



Bildungsungleichheiten am Übergang in die Sekundarschule in Luxemburg

Andreas Hadjar & Susanne Backes



weitere Abbildungen

1. Einleitung

Eine kontinuierliche Herausforderung moderner Bildungssysteme ist der Umgang mit Diversität, insbesondere hinsichtlich der unterschiedlichen Leistungsniveaus sowie der dahinterstehenden Faktoren, etwa der sozialen Herkunft oder des Migrationshintergrunds von SchülerInnen. Entsprechend folgen viele Bildungssysteme der Prämisse der Chancengleichheit hinsichtlich Lern- und Entwicklungsbedingungen für alle SchülerInnen. In mehrgliedrigen Schulsystemen – wie dem luxemburgischen – mit parallel existierenden Sekundarschulzweigen kommt dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarschulzweige eine besondere Rolle bei der Entstehung von Ungleichheiten zu. Die unterschiedlichen Sekundarschulzweige sind durch spezifische Lernumwelten und Anspruchsniveaus gekennzeichnet und stellen deshalb ganz eigene Entwicklungsmilieus dar. Die verschiedenen Abschlüsse bedeuten wiederum unterschiedliche Möglichkeiten für weitere Bildungswege und berufliche Karrieren. Somit prägt die Frage, auf welchen Schulzweig die oder der Jugendliche orientiert wird, letztlich auch die Lebenschancen (Einkommen, Arbeitsmarktchancen, Wohlbefinden, Gesundheit, Lebenserwartung) in einem hohen Maß.

In den letzten Jahren wurden in Luxemburg verschiedene Anpassungen bzw. Reformen im Hinblick auf die Ausgestaltung der Grundschule (mit dem Ziel, Unterschiede in den Ausgangsniveaus zwischen verschiedenen SchülerInnen-Gruppen auszugleichen) und die Orientierung am Übergang zwischen Grund- und

Sekundarschule (mit dem Ziel, Eltern/Erziehungsberechtigten und SchülerInnen mehr Beteiligungsmöglichkeiten einzuräumen) vorgenommen. Die Neureglementierung aus dem Jahr 2017¹ bezieht den Elternwunsch zu einem früheren Zeitpunkt in den gemeinsam mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer verfassten Orientierungsbeschluss ein, als dies zuvor der Fall war. Wenn es nicht zu einer Einigung bezüglich der Orientierung in die Sekundarschule kommt, wird die Orientierungskommission einbezogen, deren Beschluss dann verbindlich ist. Vor dieser Neuregelung oblag die Orientierungsempfehlung bereits zu Beginn der Orientierungskommission. Der elterliche Wunsch konnte – im Falle eines Widerspruchs – erst zu einem späteren Zeitpunkt geäußert werden, indem die Teilnahme des Kindes an einer Aufnahmeprüfung beantragt werden konnte.

In diesem Beitrag soll betrachtet werden, wie sich Bildungsungleichheiten aufgrund des Orientiertwerdens auf die verschiedenen Schulzweige entwickelt haben. Im Zentrum des Beitrags steht entsprechend die Platzierung der SchülerInnen in die verschiedenen Schulzweige in Luxemburg, und zwar wird zunächst der Übergang in die Sekundarstufe (aus der Grundschule in die 7. Klasse; *Passage de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire*) in den Blick genommen. Daraufhin wird – wie in den vergangenen Bildungsberichten (Hadjar et al., 2015, 2018) – die Platzierung in Klassenstufe 9 (5^e) betrachtet. Im Hinblick auf Ungleichheiten

1 : Règlement grand-ducal du 11 janvier 2017 déterminant les modalités d'admission dans les classes de 7^e de l'enseignement secondaire (Mém. A – 127 du 3 février 2017). Vergleiche auch die Orientierungsbroschüren „Que faire après le 4^e cycle de l'école fondamentale?“ vor und nach Inkrafttreten dieser Verordnung (MENFP, 2012; MENJE, 2020).



werden sozioökonomische, geschlechter- und migrationsbezogene Unterschiede untersucht.

