

Rolf Becker

Wolfgang Lauterbach *Hrsg.*

Bildung als Privileg

Erklärungen und Befunde zu den
Ursachen der Bildungsungleichheit

5. Auflage



Springer VS

Bildung als Privileg

Rolf Becker · Wolfgang Lauterbach
(Hrsg.)

Bildung als Privileg

Erklärungen und Befunde zu den
Ursachen der Bildungsungleichheit

5., aktualisierte Auflage

 Springer VS

Herausgeber

Rolf Becker
Universität Bern, Schweiz

Wolfgang Lauterbach
Universität Potsdam, Deutschland

ISBN 978-3-658-11951-5

ISBN 978-3-658-11952-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-11952-2

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2004, 2007, 2008, 2010, 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Cori A. Mackrodt, Stefanie Loyal

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Vorwort zur fünften und aktualisierten Auflage

Zweifelsohne ist Bildung immer noch eine der drängenden sozialen Fragen unserer Gegenwart. Bildung ist eine der wichtigsten Investitionen in die gesellschaftliche Entwicklung und Zukunft unserer Kinder und Kindeskiner. Bildung ist eine zwingende Voraussetzung für die Sozial- und Systemintegration. Bildung bestimmt in zunehmendem Maße individuelle Lebenschancen und die Wohlfahrt von Generationen. Das Recht auf Bildung zählt nicht alleine deshalb zu den sozialen Grundrechten. Jedoch wissen wir, dass dieses Recht trotz erweiterter Bildungsgelegenheiten und zunehmender Nutzung von Bildungsmöglichkeiten nicht allen Bürgerinnen und Bürgern in gleichem Maße zuteil wird. Noch immer verlassen Kinder, Jugendliche und Erwachsene das Bildungssystem ohne einen Schul- oder Berufsbildungsabschluss. Noch immer verfügt rund ein Fünftel der Jugendlichen eines jeden Geburtsjahrgangs nicht über die Kompetenzen und Qualifikationen, die für den Alltag und die Gestaltung eines „guten“ Lebens notwendig sind. Noch immer bestimmen gesellschaftliche Verhältnisse, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, die Chancen, ihre Bildungswünsche zu realisieren, die Möglichkeiten, Wissen und Zertifikate zu erwerben, die sie benötigen, um Lebensziele zu verfolgen, und ihre Rechte in Anspruch zu nehmen. Zugleich beeinflussen gesellschaftliche Verhältnisse die Mechanismen und Prozesse, die zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten (Chancen und Ergebnisse) – und das in der Regel zum Vorteil von bereits sozial privilegierten Gruppen.

Obgleich Bildung heutzutage kein exklusives Privileg höherer Sozialschichten ist, kann die formale Chancengleichheit nicht den Blick dafür verstellen, dass Bildungserfolge und Bildungschancen in der weiterführenden und höheren Bildung sozial ungleich verteilt sind und hierbei nicht ursächlich auf sozial ungleiche Bildungsanstrengungen zurückzuführen sind, da diese wiederum von gesellschaftlichen Verhältnissen abhängen. Folglich ist die gesellschaftliche Legitimation sozialer Ungleichheit im Lebenslauf und zwischen sozialen Großgruppen über Bildung

immer noch fragwürdig, wenn eine Vielzahl von sozialen Berechtigungen und Lebenschancen an Bildung und den Erwerb von Bildungszertifikaten gekoppelt, aber zugleich das Recht auf Bildung sozial ungleich verteilt ist.

Wie bereits bei den vorherigen Auflagen, sind wir auch bei der fünften aktualisierten Auflage vielen Beteiligten zu Dank verpflichtet. Wir danken den *Autorinnen und Autoren*, deren Beiträge durch Überarbeitung oder Neuverfassung nicht an Relevanz und Aktualität eingebüßt haben. Besonders danken wir *Cori Mackrodt* vom VS Verlag für ihr Vertrauen und ihr Engagement. Die hervorragende Zusammenarbeit schätzen wir sehr – sie ist ein besonderes Privileg.

Bern und Potsdam im Sommer 2015

Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach

Vorwort zur vierten und aktualisierten Auflage

Dass soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der politischen Öffentlichkeit kontrovers diskutiert wird und im Bereich der Sozialstrukturanalyse immer noch Gegenstand intensiver wie groß angelegter Forschung ist, ist ein Indiz für die Aktualität der Frage nach Ursachen von Bildungsungleichheiten und den Möglichkeiten, soziale Ungleichheiten im Bildungswesen zu reduzieren. Die Einführung von Massenbildung im 20. Jahrhundert, die Bildungsreformen seit der Weimarer Republik und die Bildungsexpansion in der Nachkriegszeit haben zweifelsohne dazu geführt, dass in der Gegenwart Bildung und Bildungserwerb kein exklusives Privileg höherer Sozialschichten mehr ist. Der Erwerb günstiger Startchancen bei der Einschulung wird dennoch ebenso wie der Zugang zu weiterführender, berufsbildender und tertiärer Bildung immer noch deutlich von der sozialen Herkunft bestimmt, und der sozial ungleiche Erwerb und die sozial ungleiche Verwertung von Bildungszertifikaten ist immer noch ein Indiz für soziale Schließung durch Bildung. In der Zwischenzeit sind viele der zentralen Ursachen für diese Phänomene – soziale Ungleichheit von Bildungschancen und der Bildungsergebnisse sowie Kredentialismus – aufgedeckt worden und dazu haben nicht zuletzt die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bandes beigetragen.

Einige Ursachen und Mechanismen der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen und der Verteilung von Bildungsergebnissen nach leistungsfremden Kriterien bedürfen weiterhin der gründlichen Erforschung. Auch hierzu leistet der vorliegende Band sicherlich einen bedeutsamen wie nachhaltigen Beitrag. Einige Beiträge wurden aktualisiert, gründlich überarbeitet oder gänzlich neu verfasst. Dazu gehören der einleitende Beitrag der Herausgeber, die Beiträge von Kreyenfeld und Krapf über Angebote vorschulischer Betreuung, von Becker über Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung, von Becker über soziale Ungleichheit von Bildungschancen, von Konietzka über berufliche Bil-

dung, von Offerhaus, Leschke und Schömann über berufliche Weiterbildung und schließlich der Beitrag von Becker und Schuchart.

Wie bereits bei den vorherigen Auflagen, sind wir auch bei der vierten Auflage als Herausgeber vielen Beteiligten zu Dank verpflichtet. Ohne die *Autorinnen und Autoren* wäre das ganze Projekt nicht möglich. Dafür danken wir ihnen herzlich. Schließlich danken wir *Frank Engelhardt* für sein Vertrauen und sein Engagement für die vorliegende Auflage.

