

Rolf Becker · Heike Solga (Hrsg.)

# Soziologische Bildungsforschung

**Kölner Zeitschrift  
für Soziologie und  
Sozialpsychologie**

SONDERHEFT 52|2012



Springer VS

---

# **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**

Sonderheft 52/2012

## **Sonderhefte**

Begründet durch René König (†), Deutschland

---

Rolf Becker • Heike Solga (Hrsg.)

# Soziologische Bildungs- forschung

# Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie

Begründet als „Kölner Zeitschrift für Soziologie“ durch Leopold von Wiese (1948–1954)

Fortgeführt als „Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie“ durch René König (1955–1985)

**Herausgeber:** Prof. Dr. Jürgen Friedrichs, Universität zu Köln, Prof. Dr. Thomas Schwinn, Universität Heidelberg und Prof. Dr. Heike Solga, WZB Berlin und FU Berlin

**Beirat:** Prof. Dr. Eva Barlösius, Universität Hannover; Prof. Dr. Jens Beckert, Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung, Köln; Prof. Dr. Hans Peter Blossfeld, Universität Bamberg; Prof. Dr. Bernhard Ebbinghaus, Universität Mannheim; Prof. Dr. Christian Fleck, Universität Graz; Prof. Dr. Bettina Heintz, Universität Bielefeld; Prof. Dr. Gisela Trommsdorff, Universität Konstanz

**Redaktion:** PD Dr. Volker Dreier, Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln

Zuschriften werden erbeten an: Redaktion der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Forschungsinstitut für Soziologie, Lindener Allee 15, 50931 Köln. Telefon: (02 21) 4 70-2518; Fax: (02 21) 4 70-2974; E-Mail: [kzfss@uni-koeln.de](mailto:kzfss@uni-koeln.de); Internet: <http://www.uni-koeln.de/kzfss/>

Die KZfSS wird u. a. in den folgenden Informationsdiensten erfasst: *Social Science Citation Index* und *Current Contents des Institute for Scientific Information*; *sociological abstracts*; *psychological abstracts*; *Bulletin signalétique*; *pré*, Publizistikwissenschaftlicher Referatedienst; *SRM*, social research methodology abstracts; *SOLIS*, Sozialwissenschaftliches Literaturinformationssystem; Literaturdatenbank *PSYINDEX*; *Juris*-Literaturdatenbank; *KrimLit* u. a. m.

Springer VS | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH  
Abraham-Lincoln-Straße 46 | 65189 Wiesbaden  
Amtsgericht Wiesbaden, HRB 9754, USt-IdNr. DE811148419  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

**Geschäftsführer:** Dr. Ralf Birkelbach (Vors.) | Armin Gross | Albrecht F. Schirmacher

**Director Sozialwissenschaften & Forschungspublikationen:** Dr. Reinald Klockenbusch

**Programmleitung:** Dr. Andreas Beierwaltes

**Gesamtleitung Anzeigen und Märkte:** Armin Gross

**Gesamtleitung Marketing und Individual Sales:** Rolf-Günther Hobbeling

**Gesamtleitung Produktion:** Christian Staral

Kundenservice: Springer Customer Service Center GmbH; Springer VS-Service; Haberstr. 7, 69126 Heidelberg;

Telefon: +49 (0)6221/345-4303; Telefax: +49 (0)6221/345-4229; Montag bis Freitag 8.00 Uhr bis 18.00 Uhr;

E-Mail: [springervs-service@springer.com](mailto:springervs-service@springer.com)

**Marketing:** Ronald Schmidt-Serrière M.A., Telefon (06 11) 78 78-280; Telefax (06 11) 78 78-440;

E-Mail: [Ronald.Schmidt-Serriere@springer.com](mailto:Ronald.Schmidt-Serriere@springer.com)

**Anzeigenleitung:** Yvonne Guderjahn, Telefon (06 11) 78 78-155; Telefax (06 11) 78 78-296;

E-Mail: [Yvonne.Guderjahn@best-ad-media.de](mailto:Yvonne.Guderjahn@best-ad-media.de)

**Anzeigendisposition:** Monika Dannenberger, Telefon (06 11) 78 78-148; Telefax (06 11) 78 78-443;

E-Mail: [Monika.Dannenberger@best-ad-media.de](mailto:Monika.Dannenberger@best-ad-media.de)

**Anzeigenpreise:** Es gelten die Mediadaten vom 1.11.2011.

**Produktion:** Dagmar Orth, Telefon (0 62 21) 48 78-902;

E-Mail: [dagmar.orth@springer.com](mailto:dagmar.orth@springer.com)

**Bezugsmöglichkeiten 2012:** Jährlich erscheinen 4 Hefte. Jahresabonnement/privat (print+online) €189,-; Jahresabonnement/privat (nur online) €139,-; Jahresabonnement/Bibliotheken/Institutionen (nur print) €318,-; Jahresabonnement Studenten/Emeritus (print+online) – bei Vorlage einer Studienbescheinigung €79,-. Alle Print-Preise zuzüglich Versandkosten. Die angegebenen Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Alle Preise und Versandkosten unterliegen der Preisbindung. Kündigungen des Abonnements müssen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Bezugszeitraumes schriftlich mit Nennung der Kundennummer erfolgen. Jährlich erscheint ein Sonderheft, das nach Umfang berechnet und den Abonnenten des laufenden Jahrgangs mit einem Nachlass von 25 % des jeweiligen Ladenpreises geliefert wird. Bei Nichtgefallen kann das Sonderheft innerhalb einer Frist von 3 Wochen zurückgegeben werden. Jedes Abonnement Print und Online beinhaltet eine Freischaltung für das KZfSS-Archiv. Der Zugang gilt ausschließlich für den einzelnen Empfänger des Abonnements. Für eine Freischaltung des Unternehmens/Bibliothek/Institution wenden Sie sich bitte an Herrn Rüdiger Schwenk (Tel.: +49(0)611-7878357 oder [ruediger.schwenk@springer.com](mailto:ruediger.schwenk@springer.com)).

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: ITS Text und Satz Anne Fuchs, Bamberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

ISBN 978-3-658-00119-3

ISSN 0454-1340

Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Internet)

ISSN 1861-891X

# INHALTSÜBERSICHT

## *Einleitung*

- Heike Solga* und *Rolf Becker*  
Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme . . . . . 7

### *I. Bildungsungleichheiten im Schulsystem*

- Florian Wohlkinger* und *Hartmut Ditton*  
Entscheiden die Schüler mit? Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule . . . . . 44
- Monika Jungbauer-Gans*, *Henning Lohmann* und *C. Katharina Spieß*  
Bildungsungleichheiten und Privatschulen in Deutschland . . . . . 64
- Anja Gottburgsen* und *Christiane Gross*  
Welchen Beitrag leistet „Intersektionalität“ zur Klärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen? . . . . . 86

### *II. Migration und Integration in das Bildungssystem*

- Iлона Relikowski*, *Erbil Yilmaz* und *Hans-Peter Blossfeld*  
Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung . . . . . 111
- Rolf Becker* und *Michael Beck*  
Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? . . . . . 137
- Janina Söhn*  
Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen . . . . . 164
- Olaf Groh-Samberg*, *Ariane Jossin*, *Carsten Keller* und *Ingrid Tucci*  
Biografische Drift und zweite Chance. Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich . . . . . 186

### *III. Zugang zu Ausbildung und Studium und ihre Erträge*

- Corinna Kleinert* und *Marita Jacob*  
Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung . . . . . 211
- Ulrich Pötter*, *Gerald Prein* und *Christine Steiner*  
Geförderte Chancen? Der Beitrag der Ausbildungsförderung für den Berufseinstieg im „Laboratorium Ostdeutschland“ . . . . . 234

<i>Marlis Buchmann und Irene Kriesi</i>	
Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen . . . . .	256
<i>Anja Hall</i>	
Lohnen sich schulische und duale Ausbildung gleichermaßen? Bildungserträge von Frauen und Männern im Vergleich . . . . .	281
<i>Markus Lörz</i>	
Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion . . . . .	302
<i>IV. Bildungserwerb im gesellschaftlichen Wandel</i>	
<i>Steffen Hillmert</i>	
Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion . . . . .	325
<i>Richard Breen, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak</i>	
Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich . . . . .	346
<i>Marcel Helbig</i>	
Die Umkehrung – Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel . . . . .	374
<i>Robert D. Reisz, Robert Schuster und Manfred Stock</i>	
Wandel akademischer Bildung und geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung	393
<i>V. Gesellschaftliche Bildungskonzeptionen</i>	
<i>Lisa Pfahl</i>	
Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion . . . . .	415
<i>Justin J. W. Powell, Nadine Bernhard und Lukas Graf</i>	
Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung . . . . .	437
<i>Heike Solga</i>	
Bildung und materielle Ungleichheiten. Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand . . . . .	459
Die Autorinnen und Autoren . . . . .	488
English Summaries . . . . .	496

# Einleitung

## SOZIOLOGISCHE BILDUNGSFORSCHUNG – EINE KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME\*

Heike Solga und Rolf Becker

*Zusammenfassung:* Der Beitrag liefert eine (kritische) Bestandsaufnahme der soziologischen Bildungsforschung seit Ende der 1950er Jahre. Zunächst werden Gründe für die Expansion der bildungssoziologischen Forschung diskutiert. Anschließend werden inhaltliche und theoretische Entwicklungen nachgezeichnet. Diese bilden die Grundlage für eine kritische Bestandsaufnahme von Forschungslücken und für zukünftige Forschungsfelder in der Bildungssoziologie. Davon ausgehend werden Aufsätze dieses Bandes eingeordnet. Sie sind erste Schritte in Richtung eines besser ausbalancierten Verhältnisses von inhaltlichen, theoretischen und methodischen Forschungsrichtungen.

### *I. Einleitung*

Im Jahr 1959 erschien zum ersten Mal ein Sonderheft der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS)* zur Bildungssoziologie. Es handelt sich um den Sonderband 4 zur „Soziologie der Schule“, herausgegeben von Peter Heintz. In der Zwischenzeit spielten bildungssoziologische Beiträge keine Rolle bei den Spezialthemen, mit Ausnahme des einflussreichen Beitrags von Walter Müller (1998) über erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion im Sonderheft 38 zur „Diagnosefähigkeit der Soziologie“ (herausgegeben von Jürgen Friedrichs, Karl Ulrich Mayer und M. Rainer Lepsius). Nach 48 Jahren ist es angesichts des zunehmenden Interesses an soziologischen Fragestellungen zu Bildung und Bildungsungleichheiten, der rasch anwachsenden Zahl von Publikationen, Detailstudien, groß angelegten Forschungsprojekten sowie der gestiegenen Nachfrage nach bildungssoziologischem Expertenwissen in der Politikberatung seit Mitte der 1990er Jahre Zeit für einen weiteren Band zur soziologischen Bildungsforschung.

Gegenstand unseres einleitenden Kapitels ist eine Bestandsaufnahme der Entwicklungen der deutschen soziologischen Bildungsforschungslandschaft seit dem letzten bildungsbezogenen Band. Besonderes Augenmerk gilt ihren Erfolgen, Einengungen und

---

\* Für Literaturrecherchen danken wir Fabienne Zwahlen und Simon Gordt. Unser Dank gilt den Herausgebern der „Kölner“, Jürgen Friedrichs, Wolfgang Schluchter und Thomas Schwinn, sowie dem Redakteur Volker Dreier für die Unterstützung bei diesem Band.

Leerstellen sowie ihren Herausforderungen. Diese Reflexion ist aus unserer Sicht deshalb erforderlich, weil es einerseits eine steigende Zahl an bildungssoziologischen Veröffentlichungen gibt (auch in den regulären Heften der „Kölner“), andererseits aber deutliche Lücken in der Forschung bestehen. Die Aufsätze in diesem Sonderband sind erste Schritte, zum Schließen dieser Lücken beizutragen sowie neue inhaltliche und methodische Impulse für die zukünftige Forschung zu geben.

Unsere kritische Bestandsaufnahme hat drei Bestandteile. Wir beginnen mit einer Darstellung der quantitativen Präsenz sowie qualitativen Ausrichtung der Beiträge bildungssoziologischer Forschung in der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Abschnitt II). Daran anschließend werden diese Betrachtungen auf die allgemein beobachtbaren Entwicklungen und Veränderungen in den Forschungsschwerpunkten der deutschen soziologischen Bildungsforschung ausgeweitet (Abschnitt III). Danach werden Entwicklungen in der theoretischen Fundierung bildungssoziologischer Forschung diskutiert (Abschnitt IV). Auf der Grundlage dieser Bestandsaufnahme werden abschließend die in diesem Band versammelten Aufsätze hinsichtlich ihrer jeweiligen Neuerungen und Besonderheiten eingeordnet (Abschnitt V).

