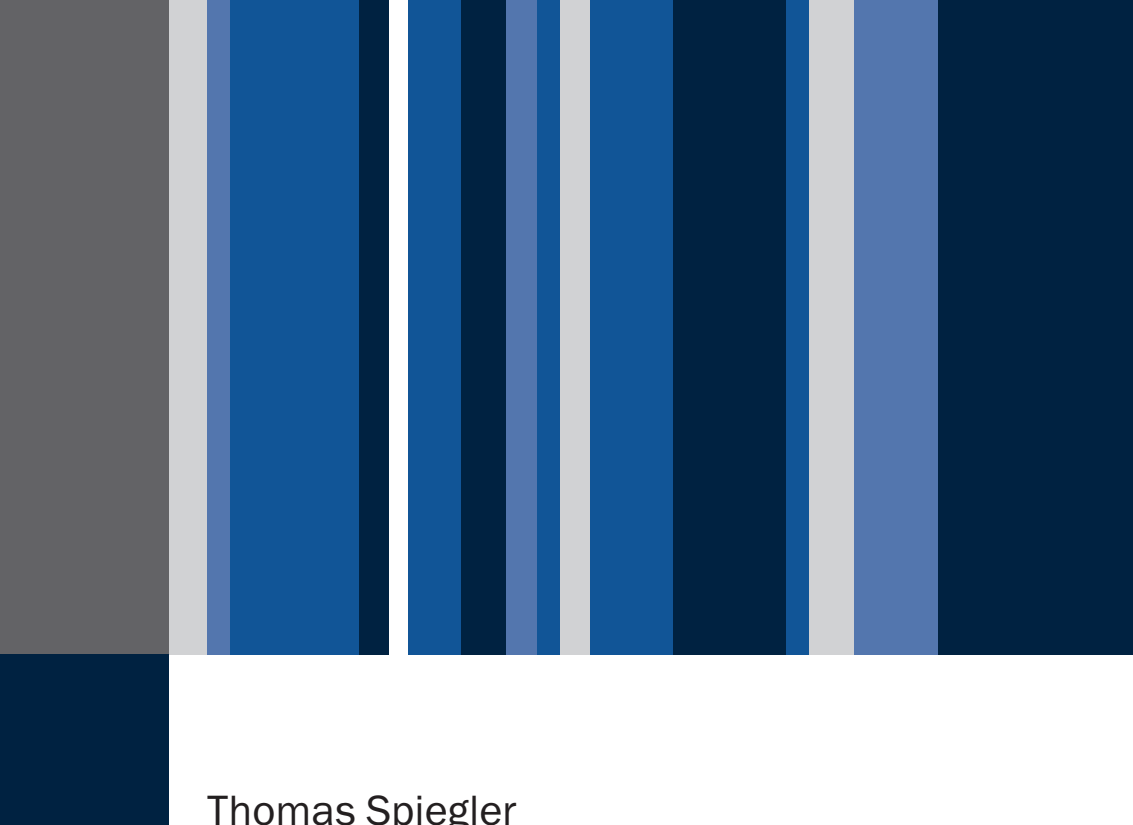




Thomas Spiegler

Erfolgreiche Bildungsaufstiege

Ressourcen und Bedingungen

BELTZ JUVENTA

Thomas Spiegler
Erfolgreiche Bildungsaufstiege

Thomas Spiegler

Erfolgreiche Bildungsaufstiege

Ressourcen und Bedingungen

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Thomas Spiegler, Jg. 1972, Dr. phil. habil., lehrt Soziologie und Methoden empirischer Sozialforschung an der Theologischen Hochschule Friedensau. Sein Forschungsschwerpunkt ist Bildungssoziologie.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die

Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de

ISBN 978-3-7799-4247-4

Dank

Zahlreiche Personen haben auf verschiedene Art und Weise dazu beigetragen, dass die hier vorliegende Studie in dieser Form möglich wurde. Ihnen möchte ich an dieser Stelle für ihren Anteil am Gelingen dieses Projekts danken. Prof. Dr. Dirk Kaesler hat den Prozess wohlwollend begleitet, hilfreiche Anregungen unterbreitet und zum Zustandekommen der Kooperation mit der Studienstiftung des deutschen Volkes einen entscheidenden Anstoß gegeben. Bei der Studienstiftung stießen meine Pläne beim Generalsekretär Dr. Gerhard Teufel und bei Dr. Jochen Schamp auf offene Ohren. Herrn Teufel danke ich für sein Engagement für eine großzügige Förderung des Projekts mit Mitteln des BMBF über die Studienstiftung. Erst dadurch war es möglich, die Arbeit in diesem Umfang zu realisieren. Herr Schamp unterstützte außerordentlich entgegenkommend den Prozess des Samplings.

Die Arbeit wäre ohne den Beitrag der hier befragten Studierenden nie zustande gekommen. Ich danke ihnen für ihre Bereitschaft, sich auf ein ausführliches Interview einzulassen und für die ehrliche Offenheit, mit der sie mir einen Einblick in ihre eigene Geschichte gaben. Auch über den Rahmen der hier vorliegenden Analyse hinaus, empfand ich die persönlichen Gespräche als wertvoll und bereichernd.

Die Bearbeitung des umfangreichen Datenmaterials hätte ohne Unterstützung ein Vielfaches der Zeit in Anspruch genommen. Ich danke den studentischen Mitarbeiterinnen für die Transkriptionen, insbesondere Alina Höschele, die darüber hinaus auch einige Feinkodierungen und Detailauswertungen durchführte. Dr. Antje Bednarek arbeitete über zwei Jahre als wissenschaftliche Mitarbeiterin in diesem Projekt und hat in dieser Zeit wesentlich zur Realisierung der Studie beigetragen. Sie leistete wertvolle Unterstützung bei der Bearbeitung der Daten, ermöglichte konstruktiven Austausch während der Analyse und war beteiligt an Publikationen und Vorträgen zu diesem Thema.

Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen hat meine Vorbereitung dieser Studie und die Durchführung mit wertvollen Anregungen begleitet. Danken möchte ich in diesem Zusammenhang Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Beate Krais und Prof. Wolfgang Lehmann. Meinen Kolleginnen und Kollegen an der Theologischen Hochschule Friedensau danke ich für die wertschätzende Unterstützung dieser Arbeit und die Möglichkeit, dem Projekt in bestimmten Phasen die notwendige Priorität einzuräumen. Für die unkom-

plizierte, schnelle und sorgfältige Korrektur der vorliegenden Arbeit danke ich der Lektorin Andrea Cramer.

Last but not least lebte die Forschungsarbeit auch vom Beitrag des engsten sozialen Umfelds. Ein herzlicher Dank an meine Frau ist nur bescheidener Ausdruck dessen, was die Gespräche und ihre Unterstützung an dieser Stelle für mich bedeuten.

Inhalt

Teil I

Grundlagen und Methodik

Kapitel 1

Einleitung	12
------------	----

Kapitel 2

Forschungsstand zu Ungleichheiten und Aufstiegen im Bildungssystem	16
2.1 Gestalt und Ausmaß sozialer Ungleichheit im Bildungserwerb	16
2.2 Theoretische Ansätze der Erforschung von Ungleichheiten in Bildungsverläufen	21
2.2.1 Theorien differierender Entscheidungen	22
2.2.2 Theorien differierender Sozialisation	28
2.2.3 Fazit zum Stand der Theorieentwicklungen	33
2.3 Prozesse der Herstellung von Bildungsungleichheiten	37
2.3.1 Primäre Herkunftseffekte	38
2.3.2 Sekundäre Herkunftseffekte	44
2.3.3 Effekte im Schulsystem	46
2.4 Die deutsche Forschung zu Bildungsaufsteigern	49
2.4.1 Einführung und aktuelle Situation	49
2.4.2 Die 1960er- bis 1980er-Jahre: Unterrepräsentierte Arbeiterkinder	52
2.4.3 Die 1980er- bis 1990-Jahre: Emanzipation der Arbeitertöchter	54
2.4.4 Ab 2000: Migranten(-kinder) und ‚Bildungsferne‘	59
2.5 Internationaler Forschungsstand zu Bildungsaufsteigern	63
2.6 Zusammenfassende Schlussfolgerungen	71

