

Anerkennungserfahrungen als Motivation zu Lebenslangem Lernen

Einflüsse von Lehrern, Eltern und Peers auf die
Lernmotivation Jugendlicher

Stephan Drucks, Igor Osipov, Gudrun Quenzel



Stephan Drucks

Zusammenfassung

Das ganze Leben lang die Bereitschaft, die Fähigkeit und die Gelegenheiten zum Lernen nicht zu verlieren wird immer mehr zentrale Voraussetzung einer guten gesellschaftlichen Platzierung sowie zur Erlangung von Einkommens- und Lebenschancen. Der vorliegende Aufsatz fragt nach Prädiktoren der Lernmotivation von Schüler/innen der Klassen neun und zehn verschiedener Schulformen. Auf der Grundlage einer Repräsentativerhebung in einem Bundesland werden Effekte von Schul-, Lehrer- und Peer-Erfahrungen auf Einstellungen zu Schule und schulischem Lernen vorgestellt. Insbesondere die Bereitschaft von Lehrkräften, Schüler/innen unabhängig von deren relativem Leistungsstand individuell wahrzunehmen und für Bemühungen anzuerkennen, außerdem Anerkennung für schulischen Ehrgeiz fördern die Lernbereitschaft und verhindern Schulentfremdung bis zu den so entscheidenden Klassenstufen neun und zehn.

Schlagerworte: Lernmotivation, Anerkennung, Ungleichheitsforschung, Geringqualifizierte

Approval as a Motivating Factor for Lifelong Learning – The Impact of Teachers, Parents, and Peers on Adolescents' Attitudes Towards Learning

Abstract

A lifelong ability and capacity to learn are becoming more and more an essential prerequisite for a good social standing and an adequate income. This article considers the predictors for the learning motivation of students in the 9th and 10th grades of three different German school types. Based on a representative survey in one German Federal State, the impact of teachers, parents, and peers on adolescents' attitudes towards learning is demonstrated. The teacher's individual approach to students and recognition of the student's learning efforts, irrespective of the achievement of the student, as well as acknowledgement of the student's desire to learn appear to be the best motivational factors at school as well as the factors which prevent school reluctance.

Keywords: Learning attitudes, approval, inequality of education, underachievers



Igor Osipov



Gudrun Quenzel

1 Einleitung

„Man lernt nie aus“ wird von einer Feststellung über das Leben zu einem kategorischen Imperativ in der bildungspolitischen Diskussion und in den Lebenslaufregimen. Lebenslanges Lernen ist aber nicht nur unabweisbar notwendig, sondern es ist auch voraussetzungsvoll. Welcher Nutzen von Lernanstrengungen in Aussicht steht, wie stark die eigene Lern- und Handlungsfähigkeit eingeschätzt wird und welche Unterstützung man erhält, all dies beeinflusst die *Lernmotivation*.

Der vorliegende Aufsatz entstand im Kontext des Verbundprojekts „Chancen-Erarbeiten“¹, genauer im Teilprojekt „Handlungs- und Bildungskompetenzen bei funktionalen Analphabet/innen“ der Universitäten Bielefeld und Duisburg-Essen sowie der PH Freiburg. Uns geht es hier nicht darum, die Unumgänglichkeit individueller Bildungsbereitschaft noch einmal nachzuweisen. Uns interessiert die *Motivation* zur Auseinandersetzung mit bildungs- und arbeitsrelevanten Inhalten als wichtige *Ressource*, zum Aufbau individueller Erwerbs- und Aufstiegschancen. Wir wollen wissen, wodurch Lernmotivation aufgebaut und aufrechterhalten wird. Dafür befragten wir repräsentativ Schüler/innen der Abschlussklassen von Haupt- und Förderschulen sowie Gymnasialschüler/innen der Klassenstufen neun und zehn. In dieser Lebensphase ist es akut wichtig, das letzte Stück der Schulzeit motiviert in Angriff und die Zeit danach ernst zu nehmen, ohne sich dabei vom – absehbar nicht nachlassenden – Leistungsdruck entmutigen zu lassen.

Die Leitfrage unserer Untersuchung lautet ganz allgemein: Was motiviert zum Lebenslangen Lernen? Konkret, mit Blick auf die Situation der Befragten heißt das: Was befördert eine positive Einstellung zur Schule? Und für die berufsbiografische Perspektive: Was führt dazu, dass jungen Menschen bis zum Übergang Schule-Beruf die Lust am Lernen nicht schon vergangen ist, was für sie verheerende Konsequenzen haben könnte? Wir untersuchen mithin eine lebenslang relevante Schlüsselkompetenz, wie sie sich spezifisch in einer Lebensphase darstellt.

Im Folgenden entfalten wir die Thematik des „Lebenslangen Lernens“, wie sie sich uns im Projekt HABIL darstellt, nämlich aus der Perspektive von Menschen mit schlechten Lern- und Entfaltungsvoraussetzungen (2). Anschließend stellen wir unser methodisches Vorgehen und eigene Ergebnisse vor. Basierend auf einer standardisierten Erhebung an Förder-, Hauptschulen und Gymnasien in einem Bundesland (n=893), gehen wir regressionsanalytisch der Frage nach, welche Anerkennungs- und Abwertungserfahrungen die Einstellung zum schulischen und zum nachschulischen Lernen beeinflussen (3). Im Fazit fassen wir die wichtigsten Folgerungen zusammen (4).

2 Lebenslang Lernen unter ungleichen Bedingungen

Bildung unter Druck

Formale Bildungstitel werden zunehmend Bedingung dafür, die Nachfragestruktur des Arbeitsmarktes zu bedienen und im Konkurrenzkampf um gute Platzierungen erfolgreich zu sein, zumal der Verdrängungswettbewerb auf dem Arbeitsmarkt sich verschärft. Während mit dem Argument möglicher Produktionsverlagerungen in Niedriglohnländer die

Löhne unter Druck gesetzt werden, setzt sich die schon mit der Bildungsexpansion eingesetzte Entwertung von Bildungstiteln fort.