Bern und Potsdam im Frühjahr 2010

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

Vorwort zur dritten Auflage

Dass in Deutschland trotz Bildungsreformen und Bildungsexpansion die Bildung weiterhin zu den sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts gehört, ist inzwischen breiter Konsens in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit. In modernen Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland ist eine Vielzahl von sozialen Berechtigungen und Lebenschancen an Bildung und den Erwerb von Bildungszertifikaten gekoppelt. Trotz der herausragenden Bedeutung von Bildung für Individuum und Gesellschaft sind die Möglichkeiten, höherwertige Bildungslaufbahnen einzuschlagen und qualifizierte Bildungspatente zu erwerben, ungleich in der Bevölkerung verteilt. So hängen individuelle Bildungschancen wesentlich von der sozialen Herkunft ab. Zwar hat die Bildungsexpansion über zunehmend bessere Bildungschancen für alle Sozialschichten zu einer Höherqualifizierung in der Bevölkerung geführt, aber nicht zum generellen Abbau von Bildungsungleichheiten und zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Dieser soziale Tatbestand hat nicht zuletzt deswegen weitreichende individuelle Konsequenzen und gesellschaftliche Folgen, weil Bildung eine relevante Ressource ist, bei der ein kleiner Niveauunterschied am Anfang des Bildungsverlaufs in großen Ungleichheiten im weiteren Verlauf des Lebens und in der Verschwendung knapper Talente enden kann.

Offensichtlich besteht nicht alleine deswegen weiterhin eine große Nachfrage nach sozialwissenschaftlichen Erklärungen für Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten, aus denen empirisch abgesicherte Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können. Dass der vorliegende Band nicht alle offenen Fragen beantworten kann, ist der Komplexität des sozialen Tatbestandes „Bildung als Privileg“ geschuldet. Jedoch haben die Autorinnen und Autoren dazu beigetragen, Licht in die „black box“ von sozialen Ungleichheiten der Bildungschancen zu bringen. Dies belegen die einzelnen Buchbeiträge sowie die Flut von Forschungsprojekten und Beiträgen in Fachzeitschriften in den letzten beiden Jahren.

Auch bei der dritten Auflage sind wir als Herausgeber vielen Beteiligten zu Dank verpflichtet. Wir danken wiederum den *Autorinnen und Autoren*. Dank gebührt *Michael Schümann*, der den gesamten Text mit größter Sorgfalt, Umsicht und Geduld redigiert hat. Schließlich danken wir dem Lektor des VS-Verlags *Frank Engelhardt* für sein Vertrauen in unsere Forschung.

Bern und Potsdam im Frühsommer 2008

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

Vorwort zur zweiten und aktualisierten Auflage

Dass in Deutschland trotz Bildungsreform und Bildungsexpansion weiterhin soziale Ungleichheiten von Bildungschancen nach sozialer und nationaler Herkunft bestehen, zählt mittlerweile zum Alltagswissen. Dazu haben nicht zuletzt bildungssoziologische Studien und Bildungsforscher beigetragen, die – entgegen der Ignoranz gegenüber mangelnder Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungswesen – beharrlich und eindeutig belegen, dass Bildung immer noch ein Privileg ist, das ungleich zwischen sozialen Klassen und Nationalitäten verteilt ist. Die von unserem „Bildungsband“ mit angestoßene Debatte in der politischen Öffentlichkeit wie in der ‚scientific community‘ über Bildungsungleichheiten und Chancengerechtigkeit hat uns als Herausgeber veranlasst, das als rhetorisch gedachte Fragezeichen im Buchtitel wegzulassen, das Buch gründlich zu überarbeiten und zu aktualisieren.

Dass der Sammelband in einer aktualisierten Neuauflage erscheinen kann, ist ein eindrückliches Indiz dafür, dass eine große Nachfrage seitens der Bildungsforschung, -politik und -praxis nach sozialwissenschaftlichen Erklärungen für Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten, aber auch nach empirisch abgesicherten Handlungsempfehlungen besteht. Sicher konnten wir in dieser Hinsicht mit dem Buch eine Lücke schließen, aber die Reaktionen auf die Ausrichtung und Inhalte der einzelnen Beiträge zeigen, dass noch viele Fragen offen und neue Fragen aufgetaucht sind. Umso erfreulicher ist es zu sehen, wie viele Forschungsprojekte sich in der jüngsten Zeit den Ursachen von Bildungsungleichheiten widmen und mit welcher eindrucksvoller Professionalität in die Theorie- und Modellbildung investiert wird, um Chancenungerechtigkeiten beim Bildungszugang und Bildungserwerb ursächlich zu erklären. Wenn der Bildungsband ein Anlass dazu war, dann haben wir ein wichtiges Ziel erreicht, und es gilt, den eingeschlagenen Weg mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich konsequent zu beschreiten.

Auch bei der Neuauflage sind wir als Herausgeber vielen Beteiligten zu Dank verpflichtet. Der erste Dank gilt wiederum den *Autorinnen und Autoren des „Bildungsbandes“*, die ihre originellen wie innovativen Beiträge gründlich durchgesehen und aktualisiert haben. Der zweite Dank gebührt *Anna Etta Hecken*, die mit größter Sorgfalt und Umsicht den gesamten Text durchgesehen hat. Der dritte Dank geht an den Lektor des VS-Verlags *Frank Engelhardt*, der diese Neuauflage nicht nur ermöglicht, sondern uns mit Enthusiasmus zur Überarbeitung des gesamten Buches bewegt hat und dabei viel Geduld und Nachsicht mit den Herausgebern zeigte.

Bern und Münster im Herbst 2006

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

Vorwort zur ersten Auflage

In der Zwischenzeit liegt eine Vielzahl von Publikationen vor, denen zufolge die Bildung und vor allem die höhere Bildung oftmals ein Privileg der höheren Sozialschichten ist. Trotz Bildungsexpansion und gestiegener Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten sind ungleiche Bildungschancen nach sozialer Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit eingeschlossen, in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems immer noch ein Faktum. *Warum* ist es immer noch so, dass privilegierte Sozialschichten immer noch bessere Chancen haben, höhere Bildung zu erwerben? Diese Frage zu beantworten, also die Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten zu erklären, ist eine Herausforderung sowohl für die empirische Bildungsforschung als auch für die aktive Gesellschaftspolitik. Was die bildungssoziologische Grundlagenforschung angeht, haben wir – die Autorinnen und Autoren sowie die Herausgeber des Sammelbandes – die Herausforderung angenommen.

Der vorliegende Sammelband ist primär soziologisch angelegt. In den einzelnen Beiträgen werden sozial selektive Zugänge zur Bildung und soziale Ungleichheit von Bildungschancen im Lebensverlauf und im Bildungssystem untersucht. Im Vordergrund stehen neben den Ursachen vor allem die sozialen Mechanismen, die für die Genese und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheit verantwortlich sind. Für den Bildungszugang und Bildungserwerb beschränken wir uns nicht auf die allgemeine Schulbildung, sondern wir wollen von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter die sich selektiv und kumulativ auswirkenden Dimensionen bestimmen, die zu Benachteiligungen bei der Bildungsbeteiligung und beim Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen führen.

