

Rolf Becker
Alexander Schulze *Hrsg.*

Bildungskontexte

Strukturelle Voraussetzungen und
Ursachen ungleicher Bildungschancen

 Springer VS

Bildungskontexte

Rolf Becker · Alexander Schulze
(Hrsg.)

Bildungskontexte

Strukturelle Voraussetzungen
und Ursachen ungleicher
Bildungschancen

Herausgeber

Prof. Dr. Rolf Becker
Universität Bern
Schweiz

Dr. Alexander Schulze
Universität Mainz
Deutschland

ISBN 978-3-531-18226-1
DOI 10.1007/978-3-531-18985-7

ISBN 978-3-531-18985-7 (eBook)

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 2013

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.

Lektorat: Dr. Cori Mackrodt, Daniel Hawig

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung | 1 |
| Rolf Becker und Alexander Schulze | |
| Empirische Methoden zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung. | 31 |
| Michael Windzio und Janna Teltemann | |
| Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten im Rahmen des Nationalen Bildungspanels | 61 |
| Thomas Bäumer, Christian Aßmann, Jutta von Maurice und Hans-Peter Blossfeld | |
| PISA und die Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten. | 85 |
| Rolf Becker | |
| Kontextanalyse und empirische Bildungsforschung mit IGLU | 117 |
| Irmela Tarelli und Wilfried Bos | |
| Potentiale des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) und des Mikrozensus zur Bestimmung kontextueller Faktoren ungleicher Bildungschancen | 145 |
| C. Katharina Spieß, Michaela Kreyenfeld und Henning Lohmann | |
| Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster | 173 |
| Hartmut Ditton | |
| Lehrer als Gatekeeper? Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile | 207 |
| Dominik Becker und Klaus Birkelbach | |
| Schulleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten | 239 |
| Kathrin Racherbäumer, Christina Funke, Isabell van Ackeren und Marten Clausen | |

| | |
|--|-----|
| Bildungsaspirationen, soziale Netzwerke und Rationalität | 269 |
| Volker Stocké | |
| Die Jahrgangsmischung auf dem Prüfstand: Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf Kompetenzen und sozio-emotionales Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern | 299 |
| Poldi Kuhl, Anja Felbrich, Dirk Richter, Petra Stanat und Hans Anand Pant | |
| Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Leistungs- und Selbstkonzeptentwicklung | 325 |
| Günter Faber | |
| Ethnische Einbettung und Bildungserfolg | 353 |
| Cornelia Kristen und Melanie Olczyk | |
| Kontexteffekte und soziale Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule | 405 |
| David Reimer | |
| Weiblicher Schulkontext und Schulerfolg von Jungen | 431 |
| Maria Gerth und Martin Neugebauer | |
| Wohnort, Region und Bildungserfolg. Die strukturelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit | 457 |
| Michaela Sixt | |
| Regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung | 483 |
| Alexandra Schwarz und Horst Weishaupt | |
| Gesellschaftliche Kontexte, Bildungsverläufe und Bildungschancen | 511 |
| Rolf Becker und Andreas Hadjar | |
| Weiterbildung im betrieblichen Kontext | 555 |
| Jürgen Schiener, Felix Wolter und Ulrike Rudolphi | |
| Abstracts – Autorinnen und Autoren | 595 |
| Rolf Becker und Alexander Schulze | |

Autorenverzeichnis

Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Fakultät für Bildungswissenschaften,
Universität Duisburg-Essen, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: isabell.van-ackeren@uni-due.de

Dr. Christian Aßmann, NEPS (Nationales Bildungspanel), Universität Bamberg, 96045
Bamberg, Deutschland
E-Mail: christian.assmann@uni-bamberg.de

Prof. Dr. Hans Anand Pant, IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: iqboffice@iqb.hu-berlin.de

Dr. Thomas Bäumer, NEPS (Nationales Bildungspanel), Universität Bamberg, 96045
Bamberg, Deutschland
E-Mail: thomas.baeumer@uni-bamberg.de

Dr. Dominik Becker, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität
Dortmund, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: becker@ifs.tu-dortmund.de

Prof. Dr. Rolf Becker, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, 3012 Bern,
Schweiz
E-Mail: rolf.becker@edu.unibe.ch

PD Dr. Klaus Birkelbach, Institut für Berufs- und Weiterbildung, Universität
Duisburg-Essen, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: klaus.birkelbach@uni-due.de

Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Department of Political and Social Sciences, European
University Institute, Via dei Roccettini 9, 50014 San Domenico di Fiesole (FI), Italy
E-Mail: HP.Blossfeld@EUI.eu

Prof. Dr. Wilfried Bos, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: bos@ifs.uni-dortmund.de

Prof. Dr. Marten Clausen, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: marten.clausen@uni-due.de

Prof. Dr. Hartmut Ditton, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: ditton@lmu.de

Dr. phil. Günter Faber, Institut für Pädagogische Psychologie, Leibniz Universität Hannover, 30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: faber@psychologie.uni-hannover.de

Dr. Anja Felbrich, IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: anja.felbrich@iqb.hu-berlin.de

Christina Funke, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: christina.funke@uni-due.de

Maria Gerth, Universität Mannheim, 68131 Mannheim, Deutschland
E-Mail: sgerth@rumms.uni-mannheim.de

Prof. Dr. Andreas Hadjar, Universität Luxemburg, Fakultät für Sprachwissenschaften, Literatur, Kunst, Geistes- und Erziehungswissenschaften, 7220 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: andreas.hadjar@uni.lu

Prof. Dr. Michaela Kreyenfeld, Max-Planck-Institut für demografische Forschung, 18057 Rostock, Deutschland
E-Mail: kreyenfeld@demogr.mpg.de

Prof. Dr. Cornelia Kristen, Lehrstuhl für Soziologie, insb. Sozialstrukturanalyse Universität Bamberg, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: cornelia.kristen@uni-bamberg.de

Dr. Poldi Kuhl, IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: poldi.kuhl@iqb.hu-berlin.de

Prof. Dr. Henning Lohmann, Fachbereich 1: Sozialwissenschaften, Universität Osnabrück, 49074 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: henning.lohmann@uni-osnabrueck.de

Dr. Jutta von Maurice, NEPS (Nationales Bildungspanel), Universität Bamberg, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: jutta.von-maurice@uni-bamberg.de

Dr. Martin Neugebauer, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES), Universität Mannheim, 68131 Mannheim, Deutschland
E-Mail: martin.neugebauer@mzes.uni-mannheim.de

Dr. Melanie Olczyk, NEPS (Nationales Bildungspanel), Universität Bamberg, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: melanie.olczyk@uni-bamberg.de

Dr. Kathrin Racherbäumer, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: kathrin.racherbaeumer@uni-due.de

Dr. David Reimer, Department of Education – Centre for Research in Compulsory Schooling, Aarhus University, 1014 København, Dänemark
E-Mail: dare@dpu.dk

Dr. Dirk Richter, IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: dirk.richter@iqb.hu-berlin.de

Dr. Ulrike Rudolphi, Göttingen, Deutschland
E-Mail: ulrike.rudolphi@sowi.uni-goettingen.de

Dr. Jürgen Schiener, Institut für Soziologie, Universität Mainz, 55099 Mainz, Deutschland
E-Mail: juergen.schiener@uni-mainz.de

Dr. Alexander Schulze, Institut für Soziologie, Universität Mainz, 55099 Mainz, Deutschland
E-Mail: schulal@uni-mainz.de

Dr. Alexandra Schwarz, Lehrstuhl für Finanzwissenschaft und Steuerlehre, Bergische Universität Wuppertal, 42097 Wuppertal, Deutschland
E-Mail: schwarz@wiwi.uni-wuppertal.de

Dr. Michaela Sixt, NEPS (Nationales Bildungspanel), Universität Bamberg, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: michaela.sixt@uni-bamberg.de

Prof. Dr. C. Katharina Spieß, Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung,
10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: kspiess@diw.de

Freie Universität Berlin, Berlin, Deutschland

Prof. Dr. Petra Stanat, IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen,
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: iqboffice@iqb.hu-berlin.de

Prof. Dr. Volker Stocké, Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften, Universität Kassel,
34109 Kassel, Deutschland
E-Mail: volker.stocke@uni-kassel.de

Dr. Irmela Tarelli, Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität
Dortmund, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: tarelli@ifs.tu-dortmund.de

Dr. Janna Teltemann, Institut für empirische und angewandte Soziologie, Universität
Bremen, 28359 Bremen, Deutschland
E-mail: janna@uni-bremen.de

Prof. Dr. Horst Weishaupt, Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens, Deutsches
Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 60486 Frankfurt am Main, Deutschland
E-Mail: weishaupt@dipf.de

Prof. Dr. Michael Windzio, Institut für empirische und angewandte Soziologie,
Universität Bremen, 28359 Bremen, Deutschland
E-mail: mwindzio@empas.uni-bremen.de

Dr. Felix Wolter, Institut für Soziologie, Universität Mainz, 55099 Mainz, Deutschland
E-Mail: felix.wolter@uni-mainz.de