Für Geringqualifizierte bleiben oft nur Nischen „einfacher Tätigkeiten“, welche nur unzureichende Einkommenschancen und Beschäftigungsperspektiven eröffnen. In diesen Segmenten werden die Tätigkeiten nicht unbedingt komplexer. Eher werden die physischen und die psychosozialen Anforderungen an Geringqualifizierte höher.

Wo Menschen ohne Schulabschluss und mit ausgewiesenen Grundbildungsdefiziten (Lesen, Schreiben, Rechnen) überhaupt eingestellt werden, wird das arbeitsplatzspezifische Anforderungsprofil eher einfach gehalten, aber die verlangte Arbeitsintensität erhöht (vgl. *ITF* 2008; *Imdorf* 2007). Menschen mit geringen Lese- und Schreibkenntnissen werden so auf „einfache Tätigkeiten“ festgelegt, zu deren Ausübung sie gerade nicht besonderer Qualifikationen bedürfen. Sie werden sozusagen von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens befreit, während die Arbeitgeber gesteigerten Wert auf Sekundärtugenden wie Verfügbarkeit und Einsatzbereitschaft legen, bei freilich gering bezahlter und unsicherer Beschäftigung.

Geringqualifizierte bedürfen mithin der Fähigkeit, sich mit prekären Bedingungen dauerhaft zu arrangieren. Die Aussichten, durch Weiterqualifizierung die eigene Lage wesentlich verbessern zu können, sind äußerst ungleich verteilt, die Bereitschaft dazu wird jedoch grundsätzlich erwartet (vgl. *Drucks/Bittlingmayer* 2010).

Einflüsse auf die Lernmotivation von Schüler/innen

Wir möchten wissen, inwiefern diejenigen Schüler/innen, die schon qua Schulform die geringsten Aussichten auf beruflichen Aufstieg haben, kurz vor dem Ende ihrer Schulzeit zum Lernen motiviert sind. Und wir möchten wissen, wovon dies abhängt.²

Ein Blick in die Bildungsforschung zeigt, dass primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft sowie die Anerkennung durch Peers jeweils Erklärungskraft haben.

Soziale Herkunftseffekte

Wir nehmen an, dass die Schulmotivation beeinflusst wird von tatsächlichem und von subjektiv erwartetem *Schulerfolg*, aber auch von schulischen Erfahrungen mit Lehrkräften und mit der Schule als Institution.

Aktuelle Untersuchungen belegen, dass Schulerfolg nach wie vor stark mit dem Bildungsgrad der Eltern korreliert (vgl. *Geißler* 2006; *OECD* 2001; *PISA-Konsortium Deutschland* 2001; *Ditton* 2008). Die Ursachen für die anhaltende Chancenungleichheit entlang der sozialen Herkunft sind vielfältig. Empirisch belegt ist, dass Schulentfremdung mit dem elterlichen Bildungshintergrund, und dem Geschlecht, zusammenhängt und dass Schulentfremdung wiederum einen hohen Einfluss auf den Schulerfolg hat (vgl. *Hadjar/Lupatsch* 2010). Wie ist dies zu erklären?

Die Befunde darüber, wie in sogenannten bildungsfernen Haushalten die elterlichen Bildungsaspirationen in Schullaufbahnentscheidungen umgesetzt werden, sind insgesamt uneindeutig. Zum einen beharren Eltern aus höheren Schichten auch gegen Lehrerempfehlungen auf den Besuch des Gymnasiums, was Eltern aus den unteren Bildungsschichten eher nicht tun. Bei diesen sind es andererseits oft nicht die „eigentlichen“ Bildungsvorstellungen, die den Ausschlag geben. Hohe elterliche Aspirationen führen oft nicht zu einer entsprechenden Laufbahn der Kinder, weil die Eltern die Mechanismen des Bil-

dungssystem nicht durchschauen (vgl. *Bittlingmayer/Bauer 2007*), oder aber von diesen ausgebremst werden.

Selektionseffekte des Schulsystems

Die Schule selbst produziert Selektionseffekte, die an Herkunftseffekten andocken und diese verstärken. Dies geschieht durch selektive Anerkennung milieuspezifischer Habitusformen, und zwar vor der normierenden Folie deutscher Mittelschichtskinder (vgl. *Vester 2009*). Die Schullaufbahnpfehlungen der Lehrkräfte werden auch von der Unterstützungsbereitschaft und dem Bildungsniveau der Eltern beeinflusst (vgl. *Becker 2000; Müller-Benedict 2007; Bourdieu 1987*), aber auch der Blick auf die Eltern ist von pauschalisierenden Urteilen geprägt. Nur ein prägnantes Beispiel ist das Vorurteil von den vermeintlich aspirationslosen türkischen Eltern, bei denen Aspirationen in Wahrheit oft sehr stark – doch wirkungslos sind (vgl. *Diefenbach 2004; Gomolla 2006*).

Durch diese Herkunftsnachteile verstärkenden Mechanismen werden Schüler/innen mit Exklusionserfahrungen – mit Rückstellung, Rückstufung und der Festlegung auf wenig erfolgversprechende Bildungslaufbahnen konfrontiert (vgl. *Solga 2008, 2003; Powell 2007, 2004*) – also mit gerade nicht motivierenden Erfahrungen. Auch nach dem Übergang auf Haupt- oder Förderschule greift die selektive Anerkennung milieuspezifischer Wertsetzungen und Verhaltensweisen. Hierzu gehören die schulischen Curricula mit ihrer Ausrichtung an mittelschichtspezifischem Wissen, die Art der Wissensaneignung mit ihrem Frage- und Antwort-Spiel, der in der Regel bildungsbürgerliche Habitus der Lehrkräfte und nicht zuletzt Persönlichkeit, Motivation und didaktische Fähigkeiten der Lehrkräfte selbst. Die benachteiligten Schüler/innen müssen bei all dem *trotzdem* ihre Motivation aufrechterhalten, ihre begrenzten Lebenschancen zu bewahren.