Für das Zustandekommen des Bandes sind wir als Herausgeber vielen Beteiligten zu Dank verpflichtet. Der erste Dank gilt den *Autorinnen und Autoren des „Bildungsbandes“*, die herausragende Leistungen vollbracht haben, indem sie originelle wie innovative Beiträge geliefert haben. Der zweite Dank gebührt *Martina*

Kischel, die den Umbruch des Buches mit Sorgfalt und Umsicht besorgt hat sowie *Melanie Kramer* für die Formatierung der Tabellen. Der dritte Dank geht an den Lektor des VS-Verlags *Frank Engelhardt*, der unserem Buchprojekt immer wohlwollend gegenüberstand. Schließlich danken wir *Karl Ulrich Mayer*, der es ermöglichte, dass einer der Herausgeber seine Buchbeiträge im Sommer 2003 am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung bearbeiten konnte.

Bern und Münster im Sommer 2004

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

Inhalt

Teil I: Einleitung

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen,
Prozesse und Wirkungen 3

Teil II: Elternhaus und Bildungssystem als Ursachen dauerhafter Bildungsungleichheiten

*Matthias Grundmann, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau
und Olaf Groh-Samberg*

Bildung als Privileg und Fluch – Zum Zusammenhang zwischen
lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen 57

Steffen Hillmert

Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf:
Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen 87

Teil III: Bildungsungleichheit im Primar- und Sekundarbereich

Michaela Kreyenfeld und Sandra Krapf

Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung –
Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten
der Nutzung von Kindertageseinrichtungen 119

Rolf Becker

Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung –
Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder? 145

Rolf Becker

Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit –
Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen 183

Heike Solga und Sandra Wagner

Die Zurückgelassenen – Die soziale Verarmung der Lernumwelt
von Hauptschülerinnen und Hauptschülern 221

Jörg Dollmann

Unwillig oder benachteiligt?
Migranten im deutschen Bildungssystem 253

Hartmut Ditton

Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion
von Bildungsungleichheit 281

Teil IV: Berufliches Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt

Dirk Konietzka

Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt 315

Walter Müller und Reinhard Pollak

Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder
in Deutschlands Universitäten? 345

Judith Offerhaus, Janine Leschke und Klaus Schömann

Soziale Ungleichheit im Zugang zu beruflicher Weiterbildung 387

Teil V: Konsequenzen für Politik und Forschung

Volker Müller-Benedict

Intendierte und nicht intendierte Folgen von Bildungspolitik –
Eine Simulationsstudie über die sozialstrukturellen Grenzen
politischer Einflussnahme 423

Rolf Becker und Claudia Schuchart

Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen
durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation

bildungspolitischer Maßnahmen 461

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 489

Teil I
Einleitung

Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen

Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach

„Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute (...) zweifellos der wichtigste eigentlich *stände*bildende Unterschied. (...) Unterschiede der ‚Bildung‘ sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von *Fachwissen*, sondern außerdem von ‚allgemeiner *Bildung*‘ geknüpft [sind] und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist.“

[Max Weber, 1922: 247–248]

1 Dauerhafte Bildungsungleichheiten als soziale Frage

Bildung ist eine der wichtigsten sozialen Fragen des 21. Jahrhunderts (Mayer 2000). Sie beschränkt sich nicht auf die allgemeine Schulbildung und formelle Berufsausbildung, sondern ebenso auf die Hochschulbildung (siehe den Beitrag von Müller und Pollak in diesem Band), berufliche Weiterbildung und das kontinuierliche selbstgesteuerte Lernen (siehe den Beitrag von Offerhaus, Leschke und Schömann).¹ Ihre gesellschaftliche Bedeutung lässt sich wie für die meisten anderen modernen europäischen Gesellschaften auch für Deutschland an der *Gleich-*

1 Ebenso deutlich sah es Max Weber bereits Anfang des 20. Jahrhunderts. Seiner Sichtweise nach werden über Bildungspatente eher Privilegien („Pfründe“) und nicht das Wissen oder persönliche Tugenden (im Sinne der Tauglichkeit einer Person für das Leben und die Gesellschaft) verteilt: „Die Ausgestaltung der Universitäts-, technischen und Handelshochschuldiplome, der Ruf nach Schaffung von Bildungspatenten auf allen Gebieten überhaupt, dienen

zeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen bemessen (Blossfeld und Shavit 1993; Müller 1998; Becker 2003, 2006, 2009b; Müller und Kogan 2010; Breen et al. 2012; Solga und Becker 2012; Becker 2013). So hatte die in Deutschland bereits in den 1950er Jahren einsetzende, sich in den 1960er Jahren beschleunigende und bis in die jüngste Gegenwart andauernde Bildungsexpansion zu einer *zunehmenden Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten* geführt. Während im Jahre 1965 rund 16 Prozent der 13-jährigen Schulkinder auf das Gymnasium gingen, besuchten Ende der 1980er Jahre bereits 30 Prozent der 13-Jährigen die höchste Bildungsstufe. Noch deutlicher ist die Entwicklung für die Kinder von Beamten. Im Jahre 1965 besuchten 36 Prozent und im Jahre 1989 rund 58 Prozent der Kinder von Beamten das Gymnasium, während bei den Arbeiterkindern – allerdings auf einem niedrigeren Niveau – der relative Zuwachs von 4 auf 11 Prozent noch deutlicher ausfiel. So gesehen, hatten im Jahre 1965 die Beamtenkinder – und hierbei vor allem Kinder höherer Beamten – eine 19-mal bessere Chance als die Arbeiterkinder, auf das Gymnasium zu wechseln. Danach verbesserten sich die Bildungschancen bis zum Jahre 1985 zugunsten der Arbeiterkinder. Jedoch hatten im Jahre 1989 die Beamtenkinder immer noch 11-mal bessere Chancen als die Arbeiterkinder, das Gymnasium besuchen zu können. Auch in den 1990er Jahren haben Schulkinder aus höheren Sozialschichten gegenüber den Kindern aus den Arbeiterschichten eine 9-mal und im Jahre 2000 eine 7-mal bessere Chance, ins Gymnasium zu wechseln. Die aktuellsten Studien belegen zwar einen Rückgang der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen. Aber die Unterschiede zwischen den sozialen Klassen beim Zugang zu Bildung und Erwerb von Bildungsabschlüssen sind immer noch ausgeprägt (siehe Breen et al. 2012; Hadjar und Berger 2010). In einer jüngsten Publikation belegen Becker und Hadjar (2015) für Deutschland, dass selbst bei den von 1979 bis 1988 Geborenen die Arbeiterkinder immer noch deutlich geringere Chancen haben, das Abitur bzw. die Fachhochschulreife zu erwerben, als Beamtenkinder.