Kontextuelle Perspektiven ungleicher Bildungschancen – eine Einführung

Rolf Becker und Alexander Schulze

1 Bildungskontexte als strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen

So wie Menschen zeit ihres Lebens immer in Gesellschaft leben (vgl. Berger und Luckmann 1969), so sind sie von Geburt an bis zum Tode immer in soziale Kontexte eingebettet (vgl. Coleman 1986; Esser 1993, 1999, S. 415; Mayer 1990; Mayer und Müller 1986).¹ Sie werden zu ihrem Geburtszeitpunkt in gesellschaftliche Kontexte hineingeboren, die sich von früheren und späteren historischen Perioden unterscheiden, und sie werden durch sie unweigerlich geprägt (vgl. Mannheim 1928). In der Regel wachsen sie in Familien mit ihren Generationen- und Verwandtschaftsbeziehungen als soziale Kontexte (vgl. Huinink 1995; Szydlík 1995) und in Wohngebieten als sozialräumliche Kontexte auf (vgl. Kristen 2005; Sixt 2010). Sie verbringen einen erheblichen Teil ihres Lebens in Bildungsinstitutionen – den Schulen

¹ Unter sozialen Kontexten werden hier im weitesten Sinne materielle, institutionelle und kulturelle Umwelten oder Situationen verstanden. In der Regel wirken sie sich auf den Sozialcharakter der in sie eingebetteten Individuen mehr oder weniger systematisch aus. Vor allem Lebenswelten – die unmittelbaren äußeren Bedingungen des menschlichen Daseins – strukturieren das soziale Handeln von Menschen (vgl. Esser 1999, S. 415). Bei Kontrolle individueller Merkmale stellen sie nach Blau (1960) strukturelle Effekte dar. Nach Esser (1999, S. 443) wirken „Kontexte (...) nur insoweit, wie sie die Erwartungen und die Bewertungen der Menschen systematisch zu beeinflussen vermögen“.

R. Becker (✉)

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern, 3012 Bern, Schweiz
E-Mail: rolf.becker@edu.unibe.ch

A. Schulze

Institut für Soziologie, Universität Mainz, 55099 Mainz, Deutschland
E-Mail: schulal@uni-mainz.de

und Schulklassen – als sozialen und institutionellen Kontexten (vgl. Blossfeld und von Maurice 2011; Meulemann 1990; Müller und Jacob 2008; Müller und Kogan 2010; siehe auch die Beiträge von Faber, von Rachenbäumer et al. sowie von Kuhl et al. in diesem Sammelband). Nach der Schul- und Berufsausbildung folgt – ggf. nach dem Dienst im Militär als besonderem organisationellem Kontext – die Erwerbstätigkeit in den Kontexten von Berufsgruppen, Betrieben, Arbeitsmärkten und Industriezweigen (vgl. Abraham und Hinz 2005; Becker 1993; Blossfeld 1989; Blossfeld und Mayer 1988, 1991; Carroll und Mayer 1986; Mayer 2000; Mayer und Blossfeld 1990; Mayer und Carroll 1987; Schönmann 1994). Außerhalb institutioneller Kontexte der Bildungs- und Erwerbssysteme vollzieht sich ihr Leben ebenfalls in unterschiedlichen Kontexten – in der eigenen Familie, im Freundes- und Bekanntenkreis, in Vereinen oder politischen Gruppierungen etc. (vgl. Mayer 1998; Mayer und Schulze 2009; Zapf et al. 1987). Oder im hohen Alter in Versorgungsinstitutionen (vgl. Baltes et al. 1996). Auch die einzelnen Märkte wie Partnerschafts- und Heiratsmärkte (vgl. Blossfeld und Timm 1997) oder die Immobilien- und Wohnungsmärkte (vgl. Wagner 1989) sind weitere Kontexte im Lebensverlauf, die direkt und indirekt mit Bildung in Verbindung stehen.

Durch die Einbettung in all diese unterschiedlichen Kontexte – den „stahlharten Gehäusen“ im Sinne von Max Weber (1905, 1921) – während des Lebensverlaufs wird ihr Sozialcharakter (z. B. Wertorientierungen, Einstellungen, Präferenzen, Verhaltens- und Handlungsweisen etc.) geprägt (vgl. Hennis 1987). In ihrem Lebenslauf und in ihrem sozialen Handeln hängen Menschen einerseits sowohl von ihren Ressourcen als auch von Opportunitäten und Restriktionen ihres sozialen, sozialräumlichen und gesellschaftlichen Kontextes ab (vgl. Blossfeld und Huinink 2001). Mit ihrem sozialen Handeln als Sozialcharaktere prägen sie andererseits zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Lebenslauf wiederum die Kontexte, in die sie in den verschiedenen Phasen ihres Lebens eingebettet sind, und tragen so zum sozialen Wandel und zur gesellschaftlichen Entwicklung bei (vgl. Esser 1993; Hernes 1976; Mayer 2009; Mayer und Huinink 1990). Kurzum: „Die Abhängigkeit individuellen Handelns von den Bedingungen der sozialen oder sozialräumlichen Umgebung kann als eine der zentralen Fragen der Soziologie betrachtet werden. Menschen fällen zu keinem Zeitpunkt Entscheidungen, die vollständig unabhängig sind von den Optionen und Restriktionen, die ihnen ihre Umwelt bietet“ (Friedrichs und Nonnenmacher 2010, S. 469).

In Bezug auf Bildungserfolge – d. h. den Erwerb von Wissen, Kompetenzen und marktgängigen Qualifikationen sowie das Erlangen formeller zertifizierter Abschlüsse – und Bildungschancen – d. h. die relative Wahrscheinlichkeit von Personen oder Gruppen an institutionalisierten Prozessen des Bildungserwerbs teilzunehmen – stellen die Familie und das Bildungssystem zentrale soziale Bildungskontexte dar, in denen sich der Bildungsverlauf vollzieht bzw. durch die der Bil-

ungsverlauf strukturiert wird.² Sie stellen in ihren, zwischen den Sozialschichten deutlich variierenden Interaktionen zentrale „Nahumwelten“ (Familien als Sozialisations- und Erziehungsumwelten und Schulen als Lehr- und Lernumwelten) dar (vgl. Baumert et al. 2001; Becker und Schubert 2006; Grundmann et al. 2004), die mit kontextabhängigen Bildungsaspirationen, Bildungsbeteiligungen, Bildungserfolgen und Bildungschancen sowie mit der Sozialstruktur von Bildungsverläufen in einem unmittelbaren Zusammenhang stehen (vgl. Coleman et al. 1966a, 1975, 1982; Coleman und Hoffer 1987; Coleman 1982, 1988). Eine Vielzahl von empirischen Studien weist darauf hin, wie deutlich sich die familialen Kontexte auf den Bildungsverlauf auswirken (vgl. z. B. Baumert et al. 2006; Becker 1998, 1999, 2000, 2011; Becker und Reimer 2010; Becker und Schuchart 2010; Wohlkinger und Ditton 2012; Ditton 2007; Entwisle und Alexander 1992; Entwisle et al. 1997; Meulemann 1985; Relikowski et al. 2012; Stocké 2007, 2010). Ebenso zeigen viele empirische Studien, wie sich die Kontexte des Bildungssystems – auch kumulativ mit den Wirkungen des familialen Kontextes – auf *output* (etwa Kompetenzen, Bildungsabschlüsse) und *outcome* (etwa Bildungsungleichheit) von Bildungsinstitutionen auswirken (vgl. z. B. Baumert et al. 2001, 2006; Becker 2009; Becker und Hecken 2009; Below 2011; Bos et al. 2010, 2012; Boudon 1974; Hillmert und Jacob 2005; Kristen 2006; Mayer et al. 2007; Müller und Kogan 2010; Müller und Pollak 2007; Müller und Shavit 1998; Neugebauer und Schindler 2012; Schubert und Becker 2010; Solga 2011; Schulze et al. 2009). Schließlich belegt eine zunehmende Zahl empirischer Studien die Folgen der Einbettung dieser Kontexte in wiederum andere Kontext-

² Gemäß dem meritokratischen Prinzip sollte alleine die Leistung eines Schülers, gemessen u. a. durch Schulnoten, dessen Bildungschancen bestimmen (vgl. Becker und Hadjar 2011; Goldthorpe 1996; Solga 2005). Jedoch weist die umfangreiche empirische Bildungsforschung darauf hin, dass das deutsche Bildungssystem diesem Anspruch bei Weitem und bis heute nicht gerecht wird (vgl. Solga und Becker 2012). So belegen zahlreiche Studien ausgeprägte Ungleichheiten der Bildungschancen zwischen verschiedenen Sozialschichten (vgl. Becker und Lauterbach 2010; Breen et al. 2012) und im Hinblick auf die ethnische Herkunft (vgl. Dollmann 2010; Kalter et al. 2011) sowie auf das Geschlecht (vgl. Becker und Müller <link rid="bib18">2011; Hadjar 2011). Dabei gehen diese empirischen Analysen (und die jeweils zugrunde liegenden theoretischen Konzepte) jedoch implizit häufig davon aus, dass alleine individuelle Determinanten für diese Bildungsungleichheiten ursächlich sind und es somit für die Bildungschancen vernachlässigbar ist, in welchem Schul- und Klassenkontext bzw. regionalen Umfeld oder sozialen Netzwerk sich eine Schülerin bzw. ein Schüler befindet (vgl. Solga und Becker 2012). Neuere Untersuchungen zeigen allerdings, und hierbei auch frühere, z. T. in Vergessenheit geratene Studien wieder aufgreifend, dass auch die Bedingungen in den Schulklassen und Schulen (vgl. Schulze et al. 2009), in den Regionen und Ländern (vgl. Sixt 2009; Below 2002) sowie die Lehrkräfte (vgl. Schulze und Schiener 2011) und die Zusammensetzung des Freundeskreises der Schüler einen erheblichen Einfluss auf den individuellen Bildungserfolg haben (vgl. Wohlkinger und Ditton 2012; Stocké 2010).