Kapitel 3

Methodik der Studie	75
3.1 Fragestellung, Methode und Sampling	75
3.2 Durchführung der Interviews	80
3.3 Auswertung der Daten	82
3.4 Grenzen der Studie	85
3.5 Überblick über soziodemografische Merkmale des Samples	86

Teil II

Die Genese von Bildungsaufstiegen

Kapitel 4

Das Analysemodell – Ressourcen und Bedingungen

erfolgreicher Bildungsaufstiege 92

4.1 Grundlagen – Aufstiegsressourcen und Aufstiegsbedingungen 92

4.2 Die drei Aufstiegsbedingungen KÖNNEN, WOLLEN und DÜRFEN 94

4.3 Typologie des Bildungsaufstiegs 97

Kapitel 5

Der Bildungsaufstieg des Typus Expeditionsteilnehmer 102

5.1 Die Ausprägung und Herstellung des DÜRFENS 102

5.2 Die Ausprägung und Herstellung des KÖNNENS 110

5.3 Die Ausprägung und Herstellung des WOLLENS 120

5.4 Zusammenfassung: Der Typus Expeditionsteilnehmer 125

Kapitel 6

Der Bildungsaufstieg des Typus Backpacker 127

6.1 Die Ausprägung und Herstellung des DÜRFENS 127

6.2 Die Ausprägung und Herstellung des KÖNNENS 134

6.3 Die Ausprägung und Herstellung des WOLLENS 140

6.4 Zusammenfassung: Der Typus Backpacker 148

Kapitel 7

Der Bildungsaufstieg des Typus Auswanderer 151

7.1 Das fehlende DÜRFEN im Herkunftsfeld des Auswanderers 151

7.2 Der Bildungsaufstieg des Typus fernwehgetriebener
Auswanderer 161

7.2.1 Die Ausprägung und Herstellung des KÖNNENS 161

7.2.2 Die Ausprägung und Herstellung des WOLLENS 164

7.2.3 Die Herstellung des DÜRFENS 170

7.2.4 Zusammenfassung: Der Bildungsaufstieg des fernwehgetriebenen
Auswanderers 172

7.3 Der Bildungsaufstieg des Typus verzögerter Auswanderer 174

7.3.1 Die Ausprägung und Herstellung des KÖNNENS 175

7.3.2 Die Ausprägung und Herstellung des WOLLENS 175

7.3.3 Die Herstellung des DÜRFENS 187

7.3.4 Zusammenfassung: Der Bildungsaufstieg des verzögerten
Auswanderers 189

7.4 Der Bildungsaufstieg des Typus verkannter Auswanderer 191

7.4.1 Die Ausprägung und Herstellung des KÖNNENS 192

7.4.2	Ausprägung und Herstellung des WOLLENS	197
7.4.3	Die Herstellung des DÜRFENS	203
7.4.4	Zusammenfassung: Der Bildungsaufstieg des verkannten Auswanderers	204
7.5	Exkurs: Zweiter Bildungsweg	206

Kapitel 8

Vertiefende Zusammenfassung: Wie entstehen erfolgreiche Bildungsaufstiege?		212
8.1	Die Ressourcen der Aufstiegsbedingungen	212
8.1.1	Die Ressourcen des KÖNNENS	214
8.1.2	Die Ressourcen des WOLLENS	216
8.1.3	Die Ressourcen des DÜRFENS	219
8.2	Die Ressourcen der Aufstiegstypen	223
8.2.1	Charakteristika der Aufstiegstypologie	223
8.2.2	Zwei allgemeine Muster des Aufstiegs	226
8.3	Grundzüge einer Theorie des Bildungsaufstiegs	231

Teil III

Aufstieg und sozialer Raum

Kapitel 9

Konzepte und Befunde zu Mustern des Erlebens von Mobilität im sozialen Raum		238
9.1	Theoretische Konzepte: Kapitalien, Raum und Habitus	239
9.2	Habitus und Bildungsaufstieg: Perspektiven und Konzepte	244
9.2.1	Die Aufsteiger – vom ‚scholarship boy‘ und Emporgekommenen	245
9.2.2	Empirische Studien zum Aufsteigerhabitus	249

Kapitel 10

Der Bildungsaufsteiger in der Begabtenförderung		258
10.1	Einführung	258
10.2	Im Vorfeld: Zuversicht	264
10.3	Im Vorfeld: Skepsis	268
10.4	Als Stipendiat: Identifikation	273
10.5	Als Stipendiat: Fremdheit	283
10.6	Zusammenfassung und Verknüpfung der Passungsmuster	298

Kapitel 11	
Konflikte und Modifikationen des Habitus	302
11.1 Konfliktdinien zu alten und neuen Räumen	302
11.1.1 Habituelle Passungsverhältnisse zu neuen Räumen	303
11.1.2 Habituelle Differenzen zum Herkunftsfeld	310
11.2 Formen der Bewältigung habitueller Differenzen	318
11.3 Die Modifikation des Habitus	322
11.4 Zusammenfassung	331
Kapitel 12	
Ausblick	335
12.1 Wege der Ermöglichung von Bildungsaufstiegen	335
12.2 Mögliche Schlussfolgerungen für die Begabtenförderung	340
12.3 Bildungsaufstieg und Chancengleichheit	344
Literatur	348

Teil I

Grundlagen und Methodik

Kapitel 1

Einleitung

Einen Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit bildet der sogenannte ‚PISA-Schock‘. Dieser Begriff hat breite Verwendung gefunden zur Beschreibung der Reaktionen, die mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 einhergingen. Neben den unterdurchschnittlichen Kompetenzwerten der Schülerinnen und Schüler¹ in Deutschland erhielt dabei vor allem die starke Abhängigkeit der Testergebnisse von der sozialen Herkunft große Beachtung. In Deutschland erschien der Einfluss der Herkunft auf den Bildungserfolg stärker als in fast allen anderen teilnehmenden Ländern. Dieser Befund prägte seitdem die Entwicklung in der bildungssoziologischen Forschung und die Debatten über das Bildungssystem in den Medien. Einen prägnanten Ausdruck findet dieser Zusammenhang in den Zahlen des sogenannten Bildungstrichters. Bezogen auf das Jahr 2009 zeigt dieser, dass von den Kindern, bei denen zumindest ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt 77 % ein Hochschulstudium beginnen. Aus der Gruppe derjenigen, deren Eltern keinen akademischen Abschluss erworben haben, sind es dagegen 23 % (Middendorff et al., 2012: 112).

Auf diese 23 % orientiert sich die Fragestellung dieser Studie. Sie sind sogenannte Bildungsaufsteiger, diejenigen, die gegen die statistischen Wahrscheinlichkeiten anscheinend die Hürden der Herkunftsabhängigkeit des Bildungssystems überwunden haben. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, herauszuarbeiten, auf welche Art und Weise solche Bildungsaufstiege zustande kommen.

1 Die deutsche Sprache verfügt leider für viele Personengruppen nicht über geeignete Begriffe, die ohne eine permanente Referenz zur Kategorie Geschlecht auskommen und trotzdem von allen Leserinnen und Lesern als geschlechtsneutrale Bezeichnung verstanden werden. Neben der kritisch zu reflektierenden Wahrnehmungsstrukturierungsfunktion, die durch konsequente Geschlechterreferenzen der Variable Geschlecht zugesprochen wird, leidet dabei vor allem die Les-, Schreib- und Sprechbarkeit des Textes. Aus letzteren Gründen wird in diesem Buch mehrheitlich nur eine Bezeichnung verwendet, die unabhängig vom grammatikalischen Geschlecht umfassend gemeint ist und einer keineswegs weniger inklusiven Perspektive entspringt, als sie eine Verwendung der alternativen Doppelkonstruktionen vorgeben würde.