Im gleichen historischen Zeitraum sank die Schülerquote für die Hauptschule von 70 (1960) auf unter 40 Prozent (1989). Damit schwindet zusehends auch die Bedeutung der Hauptschule als „hauptsächliche“ Schullaufbahn oder als „Volkschule“. Daran hat sich auch bis Ende des 20. Jahrhunderts nichts Grundlegen-

der Bildung einer privilegierten Schicht in Büro und Kontor. Ihr Besitz stützt den Anspruch auf Konnubium mit den Honoratioren (auch im Kontor werden naturgemäß Vorzugschancen auf die Hand der Töchter der Chefs davon erhofft), auf Zulassung zum Kreise des ‚Ehrenkodex‘, auf ‚standesgemäße‘ Bezahlung statt der Entlohnung nach der Leistung, auf gesichertes Avancement und Altersversorgung, vor allem aber auf Monopolisierung der sozial und wirtschaftlich vorteilhaften Stellungen zugunsten der Diplomanwärter“ (Weber 1980: 577).

des geändert. Betrachtet man die Verteilung der Schülerinnen und Schüler in der Klassenstufe 8, so ist der Anteil der Hauptschüler von 22,5 Prozent im Jahre 2004 auf 20,4 Prozent im Jahre 2007 gesunken. Im gleichen Zeitraum stagnierten Realschulbesuch und Gymnasiastenanteil bei rund 26 bzw. bei 33 Prozent. Gegenwärtig (im Jahre 2010) werden in Deutschland rund 18 Prozent der 13-Jährigen in Hauptschulen unterrichtet. Hingegen besucht mehr als ein Drittel der Schulkinder im Alter von 13 Jahren das Gymnasium, und weniger als ein Fünftel der 13-Jährigen ist in die Realschule integriert (Becker und Hadjar 2013).

Zwischen 1970 und 1989 ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die ohne Hauptschulabschluss als Mindestqualifikation von der Schule abgingen und daher als „Verlierer der Bildungsexpansion“ gelten, von 16 auf 9 Prozent und bis 2012 auf rund 6 Prozent zurückgegangen. Im Westen Deutschlands ist der Anteil dieser Schülerinnen und Schüler ohne einen minimalen Schulabschluss von 8,7 Prozent im Jahre 1992 auf 5,5 Prozent im Jahre 2012 zurückgegangen. Im Osten Deutschlands lag im Jahre 1992 der Anteil der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss bei 4 Prozent. Bis zum Jahre 2004 kletterte deren Anteil auf rund 12 Prozent und dann sprunghaft auf 19,5 Prozent im Jahre 2006. Danach sank ihr Anteil auf rund 8 Prozent im Jahre 2012. Bei den Männern ist der Anteil dieser „Verlierer der Bildungsexpansion“ deutlich höher als bei den Frauen. Während im Jahre 1992 rund 9 Prozent der Männer (Osten: 5,6%; Westen: 10,5%) ohne Hauptschulabschluss die Schule verließen, betrug deren Anteil im Jahre 2006 rund 6 Prozent (Osten: 25,1%; Westen: 9,5%) und schließlich im Jahre 2012 rund 7 Prozent (Osten: 9,5%; Westen: 6,6%). Für die Frauen ist ein ähnlicher Verlauf auf niedrigerem Niveau zu beobachten. Im Jahre 1992 gingen rund 6 Prozent (Osten: 2,5%; Westen: 6,8%), im Jahre 2006 rund 7 Prozent (Osten: 13,6%; Westen: 6,1%) und im Jahre 2012 rund 5 Prozent (Osten: 6,2%; Westen: 4,8%) der Frauen ohne einen Hauptschulabschluss von der Schule ab.² Jedoch sind bei diesen von Bildungsarmut bedrohten Schulabgängern weiterhin Kinder von un- und angelernten Arbeitern und aus anderen „bildungsfernen“ Schichten sowie (männliche) Jugendliche mit Ausländerstatus oder Migrationshintergrund überrepräsentiert (siehe den Beitrag von Solga und Wagner).

Während sich in der Bundesrepublik Deutschland die Bildungschancen von Jungen und Mädchen zugunsten der bislang benachteiligten Mädchen mehr als angeglichen haben, ergaben sich jedoch im letzten Jahrzehnt bei den Relationen für schichtspezifische Bildungsbeteiligungen allenfalls graduelle Änderungen (Breen et al. 2012; Schimpl-Neimanns 2000; Henz und Maas 1995; Müller

2 Alle diese statistischen Angaben sind dem GESIS Social Indicator Monitor (SiMon) entnommen (siehe auch unter: http://gesis-simon.de/simon_disi/index.php?lang=de#).

und Haun 1994).³ Zwar verringerte sich beim Zugang zur Realschule generell die Chancengleichheit nach sozialer Herkunft. Hingegen hängen die Chancen für den Übergang zum Gymnasium immer noch von der sozialen Herkunft – von der sozialen Position des Elternhauses im gesellschaftlichen Schichtungsgefüge und den verfügbaren Ressourcen, welche die Eltern für die Bildung ihrer Kinder mobilisieren können – ab (Becker und Hadjar 2013).

Die gestiegene Chancengleichheit beim Zugang zum Gymnasium wurde jedoch mit einem hohen Preis bezahlt. So ist nach Leschinsky und Mayer (1990) zwar die soziale Exklusivität des Gymnasiums gesunken, aber gleichzeitig die sozialstrukturelle Homogenität in der Hauptschule gestiegen. Insbesondere Kinder von un- und angelernten Arbeitern sowie von Ausländern und Migranten sind von dieser nachteiligen Entwicklung betroffen. Als nicht intendierte Folge der Bildungsexpansion stellen Solga und Wagner (2001) eine gewachsene soziale Distanz zwischen den höheren und niedrigeren Bildungsschichten nach dem Übergang in die Sekundarstufen fest (Klemm 1991; siehe den Beitrag von Solga und Wagner in diesem Band).⁴ Insgesamt erbrachte die Bildungsexpansion zwar einen *Zuwachs an Bildungschancen für alle Sozialgruppen*, aber *keinen umfassenden Abbau der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen* (Becker und Hadjar 2010; Hadjar und Berger 2010; Geißler 1999; Müller 1998; Meulemann 1995, 1992; Blossfeld 1993). Bei frühen Bildungsübergängen haben sich zwar im Zuge der Bildungsexpansion die traditionellen Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft moderat reduziert, aber der Bildungszugang ist weiterhin durch eine beträchtliche Chancengleichheit gekennzeichnet (Schimpl-Neimanns 2000). So liefern neuere Untersuchungen belastbare Hinweise für eine erneute soziale Schließung der Gymnasien: zum einen nach dem Bildungsniveau der Eltern, was infolge der massiven Bildungsaufstiege bei den aufeinander folgenden Geburtskohorten eine unbeabsichtigte