Die Anerkennung der Peers und ihr Einfluss

Anders als über die Herkunftseffekte gibt es darüber, warum Kinder mit gleichem sozioökonomischem Hintergrund sich im Bildungssystem unterschiedlich verhalten und unterschiedlich erfolgreich sind, kaum empirische Studien. Die Schüler/innen unterscheiden sich hier untereinander beträchtlich hinsichtlich ihrer Lernmotivation. Dabei ist die Schülerschaft im Vergleich mit Gymnasien relativ homogen, wobei die Lebensbedingungen und die Hintergründe der Familien deutlich vielfältiger sind, als oft angenommen wird (vgl. *Gaupp u.a. 2008*).

Gerade unter Hauptschüler/innen haben Peers häufig eine kompensatorische Funktion. Gemeinsam zweckfrei „abzuhängen“ scheint für viele Jugendliche den notwendigen Ausgleich zur Schule und dem Elternhaus zu erbringen.

Dabei korreliert die Kontakthäufigkeit mit den Peers stark positiv mit dem Schulverweigerungsrisiko, insbesondere wenn die Gruppe zu abweichendem Verhalten neigt, was wiederum statistisch mit Schulproblemen zusammenhängt (*Wagner/Dunkake/Weiß 2004*). Fasst zudem die Peergroup delinquentes Verhalten als Bestätigung bedrohter männlicher Identität auf und stimmt gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen zu, dann werden vergleichsweise häufig Erfolgserlebnisse über kriminelle Handlungen gesucht (vgl. *Mansel/Hurrelmann 1998; Mößle u.a. 2006; de Haan/Vos 2003*). Bei Jugendlichen aus den Arbeitermilieus besteht außerdem die Tendenz, eine legere Anti-Schul-Haltung mit Männlichkeit gleich zu setzen (vgl. *Jackson 1998; Epstein 1998*).

Vor diesem Hintergrund bietet es sich für unsere eigene Studie an, zum einen den statistischen Einfluss verschiedener Anerkennungserfahrungen auf die Schulmotivation zu testen (s. Abschnitt 3): Anzunehmen wäre, dass sich Anerkennung für „Szenetauglichkeit“ positiv, Anerkennung für sogenanntes deviantes Verhalten dagegen eher schulentfremdend auswirkt, dass also keineswegs die mit typischen Hauptschülercliquen verbrachte Zeit den Schulerfolg gefährdet.

Anerkennungserfahrungen in verschiedenen Kontexten

In unserer folgenden Untersuchung gehen wir der Frage nach, welche Erfahrungen von Anerkennung und Abwertung die Lernbereitschaft bei Haupt-, Förder- und Gymnasialschüler/innen erhöhen, welche Rolle die Erfahrung mit Schule und Lehrer/innen spielt und welchen Einfluss die Unterstützungsleistungen der Eltern haben. Wir behalten also die Anerkennungsperspektive bei, blicken dabei aber über die Peererfahrungen hinaus.

3 Eine Regressionsanalyse der Wirkungen von Erfahrungen auf Schuleinstellungen

Davon ausgehend, dass Anerkennungserfahrungen die Identifikation mit und die Freude am schulischen Lernen beeinflussen, analysierten wir nun mit Hilfe der linearen Regressionsanalyse, welche Art und welche Quellen von Anerkennung welche Wirkung hervorrufen. Wir wollten also wissen, wie sich Erfahrungen mit schulrelevanten Akteuren auf die Einstellungen zu Schule und schulischem Lernen von Schüler/innen der Klassenstufen 9 und 10 auswirken.

Da uns interessierte, ob und ggf. wie sich diese Zusammenhänge bei Angehörigen verschiedener Schülergruppen unterscheiden, wurde die Regression nach Schulform getrennt gerechnet. Zum einen nämlich sind die Schuljahre 9 und 10 für Förder-, Haupt- und Gymnasialschüler/innen in unterschiedlicher Weise biografisch relevant, zum anderen darf vermutet werden, dass die milieutypischen Hintergründe der Schülerpopulationen jeweils unterschiedliche sind.³

Im Einzelnen untersucht wurde die Wirkung von Anerkennung, die die Jugendlichen von ihren Peers bekommen, der Einfluss der Erfahrungen mit Lehrenden sowie der des familiären Umgangs mit dem Thema Schule erst auf das schulische Wohlbefinden und dann auf die Schulentfremdung.

Die in die Auswertung einbezogenen *Variablen* waren zuvor durch exploratorische Faktorenanalyse von Skalen des HABIL-Fragebogens generiert worden. Die Faktoren wurden jeweils inhaltlich interpretiert und über additive Summenscores der Einzelitems zu unabhängigen Variablen zusammengefasst. Die interne Konsistenz der Faktoren wurde zuvor mit Reliabilitätstests überprüft.

Aus der Anerkennungs-Skala (A), welche die (insbesondere durch Peers) erfahrene Wertschätzung wieder gibt, wurden drei Faktoren einbezogen, nämlich Anerkennung für sicheres Auftreten und Integration in Peer-Groups (Faktor A1)⁴, für deviantes Verhalten (Faktor A2)⁵ sowie für Schulkonformität und Leistungsorientierung (Faktor A3).⁶

Aus der Abfrage des allgemeinen Lehrer/innenbildes (L) wurden die Erfahrung unterstützend integrierender (Faktor L1)⁷ sowie leistungs- und konkurrenzbezogen unterricht-

tender (Faktor L2)⁸ Lehrkräfte zu unabhängigen Variablen. Und schließlich wurde aus den erhobenen familiären Schulbewältigungsstrategien der Faktor praktische und ideelle Unterstützung durch die Familie (Faktor F)⁹ verwendet.