Seitdem das Wissen um die Bildungsungleichheit fest im öffentlichen Bewusstsein verankert ist, liefern die Medien auch regelmäßig Berichte über Bildungsaufsteiger. In der Darstellung dieser Gruppe werden verschiedene Elemente sichtbar. Zum einen erscheinen Bildungsaufsteiger, insbesondere in Selbstdarstellungen, als ‚Opfer‘ eines ungerechten Systems.² Zum anderen wird der Bildungsaufstieg zu einer Art ‚Heilsbringer‘ stilisiert. Nicht ohne Bewunderung wird der „märchenhafte“ Erfolg derjenigen dargestellt, die benachteiligt und ohne große Chancen starteten. Die Beschreibungen ähneln mitunter Konversionserzählungen, bei denen sich der ‚Bildungsferne‘ zur Bildung ‚bekehrt‘. Das gesellschaftliche Versprechen an diese Gruppe geht über den reinen Bildungserwerb hinaus und lautet „Aufstieg durch Bildung“ – so der Titel einer Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung aus dem Jahr 2008 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2009).

Wie schnell dabei die Faszination über den Aufstieg die Unzulänglichkeiten seines Rahmens vergessen machen kann, zeigt die Geschichte der Initiative ‚ArbeiterKind.de‘. Dabei handelt es sich um eine 2008 gegründete Initiative, in der (vor allem) Bildungsaufsteiger potenzielle andere Bildungsaufsteiger beraten und unterstützen.³ Das Projekt bekam von Politikern aller Couleur außerordentlich hohe wertschätzende Aufmerksamkeit und wurde 2009 als „Ort im Land der Ideen“ ausgezeichnet. Die gute Absicht und auch der Erfolg der Initiatoren des Programms stehen außer Frage. Aber die Tatsache, dass eine kompensatorisch angelegte Mischung aus Selbsthilfegruppe und Mentorenprogramm, die erfolgreich Symptome behandelt, von politisch Verantwortlichen als geeigneter Weg zur Bewältigung der existierenden Ungleichheit im Bildungssystem anerkannt wird, verdeutlicht den Mangel alternativer Ansätze zu einer tatsächlichen Reduktion der ungleichheitsgenerierenden Faktoren.

In der bildungssoziologischen Forschung spielten Bildungsaufstiegsprozesse bisher eine nur mäßige Rolle. Die hier vorliegende Studie geht, wie bereits erwähnt, der Frage nach, wie angesichts der ungleichheitserzeugenden Mechanismen erfolgreiche Bildungsaufstiege zustande kommen. Empirische Grundlage der Arbeit ist eine Befragung von Studierenden, die Stipendiaten der Studienstiftung des deutschen Volkes sind und aus einem Elternhaus ohne akademische Vorbildung kommen. Dabei gelang es, genau jene Generation in den Blick zu nehmen, die für den PISA-Schock stand. Die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Bildungsaufsteiger kommen im Mittel

2 Zum Beispiel Urbatsch (2011), die von den „Ausgebremsten“ redet, oder Maurer (2013), der zur Selbstbezeichnung den Begriff „Beinahe-Opfer“ verwendet.

3 Eine ausführliche Darstellung zur Geschichte und Arbeitsweise dieser Initiative bietet die Studie von Miethe et al. (2014).

aus dem Jahrgang, der an der PISA-Studie 2000 teilnahm. Es sind die Kontrastfälle in einer Kohorte, die dem deutschen Bildungssystem eine im internationalen Vergleich besonders deutliche Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft bescheinigte.

Die vorliegende Studie ist in drei große Teile gegliedert. Der erste Teil beschreibt den Rahmen, den Forschungsstand und das methodische Vorgehen. Ausgangspunkt der Beschäftigung mit Bildungsaufstiegen ist die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft. In dem Forschungsüberblick in Kapitel 2 werden Gestalt, Ausmaß und Herstellungsprozesse der Bildungsungleichheit näher beschrieben. Anschließend folgt eine Darstellung des Forschungsstandes zum Thema Bildungsaufstieg. Da die Arbeit einen Fokus auf die Situation in Deutschland legt und die Forschungsperspektive im internationalen Bereich sich in einigen markanten Punkten von der in Deutschland unterscheidet, werden beide Bereiche getrennt behandelt. Das dritte Kapitel stellt die methodischen Aspekte der zugrunde liegenden empirischen Studie dar. Fragestellung, Durchführung und Auswertung werden näher beschrieben. Am Ende steht ein Überblick zu den soziodemografischen Merkmalen des Samples.

Der zweite Teil bildet den Hauptteil der Studie und konzentriert sich auf die Frage nach dem Zustandekommen von erfolgreichen Bildungsaufstiegen. Im vierten Kapitel wird die grundlegende Perspektive der Analyse beschrieben, die auf einer Unterscheidung in Aufstiegsbedingungen und Aufstiegsressourcen basiert. Es wird ein theoretischer Rahmen entwickelt, der es erlaubt, die Art und Wirkungsweise der aufstiegsfördernden Faktoren genauer in den Blick zu nehmen. Darauf aufbauend werden verschiedene Typen von Aufstiegsverläufen unterschieden. Für jeden Aufstiegstypus wird in den Kapiteln 5 bis 7 detailliert und dicht am empirischen Material das Zustandekommen des Bildungsaufstiegs rekonstruiert. Abschließend werden die Erkenntnisse in Kapitel 8 zusammengefasst und zu Grundzügen einer Theorie des Bildungsaufstiegs verdichtet.

Der dritte Teil rückt das Erleben und Bewältigen der Aufwärtsmobilität in den Mittelpunkt. Die zentrale Frage dabei lautet, welche Art von Beziehungen und Einflüssen sich zwischen dem Aufsteiger und dem sozialen Raum ergeben. Kapitel 9 liefert den dafür notwendigen Überblick über die bereits vorliegenden theoretischen Konzepte und empirischen Befunde, ein Schwerpunkt liegt dabei auf Bourdieus Beiträgen zu diesem Forschungsfeld. Die beiden folgenden Kapitel widmen sich den diesbezüglichen Ergebnissen der vorliegenden Studie. Zuerst wird in Kapitel 10 ausführlich analysiert, auf welche verschiedenen Arten und Weisen die Aufsteiger sich zu der Studienstiftung des deutschen Volkes in Beziehung setzten, die in der Regel einen prägnanten neuen sozialen Raum darstellt. Dabei werden jeweils zwei verschiedene Muster der Einstellung zur Aufnahme und des Erlebens des Sti-

pendiat-Seins herausgearbeitet. Kapitel 11 geht mit etwas breiterer Perspektive der Frage nach, inwieweit sich habitusbezogene Konfliktlinien im Zuge des Aufstiegs ergeben, wie diese bearbeitet werden und in welcher Form Modifikationen des Habitus in Erscheinung treten.

Den Abschluss des Buches bildet ein Ausblick (Kapitel 12), der mögliche Schlussfolgerungen für eine mobilitätsunterstützende Bildungspraxis und die Arbeit von Begabtenförderungswerken skizziert. Abschließend wird das Thema Bildungsaufstieg wieder in den größeren Kontext der Frage nach der Chancengleichheit in der Gesellschaft eingebettet.

Kapitel 2

Forschungsstand zu Ungleichheiten und Aufstiegen im Bildungssystem

Dieses Kapitel beschreibt den Rahmen und den gegenwärtigen Forschungsstand für die vorliegende Studie. Die ersten drei Abschnitte geben einen Überblick über die soziale Ungleichheit im Bildungssystem, indem deren Gestalt, die Ansätze zur theoretischen Erklärung und die vorliegenden Befunde zum Zustandekommen dargestellt werden. Die beiden folgenden Abschnitte widmen sich dem nationalen und internationalen Forschungsstand zum Thema Bildungsaufstieg. Abschließend werden die zentralen Aspekte zusammengefasst.

