Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme

Herausgeber Heike Solga und Rolf Becker

Sonderheft 52 - 2012

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

Ilona 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

Marlis Buchmann und *Irene Kriesi*
Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen 256

Anja Hall
Lohnen sich schulische und duale Ausbildung gleichermaßen? Bildungserträge von Frauen und Männern im Vergleich 281

Markus Lörz
Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion 302

IV. Bildungserwerb im gesellschaftlichen Wandel

Steffen Hillmert
Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion 325

Richard Breen, Ruud Luijkx, Walter Müller und *Reinhard Pollak*
Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich 346

Marcel Helbig
Die Umkehrung – Geschlechterungleichgheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel 374

Robert D. Reisz, Robert Schuster und *Manfred Stock*
Wandel akademischer Bildung und geschlechtsspezifische Bildungsbeteiligung 393

V. Gesellschaftliche Bildungskonzeptionen

Lisa Pfahl
Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion 415

Justin J. W. Powell, Nadine Bernhard und *Lukas Graf*
Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-)Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung 437

Heike Solga
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.[1] „Fehlanzeigen" hatten wir darüber hinaus hinsichtlich der Sozialstruktur des Lehrpersonals in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen,[2] des lebenslangen Lernens[3] sowie bildungspolitischer Akteure (wie Verbände, Politik, Wirtschaft).[4] 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,[5] 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; Krais 1993, 2003), unter soziologischer Bildungsforschung all jene Forschung, die die ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen Rahmenbedingungen von formellen wie informellen Bildungsprozessen (z. B. Erziehung, Lerngelegenheiten, 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.[6] 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 „trügerisch". 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[7] 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[8]) 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.[9] 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; Krais 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,[10] 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.[11] 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.

10 Zur genaueren Begriffsdefinition: siehe Solga in diesem Band.

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

Edding 1962)[12] 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 partikulare 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).[13] 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).[14] 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 von 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[15] 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).[16] 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 Armutsforschung 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 müssen, 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 Einzug 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. Mikrozensen 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). Hinzufügen 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 Krais (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 *B*rasilien, *R*ussland, *I*ndien, *C*hina und *S*üdafrika).

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[17] 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; Krais 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).[18] 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 zumeist 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.[19] 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. Werfhorst 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.[20] 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-

20 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.[21] 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 Individualebene 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,[22] 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.[23] 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 Zuwachsrate 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).

führungen 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).[24] 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 Statuserwerbsansatz (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

24 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.[25] 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 einen 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 zurückzufüh-

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-

zialforschung, werden allerdings nicht nur in der Bildungssoziologie, sondern generell immer noch viel zu selten durchgeführt (Diekmann 2004: 164).

(c) Methodische Zugänge und Datenvielfalt

In diesem Band gibt es mit Blick auf die heutige empirische Sozialforschung sowie auch soziologische Forschung zwei Beiträge, in denen die Opposition zwischen qualitativen und quantitativen Methoden aufgelöst ist. Mit ihren *Mixed-Method-Studien* zeigen Groh-Samberg, Jossin, Keller und Tucci sowie Relikowski, Yilmaz und Blossfeld, wie gewinnbringend die Verbindung beider Forschungstraditionen sein kann. Relikowski, Yilmaz und Blossfeld untersuchen mit diesem Forschungsdesign den Zusammenhang von strukturellen Aufstiegschancen und individuellen Bildungserfahrungen. Sie nutzen die Auswertungen des qualitativen Panels mit 22 türkischen Eltern, das Bestandteil der quantitativen BIKS-Panelstudie („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter") ist, zur Spezifizierung der Hypothesen für die quantitativen Analysen. Gegenstand der Analysen von Groh-Samberg, Jossin, Keller und Tucci ist das Zusammenspiel institutioneller Strukturierung und individueller Handlungslogiken für die Bildungsverläufe und Arbeitsmarkteinstiege von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In diesen Analysen können sie die weitläufige Annahme stabiler Handlungsorientierungen nicht bestätigen. Vielmehr gibt es hier zeitliche Veränderungen durch biografische Wendepunkte. Die relative Stabilität oder Pfadabhängigkeit von Bildungsverläufen ist daher eher institutionell verursacht.