-
- 3 So haben die Mädchen und jungen Frauen in den Nachkriegsgenerationen die Knaben und jungen Männer beim Übergang in die Sekundarstufe I (Becker und Müller 2011) und beim Erwerb der Studienberechtigung eingeholt und überholt (Becker 2014).
 - 4 Hinter dieser Entwicklung verbirgt sich eine herkunftsbedingte und institutionell verstärkte Segregation im deutschen Schulsystem, welche die soziale Homogenisierung der dauerhaft Benachteiligten und Erfolgreichen der Bildungsexpansion zur Folge hat: Der Hauptschulbesuch ist nunmehr ein askriptives Merkmal, weil die Vorhersage eines Hauptschulbesuchs unter Kenntnis der sozialen Herkunft – und mit der sozialen Herkunft verknüpften Schulleistung – immer besser wird, und die soziale Benachteiligung eher zum Indiz für schulisches Versagen als zum Indiz für negativ privilegierte Startchancen wird (Solga und Wagner in diesem Band). Daher ist vermutlich der Befund der PISA-2000-Studie über die sozialen Distanzen bei den Lesekompetenzen auf Niveaueffekte zwischen „Kellerkindern in der Hauptschule“ und den „Gewinnern der Bildungsexpansion“ zurückzuführen. In einer günstigen Lernumgebung wie dem Gymnasium können gerade sozial privilegierte Schulkinder ihre Leseleistungen unabhängig von der sozialen Herkunft kontinuierlich verbessern (Becker und Schubert 2006).

Folge der Bildungsexpansion sein dürfte (Becker 2007a), und zum anderen nach der Klassenlage des Elternhauses für die jüngeren Geburtskohorten, was nicht zuletzt wegen intergenerationaler Bildungsgewinne im Zuge der Bildungsexpansion und sozialer Aufstiege in die Mittelschichten hervorgebracht wurde (Becker und Hadjar 2010, 2013, 2015).

Warum gibt es aber immer noch – trotz oder wegen der Bildungsexpansion – deutliche Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten? *Warum* gibt es immer mehr Bildungsmöglichkeiten, aber keinen Ausgleich bei den Bildungschancen? *Warum* sind die Bildungsergebnisse – gemessen am erworbenen Wissen und an den Fertigkeiten – in allen Phasen der Bildung im Lebenslauf (angefangen von den Lernvoraussetzungen bei der Einschulung über die Leistungsvoraussetzungen beim ersten Bildungsübergang am Ende der Primarschulzeit, über die Fortsetzung der schulischen und beruflichen Ausbildung nach der Pflichtschulzeit, beim Übergang in die Hochschulbildung und schließlich beim Zugang zur beruflichen Weiterbildung) sozial ungleich?

Die Brisanz dieser Fragestellungen über den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Bildungsbeteiligung und Ungleichheit von Bildungschancen sowie dem sozial ungleichen Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Bildungsabschlüssen liegt auf der Hand: Bildung ist nicht nur eine formale, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Ressource im Sinne des Humankapitals, sondern eine entscheidende Voraussetzung für viele unterschiedliche Lebenschancen (Becker 2013).⁵ Suchen wir aber in der empirischen Bildungsforschung nach überzeugenden Antworten, so ist festzustellen, dass bis Mitte der 1990er Jahre immer noch detaillierte sowie exzellente Beschreibungen über wachsende Bildungsbeteiligungen und dauerhafte Bildungsungleichheiten vorgelegt wurden (Solga und Becker 2012; Breen et al. 2012; Schimpl-Neimanns 2000; Henz und Maas 1995; Müller und Haun 1994; Blossfeld und Shavit 1993). Während einerseits Beschreibungen über Ausmaß und Veränderungen von Bildungsungleichheiten dominieren, mangelte es bis Ende der 1990er Jahren an theoretischen sowie empirisch fundierten und mechanismenbasierten *Erklärungen für das Zustandekommen und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft* (Becker 1998a, 1999, 2000, 2003; Esser 1999; Kristen 1999; Breen und Goldthorpe 1997; Goldthorpe 1996; Erikson und Jonsson 1996; Gambetta 1987; Boudon 1974). Bis dahin war die Schlussfolgerung von Kraus

5 Bildungspatente sind essenzielle Ressourcen auf dem Arbeits- und Heiratsmarkt (Wirth 2000; Blossfeld 1989; Mayer und Müller 1986). Sie haben einen großen Einfluss auf Lebenschancen, die sich an Verteilung materieller Ressourcen und Chancen kultureller Partizipation, an Art und Weise der Lebensführung oder an der Sozialstruktur des Lebensverlaufs messen lassen (Rössel und Beckert-Ziegelschmid 2002; Becker und Schömann 1996; Mayer 1994, 1990; Hadjar und Becker 2006, 2009). Letztlich berühren sie die Gesundheitsrisiken und Lebenserwartung (Becker 1998b).

(1996: 146) noch zutreffend, „dass wir nun einiges über die Entwicklung der Bildungsungleichheit in unserem Lande [wissen]. Worüber wir aber immer noch sehr wenig wissen, das sind die Mechanismen, über die sich die beobachteten Bildungsungleichheiten wieder herstellen“ (siehe auch Müller 1998).⁶

Inzwischen gibt es jedoch eine Vielzahl theoretisch sparsamer und empirisch bewährter Erklärungsversuche, welche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten in den Mittelpunkt stellen (Stocké 2007; Jackson et al. 2007; Becker 2003, 2006; Erikson und Jonsson 1996; Kristen 1999). Von besonderem Interesse sind dabei *soziale Mechanismen*, die die Ursache mit der Wirkung verbinden, also wie die Ursache die zu erklärende Wirkung hervorbringt (Hedström und Swedberg 1998: 6–7; Manski 1993; Boudon 1974, 1998). Erst über die *theoretische Identifikation und empirische Analyse solcher Mechanismen* gelingt eine vollständige soziologische Erklärung kollektiver Phänomene und damit auch Erkenntnisfortschritt. Ein prominentes Beispiel, das sich in jüngster Zeit dieser Herausforderung stellt, sind die zur systematischen Kategorie der Rational-Choice-Theorien gehörigen werterwartungstheoretischen *Modelle des individuellen Bildungsverhaltens*, die *soziale Mechanismen für Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten* identifizieren und analysieren (Kroneberg und Kalter 2012; Becker 2012; Stocké 2011; Becker 2000, 2003; Esser 1999; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Gambetta 1987). Demnach sind – bei gegebenen Leistungsunterschieden von Kindern nach sozialer Herkunft – zwischen Sozialschichten variierende Bildungsentscheidungen, die auf Abwägungen von Vor- und Nachteilen langfristiger Bildungsinvestitionen als