2. Theoretische Überlegungen

Ein Modell zur Identifizierung zweier grundlegender Mechanismen hinter Bildungsungleichheiten ist das Konzept zur Entstehung und Reproduktion von Ungleichheiten in Bildungschancen von Boudon (1974), welches die Ressourcenausstattung des Elternhauses in ihrem Einfluss auf Schulleistungen und Bildungsentscheidungen ins Zentrum rückt. Primäre Effekte beziehen sich hauptsächlich auf Unterschiede in der schulischen Leistung. Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern haben durch ihre größeren Ressourcen mehr Möglichkeiten, gute Schulleistungen zu erlangen und auf den akademischen Sekundarschulzweig – ESC, *classique* – orientiert zu werden. Sekundäre Herkunftseffekte beziehen sich auf Bildungsentscheidungen der Eltern oder auch der SchülerInnen hinsichtlich der Wahl bestimmter Bildungswege – je nachdem, wie weit Mitsprache oder zumindest ein Widerspruch gegen Empfehlungen anderer möglich ist. Zum Beispiel schätzen Arbeiterfamilien im Vergleich zu Akademikerfamilien oftmals das Risiko höher ein, dass ihr Kind an höheren Schulformen scheitern könnte. So streben Eltern aus niedrigeren Schichten für ihr Kind seltener eine akademische Schulform an, selbst dann, wenn gleiche Schulnoten erreicht wurden. Solche Kosten-Nutzen-Abwägungen bezüglich der anvisierten Bildungszertifikate beeinflussen nicht nur die Entscheidungen der Eltern – die im Zuge des in Luxemburg zunehmenden Mitspracherechts bei der Orientierung auf die Sekundarschulzweige an Bedeutungen gewinnen –, sondern auch den Grad, zu dem Eltern ihr Kind motivieren, eine höhere Schullaufbahn anzustreben. Auch Lehrpersonal berücksichtigt bewusst oder unbewusst Elemente dieser (stereotypen) Kosten-Nutzen-Kalkulationen (z. B. bezüglich der erwarteten Erfolgswahrscheinlichkeit eines Kindes in einer bestimmten Schulform) beim Übergang von der Grund- in die Sekundarschule. Die Rolle der Lehrpersonen, ihre Evaluationen von Schulleistungen und Entscheidungen zur Orientierung der SchülerInnen werden als „tertiäre Effekte“ bezeichnet (Blossfeld et al., 2015; Esser, 2016).

In Ländern mit gegliederten Schulsystemen sind Bildungsungleichheiten aufgrund der oben genannten Mechanismen (unterschiedliche Ressourcen der Kinder, unterschiedliche Bildungsentscheidungen der Eltern und Evaluationen durch Lehrpersonen) stärker ausgeprägt (Hadjar & Gross, 2016). Befunde lassen erwarten, dass eine stärkere Mitsprache der Eltern und eine weniger verbindliche Übergangsregelung eher mit mehr Ungleichheiten verbunden ist (Dollmann, 2011), wobei dies nicht für alle Länder gelten muss (Zielonka, 2017; Esser & Hoenig, 2018). Luxemburgs Orientierungsprozedere kann als eher verbindlich, mit früher Partizipationsmöglichkeit der Eltern charakterisiert werden. Es dominieren die in der Schule evaluierten Leistungen und nicht die Wahl von Eltern oder Schülern und Schülerinnen hinsichtlich der Frage, welcher Sekundarschulzweig besucht wird. Das luxemburgische Bildungssystem ist somit weniger «choice-driven», sondern stärker «performance-driven» (Jackson, 2013). Laut Füssel et al. (2010) sind in verbindlichen Empfehlungsregimes unterschiedliche Verhaltensalternativen der Eltern erwartbar. Einerseits ist zu erwarten, dass Eltern möglichst frühzeitig versuchen, ihre Kinder dahingehend zu unterstützen, dass sie eine Empfehlung erhalten, die mit ihrem Schullaufbahnwunsch konform ist. Andererseits ist denkbar, dass Eltern innerhalb der Gespräche – und in Anbetracht der drohenden zusätzlichen Eignungsprüfung – ihre Bildungsaspiration an den sog. *Avis* (Empfehlungsbescheid) der Grundschule anpassen; und dies umso mehr, wenn Eltern selbst einen niedrigen Schulabschluss besitzen und sich dadurch möglicherweise im obligatorischen Beratungsgespräch mit dem Lehrpersonal weniger kompetent und durchsetzungsfähig fühlen.

3. Sekundärdatenanalysen zur Orientierung und Platzierung im luxemburgischen Schulsystem

Im Folgenden wird zunächst der Übergang auf die drei zentralen Sekundarschulzweige der siebten Klassenstufe *Enseignement secondaire classique* (ESC, 7C), *Enseignement secondaire général, voie d'orientation* (ESG, 7G), *Enseignement secondaire général, voie de préparation* (ESG-prép, 7P) untersucht (3.1). Hierzu werden anonymisierte administrative Daten der *Scolaria*- und *Fichier élèves*-Datenbanken verwendet, ergänzt um In-



formationen aus den *Épreuves Standardisées*. Es wird untersucht, inwiefern sich die Orientierungsempfehlungen, die Widersprüche durch die Eltern und die finalen Orientierungen über die Jahre verändert haben bzw. inwieweit sich zwischen den Schuljahren 2012/13 und 2019/20 Veränderungen im Zuge der Anpassungen im Schulsystem andeuten. In multivariaten Modellen wird betrachtet, ob sich Unterschiede in den Orientierungen zwischen Arbeiter- und Akademikerfamilien durch unterschiedliche Schulleistungen (primäre Effekte) oder durch Bildungsentscheidungen der Eltern oder auch der Lehrpersonen (sekundäre bzw. tertiäre Effekte) erklären lassen. Hierzu werden die letzten drei Jahre vor und nach der Reform der Orientierungsprozedur analysiert (2014/15 – 2016/17 und 2017/18 – 2019/20).

