

Sandra Hupka-Brunner, Ben Jann, Thomas Meyer, Christian Imdorf, Stefan Sacchi, Barbara Müller, Katja Scharenberg, Christina von Rotz, Maarten Koomen, Rolf Becker

Erläuterungen zum Kontextfragebogen der ÜGK 2016: Allgemeiner Teil

Bern, Januar 2016

Inhalt

Inhalt	2
Vorwort / Kontextualisierung.....	3
Prinzipien und Vorgehensweise bei der Konstruktion des Kontextfragebogens.....	5
Erläuterungen zu den einzelnen Skalen und Items	7
1. Soziale Herkunft und Migrationshintergrund	7
1.1 Wohn-/Familiensituation.....	8
1.2 Migrationshintergrund	9
1.3 Berufliche Situation der Eltern	10
1.4 Kulturelles Kapital der Familie	11
1.5 Soziales Kapital der Familie.....	14
1.6 Ökonomisches Kapital der Familie	16
2. Bildungsaspirationen, Ausbildungsentscheidungen und Bildungswege.....	17
2.1 Bildungsaspirationen	17
2.2 Ausbildungsentscheidungen: Kosten, Nutzen, Erfolgswahrscheinlichkeit (Wert- Erwartungstheorien)	19
2.3 Bildungswege	20
3. Selbstkonzepte, Motivation, Gesundheit, Wohlbefinden und kritische Lebensereignisse ..	21
3.1 Selbstkonzepte und Motivation	21
3.2 Persönlichkeit.....	222
3.3 Gesundheit und Wohlbefinden.....	233
3.4 Critical life events.....	25
4. Gesellschaftliche Integration.....	266
5. IT-Nutzung, -Einstellungen und –Kompetenzen.....	266
Literaturverzeichnis.....	28

Vorwort / Kontextualisierung

Die Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) vom 14. Juni 2007¹ enthält Bestimmungen zur Dauer und zu den Zielen der Bildungsstufen, zum Sprachenunterricht sowie zu Blockzeiten und Tagesstrukturen. Das Konkordat ist am 1. August 2009 in Kraft getreten. Mit dieser Harmonisierung streben die kantonalen Erziehungsdirektorinnen und Erziehungsdirektoren eine Verbesserung der Qualität, Durchlässigkeit, Chancengerechtigkeit und Mobilität im schweizerischen Bildungssystem an. Ziel ist, dass möglichst alle Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen dank guter Bildung und Ausbildung ihre Chancen auf ein erfülltes Leben nutzen können, ohne dass ihnen durch die dezentrale Organisation des Bildungswesens Nachteile entstehen².

Im Art. 3 des HARMOS-Konkordats wird die Grundbildung³, die Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule erwerben sollen, wie folgt beschrieben:

„¹In der obligatorischen Schule erwerben und entwickeln alle Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität, welche es ihnen erlauben, lebenslang zu lernen und ihren Platz in Gesellschaft und Berufsleben zu finden.

²Während der obligatorischen Schule erwirbt jede Schülerin und jeder Schüler die Grundbildung, welche den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglicht, insbesondere in den folgenden Bereichen:

- a. Sprachen: eine umfassende Grundbildung in der lokalen Standardsprache (mündliche und schriftliche Sprachbeherrschung) und grundlegende Kompetenzen in einer zweiten Landessprache und mindestens einer weiteren Fremdsprache,
- b. Mathematik und Naturwissenschaften: eine Grundbildung, welche zur Anwendung von grundlegenden mathematischen Konzepten und Verfahren sowie zu Einsichten in naturwissenschaftliche und technische Zusammenhänge befähigt,
- c. Sozial- und Geisteswissenschaften: eine Grundbildung, welche dazu befähigt, die grundlegenden Zusammenhänge des sozialen und politischen Umfeldes sowie von Mensch und Umwelt zu kennen und zu verstehen,
- d. Musik, Kunst und Gestaltung: eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen, ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur,
- e. Bewegung und Gesundheit: eine Bewegungs- und Gesundheitserziehung ausgerichtet auf die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und körperlicher Leistungsfähigkeit sowie auf die Förderung des physischen und psychischen Wohlbefindens.

³Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt.“

Am 16.5.2011 hat die EDK im Rahmen ihrer Plenarversammlung die ersten nationalen Bildungsziele (Bildungsstandards) für die obligatorische Schule freigegeben ([Medienmitteilung vom 4. Juli](#)

¹ http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf

² Siehe EDK (2015): Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4 BV) für den Bereich der obligatorischen Schule. 18. Juni 2015 http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/bilanz2015_bericht_d.pdf

³ Das HarmoS-Konkordat bildet die rechtliche Basis für die Entwicklung und zukünftige Anwendung von nationalen Bildungszielen für die obligatorische Schule durch die EDK. In Artikel 7 des HarmoS-Konkordates wird dafür der Fachbegriff "Bildungsstandards" verwendet.

[2011](#)). Diese stellen dar, welche Grundkompetenzen die Schülerinnen und Schüler in Schulsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften bis am Ende des 2., 6. und 9. Schuljahres (HarmoS 4, 8 und 11) erwerben sollen.

Die Festlegung von zu erreichenden Grundkompetenzen in vier Fachbereichen stellt einen Beitrag zur Harmonisierung der Ziele der Bildungsstufen dar, zu dem die Kantone per Bundesverfassung verpflichtet sind (BV Art. 62 Abs. 4).

Um zu überprüfen, inwiefern die Kantone bei der Harmonisierung erfolgreich sind, ist ein wissenschaftlich fundiertes, nationales Monitoring des Bildungssystems notwendig. Dieses ist im Art. 10 (Bildungsmonitoring) des HarmoS-Konkordats wie folgt beschrieben:

„¹In Anwendung von Artikel 4 des Konkordats über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970³ beteiligen sich die Vereinbarungskantone zusammen mit dem Bund an einem systematischen und kontinuierlichen, wissenschaftlich gestützten Monitoring über das gesamte schweizerische Bildungssystem.

²Die Entwicklungen und Leistungen der obligatorischen Schule werden regelmässig im Rahmen dieses Bildungsmonitorings evaluiert. Ein Teil davon ist die Überprüfung der Erreichung der nationalen Bildungsstandards namentlich durch Referenztests im Sinne von Artikel 8 Absatz 4.“

Die ÜGK 2016 ist ein wichtiger Bestandteil dieser Überprüfung. Sie dient einerseits der Messung der mathematischen Grundkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Andererseits ist die ÜGK ein wesentliches Element in dem von Bund und Kantonen getragenen und langfristig angelegten Bildungsmonitoringprozess. Das Bildungsmonitoring Schweiz ist ein wichtiges Instrument von Bund und Kantonen, das dem Ziel der systematischen, wissenschaftlich gestützten und auf Dauer angelegten Beschaffung, Aufbereitung und Auswertung von Informationen über das schweizerische Bildungssystem und sein Umfeld dient. Dies ist eine wesentliche Grundlage für informierte politische Entscheidungen zugunsten einer hohen Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz. Gerade weil die erhobenen Daten so belastbar sein sollen, dass sie als Grundlage für politische Entscheide dienen können, ist es zentral, dass die wissenschaftliche Qualität der Daten sichergestellt ist.

Aus diesen Gründen werden im Rahmen der ÜGK 2016 nicht nur Mathematiktests eingesetzt, sondern mittels Fragebogen weitere Daten der Schülerinnen und Schüler erhoben. Bei den weiteren ÜGK-Erhebungen sollen analoge Instrumente eingesetzt werden, um die verschiedenen Erhebungen untereinander vergleichbar zu machen. Das impliziert, dass möglichst alle zentralen Konzepte, die *verschiedene* Kompetenzen beeinflussen können, gut im Fragebogen abgebildet werden.⁴

⁴ Bei etlichen Fragekomplexen bietet es sich zudem an, Skalenwerte oder Composites zu bilden. Für die Dokumentation dieser Skalen siehe Sacchi & Oesch (2017).

Prinzipien und Vorgehensweise bei der Konstruktion des Kontextfragebogens

Die zusätzlich zu den Mathematik-Tests erhobenen Informationen sind notwendig, um die Testergebnisse zu verstehen und für politische Schlussfolgerungen auf Systemebene nutzbar zu machen. Mittels Kontextinformationen können Gründe und Ursachen sowie Konsequenzen für Leistungen und Leistungsunterschiede zwischen den Kantonen identifiziert werden. Sogenannte „faire“ Kantonsvergleiche, bei denen z.B. die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigt wird, sind lediglich über die Anrechnung von individuellen Kontextinformationen aus dem Schülerfragebogen möglich. Darüber hinaus bietet der Kontextfragebogen wertvolle Informationen, die auch unabhängig von den Mathematikkompetenzen Aufschluss über zu harmonisierende Ziele des Bildungssystems (Übertritte, Durchlässigkeit des Bildungssystems, Gesundheitsaspekte, soziale Integration) im Sinne des Bildungsmonitorings geben.

Im Januar 2015 hat die EDK eine Runde von Expertinnen und Experten eingeladen, an der Entwicklung des Kontextfragebogens für den ÜGK-Pretest mitzuwirken. Eine erste Sitzung fand am 13.1.2015 an der Uni Bern statt.⁵ Seitens der EDK war vorgegeben, dass

- erste Ergebnisse im Rahmen des Bildungsberichts 2018 publiziert werden sollen;
- die Befragung computerbasiert erfolgt;
- ca. 45 Minuten für den Kontextfragebogen zur Verfügung stehen.

Angesichts der extrem kurzen Fristen und der Beschränkung der Instrumentierung auf *self-reported questionnaires* wurde der Fokus bei der Entwicklung der Befragungsinstrumente auf die Erfassung proximaler, relativ stabiler Schüler-Variablen gelegt – und weniger auf die Abbildung von schulischen oder unterrichtsbezogenen Prozess- oder Kontextmerkmalen.

Da der Pretest bereits im Mai 2015 stattfand, verblieben lediglich rund drei Monate, um den Fragebogen zu entwickeln (thematische Entwicklung in verschiedenen Teams, interne Koordination und feedbackrunden), übersetzen, programmieren und testen zu lassen.

Der ÜGK-Kontextfragebogen wurde von zwei Teams (ein Team für spezielle Fragen zu Mathematik sowie ein Team für den restlichen Teil des Fragebogens) entwickelt und mit der EDK koordiniert. Ziel war es, die Befragungszeit so zu nutzen, dass einerseits die Mathematikleistungen der Jugendlichen möglichst gut erklärt und mögliche Konsequenzen mangelnder Mathematikkompetenzen aufgezeigt werden können. Andererseits sollten Daten generiert werden, die eine solide, interdisziplinär verwertbare empirische Grundlage für das Bildungsmonitoring liefern. Daher wurden auch andere zu harmonisierende Ziele des Bildungssystems (Übertritte, Durchlässigkeit des Bildungssystems, Gesundheitsaspekte, soziale Integration) im Sinne des Bildungsmonitorings operationalisiert.

Um diese Ziele zu erreichen, wurde der Kontextfragebogen modular konzipiert: Die computergestützte Befragung erlaubt es, den Schülerinnen und Schülern verschiedene inhaltliche Blöcke zuzuweisen: Dabei werden einige Fragen allen Schülerinnen und Schülern gestellt (Kernfragen). Diese

⁵ Teilnehmende: Rolf Becker, Christian Brühwiler, Jeanine Füg, Boris Girnat, Tina Hascher, Sandra Hupka-Brunner, Vera Husfeldt, Christian Imdorf, Ben Jann, Andreas Klausung, Miriam Salvisberg. Entschuldigt: Christian Nidegger. Somit ist im Fragebogenteam einerseits mathematikdidaktisches, unterrichts- und lernpsychologisches Fachwissen vertreten (Hascher, Brühwiler, Girnat). Ergänzt wird dieses Team durch Experten der Bildungssoziologie und der Transitionsforschung, so dass auch Aspekte der Qualität, Chancengerechtigkeit, der Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie der Mobilität abgedeckt sind, die im Zentrum der Zielsetzung des HarmoS-Konkordat stehen (Becker, Imdorf, Jann, Hupka-Brunner).

werden dann entweder mit mathematik-didaktischen Fragen (erweitertes Mathemodul) oder Fragen zum Bildungsmonitoring (erweitertes Bildungsmonitoring-Modul) ergänzt. Die Befragungszeit war auf maximal 45 Minuten begrenzt. Innerhalb des Kontextfragebogens besteht keine Antwortpflicht, und die Schülerinnen und Schüler können jede Frage unbeantwortet überspringen. Als Referenzinstrument wurde der Schüler-Fragebogen von PISA 2012 verwendet, der sich als Grundlage für die nationale Bildungsberichterstattung sowie internationale Quervergleiche bewährt hat. Die theoretischen Überlegungen und die Forschungsfragestellungen zum mathematik-didaktischen Modul finden sich in einem separaten Dokument.