6 Unter den kausalen Mechanismen verstehen wir eine Abfolge von Ereignissen (Prozessen), die durch gesetzesartige Regelmäßigkeiten beeinflusst sind, welche von der erklärenden Ursache (*Explanans*) zur erklärungsbedürftigen Wirkung (*Explanandum*) führen. Im Grunde genommen, sind soziale Mechanismen – verstanden als kausale Prozesse oder Wirkungsketten – ein logisch zusammenhängendes System von Hypothesen, sodass nachvollziehbar ist, wie eine Ursache mit einer Wirkung verbunden ist (Hedström und Swedberg 1998: 9). Aus soziologischer Sicht im Allgemeinen und aus strukturell-individueller Perspektive im Besonderen interessieren wir uns in Anlehnung an Weber (1980), was die Wirkung anbelangt, für individuelles soziales Verhalten oder Handeln (Becker und Schulze 2013). Soziale Mechanismen sind theoretische bzw. hypothetische Kausalmodelle, welche das *soziale Handeln* verständlich machen. Einige Bedingungen *B* vorausgesetzt, wird eine Person *x* mit einer Wahrscheinlichkeit *p* tun – und zwar wegen *M*. *M* (für Mechanismen) bezieht sich entweder auf Formen des begründeten Entscheidungsprozesses oder wegen absichtsvoller Prozesse, die das Handeln direkt (impulsiv) hervorbringen oder durch Präferenzen oder Überzeugungen hervorgerufen werden (Gambetta 1998: 102). Und eine mechanismenbasierte Erklärung einer beobachteten Wirkung „refers to the social mechanism by which such outcomes are regularly brought about. In one way or another these mechanisms are always about actors and the causes and consequences of their actions, because actors are the entities that bring about change in society“ (Hedström 2005: 145).

einem sozialen Mechanismus basieren, ausschlaggebend für Genese und Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten (Boudon 1974).

In der Zwischenzeit ist das bislang augenfällige Manko in der empirischen Bildungsforschung weitgehend ausgeräumt, das in der direkten Identifikation individueller Kosten-Nutzen-Abwägungen von Bildungsinvestitionen und anderer Einflüsse wie etwa der Erfolgserwartung oder des Motivs für den intergenerationalen Stuserhalt als ein übergeordnetes Ziel von Investitionen von Eltern in die Bildung ihrer Kinder lag. So gibt es eine zunehmende Zahl von Publikationen, die diese Lücke schließen. Sie tragen der expliziten Messung sozialer Mechanismen von Bildungsentscheidungen Rechnung (Glaser 2015; Lörz 2012; Jäger und Holm 2012; Schindler und Reimer 2010; Becker und Hecken 2008, 2007; Stocké 2007; Jäger 2007; Breen und Yaish 2006; Holm und Jäger 2006; Breen und Jonsson 2005, 2000; Becker 2003; Davies et al. 2002; Need und De Yong 2001; Jonsson 1999).

Ebenso sind langfristig angelegte Projekte initiiert worden, die sich den empirischen Analysen von Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen sowie Formation von Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext widmen. Dazu zählen etwa die inzwischen abgeschlossene BiKs-Studie an der Universität Bamberg (Hans-Peter Blossfeld und andere) oder das an der Universität Mannheim angesiedelte und ebenso abgeschlossene Teilprojekt A-7: „Educational aspirations, reference groups and educational decisions“ im Rahmen des von der DFG finanzierten SFB 504 über Rationalitätskonzepte, Entscheidungsverhalten und ökonomische Modellierung (Hartmut Esser und Volker Stocké) oder die an der LMU München (Hartmut Ditton) angesiedelte und von der DFG finanzierte Längsschnittuntersuchung KOALA-S (Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem) (Ditton 2007; Ditton und Krüskens 2006). Für die Bildungsentscheidung am Ende der Primarstufe in der Schweiz ist zunächst die DEBIMISS-Panelstudie an der Universität Bern (Rolf Becker u. a.) zu nennen, welche die Determinanten des Bildungserfolges von Migranten im Schweizer Schulsystem untersucht (Beck 2015; Becker et al. 2013a, 2013b; Beck et al. 2010). Des Weiteren untersucht die ebenfalls an der Universität Bern (Rolf Becker u. a.) angesiedelte DAB-Panelstudie die Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen beim Übergang in die Sekundarstufe II. Hierbei stehen Berufs- und Ausbildungsaspirationen sowie Berufsbildungsentscheidungen an der ersten Schwelle im Fokus (Glaser 2015; Becker und Glaser 2015). Und schließlich: Herausragend ist das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte und in enger Abstimmung mit den Bundesländern, der „scientific community“ und der Deutschen Forschungsgesellschaft (DFG) getragene nationale Bildungspanel (NEPS für National Educational Panel Study) zu nennen. Im Rahmen eines interdisziplinär zusammengesetzten Exzellenznetzwerks hat das

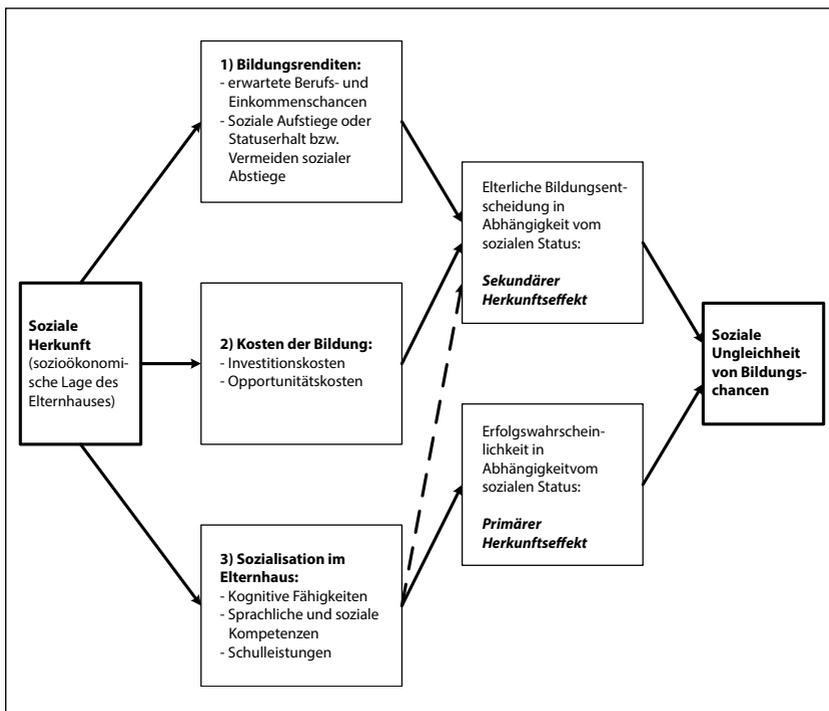
Institut für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung Bamberg (INBIL) unter der Leitung von Hans-Peter Blossfeld die mit der Einrichtung, Koordination und Durchführung des Panels verbundenen Aufgaben übernommen. In der Zwischenzeit ist NEPS auf Dauer gestellt worden und ist eine Studie am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Um mehr über soziale Ungleichheiten von Bildungschancen und die sozial bedingte ungleiche Verteilung von Bildungsergebnissen zu erfahren, ist es notwendig, detaillierte Informationen über Bildungserwerb und seine Folgen für individuelle Lebensverläufe zu erheben, um Bildungsprozesse und -verläufe über die gesamte Lebensspanne zu beschreiben und zu analysieren. Erklärtes Ziel des Nationalen Bildungspanels ist es, Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen in formalen, nicht formalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne zu erheben, die dann der nationalen und internationalen Wissenschaft in Form anonymisierter ‚*Scientific Use Files*‘ zugänglich gemacht werden (www.neps-data.de). Anhand dieser Längsschnittdaten können Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten aufgedeckt werden. Aus der Sicht von Demografie, Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Psychologie, Soziologie werden Längsschnittuntersuchungen über Bildungs- und Ausbildungsprozesse möglich sein, die nicht zuletzt auch zur einer verbesserten Bildungsberichterstattung und evidenzbasierter Politikberatung beitragen.