Eine weitere methodische Innovation stellen die Analysen von Pfahl dar. Sie verbindet in ihrer *diskursanalytisch-fallrekonstruktiven Vorgehensweise* biografische Interviews einer qualitativen Langzeitstudie von Sonderschulabgänger/innen mit der Analyse sonderpädagogischer Diskurse in der Zeitschrift ehemals „Die Hilfsschule", heute „Zeitschrift für Heilpädagogik". Damit kann sie aufzeigen, wie Bildungsdiskurse, Klassifikationssysteme, schulische Segregation und professionelle Erwartungen die Selbsttechniken von als lernbehindert klassifizierten Jugendlichen beeinflussen und so zu zentralen Ursachen einer eingeschränkten beruflichen Agency für sie werden. Eine in der gegenwärtigen Bildungssoziologie eher selten verwendete Methode findet sich in dem Beitrag von Powell, Bernhard und Graf. Sie haben für die Analyse des sich gegenwärtig entwickelnden „europäischen Bildungsmodells" und des relativen Einflusses unterschiedlicher nationaler Modelle eine *Inhaltsanalyse* wichtiger europäischer Dokumente des Bologna- und des Kopenhagen-Prozesses durchgeführt.

Erwähnenswert ist schließlich, dass die Beiträge eine reiche Quelle für Informationen zu den *vielfältig vorhandenen Datensätzen* für die Bildungsforschung darstellen. So werden neben dem bekannten Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) (siehe Beiträge von Jungbauer-Gans et al. oder Groh-Samberg et al.) sowie den Deutschen Lebensverlaufsstudien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (siehe Beitrag von Hillmert) zahlreiche andere Panelstudien verwendet. Dazu gehören die Studie KOALA-S (2. bis 4. Klasse in Bayern) im Beitrag von Wohlkinger und Ditton, die bereits erwähnte Berliner ELEMENT-Studie (bei Becker und Beck), die Schweizer COCON-Studie *(Competence and Context)* im Beitrag von Buchmann und Kriesi, das ostmobil-Jugendpanel

bei Pötter, Prein und Steiner, die von Lörz verwendete HIS-Studienberechtigtenbefragung 2008, die sogenannte ALWA-Studie des IAB („Arbeiten und Lernen im Wandel", siehe Beitrag von Kleinert und Jacob) sowie die beiden französischen Panelstudien in Kombination mit dem SOEP, die von Groh-Samberg, Jossin, Keller und Tucci unter anderem sequenzanalytisch ausgewertet werden. Für Analysen mit dem Nationalen Bildungspanel (NEPS), das 2009/2010 mit seinen Erhebungen begonnen hat (Blossfeld et al. 2011), kam dieser Sonderband zu früh. Dieser Datensatz wird die Bildungsforschung zukünftig durch ihr Analysepotenzial von der frühkindlichen Bildung bis hin zum Lernen im Erwachsenenalter bereichern und zum Teil erstmals für einige Fragestellungen angemessene Daten bereitstellen (so z. B. im Bereich des informellen Lernens, der Verbindung von Lernumwelten und Bildungsergebnissen oder von Kompetenzentwicklung und Bildungsverlauf).

Auch die PISA-Studien werden in diesem Sonderband analysiert, allerdings mit Neuerungen. Zum einen werden sie in Kombination mit anderen Daten verwendet, wie z. B. dem SOEP (bei Jungbauer-Gans, Lohmann und Spieß) oder den Daten des International Adult Literacy Survey (bei Solga). Zum anderen wurden sie von Gottburgsen und Gross durch zwei theoretisch interessante Variablen auf der Länderebene angereichert. Mit dem GINI-Index wurden Ungleichheitsverhältnisse und mit dem Gender Empowerment Measure (GEM) deren Geschlechterordnungen operationalisiert.