In Abschnitt 3.2 werden Entwicklungen von Bildungsgleichheiten nach sozialer Herkunft, Sprachhintergrund und Geschlechtszugehörigkeit in Bezug auf den Besuch der Schulformen in der 9. Klassenstufe (5^e) betrachtet, um in Anknüpfung an die Bildungsberichte 2015 und 2018 (Hadjar et al., 2015, 2018) aufzuzeigen, ob sich bisherige Trends fortsetzen. Basis hierfür sind Platzierungsinformationen aus den *Épreuves Standardisées* der 9. Klassenstufen für die gesamte Kohorte des Schuljahres 2019/20 (Zeitreihen ab Schuljahr 2012/13 online unter bildungsbericht.lu verfügbar). Zur Messung des sozioökonomischen Hintergrundes (SES) wurde für alle Analysen der ISEI-Index (*International Socio-Economic Index of Occupational Status*) als höchste elterliche Berufsausübung verwendet.² Der Migrationshintergrund wurde über die hauptsächlich zuhause gesprochene Sprache ermittelt.

3.1. Bildungsgleichheiten beim Übertritt in die luxemburgische Sekundarschule

Wie in Factsheet 4 dargestellt, liegt der Anteil der Kinder, deren finale Orientierung auf das ESC fällt, im Zeitverlauf der letzten 10 Jahre immer zwischen 30 % bis 40 %, während jeweils knapp unter 50 % final ins ESG orientiert werden und 12 bis 18 % ins *Préparatoire* (Tendenz fallend). Im Folgenden werden nun sämtliche Orientierungsempfehlungen und -widersprüche analysiert, die zwischen den Jahren 2012/13 und 2019/20 ausgesprochen wurden. Hierbei handelt es sich um

40.976 *Avis*.³ Im gesamten Zeitverlauf kam es insgesamt 3.627 Mal zu einem anderen Orientierungswunsch der Eltern im Vergleich zur empfohlenen Orientierung. Während in 91,0 % der Fälle Einigkeit zwischen Orientierungskommission und Eltern (vor der Reform) bzw. dem Lehrpersonal und den Eltern (nach der Reform) bestand, visierten 8,1 % der Eltern eine höhere Schulform für ihr Kind an und 0,9 % eine niedrigere.

In Abbildung 1 sind für jedes Schuljahr Zahlen dargestellt, die zeigen, inwieweit der elterliche Orientierungswunsch und die finale Orientierung übereinstimmen. Ab dem Schuljahr 2017/18 zeigen sich – entsprechend der Reform – nur noch sehr wenige Diskrepanzen, während vorher jeweils ein deutlich wahrnehmbarer Anteil der Eltern eine andere Orientierung wünschte, als die empfohlene Orientierung es hergab. Diese Darstellung auf Basis der Zahlen suggeriert auf den ersten Blick eine Veränderung im Orientierungsgeschehen dergestalt, dass dem Elternwunsch mehr entsprochen wird und kaum Diskrepanzen mehr auftreten. Allerdings ist dies vor allem so zu interpretieren, dass sich der Aushandlungsprozess zwischen Eltern und LehrerInnen hinsichtlich der Orientierung der GrundschülerInnen nach vorn verlagert hat.

Dass sich dieser elterliche Einwand nicht per se in die letztendliche Orientierung übersetzt, verdeutlichen die tatsächlichen Korrekturen. Im gesamten Zeitverlauf wurde die Orientierungsempfehlung nur 153 Mal korrigiert, und zwar 69 Mal in Richtung einer anspruchsniedrigeren Schulform und 84 Mal in Richtung einer anspruchshöheren Schulform. Betrachtet man diese Abweichungswünsche im Zeitverlauf, wird deutlich, dass nach der Reform (ab dem Schuljahr 2017/18) nur vereinzelte Einsprüche der Eltern zu verzeichnen sind. Eine Auswertung hinsichtlich verschiedener SchülerInnengruppen ergab, dass Wechsel hinsichtlich der Orientierung eher von Eltern aus statusniedrigeren Familien (häufig auch mit Migrationshintergrund, hier bestimmt anhand eines nicht-luxemburgisch-deutschen Sprachhintergrunds) angestrebt werden, wobei diese eher selten erfolgreich sind.