In einem ersten Schritt erstellten alle Beteiligten ein Rating der Items und Konzepte des PISA 2012-Schüler-Fragebogens im Hinblick auf ihre Relevanz für die ÜGK 2016. Dabei wurde auch evaluiert, welche Items an die spezifischen Bedürfnisse der ÜGK 2016 angepasst werden müssen. Jene Items, die von allen Beteiligten als sehr wichtig erachtet wurden, haben Eingang in die „Kernfragen“ erhalten, die allen Befragten gestellt werden. In einem zweiten Schritt haben die beiden Experten-Teams diskutiert, welche weiteren Fragen für die oben genannten Ziele notwendig seien und sich im gegebenen Rahmen gut erheben liessen.

Dabei wurden wo immer möglich validierte, auch in anderen Erhebungen verwendete Instrumente eingesetzt, um Vergleiche mit anderen Datensätzen zu ermöglichen. Im Pretest wurden vor allem Neuentwicklungen oder Änderungen an bestehenden Instrumenten getestet. Erprobte, validierte Instrumente wurden im Pretest nicht eingesetzt, um die Befragungszeit zu minimieren und die Testung von neuen bzw. adaptierten Instrumenten zu maximieren. Die Analyse der Pretest-Daten diente der Optimierung des Befragungsinstruments für die Haupterhebung.

Insgesamt bietet der vorliegende Fragebogen so einerseits ein umfassendes Set von Kontext-Faktoren, welche zu einem vertieften wissenschaftlichen Verständnis beitragen, wie die im Rahmen der ÜGK 2016 gemessenen Kompetenzen zustande kommen. Dazu gehören neben der sozio-kulturellen Herkunft auch Faktoren wie Wohlbefinden in der Schule, Lernmotivation, Bildungsaspirationen sowie konkrete Pläne für den weiteren Bildungsverlauf, deren Analyse für die Erforschung von generalisierbaren Gelingensbedingungen schulischen Lernens und Erfolgs (sowohl als unabhängige als auch als abhängige Variablen) von hoher Bedeutung sind (SKBF, 2010). Zudem soll mittels erhobener Daten analysiert werden, welche Auswirkungen ein Nicht-Erreichen dieser Grundkompetenzen möglicherweise hat. Insbesondere in Zeiten eines drohenden Fachkräftemangels ist es wichtig zu wissen, wie Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in weitergehende Bildungspläne umzusetzen vermögen, und wie dies mit anderen Einflussfaktoren zusammenhängt.

Da schulisches Lernen und schulischer Erfolg nicht nur durch Individualmerkmale im Kontext der Schule beeinflusst werden, wurde im Fragebogen auch dem ausserschulischen Bereich ausreichend Platz eingeräumt, sofern er gemäss Forschungsstand für die oben genannten Aspekte relevant ist. Dabei wurde darauf geachtet, dass die jeweiligen Konzepte möglichst effizient sind, d.h. dass sie mit möglichst wenigen Fragen zuverlässig abgebildet werden können. Zudem wurden polyvalente Konzepte bevorzugt, die sich für die Analyse mehrerer Fragestellungen eignen. Konzepte, die anschlussfähig sind an die internationale Forschung und solche, die in den drei Landessprachen bereits validiert sind, wurden ebenso bevorzugt.⁶

⁶ Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen (Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaften, Psychologie, Ökonomie, Gesundheitswissenschaften, Sport und Politikwissenschaften) wurden in den Instrumentierungsprozess einbezogen, um sicher zu stellen, dass die erhobenen Daten qualitativ hochwertig sind und die bildungspolitischen Fragestellungen auch aus verschiedenen Disziplinen heraus beantwortet werden können.

Erläuterungen zu den einzelnen Skalen und Items

Im Folgenden werden die im geplanten ÜGK 2016-Kontext-Fragebogen verwendeten Konzepte, Skalen und Items theoretisch verortet. Zudem wird aufgezeigt, welche Bereiche (Forschungsdesiderata) im Bildungsmonitoring mit diesen Fragen bearbeitet werden können. Polyvalent verwertbare Fragen, die z.B. von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen in einem jeweils etwas anderen Kontext erhoben werden, werden, jeweils in Funktion der einzelnen Verwertungszusammenhänge, mehrfach aufgeführt. Die Darstellung ist in sechs inhaltliche Blöcke gegliedert:

- 1) soziale Herkunft und Migrationshintergrund
- 2) Bildungsaspirationen, Ausbildungsentscheidungen und Bildungswege
- 3) Panelbereitschaft
- 4) Selbstkonzepte, Motivation, Gesundheit/Wohlbefinden und kritische Lebensereignisse
- 5) Gesellschaftliche Integration
- 6) IT-Nutzung

Die Reihenfolge der Blöcke stimmt nicht immer mit der Reihenfolge im Fragebogen überein, orientiert sich aber daran.

Am Anfang jedes inhaltlichen Blockes stehen eine kurze konzeptübergreifende wissenschaftlich-theoretische Herleitung sowie die Darstellung von Forschungsdesideraten und –fragestellungen. Innerhalb der Blöcke werden jene theoretisch miteinander „verwandten“ Konzepte, die normalerweise gemeinsam erfragt werden, synoptisch vorgestellt, und es wird erläutert, wie sie operationalisiert wurden. Zu den blockweisen Erläuterungen gehört auch eine Beschreibung des analytischen Potenzials und der wissenschaftlichen Verwertungszusammenhänge sowie des bildungspolitischen Nutzens.

Es schliesst sich jeweils eine Überblickstabelle an, in der die Fragenummer, das zugehörige Konzept, die Variablenbezeichnung sowie die Quellen angegeben sind. Zudem ist ersichtlich, in welchem Fragebogen-Block das Item erfragt wird (Der Kontextfragebogen ist in verschiedene thematische Blöcke unterteilt, die einen möglichst sinnvollen und angenehmen Lesefluss ermöglichen sollen und durch Zwischentitel gekennzeichnet sind. Diese Zwischentitel entsprechen den grauen Tabellenüberschriften der folgenden Tabellen). Die zu den Fragenummern gehörenden Items sind aus dem Kontextfragebogen.

1. Soziale Herkunft und Migrationshintergrund

Auch in der Schweiz beeinflusst die soziale und kulturelle Herkunft massgeblich die Leistungsentwicklung der Jugendlichen sowie deren Bildungslaufbahn (OECD, 2013; SKBF, 2010). Auch die der Migrationshintergrund der Jugendlichen ist entscheidend für ihren Bildungserfolg, wobei sich deutliche Unterschiede hinsichtlich des kalendarischen und biografischen Zeitpunkts der Migration sowie dem Herkunftsland zeigen. Eine Analyse der Schulleistungen (in diesem Fall hauptsächlich: Mathematikkompetenzen) sowie der Bildungsaspirationen erfordert daher zwingend die Kontrolle der sozialen und Migrationsherkunft der Jugendlichen (Becker, 2011).

In der Soziologie und Ökonomie existieren dazu vielfältige Theorieansätze, die auch in der Erziehungswissenschaft breit rezipiert und in der empirischen Forschung berücksichtigt wurden (Blossfeld & von Maurice, 2011; Solga & Becker, 2012; Stocké, Blossfeld, Hoinig, & Sixt, 2011). Zu den wichtigsten Vertretern dieser Ansätze dürften Bourdieu und Boudon gelten. Bourdieu (1982, 1983) geht davon aus, dass Familien mit verschiedenen Kapitalien (ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital) ausgestattet sind, und dass insbesondere besser gestellte Familien diese Ressourcen aktivieren, um ihre Kinder im Bildungssystem zu stützen. Besonderer Bedeutung misst Bourdieu auch dem Habitus (Umgangsformen, verinnerlichte Haltungen) zu. Bei Boudon (1974; Kai Maaz, Baumert, & Trautwein, 2010) steht die Idee der primären und sekundären sozialen Ungleichheit im Zentrum: Jugendliche weisen unterschiedliche Leistungsniveaus auf, die bei Bildungsentscheidungen relevant werden. Auch Boudon (ebd.) geht davon aus, dass Kinder aus besser gestellten Familien in der Tendenz höhere Leistungen erbringen. Lassen sich Bildungsentscheide auf unterschiedliche Leistungen der Lernenden zurückführen, spricht Boudon (ebd.) von primärer sozialer Ungleichheit. Zeigt sich aber über die Leistungsunterschiede

hinaus ein direkter Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidungen, geht Boudon von sekundärer sozialer Ungleichheit aus. Bildungsentscheidungen resultieren demgemäss aus unterschiedlichen, schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen sowie Erfolgserwartungen. Beide Theorien teilen die Idee, dass der elterliche Statuserhalt (d.h. ihre Kinder sollen einen mindestens gleich hohen beruflichen Status erlangen wie sie selber) ein zentrales Motiv darstellt.

Um die soziale Herkunft der Jugendlichen sowie ihren allfälligen Migrationshintergrund in den Analysen berücksichtigen zu können, wurden jene PISA-Instrumente verwendet, die sich in den bisherigen Erhebungen bewährt haben. Um ein möglichst vollständiges Bild der sozialen Herkunft zu erhalten, haben wir einige Fragen ergänzt. Schliesslich ist es wichtig, dass die Familien- bzw. Haushaltszusammensetzung in den Analysen berücksichtigt wird.

Viele empirische Studien sind einem bestimmten theoretischen Ansatz verpflichtet und richten ihre Befragungsinstrumente eng an diesem aus. Bei der Entwicklung des Kontext-Fragebogens der ÜGK 2016 stand dagegen die Idee im Vordergrund, das Befragungsinstrumentarium so zu gestalten, dass mehrere theoretische Ansätze bzw. Fragestellungen empirisch überprüft werden können. Insbesondere hinsichtlich der Wirkung des familiären Hintergrundes lohnt sich u.E. eine ausführliche Erhebung gemäss unterschiedlicher Theorieansätze, die dann getestet oder miteinander in Verbindung gebracht werden können.

Aus einer bildungspolitischen Sichtweise heraus ist es einerseits zentral, die soziale Herkunft möglichst gut abzubilden, und vom Migrationshintergrund, mit dem sie oft konfundiert ist, analytisch zu trennen. Erst diese analytische Trennung und die möglichst detaillierte Erfassung der sozio-kulturellen Herkunft ermöglicht „faire“ kantonale Vergleiche der Mathematikleistungen der Schülerinnen und Schüler, bei denen die Zusammensetzung der Schülerschaft, die nachweislich den individuellen Lernerfolg beeinflusst (Baumert, Stanat & Watermann, 2006), empirisch identifiziert und kontrolliert werden kann. Darüber hinaus ermöglicht die Abbildung verschiedener Theorien, potentielle Gründe für das Wirken der sozio-kulturellen Herkunft zu identifizieren und ggf. Massnahmen daraus abzuleiten: Liessen sich schichtspezifische Mathematikleistungen oder Bildungsaspirationen auf unterschiedliche Kosten-Nutzen-Erwägungen zurückführen, wären andere Massnahmen angemessener, als wenn diese Unterschiede stärker durch eine unterschiedliche Ressourcenausstattung oder habituelle oder migrationsspezifische Elemente erklärt werden könnten.