Im Bereich der Querschnittsdaten gibt es gleichfalls innovative Analysen im Sonderband. So nutzt Söhn erstmals das Potenzial des Mikrozensus 2005, mit dem nicht nur der Migrationshintergrund bestimmt werden kann, sondern zudem auch annäherungsweise der Rechtsstatus dieser Bevölkerungsgruppe. In der Untersuchung von Breen, Luijkx, Müller und Pollak wird der Ertrag der aufwändigen Arbeit beim Zusammenspielen unterschiedlicher Datensätze sichtbar (siehe oben). Mit dem Beitrag von Hall findet schließlich ein Datensatz in die Bildungssoziologie Eingang, der sonst nur in der Arbeitsmarktforschung bekannt ist. Es handelt sich um die BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006. Dieser Datensatz bietet reichhaltige Möglichkeiten der Analyse des Zusammenspiels von Erwerbsbiografie, Arbeitsplatz und Bildungserträgen. Über die Analyse von Mikrodaten hinaus finden sich im Band auch interessante Beiträge, die mit Aggregatdaten von Befragungen sowie der amtlichen Statistik arbeiten (siehe bei Helbig, bei Reisz, Schuster und Stock sowie bei Solga).

Wir hoffen, dass unser Abriss der Bildungssoziologie und natürlich der vorliegende Sonderband nachhaltige Impulse für die thematische, theoretische und methodische Weiterentwicklung der bildungssoziologischen Forschung bieten. So wünschen wir den Leserinnen und Lesern viel Freude und hoffentlich auch einige Überraschungen beim Lesen der Beiträge.

Literatur

Adorno, Theodor W., und Hans Albert. 1969. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie.* Neuwied: Luchterhand.

Alba, Richard, Johann Handl und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-238.

Allmendinger, Jutta. 1999. Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* 50: 35-50.

Allmendinger, Jutta, und Stephan Leibfried. 2003. Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 21-22: 12-18.

Allmendinger, Jutta, Rita Nikolai und Christian Ebner. 2009. Soziologische Bildungsforschung. In *Handbuch für Bildungsforschung*, Hrsg. Rudolf Tippelt, Bernhard Schmidt, 47-70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Anweiler, Oskar. 1990. *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik.* Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010.* Bielefeld: Bertelsmann.

Baumert, Jürgen. 1991. Langfristige Auswirkungen der Bildungsexpansion. *Unterrichtswissenschaft* 19: 333-349.

Baumert, Jürgen, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.). 2009. *Bildungsentscheidungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baur, Rita. 1972. *Elternhaus und Bildungschancen.* Weinheim: Beltz.

Becker, Birgit, und David Reimer (Hrsg.). 2010. *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Gary S. 1964. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* Chicago: University of Chicago Press.

Becker, Rolf. 1999. Kinder ohne Zukunft? Kinder in Armut und Bildungsungleichheit in Ostdeutschland seit 1990. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2: 263-285.

Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-474.

Becker, Rolf. 2001. Der Beitrag der Theorie subjektiver Werterwartung und anderer RC-Theorien zur Erklärung der herkunftsbedingten Bildungschancen und Bildungsungleichheit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53: 575-579.

Becker, Rolf. 2003. Educational expansion and persistent inequalities of education. *European Sociological Review* 19: 1-24.

Becker, Rolf. 2006. Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen*, Hrsg. Andreas Hadjar, Rolf Becker, 27-62. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2007. Lassen sich aus den Ergebnissen von PISA Reformperspektiven für die Bildungssysteme ableiten? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 29: 13-31.

Becker, Rolf. 2008. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In *Bildung als Privileg,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 161-189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2009. Wie können „bildungsferne" Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 563-593.