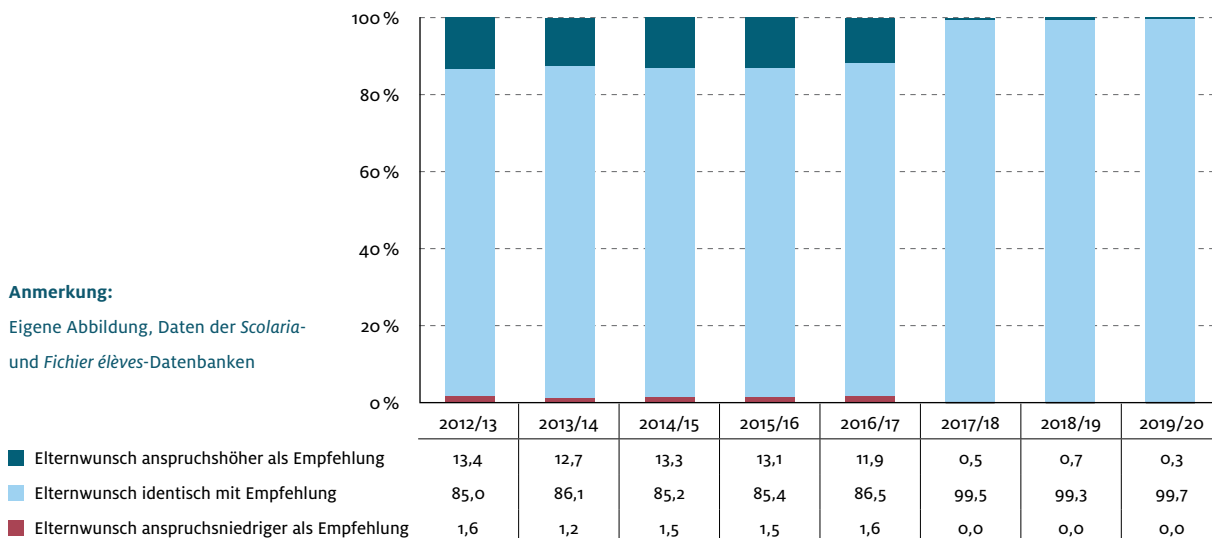
Es gibt aber auch eine sehr kleine Gruppe von SchülerInnen, die sich am Ende der Klasse 7 in einem anderen

2: Als „sozial begünstigte“ Eltern mit hohem SES gelten in diesem Beitrag die oberen 25 % des ISEI-Index, als „sozial benachteiligt“ mit niedrigem SES die unteren 25 %.

3: Im Falle derjenigen Kinder, die aufgrund ihres Verbleibs in der Grundschule nach der ersten Orientierungsempfehlung eine weitere erhalten haben, wurde nur die letzte Orientierung betrachtet. Eine Gruppe von Kindern (oftmals Kinder, die aufgrund ihrer Migrationserfahrung und ihres Sprachhintergrunds älter als ihre KlassenkameradInnen sind) erhält bereits früher als in Zyklus 4.2 die Orientierungsempfehlung. Insgesamt handelt es sich im Betrachtungszeitraum um 6 % der Kinder.



Abb. 1: Entwicklung der Diskrepanz zwischen dem Wunsch der Eltern hinsichtlich der Platzierung im Sekundarschulbereich und der finalen Orientierung



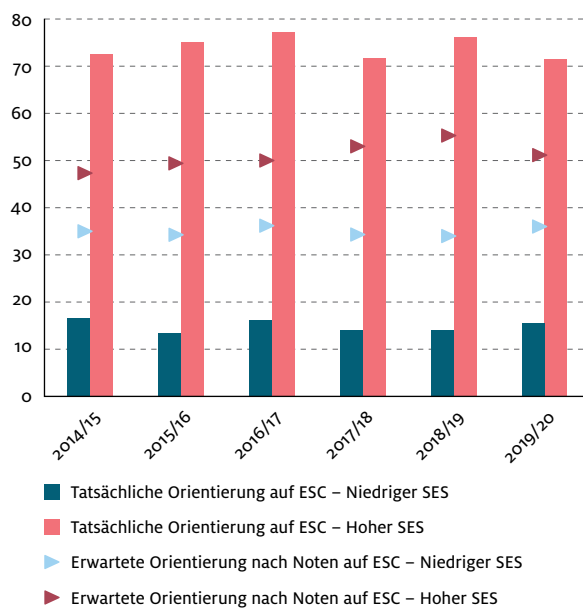
Sekundarschulzweig befindet, als es in ihrer finalen Orientierung vorgesehen war – zumeist in einem gegenüber der Orientierung anspruchsvolleren Schulzweig.

Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern die finalen Orientierungen sich nach der sozialen Herkunft unterscheiden und wie die Zahlen zur finalen Orientierung durch leistungsfremde Faktoren – mutmaßlich elterliche Kosten-Nutzen-Wahrnehmungen und stereotype Evaluationen durch LehrerInnen – geprägt werden. Dazu wurden die Mittelwerte so angepasst, dass die tatsächlichen Leistungen⁴ des Kindes statistisch herausgerechnet wurden, d. h., die dann verbleibenden Vor- oder Nachteile gehen auf leistungsfremde Faktoren zurück.