1.1 Wohn-/Familiensituation

Die Berücksichtigung der Familien- und Wohnsituation ist wichtig, um die Ressourcensituation der Familie adäquat abzubilden. So kann z.B. das Leben in Eineltern- oder Patchworkfamilien an die Kinder und Jugendlichen besondere Anforderungen stellen, die sich auf den Bildungserfolg der Jugendlichen auswirken (Bradley & Nguyen, 2004). Auch die Anzahl und Reihenfolge der Geschwister können für Bildungslaufbahnen relevant sein (Bradley & Nguyen, 2004): wenn z.B. geringe Ressourcen auf viele Geschwister verteilt werden müssen, oder wenn in Familien mit Migrationshintergrund ältere Geschwister bereits Erfahrungen im Bildungssystem sammeln konnten, von denen die jüngeren Geschwister profitieren können (Juhász & Mey, 2003). Insbesondere in Anbetracht der sich vervielfältigenden Lebensformen kann dabei nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Jugendliche sich in ihren Antworten auf ihre leiblichen Eltern beziehen, wenn sie von „Vater“ oder „Mutter“ sprechen. Daher ist es in sozialwissenschaftlichen Studien bedeutsam, biologische Elternschaft und soziale Rollen analytisch trennen zu können. Dies soll über die beiden Fragen zur Haushaltszusammensetzung sowie zur Frage danach, auf wen sich die Jugendliche beziehen, wenn sie von Vater/Mutter sprechen, gewährleistet werden.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
A You, your family, and your home					
MB01	Birth date	<i>birth</i>	2	K	PISA 2000
MB02	Gender	<i>sex</i>	1	K	PISA 2012
MB03	Household members	<i>hmemb</i>	8	K	PISA 2000, PISA 2012
MB04	Structure of the household: Mother	<i>mother</i>	1	K	NEPS, DAB
MB05	Structure of the Household: Father	<i>father</i>	1	K	NEPS, DAB
F11	Number of siblings	<i>nsib</i>	3	B	PISA 2000

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

1.2 Migrationshintergrund

Zahlreiche Studien zeigen (Coradi Vellacott & Wolter, 2004; DEBIMISS, 2008; Granato, 2006; Hadjar & Hupka-Brunner, 2013; Mey & Rorato, 2010; Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder, & Gangl, 2011), dass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich hinsichtlich ihres Bildungserfolges stark von den „Einheimischen“ unterscheiden. Ein bedeutsamer Indikator ist dabei das Herkunftsland der Familie (Kalter, Granato, Kristen, & Becker, 2011). Für die Schweiz zeigt sich, dass junge Migrantinnen und Migranten aus einigen Ländern (Italien, Deutschland) im Schweizer Bildungssystem durchaus erfolgreich sein können, andere Gruppen aber nach wie vor eher schwierige Bildungslaufbahnen durchlaufen (Wanner, 2004). Auch die Aufenthaltsdauer von Migrantenfamilien im Aufnahmeland sowie die zuhause gesprochene Sprache haben sich als wichtige Indikatoren für den Bildungserfolg erwiesen (Allemann-Ghionda, 1998/2002). Insbesondere bei Jugendlichen, die nicht selber eingewandert sind, kann der heimische Sprachgebrauch stark variieren (Verwendung der Herkunfts- oder Landessprache oder Sprachmix). Da ein gutes Verständnis der Landessprache von zentraler Bedeutung für den Schulerfolg ist, soll deshalb der innerfamiliäre Sprachgebrauch möglichst exakt erfasst werden.

Zudem ist davon auszugehen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, die mehr Zeit im Schweizer Bildungssystem verbracht haben, erfolgreicher sein sollten als jene, die erst vor kurzem ins Schweizer Bildungssystem eingetreten sind (Sacchi et al., 2011). Da Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht immer im selben Schuljahr eingeschult werden, das sie im Herkunftsland zuletzt besucht haben, ist hier mit starken Verzögerungen in der Bildungslaufbahn zu rechnen, die durch die Aufenthaltsdauer und das Einreiselalter der Schülerinnen und Schüler allein nicht adäquat abgebildet werden können, die aber für den weiteren Bildungsverlauf der Jugendlichen höchst relevant sein können.

Question- grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of items	Question in*	Source
A	You, your family, and your home				
MB14	Country of birth (student/father/mother)	<i>cob</i>	3	K	PISA 2000 / PISA 2012
MB15	Age of immigration	<i>immigage</i>	1	K	PISA 2015 / PISA 2012 (adapted)
MB16	School entry class after immigration	<i>immiggrade</i>	1	K	TREE
MB17a/b	Language at home (1st language)	<i>langhome</i>	1.5	K	PISA 2000, PISA 2012
MB18a/b/c	Language at home (2nd language)	<i>langhome2</i>	1	K	PISA 2012

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

1.3 Berufliche Situation der Eltern

Die berufliche Situation der Eltern ist einer der zentralen Indikatoren der sozialen Herkunft. Sie erlaubt Rückschlüsse auf den Sozialstatus der Eltern, der z.B. bei Bourdieu als wichtiger Indikator des ökonomischen, aber auch des symbolischen Kapitals gilt. Gemäss Boudon (ebd.) prägt der Sozialstatus die schichtspezifischen Kosten-Nutzen-Abwägungen und somit familiäre Bildungsentscheidungen. Die entsprechenden Items wurden vom PISA 2012-Fragebogen übernommen, wobei die Teilzeitbeschäftigung noch differenziert wurde. Hier greifen wir auf Erfahrungen des DAB-Panels⁷ hin, die zeigen, dass Differenzierung analytisch gewinnbringend ist.

⁷ Siehe <http://www.berufswahl.unibe.ch/index.php/de-DE/>

Question- grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in *	Source
A You, your family, and your home					
MB06	Employment status mother	<i>emplm</i>	1	K	PISA 2000, PISA 2012, DAB
MB07	Employment status father	<i>emplf</i>	1	K	PISA 2000, PISA 2012, DAB
MB08	Occupation mother	<i>occupm</i>	2	K	PISA 2000 / PISA 2012
MB09	Occupational position mother	<i>soclm</i>	1	K	NEPS / DAB (adapted).
MB10	Occupation father	<i>occupf</i>	2	K	PISA 2000 / PISA 2012
MB11	Occupational position father	<i>soclf</i>	1	K	NEPS / DAB (adapted)

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

1.4 Kulturelles Kapital der Familie

Grundsätzlich wird beim kulturellen Kapital zwischen inkorporiertem (Einstellungen, Vorlieben), objektiviertem (Bücher, Instrumente) und institutionalisiertem (Zertifikate, Zeugnisse) Kapital unterschieden (Bourdieu, 1983). Als bedeutsam hat sich auch die Differenzierung in hochkulturelles vs. Anderes kulturelles Kapital erwiesen (subkulturelles, regionales, ethnisches). Hochkulturelles Kapital dient der Distinktion höherer Schichten, subkulturelles, regionales oder ethnisches Kapital ist hingegen begrenzter nutzbar (Andersen & Hansen, 2011; Esser, 1996). Eine wichtige Dimension des inkorporierten kulturellen Kapitals stellt das Lesen dar, wobei es Hinweise darauf gibt, dass dieses weniger als Distinktionsmerkmal, sondern vielmehr als Mittel zur sozialen Mobilität genutzt werden kann⁸. Grundlage dieses Mechanismus ist die Tatsache, dass Lesekompetenzen eine Grundvoraussetzung für weiteres (auch mathematisches) Lernen darstellen.

Kulturelles Kapital hat sich als bedeutsam für schulische Leistungen sowie Bildungslaufbahnen erwiesen (Hupka-Brunner, Sacchi, & Stalder, 2010; OECD, 2001). Gemäss Bourdieu (1983) sind allerdings nicht alle Kapitalien gleichermaßen in Bildungserfolg transferierbar. Ihre Wirkung hängt auch davon ab, in welchen Feldern (Kontexten) welche Kapitalsorten zum Tragen kommen und anerkannt werden (Orth, Robins, & Widaman, 2011). Insbesondere in der Schweiz mit ihrem ausgeprägten Berufsbildungssystem, das unterschiedlichste Ausbildungsfelder umfasst, steht zu vermuten, dass die Wirkung einzelner Kapitalien durchaus heterogen ist, und nicht alle Aspekte des kulturellen Kapitals in allen Kontexten (schulische vs. berufliche Ausbildung; verschiedene Berufsfelder) gleichförmig wirken.

Der Habitus (Bourdieu, 1997; Dumais, 2002) der Jugendlichen gilt in der Bourdieu'schen Perspektive insofern als relevant für den Bildungserfolg von Jugendlichen, als die Passung des individuellen Habitus mit einem spezifischen Umfeld darüber entscheidet, ob sich jemand in diesem behaupten kann.⁹ Hinsichtlich des schulischen Lernens existieren hierzu Studien für Deutschland (Kramer & Helsper, 2010).

⁸ Siehe auch: Georg (2005), de Graaf & de Graaf (2002), Gaddis (2013), de Graaf & De Graaf & Kraaykamp (2000), Jäger (2011), Jäger & Breen (2013), Kraaykamp & van Eijck (2010)

⁹ Zum Teil werden auch Persönlichkeitsmerkmale, Haltungen gegenüber der Schule und Selbstkonzepte als Bestandteil des Habitus gefasst (Saraceno, 2014)

Mit Blick auf das schweizerische Berufsbildungssystem gibt es ebenfalls Hinweise darauf, dass das Auftreten der Jugendlichen entscheidend ist (Neuenschwander & Malti, 2009), weil hiervon auch auf die lehrbetriebsinterne Passung geschlossen wird (Imdorf, 2005, 2006). Dabei ist zu beachten, dass der Habitus eher in qualitativen Studien thematisiert wurde, seltener jedoch in der quantitativen Sozialforschung (Smyth & Banks, 2012). Bisherige Befunde Gaddis (2013) legen die Vermutung nahe, dass die Effekte des elterlichen Kulturkapitals vollumfänglich über den Habitus der Jugendlichen vermittelt werden. Für die Schweiz liegen hierzu bisher keine Forschungsergebnisse vor.

Um die skizzierten Dimensionen kulturellen Kapitals adäquat abzubilden, wurden zumeist bewährte PISA-Indikatoren benutzt.

Aus bildungspolitischer Sicht sind diese Konzepte nicht nur insofern zentral, als dass sie wichtige Merkmale der sozialen Herkunft darstellen, und somit einen Beitrag zu „fairen“ Kantonsvergleichen liefern. Sie ermöglichen darüber hinaus einen Einblick in familiäre Kommunikation der Schülerinnen und Schüler, die leistungsrelevant ist. Die analytische Unterscheidung verschiedener Einfluss-Sphären (Eltern, Schülerinnen und Schüler, Freunde) auf Leistungen, Aspirationen und Bildungspläne ist insofern von hoher bildungspolitischer Relevanz, da nur so die Möglichkeit eröffnet wird, verschiedene Ansatzpunkte für bildungspolitische Massnahmen gegen einander abzuwägen und entsprechend weiter zu entwickeln, um z.B. Ansatzpunkte zur (besseren) gezielten Förderung benachteiligter Jugendlicher zu entwickeln.

1.4.1 Ausbildung der Eltern (*institutionalisiertes kulturelles Kapital*)

Die höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern ist ein zentrales Konzept, mit dem die Bildungsnähe der Familie abgebildet werden kann. Deshalb wird die elterliche Bildung in fast allen Untersuchungen zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem berücksichtigt. Gemäss Bourdieu ist diese Teil des institutionalisierten kulturellen Kapitals.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in *	Source
A	You, your family, and your home				
MB12a/b	Status (transfer): mother's education	<i>meduc</i>	1.5	K	PISA 2000 / PISA 2012 / DAB (adapted)
MB13a/b	Status (transfer): father's education	<i>feduc</i>	1.5	K	PISA 2000 / PISA 2012 / DAB (adapted)

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

1.4.2 Inkorporiertes und objektiviertes kulturelles Kapital sowie Habitus

Das objektiviertes kulturelle Kapital ist hoch prädiktiv für verschiedene Formen des Bildungserfolges (Zahner et al., 2002). Die klassische Abfrage erfolgt über die Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher. Ergänzt wird dies mit der Abfrage kultureller Güter wie Kunstwerke oder Bücher mit Gedichten (*cultpos*).