te auf Bildungserfolge und Bildungschancen (vgl. z. B. Becker und Nietfeld 1999; Coleman et al. 1982; Coleman und Hoffer 1987; Duncan et al. 1998; Erikson 1996; Kalter 2006, 2007; Kalter und Granato 2002; Kalter et al. 2011; Kristen 2005; Nauck 2011; Schulze und Unger 2008; Solga 2012).³

Insgesamt ist zum einen zu vermuten, dass Familien und Bildungssystem (hier insbesondere die allgemeinbildende Schule) deswegen die größten Kontexteffekte für die individuellen Bildungserfolge und Bildungschancen haben, weil sie eindeutig definierte und hochgradig institutionalisierte Umwelten darstellen. Zum anderen liegt es aus einer Lebensverlaufs- und Mehrebenenperspektive nahe anzunehmen, dass die Wirkungen der den Familien und Schulen übergeordneten Kontexte (einschließlich ihrer Kovariation untereinander) auf die Bildungserfolge und Bildungschancen je nach Alter, Bildungsstufe und Bildungsinstitution in unterschiedlicher Art und Weise variieren. Eindeutig belegt scheint nach der gegenwärtigen Forschungslage, dass – bei Kontrolle individueller Merkmale – diese Kontexte (etwa die Arbeitsmärkte (vgl. Becker 2007) oder die unterschiedlichen gesellschaftlichen Ordnungen wie Wirtschaftssystem, politisches System oder die Kultur) durchaus eigenständige Effekte aufweisen (vgl. Esser 2000; Mayer und Müller 1986). Diese Befunde weisen darauf hin, dass auch diese Kontexte bildungsrelevant sind (vgl. Blossfeld 1988; Fend 2006; Grimm 1987; siehe den Beitrag von Schiener et al. in diesem Sammelband).

Insgesamt wird – und das ist der Ausgangspunkt des vorliegenden Sammelbandes – davon ausgegangen, dass Kontexte unterschiedlicher Ordnung – und hierbei vor allem die *Bildungskontexte* wie etwa Schule oder Familie, um formale und informelle Bildungskontexte zu nennen – sowohl strukturelle Voraussetzungen als auch Ursachen für sozial ungleiche Bildungserfolge und für soziale Ungleichheit von Bildungschancen darstellen (vgl. Boudon 1974; Bourdieu und Passeron 1971; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Solga 2012). Noch nicht vollständig aufgedeckt und erklärt sind bislang – trotz intensiver empirischer Bildungsforschung in den letzten 25 Jahren – die *sozialen Mechanismen und Prozesse*, die beschreiben und erklären, wie sich unterschiedliche Bildungskontexte in sozial ungleichen Bildungserfolgen und Bildungschancen niederschlagen und welche systematische Wechselwirkungen mit sozialen oder individuellen Merkmalen wie soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht bestehen (vgl. Becker

³ Während Lazarsfeld und Menzel (1961) nur das Individuum und das Aggregat („Kollektiv“) als zwei Ebenen unterschieden, werden in der heutigen Sozialforschung mehrere Ebenen unterschieden – wie etwa Individuum, Eltern, Familie, Verwandtschafts- und Freundeskreis oder andere Bezugsgruppen sowie die Gesellschaft. Oder bei den international vergleichenden Studien werden Schüler in Schulklassen in verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Bundesländern und in verschiedenen Staaten untersucht.

und Lauterbach 2010; Solga und Becker 2012; siehe auch den Beitrag von Kristen und Olczyk in diesem Sammelband).

In diesem Zusammenhang werden im vorliegenden Band verschiedene Autorinnen und Autoren zu Wort kommen, wobei einerseits theoretische Erklärungen der Phänomene und aktueller Forschungsstand sowie Methoden und Daten zur Analyse von Kontexteffekten vorgestellt werden. Andererseits werden – nicht zuletzt durch eigene Analysen der Autorinnen und Autoren selbst – aktuelle und neue empirische Befunde präsentiert und zur Diskussion gestellt. In der Diskussion wird zum einen Bezug zur sozialwissenschaftlichen Grundlagenforschung hergestellt und zum anderen an bestehende Debatten in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung und nicht zuletzt auch in der Bildungspolitik angeknüpft.

2 Beschreibung und Erklärung von Effekten der Bildungskontexte

Die empirische Analyse von Kontexteffekten ist in der Bildungsforschung nicht neu. Für ein frühes Beispiel der Bildungsforschung in Deutschland sei auf die Studie von Carnap und Edding (1962) und ihre Rezeption verwiesen. Sie hat vor allem die symbolische Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ hervorgebracht, das die mehrdimensionale Bildungsungleichheit in den 1950er und 1960er Jahren beschreiben sollte. Im Anschluss an die empirischen Befunde dieser Studie fasste Dahrendorf (1965, S. 48) die strukturellen Effekte von Region, sozialer Klasse und Religion auf Bildungschancen zusammen, wobei sich ergab, dass neben den Mädchen die Land- und Arbeiterkinder sowie katholische Kinder besonders benachteiligt sind. Peisert (1967, S. 99) hob dann, an diese Debatte anknüpfend, bei seinen Befunden mit Aggregatdaten der Volkszählung 1961 ähnliche Kontexteffekte hervor, wonach in bayerischen Landkreisen mit überwiegend katholischem Bevölkerungsanteil besonders geringe Chancen für eine weiterführende Ausbildung bestünden.

Zum anderen ist die US-amerikanische Studie über „Equality of Educational Opportunity“ zu nennen, die unter der Bezeichnung erster „Coleman-Report“ berühmt wurde (vgl. Coleman et al. 1966a). Gegenstand der Studie waren Determinanten der Schulleistungen und die Effektivität von Schulen, um die ursprünglichen Leistungsniveaus von Schülern aus unterschiedlichen sozioökonomischen Gruppen und Ethnien in den USA ausgleichen zu können. Es wird empirisch belegt, dass die materielle Ausstattung der Schulen nur eine hinreichende Bedingung darstellt, die geeignet wäre, Bildungsungleichheiten auszugleichen. Eher

sind vor allem soziale Herkunft und die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schülerschaften in den Schulklassen und Schulen im Vergleich zur schulischen Ausstattung oder Ausbildung der Lehrpersonen ausschlaggebend für ungleiche Bildungserfolge und Bildungschancen. Nach Coleman et al. (1966a) sind Prozesse der sozialen Selektion von Schulkindern und Lehrpersonal in den Schulen sowie die Rassensegregation bedeutsame Mechanismen für die Entstehung sozial homogener und zugleich segregierter Lernumwelten. Diese schulischen Kontexte führen solche Lernbedingungen mit sich, die für sozial benachteiligte Schulkinder besonders nachteilig sind, und die folglich zu ungünstigen Lernergebnissen und Bildungschancen zulasten dieser Gruppen führen. Bestrebungen, diese negativen Kontexteffekte durch soziale Entmischung dieser schulischen Lernumwelten aufzuheben, waren erfolglos, da die sozial privilegierten Eltern sich dieser Maßnahme dadurch entzogen, indem sie aus den Gebieten abwanderten, in denen ihre Kinder zur Schule gingen und zu denen die sozial benachteiligten Schulkinder aus anderen Wohnumgebungen gebracht wurden (vgl. Coleman et al. 1975).

Diese für die Schulleffektivitäts- und Bildungsforschung gleichermaßen einflussreiche Studie von Coleman et al. (1966a) beschreibt Kontexteffekte als Folgen von Bedingungen der Umwelt, die die Schulleistung erklären sollen. Auf der Individualebene (Mikroebene) sind mit dem Lernen und dem Unterricht die Kontextmerkmale angesiedelt, die den Lernprozess und die Lernrate beeinflussen und eine bestimmte Verteilung von Kompetenzen zum Ergebnis hat (vgl. Sørensen 1996).⁴ Des Weiteren zählen dazu die Lehrausstattung der Schule, die familialen