Tabelle 1: Das Kausalitätsmodell der Regressionsanalyse

Unabhängige/Prädiktor-Variablen				
Skala	Inhalt des einbezogenen Faktors	Faktor	Items	Cr.α
<i>Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich...</i>	Anerkennung für sicheres Auftreten und Peer-Group-Integration	A 1	10	0.89
	Anerkennung für deviantes Verhalten	A 2	9	0.85
	Anerkennung für Schulkonformität und Leistungsorientierung	A 3	5	0.81
<i>Was denkst Du ganz im Allgemeinen über Lehrer insgesamt?</i>	Unterstützende, auch schwache Schüler/innen integrierende Lehrkräfte	L 1	6	0.83
	Erfahrung v.a. leistungs- und konkurrenzbezogener Lehrkräfte	L 2	3	0.65
<i>Wie wird bei Dir zuhause mit der Schule umgegangen?</i>	praktische und ideelle Unterstützung durch die Familie	F	4	0.74
Abhängige/Outcome-Variablen				
<i>Bei den folgenden Fragen geht es um Meinungen und Gefühle, die Dich und die Schule betreffen.</i>	Wohlbefinden und Motivation in der Schule	OU 1	4	0.75
	Schulentfremdung	OU 2	7	0.81

Der Einfluss von Anerkennung, Lehrkräften und Familie auf das schulische Wohlbefinden und die Motivation zum schulischen Lernen

Die erste Outcome-Variable reflektiert auf verschiedene Aspekte einer positiven Einstellung zur Schule. Sie besteht aus einem Summenindex folgender Items:

- „Ich möchte so lange wie möglich zur Schule gehen“,
- „Schule macht mir richtig Spaß“,
- „Ich freue mich auf das, was in der Schule noch kommt“,
- „Ich fühle mich wohl in der Schule“

Die Regressionslösungen für die drei Schultypen zeigen in der Zusammenschau, dass es hinsichtlich der Auswirkung von Anerkennungserfahrungen auf die Schulmotivation sowohl übergreifende Gemeinsamkeiten als auch Schulformspezifika gibt.

Bei den *Förderschüler/innen* erweist sich, wie auch für Gymnasiast/innen, die Anerkennung von Peers für schulkonformes und zukunftsorientiertes Verhalten (A3) als der stärkste Prädiktor für das schulische Wohlbefinden.

Des Weiteren hat die positive Erfahrung mit Lehrenden (L1) für diese Schülergruppe einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden in der Schule. Anerkennung für deviantes Verhalten (A2) hängt dagegen negativ mit der Schulmotivation zusammen. Der Effekt von diesem Anerkennungsmuster ist aber sehr gering. Der familiäre Umgang mit Schule scheint für die Jugendlichen dieser Schulform keinen signifikanten Effekt auf ihre Ge-

fühle der Schule gegenüber zu haben, ebenso wenig das Ausmaß an Anerkennung für Äußerlichkeiten und Integration in Peer-Groups.

Wir sehen also, dass die Disposition, sich in den Abschlussklassen zu engagieren, unter Förderschüler/innen von dem Eindruck abhängt, für das eigene schulische Bemühen – und nicht für andere Dinge – Anerkennung zu erfahren, sowie von Lehrer/innen und ihren pädagogischen Konzepten.

Für die Jugendlichen, die zur *Hauptschule* gehen, sieht das Erklärungsmodell ähnlich aus: Positive Erfahrungen mit aufgeschlossenen und aufmerksamen Lehrenden (L1) sowie die Anerkennung für Schulkonformität (A3) spielen für das schulische Wohlbefinden auch hier die zentrale Rolle. Der bemerkenswerte Unterschied zur Förderschulgruppe liegt darin, dass der Einfluss der positiven Lehrererfahrungen hier stärker ist als der Effekt des genannten Anerkennungsfaktors.

Wie die anderen Gruppen auch, fühlen *Gymnasialschüler/innen* sich zum großen Teil genau dann wohl in der Schule, wenn ihr schulischer Ehrgeiz durch ihre Peers anerkannt wird und wenn sie mit Lehrer/innen gute Erfahrungen machen.

Die genannte Wirkung der Peer-Group ist hier, wie bei den Förderschüler/innen, etwas stärker als der Effekt der Lehrkräfte. Eine Abweichung zu anderen Schulformen besteht hier aber darin, dass der unterstützende Umgang der Familie bei schulischen Themen einen – wenn auch geringen – Beitrag zur Erklärung des schulischen Wohlbefindens leistet. Des Weiteren ist der Effekt der Anerkennung für deviantes Verhalten (A2) hier etwas stärker ausgeprägt als bei den anderen zwei Gruppen.

Diese Besonderheiten sind möglicherweise mit der im Schulformvergleich großen sozialen Heterogenität der *Gymnasialschüler/innen* zu erklären: Sowohl die Bekräftigung schulischen Ehrgeizes, als auch die Möglichkeiten der Eltern, ihre schulpflichtigen Kinder zu unterstützen, variieren hier stärker, als bei den anderen Schüler/innengruppen. Der Anteil erklärter Varianz variiert über die drei Gruppen nur sehr gering. So konnten bei den Förderschüler/innen 30 Prozent der Varianz der ersten Outcome-Variable (OU1) aufgeklärt werden. Bei den Haupt- und *Gymnasialschüler/innen* sind es jeweils 29 Prozent.

Als über alle Schulformen hinweg geltender Befund kann bis hierher festgehalten werden, dass die im Sinne Lebenslangen Lernens für diese Schüler/innen zentrale Schulumotivation am deutlichsten durch Anerkennung von Bemühungen um schulischen Erfolg begünstigt wird. Dass die hemmenden Faktoren je nach Schulform variieren, ändert offenbar nichts daran, dass individuelles schulisches Bemühen zuerst und vor allem positiver Rückmeldungen, insbesondere der Lehrkräfte und der Peers bedarf. Dies gilt recht unabhängig vom absoluten Bildungserfolg, der sich ja nicht zuletzt in der besuchten Schulform ausdrückt.