Die kulturellen Aktivitäten, die einen wichtigen Bestandteil des inkorporierten kulturellen Kapitals darstellen, wurden über distinktionsrelevante hochkulturelle Aktivitäten (z.B. Kunstaussstellung, Theater) operationalisiert. Ergänzt haben wir diese mit anderen Aktivitätsformen (z.B. Volksfest, Film; *cult*) sowie dem Fernseh- und PC-Konsum (*media*). Dies erlaubt es zu prüfen, inwiefern auch nicht-hochkulturell

konnotierte Aktivitäten bildungswirksam sind. Auch die Zugehörigkeit zu Vereinen kann Anhaltspunkte über kulturelle Präferenzen und Praktiken geben (*group*)

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der kulturellen Aktivitäten sind die Lesepräferenzen. Gute Lesefähigkeiten gelten als Grundlage für weiteres Lernen und sind somit zentral für die Bildungslaufbahn – weit über die obligatorische Schullaufbahn hinaus. Für die Jugendlichen liegen hier dank PISA bewährte Instrumente vor (*intrea*), für die Eltern wird lediglich danach gefragt, ob sie gerne lesen (*joyreadm/f*)¹⁰. Die Tatsache, ob Eltern gerne lesen, gibt einen wichtigen Hinweis darauf, wie sehr die Eltern der Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, diese in schulischen Belangen selber zu unterstützen. Des Weiteren werden Skalen zur kulturellen (*cultcom*) und sozialen Kommunikation (*socom*) erhoben, wie sie bereits bei PISA 2000 verwendet wurden. Diese geben Aufschluss über die innerfamiliären Prozessen, die Bildungsprozesse erleichtern oder behindern können.

Da der Habitus bisher eher in qualitativen Studien thematisiert wurde¹¹, seltener jedoch in der quantitativen Sozialforschung (Smyth & Banks, 2012), haben wir eigene Items entwickelt (*manners*), die jene Haltung abbilden sollen, die u.E. für die Lehrstellenwahl besonders bedeutsam sein sollten (z.B. bei Vorstellungsgesprächen oder Schnupperpraktika).

Question-grid / screem	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in *	Source
A You, your family, and your home					
B03	Parents: reading interest	<i>joyreadm/f</i>	2	B	TREE2
F18	Number of books at home	<i>books</i>	1	B	PISA 2000
B05a	Household possessions: classical culture	<i>cultposs</i>	3	B	PISA 2000
B School and learning					
B26	Interest in reading	<i>intrea</i>	3	B	PISA 2000
F Your leisure time					
B23	Cultural activities	<i>cult</i>	7	B	PISA 2000
B24	Media consumption habits on a school day	<i>media</i>	4	B	Beck, Jäpel, Becker, 2010 (DEBIMISS), NEPS (adapted)
B25	Membership, organized activities	<i>group</i>	7	B	TREE1 (T8)

¹⁰ Die klassische Abfrage nach der Anzahl der Bücher erweist sich in empirischen Erhebungen nach wie vor als ein sehr guter Prädiktor. Allerdings ist anzunehmen, dass die Anzahl der physischen Bücher angesichts der neuen Medien an Erklärungskraft verlieren wird. Deswegen erscheint uns eine ergänzende Information zu den Lesepräferenzen der Eltern notwendig.

¹¹ Die OECD arbeitet in ihren large scale assessments z.T. mit sehr weit gefassten Operationalisierungen des Habitus, bei denen nicht nur die oben thematisierten Aspekte erfasst werden, sondern auch Einstellungen zu Bildung und Schule sowie Selbstkonzepte.

G You and others					
B28a	Cultural communication	<i>cultcom</i>	4	B	PISA 2000 (adapted)
B28b	Social communication	<i>socom</i>	5	B	PISA 2000 (adapted)
B20	Embodied cultural capital	<i>managers/verbs-käfil</i>	6	B	TREE2

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

1.5 Soziales Kapital der Familie

Hinsichtlich des Sozialkapitals¹² existiert eine grosse Vielfalt der theoretischen Perspektiven (Bourdieu, 1983; Coleman, 1988; Putnam, 1976), die sich in heterogenen Messmethoden und Analyseinstrumenten spiegelt. Dementsprechend wird unter Sozialkapital in der Literatur ganz Unterschiedliches verstanden: etwa Art und Umfang von individuellen Beziehungsnetzwerken und verschiedene Unterstützungsformen; aber auch generalisiertes Vertrauen, gemeinnütziges Engagement, etc. (für einen Überblick siehe auch Scrivens & Smith, 2013). Für schulischen Erfolg (Schulleistungen und Bildungslaufbahnen) und Bildungsaspirationen ist jene Form des Sozialkapitals relevant, die Auskunft gibt über familiäre und individuelle Netzwerke (von Eltern und von Jugendlichen) und die in diesen Netzwerken mobilisierbaren Ressourcen, soweit diese für den Bildungserfolg (z. B. bei der Lehrstellensuche, vgl. Roth (2013), Nauck & Becker (2011)) relevant sind. Dabei kann unterschieden werden zwischen direkter familiärer Unterstützung (z.B. wenn Verwandte den Schülerinnen und Schülern bei den Hausaufgaben helfen) und indirekter Unterstützung (z.B. wenn Stütz- oder Vorbereitungskurse organisiert und von den Eltern finanziert werden). Auch bei der Lehrstellenwahl ist anzumerken, dass familiäres Sozialkapital für den Übergang an der ersten Schwelle zentral ist: Zum einen lassen sich in einem grösseren Netzwerk mehr Ressourcen aktivieren, was bei der Lehrstellensuche hilfreich sein kann. Zum anderen ist die Wahrscheinlichkeit in grösseren Netzwerken höher, dass Jugendliche mehrere Berufsbilder kennen lernen, und sich daher im Rahmen der Ausbildungsfindung / Lehrstellensuche besser orientieren können.

Die Zusammensetzung und der Umfang der Netzwerke werden mit den Fragen nach den Mitgliedschaften in Vereinen und Gruppen (*group*) abgebildet. Diese Frage wurde auch bei TREE und anderen Studien wie z.B. dem NEPS erhoben und ist von disziplinenübergreifendem Interesse (Soziologie, Psychologie, school-to-work-transition). So wurde verschiedentlich ein Zusammenhang zwischen (informellen) Netzwerken und Erfolg bei der Lehrstellensuche gefunden (Haeberlin, Imdorf, & Kronig, 2004b, 2004c). Besonders bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund können Mitgliedschaften Auskunft über das Mass der Integration in die Aufnahmegesellschaft geben (Mey & Rorato, 2006), was für Ausbildungsfirmer interessant und aus dem Lebenslauf ersichtlich ist, wenn Jugendliche ihre Mitgliedschaften als Hobbies angeben. Ebenfalls bekannt, aber selten empirisch geprüft ist der Umstand, dass Grossfirmen Mitarbeiterkindern bei sonst gleichwertigen Bewerbungen den Vorzug geben, weil sie eine höhere Identifikation mit dem Betrieb unterstellen. Auch kleinere und mittlere Unternehmen bevorzugen Jugendliche, bei denen sie davon ausgehen können, dass die Eltern ihre Kinder während der Lehrzeit unterstützen. Insbesondere bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterstellen Lehrbetriebe oft, dass diese bei der Lehrstellensuche Probleme haben, weil die Sozialkapitalausstattung ihrer Eltern ungenügend ist (Bankston, 2004).

Die Abbildung der Qualität familiärer und sonstiger Netzwerke erfolgt über die subjektive Einschätzung der Beziehung zu den Eltern (*closef/m*) sowie über die Anzahl engere Freunde (*nbfriends*). Die Fragen nach der sozialen Kommunikation innerhalb der Familie (*socom*) sowie der wahrgenommenen Unterstützung

¹² Siehe auch Behtoui (2013), Beilmann, Mayer, Kasearu & Realo (2014), Ream & Palardy (2008), Roth (2013), Scrivens & Smith (2013), Semo & Karmel (2011), Stocké, Blossfeld, Hoenig & Sixt (2011), van der Gaag (2005), Van Der Gaag & Sijnders (2005), van der Gaag & Webber (2008), Verhaeghe, Li & Van de Putte (2013), Verhaeghe, Van der Bracht & Van de Putte (2015), Weiss, (2012).

(*closupp*, *coach*, *coachaim*, *famedusp*) geben Auskunft über die Qualität des Netzwerks und das wahrgenommene Unterstützungspotential. Zudem bilden diese Skalen Prozesse ab, die für das schulische Lernen den familiären Sozialisationsrahmen bilden und daher bei der Analyse von Bildungslaufbahnen und Entscheidungen berücksichtigt werden sollten. Insbesondere für Jugendliche aus Familien mit geringer Ressourcenausstattung (z.B. auch mit Migrationshintergrund) kann eine enge Verbindung zu den Eltern, die sich in einer allgemeinen emotionalen (wenn auch keiner praktischen) Unterstützung äussert, ein entscheidender Faktor sein, der Jugendliche in schwierigen Phasen der Bildungslaufbahn motiviert und stabilisiert.

Bei der Frage nach dem generalisierten Vertrauen kann davon ausgegangen werden, dass Personen, die ein hohes generalisiertes Vertrauen haben, eher in der Lage sind, auf andere Personen zuzugehen und Hilfe anzunehmen, was auch hinsichtlich des schulischen Lernens sowie bei der Ausbildungsfindung zentral sein kann. Das Item eröffnet auch grenzüberschreitende Vergleichsmöglichkeiten, da es in mehreren internationalen Studien erhoben wird.¹³

Question-Number	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
B School and learning					
MB29a	Private tutoring / learning support: frequency	<i>coach*</i>	4	K	PISA 2012 (adapted)
MB29b	Private tutoring / learning support: reason	<i>coachaim</i>	5	K	PISA 2012 (adapted)
F Your leisure time					
B25	Membership, organized activities	<i>group</i>	7.5	B	TREE1
G You and others					
B27	Emotional closeness to parents	<i>closef/closem</i>	2	B	TREE1
B28b	Social communication	<i>socom</i>	5	B	PISA 2000 (adapted)
B29	Family educational support	<i>famedusp</i>	3	B	PISA 2000
B32n	Number of friends	<i>nbfriends</i>	1	B	SOEP (Granovetter) & TREE1
F46	General trust	<i>trust</i>	1	B	ESS 2012, WVS 2012 (adapted)
B32b	Perceived social network support	<i>closupp</i>	5	B	TREE2 (BHPS, ISSP 2001 (adapted))

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

¹³ U.a. im European Social Survey (ESS), im International Social Survey Programme (ISSP) sowie im World bzw. European Values Survey.

Auch hier gilt, ähnlich wie beim kulturellen Kapital, dass erst eine Berücksichtigung verschiedener Einflussphären (Eltern, Kinder, Peers) schulische Prozesse verständlich macht, da dadurch der Rahmen, in dem schulisches Handeln erfolgt, beleuchtet wird.

1.6 Ökonomisches Kapital der Familie

Das ökonomische Kapital im Sinne von Bourdieu wird bei PISA regelmässig erfragt. Auch in einer Bourdieu'schen Sichtweise ist die ökonomische Situation einer Familie für den Schulerfolg und die Bildungslaufbahn von Kindern und Jugendlichen relevant, weil die Familie in der Lage sein muss, sie während langer Ausbildungsphasen finanziell zu unterstützen (Bradley & Nguyen, 2004). Die Schwierigkeit besteht hier darin, dass die befragten Jugendlichen oft eine unzureichende Repräsentation des familiären Wohlstandes haben. Deswegen wird üblicherweise versucht, Gegenstände oder Aktivitäten abzufragen, die einen hohen ökonomischen Status der Familie indizieren. Da sich diese Statusindikatoren über die Zeit verändern, wurde die entsprechende PISA-Skala aktualisiert. Die aktualisierte PISA-Skala haben wir mit einer Frage ergänzt, die sich in anderen Erhebungen als relevant für Bildungserfolg (auch Lehrstellensuche) erwiesen hat. Das Item B06 (Häufigkeit von Ferien) ist in der internationalen Forschung gut erprobt und wird häufig eingesetzt, um den Aktivitätsaspekt abzudecken.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
A You, your family, and your home					
B05a/b	Family wealth	<i>wealth</i>	10	B	PISA 2000, PISA 2012, PIRLS/IGLU, KESS4 (adapted)
B06	Family affluence	<i>holyn</i>	1	B	James et al. 2014 Hartley, JEK., T. Torsheim, J. Inchley, K. Levin et al. (ohne Jahr). FAS III Development Study Report

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

Eine akkurate Abbildung des ökonomischen Kapitals ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für faire Kantonsvergleiche, die die Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die familiären Ressourcen der Jugendlichen berücksichtigen.