Ingesamt wird ersichtlich, dass Fortschritte in der empirischen Bildungsforschung nur über mechanismenbasierte Theorien und zeitbezogene Empirie möglich sind (Solga und Becker 2012). Längsschnitt- und Mehrebenenanalysen dürften somit im Zusammenspiel mit (quasi-)experimentellen Designs zur Aufdeckung von Ursachen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen und ihrer Folgewirkungen beitragen.

2 Theorien und Modelle zur Erklärung von Bildungsungleichheiten

Der Zusammenhang von Bildung und langfristigen Lebenschancen, (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit und Lebenslagen im Lebensverlauf gehört bereits zum Alltagswissen (Becker und Hadjar 2010). In den Sozialwissenschaften jedoch gibt es divergierende Ansichten und Erklärungsversuche für diesen komplexen Zusammenhang (Stocké 2011; Kristen 1999). Gemeinsam ist den meisten jüngeren Sichtweisen, dass soziale Ungleichheiten von Bildungschancen von der Eltern- generation auf die Generation der Kinder weitergegeben werden und dass diese Transmission über das Bildungswesen erfolgt (Becker 2007a, 2009a). Hierfür

Abbildung 1 Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft



werden in Anlehnung an die bildungssoziologischen Arbeiten von Boudon (1974) hauptsächlich zwei Mechanismen angeführt: primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Abbildung 1). Diese hängen mit der Klassenlage des Elternhauses zusammen, die wiederum mit der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft (z. B. Klassenstruktur, soziale Schichtung etc.) als eine zentrale Ursache für soziale Ungleichheiten von Bildungschancen einhergeht (Becker 2009b).

Zum einen erlangen Kinder aus höheren Sozialschichten infolge der Sozialisation, Erziehung, Ausstattung und gezielten Förderung im Elternhaus eher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in der Schule vorteilhaft sind. Aufgrund dieser günstigen Voraussetzungen im Elternhaus weisen Kinder aus höheren Sozialschichten eher bessere Schulleistungen auf, während Arbeiterkinder aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kognitive und kommunikative Nachteile haben (primäre Effekte der sozialen Herkunft). Zum anderen sind elterliche Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext ausschlaggebend für den weiteren Bildungsweg

ihrer Kinder. Diese Entscheidungsprozesse variieren – bei gegebenen Schulleistungen – in Abhängigkeit von den ökonomischen Ressourcen der Privathaushalte deutlich zwischen den Sozialschichten (sekundäre Effekte der sozialen Herkunft). So entscheiden sich bei gleicher schulischen Leistung und Erfolgserwartung die Eltern aus den höheren Sozialschichten eher für die weiterführende Schulbildung, als dies bei den Eltern aus den Arbeiterschichten der Fall ist (Stocké 2007).

Diese Prozesse am Ende der Primarschulzeit sind bedeutsam. Denn insbesondere am Ende der Primarschule erfolgt für den Übergang auf die weiterführenden Schullaufbahnen die bedeutsamste, mit weitreichenden Konsequenzen versehene Bildungsentscheidung. Allerdings ist dieser Wechsel von der Primarschule auf die Sekundarstufe I stärker als die anderen Bildungsentscheidungen vom Willen der Eltern beeinflusst, während bei späteren Wechseln der Schulart oder bei einem vorzeitigen Abgang von der Schule die Schulleistungen und die Motivation des Kindes wichtig sind (Henz und Maas 1995: 610; Müller und Haun 1994: 35; Baur 1972: 13–14). Daher können die im Jugendalter und im jungen Erwachsenenalter auftretenden *Bildungsungleichheiten als aggregierte Nebenfolge dieser frühen Bildungsentscheidungen* im Familienkontext aufgefasst werden.⁷

Vergleicht man die Gewichte der Herkunftseffekte, so dürfte nach Boudon (1974) der sekundäre Herkunftseffekt bedeutsamer sein als der primäre Herkunftseffekt (Becker 2000). Betrachtet man beispielsweise für das deutsche Bildungssystem die einzelnen Bildungsübergänge *ausschließlich* für deutsche Schulkinder und Jugendliche, dann ist diese Vermutung wohl zutreffend (Becker 2009a). Von Bildungsübergang zu Bildungsübergang dominieren in zunehmendem Maße bei Kontrolle von individuellen Leistungen die Bildungsentscheidung in Abhängigkeit von sozialer Herkunft (Neugebauer 2010). Werden jedoch die Migranten im deutschen Bildungssystem mitberücksichtigt, dann halten sich beim ersten Bil-

7 Als Nebenfolge werden sie zum einen deshalb genannt, weil sie nicht von den Eltern beabsichtigt sind. Zum anderen, weil auch die institutionellen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems einerseits und andererseits die Bildungsangebote und Strukturkomponenten des Bildungssystems (etwa Stratifikation, Segmentation, Durchlässigkeit etc.) eine Rolle für die Entstehung von sozialen Ungleichheiten von Bildungschancen spielen. So sind beispielsweise die Selektionsleistungen und Bildungsangebote eine Vorgabe für Bildungsentscheidungen im Elternhaus. Eine Studie von Dollmann (2011) kommt zum Ergebnis, dass in Schulsystemen mit einer verbindlichen Grundschulempfehlung die soziale Ungleichheit von Bildungschancen beim Übergang in die Sekundarstufe I geringer sei als in Bundesländern, in denen der Elternwille frei ist. Roth und Siegert (2015) hingegen zeigen, dass es keinen Unterschied macht, ob Grundschulempfehlungen verbindlich oder unverbindlich sind. In Bundesländern mit verbindlicher Grundschulempfehlung investieren Eltern mehr in die schulische Leistungen ihrer Kinder, sodass die primären Herkunftseffekte ausschlaggebend sind für den Bildungsübergang, während in Bundesländern mit freier Elternentscheidung die Ungleichheiten über sekundäre Herkunftseffekte dominiert werden.

