Abbildungen

Tabelle C1: Aufteilung nach Nationalität, Schulform, Schullaufbahn (absolute Zahlen) Schuljahr 2013/2014

Nationalität	Fondamental			TOTAL Fondamental	EDIFF Éducation différenciée	ES TOTAL ES	EST						TOTAL EST	TOTAL ES et EST	TOTAL
	Cycle 1 précoce	Cycle 1 préscolaire	Cycle 2-4				Préparatoire modulaire	Classes d'accueil/insertion	Cycle inférieur	Régime technique	Formation de techniciens	Régime professionnel			
luxembg.	2.413	5.673	15.854	23.940	406	10.100	1.031	148	5.194	4.171	1.997	2.224	14.765	24.885	49.211
portugiesisch	851	2.575	8.536	11.962	292	971	1.054	360	3.336	1.286	948	1.097	7.881	8.852	21.106
ex-jugosl.	116	430	1.700	2.246	30	258	189	62	517	266	196	156	1.386	1.644	3.920
franz.	294	629	1.510	2.433	20	329	69	6	265	115	84	89	628	957	3.410
ital.	61	189	668	918	13	146	41	8	177	103	73	79	481	627	1.558
belg.	97	205	734	1.036	12	291	20	2	92	51	24	34	223	514	1.562
deutsch	77	174	530	781	6	197	15	10	78	31	16	102	252	449	1.236
andere	374	873	2.362	3.609	56	540	173	150	519	216	145	179	1.382	1.922	5.578
Total ausl.	1.870	5.075	16.040	22.985	429	2.732	1.561	598	4.784	2.068	1.486	1.736	12.233	14.965	38.379
Total	4.283	10.748	31.894	46.925	835	12.832	2.592	746	9.978	6.239	3.483	3.960	26.998	39.830	87.590

(Quelle: Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015; S. 20)

Tabelle C2: Aufteilung nach Nationalität, Schulform, Schullaufbahn (prozentual) Schuljahr 2013/2014

Nationalität	Fondamental			TOTAL Fondamental	EDIFF Éducation différenciée	ES TOTAL ES	EST						TOTAL EST	TOTAL ES et EST	TOTAL
	Cycle 1 précoce	Cycle 1 préscolaire	Cycle 2-4				Préparatoire modulaire	Classes d'accueil/insertion	Cycle inférieur	Régime technique	Formation de techniciens	Régime professionnel			
luxembg.	56,3	52,8	49,7	51,0	48,6	78,7	39,8	19,8	52,1	66,9	57,3	56,2	54,7	62,4	56,2
portugiesisch	19,9	24,0	26,8	25,5	35,0	7,6	40,7	48,3	31,4	20,6	27,2	27,7	29,2	22,2	24,1
ex-jugosl.	2,7	4,0	5,3	4,8	3,6	2,0	7,3	8,3	5,2	4,3	5,6	3,9	5,1	4,1	4,5
franz.	6,9	5,9	4,7	5,2	2,4	2,6	2,7	0,8	2,7	1,8	2,4	2,2	2,3	2,4	3,9
ital.	1,4	1,8	2,1	2,0	1,6	1,1	1,6	1,1	1,8	1,7	2,1	2,0	1,8	1,6	1,8
belg.	2,3	1,9	2,3	2,2	1,4	2,3	0,8	0,3	0,9	0,8	0,7	0,9	0,8	1,3	1,8
deutsch	1,8	1,6	1,7	1,7	0,7	1,5	0,6	1,3	0,8	0,5	0,5	2,6	0,9	1,1	1,4
andere	8,7	8,1	7,4	7,7	6,7	4,2	6,7	20,1	5,2	3,5	4,2	4,5	5,1	4,8	6,4
Total	43,7	47,2	50,3	49,0	51,4	71,3	60,2	80,2	47,9	33,1	42,7	43,8	45,3	37,6	43,8

(Quelle: Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015; S. 20)

Tabelle C3: Schüler pro Nationalität (in Zahlen) im Enseignement secondaire technique in Luxemburg Schuljahr 2013/2014

CLASSE	LU	IT	PT	DE	FR	BE	ex-YU	CV	Autres	TOTAL étrangers	TOTAL
7e	1882	70	1183	26	98	39	206	18	162	1802	3684
8e	1895	63	1330	25	103	35	238	44	200	2038	3933
9e	2408	83	1657	42	131	38	260	71	194	2476	4884
10e	2361	74	1119	34	102	33	241	52	138	1793	4154
11e	2111	59	857	49	77	33	186	35	114	1410	3521
12e	2295	72	915	55	73	27	119	31	103	1395	3690
13e	1378	46	408	10	33	15	69	13	51	645	2023
14e	247	4	32	1	3	1	3	1	2	47	294
99	188	10	380	10	8	2	64	51	102	627	815
TOTAL	14765	481	7881	252	628	223	1386	316	1066	12233	26998