## II. Entwicklung bildungssoziologischer Beiträge in der „Kölner“

Seit dem Wiedererscheinen der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* im Jahr 1948 bis Ende 2011 wurden insgesamt 68 Beiträge publiziert, die den Begriff „Bildung“ (im Sinne von Qualifikationen, Bildungsabschlüssen und Bildungsinstitutionen) im Titel hatten. Über diesen langen Zeitraum hinweg betrachtet, ist der Anteil bildungssoziologischer Beiträge an den 1990 in der *KZfSS* erschienenen Beiträgen (ohne Literaturbesprechungen, Nachrufe, Würdigungen und Tagungsberichte) eher gering. Seit 2000 ist allerdings eine deutliche Zunahme bildungssoziologischer Beiträge in der *KZfSS* zu verzeichnen. So sind zwischen 2000 bis 2011 insgesamt 33 der 68 Beiträge mit einem Bildungsbegriff im Titel erschienen, weitere zwölf Beiträge haben das Keyword *education* angegeben. Der relative Anteil bildungssoziologischer Artikel ist damit auf ca. ein Sechstel der Abhandlungen (45 von 240) gestiegen. Diese Entwicklung ist erklärungsbedürftig. Ursache dafür ist nicht die Mitherausgeberschaft von Heike Solga, denn diese hat erst Mitte 2005 begonnen. Vielmehr gilt es die Frage zu beantworten: Was hat sich in den letzten 53 Jahren – seit dem Sonderheft von 1959 – und insbesondere in den letzten zehn Jahren in der Gesellschaft und der Bildungssoziologie getan? Dazu wollen wir im Folgenden einige Antworten geben.

*Erstens* ist augenfällig, dass das damalige Sonderheft (Heintz 1959a) vornehmlich von Kolleginnen und Kollegen aus dem Ausland (vor allem aus Großbritannien und den USA) bestritten wurde, deren Beiträge ins Deutsche übersetzt wurden (Sommerkorn 1993: 35). Hervorzuheben sind insbesondere die Beiträge der britischen Soziologin Jean Floud (*Die Schule als eine selektive Institution*: 40-51), des britischen Soziolinguisten Basil Bernstein (*Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens*: 52-79) oder des amerikanischen Bildungsforschers Robert J. Havinghurst (*Schule und Jugend*: 80-90). Weitere Aufsätze wurden von dem amerikanischen Erziehungswissenschaftler Wayne C. Gordon (*Die Schulklasse als ein soziales System*: 131-160) und dem Bildungssoziologen Wilbur B. Brookover (*Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung*: 173-200)



sowie vom schottischen Sozialforscher Thomas Ferguson (*Schulzeit und Delinquenz*: 161-172) verfasst. Bemerkenswert ist zweierlei: Zum einen werden diese Namen nicht nur in der deutschen, sondern auch der internationalen bildungssoziologischen Forschung kaum noch zitiert. Zum anderen arbeiten nun 36 der 40 Autorinnen und Autoren des vorliegenden Sonderhefts in Deutschland, und 37 können der Soziologie zugeordnet werden. Dies verdeutlicht, dass sich diese Forschungsrichtung in den letzten 50 Jahren von einer (eher randständigen) Teildisziplin hin zu einer Hauptströmung in der deutschen Soziologie, insbesondere im Bereich der Sozialstrukturanalyse, entwickelt hat.

*Zweitens* beschäftigte sich das damalige Sonderheft hauptsächlich mit der Schule. Die beiden Herausgeber des vorliegenden Bandes haben im Unterschied dazu versucht, das gesamte Spektrum der soziologischen Bildungsforschung abzudecken. Dies ist teilweise, jedoch nicht vollständig gelungen. Begonnen hat die Arbeit an diesem Sonderband mit einem „Call for Papers“, mit dem sich die beiden Herausgeber unter anderem davor schützen wollten, Arbeiten von Kollegen zu „übersehen“, die nicht den eigenen Forschungsgebieten angehören. Von den 81 eingereichten Skizzen beschäftigten sich weiterhin 21 mit der Schule, insbesondere dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Hinzu kamen 13 Beitragsangebote zur Ausbildung, 20 zur Hochschule sowie 15 zur Bedeutung von Bildung auf dem Arbeitsmarkt. Trotz dieser erfolgreichen thematischen Ausweitung ist jedoch festzustellen, dass einige Themen in der Bildungssoziologie (fast) verloren gegangen sind. So war die „Ausbeute“ zur vorschulischen Bildung (3 Einreichungen), zur außerschulischen Bildung (1), zum Lehrpersonal an Schulen und Hochschulen (3), zur Weiterbildung (2), zum Zusammenhang von bildungspolitischen Entwicklungen und institutionellen Veränderungen von Bildungsinstitutionen (1) sowie zu Steuerungs- oder regionalen Aspekten von Bildung (jeweils 3) bemerkenswert dünn.<sup>1</sup> „Fehlanzeigen“ hatten wir darüber hinaus hinsichtlich der Sozialstruktur des Lehrpersonals in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen,<sup>2</sup> des lebenslangen Lernens<sup>3</sup> sowie bildungspolitischer Akteure (wie Verbände, Politik, Wirtschaft).<sup>4</sup> Und so ist insgesamt festzustellen, dass in der gegenwärtigen Forschung zu Bildungsungleichheiten, so auch in den meisten der vorliegenden Beiträge, Bildungsinstitutionen vor allem als Rahmenbedingungen für das Bildungsverhalten behandelt werden (vgl. Becker 2001); weniger wird jedoch die Entwicklung von Bildungsinstitutionen selbst im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen und sozialstrukturellen Veränderungen thematisiert (z. B. Flora 1973; Müller et al. 1997; Müller und Kogan 2010).

*Drittens* dominierte im damaligen Sonderheft der Begriff von *Erziehung* statt *Bildung* (Heintz 1959b: 1). Ob dies mit dem damaligen Forschungsstand und den verwendeten theoretischen Zugängen zu erklären ist, kann an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Offensichtlich begann danach der Übergang von einer pädagogisch geprägten Erziehungssoziologie, die sich im Sinne von Durkheim (1973) als eine Grundlagenwis-

---

1 Keiner dieser Beiträge wurde im Band berücksichtigt. Dies hatte unterschiedliche Gründe (z. B. fehlende Qualität oder fehlender bildungssoziologischer Bezug). Für den frühkindlichen Bereich wurde ein Beitrag ausgewählt, der jedoch letztlich nicht zustande kam.

2 Siehe dazu z. B. Untersuchungen von Denzler und Wolter (2008) sowie Denzler et al. (2005).

3 Siehe dazu z. B. Staudinger und Heidemeier (2009).

4 Siehe dazu z. B. von Friedeburg (1989) oder Allmendinger (1999).

senschaft für das erzieherische Handeln verstand, hin zu einer (vor allem ungleichheitsorientierten) Bildungssoziologie,<sup>5</sup> in der allerdings das Lernen sowie Lernprozesse kaum noch thematisiert werden. Letzteres leitet sich gleichwohl nicht aus der Verwendung des Begriffs *Bildungsforschung* ab. Wir verstehen, im Konsens mit vielen anderen Vertretern dieser Disziplin (z. B. Allmendinger et al. 2009; Grimm 1987; Hurrelmann und Mansel 2000; Kopp 2009; Kraus 1993, 2003), unter soziologischer Bildungsforschung all jene Forschung, die die ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen von formellen wie informellen Bildungsprozessen (z. B. Erziehung, Lernmöglichkeiten, Bildungsteilhabe, Bildungserwerb, Bildungsübergänge, Bildungsverläufe), deren individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen sowie die Bedeutung und Entwicklung von Bildungssystemen mit Blick auf gesellschaftliche Prozesse sozialer Ungleichheit und Differenzierung untersucht. Ziel bildungssoziologischer Forschung ist eine systematische Beschreibung und Erklärung von (a) Bildungsprozessen sowie deren Institutionalisierung im gesellschaftlichen Kontext einschließlich ihrer Folgeerscheinungen für Individuen (z. B. Bildungserfolge) und deren Lebensverläufe (z. B. Bildungserträge), (b) von Bildungsinstitutionen und deren Legitimationsfunktionen (z. B. Zertifikate und Leistungsideologien) sowie (c) von Zusammenhängen zwischen Bildung und gesellschaftlichen Ordnungen (z. B. soziale Ungleichheit, Sozial- und Systemintegration) (vgl. Becker 2011a). Bildung ist damit sowohl *Explanandum* als auch *Explanans*. Verstanden in diesem weiten Sinne verwundert es nicht, dass die soziologische Bildungsforschung heute mehr als eine „Bindestrich-Soziologie“ ist, unter anderem durch die „Thematisierung von sozialer Ungleichheit, Sozialschicht und Mobilität als Teil der Allgemeinen Soziologie“ (Sommerkorn 1993: 36).

*Viertens* berichtete bereits Brookover in dem damaligen Band (1959: 173) über eine expandierende Entwicklung der erziehungs- und bildungssoziologischen Forschung.<sup>6</sup> Seine optimistische Einschätzung schien auf einem *allgemein wachsenden Interesse* an Bildung zu beruhen, „ein[em] Interesse, das sich auf den Glauben gründet, Erziehung [gemeint ist wohl Bildung, aber in der Übersetzung wurde wahrscheinlich der Begriff *education* mit dem engen Begriff der Erziehung im Elternhaus und in der Schule gleichgesetzt, H. S. u. R. B.] könne die Voraussetzungen für die Lösung vieler politischer, ökonomischer und sozialer Probleme schaffen“ (Brookover 1959: 173). Jencks und Kollegen (1973) entlarvten diese Hoffnung frühzeitig als „trägerisch“. Gleichwohl

5 Darüber hinaus gibt es eine organisationssoziologische Forschung zu Governance- oder Steuerungsphänomenen, insbesondere im Hochschulbereich, die jedoch kaum an bildungssoziologische Fragestellungen rückgebunden wird (siehe z. B. Benz et al. 2007).

6 Zu dieser Zeit gab es keine Trennung zwischen Bildungssoziologie und pädagogischer Soziologie. Diese entstand erst in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik – mit der Zuwendung der Bildungssoziologie zu Themen wie Bildungsungleichheiten und Bildungserträge und der nunmehr stärkeren Verankerung der Erziehungssoziologie in der Pädagogik und ihrer Konzentration auf Fragen der Sozialisation und des Schulgeschehens (z. B. Lehrer-Schüler-Interaktionen). Für das heutige Forschungsgeschehen ist hingegen augenfällig, dass sich Forschende in der Erziehungswissenschaft und pädagogischen Psychologie vermehrt bildungssoziologischen Fragestellungen zuwenden. Beispielhaftes Zeugnis dafür sind zahlreiche Kolleginnen und Kollegen aus diesen Disziplinen im Sonderheft der (interdisziplinären) Zeitschrift für Erziehungswissenschaft über „Bildungsentscheidungen“ (vgl. Baumert et al. 2009).

scheinen auch heute noch die OECD-Programme wie PISA oder IGLU<sup>7</sup> bei ihrer Vision einer aufkommenden Wissensgesellschaft immer noch von dieser Vorstellung der „Lösungskompetenz“ von Bildung zu zehren (vgl. Becker 2007). So wird Bildung auf ein („kompetentes“) Humankapital oder eine Ressource für die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit reduziert, während das zu bildende Individuum mit seinen ganzheitlichen Lebensentwürfen und Identitäten aus dem Blick gerät. Ohne in einen Pessimismus zu verfallen (vgl. Sommerkorn 1993: 30) und obgleich in dieser Hinsicht in der soziologischen Bildungsforschung inzwischen Ernüchterung eingetreten ist (vgl. Müller 1998; Solga in diesem Band), kann für die Gegenwart konstatiert werden, dass sich in der Bildungspolitik ein Teil dieser Hoffnung gehalten hat (siehe die nun regelmäßige Teilnahme in Deutschland an IGLU, PISA oder PIAAC<sup>8</sup>) und diese Hoffnung ein weiterhin bestehendes Interesse an Bildungsforschung begründet. Gleichwohl ist neben der „Ökonomisierung von Bildung“ positiv hervorzuheben, dass insbesondere mit der deutschen Beteiligung an den PISA-Studien seit 2000 das gesellschaftliche Interesse an den Ursachen sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem wieder deutlich gewachsen ist (vgl. Becker 2007).