2.1 Gestalt und Ausmaß sozialer Ungleichheit im Bildungserwerb

Von sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich kann gesprochen werden, wenn Prozesse existieren, die dazu führen, dass bestimmte Personenmerkmale (z.B. Geschlecht) oder Herkunftsmerkmale (z.B. Schicht, Nationalität) systematisch Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben. Die folgende Darstellung beschränkt sich auf den Teil der Ungleichheit, der durch die soziale Herkunftsschicht zustande kommt.¹ Es ist ein einhelliger Befund der aktuellen Bildungsforschung, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der soziostrukturellen Herkunft eines Kindes und dem Bildungserfolg besteht und dass dabei der Bildungsabschluss der Eltern als Herkunftsmerkmal eine zentrale Rolle spielt (Schimpl-Neimanns, 2000; Büchner, 2003; Baumert et al., 2006b; Maaz, 2006; Becker, R., 2007; Isserstedt et al., 2010). Dieser Zusammenhang lässt sich in unterschiedlichem Ausmaß in allen Ländern beobachten, in Deutschland ist er leicht überdurchschnittlich stark ausgeprägt (Klieme et al., 2010; OECD, 2012). In der gegenwärtigen Gesellschaft ist Bil-

1 Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand Bildungsaufstieg werden daher Ungleichheitsdeterminanten wie Geschlecht oder Migrationshintergrund im Rahmen dieses Überblicks nicht detailliert behandelt.

derungserfolg über Variablen wie Einkommen und Beschäftigungschancen wiederum eng verknüpft mit Lebenschancen (Geißler, 1994; Maaz, 2006: 28; Becker, R. & Lauterbach, 2007: 10). Damit beeinflusst soziale Herkunft die Chancen, an gesellschaftlichen Ressourcen wie Einkommen, Besitz, Ansehen und Macht teilzuhaben.

Im Zusammenhang mit den internationalen Vergleichsstudien hat dieses Thema seit 2000 deutlich an gesellschaftlicher Aufmerksamkeit gewonnen. Einschlägige Forschungsbefunde zum hohen Einfluss sozialer Herkunft und den damit verbundenen Prozessen liegen allerdings schon seit Jahrzehnten vor (z. B. Dahrendorf, 1965; Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1976 und 1981; Bolder, 1978; Rodax & Spitz, 1982; Bolder & Rodax, 1987). Seit den 1960er-Jahren bildet dieses Thema ein zentrales Forschungsfeld der Bildungssoziologie. Die Anzahl an empirischen Studien und theoretischen Vertiefungen zu diesem Bereich ist inzwischen derart groß, dass der folgende Überblick sich auf eine Auswahl aktueller einschlägiger Literatur beschränken muss. Allerdings weisen die Befunde verschiedener Studien in den zentralen Aspekten in ähnliche Richtungen, sodass die Eckpunkte zum Thema Bildungsungleichheit damit sicher beschrieben werden können.

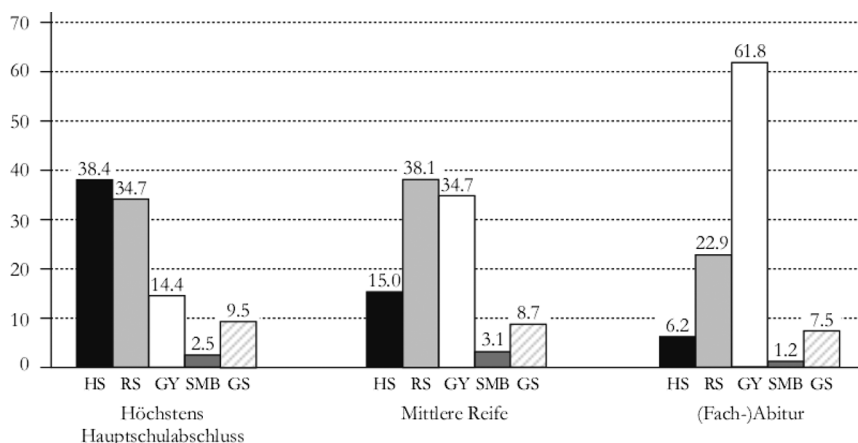
Im Folgenden wird zuerst der Einfluss sozialer Herkunft auf Bildungserfolg anhand zweier zentraler Indikatoren dargestellt. Zum einen sind es Ungleichheiten im Hinblick auf die Beteiligungsquoten an unterschiedlichen Bildungsformen, zum anderen Ungleichheiten im Zusammenhang mit Kompetenzmessungen. Zu beiden Bereichen werden aktuelle Daten dargestellt. Anschließend wird kurz auf die Frage der Veränderung des Herkunftseffektes im Zeitverlauf eingegangen.

Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Beteiligungsquoten an Bildungsgängen

Das Bildungssystem beinhaltet mehrere Punkte, an denen eine Entscheidung darüber getroffen werden muss, in welcher Form der Bildungsweg fortgesetzt werden soll. Die Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Bildungsgänge steht in deutlichem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft.

Abbildung 1 zeigt basierend auf den 2007 deutschlandweit erhobenen Daten der TIMSS-Übergangsstudie den Übergang nach der Grundschule in Abhängigkeit vom Bildungsabschluss der Eltern. Während über 60% der Kinder von Eltern mit (Fach-)Abitur das Gymnasium besuchen, sind es bei Eltern mit höchstens Hauptschulabschluss lediglich 14%. Die Daten von anderen Studien zu dieser Frage variieren in den konkreten Zahlenwerten, stimmen aber darin überein, dass ein starker Zusammenhang zwischen elterlichem

Abbildung 1: Übergang nach der Grundschule nach Schulabschluss der Eltern in %



HS = Hauptschule, RS = Realschule, GY = Gymnasium, SMB = Schule mit mehreren Bildungsgängen, GS = Gesamtschule.

Differenzen zu 100 Prozent innerhalb der elterlichen Schulabschlüsse entsprechen Übergängen in die Förderschule.

Quelle: Jonkmann et al. (2010: 132)

Bildungsabschluss und der gewählten Schulform besteht (Baumert & Schümer, 2001; Ditton & Krüsken, 2006; Maaz, 2006; Hilmert, 2007; Lehmann, R. H. et al., 2011).

Ähnliche Zusammenhänge lassen sich basierend auf Mikrozensusdaten für die Beteiligung an der Sekundarstufe II aufzeigen. Im Jahr 2007 befanden sich von den Kindern des entsprechenden Alters, deren Väter Hochschulreife haben, 79 % in der gymnasialen Oberstufe. Bei Vätern mit Realschulabschluss waren es 47 % der Kinder, und in der Gruppe derjenigen, deren Väter einen Hauptschulabschluss haben, sank der Wert auf 34 % (Isserstedt et al., 2010: 81). Diese Werte schwanken für den Zeitraum von 1996 – 2007 nur geringfügig.

Die Ungleichheitsverhältnisse verschärfen sich noch einmal beim Übergang an die Hochschule. Für das Jahr 2007 galt, dass von den Jugendlichen, deren Vater Hochschulreife hat, 75 % ein Studium beginnen. Bei Realschulabschluss sind es 25 % und von den Jugendlichen, deren Vater höchstens einen Hauptschulabschluss hat, beginnen 20 % ein Studium (Isserstedt et al., 2010: 97). Damit wird deutlich, dass sich an diesem Übergang die Ungleichverteilung nicht einfach fortsetzt, sondern durch herkunftsabhängigen Studienverzicht größer wird. Von den Studienberechtigten, bei denen mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt, verzichtet ein knappes Viertel auf ein Studium. In der Gruppe der Studienberechtigten aus nichtakademischen Elternhäusern liegt dieser Anteil bei gut einem Drittel