Tabelle 2: Lineares Regressionsmodell schulisches Wohlbefinden

	Förderschule	Hauptschule	Gymnasium
Positive Lehrererfahrungen [L1]	.29*** (3.44)	.40*** (6.12)	.24*** (5.26)
Leistungsorientierten Lehrer/innen [L2]	n.s.	n.s.	n.s.
Anerkennung für Szene-tauglichen Stil [A1]	n.s.	n.s.	n.s.
Anerkennung für deviantes Verhalten [A2]	-.18* (-2.19)	-.12* (-1.98)	-.21*** (-4.78)
Anerkennung für schulisches Bemühen [A3]	.37*** (4.31)	.22*** (3.49)	.32*** (7.12)
Unterstützender familiärer Umgang [F]	n.s.	n.s.	.11* (2.40)
R ² - adj.	0,30	0,29	0,29
N	125–132	221–234	435–458

Standardisierte Regressionskoeffizienten, t-Werte in Klammern;

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Einfluss von Erfahrungen mit den Lehrkräften, Umgang mit Schule zuhause und Anerkennung durch die Peers auf Schulentfremdung

Neben den Wirkungsfaktoren für eine positive Einstellung zur Schule haben wir uns, wiederum mit einer Regressionsanalyse, die Wirkungszusammenhänge sozusagen in die andere Richtung, nämlich die Effekte der gleichen Prädiktor-Variablen auf die Schulentfremdung angeschaut. Auch die zweite Outcome-Variable wurde aus der explorativen Faktorlösung übernommen: Die Hauptkomponentenanalyse legte nahe, folgende Items über einen additiven Summenindex zusammenzufassen:

- „Lernen ist nichts für mich“,
- „Ich bin für andere Sachen gemacht als Schule“,
- „Ich weiß nicht, was ich in der Schule soll“,
- „Was ich in der Schule lerne, ist wichtig für mich“ (umgepolt),
- „Ich lerne gern“ (umgepolt),
- „Ich möchte auch nach der Schule weiterlernen“ (umgepolt),
- „Ich gehe zur Schule nur, weil ich muss“

Wie schon im Falle der positiven Schulbindung, so spielen für die *Förderschüler/innen* auch bei der Schulentfremdung zwei Anerkennungspatterns eine zentrale Rolle. Anerkennung für deviantes Verhalten (A2) verstärkt die Schulentfremdung, während Anerkennung für schulischen Ehrgeiz (A3), wie erwartet, den entgegengesetzten Effekt hat. Die Effekte der zwei Faktoren verhalten sich mithin komplementär zu denen, die sie auf positive Schulmotivation haben, wobei in diesem Fall der Effekt der Devianzenerkennung fast genauso stark ist wie die Wirkung des anderen Patterns. Erfahrungen mit unterstützenden oder leistungsorientierten Lehrkräften scheinen hier nicht wirksam zu sein.

Ein anderes Erklärungsmodell liefert das Verfahren für die *Hauptschüler/innen*. Hier haben alle drei Anerkennungspatterns einen signifikanten Effekt auf die Schulentfremdung. Anerkennung für schulkonformes Verhalten bzw. durch ehrgeizige Peers (A3) hat den stärksten, und zwar einen negativen Effekt im Modell. Anerkennung für szenetypisches (A1) und vor allem für deviantes Verhalten (A2) hingegen verstärken schulablehnende Ein-

stellungen. Bemerkenswert ist dabei, dass der Effekt der Anerkennung für körper- und szenebetonten Lifestyle ausschließlich für Jugendliche an Hauptschulen relevant ist. Wir dürfen vermuten, dass die Items dieses Faktors für Hauptschüler/innen oft anders besetzt sind als für andere Schultypen. Möglicherweise ist die Betonung von äußeren Merkmalen und von Integration in Peer-Groups hier häufiger Ausdruck von Gegenkultur, von der Einstellung, dass im Leben auch und gerade andere Dinge als schulische Leistung von Bedeutung sind.

Die unterstützende und fördernde Haltung der Familie in Schulangelegenheiten (F) hat bei dieser Gruppe einen signifikanten negativen Effekt auf die negative Schuleinstellung. Dass Erfahrungen mit aufgeschlossenen und unterstützenden Lehrkräften (L2) die Wahrscheinlichkeit für Schulentfremdung für Hauptschüler/innen verringern, gilt exklusiv. Die beiden letzten Effekte sowie der Effekt der Devianzankennung sind aber als gering einzuschätzen.

Für *Gymnasialschüler/innen* erweisen sich, wie auch für die Förderschüler/innen, die Anerkennung für deviantes Verhalten und schulischen Ehrgeiz als stärkste Prädiktoren für die ablehnende Haltung gegenüber der Schule: Die Anerkennung für Devianz (A2) wirkt sich begünstigend und die für Schulkonformität (A3) hemmend auf Schulentfremdung aus. Wie bei den Hauptschüler/innen verhindert eine unterstützende und fördernde Haltung der Familie (F) auch bei Gymnasialschüler/innen die Schulentfremdung, wobei auch hier dieser Effekt sehr gering ausfällt.

Der Anteil aufgeklärter Varianz der Variable Schulentfremdung (OU2) variiert diesmal stärker. Mit 22 Prozent aufgeklärter Varianz hat das skizzierte Modell für die Gruppe der Förderschüler/innen die schwächste Erklärungskraft. Bei den Haupt- und Gymnasialschüler/innen hingegen konnte bedeutend mehr Varianz des Outcomes erklärt werden. In diesen beiden Fällen sind es jeweils 41 Prozent bzw. 38 Prozent.