⁴ Nach Sørensen (1970) bedeutet die Differenzierung von Lerngelegenheiten und Bildungschancen („Tracking“) in der organisationalen Logik die Förderung der Produktivität und Leistungsfähigkeit der Schulkinder, der Versuch, soziale Ungleichheit der Bildungsmöglichkeiten zu reduzieren sowie die Effizienz des Schulunterrichts zu steigern. Erstens soll dies durch die Herstellung institutioneller Leistungshomogenisierung von Schulklassen beim Übergang von der Primar- in die Sekundarschule, zweitens durch die institutionell geregelte Leistungshomogenisierung im mehrgliedrigen Schulsystem und drittens durch institutionell vorgegebene „differenzielle Entwicklungsmilieus“ in der Primarstufe versus die „selektionsbedingten Lernmilieus“ der Schularten in der Sekundarstufe I bewerkstelligt werden. Wie wir hinreichend wissen, sind die – im Konflikt mit den zuvor genannten Zielen des Schulsystems stehenden – Folgen dieser institutionellen Logik der Selektion und Allokation offensichtlich: 1.) Die Segregation nach sozialer Herkunft führt verschärfte Ungleichheiten mit sich; 2.) die Allokation in untere Schullaufbahnen bedeutet zugleich ein Vorenthalten anspruchsvoller Lernangebote und von für die persönliche Entwicklung förderlichen Lernbedingungen; 3.) die Demotivation und die sinkenden Lerneranstrengungen unter diesen ungünstigen Lehr- und Lernbedingungen gehen mit Prozessen der Diskreditierung und/oder Selbststigmatisierung einher. Aus Sicht der analytischen Soziologie interessieren wir uns in einem weiteren Schritt für die kausalen Mechanismen des Lernens in Schulen und der individuellen Leistung, die dann zu den genannten Folgen des „tracking“ führen. Wenn wir

Lernunterstützungen sowie die Ressourcen und Aspirationen des Elternhauses. Auf der organisationellen Ebene (Mesoebene) werden die Bedingungen, die an den einzelnen Schulen herrschen, und die sozialen und kulturellen Kontexte (z. B. Kontexte der Familien, *peer groups*, soziales Kapital) betrachtet. Schließlich wird auf der gesellschaftlichen Ebene (Makroebene) der Kontexteffekt des Schulsystems – seine Organisationsstruktur, seine Ziele und Aufgaben – sowie das Ergebnis der Ziel- und Aufgabenerfüllung unter den gegebenen Kontexten – hier: die Rassen-segregation an US-amerikanischen Schulen und die soziale Ungleichheit von Lern-gelegenheiten und Bildungschancen – angeführt. Letzteres wiederum ist wieder ein Kontext für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen, der zur Reproduktion bestehender Verhältnisse und ihrem Wandel beitragen kann.

Um diese Zusammenhänge nicht nur zu beschreiben, sondern auch *ursächlich* erklären zu können, bietet sich in der (mechanismenbasierten) Theorie- und Modellbildung und empirischen Analyse (im Längsschnitt) der *micro-macro link* an (vgl. Alexander et al. 1987; Coleman 1986, 1990; Elster 1989; Esser 1993; Hedström 2005; Hedström und Swedberg 1996, 1998; Hernes 1976; Lindenberg 1977).⁵ Dieser

– so Sørensen (1996) – Lernen als einen Prozess in der Zeit verstehen und die Lernbeträge anhand der Lernzuwächse in Zeitintervallen messen können, dann liegt es nahe, Lernen als eine Funktion individueller Fähigkeiten und Anstrengungen und institutioneller Lerngelegenheiten – messbar anhand des kommunizierten Lernstoffs – zu modellieren. Demnach ist Lernen der Effekt des Umfangs des in einer Zeiteinheit präsentierten Lernmaterials – also der Differenz zwischen dem möglichen Lernstoff und dem tatsächlich präsentierten Lernstoff in den Zeitintervallen. Und folglich ist schulische Leistung eines jeden Schulkindes eine Funktion von individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen des Schülers sowie von den Lerngelegenheiten in der Schule. Ungünstige Lerngelegenheiten bieten geringe Chancen, zu lernen und entsprechende Leistungen zu erbringen. Die Selektion in diese Lernumwelten wäre dann eine Ursache für diese Entwicklung.

⁵ Nach Hedström (2005) können Mechanismen – verstanden als „eine Konstellation von Entitäten und Aktivitäten, die miteinander derart verbunden sind, dass sie regelmäßig bestimmte Typen von Folgen hervorbringen“ (Hedström 2008, S. 25) – als kontrafaktische Prozesse definiert werden: „The basic idea here is that an event, C, can be said to be a cause of an event, E, if and only if it is the case that if C had not occurred E would not have occurred“ (Hedström 2005, S. 13). Weiter: „A social mechanism (...) is a constellation of entities and activities that is organized in such a way that it regularly brings about a particular type of outcome. A mechanism-based explanation of an observed outcome 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, S. 145). In eine ähnliche Richtung geht die Definition von Elster (1989), wonach ein Mechanismus eine kontinuierliche und zusammenhängende Abfolge kausaler Verbindungen zwischen dem Explanans und dem Explanandum darstellt, oder diejenige von Gambetta (1998, S. 102): „I take ‚mechanisms‘ to be hypothetical causal models that make sense of individual behavior.

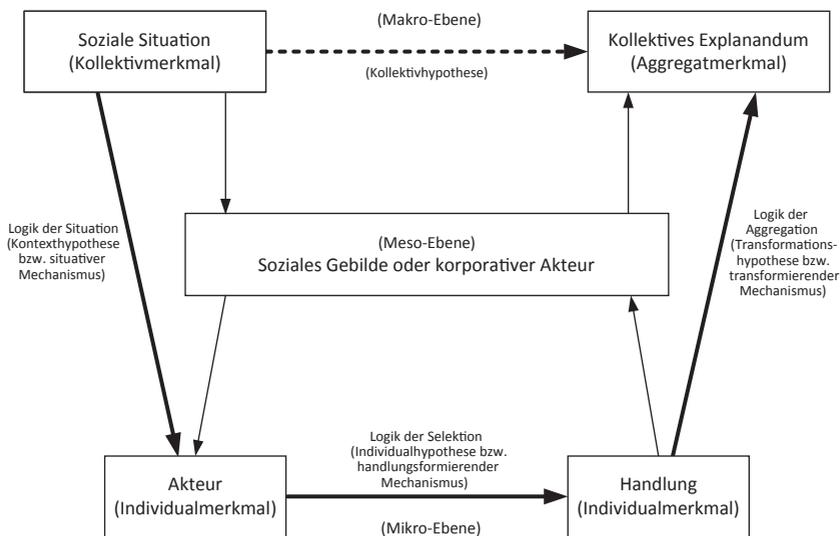


Abb. 1 Das Grundmodell der (soziologischen) Mehrebenen-Erklärung unter besonderer Berücksichtigung der Kontexte und sozialen Mechanismen

micro-macro link ist – den Vorschlägen von McClelland (1961, S. 91), Coleman (1986, S. 1322; 1987, S. 165 ff.; 1990, S. 8 und 10) und Esser (1993, S. 98 und 113; Esser 2000, S. 18) folgend und diese adaptierend – in Abb. 1 schematisch dargestellt.

Ausgangspunkt ist die sozialwissenschaftliche Tiefenerklärung einer kollektiven Tatsache auf der gesellschaftlichen Aggregatebene wie etwa IEO (*inequality of educational opportunity*), die wiederum durch andere gesellschaftliche Verhältnisse hervorgebracht wird. Mangels einer Kollektivhypothese oder einer Gesetzesaussage auf der Makroebene kann diese soziale Situation nicht direkt als eine strukturelle

They have the form, 'Given certain conditions K, an agent will do x because of M with probability p .' M refers either to forms of reasoning governing decision making (of which rational choice models are a subset) or to subintentional processes that affect action both directly (as impulsiveness) or by shaping preferences or beliefs." Knapper bringt es Sørensen (1998, S. 240) auf den Punkt, wenn er einen sozialen Mechanismus folgendermassen definiert: „It is an account of how change in some variables is brought about – a conceptualization of what ‚goes into‘ a process.“ Ebenso knapp hält es Elster (1989, S. 3), wenn er von „nuts and bolts, cogs and wheels“ spricht, die dazu verwendet werden können, komplexe soziale Phänomene – Tatsachen und Ereignisse – kausal zu erklären. Die von Merton (1948) beschriebene sich selbsterfüllende Prophezeiung oder der Matthäus-Effekt (Merton 1968) sind Beispiele von sozialen Mechanismen, die auch für Fragestellungen in der Bildungsforschung relevant sind, wenn es um die Genese und Reproduktion von Bildungsungleichheiten geht.

Ursache mit dem zu erklärenden Sachverhalt in Verbindung gebracht werden. Für die Erklärung bedarf es deswegen einen Einbezug der Mikroebene des handelnden Individuums, weil die zu erklärenden Phänomene (von den handelnden Akteuren unbeabsichtigte und unvorhergesehene) Folgen absichtsvollen sozialen Handelns sind. Über die Benennung von Kontexthypothesen und den dazugehörigen situativen Mechanismen wird über diese direkten Effekte der Makro- auf die Mikroebene – die Parameter-Struktur (Hernes 1976) – die Verbindung zwischen diesen beiden Ebenen hergestellt (Logik der Situation) (vgl. Esser 1993, S. 94; Friedrichs und Nonnenmacher 2010, S. 471; Hedström und Swedberg 1998, S. 9; Opp 2004, S. 362).⁶ Unter Berücksichtigung der sozialen Kontexte eines Akteurs (einschließlich von Aussagen zur individuellen Definition der Situation (Esser 1996, 2000), in der sich der Akteur befindet) kann mithilfe von Individualhypothesen zu handlungsformierenden Mechanismen und Prozessen (z. B. Theorie subjektiver Wert-erwartung) die Auswahl von Handlungsalternativen in der individuellen Situation und das soziale Handeln deutend verstehend und ursächlich erklärt werden (Logik der Selektion nach Esser 1993, S. 94 ff. oder Prozessstruktur nach Hernes 1976). Es wird also davon ausgegangen, dass Kontextvariablen die subjektiven Erwartungen und Erträge der Akteure und damit deren soziales Handeln direkt beeinflussen können (vgl. Blalock 1984; Boudon 1974; Coleman 1990; Esser 1999; Hauser 1974). Mit den Transformationshypothesen – den transformierende Mechanismen benennenden Aggregationsregeln – sind theoretische Aussagen anzuführen, die erklären, wie sich die individuellen Einzelhandlungen in ihrer Interaktion in das zu erklärende Phänomen – die Output-Struktur nach Hernes (1976) – transformieren (Logik der Aggregation nach Esser 1993, S. 96 ff.).⁷ Somit wird der *micro-macro link* und folglich die Erklärung hergestellt (vgl. Lindenberg 1977).