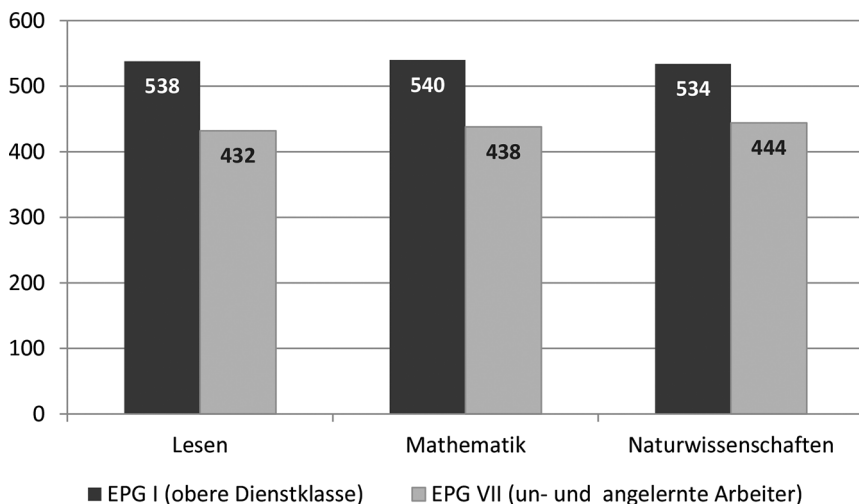
(ebd.: 96). Vergleicht man nur diese beiden großen Gruppen hinsichtlich der Studienaufnahme, wird deutlich, dass 71 % der Kinder von Akademikern ein Studium beginnen, wohingegen bei den Kindern der Nicht-Akademiker dieser Anteil bei 24 % liegt. Die hinsichtlich der Bildungsbeteiligung am weitesten auseinanderliegenden Gruppen sind auf der einen Seite die Kinder der Arbeiter (17 % Studienanfänger) und die Kinder von Beamten oder Selbständigen mit Hochschulabschluss (86 % Studienanfänger) (ebd.: 102 ff.). Daneben zeigen sich Herkunftseffekte auch hinsichtlich des gewählten Hochschultyps (Maaz et al., 2006; Isserstedt et al., 2010), der Fachwahl (Georg, 2005b; Isserstedt et al., 2007: 142; Lörz, 2012), der Bewältigung studienspezifischer Herausforderungen (Lange-Vester & Teiwes-Kügler, 2006) und der Promotionsabsicht (Bargel, 2007).

Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Kompetenzen

Der zweite Indikator, der den Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg verdeutlicht, sind Kompetenztests. Im Zusammenhang mit großen internationalen Vergleichsstudien wie IGLU oder PISA hat dieser Ansatz in der jüngeren Vergangenheit verstärkte Bedeutung gewonnen.

Im Rahmen der IGLU-Studie 2001 wurde eine repräsentative Stichprobe von Grundschulern in der vierten Klassenstufe in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Als Indikator für soziale Herkunft diente eine sechsstufige Unterteilung der EPG-Klassen, die eine soziale Schichtung von ‚oberer Dienstklasse‘ bis zu ‚un- oder angelernten Arbeitern‘ basierend auf der beruflichen Position darstellt. Die Schichtzuweisungen korrelieren dabei deutlich mit dem Bildungsabschluss der Eltern (Schwippert et al., 2003: 274). Hinsichtlich der gemessenen Kompetenzen in den drei Bereichen wird deutlich, dass sich diese je nach Herkunft signifikant unterscheiden. Normiert man die Mittelwerte auf 100 Punkte, erreichen die Kinder der oberen Dienstklasse in allen Bereichen etwas mehr als 105 Punkte, wohingegen die Kinder der un- oder angelernten Arbeiter unter 95 Punkten liegen. Dazwischen befinden sich entsprechend abgestuft die Ergebnisse der anderen Sozialschichten. Ein ähnlicher Zusammenhang zeigt sich auch in der fünf Jahre später durchgeführten IGLU-Studie 2006. Im Mittel erreichten die Grundschüler in Deutschland im Lesekompetenztest 548 Punkte, der Mittelwert von Kindern, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, lag dabei 43 Punkte höher als der der übrigen Kinder. Bei einer Einteilung der Kinder in vier Gruppen sozialer Herkunft betrug der Vorsprung des obersten zum untersten Quartil 67 Punkte. Beide Differenzen fielen in Deutschland höher aus als der diesbezügliche Mittelwert aller teilnehmenden Länder (Bos et al., 2007).

Abbildung 2: Vergleich der Kompetenzen 15-jähriger nach sozialer Herkunft (PISA 2000)



Quelle: Baumert und Schümer (2001), eigene Darstellung

Besondere Aufmerksamkeit erhielten die Ergebnisse der PISA-Tests, an denen sich Deutschland seit dem Jahr 2000 beteiligt. Die Daten ermöglichen repräsentative Aussagen über den Leistungsstand 15-Jähriger in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Abbildung 2 zeigt aus den Daten der Erhebung im Jahr 2000 die Kompetenzen für verschiedene Herkunftsgruppen in den drei Gebieten. Dargestellt sind nur die oberste und die unterste EPG-Klasse, die Mittelwerte der anderen Klassen liegen in entsprechender Reihenfolge dazwischen. In allen drei Bereichen beträgt der Vorsprung der obersten Klasse ungefähr 100 Punkte. Bei Kontrolle der Variable Schulform, reduziert sich die Differenz auf 30 bis 40 Punkte. Bei der Erhebung 2000 war der Leistungsabstand in der Lesekompetenz zwischen dem Viertel mit der höchsten und dem Viertel mit der niedrigsten sozialen Herkunft in Deutschland von allen 32 teilnehmenden Ländern am größten. Hinsichtlich mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenz lag Deutschland an vierter bzw. fünfter Position (Baumert & Schümer, 2001: 385). Betrachtet man die Entwicklung dieses Zusammenhangs in den folgenden PISA-Studien der Jahre 2003, 2006 und 2009, wird deutlich, dass der Herkunftseffekt etwas schwächer wurde, aber immer noch klar sichtbar ist und in Deutschland über dem Mittelwert der teilnehmenden Ländern liegt (Ehmke & Jude, 2010). Der Befund, dass sich die Kompetenzen nach sozialer Herkunft unterscheiden, wird auch in anderen kompetenzbasierten Vergleichsstudien deutlich (Lehmann, R. H. et al., 2011).

Herkunftseffekte im Zeitverlauf

Die Frage, ob sich die herkunftsbedingten Ungleichheiten im Laufe der Zeit verringert haben, wird nicht einheitlich beantwortet (Krais, 1996; Solga & Wagner, 2007: 191; Lörz & Schindler, 2011). Unterschiedliche Datensätze, Beobachtungszeiträume, Operationalisierungen und Maßzahlen führen diesbezüglich teilweise zu Differenzen in den Resultaten (Henz & Maas, 1995: 629; Krais, 1996). Fasst man die Ergebnisse der zahlreichen Studien kurz zusammen, dann lässt sich sagen, dass im Laufe der Zeit zwar die Bildungschancen insgesamt gestiegen sind, die sozialen Disparitäten aber trotz mancher Schwankungen im Wesentlichen bestehen blieben (Blossfeld & Shavit, 1993; Geißler, 1994: 122; Büchner, 2003; Maaz, 2006: 40 ff.; Maaz et al., 2006: 316; Becker, R., 2007; 2009: 98 f.; Lörz & Schindler, 2011). Leichte Rückgänge der Herkunftseffekte findet man in erster Linie, wenn man Geburtsjahrgänge vor 1950 mit einschließt oder hinsichtlich einzelner Faktoren. Stark zurückgegangen ist der Einfluss des Geschlechts (ausführlich dargestellt bei Helbig 2012), und ein schwacher Rückgang wird beispielsweise sichtbar bei Wohnortgröße oder beruflicher Stellung der Eltern (Müller & Haun, 1994; Henz & Maas, 1995; Hilmert, 2007; Müller & Pollak, 2007; Klein et al., 2010). Nahezu unverändert steht jedoch das Bildungsniveau der Eltern in engem Zusammenhang zum Bildungserfolg der Kinder (Köhler, 1992; Schimpl-Neimanns, 2000; Isserstedt et al., 2010). Sowohl hinsichtlich des schulischen und beruflichen Abschlusses als auch der Berufsposition der Eltern zeigt sich gegenwärtig über alle Sozialschichten hinweg bei Töchtern eine etwas geringere Statusvererbung und damit höhere Aufwärtsmobilität als bei Söhnen (Seifert, 2005; Klein et al., 2010).

Ein in jüngerer Vergangenheit an Aufmerksamkeit gewinnender Bereich ist der Zusammenhang von Migrationshintergrund und Ungleichheit (Überblick bei Diefenbach, 2008; Becker, R., 2011). Hinsichtlich der besonders benachteiligten Gruppe kann eine Verschiebung von der Arbeitertochter aus ländlichen Regionen zum urbanen (türkischen) Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien diagnostiziert werden (Geißler, 2008).