Insgesamt gibt es also eine Vielzahl von Gründen für das starke Wachstum bildungssoziologischer Forschung und Veröffentlichungen. Mit diesen vier Entwicklungen seit dem Sonderband von 1959 und verstärkt in den letzten beiden Jahrzehnten ist jedoch zugleich eine Umorientierung in der soziologischen Bildungsforschung beobachtbar. Diese kann als *political turn* sowohl in der Theoriebildung als auch in der empirischen Analyse beschrieben werden, d. h. als eine Entwicklung weg von normativen Fragen der wirtschaftlichen Entwicklung (z. B. Picht 1964) und der Gesellschaftsreform (z. B. Dahrendorf 1965a) hin zu möglichst werturteilsfreien Analysen von mehr oder weniger akzeptablen Zuständen im Bildungswesen (z. B. Kopp 2009). Eine Ursache dafür waren die Auswirkungen des Positivismusstreits der 1960er Jahre auf die soziologische Forschung insgesamt (vgl. Adorno et al. 1969). Hinzu kam für die Bildungsforschung vermutlich noch, dass, nachdem der Deutsche Bildungsrat im Jahre 1975 aufgelöst wurde und die Bildungsreformen der 1960er Jahre mit den wirtschaftlichen Problemen seit den 1970er Jahren zunehmend erlahmten und Anfang der 1980er Jahre endeten, ihre Rolle in der Politikberatung nun vor allem in der Reparatur eines ineffizienten Bildungssystems bestand, während alle Kritik am Bildungssystem als „ideologisch“ disqualifiziert wurde.

Daran hat auch die medienwirksame Beachtung von OECD-Studien oder nationalen Studien wie LAU, TOSCA, DESI, KESS, VERA, MARKUS, ELEMENT oder QuaSUM nichts geändert.<sup>9</sup> Debatten über die Schulstruktur galten noch bis weit in

---

7 PISA: Programme for International Student Assessment, IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (internationale Bezeichnung PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study).

8 PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies.

9 LAU: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung, TOSCA: Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren, DESI: Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International, KESS: Kompetenzen und Einstellungen von Schülern/Schülerinnen, VERA: Vergleichsarbeiten in der Grundschule, MARKUS: Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext, ELEMENT: Erhebung zum Lese-

die 2000er Jahre hinein als Tabu, denn sie wären „von gestern und daher zum Scheitern verurteilt“, so die damalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz Doris Ahnen im Dezember 2004. Politisches Leitziel war es, Lösungen zu finden, mit denen das deutsche Schulsystem ohne Strukturveränderungen „effektiver“ und „gleicher“ gestaltet werden könne, um so im internationalen (OECD-)Benchmarking der Leistungsfähigkeit der Schulsysteme aufzuholen (vgl. Jahnke und Meyerhöfer 2006).

Das *erste Fazit* unserer Bestandaufnahme zu quantitativen und qualitativen Veränderungen in der soziologischen Bildungsforschung in der „Kölner“, eingebettet im gesellschaftlichen Kontext ist, dass das Interesse an bildungssoziologischer Forschung gestiegen ist, allerdings zunehmend an einer quantitativ und „strukturneutral“ ausgerichteten Forschung. Auffällig ist zudem, dass es, sicherlich auch aufgrund der schwachen Vertretung konflikttheoretischer Herangehensweisen (siehe *Abschnitt IV*), wenig Kritik seitens der deutschen Bildungssoziologie an den OECD-Schulleistungsstudien gibt sowie an der durch sie (mit) initiierten Testokratie, Testimonia oder Testeritis (vgl. Böttcher 2005; Kahlert 2010).

Nach diesem ersten Blick auf die Entwicklungen anhand der Präsenz in der „Kölner“ werden die inhaltlichen und theoretischen Veränderungen der bildungssoziologischen Forschung etwas ausführlicher dargestellt.

### *III. Inhaltliche Entwicklungen der soziologischen Bildungsforschung seit den 1960er Jahren*

Die soziologische Bildungsforschung hat weder ein konsistentes Forschungsprogramm (Fragestellungen, Daten und Methoden) noch ein theoretisches Paradigma. Vielmehr ist sie angesichts ihrer vielfältigen Fragestellungen durch einen Pluralismus unterschiedlicher Theorierichtungen, method(olog)ischer Zugänge und Wissenschaftsprogramme gekennzeichnet. Dieser Pluralismus spiegelt sich auch in den Entwicklungen in der soziologischen Bildungsforschung nach 1945 wider (für die BRD: Allmendinger et al. 2009; Kopp 2009; Kraus 1993, 2003; Sommerkorn 1993; für die DDR: Anweiler 1990; Geißler 1983, 1990; Meier 1981). Dabei waren soziale Ungleichheiten, insbesondere in den Bildungschancen und weniger in den Bildungsergebnissen,<sup>10</sup> schon immer das Kernthema bildungssoziologischer Forschung. Gleichwohl wird bei einer näheren Betrachtung deutlich, dass im Zeitverlauf deren Untersuchung andere Fragestellungen immer stärker dominiert oder gar verdrängt hat. Dies zeigt eine kurze *Tour d'Horizon* durch die westdeutsche Bildungsforschung.<sup>11</sup> Da diese in der Bundesrepublik Deutschland bis Ende der 1950er Jahre kaum ausdifferenziert und etabliert war (vgl. Mangold 1978), beginnt der Streifzug in den 1960er Jahren.

In den 1960er Jahren wurden in programmatischen Schriften und öffentlichen Diskursen zum einen soziale Ungleichheiten in den Bildungschancen (vgl. Carnap und

---

und Mathematikverständnis: Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin, *QuASUM: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik*.

<sup>10</sup> Zur genaueren Begriffsdefinition: siehe Solga in diesem Band.

<sup>11</sup> Eine Aufarbeitung der Bildungsforschung in der DDR kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (vgl. z. B. Dilger et al. 1986).

Edding 1962)<sup>12</sup> und zum anderen die defizitäre Bildungsbeteiligung der Bevölkerung mit Blick auf die Wirtschaftskraft beklagt, unter anderem mit den Stichworten „Bildungsnotstand“ oder „Bildungskatastrophe“ (vgl. Picht 1964). Hinsichtlich letzterer warnte Dahrendorf (1965a) davor, Bildung nur unter ökonomischen Aspekten, d. h. Bildung nur als Ressource für ökonomische Modernisierung zu betrachten. Er forderte daher „Bildung als Bürgerrecht“ ein, da die Bildungspolitik weit mehr als die Magd der Wirtschaftspolitik sei. Bildung sei ein soziales Grundrecht, das durch eine Bildungsexpansion realisiert werden könne (Dahrendorf 1965a, 1965b).

Dieses Spannungsverhältnis zwischen sozialreformerischen Motiven einerseits und Bildung als Mittel wirtschaftlicher Modernisierung andererseits trieb die bildungssoziologische Forschung auch in den 1970er Jahren an. Die Untersuchung der Nachteile von Arbeiterkindern im Bildungssystem erfolgte vor allem mit Blick auf die „Ausschöpfung von Begabtenreserven“, die in den so genannten bildungsfernen Sozialschichten vermutet wurden (vgl. Baur 1972; Fröhlich 1973; Müller und Mayer 1976). Neben der Wahrnehmung von Bildung als Humankapital in der Ökonomie (vgl. Becker 1964; Mincer 1974; Schultz 1961) und ihrer Rolle für die soziale Positionierung von Individuen (vgl. Schelsky 1957, 1963) wurde in der Bildungssoziologie weiterhin auch die Bedeutung von Chancengleichheit für eine demokratische und aufgeklärte Bürgergesellschaft behandelt (Dahrendorf und Ortlieb 1959; Pross 1969). Ein weiterer Indikator dafür ist unter anderem die Diskussion um den so genannten „Coleman-Report“, die Studie über „Equality of Educational Opportunity“ (EEO) in den USA (vgl. Coleman et al. 1966). Diese Studie löste eine kontroverse Diskussion über soziale Ungleichheiten in den Bildungschancen aufgrund unterschiedlicher Lerngelegenheiten und ethnischer Segregation im Schulsystem aus sowie über die Möglichkeiten von Schule, kompensatorisch gegen Unterschiede in der sozialen Herkunft wirken zu können (vgl. Jencks et al. 1973; Mayer 1998; Mosteller und Moynihan 1972). Ernüchternd war seinerzeit sicherlich die Schlussfolgerung von Jencks und Kollegen (1973), dass selbst eine „Bildung für alle“ und Bildungsreformen letztlich nicht zu Bildungsgleichheit führen (können); dafür seien eher direkte sozialpolitische Maßnahmen zum Abbau von Ungleichheit außerhalb des Bildungssystems erforderlich (vgl. auch Boudon 1974; Müller und Mayer 1976). Mehr noch, in ihrem Buch „Die Illusion der Chancengleichheit“ machten Bourdieu und Passeron (1971) darauf aufmerksam, dass eine derartige Vorstellung der kompensatorischen Wirkung von Schule für kapitalistische Gesellschaften

---

12 Große Ungleichheiten im Zugang und Erwerb von Bildung nach Schichtzugehörigkeit, Geschlecht und Region wurden in zahlreichen Studien in dieser Zeit belegt (z. B. Floud 1967; Grimm 1966; Hitpass 1965; Jürgens 1967; Kob 1963; Peisert 1967; Peisert und Dahrendorf 1967; Pross 1969; Riese 1967). Gleiches gilt für die 1970er Jahre (z. B. Baur 1972; Fröhlich 1973; Jürgens und Lengfeld 1977; Müller und Mayer 1976). Ab den 1980er Jahren wurden diese Studien seltener (z. B. Blossfeld 1985, 1989; Meulemann 1985; Meulemann und Wiese 1984; Wiese 1982). Seit den 1990er Jahren sind sie wieder zahlreich(er) geworden (z. B. Baumert 1991; Becker 1999, 2000, 2003, 2006, 2007, 2008, 2009; Becker und Lauterbach 2010; Becker und Müller 2011; Becker und Nietfeld 1999; Blossfeld 1993; Blossfeld und Shavit 1993; Böttcher 1991; Breen et al. 2009, 2010; von Friedeburg 1989, 1997; Geißler 1999, 2005; Henz und Maas 1995; Köhler 1992; Meulemann 1992, 1995; Müller 1998; Müller und Haun 1994; Rodax 1995; Rodax und Rodax 1996; Schimpl-Neimanns 2000; Solga 2002, 2005, 2011; Solga und Wagner 2001, 2008).

konstitutiv ist und eher der Legitimation als dem Abbau sozialer Ungleichheiten diene (vgl. auch Collins 1979; Parkin 1979).

Mit der wirtschaftlichen Krise 1972/73 und der zunehmenden Arbeitslosigkeit gewannen partikuläre Interessen der Mittel- und Oberschichten, nämlich Schullaufbahnen mit unterschiedlichen Positionsansprüchen im Beschäftigungssystem weiterhin institutionell getrennt zu halten, wieder die Oberhand (vgl. Friedeburg 1986). Während andere Nationen, wie Finnland oder Schweden, den in dieser Zeit begonnenen Ausbau eines integrativen Schulsystems mittlerweile abgeschlossen hatten, blieb in Deutschland die vertikale Gliederung erhalten. Nicht zuletzt dadurch begründet, versandete in den 1970er Jahren in der Bundesrepublik das Interesse an bildungs(ungleichheits)soziologischer Forschung in Politik und Wissenschaft (vgl. Müller 1998). Es wurden nunmehr Studien vorgelegt, die sich vornehmlich mit Fragen der (beruflichen) Qualifikation beschäftigten und sich der Problematik des Qualifikationsbedarfs sowie der Bildungsrendite von Hochschulabschlüssen, vor dem Hintergrund der Hochschulexpansion, widmeten (vgl. Hartung und Nuthmann 1975; Lutz 1976; Teichler et al. 1976).

In den 1980er und 1990er Jahren standen mit der Untersuchung des Zusammenhangs von Bildung, Beschäftigung und Sozialstatus (vgl. Hartung et al. 1981) sowie der Folgen der Bildungsexpansion (z. B. Handl 1985; Henz und Maas 1995; Meulemann 1985, 1992, 1995; Meulemann und Wiese 1984; Müller und Haun 1994; Schimpl-Neimanns 2000) stärker wieder Fragen der sozialen Ungleichheit in den Bildungschancen im Vordergrund der soziologischen Bildungsforschung. Besonders innovativ erwies sich die Einführung einer Lebensverlaufsperspektive in die Bildungsforschung (vgl. Mayer 1991, 1996; Meulemann 1990) sowie, mit dem Fall der Mauer 1989, der innendeutsche Systemvergleich (vgl. Huinink et al. 1995; Solga 1995, 1997).<sup>13</sup> Über die Rekonstruktion von Bildungsverläufen von aufeinander folgenden Kohorten konnten die Dynamik der Bildungsexpansion in beiden Teilen Deutschlands sowie der Einfluss institutioneller Kontexte und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf die individuellen Bildungschancen nachgezeichnet werden (vgl. Blossfeld 1988, 1989; Mayer und Solga 1994; Solga 1997). In diese Zeit fiel auch, mit dem Schulbesuch und später dem Übergang in die Ausbildung der zweiten Generation der Arbeitsmigranten, die verstärkte Untersuchung der Benachteiligungen ausländischer Kinder und Jugendlicher und später Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem (vgl. Alba et al. 1994; Nauck 1994; Nauck und Diefenbach 1997). Zu diesem Untersuchungsfeld entstand nun eine große Zahl von Publikationen (z. B. Becker 2011d; Diefenbach 2009; Dollmann 2010; Kalter et al. 2011; Kristen 2002, 2005, 2006; Ausbildung: Seibert und Solga 2005, 2006). Auch gegenwärtig gehören diese Themen zu den wichtigsten Bereichen in der deutschen soziologischen Bildungsforschung (siehe zum aktuellen Forschungsüberblick: Becker 2011b, 2011d; Diefenbach 2011; Kopp 2009). Schließlich belebten in den 1990er Jahren internationale Vergleiche über „dauerhafte Bildungsungleichheiten“ (vgl. Shavit und Blossfeld 1993) und über Ungleichheiten in den Bildungserträgen beim Arbeitsmarkteinstieg sowie im Erwerbsleben (vgl. Shavit und Müller 1998) die bildungssoziologische Debatte international und in der Bundesrepublik Deutschland.