Tabelle 3: Lineares Regressionsmodell Schulentfremdung

	Förderschule	Hauptschule	Gymnasium
positive Lehrer/innenerfahrungen [L1]	n.s.	-.16** (-2.65)	n.s.
leistungsorientierten Lehrer/innen [L2]	n.s.	n.s.	n.s.
Anerkennung für Szene-tauglichen Stil [A1]	n.s.	.23** (3.26)	n.s.
Anerkennung für deviantes Verhalten [A2]	.38*** (4.48)	.18** (2.59)	.48*** (11.07)
Anerkennung für schulisches Bemühen [A3]	-.35*** (-4.01)	-.49*** (-7.57)	-.42*** (-10.17)
Unterstützender Familiärer Umgang [F]	n.s.	-.13* (-2.22)	-.09* (-2.28)
R ² - adj.	0,22	0,41	0,38
N	125–132	221–234	435–458

Standardisierte Regressionskoeffizienten, t-Werte in Klammern;

* p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Angesichts der Ergebnisse kann festgestellt werden: Unbeschadet der Eigentümlichkeiten der Schülerpopulationen wird schulformübergreifend das Wohlbefinden in der Schule und die Motivation zu schulischem Lernen am stärksten dadurch gefördert, dass Schüler/innen sich für ihren schulischen Ehrgeiz von den Peers anerkannt und von Lehrkräften individuell wahrgenommen fühlen.

Eine Aufschlüsselung der entsprechenden Faktoren in die beteiligten Einzelitems verdeutlicht, was die wichtigsten sich positiv auswirkenden Erfahrungen im Einzelnen ausmacht:

Zentrale Aspekte der Peer-Anerkennung sind *Wertschätzung manifesten oder erwartbaren Erfolges* („Andere finden mich gut, weil ich gute Noten habe/...vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde“), aber auch *Anerkennung des Bemühens an sich* („Andere finden mich gut, weil ich fleißig in der Schule bin/... meine berufliche Zukunftspläne“).

Um im Unterricht die Schüler/innen zu motivieren, bedarf es *Sensibilität für schwächere und stärkere Phasen* („Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere“), wiederum *Anerkennung für persönliches Bemühen um Lernerfolge* („Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert“), *Zugänglichkeit von Lehrkräften für Schüler/innen* („Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht“/„Mit Lehrern kann man über alles reden“), sowie *Engagement im Unterricht auch für schwächere Schüler/innen* („Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht“/„Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstanden haben“).

4 Fazit

Wir stellten diesem Artikel die Frage voran, was zum Lebenslangen Lernen motiviere. Die gezeigte Untersuchung verstehen wir als Beitrag zur Diskussion um Bildungsanforderungen und Bildungschancen von eher bildungsfernen Schichten.

Wir beziehen uns konkret auf die biografische Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf, genauer auf die (Abschluss-)Klassen neun und zehn, wo es darauf ankommt, die eigenen Chancen in die eigene Hand zu nehmen: Die beruflichen Karriereaussichten von Haupt- und Förderschüler/innen sind eingeschränkt, und auf Lebenslanges Lernen, im engeren Sinne von Weiterbildung oder gar akademischer Laufbahn, wird es für diese Schülerpopulation biografisch überwiegend gar nicht ankommen. Die Haltung zum Lernen ist aber von enormer Bedeutung, wenn es darum geht, einen (guten) Schulabschluss zu bekommen. Darum fragen wir: Was begünstigt in der Abschlussklasse die Bereitschaft zu lernen? Wir untersuchten, wie sich die von Peers, von Lehrkräften und von der Familie erfahrene Wertschätzung auf die Lernmotivation auswirkt und verglichen die Ergebnisse von Förder-, Haupt- und Gymnasialschüler/innen.

In allen Schulformen haben Anerkennung für schulischen Ehrgeiz und positive Erfahrungen mit Lehrer/innen den größten Einfluss auf die *Lernmotivation*. Diese hängt zudem davon ab, dass die Peers deviantes Verhalten ablehnen. Die Erfahrung positiver Unterstützung durch die Eltern hat einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die schulische Motivation. *Schulentfremdung* tritt gehäuft auf, wenn unter Peers deviantes Verhalten stark, und schulische Leistung wenig anerkannt wird.

Aussagekräftig sind auch die Unterschiede zwischen den Schulformen. An den Hauptschulen erzielen Lehrkräfte durch positives Feedback für individuelle Lernanstrengungen und Lernerfolge die größte positive Wirkung auf die Motivation von Schüler/innen. Familiäre Unterstützung hat dagegen nur bei den Gymnasiast/innen eine signifikant positive Wirkung, und hier hat Anerkennung der Peers für schulische Bemühungen einen höheren Effekt als bei den anderen Schulformen. Peer-Anerkennung für deviantes

Verhalten fällt an Gymnasien am deutlichsten zusammen mit Demotivation und Schulentfremdung.

Unsere Regressionsanalysen zeigen damit vor allem eines: Das Bemühen um eigene Lernerfolge wird vor allem gefördert durch Anerkennung eben dieses Bemühens.

Unterhalb dieses beinahe zu einleuchtenden Befundes machen wir einen Herkunftseffekt aus: Die so unbedingt notwendige Anerkennung durch adäquate Förderung wird entweder im bildungsnahen Milieu – Unterstützung durch Eltern und Anerkennung durch Peers – oder aber kompensatorisch durch Lehrkräfte mit integrativem, stützendem Unterrichtsstil sicher gestellt. Im denkbar besten Fall kommt beides zusammen, im denkbar schlechtesten Fall trifft keines von beidem zu.

Wir sehen also hier, welche zentrale Rolle die Lehrkräfte für die Lebenschancen der Haupt- und Förderschüler/innen haben, wie sehr es auf sie ankommt. Unsere Daten zeigen: Das individuelle Bemühen wird dadurch enorm gestärkt, dass Lehrkräfte sich ihrerseits bemühen, den Unterricht auch für schwache Schüler/innen bewältigbar und attraktiv zu gestalten, das Tempo nach ihnen zu richten und auch kleine Erfolge lobend anzuerkennen. Schüler/innen, welche Lehrkräfte als vor allem an „Leistung“ (Arbeit bzw. Unterrichtsstoff geteilt durch Zeit) orientiert erleben, werden dadurch offenbar gerade nicht zu Leistung motiviert. Ganz im Gegenteil zeigen sich sogar negative Effekte: Die Schüler/innen verspüren den Wunsch, die Schule so schnell wie möglich zu verlassen.