So verdeutlicht die Balkenhöhe in Abbildung 2, wie hoch der Anteil der Kinder, der tatsächlich auf das ESC orientiert wurde, in der Gruppe der Kinder mit hohem SES und in der Gruppe der Kinder mit niedrigem SES ist. Die Dreiecke zeigen zusätzlich, wie hoch der Anteil wäre, wenn man die unterschiedlichen Schulleistungen (Noten) herausrechnet.

Die in der Bildungsforschung beschriebenen primären und sekundären bzw. tertiären Effekte der sozialen Herkunft können hier gut veranschaulicht werden. Wären

Abb. 2: Tatsächliche versus kontrolliert nach Noten erwartbare Orientierung auf das ESC



Anmerkung:

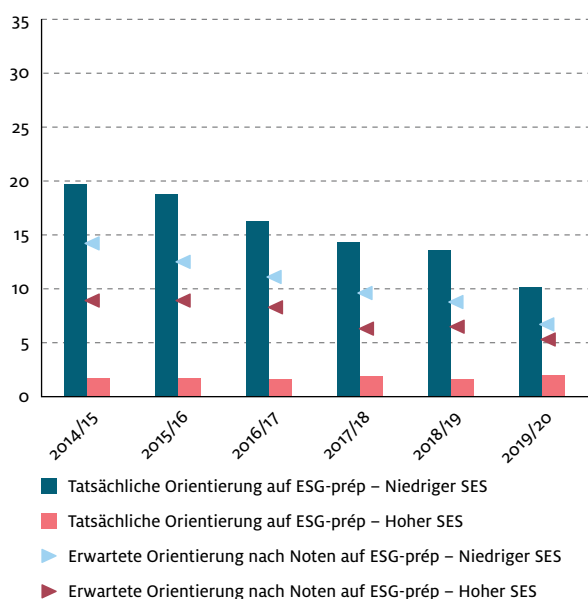
Eigene Abbildung, Daten der *Scolaria*- und *Fichier élèves*-Datenbanken sowie Zusatzinformationen aus den Erhebungen der *Épreuves Standardisées*.

4: Schulleistung wurde mithilfe der *Bilans intermédiaires* in Zyklus 4.2 in Mathematik, Deutsch, Französisch und Luxemburgisch operationalisiert. In den folgenden Analysen werden nur diejenigen SchülerInnen betrachtet, die ihre Orientierungsempfehlung in Zyklus 4.2 erhalten haben.



die Schulleistungen die einzigen Faktoren, würden nun Unterschiede zwischen Gruppen verschwinden. Die verbleibenden Unterschiede gehen nicht auf unterschiedliche Leistungen (primäre Effekte) zurück, sondern auf leistungsfremde Faktoren (sekundäre oder tertiäre Effekte). So zeigt Abbildung 2, dass im Jahr 2019/20 von den Jugendlichen mit hohem SES 72 % ins ESC und von den Jugendlichen mit niedrigem SES 16 % ins ESC orientiert wurden. Der Unterschied beträgt 56 Prozentpunkte. Berücksichtigt man die unterschiedlichen Schulleistungen, würde der Unterschied nur noch 15 Prozentpunkte betragen; denn bei gleichen Schulleistungen – quasi nach Eliminierung der primären Effekte – würden 51 % der Jugendlichen mit hohem SES und 36 % mit niedrigem SES auf das ESC orientiert werden. Dieser verbleibende Unterschied ist auf leistungsfremde Faktoren zurückzuführen, wenngleich diese Zahlen auch zeigen, dass Schulleistungen den bedeutenderen Faktor für die Unterschiede in der Orientierung darstellen.

Abb. 3: **Tatsächliche versus kontrolliert nach Noten erwartbare Orientierung auf das ESG-préparatoire**



Anmerkung:

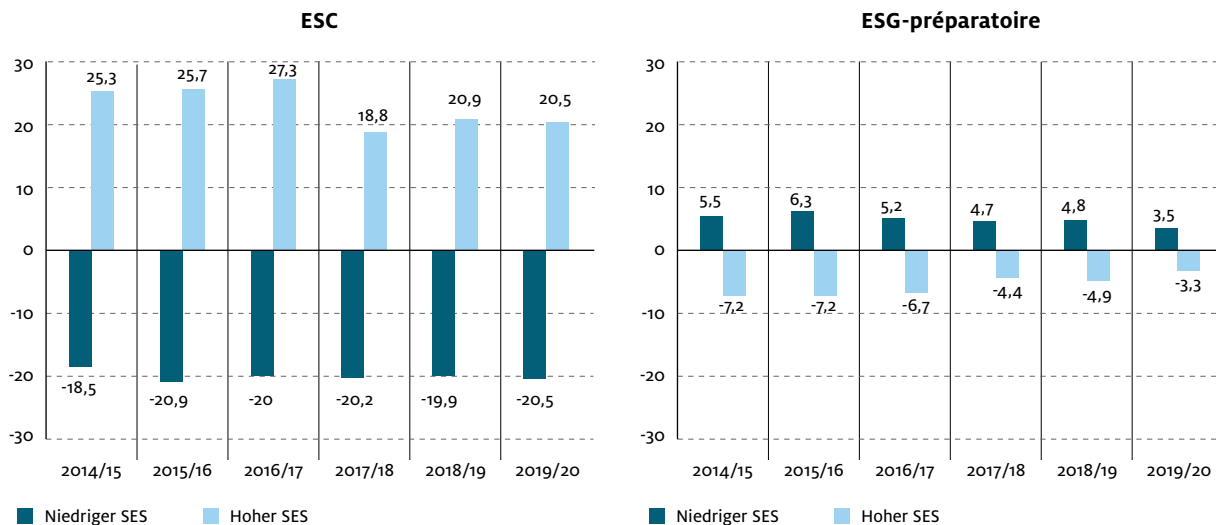
Eigene Abbildung, Daten der *Scolaria-* und *Fichier élèves-*Datenbanken sowie Zusatzinformationen aus den Erhebungen der *Épreuves Standardisées*.

Hinsichtlich der Orientierung auf das ESG-*préparatoire* zeigen sich in Abbildung 3 die umgekehrten Beziehungen: Jugendliche mit niedrigem SES haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, auf diesen Schulzweig orientiert zu werden als Jugendliche mit hohem SES. Werden die Schulleistungen herausgerechnet, wird der Unterschied nach sozialer Herkunft (SES) geringer; es bleiben aber auch hier noch Unterschiede, deren Ursachen jenseits der Schulleistungen liegen und die – mit über die Zeit sinkender Tendenz – z. B. im Schuljahr 2019/20 nur noch 1 Prozentpunkt ausmachen. In Abbildung 4 werden nun die Diskrepanzen zwischen der tatsächlichen Orientierung und der geschätzten Orientierung, die auf den Schulleistungen (Noten) beruht, anschaulicher dargestellt. Über den Zeitverlauf zeigt sich deutlich, dass sich die aus leistungsfremden Faktoren ergebenden Diskrepanzen bezüglich der Jugendlichen mit hohem SES nach der Reform marginal reguliert haben, die Diskrepanzen für die Jugendlichen mit niedrigem SES aber relativ gleich bleiben. Betrachtet man in Abbildung 4 für die Orientierungen ins ESG-*préparatoire* nun die Differenzen aus theoretischer Orientierung – wenn quasi nur die Noten berücksichtigt würden – und tatsächlicher Orientierung, zeigt sich, dass die Diskrepanzen bei den Jugendlichen mit geringerem SES relativ gleich bleiben mit einer leichten Abnahme in den letzten Jahren, bei Jugendlichen mit hohem SES aber stärker abnehmen. Offenbar hat die Reform vor allem bei den Jugendlichen mit höherem SES dazu geführt, dass leistungsfremde Faktoren einen geringeren Einfluss ausüben.⁵ Das würde bedeuten, dass im Rahmen der neuen Orientierungsprozeduren – mit den Gesprächen zwischen Eltern und LehrerInnen im Zentrum – vor allem SchülerInnen mit hohem SES, die vormals höher orientiert wurden, als es ihre Leistungen hergaben, nun realistischer orientiert werden. Es scheint jedoch dabei zu bleiben, dass Jugendliche mit niedrigem SES, selbst wenn sie gute Leistungen haben, trotzdem seltener auf den anspruchsvollen Schulzweig ESC orientiert werden. Wahrscheinlich erweist sich hier das Stereotyp bezüglich der Erfolgsaussichten von SchülerInnen mit niedrigem SES als persistent.

5: Sämtliche Modelle unter Berücksichtigung der Noten wurden ebenso unter zusätzlicher Berücksichtigung des Geschlechts und der zuhause gesprochenen Sprache gerechnet. Aufgrund der hohen Korrelation zwischen diesen Merkmalen und der Noten sowie der sozialen Herkunft, ergeben sich in den komplexen Modellen die gleichen Muster wie in den hier dargestellten Abbildungen.



Abb. 4: Differenz zwischen tatsächlicher Orientierung und nach Berücksichtigung der Schulleistungen (Noten) erwarteter Orientierung



Anmerkung:

Eigene Abbildung, Daten der *Scolaria*- und *Fichier élèves*-Datenbanken sowie Zusatzinformationen aus den Erhebungen der *Épreuves Standardisées*.