⁶ Bei der Modellierung von Kontexteffekten über soziale Mechanismen (kausale Prozesse oder Wirkungsketten) ist ein logisch zusammenhängendes System von Hypothesen zu spezifizieren, so dass nachvollziehbar ist, wie eine Ursache mit einer Wirkung verbunden ist (Hedström und Swedberg 1998, S. 9).

⁷ Neben einfachen Transformationsregeln wie etwa die bloße Summierung der Einzelhandlungen der Akteure werden komplexere notwendig sein, um die Output-Struktur wiederzugeben. Es ist zu vermuten, dass einfache Transformationen empirisch selten auftreten. Zumeist wird eher zu berücksichtigen sein, dass das Explanandum in der Interaktion handelnder Akteure zustande kommt und dass die Ergebnisse kontingent sind. Die Kontingenz kommt dadurch zustande, dass das Aggregatphänomen aus der Sicht eines einzelnen Akteurs auch davon abhängt, wie sich die anderen Akteure verhalten. Beispielsweise hängt die Erwerbstätigenquote nicht von der Summe der einzelnen Entscheidungen von Erwerbspersonen ab, erwerbstätig zu sein, sondern – sofern sie nicht beabsichtigen, als Selbstständige ihren Lebensunterhalt zu verdienen – auch davon, ob sie im Wettbewerb mit anderen Arbeitskräften tatsächlich von Arbeitgebern beschäftigt werden (zum „matching problem“ vgl. Müller et al.

Es hat sich – wie eben angedeutet – als notwendig erwiesen, die intermediäre Ebene der sozialen Gebilde wie etwa Kollektive (z. B. Schulklassen, Geburtsjahrgänge oder soziale Klassen), Institutionen (z. B. Bildungssystem oder Familie) oder Organisationen bzw. korporative Akteure (z. B. Behörden oder Betriebe) systematisch zu berücksichtigen (vgl. Esser 1993, S. 112–113). Als Kontexte des individuellen Akteurs beeinflussen sie einerseits – etwa über normative Vorgaben oder strukturelle Restriktionen und Opportunitäten – *indirekt* die individuelle Definition der Situation (z. B. die übergeordneten Handlungsziele und die Struktur der antizipierten Handlungsalternativen) (vgl. Friedrichs und Nonnenmacher 2010, S. 471). Andererseits strukturieren sie die Aggregation der Vielzahl einzelner sozialer Handlungen; hierbei kommen zumeist Institutionen als Aggregationsregel zum Zuge. Beispiele sind die Anrechte für den Übergang in weiterführende Bildungsinstitutionen wie etwa die Studienberechtigung oder der Numerus clausus bei bestimmten Studienfächern oder ein bestimmter Notendurchschnitt für den Wechsel von der Grundschule in das Gymnasium (vgl. Becker und Lauterbach 2010). Ein anderes Beispiel wäre, dass die Grundschule – ungeachtet ihrer tatsächlichen Schulleistung und der Bildungsaspiration ihrer Eltern – Schulkinder für das Gymnasium nur empfiehlt, um die sonst wegen zu geringer Schülerzahlen drohende Schließung der regionalen Gymnasien zu verhindern (vgl. Rösner und Stubbe 2008). Durch Prozesse der Selektion und Allokation können hierdurch andere Resultate auf der Aggregatebene entstehen als diejenigen, die zu beobachten gewesen wären, wenn statt dieses komplexen Transformationsprozesses ein einfacher Reproduktionsprozess der Summierung aller einzelnen zweckrationalen Handlungen wirksam gewesen wäre.

Im Folgenden wird versucht, die vorherige Argumentation auf den Zusammenhang von Kontexten und sozialer Ungleichheit von Bildungserfolgen und Bildungschancen knapp und skizzenhaft zu übertragen (Abb. 2). Zentrale Komponenten auf der Makroebene sind Institutionen, Märkte, Anreize und materielle Bedingungen für die Präferenzen, Handlungsalternativen und Erwartungen der Akteure, für ihre soziales Handeln und schließlich die aggregierten Folgen ihrer Handlungen. Im Wesentlichen werden Bildungserfolge (z. B. Schulleistungen, Schulnoten, Kompetenzen) durch schulische Lernumwelten als formale Bildungskontexte (vgl. Baumert et al. 2001) determiniert, und Bildungsentscheidungen im Bildungsverlauf durch andere Kontexteffekte wie Familie oder Bezugsgruppen als informale Bildungskontexte beeinflusst (vgl. Becker und Reimer 2010).

2002). Eine komplexere Transformationsregel wäre etwa ein Diffusionsprozess (z. B. Verbreitung von Medikamenten; Coleman et al. 1996b) oder institutionelle Regelungen (z. B. Wahlrecht, das die Umrechnung der Einzelstimmen für Parteien in die Anzahl der Sitze im Parlament festlegt). Ein anderes Beispiel liefert Schelling (1978) am Beispiel der Segregation.

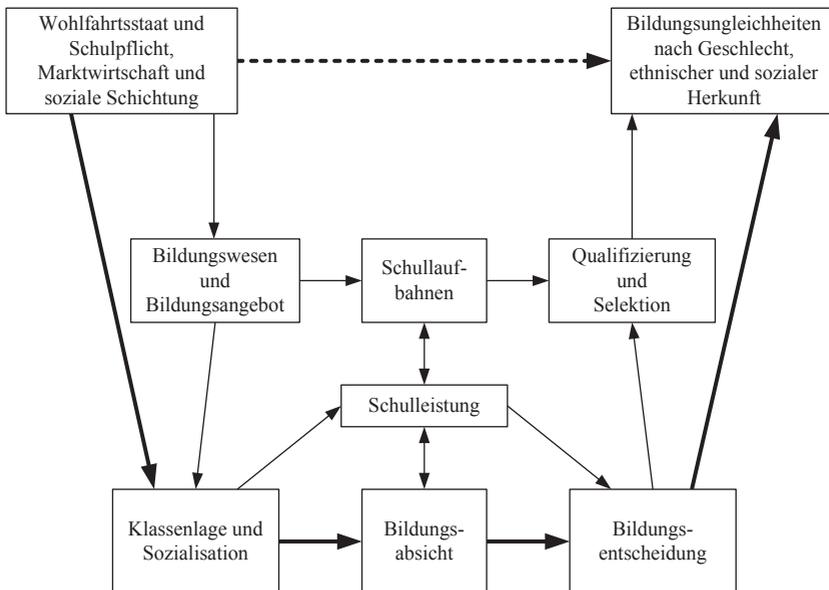


Abb. 2 Heuristisches Modell der (soziologischen) Mehrebenen-Erklärung von Bildungsungleichheiten (vgl. Becker 2011, S. 126)

Ein zentraler Kontext für Bildungserfolge und -entscheidungen ist die Struktur des Bildungssystems und dessen institutionelle Regelungen (vgl. Hillmert und Jacob 2005). Die hierarchisch aufgebauten und segmentierten Stufen prägen die Sequenz des individuellen Bildungsverlaufs ebenso wie die damit verknüpften institutionellen Regelungen. Die Schulpflicht bestimmt den Eintritt in institutionalisierte Bildungsprozesse und die Mindestverweildauer der Bildungsteilnahme. Ebenso institutionell geregelt sind die Selektions- und Allokationskriterien an den Übergangsstellen im Bildungssystem für die verschiedenen Schulformen, den weiteren Bildungsweg und den Erwerb von Bildungszertifikaten. An diesen vielen hochgradig institutionell regulierten „Gelenkstellen“ des deutschen Bildungssystems werden die Richtung und Dauer sowie über Fortsetzung oder Beendigung des Bildungsverlaufs – und damit über die Struktur und Kontingenz des Bildungsverlaufs – entschieden. An diesen Vorgaben orientieren sich handelnde Akteure in ihrem Bildungsverhalten (vgl. Müller und Pollak 2007). Dieses Faktum belegt eine Vielzahl von Studien (vgl. Becker 2000, 2003, 2009, 2011; Becker und Schubert 2011; Becker und Reimer 2010; Becker und Schuchart 2010; Ditton 2007; Dollmann 2010, 2011; Erikson 2007; Jackson et al. 2007; Kristen und Dollmann 2010; Neugebauer 2010;

Neugebauer und Schindler 2012; Reimer und Schindler 2010; Schindler und Reimer 2010, 2011; Schindler und Lörz 2012; Breen und Goldthorpe 1997; Breen und Jonsson 2005; Breen und Yaish 2006; Davies et al. 2002; Ditton 1992; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999; Gambetta 1987; Goldthorpe 1996; Holm und Jæger 2006; Jonsson 1999; Meulemann 1985; Müller und Haun 1994; Müller-Benedict 2007; Need und De Jong 2001; Stocké 2007, 2010).