2. Bildungsaspirationen, Ausbildungsentscheidungen und Bildungswege

Bildungsaspirationen¹⁴ sind für schulische Leistungen und Bildungswege von Jugendlichen zentral (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 2001; Schoon & Parsons, 2002; Schoon & Silbereisen, 2009; Smyth & Banks, 2012) und stark von elterlichen Vorstellungen geprägt (Schuchart & Maaz, 2007; Wohlkinger & Ditton, 2012). Dabei wird gemeinhin angenommen, dass der elterliche Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder im Laufe der Zeit abnimmt. Eine der bedeutendsten Weichenstellungen im Schweizer Bildungssystem ist der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I. Hier werden Jugendliche in den meisten Kantonen in unterschiedliche Leistungsniveaus („tracks“) eingeteilt¹⁵, wobei die familiären Bildungsaspirationen eine bedeutsame Rolle spielen, und diese Einteilung für den weiteren Bildungsverlauf von zentraler Bedeutung ist (Aargau, 2010; Becker & Schubert, 2011; Bundesrat, 2006; Glauser, 2010; Haeblerlin, Imdorf, & Kronig, 2004a; Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer, & Hupka-Brunner, 2014). Erklärt wird dies u.a. mit unterschiedlichen Entwicklungsmilieus, die in leistungshomogenen Klassen die weitere Entwicklung der Jugendlichen (Schulleistungen, aber auch Bildungsaspirationen) beeinflussen (Baumert, Stanat, & Watermann, 2006).

Darüber hinaus wirkt der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp bei angespanntem Lehrstellenmarkt bei den Lehrbetrieben als Signal (Spence, 1973) für schulische Leistungsfähigkeit (Hupka, Sacchi, & Stalder, 2006; Moser, 2004), auch wenn empirisch gezeigt werden konnte, dass schulische Kompetenzen und Sek. I-Schultyp insbesondere im mittleren Leistungsbereich stark voneinander abweichen können (Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2002; Hupka, 2003).

Jugendliche stehen also nach der obligatorischen Schulzeit (d.h. am Übergang zwischen den Sekundarstufen I und II) vor der Herausforderung, eigene Kompetenzen, Wünsche und Aspirationen mit den vorgefundenen Ausbildungsmöglichkeiten in Einklang zu bringen (Bradley & Nguyen, 2004; Wahler & Witzel, 1996). Dabei wird auch diskutiert, inwiefern Bildungsaspirationen für geschlechtstypische Berufswahlen (mit)verantwortlich sind (Buchmann & Kriesi, 2012; Hupka-Brunner & Kriesi, 2013), was in Anbetracht des drohenden Fachkräftemangels in den MINT-Fächern besondere gesellschaftliche Relevanz erhält. Insofern kommt der wissenschaftlichen Analyse des Zusammenhangs von Mathematikkompetenzen, Bildungsaspirationen und Bildungsplänen im Rahmen des Bildungsmonitorings besondere Bedeutung zu.

2.1 Bildungsaspirationen

Bildungsaspirationen und Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang und beeinflussen sich wechselseitig: Einerseits beeinflussen vorhandene Kompetenzen Bildungsaspirationen und –wege, weil sie den Bereich des Möglichen abstecken. Andererseits können Bildungsaspirationen dafür verantwortlich sein, wenn vermehrte Anstrengungen unternommen werden, um die eigenen (Mathematik)Leistungen zu verbessern (Eccles, 2005).

Hinsichtlich der Bildungsaspirationen ist es wichtig, dass nicht nur die Aspirationen der Jugendlichen erfragt werden, sondern auch die von den Jugendlichen wahrgenommenen Elternaspirationen (*aspmf*) (Maaz, Baumert, Gresch, & McElvany, 2010; Wohlkinger & Ditton, 2012). Selbst wenn Schülerinnen und Schüler vielleicht nicht immer eine realistische Einschätzung der Elternaspirationen abgeben können, ist

¹⁴ Beachtenswert ist zudem, dass Bildungsaspirationen in verschiedensten Disziplinen analysiert werden (Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Ökonomie), was insofern eine sehr effektive Operationalisierung darstellt, weil so verschiedene Perspektiven des Bildungsmonitorings mit einem Konzept abgebildet werden können.

¹⁵ Die Übertrittsregelungen fallen je nach Kanton unterschiedlich aus und umfassen z.T. auch Übertrittsprüfungen. In den meisten Kantonen wird beim Übertritt auch der Elternwunsch berücksichtigt (Neuenschwander & Grunder, 2010).

diese subjektive Einschätzung der Jugendlichen bedeutsam, weil die Wahrnehmung der elterlichen Aspirationen sowohl für schulische Anstrengungsbereitschaft als auch für die eigene weitere Bildungslaufbahn zentral ist. Zudem erweist sich die Unterscheidung in idealistische vs. realistische Bildungsaspirationen (*aspideal*, *aspreal*) als analytisch wertvoll (Stocké, 2013), vor allem, wenn nicht nur kurzfristige Leistungen und Ziele, sondern auch längerfristige Entwicklungen analysiert werden sollen. Üblicherweise wird dabei nach dem höchsten angestrebten Bildungsabschluss gefragt. Wir ergänzen dies mit der PISA2000-Frage nach dem angestrebten Job mit 30 Jahren (*jobat30*), weil dieser längerfristige Aspirationen offenbart. Darüber hinaus gibt der im Alter von 30 Jahren angestrebte Beruf Auskunft über den angestrebten Status im Arbeitsmarkt sowie die gewünschte Branche. Letzteres ist vor allem auch für die Forschung zur geschlechtsspezifischen und fachbereichsspezifischen (Stichwort MINT-Fächer) Ausbildungs- und Berufswahl interessant (Buchmann & Kriesi, 2009; Schwiter et al., 2014). In Ergänzung zu den Aspirations-Items wird der von den Jugendlichen empfundene elterliche Leistungsdruck (*press*) erhoben, weil dieser ein Indikator für die innerfamiliären Prozesse ist, über welche elterliche Bildungsaspirationen an die Kinder weitergegeben werden.

Schliesslich werden persönliche Werthaltungen erfragt, weil (auch) diese bei der Berufswahl leitend sein können.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of items	Question in*	Source
B School and learning					
B08	Idealistic educational aspirations	<i>aspideal</i>	1	B	NEPS (adapted)
D Was du für deine Zukunft erwartest					
MB32	Realistic educational aspirations of youths	<i>aspreal</i>	1	K	NEPS (adapted)
MB33	Plans & expectations for the future: expected job at 30	<i>jobat30</i>	1	K	PISA 2000
B12	Value Orientations	<i>vaw/vaf</i>	10	B	TREE1
G Du und andere					
B30	Parents' educational aspirations	<i>aspmf</i>	1	B	TREE2
B31	Parental pressure to achieve	<i>press</i>	4	B	EBI, Böhm-Kasper et al., 2001

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

2.2 Ausbildungsentscheidungen: Kosten, Nutzen, Erfolgswahrscheinlichkeit (Wert-Erwartungstheorien)

Rational Choice- bzw. Wert-Erwartungstheorien (Boudon, 1974; J. S. Eccles, 2005; Stocké, 2007) sind sowohl in der Bildungssoziologie als auch in Psychologie und der Ökonomie weit verbreitet, und gehören zu den erklärungskräftigsten Theorien in Hinblick auf Bildungserfolg. Sie gehen im Kern davon aus, dass Bildungsentscheidungen vom subjektiv erwarteten Nutzen einer gegebenen Ausbildung, von den subjektiv perzipierten Erfolgswahrscheinlichkeiten und von den anfallenden Kosten abhängen¹⁶.

Um dies zu operationalisieren, müssen Wertigkeiten von Lebenszielen (z.B. guter Lohn, Arbeitsplatzsicherheit, Partnerschaft; *values*) abgefragt werden. Der perzipierte Nutzen einer Ausbildung (*vaexp*) wird erhoben, indem die Befragten eine Einschätzung ihrer Chancen abgeben, diese Werte, häufig auch lediglich den Wert einer guten beruflichen Position, mittels verschiedener Ausbildungsoptionen zu realisieren. Die Erfolgswahrscheinlichkeit wird operationalisiert, indem die Jugendlichen ihre Chancen einschätzen, die genannten Ausbildungen abzuschließen (*achexp*). Schliesslich werden die für jede der genannten Ausbildungen geschätzten Kosten (*educost*) abgefragt. Dabei ist nicht relevant, wie realistisch diese Einschätzungen sind. Vielmehr geht es um die subjektive Einschätzung, weil diese die Entscheidungsfindung der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

Aus soziologischer Perspektive ist zudem das Motiv des intergenerationellen Status-Erhalts bedeutsam (Bourdieu/Boudon), das über die berufliche Stellung der Eltern, aber auch die Bildungsaspirationen abgebildet werden kann. Im ökonomischen Forschungsfeld werden zusätzlich die Konzepte der Risikoaversion und der Zeitpräferenzen berücksichtigt, um bestimmte Entscheidungen empirisch abzubilden.

Question- grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of items	Question in*	Source
D	What you expect from the future				
B12	Value orientations	<i>vaw/vaf</i>	10	B	TREE1
B13	Expected utility education	<i>vaexp</i>	7	B	NEPS/DAB (adapted)
B14	Expected success education	<i>achexp</i>	6	B	NEPS/DAB (adapted)
B15	Expected cost education	<i>educost</i>	6	B	NEPS/DAB (adapted)
E	Self-evaluation				
B17	Risk-aversion	<i>riskav</i>	1	B	SOEP/SHP (adapted).
B18	Time preferences (patience)	<i>pati</i>	1	B	SOEP

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

¹⁶ Siehe auch Best (2007), Funke & Reips (2012), Haase, Renkewitz & Betsch (2013), Manski (2004), Reyna & Brainerd (2007), Stocké, Blossfeld, Hoenig & Sixt (2011).

2.3 Bildungswege

Die obligatorische Schule hat nicht nur zum Ziel, Kindern und Jugendlichen Kompetenzen zu vermitteln, sondern auch, sie auf dem Weg ins Berufsleben zu begleiten (Fend, 1981; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010). An den meisten Schulen findet deswegen ab der 7. Oder 8. Klasse Berufsfindungsunterricht statt, und viele Lehrer begleiten ihre Schülerinnen und Schüler sehr engagiert. Dementsprechend sind die konkreten, kurzfristigen Ausbildungspläne wichtige Indikatoren über eine gelingende Begleitung der Jugendlichen. Wie gut die Ausbildungsfindung an der Schwelle zwischen den Sekundarstufen I und II gelingt, hängt aber wesentlich von der bisherigen Bildungslaufbahn, den erbrachten Leistungen und den Bildungsaspirationen der Familie ab. Zu den relevanten schulbiografischen Informationen der obligatorischen Schulstufen gehören auch Repetitionen und Absentismus (Knock-Out-Kriterium für Lehrbetriebe).

Schliesslich soll abgebildet werden, in welchen Etappen die Ausbildungsfindung erfolgt ist. Dabei sind zum einen das Timing (wann begonnen?) und die „Suchbreite“ (In welchem beruflichen Spektrum haben die Jugendlichen gesucht? Branchen/Status) relevant. Je nach Umfang der Ausbildungsplatzsuche müssen die Jugendlichen hier mehr oder weniger, höchstens aber vier Fragen zu einzelnen Etappen beantworten. Um ein möglichst vollständiges Bild vom Gesamtprozess zu erhalten, wird zudem nach der Gesamtdauer sowie der Anzahl der Bewerbungen gefragt.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
A You, your family, and your home					
MB16	School entry class after immigration	<i>immigrate</i>	1	K	TREE2
B School and learning					
MB27a/b	Grade repeating	<i>graderep</i>	1.5	K	PISA 2012 (adapted)
MB28a/b	School type	<i>schooltype / schoolgym</i>	2	K	PISA 2000 (adapted)
B11a/b/c/d	Primary to lower secondary school transition	<i>primcant / sctyp</i>	4	B	TREE2
MB30	Absenteeism (truancy)	<i>truancy</i>	3	K	PISA 2000 (adapted) / PISA 2012
MB31	School marks	<i>mark*</i>	4	K	PISA 2000 (adapted)
I Ausbildungspläne und -wünsche					
MB34ff	Aspirations: realistic	<i>plan</i>	10	K	PISA 2000 (adapted)
B38ff	Past search for VET	<i>appl</i>	15 [†]	B	TREE2
MB35ff	Search for school	<i>planapp</i>	5	K	PISA 2000 (adapted)
MB36ff	Aspirations: idealistic	<i>plandes / plandid</i>	4	K	PISA 2000 (adapted)

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

† = Anzahl Items abhängig vom Befragungsschlaufe.