Die Lehrkräfte können also offenbar großen Einfluss auf die Disposition zu lebenslangem Lernen nehmen. Leistungs- und konkurrenzbetonte Unterrichtsweisen bewirken das, worauf sie recht eigentlich angelegt sind, nämlich dass viele Schüler/innen abgehängt werden oder sich zumindest abgehängt fühlen.

Alles in Allem sehen wir: Um das Lernen zu motivieren bedarf es der Förderung individuellen Lernens. Diese geradezu tautologische Formulierung transportiert ein klares Statement:

„Fördern durch Fordern“ trifft nicht den Kern effizienter Förderung. Diese Formel transportiert zu viel Normativität – betont zu viel das Fordern an sich. Wirklich fördernd ist eine sensible, alle, auch marginale individuelle Lernerfolge respektierende Förderung, die vor allem bei Misserfolgen nicht aussetzt. Nicht eine Verschärfung von Forderungen und Selektionsmechanismen, sondern einzig eine bessere individuelle Förderung können helfen. Die andere zentrale Ressource, die Peer-Anerkennung schulischen Ehrgeizes, würde kaum abnehmen, sondern eher gestärkt werden durch den Eindruck, dass in der Schule nicht vor allem konkurrenzierend, sondern miteinander gelernt werden kann.

Wir haben hier auf die große Relevanz von Anerkennungserfahrungen hingewiesen. Für den schulischen Unterricht heißt das: Es kommt nicht darauf an, dass Lehrkräfte Leistung im Sinne des sich Durchsetzens gegenüber anderen belohnen. Positiver auf die Motivation zum lebenslangen Lernen wirkt sich offenbar die Erfahrung aus, von Lehrkräften individuell wahrgenommen zu werden.

Anmerkungen

- 1 Im Verbund „Chancen-Erarbeiten“ kooperieren die Universität Bielefeld, das Institut der deutschen Wirtschaft, das Bildungswerk der Hessischen Wirtschaft und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (Verbundleitung). Er wird im Rahmen der BMBF-Förderrichtlinie „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben zur Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit im Kontext von Wirtschaft und Arbeit für Erwachsene“ über einen Zeitraum von vier Jahren gefördert. Die Autor/innen

- sind verantwortlich für die wissenschaftliche Begleitforschung und Evaluation und/oder arbeiten im Teilprojekt HABIL. Beide Arbeitsbereiche starteten im April 2008 an der Bielefelder Fakultät für Gesundheitswissenschaften (<http://www.uni-bielefeld.de/gesundhw/ag6/projekte/analphabeten.html>) unter der Leitung von *Ulrich Bauer* (Bielefeld/Essen), *Uwe H. Bittlingmayer* (Freiburg), *Klaus Hurrelmann* (Bielefeld/Berlin) und *Gudrun Quenzel* (Bielefeld). HABIL ist ab Anfang 2010 an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen verankert.
- 2 Ein wichtiges Forschungsinteresse im Projekt HABIL ist darüber hinaus, herauszuarbeiten, von welcher *Relevanz* „Lebenslanges Lernen“ als symbolischer Imperativ einerseits und als handlungsleitendes, dabei tatsächlich erfolgversprechendes Prinzip andererseits, für Haupt- und Förderschüler/innen ist. Diese Frage stellt sich im Licht der objektiv geringen Aussichten, nach der Pflichtschulzeit weitere Bildungstitel zu erwerben oder weiterbildungsintensive, gar akademische Berufskarrieren einzuschlagen. Mit qualitativen Interviews erfragen wir die Rolle von (Weiter-)Bildung in den subjektiven Zukunftsbildern bildungsbenachteiligter Schüler/innen.
 - 3 Im vorliegenden Aufsatz können wir die Milieuunterscheidungen für unsere Stichprobe nicht mehr entfalten. Zur Identifikation von Milieuzugehörigkeiten greifen wir im Projekt HABIL zurück auf den „Milieu-Indikator“ des Sinus-Instituts (vgl. *Becker/Becker/Ruhland* 1992; *Flaig/Meyer/Ueltzhöffer* 1994; *Wiebke* 2007), sowie auf Angaben zu den Berufen der Eltern zurück. An anderer Stelle werden wir entsprechende Auswertungen darstellen.
 - 4 In den Faktor A1 gehen Zustimmung und Ablehnung (Vierer-Skala) zu folgenden Items ein: „Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich...angesagte Klamotten trage“, „...immer Geld habe“, „...gut aussehe“, „...mich super stylen kann“, „...immer die neueste Musik habe“, „...bei meinen Freunden was zu sagen habe“, „...viel über die Stars weiß“, „...die wichtigen Leute in der Stadt kenne“, „...mich gut mit Musik auskenne“, „...viele Freunde habe“.
 - 5 Items im Faktor A2: „Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich...schon mal Prügeleien mit meinem Handy aufgenommen habe“, „...einfach mal klaue“, „...schon mal im Knast war“, „...in der Klasse der Obermacker bin“, „...mich auch mal prügeln“, „...schon mal Pornovideos auf meinem Handy zeigen konnte“, „...auch mal blau mache“, „...schon mal was Verbotenes gemacht habe“, „...sich kaum einer mit mir anlegen will“.
 - 6 Items im Faktor A3: „Andere (z.B. Mitschüler, Freunde, meine Familie) finden mich gut, weil ich...gute Noten habe“, „...fleißig in der Schule bin“, „...vermutlich einen guten Schulabschluss machen werde“, „...meine berufliche Zukunft plane“, „...von den Lehrern gemocht werde“.
 - 7 Items im Faktor L1: „Lehrer schaffen es, dass Lernen Spaß macht“, „Lehrer nehmen auf die Wünsche von Schülern Rücksicht“, „Lehrer erklären so lange, bis auch schwächere Schüler es verstanden haben“, „Lehrer loben, wenn sich ein Schüler verbessert“, „Lehrern fällt auf, wenn ich mich verbessere oder verschlechtere“, „Mit Lehrern kann man über alles reden“.
 - 8 Items im Faktor L2: „Lehrer mögen gute Schüler lieber“, „Lehrer ziehen rücksichtslos den Stoff durch“, „Lehrer stellen schlechte Schüler bloß“.
 - 9 Items in Faktor F: „Zuhause kann ich gut über den Unterrichtsstoff reden“, „Meine Familie kann mir bei Hausaufgaben helfen“, „Ich werde zuhause auch für kleine Erfolge gelobt“, „Meine Familie steht in jedem Fall voll hinter mir“.