Allerdings belegen die Studien – nachfolgend zur Studie von Coleman et al. (1966a) – immer wieder das Faktum, dass – beim gegebenen Gewicht von Bildungsinstitutionen und ihren Kontexteffekten – schulexterne Faktoren, die zeitlich und räumlich außerhalb der Schule liegen (etwa das Elternhaus), die Kompetenzentwicklung und die Bildungschancen dominieren: „(...) schools bring little influence to bear on a child's achievement that is independent of this background and general social context (...)“ (Coleman et al. 1966a, S. 325). Jedoch sind Einflüsse der ethnischen und sozioökonomischen Zusammensetzung der Schülerschaft – d. h. die Sozialstruktur der Schule bzw. Schülerschaft – ebenfalls von großer Bedeutung: „The social composition of the student body is more highly related to achievement, independently of the student's own social background, than is any school factor“ (Coleman et al. 1966a, S. 325). Im individuellen Kontext einer jeweiligen Familie werden die schulrelevanten Eigenschaften der Schulkinder geprägt – d. h. die soziale Herkunft stellt eine bedeutsame Bedingung für Lernvoraussetzungen und Leistungsentwicklung in der Schule dar (vgl. Boudon 1974). Sie wirken sich dann systematisch sowohl kurz- als auch langfristig auf die individuellen Bildungserfolge und folglich auch auf die Bildungschancen aus (vgl. Becker und Lauterbach 2010). Bei Kontrolle individueller Kompetenzen und Leistungen bestimmen die Bildungsentscheidungen die Bildungschancen und die Struktur von Bildungsverläufen in einem beträchtlichen Maße. Diese Entscheidungen werden nicht sozial isoliert getroffen, sondern durch den unmittelbaren sozialen Kontext beeinflusst, in den die Akteure eingebettet sind (vgl. Wohlkinger und Ditton 2012). So strukturieren beispielsweise die auf Bildung bezogenen Erwartungen anderer Akteure (etwa von Verwandten, Freunden und Bekannten) die Bildungsentscheidung von Eltern (vgl. Stocké 2010). Gleiches gilt auch, wenn die Kinder im Lebenslauf Bildungsentscheidungen treffen müssen und sich hierbei auch an den Erwartungen ihrer Eltern und anderen Akteuren in ihrer näheren sozialen Umwelt orientieren (vgl. Becker und Schuchart 2010).

Auch die Interaktion dieser beiden Kontexte – Familie und Bildungssystem – ist bedeutend, da die Unterschiede im Bildungserwerb bei den Kindern und bei

ihren Bildungschancen das Ergebnis von Ressourcen und Aktivitäten der Familie im Rahmen der Kontexte der sozialen Beziehungen und der Wohnumgebung sowie der Lehraktivitäten und Lernbedingungen im Rahmen der Kontexte von Schulklasse, Schule und dem jeweiligen Bildungssystem sind. Diese Kontexteffekte bestimmen – neben weiteren, hier nicht berücksichtigten Kontexten wie Nachbarschaft, Region, Schalldichte, residentielle Segregation, Arbeitsmarktentwicklung etc., die wiederum Anreize und Möglichkeiten für die Bildungsteilhabe darstellen können – zu einem nicht unerheblichen Teil über Ausprägung und Grad der sozialen Ungleichheit von Bildungserfolgen und Bildungschancen.

Da bei der Erklärung von Ursache- und Wirkungszusammenhängen und ihrem sozialen Wandel auch die Dimension der Zeit – und das, weil zwischen Ursache und Wirkung ein Zeitintervall liegt und diese Kausalzusammenhänge daher Prozesse in der Zeit sind – zu berücksichtigen ist (vgl. Blossfeld und Rohwer 2002), hat es sich bewährt, auf den einzelnen analytischen Ebenen unterschiedliche Zeitdimensionen zu unterscheiden. Blossfeld und Müller (1998, S. 382) zufolge spielt bei der Verbindung dieser Ebenen die Zeit eine besondere Rolle. Auf der strukturellen Makroebene wird typischerweise die historische Periode angesiedelt, die die jeweiligen historischen Verhältnisse und Prozesse widerspiegelt, und auf der individuellen Mikroebene die Lebenszeit von Individuen oder deren Verweildauer in interessierenden Zuständen bis zum Eintreten eines Ereignisses (wie etwa eine Handlung, deren Formierung wiederum ein zeitbezogener Prozess ist). Kohorten oder Generationen wären Zeitdimensionen auf der Mesoebene, aber auch aus institutionen- und organisationsökologischer Sicht die Lebensdauer von sozialen Gebilden. Beispielsweise kann die Intra- und Interkohortenkonkurrenz bei schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen die in der Zeit variierende Größe von Schulklassen bei knappen Plätzen in weiterführenden Schulen mit ihren Einflüssen auf das individuelle Bildungsverhalten abgebildet werden. Oder der zeitbezogene Wettbewerb beim Zugang zu Lehrbetrieben, der wiederum von der Zahl der Lehrbetriebe abhängt. Oder die Verschlechterung der Lernbedingungen bei gleichbleibender Zahl von Lehrpersonen, aber steigenden Schülerzahlen. Würde man diese Zeitbezüge nicht berücksichtigen, dann bliebe die handlungstheoretische Grundlage auf der Mikroebene leer und damit die soziologische Erklärung unvollständig, „wenn die strukturellen Bedingungen und ihre Veränderungen in Raum und Zeit nicht konkret dargelegt werden“ (Blossfeld und Müller 1998, S. 388) und damit auch die systematischen Bezüge zwischen sozialen Kontexten und den individuellen Handlungssituationen unklar bleiben.

3 Empirische Analyse von Bildungskontexten und ihren Effekten

Um diese theoretischen Überlegungen in der empirischen Forschung über Bildungskontexte umsetzen zu können, bedarf es der Erfüllung gewisser methodischer Voraussetzungen. Sie umfassen neben den Methoden der Datenerhebung und dem Untersuchungsdesign auch die angemessenen Datenstrukturen und statistischen Verfahren (vgl. Blossfeld 1996, 1998; Blossfeld und Müller 1998; Blossfeld und Prein 1998; Blossfeld und Rohwer 2002; Ditton 1998; Goldthorpe 2000; Huinink 1992; Mayer und Huinink 1990). Für die kausale Analyse von Bildungskontexten und ihren Folgewirkungen bedarf es zunächst informationsreicher (ereignisorientierter sowie retro- und prospektiver) Längsschnittdaten im Kohortendesign, die über Zustände, Ereignisse und Prozesse mit genauen Zeitreferenzen auf unterschiedlichen analytischen Ebenen unter besonderer Berücksichtigung von Individuen, korporativen Akteuren, sozialen Netzwerken und anderen sozialen Kontexten informieren (siehe hierzu die Beiträge von Bäumer et al. über die Daten von NEPS und von Spieß et al. über die Längsschnittdaten des Sozioökonomischen Panels in diesem Sammelband). Erst mit solchen Daten gelingt das Aufdecken von kausalen Zusammenhängen zwischen Bildungskontexten und sozial ungleichen Bildungserfolgen und Bildungschancen. Diverse statistische Verfahren, die zeitbezogene Kausalanalysen erlauben und hierbei auch unterschiedliche Kontexte sowie analytische Ebenen systematisch berücksichtigen, müssten hierbei zur Anwendung kommen (siehe auch den Beitrag von Windzio und Teltemann in diesem Band). Gleiches gilt für Verfahren, die zudem nicht nur die Selektionen in die Kontexte kontrollieren, sondern auch dem Umstand Rechnung tragen, dass die zumeist zugänglichen Daten im quasiexperimentellen Design ausgewertet werden können (vgl. z. B. Winship und Mare 1992).

Es kann für die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung davon ausgegangen werden, dass die forcierte Untersuchung von Bildungskontexten nicht nur zu Innovationen in der Theorie- und Modellbildung beiträgt (vgl. Becker und Lauterbach 2010). Ebenso profitiert sicherlich die Weiterentwicklung in den Bereichen der Methoden empirischer Sozialforschung, was die Stichprobenziehung und Datenerhebung anbelangt, sondern auch bei den statistischen Verfahren zur Analyse von Bildungskontexten und ihren Folgen für den Bildungs- und Lebensverlauf von Individuen und für die gesellschaftliche Entwicklung. Es wäre zu hoffen, wenn der vorliegende Sammelband dazu einen Beitrag leistet.