Ergänzend ist anzufügen, dass auch in der DDR trotz grundlegender Unterschiede im Bildungssystem und gegenprivilegierender Bildungspolitik ein Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg bestand, der vor allem ab den 1970er-Jahren zum Tragen kam (Miethe, 2007).

2.2 Theoretische Ansätze der Erforschung von Ungleichheiten in Bildungsverläufen

In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedene theoretische Ansätze entwickelt, um die Entstehung der offensichtlichen Bildungsungleichheiten zu er-

klären. An dieser Stelle können und sollen diese Theorien nicht alle im Einzelnen vorgestellt werden. Stattdessen geht es hier darum, wichtige Beiträge innerhalb der beiden großen Linien aufzuzeigen, die die Theoriebildung in diesem Bereich prägen. Auf der einen Seite stehen Ansätze, deren Fokus auf differierenden Bildungsentscheidungen liegt, auf der anderen Seite die Ansätze, die primär über unterschiedliche Sozialisationsprozesse eine Erklärung herleiten. Im Folgenden werden beide Stränge hinsichtlich ihrer wesentlichen Beiträge skizziert.

2.2.1 Theorien differierender Entscheidungen

Der Humankapitalansatz

Ein gemeinsamer Kern der Ansätze differierender Entscheidungen ist es, Bildung als eine Kapitalinvestition anzusehen. Grundlegend für diese Sichtweise ist der im Bereich der Wirtschaftswissenschaften maßgeblich von Gary S. Becker entwickelte Humankapitalansatz (1993). Beckers Forschungen sind dadurch gekennzeichnet, dass er sich mit einer der Ökonomie entspringenden Perspektive sozialen Fragestellungen zuwendet. Als Investitionen in Humankapital bezeichnet er menschliche Handlungen, die darauf abzielen, eine monetäre oder ideelle Entlohnung in der Zukunft durch eine Verbesserung der individuellen Ressourcen zu erhalten (ebd.: 11). Bildung erscheint dabei als die wichtigste Investition in Humankapital. Im Mittelpunkt steht für Humankapitaltheoretiker die Frage nach den finanziellen Erträgen einer Investition in formale schulische bzw. universitäre Ausbildung und Weiterbildung. Das zu erzielende Einkommen ist damit nicht nur zentrale Variable in den mathematischen Modellierungen, sondern diesem Ansatz zufolge auch (in Abwägung mit den Kosten) Grundlage der Entscheidung über Investitionen in Bildungskapital. Die Kosten der Bildung sind zum einen die direkten Kosten (z.B. Lernmaterialien, Gebühren) und das in der Zeit der Ausbildung potenziell mögliche, aber nicht erzielte Einkommen aus Erwerbstätigkeit. Eine Investition in Humankapital mittels Bildung ist dieser Theorie zufolge so lange sinnvoll, wie die zu erwartenden Einkommenszuwächse die zu tätigen Kosten übersteigen. Da die Kosten der Bildung mit zunehmendem Bildungsniveau anwachsen, der zusätzliche Gewinn durch weitere Bildung mit steigendem Humankapital jedoch sinkt, ergeben sich in Abhängigkeit von dem Humankapital zwei Kurven, eine fallende Grenznutzenkurve (Nachfragekurve) und eine steigende Grenzkostenkurve (Angebotskurve). Der Schnittpunkt beider Kurven bestimmt den Betrag an Humankapital, bis zu dem sich dem Modell zufolge eine Investition lohnt (Becker, G. S., 1993: 147).

Relevant für die Betrachtung von Bildungsungleichheiten wird dieses Modell dadurch, dass die Kurven, welche die Kosten und den zukünftigen Ertrag der Bildungsinvestition bestimmen, nicht für alle Mitglieder einer Gesellschaft gleich verlaufen. Becker diskutiert den Effekt von sozialer Herkunft auf die Bildungskosten und die individuellen Differenzen in der Fähigkeit, aus einem gegebenen Bildungsangebot tatsächlich Humankapital zu generieren (ebd.: 108–158). Je niedriger die Investitionskosten und je höher der aus diesen Investitionen gezogene Nutzen (Erfolg der Teilnahme an Bildungsangeboten), desto weiter nach oben verschiebt sich der Punkt, bis zu dem Investitionen in Bildung lohnenswert erscheinen.

Im Mittelpunkt des Humankapitalansatzes steht die Frage nach den monetären Erträgen von Investitionen in die Fähigkeiten von Menschen. Eine detailliertere Analyse des Zustandekommens von ungleichen Angebots- und Nachfragekurven bietet der Ansatz nicht (Kristen, 1999: 21). Elemente, die von weiteren theoretischen Entwicklungen aufgegriffen wurden, sind der Blick auf Bildung als ein Kapital, die Annahme, dass die Frage der Investition in Bildung durch Kosten- und Nutzenfaktoren gerahmt wird und dass sich diese Faktoren in Abhängigkeit von der soziostrukturellen Position unterschiedlich darstellen.

Raymond Boudon: Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Der französische Soziologe Raymond Boudon legte mit seinem Buch „Education, Opportunity, and Social Inequality“ (1974) eine Modellentwicklung vor, die bis heute prägenden Einfluss in der Bildungssoziologie hat. Er setzt an bei der Beobachtung, dass in den meisten westlichen Ländern die Bildungsungleichheit auf lange Sicht abnimmt, die soziale Ungleichheit aber davon weitgehend unbeeinflusst bestehen bleibt. Boudons Ziel war es, in Form eines Simulationsmodells eine Synthese aus den Forschungsständen zu Bildungsungleichheit und sozialer Ungleichheit zu entwickeln. Empirische Grundlage sind Daten, die zeigen, dass Bildungsbeteiligungsraten sowohl von der sozialen Herkunftsschicht als auch von den Schulleistungen (oder dem IQ) abhängen. In allen Schichten korreliert die Bildungsbeteiligung deutlich mit dem Leistungspotenzial. Dabei liegt sie auf einem umso höheren prozentualen Level, je höher die soziale Schicht ist. Gleichzeitig wird sichtbar, dass für alle Schüler auf gleicher Leistungsstufe die Bildungsbeteiligung deutlich nach sozialer Herkunft variiert (Boudon, 1974: Kapitel 2). Hinsichtlich des Verständnisses von Aspirationen lehnt sich Boudon an Vorarbeiten von Keller & Zavalloni an. Diese haben in Kritik der These, dass die unteren Schichten geringer ambitioniert sind als höhere Schichten, vorgeschlagen, Aspirationen nicht absolut nach dem Ziellevel zu bestimmen, sondern relativ

nach dem zwischen Ausgangsposition und Ziel zurückzulegenden Weg (Keller & Zavalloni, 1964).

Kernpunkt von Boudons Modell ist die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte (Boudon, 1974: 29 f.). Als primären Effekt bezeichnet er die Tatsache, dass ein niedriger Sozialstatus und eine geringe kulturelle Ausstattung der Herkunft einen negativen Einfluss auf die schulischen Leistungen haben. Den sekundären Effekt sieht Boudon darin, dass auch bei identischen Schulleistungen Kinder (bzw. deren Eltern) unterschiedlicher Schichten unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen. Zur Begründung dieser Annahme verweist Boudon auf mehrere Punkte, zum einen auf das Interesse am Statuserhalt. Während eine berufliche Ausbildung für ein Kind höherer Schichten mit hoher Wahrscheinlichkeit einen relativen Abstieg bedeutet, kann diese für ein Kind unterer Schichten einen Aufstieg darstellen. Des Weiteren geht er von unterschiedlichen Nutzenerwartungen in der Form aus, dass höhere Schichten in einer längeren/anspruchsvolleren Ausbildung einen höheren Nutzen sehen als untere Schichten.² Darüber hinaus bringt er für letztere die größeren monetären und sozialen Kosten einer anspruchsvolleren Ausbildung ins Spiel. Die sozialen Kosten sieht er darin, dass ein Bildungsaufstieg möglicherweise mit dem Verlust der Peergroup und einer Entfremdung von der Herkunftsfamilie einhergeht. Die Beschreibung der Kosten- und Nutzenfaktoren ist für Boudon relevant, da er von rational handelnden und an Nutzenmaximierung orientierten Individuen ausgeht:

If we assume that the probability that an individual will choose *a* [höhere Bildung, T.S.] rather than *b* is an increasing function of the utility of choosing *a* rather than *b*, the probability that an individual will choose *a* rather than *b* becomes an increasing function of this family's social status (Boudon, 1974: 30).