---

13 Zentrale Datensätze waren hier die Deutschen Lebensverlaufsstudien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (siehe Hillmert und Mayer 2004; Solga 1996; Wagner 1996).

Seit Ende der 1990er Jahren liegt, angeregt durch das Buch von Erikson und Jonsson (1996) zum Wandel von Bildungsungleichheiten in Schweden im internationalen Vergleich, der Schwerpunkt der soziologischen Bildungsforschung auf dem Erklären der Genese und Reproduktion von Ungleichheiten in den Bildungschancen (vgl. Becker 2011b). An die einflussreiche Arbeit von Boudon (1974) anknüpfend, wurden Varianten entscheidungs- und handlungstheoretischer Modelle vorgelegt, die allesamt davon ausgehen, dass ungleiche Bildungschancen nach Klassenlage oder sozialer Schichtzugehörigkeit, Migrationsstatus sowie Geschlecht vor allem eine aggregierte Folge individueller, zwischen diesen sozialen Gruppen variierender Leistungen (bezeichnet als primäre Stratifikationseffekte) sowie variierender Bildungsaspirationen und -entscheidungen (sekundäre Stratifikationseffekte) oder sozialstrukturell unterschiedlicher Kosten-Nutzen-Abwägungen im Lebensverlauf sind (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Ditton 1992; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999; Gambetta 1987; Goldthorpe 1996; Meulemann 1985).<sup>14</sup> Es wurde eine Vielzahl empirischer Tests und Anwendungen dieser Modelle mit dem Ziel vorgenommen, ihre Tragfähigkeit für eine Mechanismen basierte Erklärung von Bildungsungleichheiten zu überprüfen (vgl. Becker 2000, 2003; Becker und Hecken 2007, 2008, 2009a, 2009b; Becker et al. 2010; Breen und Jonsson 2000, 2005; Breen und Yaish 2006; Davies et al. 2002; Holm und Jæger 2006; Jonsson 1999; Maaz 2006; Need und De Jong 2001; Stocké 2007a, 2007b, 2008, 2010).

In jüngster Zeit geht es in den aktuellen Studien vor allem darum, mit mehr oder weniger versierten Verfahren, angefangen von der Analyse bivariater Kreuztabellen (z. B. Becker 2009; Müller-Benedict 2007) bis hin zu multivariaten Verfahren der Dekomposition (z. B. Erikson et al. 2005), die Größenordnungen dieser primären und sekundären Stratifikationseffekte (zumeist bezogen auf die soziale Herkunft) festzustellen. Darüber hinaus wird versucht, die relativen „Gewichte“ von institutionellen Strukturen und Regelungen des Bildungssystems, individuellen Leistungen und Kompetenzen sowie individuellen Bildungsentscheidungen zu isolieren und zu quantifizieren (vgl. Becker 2011a; 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 2011). Anliegen dieser Studien ist es herauszufinden, welche institutionellen und individuellen Einflüsse in welcher Weise bedeutsam für soziale Ungleichheiten in den Bildungschancen sind. Untersuchungen dazu, *warum* es diese institutionelle Verfasstheit gibt und wie hier regionale oder Länderunterschiede zu erklären sind, stellen allerdings eine deutliche Lücke in der heutigen Bildungsforschung dar.

Fünf weitere Entwicklungen lassen sich seit Ende der 1990er und Anfang der 2000er Jahre ausmachen. Prominent gehört dazu *erstens* die Wiederentdeckung von Geschlechterunterschieden im Bildungserfolg (vgl. Hadjar 2011), nun allerdings mit ei-

---

14 In der soziologischen Arbeitsmarktforschung ist in dieser Zeit ein ähnlicher Trend hin zu einer stärker auf der Individualebene angesiedelten und Mechanismen orientierten Forschung zum Auswahlverhalten von Betrieben und arbeitsmarktstrategischen Bildungsinvestitionen in Individuen zu finden (vgl. Solga 2005). In diesem Zusammenhang haben mikroökonomische Theorien (wie die Humankapitaltheorie, die Signalling-Theorie oder das Job-Competition-Modell) und ökonometrische Verfahren eine hohe Aufmerksamkeit in der Soziologie erhalten.

nem anderen Vorzeichen. Die Frage lautet heute häufig nicht mehr, warum Mädchen benachteiligt werden, sondern warum Mädchen so erfolgreich sind, obgleich auch die „alte“ Frage weiterhin relevant ist. So sind Mädchen heute immer noch benachteiligt, wenn es darum geht, bei gleicher Leistung gleiche Bildungserfolge und gleiche Erträge für ihre Schul-, Berufs- und Hochschulausbildung zu erreichen. Ihre im Durchschnitt höheren Bildungsabschlüsse resultieren vor allem aus besseren Leistungen, aber sicherlich auch aus geändertem Bildungsverhalten in der Nachkriegszeit (vgl. Becker und Müller 2011; siehe Beitrag Helbig in diesem Band). *Zweitens* werden den sozialen Ungleichheiten in den Bildungsergebnissen unter dem Begriff der „Bildungsarmut“ von Allmendinger (1999) seit Ende der 1990er Jahre (wieder) eine höhere Aufmerksamkeit in der soziologischen Bildungsforschung geschenkt (z. B. Allmendinger und Leibfried 2003; Quenzel und Hurrelmann 2010; Solga 2011; Solga und Dombrowski 2009; Solga und Powell 2006). Damit wird versucht, der Engführung in der Bildungssoziologie auf Chancengleichheit und individuelle Bildungsentscheidungen<sup>15</sup> zu begegnen. Diese Verengung ist unter anderem in den zahlreichen Artikeln sichtbar, die mit der Unterscheidung zwischen primären und sekundären Stratifikationseffekten (Boudon 1974) oder mit wert-erwartungstheoretischen Überlegungen arbeiten (vgl. Becker 2012).<sup>16</sup> Institutionelle und normative Rahmenbedingungen werden bei der Untersuchung von Entscheidungen in gegebenen Bildungsinstitutionen und Ergebnisstrukturen zwar als Kontextbedingungen und Entscheidungsparameter berücksichtigt (vgl. Becker 2001). Die normativen und gesamtgesellschaftlichen Einbettungen des Bildungssystems, d. h. Aufbau, Organisationsprinzipien und Selektionsprozesse im Bildungssystem als Bestandteil der institutionellen Konfiguration von Gesellschafts- und Wirtschaftsmodellen, geraten mit dem Fokus auf individuelle Entscheidungen jedoch aus dem Blick (vgl. Becker und Lauterbach 2010). Gefragt wird, *wie* sie wirken, nicht jedoch, *warum* es sie gibt (vgl. Becker 2011a). Mit der Untersuchung von Bildungsarmut rückt die Warum-Frage wieder ins Blickfeld, da sie – wie die Armutforschung auch – eine normative Wertung von Ungleichheit beinhaltet (vgl. Allmendinger et al. 2009; Solga 2011; Solga und Powell 2006). Sie berührt damit unter anderem solche Fragen wie: Wie viel Ungleichheit in den Bildungsergebnissen wollen wir in unserer Gesellschaft? Welche Folgen hat die (meritokratische) Leistungsideologie für „bildungsarme“ Gesellschaftsmitglieder und deren Ausgrenzung? Welchen Beitrag leisten die institutionelle Verfasstheit (wie Sonderschulen, segregierte Schul- oder Ausbildungssysteme) sowie Reformblockaden zu Umfang, Reproduktion und Folgen von Bildungsarmut? Einen deutlichen Aufschwung hat das Thema *Bildungsarmut* durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 im Jahre 2001 erhalten. Insbesondere die Verkündung des Ergebnisses, dass ein Viertel der 15-Jährigen als bildungsarm gelten müssten, d. h. als „Risikoschüler“ oder „funktionale Analphabeten“, die zwar elementare Lesefähigkeiten besitzen, „die jedoch einer praxisnahen Bewährung in lebensnahen Kon-

15 Breen und Jonsson (2005: 227) konstatieren dabei innerhalb der Forschung zu Bildungschancen einen zunehmenden Fokus auf die Untersuchung von Bildungsentscheidungen.

16 Ein Indikator dafür ist der starke Anstieg der Zitationen des Buches von Boudon „Education, opportunity, and social inequality“ (1974) in den letzten fünf Jahren. Seit 2007 wurde es (mindestens) 512-mal zitiert, in den fünf Jahren davor (2002-2006) hingegen nur 239-mal (Auswertung auf Basis von Google Scholar, 20.10.2011; um Verzerrungen durch die Verfügbarkeit von digitalen Texten zu vermeiden, wurde der Vergleich auf die letzten zehn Jahre beschränkt).



texten nicht standhalten“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 363), trug dazu bei. In der Gesamtschau beschäftigt sich allerdings der überwiegende Teil der Bildungssoziologie heute mit Bildungschancen und nicht mit Bildungsarmut oder Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb.

Mit der deutschen Beteiligung an den PISA-Studien hat *drittens* auch eine neue Kategorie Eingang in die deutsche Bildungssoziologie gehalten, nämlich die der „Kompetenzen“. Auch wenn die PISA-Befunde zu sozialen Ungleichheiten in den Bildungschancen keine Neuigkeit für die soziologische Bildungsforschung waren, so war sie doch davon überrascht, dass das Gymnasium im Hinblick auf den Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich so schlecht abgeschnitten hat. In der deutschen Bildungssoziologie galt das Gymnasium bis dahin zwar einerseits als sozial selektiv, andererseits jedoch als erfolgreich in der Kompetenzvermittlung. In vielen Arbeiten wurden und werden nun die Kategorien Noten und Schulabschluss durch Kompetenzmaße ergänzt, teilweise sogar ausgetauscht. Dies hat einerseits die Forschung befruchtet, insbesondere zu sozialen „Verzerrungen“ von Leistungsbeurteilungen sowie durch die Verwendung von Noten und Kompetenzmaßen als Indikatoren für Leistung. Andererseits ist es erstaunlich, wie wenig in der soziologischen Bildungsforschung reflektiert wird, was hinter den Kompetenzmaßen steht, welche theoretischen Implikationen ihre Verwendung statt Noten oder Bildungsabschlüssen besitzt (z. B. das Ausblenden von deren konflikttheoretischen Dimensionen) oder was die ideologischen Grundlagen und Steuerungsannahmen für Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik der verschiedenen OECD-Programme wie PISA, IGLU oder TIMSS sind (vgl. Becker 2007; Becker und Schubert 2006; Hopmann et al. 2007; Münch 2009).

*Viertens* ist eine Zunahme quantitativer Studien zu verzeichnen. Gründe dafür sind: (a) die bereits erwähnte Modellierung von Bildungsentscheidungen sowie die zunehmende Orientierung an der Untersuchung sozialer Mechanismen (vgl. Hedström 2008a, 2008b; Hedström und Swedberg 1996), verbunden mit dem Anspruch einer mathematischen Formalisierung, (b) die Verfügbarkeit zahlreicher neuer und vor allem großer Datensätze, wie z. B. der PISA-Daten, des inzwischen zum Längsschnitt angewachsenen Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), der Panelstudien des HIS-Instituts für Hochschulforschung (Hannover) für den Hochschulbereich sowie der vielfältigen Daten der neuen Forschungsdatenzentren (z. B. Mikrozensus oder Datensätze der Bundesagentur für Arbeit für die Forschung zur dualen Ausbildung und zum Arbeitsmarkteinstieg), und (c) die rasante Entwicklung neuer statistischer Auswertungsmethoden (wie z. B. Mehrebenen-Modelle, Dekompositionsverfahren, Simulationsverfahren sowie Methoden zur Behandlung von Selektivität und unbeobachteter Heterogenität). Hinzu fügen ließe sich noch, dass die Vermittlung quantitativer Methoden heute ein deutlich stärkeres Gewicht in der Soziologieausbildung hat als die fundierte Ausbildung in qualitativen Methoden (vgl. Hopf und Müller 1994).