dungsübergang in die Sekundarstufe I primäre und sekundäre Herkunftseffekte fast die Waage, wenn die Rolle der Klassenlage des Elternhauses fokussiert wird (Müller-Benedict 2007).⁸ Bei einem Vergleich zwischen Migranten und Einheimischen haben in Bezug auf Nachteile beim ersten Bildungsübergang primäre Herkunftseffekte eine größere Bedeutung, während bei den einheimischen Schulkindern dem sekundären Herkunftseffekt ein größeres Gewicht zukommt (Becker und Schubert 2011). Diese Unterschiede zwischen den Migrantenkindern und den einheimischen Schulkindern lassen sich vornehmlich auf die schichtspezifischen Ressourcen, sprich die Klassenlage, des Elternhauses zurückführen (Becker und Beck 2012). Somit beruhen – bei gegebenen Rahmenbedingungen des Bildungssystems und über den Bildungsverlauf gesehen – zentrale *soziale Mechanismen der Bildungsungleichheit* vor allem auf schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, in welche auch (sozial differente) Schulleistungen und herkunftsbedingte Bildungserfolge einfließen (Erikson und Jonsson 1996: 50; Jackson et al. 2007).

Jedoch sollte nicht übersehen werden, dass elterliche Bildungsentscheidungen von institutionellen Vorgaben und der Struktur des Bildungswesens „erzwungen“ werden (Becker 2001). Dass sich die Eltern in Deutschland vergleichsweise früh, wenn ihre Kinder zehn oder elf Jahre alt sind, über den weiteren Bildungsweg ihres Kindes entscheiden müssen, machen möglicherweise *die Struktur, das Ausmaß und die Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten* aus (Erikson und Jonsson 1996). Je stärker ein Bildungssystem stratifiziert ist, je mehr Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwunden werden müssen, je segmentierter und je undurchlässiger die Bildungswege sowie je breiter die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen im Bildungssystem sind, desto schwerer wiegen sekundäre Herkunftseffekte bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen. Je rigider die leistungsbezogenen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind, desto größer sind die Gewichte primärer Herkunftseffekte bei den Übergangsstellen im Bildungssystem (vgl. *Abbildung 1*).⁹ Im Falle Deutschlands dürften vor allem beim ersten Bildungsübergang in die Schullaufbahnen der Sekundarstufe I primäre Herkunftseffekte – bei

8 Mit *Klassenlage* ist nach Weber (1980) die „typische Chance der Güterversorgung, der äußeren Lebensstellung und des inneren Lebensschicksals gemeint, welche sich aus Maß und Art der Verfügungsgewalt (oder des Fehlens solcher) über Güter oder Leistungsqualifikationen und aus der gegebenen Art ihrer Verwertung für die Erzielung von Einkommen oder Einkünften innerhalb einer gegebenen Wirtschaftsordnung“ ergibt. Bildung an sich (im Sinne von Leistung), aber auch zertifizierte Bildung (im Sinne von Qualifikation, die über ein Patent von Arbeitgebern anerkannt wird), sind demnach bedeutsame Voraussetzungen für Lebenschancen in modernen Wohlfahrtsstaaten.

9 Zu Recht weist Heid (1992) darauf hin, dass unklar ist, nach welchen Kriterien („gute“ oder „schlechte“) Leistungen in der Schule definiert werden, und was als Anstrengung oder Leis-

großen Unterschieden zwischen miteinander verglichenen Sozialgruppen wie etwa soziale Klassen oder Migranten – mehr oder weniger dominieren, während bei späteren Bildungsübergängen dann sekundäre Herkunftseffekte die Bildungschancen und darauf basierende Bildungsverläufe eindeutig strukturieren (Becker 2009a; Müller-Benedict 2007; Ditton und Krüsken 2006).

Trotz forcierter Forschung und weiterführender Befunde in den letzten Jahren ist die *Emergenz* der primären und sekundären Herkunftseffekte noch nicht gänzlich geklärt (Stocké 2011; Becker 2009b; siehe die Beiträge von Grundmann et al. sowie von Hillmert in diesem Band). Einerseits liegt dies an der Verfügbarkeit von geeigneten Daten, andererseits sind die Mechanismen noch nicht ausreichend erforscht, die für den Zusammenhang zwischen Klassenlage und sozialer Distanz des Elternhauses zu höherer Bildung, der schulischen Performanz und der elterlichen Bildungsentscheidung verantwortlich sind (Solga und Becker 2012). Beispielsweise ist noch unklar, wie der Prozess der intergenerationalen Transmission von Bildungschancen über die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, Orientierungen und Einstellungen der Eltern an ihre Kinder (etwa die Leistungsbereitschaft) vonstatten geht. So wird beispielsweise in einer Arbeit von Müller (1975: 132) oder von Müller und Mayer (1976) auf einen „Familienresidual-effekt“ verwiesen, von dem die Autoren selbst sagen, dass er eine „black box“ darstelle, bei der unbekannt sei, welche Mechanismen wirken.¹⁰ In der Zwischenzeit liegen empirische Studien über die Formierung elterlicher Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen vor, in denen die Prozesse und Mechanismen sekundärer Herkunftseffekte detailliert abgebildet werden (z. B. Paulus und Blossfeld 2007; Stocké 2007; Becker 2009a; Glauser 2015).

Die allgemeine Praxis, sich dem Phänomen sozialer Ungleichheit von Bildungschancen über kumulierende Einzelhypothesen und eklektische Zusatzannahmen anzunähern, ist nicht nur für den Fortschritt des Forschungsstandes wenig befriedigend, sondern auch für die Bildungspolitik und -praxis unzureichend (Solga und Becker 2012; siehe auch den Beitrag von Becker und Schuchart). Dieses Vorgehen ist deswegen defizitär, weil die sozialen Mechanismen und Prozesse, die

tungsverweigerung oder als erworbenes Anrecht nach welchen Kriterien angesehen wird. Unklar ist auch die Festlegung dessen, was als angemessene Gegenleistung – in der Schule eben die Leistungsbewertung oder die Zertifizierung – gilt.

- 10 Überhaupt sind Statuszuweisungsmodelle ein Paradebeispiel dafür, dass man vieles trotz hypothetischer Formulierungen als gesichert annimmt, aber die Mechanismen tatsächlich nicht direkt misst, also weder ihre Existenz kennt noch ihre Wirksamkeit nachgewiesen hat. Sicherlich sind Korrelationen von sozialstrukturellen Variablen mit Bildungschancen und Bildungserfolg wichtige deskriptive Erkenntnisse. Würde man es dabei belassen, entstünden in der Folge Probleme, die mit der „Variablen-Soziologie“ in Verbindung gebracht werden: Man weiß so gut wie nichts über die Verbindung zwischen Ursache und Wirkung (Esser 1996; Hedström und Swedberg 1998).