3. Selbstkonzepte, Motivation, Gesundheit, Wohlbefinden und kritische Lebensereignisse

Um schulische Performanz und Bildungsentscheidungen und –wege zu verstehen, müssen auch individuelle Merkmale wie Selbstkonzepte, Motivation und Persönlichkeitsdimensionen berücksichtigt werden (Andreas Hirschi, 2009; A. Hirschi & Vondracek, 2009; SKBF, 2010; Spiess Huldi, 2009; Uhlig & Solga, 2009). Insbesondere in der erziehungswissenschaftlichen und der psychologischen Forschung wird oft nicht nur ein punktuelles Ergebnis analysiert, sondern auf individuellen Entwicklungsprozesse fokussiert (Baltes, 1990; Schneewind, 2001). Dabei geht es nicht nur um den Aufbau von Kompetenzen über die Zeit, sondern auch um die Entwicklung anderer psychologischer Dimensionen wie Selbstkonzepte oder Wohlbefinden sowie um Gesundheit. Insbesondere die Zufriedenheit der Individuen (allgemeine oder bereichsspezifische Lebenszufriedenheit) wird hierbei häufig als alternatives Erfolgskriterium von Bildungsprozessen analysiert (Elfering, Semmer, & Kälin, 2000; Samuel, 2012). Dabei gibt es Hinweise auf Wechselwirkungen zwischen Wohlbefinden und Bildungserfolg (Elfering et al., 2000; Samuel, 2012; SKBF, 2010). Neben den Erziehungswissenschaften und der Psychologie widmet sich in jüngerer Zeit auch die Ökonomie vermehrt der Zufriedenheitsforschung.

3.1 Selbstkonzepte und Motivation

Die Bedeutung von Selbstkonzepten, Motivation und Selbstregulierungsprozessen für schulisches Lernen, Bildungswege und Laufbahnerfolg ist in der Erziehungswissenschaft und in der Psychologie unbestritten (Baumert, 1993; Boudreau, Boswell, & Judge, 2001; J. S. Eccles, 1980, 2005, 2006; Jacquelynne S. Eccles, Vida, & Barber, 2004; Köller, Daniels, Schnabel, & Baumert, 2000; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1993ff.; Schwarzer, 2000; SKBF, 2010; Stalder, 2009).

Dabei gilt Motivation als Antriebsfeder menschlichen Verhaltens, die dazu beiträgt, zielgerichtete Aktivitäten aufrecht zu erhalten. Zumeist wird zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation unterschieden (*achmot*). Extrinsische Motivation bezieht sich dabei auf eine Motivlage, bei der z.B. Anerkennung oder späterer Nutzen (z.B. gute Noten, Lob, bessere Berufschancen) zentral sind. Unter intrinsischer Motivation versteht man dagegen ein Interesse an der Sache, die Freude an der Tätigkeit selber (Dinge verstehen wollen, Interesse an Lesen/Mathematik *intrea*).

Neben der Motivation, Dinge zu tun, ist auch die Überzeugung, diese Dinge bewältigen zu können (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen) aus psychologischer Sicht ein zentrales Element menschlicher Entwicklung (Bandura & Locke, 2003). Fachspezifische Selbstkonzepte (*selfef*, *acaself*, *scacad*, *matcon*, *scverb*) sind für die Erklärung von schulischen resp. fachlichen Leistungen sowie von Berufs- und Fächerwahlen zentral. Allgemeine Selbstwirksamkeit (*seef*) dagegen ist ein bedeutsamer Prädiktor für Laufbahnerfolg (Pinquart, Juang, & K., 2003; Schoon & Silbereisen, 2009; Silbereisen et al., 2006). Der „locus of control“ (*loci/loce*) wiederum ist eine etablierte und breit validierte Skala für individuelle Kontrollüberzeugungen (Selbst- vs. Fremdverantwortung). Vor allem, wenn Schülerinnen und Schüler sich motivieren müssen, um Leistungen zu steigern, ist es von zentraler Bedeutung, dass sie das Gefühl haben, den bisherigen Leistungsstand selbst zu verantworten, und durch ein verändertes Verhalten selber das gewünschte Ergebnis erreichen zu können. Des Weiteren müssen Individuen in der Lage sein, ihr zielgerichtetes Handeln aufrecht zu erhalten (Persistenz) und eine gewisse Anstrengungsbereitschaft zu zeigen. Dies wird mit den beiden bewährten und gut validierten Konzepten *effper* und *persev* operationalisiert.

Neben diesen eher psychologisch orientierten Konzepten gibt es auch in der Soziologie Bestrebungen, den individuellen Handlungsspielraum (*Agency*) adäquat abzubilden. Dazu zählen etwa die Wert-Erwartungs-Theorien oder der *Capability*-Ansatz von Amartya Sen (1985). Letzterer schlägt eine theoretische Brücke zu Bourdieu, indem er das Fähigkeitsempfinden (*capabilities*) von Menschen ins Zentrum rückt und fragt, welche Handlungsspielräume sie in welchen Lebensbereichen wahrnehmen.

Gerade in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen, die sich im Prozess der Ausbildungsfindung befinden, ist es entscheidend, dass sie motivational unterstützt werden und die Selbstwirksamkeitserwartungen und Anstrengungsbereitschaft aufrechterhalten, wenn Rückschläge wie z.B. Absagen von Lehrbetrieben verarbeitet werden müssen. Auch die Tatsache, dass der erhoffte Erfolg auf eigenes Handeln

zurückgeführt werden kann, ist ein wichtiges Element in diesem Prozess. Daher ist in der pädagogischen Praxis oft der Aufbau oder die Aufrechterhaltung der Motivation und der Ausdauer ein zentrales Anliegen.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
B School and learning					
B09	Effort and perseverance	<i>effper</i>	2	B	PISA 2000
B10	Extrinsic achievement motivation	<i>achmot</i>	6	B	IGLU 2001
MB19	Perserverance	<i>persev</i>	5	K	PISA 2012
MB22	Academic self-efficacy	<i>acaself</i>	3	K	Hagnauer, Gerda & Hascher, Tina 2012 (adapted)
F12	Specific self-efficacy	<i>selfeff</i>	8	B	PISA 2012 & Girnat, B. 2017
F26	Interest in reading	<i>intrea</i>	3	B	PISA 2000
F26	Academic self-concept	<i>scacad</i>	3	B	PISA 2000
F26	Self-concept in mathematics	<i>matcon</i>	3	B	PISA 2000
F26	Verbal self-concept	<i>scverb</i>	3	B	PISA 2000
B09	Instrumental motiviatiion	<i>insmot</i>	3	B	PISA 2000
E Self-evaluation					
B21	Locus of control	<i>loc</i>	4	B	Rotter 1966, Kovaleva 2012, IE-4 GESIS
B22	Self-reported capabilities	<i>cap</i>	5	B	Sen, A.K., 1984a, 1985, Anand & Hess 2006
F25	General perceived self-efficacy	<i>seef</i>	4	B	Schwarzer & Jerusalem (1999), TREE1

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

3.2 Persönlichkeit

Persönlichkeitsmerkmale werden insbesondere in der Psychologie, aber auch in der Ökonomie als bedeutsam für Bildungslaufbahnen und deren Erfolg angesehen (Elfering et al., 2000; Andreas Hirschi, 2009; A. Hirschi & Vondracek, 2009; Wohlkinger, Ditton, von Maurice, Haugwitz, & Blossfeld, 2011). Als multidisziplinäres Standard-Instrument gelten in diesem Bereich die so genannten „Big Five“ (die fünf Persönlichkeitstypen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit), deren Abfrage von Vertretern verschiedener Disziplinen (Erziehungswissenschaften, Psychologie, Ökonomie) angeregt wurde. Zwei weitere Persönlichkeitsmerkmale, die insbesondere in der Ökonomie Beachtung finden, sind die Zeitpräferenz (*pati*) sowie die Risikobereitschaft (*riskav*).

Zudem wurde der Selbstwert aufgenommen, weil sich dieser für gelingende Bildungsverläufe als relevant erwiesen hat (Orth et al., 2011). Dabei gilt ein gutes Selbstwertgefühl einerseits als Vorbedingung für eine

erfolgreiche Ausbildungsfindung. Andererseits wird oft davon ausgegangen, dass gerade schulisch schwache Jugendliche in einer dualen Ausbildung an Selbstwert gewinnen (Fredrickson, 2001), weil sie sich in ihrer Berufsrolle als kompetent erleben und ernst genommen fühlen. U. E. besteht ein Mangel an empirischen Untersuchungen, die das Zusammenspiel von Selbstwert, Selbstwirksamkeit und Persönlichkeit während der Transition in die Sekundarstufe II untersuchen, obwohl diesem in der pädagogischen Forschung zentrale Bedeutung beigemessen wird.

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
E Self-evaluation					
B16a	Global self-esteem (positive / negative)	<i>sel</i>	8	K	Rosenberg (1979), TREE1
B17	Risk-aversion	<i>riskav</i>	1	K	SOEP / SHP (adapted)
B18	Time preferences (patience)	<i>pati</i>	1	K	SOEP
B19	Big-Five-Inventory-10	<i>bigfive</i>	11	K	Rammstedt & John 2007, Rammstedt et al. 2012 (gesis), NEPS

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

3.3 Gesundheit und Wohlbefinden

Wie bereits im obigen Abschnitt angedeutet, kann das Gesundheitsverhalten von Jugendlichen (Gerber & Pühse, 2007) deren schulischen Erfolg sowie die weitere Bildungslaufbahn beeinflussen (Hüsler & Werlen, 2006). Andererseits werden im Jugendalter die Weichen für gesundheitsrelevante Verhaltensweisen gestellt (z.B. Rauchen, Alkohol trinken), die weit reichende Konsequenzen haben (Hüsler & Werlen, 2006). Angesichts der Zielsetzung der Schule, Kinder und Jugendliche auf ein Leben nach der Schule vorzubereiten, ist schulische Gesundheitserziehung von hohem öffentlichen Interesse (Tschumper & Diserens, 2004). Im HARMOS-Konkordat wird dementsprechend auch untenstehendes Bildungsziel formuliert:

„e. Bewegung und Gesundheit: eine Bewegungs- und Gesundheitserziehung ausgerichtet auf die Entwicklung von motorischen Fähigkeiten und körperlicher Leistungsfähigkeit sowie auf die Förderung des physischen und psychischen Wohlbefindens.“

Gesundheitsfragen werden auch im Bildungsbericht (Zusammenhang Gesundheit-Bildung; Körpergewicht; Konsum von psychoaktiven Substanzen, Teenagerschwangerschaften) prominent thematisiert (SKBF, 2010). Auf der Basis des aktuellen Forschungsstands sind die vermuteten zahlreichen Wechselwirkungen zwischen Gesundheitsverhalten und Bildungslaufbahn bislang nur rudimentär erforscht (Fend & Berger, 2001; Spiess Huld, Häfeli, & Rüesch, 2006).

Das Gesundheitsverhalten wird klassischerweise über den aktuellen Gesundheitszustand (subjektive Einschätzung), die körperliche Betätigung sowie Ernährungsgewohnheiten erfragt. Diese Items wurden auf Anregung verschiedener Forschender aus dem Bereich der Gesundheitsprävention und des Sports aufgenommen.

Gesundheit hat nicht nur physische, sondern auch psych(olog)ische Aspekte (etwa auch das Selbstwertgefühl), die unter dem Begriff des „well-being“ gefasst werden. In der empirischen Forschung hat sich dabei einerseits die Abfrage der allgemeinen Lebenszufriedenheit etabliert, ergänzt durch die Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen (materielle Situation, Gesundheit, Familie, soziale Beziehungen, Ausbildung, Freizeit (für einen Überblick siehe auch Heidl, Landenberger, Jahn 2012). Da davon auszugehen ist, dass das schulische Wohlbefinden einen grossen Einfluss auf schulische Leistungen sowie weiterführende Bildungslaufbahnen hat, wurde dies detailliert erhoben (*posatt, enjoyschool, trouschool, physpain, socprob, schoolav*).