4 Die Beiträge zu Bildungskontexten

Der Sammelband besteht aus folgenden Teilen. Zunächst werden neben statistischen Verfahren die Studien und Datensätze diskutiert, die zum einen die Untersuchung von Bildungskontexten erlauben und zum anderen der *scientific community* zur Verfügung stehen. In einem programmatischen Teil werden theoretische Grundlagen bzw. Erklärungen für Effekte von Bildungskontexten auf Bildungschancen sowie zur Rolle von Schulkontexten diskutiert. In einem weiteren Teil stehen Familien und Netzwerke, Schul- und Klassenstrukturen sowie die ethnischen Kontexte und ihre Einflüsse auf Bildungserfolge und Bildungschancen im Mittelpunkt. Hierbei werden auch Kontexteinflüsse auf den Übergang in die Hochschule und auf geschlechtstypische Bildungschancen fokussiert. Im letzten Teil stehen Effekte des Wohnortes und der Region im Mittelpunkt, um die regionalen Bildungsungleichheiten strukturell zu erklären. Hierbei werden auch regionale Disparitäten der Bildungsfinanzierung in Betracht gezogen. Neben den betrieblichen Strukturen und daran gekoppelte Chancen für berufliche Weiterbildung werden schließlich gesellschaftliche Kontexte und deren Auswirkung auf Bildungsverläufe und Bildungschancen untersucht.

In ihrem Beitrag über empirische Methoden und statistische Verfahren zur Analyse kontextueller Faktoren in der Bildungsforschung stellen *Michael Windzio* und *Janna Teltemann* Möglichkeiten vor, kontextuelle Determinanten des Bildungserwerbs und der Bildungsverläufe statistisch zu analysieren, die sie anhand von Anwendungsbeispielen erläutern. Hierbei unterscheiden sie zwischen drei unterschiedlichen und für die Bildungsforschung relevanten Formen sozialer Kontexte: gesellschaftliche Institutionen, Organisationen und soziale Netzwerke. In diesem Zusammenhang erläutern Windzio und Teltemann die Mehrebenenanalyse für hierarchische und nicht hierarchische Kontexte, das Problem der Analyse von Peer-Effekten, die Ereignisanalyse der Effekte zeitveränderlicher institutioneller Rahmenbedingungen sowie Exponential-Random-Graph-Modelle für Kontakte in Netzwerken. Der Beitrag schließt mit dem Problem der Kausalattribution, das am Beispiel des Effektes der Klassengröße auf die Schulleistung diskutiert wird, sowie mit den Möglichkeiten und Grenzen von Instrumentvariablen-Modellen.

Thomas Bäumer, Christian Assmann, Jutta von Maurice und *Hans-Peter Blossfeld* zeigen in ihrem Beitrag die Möglichkeiten der Analyse von Kontexteffekten im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) auf. Mit den Daten von NEPS können Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklungen über den gesamten Lebenslauf und unter besonderer Berücksichtigung der in den verschiedenen Lebensphasen relevanten Kontexte untersucht werden. Des Weiteren ist es möglich, die Auswirkungen dieser Kontexte auf die weiteren Bildungswege aufzudecken.

In ihrem Beitrag beschreiben *Irmela Tarelli* und *Wilfried Bos* die *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). In dieser international vergleichenden Schulleistungsuntersuchung, die im deutschsprachigen Raum als *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) bekannt ist, werden die Lesekompetenzen von Viertklässlerinnen und Viertklässlern erhoben. Die systematische Erfassung von Kontextmerkmalen ermöglicht die Interpretation der Verteilung und Streuung von Leistungswerten unter diesen Schulkindern vor dem Hintergrund ihrer individuellen Voraussetzungen, den institutionellen Rahmenbedingungen und den familialen Kontexten. Zum Abschluss ihres Beitrags erläutern Tarelli und Bos die Schwerpunkte der einzelnen Erhebungszyklen (2001, 2006 und 2011) in Deutschland und stellen die wichtigsten Ergebnisse aus nationaler Perspektive dar.

PISA – *Programme for International Student Assessment* – ist Gegenstand des Beitrags von *Rolf Becker*, in dem das Programm der international vergleichenden und seit 2000 alle drei Jahre durchgeführten Schulleistungsstudie beschrieben wird. Schwerpunkt dabei sind neben der Zielsetzung sowie der theoretischen und methodischen Grundlage von PISA vor allem die Möglichkeiten und Grenzen der internationalen PISA-Daten und nationalen Zusatzerhebungen in Deutschland, wenn es um die Analyse von Bildungskontexten geht. Die Potenziale von PISA werden anhand ausgewählter Beispiele für Deutschland, Österreich und die Schweiz aufgezeigt.

Die Potenziale des Sozioökonomischen Panels (SOEP) und des Mikrozensus zur Bestimmung kontextueller Faktoren ungleicher Bildungschancen stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *C. Katharina Spieß*, *Michaela Kreyenfeld* und *Henning Lohmann*. Das Sozioökonomische Panel ist eine der wenigen deutschen Panelstudien der wissenschaftlichen Sozialforschung, mit denen nicht nur Bildung im Lebensverlauf analysiert werden kann, sondern auch die Bildungserfolge und Bildungschancen in Zusammenhang mit unterschiedlichen Kontexten. Der im Querschnitt und von der amtlichen Statistik durchgeführte Mikrozensus hingegen liefert Daten, die Analysen zu Fragestellungen in der Bildungsforschung unter Einbezug des Haushaltskontextes und des regionalen Kontextes ermöglichen. Im Beitrag wird das Analysepotenzial beider Datensätze für die Bildungsforschung beschrieben; hierbei gehen Spieß, Kreyenfeld und Lohmann auch darauf ein, wie und welche relevante Bildungskontexte beschrieben werden können und welche Grenzen hierbei bestehen.

Hartmut Ditton geht in seinem Beitrag über Kontexteffekte und Bildungungleichheit auf relevante Mechanismen und Erklärungsmuster ein. Ausgangspunkt seines Beitrages ist die Frage, ob Effekte von Kontexten zu erwarten sind und auch regelmäßig nachgewiesen werden können, und die Feststellung, dass wenig Einigkeit darin besteht, wie Effekte sozialer Kontexte zu interpretieren und erklären sind

und über welche Mechanismen Kontexte Lernerfolge und Bildungschancen beeinflussen. Folglich geht Ditton zum einen auf die Definition von Kontexten, Kontextmerkmalen und zum anderen auf Erklärungsansätze dazu ein. Anschließend werden empirische Ergebnisse für den Zusammenhang von Familie und Schule vorgestellt, und der Beitrag wird mit einem Ausblick auf die Forschung abgeschlossen.

Der Frage, ob die Lehrer als *gatekeeper* für Bildungserfolge und Bildungschancen fungieren, gehen *Dominik Becker* und *Klaus Birkelbach* nach, indem sie sich den Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile theoriegeleitet und empirisch annähern. Im Fokus ihres Interesses stehen aus handlungstheoretischer Sicht der mechanismenbasierten Erklärung spezifische Mechanismen der Lehrerbewertung (Big-Fish-Little-Pond-Effekt oder Reflected-Glory-Effect) und die Mechanismen, die in der Folge den Bildungsverlauf beeinflussen (z. B. self-fulfilling prophecy). Mit der Frame-Selektionstheorie soll die *Genese* von prognostischen Lehrerurteilen erklärt werden und mit einem erweiterten Modell der Wert-Erwartungstheorie die *Auswirkungen* von Lehrerurteilen und -erwartungen auf die weiteren Bildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler untersucht werden.

Kathrin Rachenbäumer, Christina Funke, Isabell van Ackern und *Marten Clausen* widmen sich in ihrem Beitrag der Schuleffektivitätsforschung – einem klassischen Bereich, in dem traditionell Bildungskontexte und ihre Auswirkungen auf Schule und deren *output* untersucht werden. Dass Schulen mit schwach entwickelter Schulqualität herkunftsbedingte Benachteiligungen verstärken und dass Schulen mit hoher Qualität diese abzumildern vermögen, zählt inzwischen zum festen Forschungsstand. Im Beitrag soll vor allem aufgezeigt werden, wie es an sogenannten erwartungswidrig guten Schulen in schwieriger sozialer Lage trotz hoher Belastungsfaktoren gelingt, schulische Leistungen auf überdurchschnittlichem Niveau zu befördern und eine gute Passung zwischen Kontextmerkmalen und schulischen sowie unterrichtlichen Handlungsstrategien zu erreichen.

Bildungsaspirationen beinhalten eine wichtige Determinante unterschiedlicher Aspekte des Bildungserfolgs. Im seinem Beitrag schlägt *Volker Stocké* drei unterschiedliche Theorien zur Erklärung der Genese und Revision von Bildungsaspirationen, die bedeutsame Determinanten unterschiedlicher Aspekte des Bildungserfolgs sind, vor. Bei diesen Theorien handelt es sich um das Wisconsin-Modell, die Werterwartungstheorie und das Modell der Frame-Selektion. Aus den drei Theorien ergeben sich nach Stocké unterschiedliche Vorhersagen über das Zusammenspiel von Bezugsgruppeneffekten und dem Grad der Adaptivität von Bildungsansprüchen an die Leistungsrealität von Lernenden. In der empirischen Untersuchung werden egozentrierte Netzwerkdaten von Grundschullehrern zur Überprüfung der unterschiedlichen Prognosen über die Bestimmungsfaktoren der Aspirationsentwicklung am Ende der Grundschulzeit herangezogen. Aus dem Theorievergleich

werden Schlussfolgerungen für die Anschlussfähigkeit in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung gezogen.