Schließlich sei auf eine *fünfte* Entwicklungstendenz seit Ende der 1990er Jahre hingewiesen: Bildungsforschung wird zunehmend interdisziplinär. Ausdruck dafür sind unter anderem die DFG-Forschergruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS; seit 2005 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg), das Nationale Bildungspanel (NEPS) seit 2008 (vgl. Blossfeld et al. 2011), das DFG-Schwerpunktprogramm 1646 „Education as a lifelong process“ (2013-2016) oder das Buch von Mayer und Solga (2008) zu „Skill

Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives“. Gleichwohl ist kritisch zweierlei anzumerken: Zum einen erfolgt bisher eher eine (häufig verkürzte) „Übernahme“ von Konzepten aus anderen Disziplinen (z. B. von Bourdieus kulturellem Kapital in die Erziehungswissenschaft, von Kompetenzen in die Soziologie oder von kognitiven und psychologischen Merkmalen in die Ökonomie) als eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, durch die die unterschiedlichen Perspektiven angemessen ihren Erklärungsgehalt entfalten können (vgl. Mayer und Solga 2008). Zum anderen wird nicht nur getrennt veröffentlicht; ein Blick in die Literaturverzeichnisse zeigt zudem, dass eine Rezeption relevanter Forschungsbefunde aus anderen Disziplinen nur selten stattfindet. „Abhilfe“ soll hier unter anderem die 2012 gegründete (interdisziplinäre) Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung schaffen.

Für unsere Bestandaufnahme können wir als *zweites Fazit* hinsichtlich der inhaltlichen Entwicklungen seit den 1960er Jahren festhalten, dass die Bildungsungleichheiten weiterhin zentraler Forschungsgegenstand der bildungssoziologischen Forschung sind. Insbesondere durch die Studien der 1990er und 2000er Jahre ist zudem die pessimistische Schlussfolgerung von Kraus (1996: 146) zu relativieren, dass wir nun einiges über die Entwicklung dieser Ungleichheiten wissen, aber immer noch sehr wenig über die Mechanismen ihrer (Re-)Produktion. Insofern offenbart der kurze Überblick über das Forschungsgeschehen in der soziologischen Bildungsforschung sichtbare Erfolge.

Gleichwohl sind auch gewisse Verengungen in ihren Fragestellungen zu verzeichnen. Markante Leerstellen zeigen sich (a) hinsichtlich der Analyse von Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen sowie dem Zusammenhang von sozialer Schichtung, Stratifikation des Bildungssystems und Allokation in betriebliche Hierarchie (vgl. Lutz 1983) – d. h. in der makrosoziologischen Forschungsperspektive. Dazu zählt auch, dass (wissenssoziologische) Arbeiten zum gesellschaftlichen Einfluss bildungssoziologischer Forschung, ihrer Annahmen, theoretischen Perspektiven und empirischen Befunde, als Wissensbestände unserer Gesellschaft Mangelware sind. Deutliche Forschungslücken gibt es ferner (b) bei Analysen auf der Mesoebene. Dazu gehören Untersuchungen zu Schulorganisation und Lehrpersonal (einschließlich ihrer sozialstrukturellen Veränderungen und professionellen Organisationen) sowie zu sozialräumlichen Einflussfaktoren. Defizitär ist (c) die Einbeziehung von Identitätsbildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen sowie alltäglich-lebensweltlichen Praxen – jenseits von Entscheidungskalkülen – in die Erklärung der sozialen Strukturierung von Bildungsprozessen auf der Mikroebene. Thematisch hat die Bildungssoziologie heute zudem wenig zur Weiterbildung im Lebenslauf, zu informellen Bildungsprozessen, zum Einfluss neuer Medien, dem Web 2.0 und der *Social Media* (z. B. *Facebook*) oder zur Organisation von und Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten und deren Einfluss auf soziale Unterschiede und Ungleichheiten in formellen Bildungsprozessen und -ergebnissen beizutragen. Auffällig ist ferner, dass die deutsche Bildungsforschung wesentlich eine „westdeutsche“ Bildungsforschung ist. Das Bildungssystem der DDR sowie die Entwicklungen von Bildungsungleichheiten in Ostdeutschland wurden nach dem kurzen Zeitfenster der Transformationsforschung weder als eine zu untersuchende Realität noch als Erweiterung der institutionellen Variation und gesellschaftlichen Einbettung von Bildung in der vergleichenden Bildungsforschung hinreichend berücksichtigt. Ähnliches gilt auch für die globale Perspektive (z. B. zu den Bildungsaktivitäten in den sogenannten BRICS-Staaten Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika).

Wie die Ausführungen im folgenden Abschnitt zeigen, gingen mit den hier skizzierten Entwicklungen der inhaltlichen Ausrichtung der Bildungssoziologie auch Erfolge und Verengungen in den theoretischen Perspektiven und method(olog)ischen Zugängen einher.

#### IV. Theoretische Fundierung der soziologischen Bildungsforschung – Erfolge und „Blindstellen“

Hinsichtlich der verwendeten Theorieperspektiven ist zunächst wiederum eine Auswertung der 81 eingereichten Skizzen für diesen Sonderband informativ. Soweit diese zugeordnet werden konnten, gab es 34 Skizzen, in denen die Unterscheidung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten nach Boudon (1974), weitere Rational-Choice-Ansätze oder mikroökonomische Theorien (wie Humankapital oder *Signalling*) als theoretische Fundierung verwendet werden sollten. Im Unterschied dazu wurden in nur 14 Skizzen<sup>17</sup> Sozialisationstheorien, die Theorie der kulturellen Reproduktion (Bourdieu 1977; Bourdieu und Passeron 1971) oder milieutheoretische Überlegungen genannt. In zwei weiteren Skizzen wurde der neo-institutionalistische Ansatz nach Meyer (2005) sowie in einer Skizze eine wissenssoziologische Herangehensweise ausgewiesen. Diese relativen Anteile spiegeln sehr gut die gegenwärtigen „theoretischen Verhältnisse“ in der deutschen Bildungssoziologie, zugunsten von Theorien der rationalen Wahl, wider. Wie sind diese zu erklären?

Durch den Schwerpunkt der Forschung auf (soziale Prozesse und Mechanismen von) Bildungsungleichheiten (siehe *Abschnitt III*) ist zunächst wenig überraschend, dass neo-institutionalistische oder wissenssoziologische Ansätze eine eher untergeordnete Rolle spielen. Erklärungsbedürftig ist jedoch, warum dem methodologischen Individualismus verpflichtete handlungs- und entscheidungstheoretische Ansätze aus der Familie der Rational-Choice-Theorien (vgl. Becker 2012) oder mikroökonomische Ansätze mit ihrem Erklärungsfokus auf individuelle Entscheidungsstrukturen im Vergleich zu relationalen (konflikttheoretischen) Ansätzen, bei denen soziale Beziehungen zwischen sozialen Gruppen die Grundlage sozialer Ungleichheiten sind, eine so viel stärkere Berücksichtigung in der Bildungsungleichheitsforschung finden. Dazu werden im Folgenden einige Überlegungen vorgestellt, die allerdings keine umfassende ideengeschichtliche Analyse darstellen sollen.

In den 1970er Jahren fand die Humankapitaltheorie Eingang in die soziologische Bildungsforschung (vgl. Becker 1964; zur Kritik an der Humankapitaltheorie: Bourdieu 1983; Kraus 1983). Sie bedeutete einen Paradigmenwechsel zum methodologischen Individualismus, demzufolge alle bildungssoziologischen *Explananda* eine aggregierte Folge individuellen Handelns sind. Damit verbunden war, zumindest implizit, eine Reorientierung an der handlungstheoretischen Soziologie von Max Weber (vgl. Becker 2012; Becker et al. 2010; Lindner 1986). Vor allem die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Stratifikationseffekten des Bildungs- und Positionserwerbs wurde in der soziologischen Bildungsforschung,

17 Davon gab es bei vier Skizzen eine Überschneidung zur ersten Gruppe, d. h. hier sollten beide Theorierichtungen berücksichtigt werden.

wie bereits gezeigt, breit aufgenommen. Sie hat bis in die jüngste Gegenwart die Theorie- und Modellbildung sowie die empirischen Analysen stark beeinflusst (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999; Gambetta 1987).<sup>18</sup> Die Grundannahmen dieser theoretischen Zugänge eignen sich sehr gut für mathematische Modellierungen und empirische Analysen mit Individualdaten. Sie gehen von individuellen (unabhängigen) Bildungsentscheidungen und -verläufen aus. Das heißt, Personen und ihren Familien stehen Wahloptionen oder Handlungsalternativen zur Verfügung, die zum einen durch formale Eingangsvoraussetzungen für die nächst höhere Bildungsstufe (primäre Herkunftseffekte) und zum anderen durch familiäre Ressourcen und Entscheidungskalküle bei institutionell vorgegebenen Bildungsalternativen (sekundäre Herkunftseffekte) eingeschränkt sind.

Damit verbunden ging bei der Untersuchung von Chancenungleichheiten im Bildungserwerb eine Verschiebung weg von Ungleichheiten in den erworbenen Bildungszertifikaten (vgl. z. B. Becker und Müller 2011; Becker und Hadjar 2010; Breen et al. 2009, 2010) und hin zu (elterlichen) Bildungsentscheidungen an den Übergangsstellen von Bildungssystemen einher (vgl. z. B. Baumert et al. 2009; Becker und Reimer 2010). Ferner wurde den Mechanismen der Entstehung von primären Herkunftseffekten deutlich weniger Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Becker 2008). Sie werden zu meist nur statistisch kontrolliert (durch die Einbeziehung von Noten, Abschlüssen oder neuerdings auch Kompetenzen) und auf eine ungleiche Verteilung von leistungsrelevanten Ressourcen in der Herkunftsfamilie zurückgeführt.<sup>19</sup> Die Ursachen dieser Verteilungsunterschiede und ihr konstitutiver Einfluss auf die Organisation von Bildungssystemen werden hingegen nicht untersucht. Zudem wurden mit dieser theoretischen Ausrichtung der Bildungsforschung das Niveau und die Verteilung von Bildungsergebnissen (d. h. Ungleichheiten in den Bildungsergebnissen) sowie deren Entwicklung immer seltener erforscht (vgl. Allmendinger et al. 2009).

Bei all der berechtigten Kritik an diesen Forschungslücken darf der wissenschaftliche und bildungspolitische Beitrag der Untersuchung von Bildungsentscheidungen und einzelner Bildungsübergänge zur Erklärung von Chancenungleichheiten im Lebensverlauf nicht unterschätzt werden. Zum einen haben Studien dieser Forschungsrichtung neues Wissen zum Zusammenspiel der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten in unterschiedlichen Teilsystemen des Bildungssystems produziert, so z. B. dass der Abbau von herkunftsbedingten sozialen Ungleichheiten auf den unteren Bildungsstufen mit einer Zunahme sozialer Ungleichheiten bei den Übergängen zu den höheren Bildungsstufen einhergegangen ist (z. B. Becker 2009; Neugebauer und Schindler 2012). Bildungspolitisch heißt das, dass inkrementelle Veränderungen in einem Teilsystem des Bildungswesens (z. B. bei der Ausweitung der Möglichkeiten der Erlangung der Studienberechtigung) zu neuartigen und verschärften Ungleichheitsprozessen in anderen, zeitlich nachgelagerten Teilsystemen des Bildungswesens (z. B. beim Hochschulzugang) führen können, sodass Bildungsungleichheiten mit Blick auf den Zugang zu höherer

---

18 Für Probleme einer derartigen analytischen Trennung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten siehe z. B. Solga (2008).

19 Für die Entstehung von primären Herkunftseffekten wird häufig auf Bourdieu (1983) verwiesen (siehe z. B. Werffhorst und Hofstede 2007). Dies ist jedoch in theorieparadigmatischer Hinsicht problematisch, wie weiter unten ausgeführt wird.

Bildung letztlich unverändert bleiben oder sogar zunehmen können (vgl. Becker und Schuchart 2010).