Anmerkungen: Code 99 beinhaltet alle Schüler der *classes d'accueil, classes d'orientation et d'initiation professionnelles, classes d'initiation professionnelle aux divers métiers*. LU : luxemburgisch, IT : italienisch, PT : portugiesisch, DE : deutsch, FR : französisch, BE : belgisch, ex-YU :ex-jugoslawisch, CV: cap-verdianisch. (Quelle: MENJE, 2015a; S. 8)

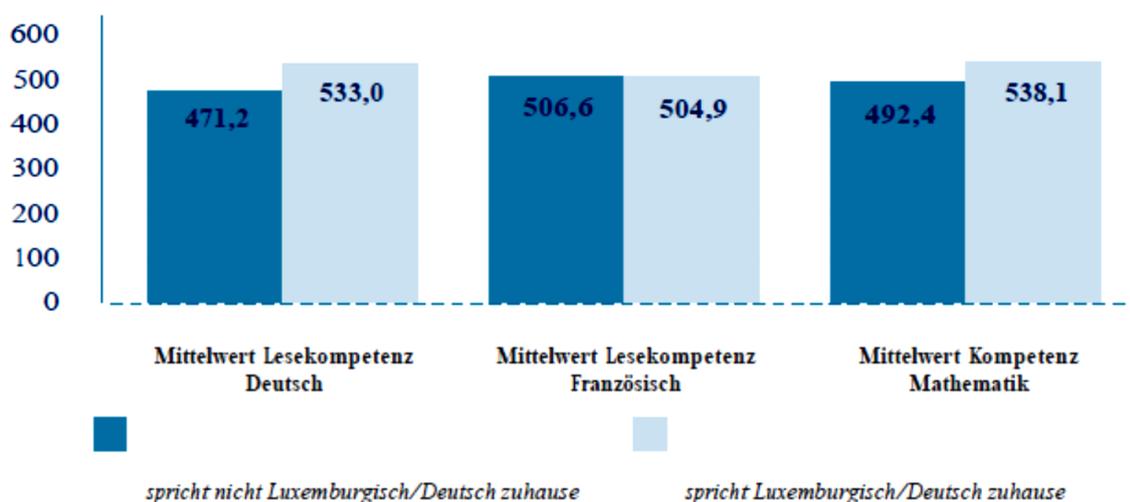


Abbildung C1: Kompetenzunterschiede zwischen Schüler mit anderen und luxemburgisch-deutschsprachigen Hintergründen (Quelle: Hadjar et al., 2015; S. 50)

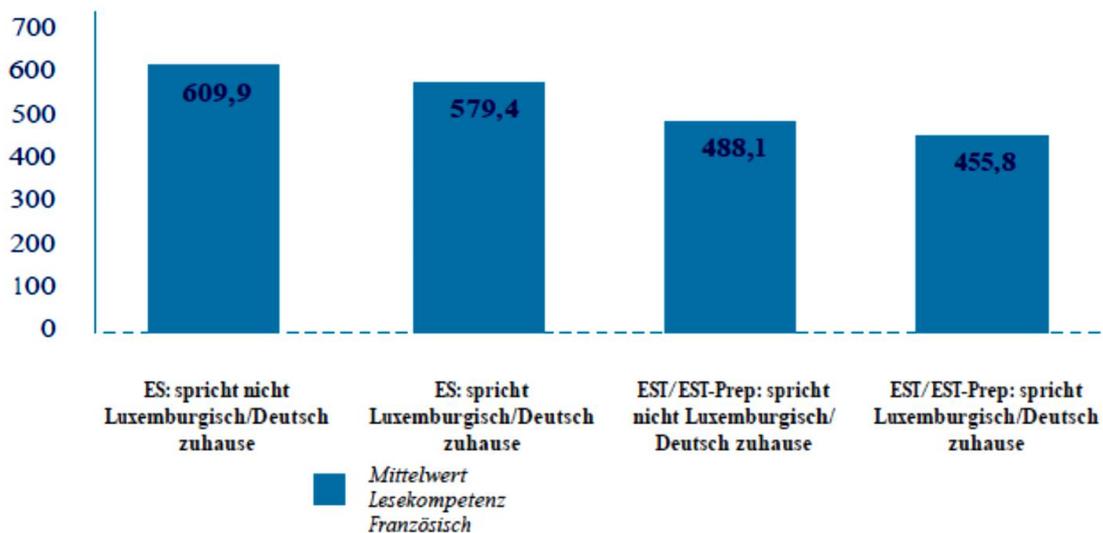


Abbildung C2: Kompetenzunterschiede zwischen Schüler mit anderen- und luxemburgischsprachigen Hintergründen je nach Schulform (Quelle: Hadjar et al., 2015; S. 50)