Becker, Rolf. 2011a. Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 9-36. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2011b. Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 87-138. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2011c. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen in der Schweiz und was man dagegen tun könnte. In *Zukunft Bildung Schweiz*, Hrsg. Rudolf Künzli, Katharina Maag Merki, 21-38. Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.

Becker, Rolf. 2011d. Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 11-36. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2012 (i. E.). Theorie des subjektiv rationalen Handelns, Humankapitaltheorie und Theorie sozialer Reproduktion. Erscheint in *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*, Hrsg. Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, Robin Samuel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Andreas Hadjar. 2010. Das Ende von Stand und Klasse? In *Individualisierungen. Ein Vierteljahrhundert „jenseits von Stand und Klasse"?,* Hrsg. Peter A. Berger, Ronald Hitzler, 51-72. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, Sigrid Haunberger und Frank Schubert. 2010. Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42: 292-310.

Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2007. Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie* 36: 100-117.

Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2008. Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60: 3-29.

Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2009a. Why are working-class children diverted from universities? *European Sociological Review* 25: 233-250.

Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2009b. Higher education or vocational training? *Acta Sociologica* 52: 25-45.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach. 2010. Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 11-49. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 55-75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Markus Nietfeld. 1999. Arbeitslosigkeit und Bildungschancen von Kindern im Transformationsprozess. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51: 55-79.

Becker, Rolf, und Frank Schubert. 2006. Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 253-284.

Becker, Rolf, und Frank Schubert. 2011. Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In *Integration durch Bildung*, Hrsg. Rolf Becker, 161-194. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Claudia Schuchart. 2010. Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 413-436. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Benz, Arthur, Susanne Lütz, Uwe Schimank und Georg Simonis. 2007. *Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blau, Peter. M., und Otis D. Duncan. 1967. *The American occupational structure.* New York: Wiley & Sons.

Blossfeld, Hans-Peter. 1985. *Bildungsexpansion und Berufschancen.* Frankfurt a. M.: Campus.

Blossfeld, Hans-Peter. 1988. Bildungsverläufe im historischen Wandel. In *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt*, Hrsg. Hans-Joachim Bodenhöfer, 259-302. Berlin: Duncker & Humblot.

Blossfeld, Hans-Peter. 1989. *Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.* Frankfurt a. M.: Campus.

Blossfeld, Hans-Peter. 1993. Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany. In *Persistent Inequality*, Hrsg. Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld, 51-74. Boulder: Westview Press.

Blossfeld, Hans-Peter, Hans-Günther Roßbach und Jutta von Maurice (Hrsg.). 2011. *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS).* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit. 1993. Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.

Böttcher, Wolfgang. 1991. Soziale Auslese im Bildungswesen. *Die Deutsche Schule* 83: 151-161.

Böttcher, Wolfgang. 2005. Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Parlament und Zeitgeschichte* 12: 7-13.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre. 1977. Cultural reproduction and social reproduction. In *Power and ideology in education,* Hrsg. Jerome Karabel, Albert H. Halsey, 487-511. New York: Oxford University Press.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-199. Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society* 9: 275-305.

Breen, Richard, und Jan O. Jonsson. 2000. Analyzing educational careers. *American Sociological Review* 65: 754-772.

Breen, Richard, und Jan O. Jonsson. 2005. Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology* 31: 223-244.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2009. Nonpersistent inequality in educational attainment. *American Journal of Sociology* 114: 1475-1521.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Breen, Richard, und Meir Yaish. 2006. Testing the Breen-Goldthorpe model of educational decision making. In *Mobility and Inequality,* Hrsg. Stephen L. Morgan, David B. Grusky, Gary S. Fields, 232-258. Stanford: Stanford University Press.

Brookover, Wilbur B. 1959. Entwicklungstendenzen in der Soziologie der Erziehung. In *Soziologie der Schule*, Hrsg. Peter Heintz, 173-200. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Carnap, Roderich von, und Friedrich Edding. 1962. *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960.* Frankfurt a. M.: Hochschule für Internationale Pädagogik.

Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mcpartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of educational opportunity.* Washington: U.S. Government Printing Office.

Collins, Randall. 1971. Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review* 36: 1002-1019.

Collins, Randall. 1979. *The credential society.* New York: Columbia University Press.

Dahrendorf, Ralf. 1965a. *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Hamburg: Rowohlt.

Dahrendorf, Ralf. 1965b: *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten.* Tübingen: Mohr.

Dahrendorf, Ralf, und Heinz-Dietrich Ortlieb. 1959. *Der zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart. Zum zehnjährigen Bestehen der Akademie für Gemeinwirtschaft Hamburg.* Heidelberg: Quelle und Meyer.

Davies, Richard, Eskil Heinesen und Anders Holm. 2002. The relative risk aversion hypothesis of educational choice. *Journal of Population Economics* 15: 683-713.

Davis, Kingsley, und Wilbert E. Moore. 1945. Some principles of stratification. *American Sociological Review* 10: 242-249.

De Graaf, Nan-Dirk, und Paul M. de Graaf. 2000. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 73: 92-111.

De Graaf, Nan-Dirk, und Paul M. de Graaf. 2002. Formal and popular dimensions of cultural capital: Effects on children's educational attainment. *The Netherlands' Journal of Social Sciences* 38: 167-186.

Denzler, Stefan, Ursula Fiechter und Stefan C. Wolter. 2005. Die Lehrkräfte von Morgen. Eine empirische Untersuchung der Bestimmungsfaktoren des Berufswunsches bei bernischen Gymnasiasten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 8: 502-520.

Denzler, Stefan, und Stefan C. Wolter. 2008. Selbstselektion bei der Wahl eines Lehramtsstudiums, *Beiträge zur Hochschulforschung* 30: 112-141.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). 2001. *PISA 2000.* Opladen: Leske + Budrich.

Diefenbach, Heike. 2009. Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In *Bildung als Privileg,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 221-245. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike. 2011. Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* Hrsg. Rolf Becker, 449-473. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diekmann, Andreas. 2004. *Empirische Sozialforschung.* Reinbek: Rowohlt.

Dilger, Bernhard, Friedrich Kuebart und Hans-Peter Schäfer. 1986. *Vergleichende Bildungsforschung: DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven.* Berlin: Verlag Spitz.

Ditton, Hartmut. 1992. *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Weinheim: Juventa.

Ditton, Hartmut (Hrsg.). 2007. *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Eine Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Dollmann, Jörg. 2010. *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollmann, Jörg. 2011. Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63: 431-457.

Durkheim, Emile. 1973. *Erziehung, Moral und Gesellschaft* (1922). Neuwied: Luchterhand.

Erikson, Robert. 2007. Social selection in Stockholm schools: Primary and secondary effects on the transition to upper secondary education. In *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research,* Hrsg. Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte, Markus Gangl, 35-76. Frankfurt a. M.: Campus.

Erikson, Robert, John H. Goldthorpe, Michelle Jackson, Meir Yaish und David R. Cox. 2005. On class differentials in educational attainment. *Proceeding of the National Academy of Sciences* (PNAS) 102: 9730-9733.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In *Can Education Be Equalized?,* Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 1-63. Boulder: Westview Press.

Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Flora, Peter. 1973. Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung. In *Soziologie und Sozialgeschichte,* Hrsg. Peter Christian Ludz, 294-319. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Floud, Jean. 1967. Der Einfluss schichtspezifischer Faktoren auf den Schulerfolg. In *Begabung und Bildungschancen,* Hrsg. Hans Peter Widmaier, 63-83. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Friedeburg, Ludwig von. 1986. Bildung als Instrument etatistischer Gesellschaftsorganisation. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6: 173-191.