Zum anderen hat sie zahlreiche Befunde dafür geliefert, dass der Bildungserfolg auch in Deutschland stärker von individuellen Entscheidungskalkülen (d. h. sekundären Herkunftseffekten) als von Leistungsunterschieden (d. h. primären Herkunftseffekten) abhängt (für Deutschland: siehe Müller-Benedict 2007; für die Schweiz: Becker 2011c). Die Frage, ob sich dieses Entscheidungsverhalten auch individuell verändern lässt, z. B. durch die Bildung und Information der Eltern, ist damit allerdings noch nicht beantwortet. Im Rückgriff auf konflikttheoretische Überlegungen könnte sogar argumentiert werden, dass der Bildungserfolg gerade von individuellen Entscheidungen abhängig sein soll, sodass Bildungsungleichheiten im öffentlichen Diskurs vor allem als individuelle Entscheidungen und weniger als institutionelle Resultate thematisiert werden können. Hier fehlen Interventionsstudien zum Abbau von Informationsungleichheiten in der soziologischen Bildungsforschung, mit denen einerseits gezeigt werden kann, welchen Einfluss Informationsdefizite haben können, und andererseits, wie jene Gruppen auf diese Informationsangleichung reagieren, die in der Vergangenheit durch ihre Informationsvorsprünge oder durch Informationsdefizite der anderen bessergestellt waren (vgl. Becker 2009: 579).

Darüber hinaus haben Studien dieser Theorierichtung gezeigt, dass die verbreitete Lebensverlaufshypothese (vgl. Blossfeld und Shavit 1993; Müller und Karle 1993) für das deutsche Bildungssystem nicht bestätigt werden kann, zumindest nicht so, wie sie in der Bildungsforschung formuliert wird. Bei dieser These wird davon ausgegangen, dass die Bildungsentscheidungen von Kindern mit zunehmendem Alter (oder größerer Reife) unabhängiger von den Bildungsaspirationen ihrer Eltern werden.<sup>20</sup> Empirische Befunde dazu zeigen, dass auch noch die Entscheidung für oder gegen ein Studium sehr stark von der Herkunftsfamilie abhängt und somit in Deutschland keine Entkopplung zwischen Bildungsaspirationen der Kinder und der Eltern selbst bei diesem späten Bildungsübergang besteht (vgl. Becker und Hecken 2007, 2008; Becker et al. 2010; Hillmert und Jacob 2003; Maaz 2006). Zudem existiert im deutschen Bildungssystem eine starke Kumulation von Bildungsungleichheiten über den Lebensverlauf hinweg (z. B. Hillmert und Jacob 2003). In dieser Hinsicht würden die vorliegenden Befunde doch eine Lebensverlaufshypothese bestätigen, allerdings nicht in Bezug auf das Lebensalter, sondern im Sinne des Lebensverlaufsansatzes von Karl Ulrich Mayer (1998, 1990), demzufolge Institutionen (hier: Bildungsinstitutionen) einen *endogenen Kausalzusammenhang* und damit eine Kumulation von Ressourcen über den Lebensverlauf herstellen. Insofern sind individuelle Bildungsentscheidungen durch die institutionalisierten Ungleichheitsordnungen von Bildungssystemen strukturiert, d. h. institutionell vorgeformt und „erwartet“, um, so könnte mit einer konflikttheoretischen Argumentation ergänzend begründet werden, Privilegien zu sichern und Ungleichheiten zu reproduzieren.

Insgesamt lernen wir aus diesen Analysen zum individuellen Bildungsverhalten, dass und wie sich die Ungleichheitsordnungen von Bildungssystemen und Gesellschaften in ungleiche Bildungsentscheidungen nach sozialer Herkunft, Geschlecht und Migrations-

---

<sup>20</sup> Es sollte daher eher von einer Lebensalter- als einer Lebensverlaufshypothese gesprochen werden (vgl. Becker und Schuchart 2010).

hintergrund umsetzen. Dies ist ein großer Fortschritt gegenüber dem funktionalistischen *Status-Attainment-Ansatz* (Statuserwerbsmodell) der 1970er und 1980er Jahre (vgl. Blau und Duncan 1967; Haller und Portes 1973; Hopf 1992; Mayer und Blossfeld 1990; Müller 1975; Sewell und Shah 1967; Sewell und Hauser 1980; Treiman 1975). Dessen Vertreter versuchten, strukturkonservativ, quantitativ zu bemessen, in welchem Umfang individuelle Merkmale wie der Intelligenzquotient IQ, die Motivation und der sozioökonomische Status des Elternhauses den Erfolg im Bildungssystem und anschließend auf dem Arbeitsmarkt (in Form von Status oder Prestige) bestimmen. In zahlreichen Studien wurde die Modellierung verfeinert, indem auch die Formierung von Aspirationen und die Einflüsse sozialer Bezugsgruppen berücksichtigt wurden.<sup>21</sup> Insgesamt wurde in den früheren US-amerikanischen Arbeiten aber Ungleichheit als notwendig unterstellt (vgl. Solga 2005). Dies ist hingegen bei den oben beschriebenen mikrosoziologischen Ansätzen nicht der Fall.

In der gegenwärtigen soziologischen Bildungsforschung werden *konflikttheoretische Ansätze*, beispielsweise von Bourdieu (1983) oder Collins (1971), in quantitativen Analysen kaum systematisch verwendet. Bestenfalls findet man einen (auf die Individual-ebene hin) modifizierten Ressourcenansatz (z. B. unter Verwendung des Bildungsniveaus der Eltern oder der „Anzahl der Bücher im Haushalt“ als Ausdruck von „kulturellem elterlichen Kapital“), in dem die Kapitalsorten nach Bourdieu (1983) nicht mehr (Kapital-) *Verhältnisse*, sondern *Merkmale* von Individuen darstellen (vgl. z. B. De Graaf und de Graaf 2000, 2002; Jungbauer-Gans 2004). Als *relationale* Betrachtungsweise wurden konflikttheoretische Ansätze in der quantitativen soziologischen Bildungsforschung in den letzten 30 bis 40 Jahren empirisch kaum angewendet. Dies mag daran liegen, dass sie empirisch schwieriger zu fassen und nachzuweisen sind (da beispielsweise *Beziehungen* schwieriger als *individuelle Entscheidungen* mathematisiert werden können). Doch bereits Weber (1980) wies 1921 darauf hin, dass soziale Ungleichheit auf Herrschafts- und Konfliktverhältnissen beruht. So verwenden Statusgruppen in modernen Gesellschaften das Bildungssystem und den Zugang zu Bildung als ein Mittel der sozialen Schließung und Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. auch Bourdieu und Passeron 1971; Parkin 1979):

„Wenn wir auf allen Gebieten das Verlangen nach der Einführung von geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen laut werden hören, so ist selbstverständlich nicht ein plötzlich erwachender ‚Bildungsdrang‘, sondern das Streben nach Beschränkung des Angebots für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten der Grund“ (Weber 1980: 577).

In ähnlicher Weise bezeichnet Collins (1979) in seinem Werk über die „Credential Society“ die Begründung, dass in modernen Gesellschaften berufliche Positionen über erworbene Bildungspatente aufgrund von Qualifikationsunterschieden besetzt werden, als „akademisches Märchen“. Vielmehr versuchen Statusgruppen über den Zugang zu modernen Bildungsinstitutionen an die Bildungspatente zu gelangen, die ihre sozialen Privilegien absichern. Bildungstitel dienen demnach, unabhängig von den zuvor erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten, der Absicherung ihrer Statusposition über Bil-

21 Seit Neuerem wird dieser Ansatz für die Erklärung von Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft und Geschlecht wieder aufgegriffen (vgl. Stocké 2010).

dung und der Legitimation sozialer Ungleichheiten im Beschäftigungssystem (vgl. Solga 2005). Nach Bourdieu (1982, 1983) nutzen Eltern der höheren Klassen dabei ihre vorteilhafte Kapitalausstattung (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) sowie die damit verbundene Weitergabe eines im Bildungssystem goutierten Habitus, um ihre Privilegien über die alltäglichen Praxen der Schule und die legitimatorische Funktion von Bildungszertifikaten zu „verschleiern“ und zu reproduzieren (vgl. Bourdieu 1977).

Wird die Konflikttheorie der individualistischen Sichtweise gegenübergestellt, so ist offensichtlich, dass bei ihr der Nachweis im Vordergrund steht, dass die Reproduktion der Klassen- oder Ungleichheitsstruktur einer Gesellschaft nicht nur durch das Bildungssystem erfolgt, sondern dieses selbst notwendiger Bestandteil einer als meritokratisch legitimierten, gesamtgesellschaftlichen Ungleichheitsordnung ist (vgl. Solga 2005). Mit konflikttheoretischen Perspektiven wird danach gefragt, warum Bildungssysteme im Hinblick auf soziale Bildungsungleichheiten so strukturiert sind, wie sie es sind (vgl. Lutz 1983). Für den Abbau von Bildungsungleichheiten reicht daher gemäß dieser Theorierichtung der Blick auf das Bildungssystem allein nicht aus, anders als in jenen bildungssoziologischen Studien, in denen Bildungsentscheidungen die oder eine Ursache von Bildungsungleichheiten sind. Konflikttheoretisch gilt es, Status- oder Klassenkämpfe durch Bildung, oder den „Klassenkampf im Klassenzimmer“, zu untersuchen. Diese beobachten wir täglich in Deutschland, sei es beim Hamburger Volksentscheid über die Verlängerung der Grundschulzeit bis zur 6. Klasse (2010); sei es in Berlin, wo das Elternrecht der Anmeldung auf das Gymnasium eingeschränkt werden sollte (2009/10); sei es in der Zunahme von privaten Schulen (siehe Jungbauer-Gans et al. in diesem Band) oder privaten Hochschulen und Universitäten in Deutschland,<sup>22</sup> sei es bei der Notenvergabe und den Lehrerempfehlungen am Ende der Grundschulzeit. Bildung ist in modernen Gesellschaften ein hart umkämpftes Positionsgut (vgl. Becker 2003, 2006; Erikson und Jonsson 1996); der Abbau von Herkunfts- oder Geschlechterunterschieden im individuellen Kompetenzerwerb oder bei individuellen Bildungsentscheidungen wird daher nicht unwidersprochen hingenommen.<sup>23</sup> Diese Aus-

22 Der Anteil an Studierenden an privaten Hochschulen stieg von 1995/96 von 8 Prozent auf 13,5 Prozent im Jahr 2005/06 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 35). Die Zuwachsrates der Studierenden an privaten Hochschulen war in diesem Zeitraum mit ca. 80 Prozent fast zehnmal so hoch wie die an öffentlichen Hochschulen (knapp 9 Prozent).

23 Breen und Goldthorpe (1997) versuchen Webers auf Erwerbsklassen basierende Klassentheorie mit mikrosoziologischen Rational-Choice-Überlegungen zum Entscheidungsverhalten zu verbinden. Ein zentraler Mechanismus in ihrer Erklärung von Klassenunterschieden im Bildungserfolg ist der *relative risk aversion mechanism*, d. h. Unterschiede in der Risikoaversität. So zeigen Eltern höhere Klassen bei Bildungsentscheidungen ein höheres Maß an Risikobereitschaft als Eltern unterer Klassen; und daraus resultieren ungleiche Bildungserfolge. Das Problem einer solchen Mikrofundierung ist, dass der konflikttheoretische (relationale) Charakter von Klassen in der (psychologischen) Individualisierung des Entscheidungsverhaltens „verschwindet“ (siehe auch die Kritik von Esser 1999). Eine, wie auch immer geartete oder ermöglichte, Beseitigung der höheren Risikoaversität unterer Schichten wäre, so könnte man meinen, eine Möglichkeit, um Klassenunterschiede im Bildungserwerb abzubauen. Doch was wäre dann die Gegenreaktion der höheren Schichten? Dies wäre aus konflikttheoretischer Hinsicht sofort zu fragen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass sie es einfach „hinnehmen“ werden (siehe die Beispiele oben).

fürhungen lassen, neben der größeren Herausforderungen ihrer empirischen Analyse, eine weitere Ursache vermuten, warum diese Theorierichtung heute weniger dominant ist als individualistische Ansätze: Sie widersprechen dem „political turn“ in der Bildungssoziologie, da sie offen eine normative Position beziehen. Gleichwohl sind auch den mikrosoziologischen Ansätzen normative Positionen immanent, auch wenn diese von ihren Vertretern zumeist nicht wahrgenommen oder bestritten werden.

Als Mangel der konflikttheoretischen Bildungsforschung selbst und damit als ihr eigener Beitrag zu einer geringeren Verbreitung ist zu konstatieren, dass sie sich zu selten einer für sie genuin wichtigen Frage zuwendet, nämlich, was in (deutschen) Bildungsinstitutionen vermittelt werden soll, was tatsächlich vermittelt wird und was vorausgesetzt wird (vgl. Becker 2011a). Damit wären auch Lehrpläne sowie konkrete Lernprozesse in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen Gegenstand der soziologischen Bildungsforschung (vgl. Lenhart 2001). Antworten auf diese „dreifaltige“ Frage gälte es zu finden, wenn eine aufklärende Kritik im Sinne Webers oder Bourdieus am deutschen Bildungssystem geleistet werden soll. Bei der Frage, wie eine ungleiche Kapitalausstattung von Kindern unterschiedlicher Schichten relevant wird, ginge es daher nicht um „primäre Effekte“, sondern darum aufzudecken, warum diese Ungleichheiten in Schulen nicht kompensiert werden, warum kulturelles Kapital nicht vermittelt, sondern, im Gegenteil, vorausgesetzt wird.