Tabelle C4: Bivariate Korrelationen zwischen den einzelnen Bedingungsfaktoren und dem Bildungserfolg von Schülern ohne Migrationshintergrund

Bivariate Korrelationen Standardisierte Koeffizienten		<i>Bildungserfolg von Schülern ohne Migrationshintergrund</i>		
		<i>r</i>	<i>Sig.</i> (2-seitig)	<i>N</i>
Kognitive Merkmale	Eigene Bildungsaspirationen	.138	.231	77
	Bildungsaspirationen der Eltern	.156	.179	76
Konative/ Motivationale und affektive Merkmale	Schulentfremdung	-.145	.210	77
	Selbstwirksamkeit	.203	.076	77
	Wohlbefinden in der Schule	.196	.090	76
	Wohlbefinden im Leben allgemein	.015	.895	76
<u>Soziale Ressourcen</u>				
Ressourcen	Unterstützung der Eltern	.162	.160	77
	Unterstützung der Lehrer	.220	.054	77
	Einstellung der Peers zur Schule	.131	.254	77
	Ökonomisches- und kulturelles Kapital	.291*	.01	77

*Anmerkungen: r = Korrelation nach Pearson; Sig. (2-seitig) = Irrtumswahrscheinlichkeit p; N = Anzahl der Probanden ohne Migrationshintergrund; *p < .05; **p < 0.01.*

Tabelle C5: Skaleninterkorrelationen in der Teilstichprobe Schüler **mit** Migrationshintergrund

Skala	<i>Bilderfolg</i>	<i>EigBildasp</i>	<i>EltBildasp</i>	<i>Schulentf</i>	<i>SWK</i>	<i>WOHL1</i>	<i>WOHL 2</i>	<i>Sprachen</i>	<i>UEltern</i>	<i>ULehrer</i>	<i>Peers</i>	<i>Kapital</i>
<i>Bilderfolg</i>	1.00											
<i>EigBildasp</i>	.115	1.00										
<i>EltBildasp</i>	-.087	.383**	1.00									
<i>Schulentf</i>	-.113	-.396**	-.132	1.00								
<i>SWK</i>	.263**	.435**	.279**	-.484**	1.00							
<i>WOHL1</i>	.156*	.017	.008	-.323**	.231**	1.00						
<i>WOHL 2</i>	.072	-.003	.194**	-.172*	.201**	.291**	1.00					
<i>Sprachen</i>	.086	.011	-.064	.027	.001	.094	.080	1.00				
<i>UEltern</i>	.029	.098	.123	-.273**	.181**	.180**	.383**	.078	1.00			
<i>ULehrer</i>	.244**	.133	-.018	-.470**	.197**	.373**	.005	-.058	.153*	1.00		
<i>Peers</i>	.159*	.183**	.069	-.299**	.243**	.353**	.174*	-.019	.196*	.295**	1.00	
<i>Kapital</i>	.084	.040	.079	-.128	.210**	.098	.201**	.139*	.398**	.013	.123	1.00

Anmerkungen: *Bild.erfolg* = Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund; *EigBildasp* = Eigene Bildungsaspirationen; *EltBildasp* = Bildungsaspirationen der Eltern; *Schulentf* = Schulentfremdung; *SWK* = Selbstwirksamkeit; *Sprachen* = Sprachhintergründe unterschiedlich zu den Unterrichtssprachen; *WOHL1* = Wohlbefinden in der Schule; *WOHL 2* = Wohlbefinden im Leben; *UEltern* = Unterstützung der Eltern; *ULehrer* = Unterstützung der Lehrer; *Peers* = Einstellung der Peers zur Schule; *Kapital* = Ökonomisches – und kulturelles Kapital; * $p < .05$; ** $p < .01$ (2-seitig).

Tabelle C6: Korrelationen zwischen dem Bildungserfolg und den Lernformen

Bivariate Korrelationen Standardisierte Koeffizienten		Bildungserfolg bei Schülern		
		<i>r</i>	<i>Sig.</i> (2-seitig)	<i>N</i>
Kooperative Lernformen	<i>Bildungserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund</i>	.155*	.023	216
	<i>Bildungserfolg bei Schülern ohne Migrationshintergrund</i>	.064	.573	79
Kompetitive Lernformen	<i>Bildungserfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund</i>	.025	.718	216
	<i>Bildungserfolg bei Schülern ohne Migrationshintergrund</i>	-.150	.187	79

Anmerkungen: *r* = Korrelation nach Pearson; *Sig.* (2-seitig) = Irrtumswahrscheinlichkeit *p*; *N* = Anzahl der Probanden; **p* < .05; ***p* < 0.01.