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of items	Question in*	Source
A You, your family, and your home					
B01	General life satisfaction	<i>satlive</i>	1	B	TREE1, SOEP, WVS, NEPS, PISA 2015.
B School and learning					
MB20	Positive attitude towards school	<i>posatt</i>	3	K	Hascher 2004
MB21	Enjoyment in school	<i>enjoyschool</i>	3	K	Hascher 2004
MB23	Worries about school	<i>trouschool</i>	3	K	Hascher 2004
MB24	Physical complaints in school	<i>physpain</i>	4	K	Hascher 2004
MB24	Social problems in school	<i>socprob</i>	3	K	Hascher 2004
MB24	School reluctance	<i>schoolav</i>	3	K	Hascher 2004
H Health and sports					
B34	Subjective health	<i>health</i>	1	B	SOEP / NEPS / EVS / TREE1 (Renner & Schwarzer (2005)
B35	Physical activity	<i>sport</i>	1	B	PISA Pretest 2014 / NEPS (adapted)
B36	Type of sports	<i>sporttype</i>	2	B	Nagel, 2003; Nagel & Ehnold, 2007, NEPS adapt.
B37	Healthy diet	<i>diet</i>	1	B	SOEP (adapted)

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

3.4 Critical life events

Als kritisches Lebensereignis wird ein Ereignis verstanden, das mit einer abrupten Veränderung der bisherigen Lebenssituation einher geht und vom Individuum eine Anpassungsleistung erfordert (Schuler & Burla, 2012): So werden etwa der Tod einer nahe stehenden Person, Scheidungen, Krankheiten, aber auch positive Ereignisse wie Heirat oder Geburt eines Kindes als kritische Lebensereignisse gefasst.

Kritische Lebensereignisse mindern zumeist nicht nur das individuelle Wohlbefinden, sondern können ernsthafte Risikofaktoren für Bildungserfolg und –laufbahnen und die psychische Gesundheit darstellen (Schuler & Burla, 2012). Unter Umständen kann die Bewältigung solcher Ereignisse Jugendliche so sehr beanspruchen, dass schulische Anforderungen vernachlässigt werden bzw. der weitere Bildungsweg gefährdet ist (Gaupp, Hofmann-Lun, Lex, Mittag, & Reißig, 2004; Schmid, 2009).

Daher werden kritische Lebensereignisse in verschiedenen Studien erfragt, die sich mit Bildungserfolg beschäftigen. Für den ÜGK-Pretest wurde eine reduzierte Version eingesetzt, bei der auf Items, die als besonders heikel angesehen wurden (Schwangerschaft, Scherereien mit der Polizei) bereits verzichtet wurde. Verblieben sind folgende Items:

- Umzug der Familie: Jugendliche, die im letzten Jahr umgezogen sind, verlieren u.U. ihr gewohntes Umfeld und müssen sich neue Netzwerke aufbauen, was in diesem Alter besonders heikel sein kann, da die Zugehörigkeit zu bestimmten peer groups emotional zumeist hoch bedeutsam ist, und durch einen Umzug gefährdet sein kann. Insofern können Umzüge für Jugendliche eine grosse emotionale Belastung darstellen. Aber auch im Hinblick auf die Lehrstellensuche könnte ein Umzug erschwerend wirken, wenn das soziale Kapital der Familie durch den Umzug verringert wird bzw. neu aufgebaut werden muss.
- Trennung oder Scheidung der Eltern: Diese Ereignisse können von Jugendlichen als sehr krisenhaft erlebt werden. Die Bewältigung dieser kritischen Ereignisse kann die gesamte Aufmerksamkeit und Kraft der Jugendlichen in Anspruch nehmen, so dass hier weniger psychische Ressourcen für schulisches Lernen und Bildungsentscheidungen verbleiben. Zudem ist bei der Trennung oder Scheidung der Eltern davon auszugehen, dass diese u.U. weniger gut in der Lage sein werden, ihre Kinder bei der Transition in die Sekundarstufe II zu begleiten, weil ein erhöhter Absprachebedarf (zumeist über zwei Haushalte hinweg) entsteht, der unter oft konfliktiven Bedingungen nicht oder nur ungenügend befriedigt werden kann.
- Unfall/schwere Krankheit: Bei Jugendlichen, die im Jahr vor der Befragung einen Unfall bzw. eine schwere Krankheit erlitten haben, steht zu vermuten, dass sie weniger Zeit für eine fundierte Ausbildungsfindung aufbringen konnten, da sie mit der Bewältigung der Krankheit oder des Unfalls beschäftigt waren.
- Arbeitslosigkeit der Eltern sowie materielle Mangellagen können die Ausbildungsfindung von Jugendlichen substanziell einschränken, etwa wenn diese sich z.B. verpflichtet fühlen, früh finanziell selbstständig zu werden oder zum Familienbudget beitragen zu müssen. Zudem können materielle Probleme und/oder Arbeitslosigkeit der Eltern bei Jugendlichen zu Verunsicherungen führen, wenn die prekäre Haushaltslage in der Familie über längere Zeit ein belastendes Thema bleibt. Dabei ist weniger die effektive finanzielle Situation der Familie ausschlaggebend, sondern vielmehr das subjektive Empfinden der Jugendlichen. So kann etwa angenommen werden, dass Jugendliche aus Haushalten mit schwieriger Finanzlage, die sie aber selbst nicht als solche empfinden, andere Bildungsentscheidungen treffen als Jugendliche, die bemüht sind, z.B. durch frühe finanzielle Selbständigkeit das Familienbudget zu entlasten. Insbesondere bei Familien mit Migrationshintergrund dürften solche Motive der Ausbildungswahl von Belang sein.

	Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
G	Du und andere					
	B33	Critical life events	<i>clev</i>	5	B	TREE1 (adapted)

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

4. Gesellschaftliche Integration

Gemäss Fend (1981) hat die Schule nicht nur eine Qualifikations- und Allokationsfunktion, sondern trägt auch dazu bei, Jugendliche in die Gesellschaft zu integrieren. Gemäss HARMOS-Konkordat zählt zu den Zielen des Bildungssystems auch der Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften:

„c. Sozial- und Geisteswissenschaften: eine Grundbildung, welche dazu befähigt, die grundlegenden Zusammenhänge des sozialen und politischen Umfeldes sowie von Mensch und Umwelt zu kennen und zu verstehen“

Wie aus Schülern junge Staatsbürger werden – und inwiefern ihr Bildungsweg dies beeinflusst –, ist daher eine der zentralen politikwissenschaftlichen Fragen, die bislang kaum längsschnittlich untersucht wurde. Die unten aufgeführten, gut validierten Konzepte bzw. Skalen dürften einen substanziellen Beitrag zur Schliessung dieser Forschungslücke leisten. Sie sind auch in anderen Forschungszusammenhängen relevant (vgl. Abschnitt 1.5)

	Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
F	Your leisure time					
	B25	Membership, organized activities	<i>group</i>	7	B	TREE1
G	You and others					
	F46	General trust	<i>trust</i>	1	B	ESS 2012, WVS 2012 (adapted)
	F56	Interest in politics	<i>politint</i>	1	B	ESS7 2014, SOEP 2015 / TREE1 (adapted)

*K = Kernfragen, B=erweitertes Bildungsmonitoring-Modul, M=erweitertes Mathematikdidaktik-Modul)

5. IT-Nutzung, -Einstellungen und –Kompetenzen

Das ÜGK-Testentwicklungs-Team¹⁷ hat 16 ICT-Items für die Piloterhebung eingebracht. Die Fragen betreffen einerseits die Nutzung von digitalen Medien, insbesondere in der Schule, andererseits diesbezügliche Einstellungen und Kompetenzeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Die Instrumente

¹⁷ Domenico Angelone/SKBF in Absprache mit Dominik Petko/PHSZ

sollen einerseits als Kontrollvariablen für eine mögliche Konfundierung der Testergebnisse mit den computerbasierten Testmethoden dienen. Andererseits bildet der Bereich „Medien und Informatik“ ein neues Modul des Lehrplans 21, das zu weiterführenden Forschungsfragestellungen Anlass geben könnte. Bei allen Items handelt es sich um Kurzformen erprobter Instrumente aus der jüngst publizierten internationalen ICILS-Studie.¹⁸

Question-grid / screen	Concept name	Concept abbreviation	Number of Items	Question in*	Source
B	Schule und Lernen				
X01	Computer use: frequency	<i>ict</i>	2	M	ICLIS 2013
X02	Computer use: frequency by subject	<i>ictsc</i>	4	M	ICLIS 2013
X03	ICT interest	<i>ictmot</i>	3	M	ICLIS 2013
X03	ICT abilities	<i>ictmot</i>	3	M	ICLIS 2013

¹⁸ Vgl. http://www.iea.nl/icils_2013.html sowie für die Schweiz <http://www.icils.ch>.

Literaturverzeichnis

- Aargau, K. (2010). STEP I+ 2010. Erhebung der Anschlusslösungen der Aargauer Lernenden an der Kantonalen Schule für Berufsbildung. Retrieved from Aarau:
- Allemann-Ghionda, C. (1998/2002). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: SGBF.
- Andersen, P. L., & Hansen, M. N. (2011). Class and Cultural Capital — The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607-621. doi:10.1093/esr/jcr029
- Baltes, P. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*(41), 1-24.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
- Bankston, C. L. I. (2004). Social Capital, Cultural Values, Immigration, and Academic Achievement: The Host Country Context and Contradictory Consequences. *Sociology of Education*, 77(2), 176-179.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327-354.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Watermann (Eds.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (pp. 95-188). Wiesbaden.
- Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 11-36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 161-194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behtoui, A. (2013). Social Capital and Stratification of Young People. *Social Inclusion* 1 (1): 46–58.
- Beilmann, M., Mayer, B. Kasearu, K. & A. Realo (2014). The Relationship between Adolescents' Social Capital and Individualism-Collectivism in Estonia, Germany, and Russia. *Child Indicators Research* 7 (3): 589-611.
- Best, H. (2007). Die Messung von Nutzen und subjektiven Wahrscheinlichkeiten : ein Vorschlag zur Operationalisierung der Rational Choice Theorie. Bd. 1 der Deutschland.
- Blossfeld, H.-P., & von Maurice, J. (2011). Education as a life long process. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 19-32. doi:10.1007/s11618-011-0178-3
- Boudon, R. (1974). Education, opportunity, and social inequality : changing prospects in Western society. New York: John Wiley.
- Boudreau, J. W., Boswell, W. R., & Judge, T. A. (2001). Effects of Personality on Executive Career Success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 53-81. doi:10.1006/jvbe.2000.1755
- Bourdieu, P. (1982). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Ed.), *Soziale Ungleichheiten* (pp. 183-198). Göttingen: Schwartz.

- Bourdieu, P. (1997). *Der Tote packt den Lebenden*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Bradley, S., & Nguyen, A. N. (2004). The school-to-work transition. In G. Johnes & J. Johnes (Eds.), *International Handbook on the Economics of Education* (pp. 484-521). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2009). Escaping the Gender Gap. Young women's Transition into Non-Traditional Occupations. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transition from School to Work*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.
- Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 256-280. doi:10.1007/978-3-658-00120-9_11
- Bundesamt für Statistik (BFS), & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Eds.). (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bundesrat. (2006). *Die Situation auf dem Lehrstellenmarkt. Bericht des Bundesrates in Erfüllung des Postulates Galladé (03.3621) vom 17. Dezember 2003*. Retrieved from Bern:
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Generation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), 95-120.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2004). Equity in the Swiss education system: dimensions, causes and policy responses. National report from Switzerland contributing to the OECD's review of «Equity in Education» 2004. Retrieved from Aarau: <http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/Equity.pdf>
- DEBIMISS. (2008). *Determinanten des Bildungserfolges von Migranten im Schweizer Schulsystem (DEBIMISS)*. Institut für Erziehungswissenschaft - Universität Bern, 1-2.
- de Graaf, N. D. & Paul de Graaf (2002). Formal and popular dimensions of cultural capital. in: de Graaf, N.D.; de Graaf, P. *The Netherlands' journal of social sciences* 38 (2): 167-186.
- de Graaf, N. D., De Graaf, P. M. & G. Kraaykamp (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73 (2): 92-111.
- Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75/1, 44-68.
- Eccles, J. S. (1980). Self perception, task perception and academic choice: origins and change. Retrieved from Michigan:
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105-121). New York, London: The Guilford Press.
- Eccles, J. S. (2006). A motivational perspective on school achievement. Taking responsibility for learning, teaching, and supporting. In R. J. Sternberg (Ed.), *Optimizing success in school with the other three Rs: reasoning, resilience, and responsibility* (pp. 199-224). Greenwich: information age publishing.
- Eccles, J. S., Vida, M. N., & Barber, B. (2004). The relation of early adolescents' college plans and both academic ability and task-vale beliefs to subsequent college enrollment. *Journal of Early Adolescence*, 24(1), 63-77.
- Elfering, A., Semmer, N. K., & Kälin, W. (2000). Stability and change in job satisfaction at the transition from vocational training into real work. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 256-271.
- Esser, H. (1996). Ethnische Konflikte als Auseinandersetzung um den Wert von kulturellem Kapital. In W. Heitmeyer & R. Dollase (Eds.), *Die bedrängte Toleranz* (pp. 64-97). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