Als Bilanz der Theorie- und Modellbildung bis hierher ist festzuhalten, dass der gegenwärtige *Mainstream* der deutschen Bildungssoziologie vor allem Ansätzen folgt, die zur Familie der (aufgeklärten) Rational-Choice-Theorien zählen (vgl. Becker 2012).<sup>24</sup> Im Vergleich dazu spielen theoretische Ansätze, die in der Nachkriegszeit bis in die frühen 1970er Jahren hinein die bildungssoziologischen Debatten geprägt haben, wie die Theorie der kulturellen Reproduktion (vgl. Bourdieu und Passeron 1971; Bourdieu 1977, 1983), oder auch strukturfunktionalistische Ansätze (vgl. Davis und Moore 1945; Parsons 1959; Turner 1960), modernisierungstheoretische Ansätze (vgl. Treiman 1970) sowie der Staturerwerbsansatz (vgl. Blau und Duncan 1967; Kerckhoff 1980; Müller 1975; Sewell et al. 1969, 1970; Haller und Portes 1973) eine vergleichsweise untergeordnete Rolle bei der Erforschung von Bildungsungleichheiten (vgl. Stocké 2010).

Interessanterweise hat zudem der Neo-Institutionalismus (vgl. Meyer 2005), eine in der internationalen Bildungsforschung stark vertretene theoretische Schule, (bisher) kaum Fuß in der deutschen Bildungssoziologie gefasst. Mit diesem (aus der Organisationssoziologie stammenden) Ansatz wird der Blick auf die Gründe und Mechanismen für die Entstehung von Massenbildung (vgl. Meyer und Ramirez 2000, 2005; Schofer und Meyer 2005) und „modernen“ Bildungssystemen (vgl. Meyer 1977) sowie auf die Frage nach den kulturellen und normativen Grundlagen der Institutionalisierung von Bildung gerichtet (vgl. Meyer et al. 1992). Machtverhältnisse, die hierfür aus konflikttheoretischer Sicht zentral sind, werden dabei ausgeblendet. Vielmehr werden die Eigendynamiken und -logiken von Bildungssystemen, ihre normativen Prinzipien und organisationalen Realitäten ins Blickfeld gerückt (vgl. Meyer und Rowan 1992; Ramirez und Boli 1987). Aus dieser Perspektive wird dann, normativ begründet, Kritik daran

---

<sup>24</sup> Einschließlich der Humankapitaltheorie oder anderer mikroökonomischer Theorien im Bereich der Bildungserträge (vgl. Becker 1964; Mincer 1974; Schultz 1961).



geübt, dass das Vorenthalten von Bildungsgelegenheiten sowie die ungleiche Bildungsteilhabe den Grundprinzipien moderner Zivilgesellschaften, wie etwa Individualismus und universalistischen Gerechtigkeitsnormen, widersprechen (vgl. Meyer 2001). Standardisierte und institutionalisierte Bildung wird entsprechend dieser theoretischen Sichtweise zu einem entscheidenden Mittel, um allgemeine gesellschaftliche Ziele wie Demokratie und Menschenrechte, allgemeine Wohlfahrt und gesellschaftlichen Wohlstand sowie Bildung und Wissenschaft als kulturelles Kollektivgut und als Wert an sich zu realisieren.

Bildung(sungleichheit) wird in dieser Theorieperspektive also nicht aus einer Klassen- oder Schichtperspektive, sondern als Bestandteil eines universalistischen (kulturellen) Modells gesellschaftlicher Entwicklung und Gerechtigkeit betrachtet. Diese ideellen und allseits geteilten Grundlagen seien es, so Meyer (2005), die für eine rasche Diffusion standardisierter Vorstellungen über Bildung in Staatengemeinschaften und in der Weltgesellschaft sorgen. Und so habe beispielsweise die weltweite Diffusion des Glaubens an die Notwendigkeit von Bildung für die nationale Entwicklung die Bildungsexpansion in allen Staaten forciert (vgl. Ramirez und Boli 1987). Diese Diffusionsprozesse werden zum einen durch die Übernahme erfolgreicher Bildungsstrategien der wirtschaftlich und politisch dominanten Gesellschaften von den anderen Gesellschaften in Gang gesetzt. Zum anderen werden sie durch internationale Organisationen (UNESCO, Weltbank oder OECD) und die von ihnen propagierten Bildungsprogramme (Alphabetisierung, Bildung als Menschenrecht, Chancengleichheit und -gerechtigkeit, Frauenbildung, Schulleistungsstudien etc.) beschleunigt (vgl. Meyer und Ramirez 2000, 2005; Schofer und Meyer 2005). Schließlich führte die Verwissenschaftlichung und Professionalisierung von Bildung als „rationaler“ Institution zur allgemeinen Akzeptanz von Bildung, Bildungssystemen, Curricula und anderen bildungsinstitutionellen Einrichtungen (vgl. Meyer und McEneaney 1999). All diese Entwicklungen bringen es nach Meyer (2005) im Lauf der Zeit mit sich, dass der Einfluss partikularer, interner, nationaler politischer, sozialer und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen auf Bildung, Bildungsinhalte und nationale Bildungssysteme immer mehr abnehme (vgl. Meyer und Ramirez 2000, 2005).

Es soll an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden, warum der (US-amerikanische) neo-institutionalistische Ansatz kaum Resonanz in der soziologischen Bildungsforschung in Deutschland (oder auch in anderen europäischen Ländern) gefunden hat.<sup>25</sup> Drei mögliche Gründe dafür sollen aber genannt werden. Zum einen könnte es unter anderem daran liegen, dass Bildungsinhalte sowie die Ursachen für Veränderungen von Bildungsinstitutionen nur selten untersucht werden, wie oben bereits ausgeführt wurde (siehe *Abschnitt III*). Zum anderen fällt es wohl aus einer deutschen Sicht mit einem Bildungssystem, das in vielen seiner Bereiche durch „nationale Besonderheiten“ gekennzeichnet ist (wie der Sonderschule, der dualen Ausbildung oder auch lange Zeit im Hochschulsystem mit dem „Diplom“), schwerer, der (weltkulturellen) Konvergenzthese des Neo-Institutionalismus zu folgen. Zudem wird der Internationalisierung (sowie auch internationalen Vergleichen) möglicherweise aufgrund dieser Besonderheiten in der deutschen Bildungssoziologie (zu) wenig Aufmerksamkeit geschenkt.

---

25 In der organisationssoziologischen Hochschulforschung ist dieser Ansatz etwas verbreiteter (siehe Hasse und Krücken 2005).

Als drittes Fazit unsere Bestandsaufnahme, hier mit Blick auf die Theorieentwicklung in der soziologischen Bildungsforschung in Deutschland, ist einerseits wiederum auf eine Verengung hinzuweisen sowie andererseits auf das Fehlen einer umfassenden Rückkopplung der vielfältigen (methodisch ausgefeilter werdenden) empirischen Studien auf die Theorie- und Modellbildung. Ferner ist man fast geneigt zu konstatieren, dass die Wahl der theoretischen Perspektive heute stärker durch die Verfügbarkeit von Daten bestimmt wird als in früheren Zeiten.

#### *V. Forschungsbeiträge des Sonderbandes*

In den drei vorangegangenen Abschnitten wurde eine Reihe von Erfolgen der soziologischen Bildungsforschung benannt, die unter anderem zu ihrer Etablierung in der Soziologie (insbesondere als Bestandteil der Sozialstrukturanalyse) beigetragen haben. Gleichwohl wurde auch eine Vielzahl von Forschungslücken sichtbar. Dazu gehörte eine Verlagerung der Forschung von der Makro- auf die Mikroebene, einhergehend mit einer zunehmenden Vernachlässigung von Fragestellungen zum Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen sowie Untersuchungen, die auf der Mesoebene angesiedelt sind. Zudem gibt es „Blindstellen“ auf der Mikroebene.

Die zunehmende Analyse von Bildungsentscheidungen führte, ungeachtet der unbestreitbaren Bedeutung für Bildungsbiografien dazu, dass (im Unterschied zu den 1960er und 1970er Jahren) Sozialisations- und Identitätsbildungsprozesse als Dimension von Bildung und Ursache von sozialen Bildungsungleichheiten in der soziologischen Bildungsforschung immer mehr aus ihrem Blickfeld gerieten. Ähnliches gilt für Ungleichheiten in den Bildungsergebnissen. Der fast ausschließliche Fokus auf die Untersuchung von Bildungschancen zeigt, dass der „meritokratische Mythos“ nicht nur in moderne Gesellschaften, sondern auch in die (deutsche) Bildungssoziologie Einzug gehalten hat. So ist Chancengleichheit (oder neuerdings Chancengerechtigkeit) „very similar to the stories modern societies tell about themselves“ (Meyer 1994: 730). Die derzeitige Bildungssoziologie sollte daher stärker reflektieren, dass auch sie zur Aufrechterhaltung dieses Mythos beiträgt, denn „social-scientific stratification theories are themselves core cultural elements of modern society“ (Meyer 1994: 731; siehe auch Solga 2005 und in diesem Band).

Verbunden mit den inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sind auch Entwicklungen in der theoretischen und teilweise auch methodischen Ausrichtung der soziologischen Bildungsforschung beobachtbar: Mathematisch (leichter) modellierbare Theorien der Mikroebene sowie quantitative Analysen von Individualdaten (häufig von Querschnittsdaten mit kausalanalytischen Interpretationen statt von dazu erforderlichen Längsschnittdaten) bestimmen heute die deutsche Bildungsforschung. Relationale, organisationssoziologische oder makrostrukturelle Theorieansätze und darauf aufbauende empirische Analysen sind deutlich seltener in der Literatur zu finden.

Im Resultat zeigt sich, dass sich die Bildungssoziologie einerseits sehr erfolgreich als ein *Mainstream* der deutschen Soziologie etablieren konnte, dies andererseits jedoch mit einer Verengung ihrer inhaltlichen Fragestellungen, theoretischen Fundierung und method(olog)ischen Ausrichtung einhergegangen ist. Der vorliegende Sonderband

möchte weder ein Lehrbuch noch ein Kompendium der (deutschen) soziologischen Bildungsforschung sein (diese gibt es inzwischen in relativ großer Zahl). Die hier versammelten Beiträge sollen vielmehr erste Schritte in Richtung eines besser ausbalancierten Verhältnisses der inhaltlichen, theoretischen und methodischen Forschungsrichtungen sein. Dabei können auch wir angesichts des realen Forschungsgeschehens nicht allen „Verengungen“ begegnen. So fehlen beispielsweise innovative Beiträge im Weiterbildungs- und außerschulischem Bereich, zur „Schule“ als Lebenswelt, zum informellen Lernen oder neuen Medien. Gleichwohl zeichnen sich die folgenden Beiträge in ihrer Zusammenschau durch (a) eine thematische und (b) theoretische Breite sowie (c) unterschiedliche methodische Zugänge und Vielfalt von Datengrundlagen aus.

#### (a) Thematische Breite

Als Erstes bieten die Beiträge eine Ausweitung der bislang berücksichtigten **Ungleichheitsdeterminanten und -dimensionen**. Auf der Seite der *Determinanten* werden im Bereich der *Migration* individuelle Bildungserfahrungen und Informationsressourcen (Relikowski, Yilmaz, Blossfeld) sowie erstmals die rechtliche Stratifikation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Söhn) in den Blick genommen. Eine Neustrukturierung von Bildungsungleichheiten nach *Geschlecht* ist dieser Tage in aller Munde; gleichwohl ist unbekannt, was sich tatsächlich verändert hat. Der Beitrag von Helbig zum Wandel von Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen beim Erwerb des Abiturs untersucht daher systematisch die Frage, an welchen Stellen im Bildungsverlauf denn eigentlich Veränderungen aufgetreten sind, die dazu geführt haben, dass Mädchen eher als Jungen das Abitur erwerben. Schließlich versuchen Gottburgsen und Gross in ihrem Beitrag die additive Betrachtung von Herkunft, Geschlecht und Migration zu überwinden und das Paradigma der *Intersektionalität* für die Erklärung von Bildungsungleichheiten fruchtbar zu machen, auch wenn im Beitrag noch die theoretische Bestimmung der jeweils einzubeziehenden Strukturkategorien ungeklärt bleibt. In die gleiche Richtung der Interdependenz von Ungleichheitsdeterminanten geht auch die gemeinsame Analyse von Herkunfts- und Geschlechterungleichheiten im internationalen Vergleich in dem Beitrag von Breen, Luijkx, Müller und Pollak. Auch die Befunde von Relikowski, Yilmaz und Blossfeld verweisen auf die Verwobenheit von sozialstrukturellen Gruppenzugehörigkeiten, hier von Migrationshintergrund und sozialer Schicht. Sträflich vernachlässigt wurde bislang *Behinderung* als Determinante von Bildungsungleichheiten. Hierzu liefert der Beitrag von Pfahl zu Bildungsbiografien von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wichtige Einsichten.