3.2. Trends in Bildungsungleichheiten in den Schulzweigen der 9. Klassenstufe (5^e) der luxemburgischen Sekundarschule

Hinsichtlich Ungleichheiten nach *sozialer Herkunft* zeigt sich in Abbildung 5, wie sich die Schülerpopulationen aus sozioökonomisch benachteiligten und sozioökonomisch begünstigten Familien im Jahr 2019/20 anteilmäßig auf die Sekundarschultypen der neunten Klasse verteilen⁶. Es zeigen sich statistisch bedeutsame Unterschiede, die den theoretischen Überlegungen und früheren Befunden aus der luxemburgischen Bildungsberichterstattung (Hadjar et al., 2015, 2018) entsprechen. Von den Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern waren 10,0 % im akademischen Schulzweig (ESC) platziert. Jugendliche aus begünstigten Elternhäusern gingen mit einer wesentlich höheren Wahrscheinlichkeit in den ESC-Schulzweig, nämlich zu 60,7 %. Eine zeitliche Betrachtung vom Schuljahr 2012/13 bis zu 2019/20, die online verfügbar ist,⁷ weist auf eine hohe Stabilität dieser Unterschiede hin. Im *ESG-préparatoire* zeigt sich das entsprechend komplementäre Bild, dass sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche dort über- und sozioökonomisch begünstigte SchülerInnen unterrepräsentiert sind. Auch hier ist Stabilität statt eines Abbaus von Ungleichheiten zu verzeichnen.

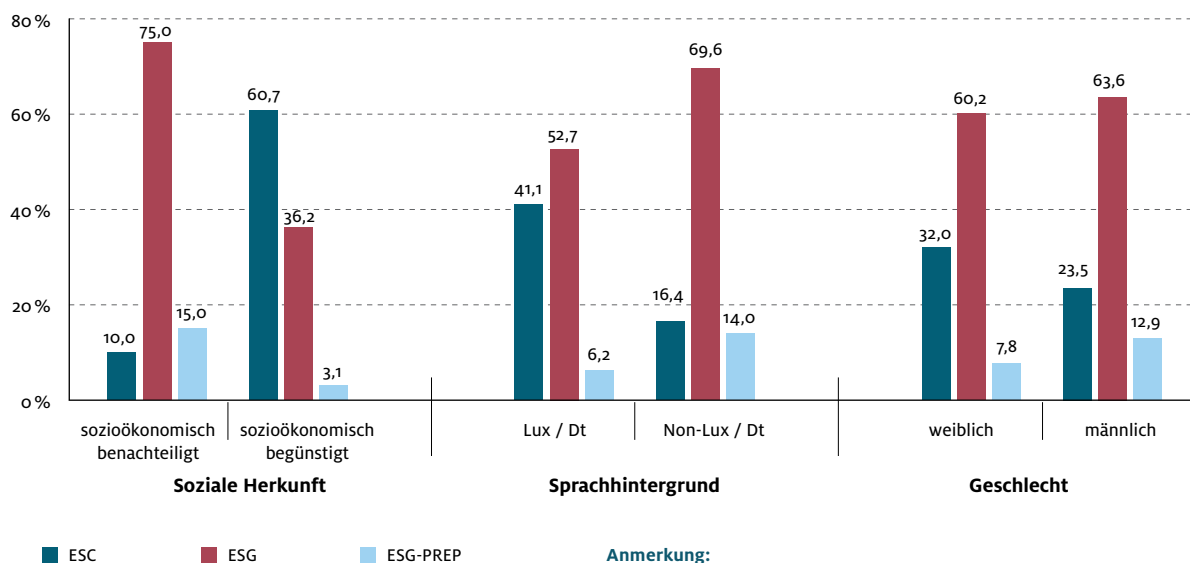
Hinsichtlich der Unterschiede im Bildungserwerb nach dem *Sprachhintergrund*, der eng mit dem Migrationshintergrund verknüpft ist, zeigen sich in Abbildung 5 für das Schuljahr 2019/20 Bildungsungleichheiten zum Nachteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (d. h. derjenigen, die in ihren Elternhäusern nicht Luxemburgisch oder Deutsch sprechen). So besuchen 41,1 % derjenigen mit einem luxemburgisch-deutschen Sprachhintergrund das akademische ESC, während dies nur für 16,5 % der Jugendlichen mit einem anderen Sprachhintergrund gilt. Umgekehrt zeigt sich dies auch in der Platzierung in der Schulform mit vergleichsweise geringerem Anspruchsniveau: Im *ESG-préparatoire* sind Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Auch diese Tatsache erweist sich über die Zeit hin als stabil (siehe bildungsbericht.lu). Die *Geschlechterunterschiede* können ebenso als sehr stabil bezeichnet werden. Während Mädchen im allgemeinbildenden Sekundarschulzweig ESC überrepräsentiert sind, sind Jungen im *ESG-préparatoire* überrepräsentiert.

6: Alle Abbildungen hinsichtlich der Platzierung in der 9^e auf Basis der *Épreuves Standardisées*.