- Fend, H., & Berger, F. (2001). Einführung: Längsschnittuntersuchungen zum Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(1), 3-22.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Funke, F. & U.-D. Reips (2012). Why Semantic Differentials in Web-Based Research Should Be Made from Visual Analogue Scales and Not from 5-Point Scales. *Field Methods* 24 (3): 310-327.
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research* 42 (1): 1-13.
- Gaupp, N., Hofmann-Lun, I., Lex, T., Mittag, H., & Reißig, B. (2004). Schule - und dann? Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen. Retrieved from München/ Halle: http://www.dji.de/uebergang/Panelausw_an_Schulen.pdf
- Georg, W. (2005). Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Lebenslauf. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25(2), 178-197. Retrieved from Theoretischer Ansatz: Bourdieu/soziales Kapital
- Gerber, M., & Pühse, U. (2007). Psychosomatische Beschwerden und psychisches Wohlbefinden - eine Untersuchung bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 223-235.
- Glauser, D. (2010). Gering qualifiziert in den Arbeitsmarkt. Der Erwerb geringer Qualifikationen auf der Sekundarstufe II und deren Folgen beim Erwerbseintritt. Universität Bern, Bern.
- Granato, M. (2006). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In G. Auernheimer (Ed.), *Schieflagen im Bildungssystem* (pp. 103-121). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haase, N., Renkewitz, F. & C. Betsch (2013). The Measurement of Subjective Probability: Evaluating the Sensitivity and Accuracy of Various Scales. *Risk Analysis: An International Journal* 33 (10): 1812-1828.
- Hadjar, A., & Hupka-Brunner, S. (Eds.). (2013). *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004a). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. *Synthesis Nr. 7*. Retrieved from Bern/Aarau: <http://www.nfp43.unibe.ch/PDF/synthesis7.pdf>
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004b). Schulqualifikation und Erfolg bei der Lehrstellensuche. *Kurzbericht*. Retrieved from Fribourg: <http://www.nfp43.unibe.ch/PDF/synthesis7.pdf>
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004c). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Heidl, C. M., Landenberger, M. & P. Jahn (2012). Lebenszufriedenheit in West-deutschland — eine Querschnittsanalyse mit den Daten des Sozio-oekonomischen Panels. *SOEP-Paper* 521-2012. Berlin.
- Hirschi, A. (2009). Eine typologische Analyse des Schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2), 317-331.
- Hirschi, A., & Vondracek, F. W. (2009). Adaption of career goals to self and opportunities in early adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 120-128.
- Hupka-Brunner, S., & Kriesi, I. (2013). Ausbildungsbedingungen und Ausbildungszufriedenheit in der dualen Grundbildung. Die Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Eds.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 244-272). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2010). Social Origin and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School-Based Programmes. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3, 5-35.
- Hupka, S. (2003). Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. In BFS/TREE (Ed.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (pp. 33-58). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Hupka, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2006). Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. Arbeitspapier. Juni 2006. Retrieved from http://tree-ch.ch/html_de/docs/HupkaSacchiStalder2006.pdf
- Hüsler, G., & Werlen, E. (2006). supra-f. Ein Sucht-Präventions-Forschungsprogramm. Schlussbericht im Auftrag des Bundesamtes für Gesundheit. Retrieved from Fribourg:
- Imdorf, C. (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2006). Lehrlingsauswahl in Kleinbetrieben. Die Bedeutung von Schulqualifikationen aus betrieblicher Sicht. Paper presented at the DGFE-Kongress "Bildung – Macht – Gesellschaft". AG 02 (Prof. Dr. Markus Neuenschwander): Schule und Arbeitsmarkt: Wechselwirkungen und Differenzen, Frankfurt am Main.
- Jæger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education* 84 (4): 281-298.
- Jæger, M. M. & R. Breen (2013). A Dynamic Model of Cultural Reproduction. 'Working Paper 03:2013' SFI – The Danish Centre of Social Research: Copenhagen.
- Juhasz, A., & Mey, E. (2003). Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kalter, F., Granato, N., Kristen, C., & Becker, R. (2011). Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 257-288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U., & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 26-37.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit - Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (pp. 103-125). Wiesbaden.
- Kraaykamp, G. & K. van Eijck (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces* 89 (1): 209-231.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C., & McElvany, N. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, sozial und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Retrieved from Bonn, Berlin:
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer, & J. Budde (Eds.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheiten vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Vol. 1, pp. 69-102). Wiesbaden: VS Verlag.
- Manski, C. F. (2004). Measuring Expectations. *Econometrica* 72 (5): 1329-1376.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (1993ff.). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU); Teilprojekt 4 "Mastering the Transition from School to Work from a Developmental and International Perspective"*. Berlin: Verschiedene Berichte.

- Mey, E., & Rorato, M. (2006). Soziale Vernetzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Retrieved from Luzern:
- Mey, E., & Rorato, M. (2010). Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden des Praxispartners Bundesamt für Migration. Retrieved from Luzern:
- Moser, U. (2004). Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Synthesis 20. Retrieved from Bern/Aarau: <http://www.nfp43.unibe.ch/PDF/synthesis20.pdf>
- Nauck, B., & Becker, R. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In R. Becker (Ed.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (pp. 71-93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, M., & Grunder, H.-U. (2010). *Schulübergang und Selektion*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Neuenschwander, M., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 12, 216–232.
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for interantional Student Assessment (PISA) 2000*. Retrieved from Paris:
- OECD. (2013). *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Retrieved from Deutschland:
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2011). Life-Span Development of Self-Esteem and Its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*(Online First Publication), 1-18.
- Pinquart, M., Juang, L. P., & K., S. R. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of vocational Behaviour*, 63, 329-346.
- Putnam, R. D. (1976). *The Comparative Study of Political Elites*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Ream, R. K. & G. J. Palardy (2008). Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital. *American Educational Research Journal* 45 (2): 238-273.
- Reyna, V. F. & C. J. Brainerd (2007). The importance of mathematics in health and human judgment: Numeracy, risk communication, and medical decision making. *Learning and Individual Differences* 17 (2): 147-159.
- Roth, T. (2013). Effects of Social Networks on Finding an Apprenticeship in the German Vocational Training System. *European Societies* 16 (2): 233-254.
- Sacchi, S., Oesch, D. (2017). *ÜGK 2016: Assessment of mathematical skills. Documentation of questionnaire-based scales, TREE*, University of Bern, Bern.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B., & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Eds.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (Vol. 1, pp. 120-156). Zürich: Seismo.
- Samuel, R. (2012). *Success and well-being of young persons in Switzerland*. PhD Thesis, Institute for Sociology, University of Basel. Norderstedt: BoD Books on Demand.
- Saraceno, C. (2014). Do we need capital accounts for culture? Paper presented at the Joint IEA/ISI Strategic Forum 2014 and Workshop of the High-Level Expert Group on the Measurement of Economic Performance and Social Progress on Intra-generational and Inter-generational Sustainability, Rome, 22-23 September 2014. <http://www.oecd.org/statistics/measuring-economic-social-progress/Saraceno.pdf>
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T., & Hupka-Brunner, S. (2014). *Ausbildungsverläufe von der obligatorischen Schule ins junge Erwachsenenalter: die ersten zehn Jahre. Ergebnisübersicht der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Teil I*. Basel: TREE.

- Schmid, E. (2009). Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung“. Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher. (Dissertation), Freiburg (CH).
- Schneewind, K. A. (2001). Persönlichkeits- und Familienentwicklung im Generationenvergleich. Zusammenfassung einer Längsschnittstudie über 16 Jahre. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 23-44.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 262-288.
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (Eds.). (2009). *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization and Patterns of Diversity*. Cambridge: University Press.
- Scrivens, K. & C. Smith (2013). *Four Interpretations of Social Capital. An Agenda for Measurement*. OECD Publishing: Paris.
- Schuchart, C., & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59(4), 640-666.
- Schuler, D., & Burla, L. (2012). Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2012. (Obsan Bericht 52). Retrieved from Neuchâtel:
- Schwarzer, R. (2000). General Perceived Self-Efficacy in 14 Cultures. Retrieved from <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Retrieved from Aarau:
- Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Shireen, K., Maihofer, A., & Bergman, M. M. (2014). Warum sind Pflegemänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 401-428.
- Semo, R. & T. Karmel (2011). Social capital and youth transitions: do young people's networks improve their participation in education and training?. National Centre of Vocational Education Research: Adelaide.
- Sen, A.K. (1985). *Commodities and Capabilities*, Oxford: Elsevier
- Silbereisen, R. K., Pinguart, M., Reitzle, M., Tomasik, M. J., Fabel, K., & Grümer, S. (2006). Psychosocial Resources and Coping with Social Change. Retrieved from Jena:
- SKBF (Ed.) (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Smyth, E., & Banks, J. (2012). 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(263-281).
- Solga, H., & Becker, R. (2012). Soziologische Bildungsforschung - eine kritische Bestandsaufnahme. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 7-41. doi:10.1007/978-3-658-00120-9_1
- Spence, M. (1973). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355-379.
- Spiess Huldi, C. (2009). *Erfolg im Beruf. Zum Einfluss von Persönlichkeit und psychosozialem Umfeld auf die berufliche Entwicklung Jugendlicher*. Zürich und Chur: Rüegger Verlag.
- Spiess Huldi, C., Häfeli, K., & Ruesch, P. (2006). Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Retrieved from Luzern:
- Stalder, B. E. (2009). *Successful and Unsuccessful Educational Transitions in Adolescence. Evidence from the Swiss Youth Panel TREE*. (Doctor of Philosophy Doctoral dissertation), University of Basel, Basel.

- Stocké, V. (2007). Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe-Model of Educational Attainment. *European Sociological Review*, 23(4), 505-519.
- Stocké, V. (2013). Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität. In: R. Becker, A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte*, Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 269-198.
- Stocké, V., Blossfeld, H.-P., Hoinig, K., & Sixt, M. (2011). Social inequality and educational decisions in the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 103-119.
- Tschumper, A., & Diserens, C. (2004). Die Gesundheit der Jugendlichen als Spiegel der Gesellschaft.
- Uhlig, J., & Solga, H. (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? *Zeitschrift für Soziologie*, 38(5), 418-440.
- van der Gaag, M. (2005). Measurement of Individual Social Capital. Rijksuniversiteit: Groningen.
- van Der Gaag, M. & T. A. B. Snijders (2005). The Resource Generator: social capital quantification with concrete items. *Social Networks* 27 (1): 1-29.
- van der Gaag, M. & M. Webber (2008). Measurement of Individual Social Capital, Seite 29-49, in Ichiro Kawachi, S. V. Subramanian & Daniel Kim (Hg.): *Social Capital and Health*. Springer New York.
- Verhaeghe, P.-P., Li, Y. & B. Van de Putte (2013). Socio-economic and Ethnic Inequalities in Social Capital from the Family among Labour Market Entrants. *European Sociological Review* 29 (4): 683-694.
- Verhaeghe, P.-P., Van der Bracht, K. & B. Van de Putte (2015). Inequalities in social capital and their longitudinal effects on the labour market entry. *Social Networks* 40 (0): 174-184.
- Wahler, P., & Witzel, A. (1996). Berufswahl - ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. In K. Schober & M. Gaworek (Eds.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (pp. 9-35). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB.
- Wanner, P. (2004). *Migration und Integration: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Weiss, H. E. (2012). The Intergenerational Transmission of Social Capital: A Developmental Approach to Adolescent Social Capital Formation. *Sociological Inquiry* 82 (2): 212-235.
- Wohlkinger, F., & Ditton, H. (2012). Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52, 44-63. doi:10.1007/978-3-658-00120-9_2
- Wohlkinger, F., Ditton, H., von Maurice, J., Haugwitz, M., & Blossfeld, H.-P. (2011). Motivational concepts and personality aspects across the life course. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(2), 155-168.
- Zahner, C., Meyer, A. H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., Zutavern, M. (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, EDK.