Friedeburg, Ludwig von. 1989. *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Friedeburg, Ludwig von. 1997. Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie* 17: 43-55.

Fröhlich, Dieter. 1973. *Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten.* Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen (ISO).

Gambetta, Diego. 1987. *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Geißler, Rainer. 1983. Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35: 755-769.

Geißler, Rainer. 1990. Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen. In *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik,* Hrsg. Oskar Anweiler et al., 83-111. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

Geißler, Rainer. 1999. Mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In *Anpassen und Untergehen,* Hrsg. Marek Neumann-Schönwetter, Alexander Renner, Ralph C. Wildner, 19-31. Marburg: BdWi-Verlag.

Geißler, Rainer. 2005. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten,* Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 71-102. Weinheim: Juventa.

Goldthorpe, John H. 1996. Class analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology* 47: 481-505.

Grimm, Susanne. 1966. *Die Bildungsabstinenz der Arbeiter.* München: Barth.

Grimm, Susanne. 1987. *Soziologie der Bildung und Erziehung.* München: Ehrenwirth.

Hadjar, Andreas (Hrsg.). 2011. *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haller, Archibald O., und Alejandro Portes. 1973. Status attainment process. *Sociology of Education* 46: 51-91.

Handl, Johann. 1985. Mehr Chancengleichheit im Bildungssystem: Erfolg der Bildungsreform oder statistisches Artefakt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 698-722.

Hartung, Dirk, und Reinhard Nuthmann. 1975. *Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Hartung, Dirk, Reinhard Nuthmann und Ulrich Teichler. 1981. *Bildung und Beschäftigung.* München: Saur.

Hasse, Raimund, und Georg Krücken. 2005. *Neo-Institutionalismus.* Bielefeld: transcript.

Hedström, Peter. 2008a. *Anatomie des Sozialen – Prinzipien der analytischen Soziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hedström, Peter. 2008b. Studying mechanisms to strengthen causal inferences in quantitative research. In *The Oxford Handbook of Political Methodology,* Hrsg. Janet M. Box-Steffensmeier, Henry E. Brady, David Collier, 319-335. Oxford: Oxford University Press.

Hedström, Peter, und Richard Swedberg. 1996. Social mechanisms. *Acta Sociologica* 39: 281-308.

Heintz, Peter (Hrsg.). 1959a. *Soziologie der Schule.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Heintz, Peter. 1959b. Vorbemerkungen. In *Soziologie der Schule*, Hrsg. Peter Heintz, 1-2. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Henz, Ursula, und Ineke Maas. 1995. Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605-634.

Hillmert, Steffen, und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.). 2004. *Geboren 1964 und 1971 – Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in der Bundesrepublik Deutschland.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, Steffen, und Marita Jacob. 2003. Social inequality in higher education: Is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review* 19: 319-334.

Hitpass, Josef. 1965. *Einstellung der Industriearbeiterschaft zu höherer Bildung.* Ratingen: Henn.

Holm, Andrea, und Mads Meier Jæger. 2006. *Relative risk aversion and social reproduction in intergenerational educational attainment.* Paper presented at the RC28 Conference "Inequality and Mobility in Family, School, and Work", 18-21. August 2005, University of California, Los Angeles.

Hopf, Christel, und Walter Müller. 1994. Zur Entwicklung der empirischen Sozialforschung in der Bundesrepublik Deutschland. *ZUMA-Nachrichten* Nr. 45: 28-53.

Hopf, Wulf. 1992. *Ausbildung und Statuserwerb. Theoretische Erklärungen und Ergebnisse der Sozialforschung.* Frankfurt a. M.: Campus.

Hopmann, Stefan, Gertrude Brinek und Martin Retzl (Hrsg.). 2007. *PISA zufolge PISA. Hält PISA, was es verspricht?* Wien: LIT-Verlag.