Poldi Kuhl, Anja Felbrich, Dirk Richter, Hans Anand Pant und Petra Stanat untersuchen – ausgehend von der kontroversen Debatte über die Einführung jahrgangsgemischter Lerngruppen in der Schulanfangsphase – in ihrem Beitrag über die Jahrgangsmischung von Schulklassen mit Daten der IQB-Ländervergleichsstudie die Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens auf die Kompetenzen und das sozio-emotionale Wohlbefinden von Grundschülerinnen und Grundschulern in der Primarstufe. Mit Mehrebenenanalysen stellen die Autorinnen und Autoren keine oder nur geringe Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern aus jahrgangsgemischten Klassen und Jahrgangsklassen fest.

In seinem Beitrag setzt sich *Günter Faber* mit der Klassenzusammensetzung als Kontextfaktor für die Entwicklung von Leistung und Selbstkonzept auseinander. Nicht zuletzt seit der Studie von Coleman et al. (1966a) gehört es zum Forschungsstand, dass sich die Zusammensetzung einer Schulklasse signifikant auf die Leistungen und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Dabei erzielen Schulkinder in Schulklassen mit vorteilhaften Kompositionsmerkmalen nach kognitivem Leistungsstand und nach sozialer Herkunft sowie Migrationshintergrund durchgängig bessere schulische Leistungen. Zugleich sind jedoch negative Kontrasteffekte bei sozialen Vergleichsprozessen zu beobachten. Insgesamt erweist sich die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse als ein mehr oder weniger förderlicher Kontext für die erreichbare Qualität individueller Bildungsprozesse. Diese schlägt sich nieder auf mögliche Leistungen in den einzelnen Schulfächern.

Zwar wird in der empirischen Bildungsforschung im deutschsprachigen Raum – mit wenigen Ausnahmen wie etwa den Beiträgen von Kalter (2005, 2007), Kalter et al. (2011), Nauck (2011) oder Relikowski et al. (2012) als Beispielen für die Auseinandersetzung mit ethnischen Bildungskontexten – mit zunehmendem Interesse der Zusammenhang von Migration, Migrationshintergrund, Bildungserfolg und -chancen untersucht. Jedoch wird die Rolle der sozialen Kontexte von Migranten und die Effekte ihrer Einbettung auf die Bildungschancen ihrer Kinder trotz der Diskussionen in Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit (Stichwort: „Parallelgesellschaften“) bei empirischen Analysen immer noch vernachlässigt. Folgerichtig widmen sich *Cornelia Kristen* und *Melanie Olczyk* in ihrem Beitrag den Folgen der Einbettung in ethnische Netzwerke für die strukturelle Integration in das Bildungssystem und für den Bildungserfolg von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus Zuwandererfamilien. Hierbei systematisieren die Autorinnen aus Sicht der soziologischen Integrationsforschung die Argumente, Diskussionen und Forschungsergebnisse und arbeiten heraus, auf welche Weise ethnische Netzwerke für Bildungsprozesse und damit für die strukturelle Integration wirksam werden. Im

Vordergrund stehen positive und negative Folgen der ethnischen Einbettung – und hier vor allem die Konsequenzen der Segregation im Wohn- und Schulumfeld – für die Bildung von Zuwanderern und ihren Nachkommen.

David Reimer liefert in seinem Beitrag – mit den handlungs- und entscheidungstheoretischen Ansätzen als theoretischem Hintergrund – einen Überblick über den Forschungsstand zu den Kontexteffekten und zur sozialen Ungleichheit beim Übergang von der Schule zur Hochschule. Die zusammengetragenen Befunde zeigen, dass für den Übergang von Schule zu Hochschule und für die soziale Ungleichheit bei diesem Übergang der lokale oder auch zeitliche Kontext von Bedeutung ist. Dazu zählen Schul-, Nachbarschafts- oder Wohnortkontexten sowie institutionelle Kontexte in den Bundesländern für den Zugang zur Hochschulbildung, aber auch über die Zeit oder die regional variierenden Arbeitsmarktbedingungen, welche die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium, ein Studienfach und einen Hochschulort beeinflussen.

In ihrem Beitrag gehen *Maria Gerth* und *Martin Neugebauer* der Frage nach, ob die geringeren Schulleistungen von Knaben im Vergleich zu jenen der Mädchen sowie die ungünstigere Leistungsbeurteilung für Knaben auf der Feminisierung des Grundschullehrberufs oder auf dem relativen Leistungsabfall der Knaben beruhen. Anhand von Mehrebenenanalysen auf Basis der IGLU-E-2006-Daten konnte das Autorenpaar keine Hinweise für die Benachteiligung von Knaben durch Lehrerinnen oder Bevorzugung durch männliche Lehrkräfte feststellen. Auch kann nicht von einem Rückfall der Knaben hinter die Mädchen die Rede sein, da die Mädchen immer schon bessere Schulleistungen und Bildungserfolge vorweisen konnten.

Dem Beitrag von *Michaela Sixt* zufolge gibt es keinen Grund anzunehmen, dass die in den 1960er Jahren festgestellte Bildungsbenachteiligung der Kinder auf dem Land gegenüber den Stadtkindern heute verschwunden ist, auch wenn derzeit wenige Studie zur regionalen Bildungsungleichheit vorliegen. In ihrem Beitrag geht die Autorin daher den Fragen nach, ob sich noch immer Stadt-Land-Unterschiede hinsichtlich der gewählten Schulform beobachten lassen und inwieweit das regionale Angebot an Gymnasien auf die Schulwahl an der Stufe der Sekundarschule Bedeutung hat. In der empirischen Analyse findet Sixt eindeutige Belege dafür, dass das regionale Schulangebot mit entsprechenden Bildungsentscheidungen und auch Bildungschancen (gemessen anhand des erworbenen Schulabschlusses) einhergeht. Neben dem regionalen Angebot spielt auch die Erreichbarkeit der Schulen, d. h. die schulische Infrastruktur der Region, eine besondere Rolle.

Alexandra Schwarz und *Horst Weishaupt* gehen in ihrem Beitrag den regionalen Disparitäten der Bildungsfinanzierung nach. Hierbei konzentrieren sie sich auf den Schulbereich, in dem der geteilten Zuständigkeit von Land und Schulträgern sowie der Variation zwischen den Flächenländern ein besonderer Stellenwert zukommt.

In der empirischen Analyse zeigen Schwarz und Weishaupt einen Zusammenhang zwischen hoher Finanzierungsverantwortung der Kommunen und niedrigerem Niveau der Pro-Schüler-Ausgaben auf. Im regionalen Vergleich – d. h. auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte – beeinflussen die kommunalen Steuereinnahmen die kommunalen Schulausgaben je Schulkind in der Primarstufe.

Rolf Becker und Andreas Hadjar versuchen in ihrem Beitrag, für die Bundesrepublik Deutschland zu beschreiben, ob die gesamtgesellschaftliche Modernisierung, die Entwicklung von Bildungsgelegenheiten und verbesserte Lebensqualität in der Abfolge von Geburtskohorten zu einem Wandel in der Bildungsbeteiligung und damit von Bildungsverläufen beigetragen haben. In Anlehnung an das Mikro-Makro-Modell wird die Frage verfolgt, ob Arbeitsmarktentwicklungen, Expansion der Bildungsangebote, gesellschaftliche Investitionen in das Bildungssystem, wirtschaftlicher Wohlstand und soziale Wohlfahrt Übergänge im Schulsystem, Erwerb von Schulabschlüssen und die Struktur von Bildungsverläufen beeinflusst haben. Mit der Kombination von Individual- und Makrodaten können in Bezug auf soziale Ungleichheit von Bildungschancen systematische Zusammenhänge zwischen Entwicklungen auf der Makro- und Mikroebene aufgezeigt werden.

In ihrem Beitrag untersuchen Jürgen Schiener, Felix Wolter und Ulrike Rudolphi den Zusammenhang von Betriebsstrukturen als Kontexte und den Chancen für betriebsinterne und betriebsexterne berufliche Weiterbildung von Beschäftigten. Im Vordergrund steht das Zusammenspiel von individuellen Merkmalen der Beschäftigten und betrieblichen Merkmalen des beschäftigenden Unternehmens. Vermutet und schließlich empirisch bestätigt wird, dass neben den Qualifikationen der Beschäftigten die betriebliche Qualifikationsstruktur und deren Interaktion mit der individuellen Qualifikation Weiterbildungschancen strukturieren.

Literatur

- Abraham, Martin, und Thomas Hinz. 2005. Wozu Arbeitsmarktsoziologie? In *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, Hrsg. Martin Abraham und Thomas Hinz, 11–16. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Alexander, Jeffrey C., Bernhard Giesen, Richard Münch, und Niel J. Smelser, Hrsg. 1987. *The Micro-macro link*. Berkeley: University of California Press.
- Baltes, Paul B., Karl Ulrich Mayer, Hanfried Helmchen, und Elisabeth Steinhagen-Thiessen. 1996. Die Berliner Altersstudie (BASE): Überblick und Einführung. In *Die Berliner Altersstudie*, Hrsg. Karl Ulrich Mayer und Paul B. Baltes, 21–54. Berlin: Akademie Verlag.
- Baumert, Jürgen, Petra Stanat, und Anke Demmrich. 2001. PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, 15–68. Opladen: Leske + Budrich.