7: Sämtliche Abbildungen und Daten sind unter bildungsbericht.lu einsehbar.



Abb. 5: Verteilung verschiedener SchülerInnen-Gruppen auf die Schultypen der 9. Klassenstufe (5^e) in Prozent (2019/20)



Anmerkung:

Eigene Abbildung, Daten aus den Erhebungen der *Épreuves Standardisées*.

4. Fazit und Ausblick

Da mehrgliedrige Bildungssysteme anfällig für Bildungsungleichheiten zuungunsten von SchülerInnen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sowie SchülerInnen mit einem bestimmten Migrationshintergrund sind, wurde in diesem Beitrag die Orientierung in die 7^e der Sekundarstufe für verschiedene Gruppen von SchülerInnen im Längsschnitt betrachtet. Hierzu wurden soziodemographische Merkmale berücksichtigt, aber auch die Schulleistungen, die die SchülerInnen zuvor erzielt hatten. Außerdem wurde die Platzierung in der 9. Klassenstufe (5^e) betrachtet.

Es zeichnen sich vier Hauptbefunde ab:

- 1) Sowohl vor als auch nach der Änderung des Orientierungsprozederes gab es tendenziell nur wenig Diskrepanz zwischen der empfohlenen Orientierung und dem Wunsch der Eltern.
- 2) Rein datenbezogen zeichnen sich insbesondere nach der Reform einvernehmlichere Übergangsentscheidungen ab. An der Platzierung der SchülerInnen auf die verschiedenen Sekundarschulzweige hat sich aber dennoch wenig verändert. Offenbar wird die Orientierungsempfehlung der Schule nun

besser an die Eltern vermittelt, die sich nun seltener an die Orientierungskommission wenden. Zu fragen wäre, inwiefern sich die Orientierungsgespräche zwischen LehrerInnen und Eltern hinsichtlich verschiedener SchülerInnen-Gruppen unterschiedlich gestalten, z. B. im Hinblick auf die soziale Herkunft.

- 3) Auch wenn Schulleistungen der bedeutendste Faktor bei der Orientierung auf die verschiedenen Sekundarschulzweige sind, behalten auch leistungsfremde Faktoren ihren Einfluss. Begrüßenswert ist aber auch, dass sich die Ungleichheiten nicht verstärkt haben, auch wenn eine stärkere Mitsprache der Eltern – als Kern der luxemburgischen Reform – aus Sicht der Forschung auch eine Vergrößerung von Ungleichheiten zur Folge haben könnte. Offenbar hat die Reform hier eher dazu geführt, dass die Orientierung den Familien besser vermittelt wird, statt den Willen der Eltern stärker in die Orientierung einzubringen.
- 4) Insgesamt zeigen sich sowohl in der 7^e als auch 5^e (9. Klassenstufe) in Luxemburg mit Blick auf die letzten Schuljahre einige Beständigkeiten bezüg-



lich der Orientierungsbenachteiligung der sogenannten Risikogruppen.

Alles in allem zeigt sich weiterhin eine hohe Kontinuität von Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. Der geänderte Orientierungsmodus, vor allem die frühere Mitsprache der Eltern, hat keine oder nur marginale Auswirkungen. Offenbar braucht es umfassendere Reformen, um Bildungsungleichheiten stärker zu begegnen.

Literatur

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. & Blossfeld, H. P. (2015). Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long-Term Changes for East and West Germany. *European Sociological Review* 31(2), 144–160.
- Dollmann, J. (2011). Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang, *KZfSS* 63, 595–621.
- Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 331–396). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Esser, H. & Hoenig, K. (2018). Effekte der Verbindlichkeit der Grundschulempfehlungen beim Übergang auf das Gymnasium. Ein Vergleich der deutschen Bundesländer mit den Daten der „National Educational Panel Study“ (NEPS), *KZfSS* 70(3), 419–447.
- Füssel, H.-P., Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule* (S. 87–106). Bonn, Berlin: BMBF.
- Hadjar, A., Fischbach, A., Martin, R. & Backes, S. (2015). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In MEN & Université du Luxembourg, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2015* (S. 34–56). Luxembourg: MEN & Université du Luxembourg.
- Hadjar, A., Fischbach, A. & Backes, S. (2018). Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Sekundarschulsystem aus zeitlicher Perspektive. In LUCET & SCRIPT, *Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2018* (S. 59–83). Luxembourg: LUCET & MENJE.
- Hadjar, A. & Gross, C. (Hrsg.) (2016). *Education Systems and Inequalities. International Comparisons*. Bristol: Policy Press.
- Jackson, M. (Hrsg.) (2013). *Determined to succeed? Performance versus choice in educational attainment*. Stanford: Stanford University Press.
- Zielonka, M. (2017). *Revision und Stabilisierung von Schulwahlentscheidungen in der Sekundarstufe I*. Berlin: Logos Verlag.