Literatur

- Beck, U.* (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. – Frankfurt a.M.
- Becker, R.* (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 3, S. 450-474.
- Becker, U./Becker, H./Ruhland, W.* (1992): Zwischen Angst und Aufbruch. Das Lebensgefühl der Deutschen in Ost und West nach der Wiedervereinigung. – Düsseldorf.
- Bittlingmayer, U. H./Bauer, U.* (2007): Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 2, S. 160-180.
- Bourdieu, P.* (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. – Frankfurt a.M.
- De Haan, W./Vos, J.* (2003): Widersprüchliche Gefühle. Rationalität und Emotionalität im Entscheidungsverhalten von jugendlichen Straftätern. In: *Karstedt, S./Oberwittler, D.* (Hrsg.): *Soziologische Kriminalität*. – Opladen/Wiesbaden, S. 316-336.

- Diefenbach, H.* (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem – Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: *Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur*, Bd. 21, 22, 2003/04, S. 225-255. Online verfügbar unter: http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/jahrbuch/jabk04_Diefenbach.pdf; Stand 28.04.2009.
- Ditton, H.* (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Aufl. – Opladen, S. 243-271.
- Drucks, S./Bittingmayer U. H.* (2010): *Funktionaler Analphabetismus im wissenschaftsgesellschaftlichen Wandel – zur Individualisierung struktureller Problematiken der Chancenverteilung*. – Frankfurt a. M. (im Erscheinen).
- Epstein, D.* (1998): Real boys don't work: Underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In: *Epstein, D./Elwood, J./Hey, V./Maw, J.* (Hrsg.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. – Buckingham, S. 96-108.
- Flaig, B. B./Meyer, T./Ueltzhöffer, J.* (1994): *Alltagsästhetik und politische Kultur*. – Bonn.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B./Braun, F.* (2008): *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. – Bonn/Berlin.
- Geißler, R.* (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, 2006, S. 34-49.
- Gomolla, M.* (2005): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: *Leiprecht, R./Kerber, A.* (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. – Schwalbach, S. 97-109. Online verfügbar unter: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/gomolla.pdf>; Stand: 28.04.2009.
- Hadjar, A./Lupatsch, J.* (2010): Der Schul(miss)erfolg der Jungen – Ein Erklärungsansatz unter Fokussierung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. Eingereicht bei der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*.
- Indorf, C.* (2007): Lehrlingsselektion in KMU. Kurzbericht März 2007. Online verfügbar unter: http://www.lehrlingsselektion.ch/documents/selektion_d.pdf; Stand: 15.5.2009.
- ITF* (Innovationstransfer- und Forschungsinstitut Schwerin gGmbH) (Hrsg.) (2008): *MEMO – Menschen motivieren. Studie: Berufsbezogene Grundbildung – Anforderungen der regionalen Wirtschaft*. Online verfügbar unter: http://alphabund.org/fileadmin/downloads/Projekt-Output/MEMO-Studie-Anforderungen_der_Wirtschaft-2008.pdf; Stand: 28.04.2009.
- Jackson, D.* (1998): Breaking out of the binary trap. Boys' underachievement, schooling and gender relations. In: *Epstein, D./Elwood, J./Hey, V./Maw, J.* (Hrsg.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. – Buckingham, S. 77-95.
- Mansel, J./Hurrelmann, K.* (1998): Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der „Dunkelfeldforschung“ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50, 1, S. 78-109.
- Mößle, T./Kleimann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C.* (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 3, S. 295-309.
- Müller-Benedict, V.* (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59, 4, S. 615-639.
- Murnane, R. J./Levy, F.* (2004): *The New Division of Labor. How Computers are creating the next Job Market*. – New Jersey.
- OECD* (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. Online verfügbar unter: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/44/31/33691612.pdf>; Stand 15.5.2009.
- PISA-Konsortium Deutschland* (Hrsg.) (2001): *Soziale Bedingungen von Schulleistungen. Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. – Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.mpibberlin.mpg.de/pisa/Kontextmerkmale.pdf>; Stand 15.5.2009
- Powell, J. J. W.* (2004): Das wachsende Risiko, als „sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 2, 2004. – Berlin.
- Powell, J. J. W.* (2007): Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In: *Waldschmidt, A./Schneider, W.* (Hrsg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. – Bielefeld, S. 321-343.

- Solga, H.* (2008): Wie das deutsche Bildungssystem Bildungsungleichheiten verursacht. WZBrief Bildung 01, Oktober 2008. – Berlin.
- Solga, H.* (2003): Das Paradox der integrierten Ausgrenzung von gering qualifizierten Jugendlichen. Aus Politik und Zeitgeschichte B 21-22, 2003, S. 19-25.
- Vester, M.* (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16, 2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg. Online verfügbar unter: www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf; Stand 15.5.2009.
- Wagner, M./Dunkake, I./Weiß, B.* (2004): Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 56, 3, S. 457-489.
- Wiebke, Gisela* (2008): Soziale Positionen und alltagskulturelle Konfliktlinien – eine vergleichende Analyse zwischen deutschen und türkischen Jugendlichen. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 2008, 34, 2, S. 371-392.