Auf der Seite der *Ungleichheitsdimensionen* bieten die Beiträge gleichfalls eine große Vielfalt. Neben dem Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden allgemeinbildenden Sekundarschulen (insbesondere auf das Gymnasium) gibt es im Band Beiträge zum Risiko von Bildungsarmut (z. B. Söhn, Solga sowie Groh-Samberg, Jossin, Keller und Tucci), zur Berufs- und Studienfachwahl (Buchmann und Kriesi bzw. Lörz) sowie zu Bildungserträgen (monetärer Art von Hall, hinsichtlich der Platzierung im Berufsbildungssystem von Kleinert und Jacob sowie zum Einfluss der Ausbildung für den Arbeitsmarkteinstieg von Pötter, Prein und Steiner sowie Groh-Samberg und Kollegen).

Zweitens gibt es innovative Beiträge, in denen Bildungsentscheidungen nicht als singuläre Ereignisse, sondern als länger andauernde **Entscheidungs- sowie Aushandlungsprozesse** der beteiligten Akteure behandelt werden. Für den Übergang nach der Grundschule zeigen Wohlkinger und Ditton in ihrem Beitrag dabei, dass neben Eltern und Lehrkräften auch die Kinder entscheidende Akteure sind. Auch die Untersuchung von Lörz zum Studienverhalten geht von Entscheidungsprozessen aus, allerdings von einem Stufenmodell, in dem zunächst eine Studienentscheidung und anschließend eine Entscheidung für das Studienfach gefällt wird. Einen Schritt weiter gehen hier Buchmann und Kriesi, die die Bildungsgang- und Berufsentscheidung von Jugendlichen als einen miteinander verbundenen, sich wechselseitig beeinflussenden Prozess betrachten.

Viele der Beiträge im Sonderband berücksichtigen, dass Bildungsprozesse und -erträge **lebensphasen- und institutionenübergreifend** sind. So zeigen die Analysen von Pötter, Prein und Steiner eine Langzeitwirkung des Schulabschlusses für den Arbeitsmarkteinstieg (nach erfolgreicher Ausbildung). Buchmann und Kriesi weisen darauf hin, dass der Übergang in eine Berufsbildung (nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ) ein wichtiger Übergang in die Sekundarstufe II ist, der in der schulbezogenen Bildungsforschung oft übersehen wird. Groh-Samberg, Jossin, Keller und Tucci analysieren im deutsch-französischen Vergleich gemeinsam die Schul-, Berufsbildungs- und Arbeitsmarkteinstiegsbiografien von Jugendlichen und können so verdeutlichen, dass die Wege oder Trajektorien in und aus Bildungsarmut institutionell unterschiedlich strukturiert sind. Mit seiner systematischen Betrachtung des Ausmaßes von Geschlechterungleichheiten im Bildungsverlauf bis zum Abitur zeigt Helbig schließlich auf, dass es die späten Schuljahre sind (und nicht, wie häufig in der aktuellen Diskussion geäußert, die Grundschule), in denen nach Ursachen für eine Umkehrung dieses Stratifikationsmusters im Bildungserfolg zu suchen ist.

Bei der Auswahl der Beiträge für diesen Band haben wir drittens darauf geachtet, der *makrosoziologischen Perspektive* einen deutlich größeren Raum einzuräumen, als das derzeit in der Bildungssoziologie der Fall ist. So werden im Beitrag von Buchmann und Kriesi die kulturell verankerten Geschlechterbilder als Einflussfaktoren für den Leistungserwerb behandelt. Pfahl zeigt, wie Bildungsbiografien von pädagogischen Diskursen über Lernbehinderung sowie durch Praktiken der Sonderbeschulung bestimmt werden. Söhn gelingt es in ihrem Beitrag, die Untersuchung der Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund immigrations- und integrationspolitisch einzubetten und so die Selektivität rechtlicher Zuwanderungswege (und damit immigrationspolitisch bedingte Unterschiede in den familiären Lernausgangslagen) sowie die jeweils (integrationspolitisch) unterschiedlichen Aufnahmekontexte in die Analysen einzubeziehen. Eine interessante Neuerung bietet hier auch die Ländergruppeneinteilung in dem Beitrag von Relikowski, Yilmaz und Blossfeld, mit der das Verhältnis der Bildungssysteme im Herkunfts- und Zielland zueinander abgebildet wird.

In dem international vergleichenden Beitrag von Solga werden Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit Sozialpolitik, Umverteilung und gesellschaftlichen Ungleichheitsordnungen betrachtet. In ähnlicher Weise untersucht Hillmert mittels eines (historischen) Kohortenvergleichs, ob und wie Faktoren außerhalb des Bildungssystems, nämlich die Partnerwahl und das Fertilitätsverhalten, die Entwicklung von Bildungsungleichheiten beeinflussen. Seine Befunde zeigen, dass ein erheblicher Teil der intergenerationalen Bildungsreproduktion auf diese soziodemografischen Prozesse zurückzuführen

ren ist. In beiden Beiträgen gibt es Indizien dafür, dass (in westlichen Gesellschaften) Bildungsungleichheiten in der Kindergeneration möglicherweise durch den Abbau sozialer Ungleichheiten in der Elterngeneration stärker reduziert werden können als durch Veränderungen im Bildungssystem. Von daher sollte die bildungssoziologische Forschung nicht nur wie bisher auf die Kindergeneration, sondern sehr viel häufiger auch auf die Elterngeneration schauen und damit auf die Einbettung von Bildung in gesellschaftlichen Ungleichheitsordnungen insgesamt.

Neben demografischen Veränderungen spielen im Beitrag von Kleinert und Jacob auch wirtschaftliche Entwicklungen eine wichtige Rolle. Sie untersuchen Ungleichheiten beim Übergang in die Ausbildung (einschließlich Studium) in den letzten 30 Jahren und fragen danach, inwieweit konjunkturelle und demografische Entwicklungen sowie die erhöhte Bildungsbeteiligung die Übergangschancen unterschiedlicher Geburtskohorten beeinflusst haben. Ihr Beitrag ist zugleich ein hervorragendes Beispiel für eine problemorientierte und praxisrelevante Bildungsforschung, da sie interessante Einsichten für derzeit stark diskutierte Probleme wie den Fachkräftemangel, die Übergangsprobleme leistungsschwacher Jugendlicher sowie den Einfluss der demografischen Entwicklung liefern.

Eine wichtige Strategie zur Analyse des Einflusses von Makrokontexten sind **internationale Vergleiche**, die in der (deutschen) Bildungssoziologie immer noch vergleichsweise selten sind. Diese Strategie nutzen zum Beispiel Breen und Koautoren. Für ihren Vergleich von sieben europäischen Ländern zeigen sie, dass in diesen Ländern die gleichen Mechanismen wirken, allerdings aufgrund unterschiedlicher institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen zu unterschiedlichen Niveaus in den Bildungsungleichheiten führen. Einschränkend ist gleichwohl anzumerken, dass die Ländervarianz relativ gering ist, handelt es sich doch um moderne europäische Wohlfahrtsstaaten. Interessant wäre es daher für die zukünftige Forschung, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es in den theoretischen Erklärungen und empirischen Befunden von Bildungsungleichheiten gibt, wenn Länder aus Asien, Afrika oder Lateinamerika mit einbezogen werden.

Fast alle diese makrosoziologischen Analysen haben ein gemeinsames Defizit: Gesprochen wird von Deutschland, untersucht wird allerdings nur Westdeutschland. Analysen zu oder mit **Ostdeutschland und Systemvergleiche** sind immer noch eine Seltenheit. Im Unterschied dazu nutzen Reisz, Schuster und Stock in ihrem Beitrag den BRD-DDR-Vergleich, um ein in der international vergleichenden Literatur oft konstatiertes „Modernisierungsparadox“ aufzulösen, nämlich dass der Frauenanteil in technischen Fächern in weniger demokratischen Ländern höher ist als in demokratischeren Staaten. Ihre Analysen zeigen, dass eine höhere Beteiligung von Frauen in den naturwissenschaftlichen Fächern in der DDR nicht durch Unterschiede in den Geschlechterstereotypen verursacht wurde, sondern durch die Expansion der Hochschulbeteiligung von Frauen bei gleichzeitigen Zugangsbeschränkungen in den frauentypischen Studienfächern, statt einer freien Wahl des Studienfachs wie in der BRD. Auch Pötter, Prein und Steiner nutzen den ostdeutschen „Fall“ zur Beantwortung einer allgemein interessierenden Forschungsfrage. Sie untersuchen in ihrem Beitrag die Erwerbseinmündung junger Erwachsener in Ostdeutschland und fragen danach, ob und warum hier Unterschiede zwischen geförderten und regulären Ausbildungen bestehen.

Ein wohl noch größeres Manko der deutschen Bildungssoziologie als die vergleichsweise seltenen internationalen Vergleiche ist, dass **Prozesse der Internationalisierung** und damit der Interdependenz von Entwicklungen von Bildungssystemen kaum untersucht werden (siehe *Abschnitt IV*). Die Aus- und Verbreitung modernisierungstheoretischer Vorstellungen der OECD und der Vision einer ökonomisch effizienten Wissensgesellschaft haben in Europa im Rahmen der Lissabon-Strategie zuerst den Bologna-Prozess und anschließend den Kopenhagen-Prozess als historische Wendemarken ermöglicht. Gleichwohl ist es aus (bildungs-)soziologischer Sicht erklärungsbedürftig, wie „Bologna“ und „Kopenhagen“ ohne Sanktionsmöglichkeiten eine derart strukturierte Reformdynamik in Gang setzen und zu einem europäischen Projekt werden konnten. Dieser Problematik widmet sich der Beitrag von Powell, Bernhard und Graf. Ausgehend davon, dass Deutschland, Frankreich, Großbritannien und die USA für jeweils unterschiedliche sowie international viel beachtete Modelle der Hochschul- und Berufsbildung stehen und dass es keinen Konsens darüber gibt, wie der Erfolg von Bildungssystemen zu bemessen sei und wann ein Bildungssystem als zu kopierende „Blaupause“ gilt, untersuchen sie die Frage, auf welchen zentralen Vorstellungen das „europäische Bildungsmodell“ dieser beiden Europäisierungsprozesse basiert.

Schließlich ist auch für diesen Band festzuhalten, dass bildungssoziologische Abhandlungen über **Bildungsinstitutionen** Mangelware sind. Ausnahmen sind der eben genannte Beitrag von Powell, Bernhard und Graf sowie der Beitrag von Pfahl zur deutschen Sonderschule. Darüber hinaus nehmen Jungbauer-Gans, Lohmann und Spieß in ihrem Beitrag die Entwicklung von Bildungsungleichheiten durch (den „Boom“ von) Privatschulen in Deutschland in den Blick.

#### (b) Theoretische Breite

Der Sonderband zeichnet sich durch eine deutlich bessere Balance **unterschiedlicher Theorieansätze und -traditionen** aus als die derzeitige Forschungslandschaft der deutschen Bildungssoziologie (siehe *Abschnitt III*). Das Spektrum der Beiträge umspannt sowohl verschiedene mikrosoziologische als auch institutionelle und makrosoziologische Erklärungen. Die verwendeten Ansätze im Einzelnen aufzuzählen, würde hier zu weit führen.

Auf zwei Besonderheiten sei allerdings hingewiesen. Zum einen gibt es im Band Beiträge mit *Theorievergleichen*. Dazu gehören insbesondere die Beiträge von Becker und Beck, von Lörz, von Pötter, Prein und Steiner sowie von Relikowski, Yilmaz und Blossfeld. Zum anderen sind zwei Artikel zugleich *Replikationsstudien*. Becker und Beck überprüfen mit der Berliner Längsschnittstudie ELEMENT (Lehmann und Nikolova 2005) die Analysen von Kristen (2006) zu der Frage, inwiefern die Nachteile von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem auf statistischer oder „ethnischer“ Diskriminierung beruhen. Breen, Luijkx, Müller und Pollak weisen mit ihren weiterführenden Analysen mit aktuelleren Daten und größeren Stichproben im Unterschied zu Shavit und Blossfeld (1993) nach, dass in den sieben untersuchten Ländern, auch in Deutschland, herkunfts- und geschlechtsbezogene Ungleichheiten generell geringer geworden sind. Replikationsstudien dieser Art, gewinnbringend hinsichtlich der Reliabilität, Validität, Falsifikation (oder „Theoriekonkurrenz“) und Kumulation von Wissen in der So-