Im Endeffekt liegt die Wahrscheinlichkeit der Wahl höherer Bildung damit proportional zur sozialen Schicht.

Basierend auf diesen Grundannahmen konstruiert Boudon Modelle von Bildungsverläufen über mehrere Entscheidungspunkte, bei denen er die „Überlebenswahrscheinlichkeit“ im Bildungssystem für verschiedene Herkunftsgruppen simuliert. Dabei wird deutlich, dass die Ungleichheit mit der

2 An dieser Stelle kommt die als „value theory“ bezeichnete Annahme schichtspezifischer Wertesysteme, die Boudon als Erklärungsmodell für Bildungsungleichheit deutlich ablehnt (ebd.: 28), in gewisser Weise doch wieder ins Spiel, wenn er davon spricht, dass „a given course will probably be differently evaluated by the families“ (ebd.: 29).

Zahl der Entscheidungspunkte zunimmt. Selbst bei Vernachlässigung des primären Effektes (also unter der Annahme, dass es keine herkunftsbedingten Leistungsunterschiede gibt) führt der sekundäre Effekt im Zeitverlauf zu deutlichen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung. Boudon kommt daher zu dem Schluss, dass der sekundäre Effekt schichtspezifischer Entscheidungen stärker für Bildungsungleichheit verantwortlich ist als der primäre Effekt (ebd.: 85). Den Schlüssel für eine Reduzierung der Bildungsungleichheit sieht er daher eher außerhalb als innerhalb der Schulen, eher in Sozial- als in Bildungsreformen (ebd.: 115).

Mit der Kombination aus primären und sekundären Effekten schuf Boudon ein Rational-Choice-Modell, das gleichzeitig einige Element der Theorien integriert, die schichtspezifische Kulturationsprozesse in den Mittelpunkt der Ungleichheitsgenese stellen. In Übereinstimmung mit der Humankapitaltheorie geht er von rational entscheidenden und an Nutzenmaximierung orientierten Akteuren aus, die in einer Entscheidungssituation Kosten und Nutzen abzuwägen haben. Wenn auch nicht sehr ausführlich, liefert er im Vergleich zur Humankapitaltheorie doch detailliertere Hinweise darauf, warum sich eine Kosten-Nutzen-Abwägung in den einzelnen sozialen Schichten unterschiedlich darstellt. Des Weiteren wird der Ertrag der Bildungsinvestition bei Boudon weniger eng auf Einkommen bezogen. Boudon verknüpfte mit seinem Modell den Anspruch, einen tieferen Einblick in oder zumindest eine neue Perspektive auf die Art und Weise des Zustandekommens von Bildungsungleichheiten zu ermöglichen (ebd.: 36). Letzteres ist ihm ohne Zweifel und sehr nachhaltig gelungen. Wie der folgende Abschnitt verdeutlicht, bildete sein Modell für einen Teil der späteren Bildungsungleichheitsforschung eine maßgebliche Grundlage.

Neuere Rational-Choice-Modelle

In den vergangenen zwei Jahrzehnten wurden im Anschluss an Boudon verschiedene Weiterentwicklungen von Rational-Choice-Modellen zur Erklärung von Bildungsungleichheiten vorgelegt (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999). Den gemeinsamen Kern dieser Modelle bilden die Grundannahmen des Rational-Choice-Programms. Die Erklärung verläuft über individuelle Akteure, die in einer Abwägung von Kosten und Erträgen verschiedener Handlungsoptionen diejenige wählen, die den größten Nutzen verspricht. Übernommen wird von Boudon auch die Unterscheidung in primäre und sekundäre Effekte der Herkunft. Unterschiede bestehen in den Modellierungen in erster Linie in der Gewichtung einzelner Parameter und in der Frage, wie ‚weich‘ die zugelassenen Kosten- und Nutzenargumente sind.

Erikson und Jonsson (1996) zielen darauf ab, vor dem Hintergrund der vergleichsweise geringen Bildungsungleichheit in Schweden mit ihrem Modell internationale Differenzen hinsichtlich des Herkunftseffektes zu erklären. Sie verwenden eine im Hinblick auf die Humankapitaltheorie erweiterte Ertragsdefinition, die auch Aspekte wie Arbeitsbedingungen, Status etc. mit einbezieht. In ihrem Werterwartungsmodell ergibt sich der Nutzen einer Handlungsoption aus der Differenz des subjektiv erwarteten Ertrags und den damit verbundenen Kosten. Der Ertrag steht hier allerdings (in Erweiterung von Boudons Modell) zusätzlich in Abhängigkeit von der subjektiv erwarteten Wahrscheinlichkeit dafür, dass das Ziel der Handlungsoption (ein bestimmter Bildungsabschluss) tatsächlich auf diesem Weg erreicht wird (Nutzen = Erfolgswahrscheinlichkeit x Ertrag - Kosten). Die bei Boudon als primärer Effekt bezeichneten herkunftsbedingten Leistungsdifferenzen und die schichtspezifischen Unterschiede in der Ausstattung mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital fließen in diesem Modell ebenfalls in die Erfolgswahrscheinlichkeit ein. Über diesen Term können sie auch abbilden, dass der Einfluss des Elternhauses mit zunehmendem Alter abnimmt, insbesondere wenn schon erfolgreiche Bildungserfahrungen vorliegen.

Ein sehr ähnliches Werterwartungsmodell legte auch Esser für die Erklärung herkunftsabhängiger Schulwahlentscheidungen vor (Esser, 1999: 266–275). Seine Modellgleichung unterscheidet sich von der von Erikson & Jonsson lediglich dadurch, dass er die Kosten eines Statusverlustes im Falle des Scheiterns der Bildungsbemühungen als separaten Term in die Gleichung aufnimmt und nicht allgemein in der Abschätzung des Nutzens der Bildungsoption aufgehen lässt. Seine Modellierung basiert auf den Annahmen (Brückenhypothesen), dass Ertrag und Kosten der Wahl einer weiterführenden Schule in unteren und mittleren Schichten gleich sind, letztere aber eine höhere Erfolgswahrscheinlichkeit annehmen und im Falle des Scheiterns im Gegensatz zu den unteren Schichten auch einen Statusverlust erfahren. Durch einfache Umstellung der Modellgleichung verändert Esser die Modellierung der Entscheidungssituation zu einem Verhältnis von Bildungsmotivation und Investitionsrisiko. Die Bildungsmotivation beschreibt den Ertrag einer weiterführenden Schulwahl plus den möglichen Ertrag eines abgewendeten Statusverlustes (bei mittleren Schichten). Das Investitionsrisiko ist der Quotient aus Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit. Je kleiner die Erfolgswahrscheinlichkeit ist, umso größer wird das Investitionsrisiko. Eine Entscheidung für die weiterführende Schulwahl fällt (gemäß den allgemeinen Annahmen der Theorien rationalen Handelns) dann, wenn die Bildungsmotivation höher ist als das Investitionsrisiko. Mit diesem Modell, so Esser, lassen sich aktuelle Entwicklungen im Bereich der Bildungsungleichheit erklären, zum Beispiel die schichtspezifischen Beteiligungsquoten an Bildungsgängen oder schichtspezifisch verschiedene Reaktionen auf schlechte Schul-

leistungen der Kinder. Esser betont, dass die Bildungsungleichheit nicht etwa zustande kommt, weil die unteren Schichten besonders risikoscheu, unterwürfig oder dergleichen wären, sondern dass es im Kontext ihrer Handlungssituation durch und durch vernünftig und rational ist, höhere Bildungsabschlüsse weniger vehement anzustreben als die mittleren Schichten dies tun.

Eine weitere Variante eines Erklärungsmodells haben Breen & Goldthorpe vorgelegt (1997). Sie möchten damit die Bildungsexpansion, die trotz dieser relativ stabil bleibende Bildungsungleichheit und den rapiden Rückgang der Geschlechterdifferenzen im Bildungserwerb erklären. Wie Boudon unterscheiden sie in primäre und sekundäre Effekte, fokussieren auf letztere und folgen ebenso der relationalen Bewertung von Aspirationen von Keller und Zavalloni (Goldthorpe, 1996: 489). Ihr Modell ist als Entscheidungsbaum aufgebaut, in dem (im Zeitverlauf mehrfach) zwischen dem Verbleib im Bildungssystem (mit der Option des Scheiterns) oder dem Verlassen des Bildungssystems zu entscheiden ist. Alle drei Resultate verknüpfen sie mit (für alle Schichten gleichen) Wahrscheinlichkeiten für die Einmündung in eine bestimmte soziale Schicht, wobei der erfolgreiche Bildungsabschluss die höchste Wahrscheinlichkeit auf Zugang zur höchsten Schicht bietet. Die Modellvariablen sind der Wert, der dem Bildungsabschluss beigemessen wird, die Erfolgswahrscheinlichkeit, den Abschluss zu erreichen, und die (monetären) Kosten.³ Für das Entstehen der Bildungsungleichheit in dem Modell benennen sie drei Mechanismen (ähnlich den Brückenhypothesen bei Esser): erstens das Interesse am Statuserhalt, zweitens nach Herkunft differierende Leistungsunterschiede und drittens Ressourcenunterschiede zwischen den Schichten. Im Zentrum der Argumentation steht der erste Punkt, die Annahme, dass alle Eltern ein Interesse daran haben, einen sozialen Abstieg der Kinder zu verhindern. Breen und Goldthorpe führen am Modell vor, wie allein dieser Punkt genügt, um Bildungsungleichheit zu erzeugen, selbst wenn man für alle Schichten die gleichen Erfolgswahrscheinlichkeiten im Bildungssystem annimmt. Der oben genannte zweite und dritte Punkt, die Leistungsunterschiede, aus denen sich schichtspezifische Erfolgswahrscheinlichkeiten ableiten lassen, und die Ressourcendifferenzen sind dann nur noch Verstärker des Ungleichheitseffektes, der aber allein schon aufgrund der Statuserhaltorientierung zustande kommt. Des Weiteren zeigen sie in einer Modellsimulation, dass sich auch bei einer Bildungsexpansion die Chancenverhältnisse zwischen den Schichten kaum verändern. Breen und Goldthorpe nehmen für sich in Anspruch, mit einem schwachen Rationalitätspostulat zu

3 Hier plädiert Goldthorpe für eine engere Kostendefinition als Boudon, der, wie oben beschrieben, auch sogenannte „soziale Kosten“ mit einfließen lässt (Goldthorpe, 1996: 495).

arbeiten, und räumen ein, dass in konkrete Entscheidungen auch viele nicht-rationale Elemente einfließen können. (siehe auch Goldthorpe, 1996). Im rationalen Handlungsmodell sehen sie jedoch den größten gemeinsamen Faktor abgebildet, der demzufolge auch die Muster in großen aggregierten Datensätzen prägt.

Our model then aims to represent these considerations in an ‘idealized’ way, so as to capture the key generative processes involved, rather than to represent decision-making as it actually occurs at the level of particular families (Breen & Goldthorpe, 1997: 299).

Gegenwärtig stellen die theoretischen Ansätze aus dem Bereich der Rational-Choice-Theorien in der deutschen Bildungssoziologie und insbesondere in der Erforschung der Bildungsungleichheiten den Mainstream dar (Solga & Becker, 2012: 24). Die Entwicklung verlief von streng ökonomischen zu eher ‚aufgeklärten‘ Modellbildungen, bei denen subjektiv erwartete Erträge und die Annahme eines Interesses am Statuserhalt in allen Sozialschichten eine zentrale Rolle spielen (Becker, R., 2012). In der Folge entstanden zahlreiche Studien, die diese Modelle auf empirische Daten anwenden (z.B. Becker, R., 2000; Maaz, 2006; Becker, R. & Hecken, 2008; Überblick bei Stocké, 2010 und Solga & Becker, 2012).

2.2.2 Theorien differierender Sozialisation

Der zweite große Theoriestrang, der die Bildungssoziologie der vergangenen Jahrzehnte prägte, hat als gemeinsames Merkmal den Fokus auf differierenden Sozialisationsprozessen. Im Gegensatz zu den zuvor dargestellten Ansätzen stehen hier nicht Entscheidungshandlungen im Mittelpunkt, sondern die Art und Weise, wie unterschiedliche soziale Kontexte die Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse der darin Aufwachsenden prägen. Im Folgenden werden die beiden wesentlichen Theorieprogramme in diesem Bereich skizziert, die schichtspezifische Sozialisationsforschung und Bourdieus Theorie der Kapitaltransmission.

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung

Der Ausgangspunkt des Forschungsprogramms, das unter dem Stichwort schichtspezifische Sozialisationsforschung zusammengefasst wird, liegt in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg im angelsächsischen Raum. Ab den 1960er-Jahren wurde dieser Ansatz zunehmend in Deutschland rezipiert und

prägend für die Theorieentwicklung in der bildungsbezogenen Ungleichheitsforschung (Bauer, 2011: 23).

Kern des traditionellen schichtspezifischen Sozialisationsansatzes ist ein sogenanntes ‚Zirkelmodell‘, bei dem die elterliche Schichtzugehörigkeit in Form der Berufsposition des Vaters den Ausgangspunkt bildet. Diese, so die Annahme, prägt über das Erziehungsverhalten und die innerfamiliären Sozialisationsbedingungen sowie die daraus resultierende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder deren Schul- und Bildungserfolg dergestalt, dass sie am Ende in eine Berufsposition einmünden, die der väterlichen ähnlich ist (Steinkamp, 1991). Rolff formulierte diese These 1997 wie folgt:

Die Sozialisation durch den Beruf prägt in der Regel bei den Mitgliedern der sozialen Unterschicht andere Züge des Sozialcharakters als bei den Mitgliedern der Mittel- und Oberschicht; während der Sozialisation durch die Familie werden normalerweise die jeweils typischen Charakterzüge der Eltern an die Kinder weitervermittelt; die Sozialisation durch die Freundschaftsgruppen der Heranwachsenden vermag die schichtenspezifischen Unterschiede nicht aufzuheben. Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es die Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niedrigen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten. Wenn sie in diese Berufspositionen eintreten, dann ist der Zirkel geschlossen (Rolff, 1997: 34).

Die schichtspezifische Sozialisationsforschung legte bei der Beschreibung der beruflichen Sozialisation der Eltern (oft verengt auf den Vater) großes Gewicht auf die Unterscheidung zwischen Arbeitern und Angestellten. Typisch für den Arbeiter erschienen die manuellen Tätigkeiten mit sichtbaren Produkten als das Ergebnis sicht- und spürbarer Anstrengung. Die Arbeiten werden oft kollektiv ausgeführt und verlangen ein hohes Maß an Ein- und Unterordnung, da sie in starker Vorbestimmtheit hinsichtlich Zeit, Ort und Taktung erfolgen müssen. Als Kontrast erscheinen Angestellte, die in Büros Tätigkeiten ohne (im wörtlichen Sinn) greifbare Ergebnisse und sichtbare Spuren der Arbeit ausführen (vgl. Rolff, 1997: ab 63; Choi, 2009: 39 f.). Die für die Unterscheidung relevanten Dimensionen der Berufspositionen sind der Grad der Überwachung, die Frage, ob ein Umgang mit Sachen, Menschen oder Symbolen stattfindet, und der Grad der Selbstverantwortung (Rolff, 1997: 72). Ein wesentlicher Argumentationspunkt dieser Forschungsrichtung lag nun darin, dass diese Differenzen in den Arbeitsverhältnissen Unterschiede in den Erziehungspraktiken bedingen. Maßgeblich waren in diesem Bereich die Arbeiten des US-amerikanischen Soziologen Kohn. Ihm zu-