Huinink, Johannes, Karl Ulrich Mayer und Heike Trappe. 1995. Staatliche Lenkung und individuelle Karrierechancen. Bildungs- und Berufsverläufe. In *Kollektiv und Eigensinn. Lebensverläufe in der DDR,* Hrsg. Johannes Huinink, Karl Ulrich Mayer, Heike Trappe, 89-144. Berlin: Akademie-Verlag.

Hurrelmann, Klaus, und Jürgen Mansel. 2000. Bildungssoziologie. In *Soziologie-Lexikon*, Hrsg. Gerd Reinhold, 64-68. München: Oldenbourg.

Jackson, Michelle, Robert Erikson, John H. Goldthorpe und Meir Yaish. 2007. Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociologica* 50: 211-229.

Jahnke, Thomas, und Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.). 2006. *PISA & Co – Kritik eines Programms.* Hildesheim: Franzbecker.

Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Ackland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns und Stephan Michelson. 1973. *Chancengleichheit.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Jonsson, Jan O. 1999. Explaining sex differences in educational choice. *European Sociological Review* 15: 391-404.

Jungbauer-Gans, Monika. 2004. Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 33: 375-397.

Jürgens, Hans W. 1967. *Familiengröße und Bildungsweg der Kinder.* Bonn: BMFJ.

Jürgens, Hans W., und Wolfgang Lengsfeld. 1977. *Der Einfluss des Elternhauses auf den Bildungsweg der Kinder.* Stuttgart: Kohlhammer.

Kahlert, Heike. 2010. Bildungs- und Erziehungssoziologie. In *Handbuch Spezielle Soziologien*, Hrsg. Georg Kneer, Markus Schroer, 67-84. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalter, Frank, Nadia Granato und Cornelia Kristen. 2011. Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland. In *Integration durch Bildung,* Hrsg. Rolf Becker, 257-288. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerckhoff, Alan C. 1980. *Longitudinal perspectives on status attainment.* Greenwich: JAI Press.

Kob, Jan Peter. 1963. *Erziehung in Elternhaus und Schule.* Stuttgart: Enke.

Köhler, Helmut. 1992. *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Zu Stabilität und Wandel von Bildungschancen.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Kopp, Johannes. 2009. *Bildungssoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krais, Beate. 1983. Bildung als Kapital – Neue Perspektiven für die Analyse der Sozialstruktur. In *Soziale Ungleichheiten*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 199-220. Göttingen: Schwartz.

Krais, Beate. 1996. Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit,* Hrsg. Axel Bolder, Walter R. Heinz, Klaus Rodax, 118-146. Opladen: Leske + Budrich.

Krais, Beate. 2003. Perspektiven und Fragestellungen der Soziologie der Bildung und Erziehung. In *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven*, Hrsg. Barbara Orth, Thomas Schwietring, Johannes Weiß, 81-93. Opladen: Leske + Budrich.

Kristen, Cornelia. 2002. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 534-552.

Kristen, Cornelia. 2005. *School choice and ethnic school segregation. Primary school selection in Germany.* Münster: Waxmann.

Kristen, Cornelia. 2006. Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 79-97.

Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 117-144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lenhardt, Gero. 2001. Bildung. In *Lehrbuch der Soziologie.* Hrsg. Hans Joas, 311-334. Frankfurt a. M.: Campus.

Lehmann, Rainer H., und Roumiana Nikolova. 2005. *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin.* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Lindner, Clausjohann. 1986. Max Weber als Handlungstheoretiker. *Zeitschrift für Soziologie* 15: 151-166.

Lörz, Markus, und Steffen Schindler. 2011. Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? *Zeitschrift für Soziologie* 40: 458-477.

Lutz, Burkart. 1976. Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation I*, Hrsg. Hans-Gerhard Mendius, Werner Sengenberger, Burkart Lutz, Norbert Altmann, Fritz Böhle, Inge Asendorf-Krings, Ingrid Drexel, Christoph Nuber, 83-151. Frankfurt a. M.: Aspekte.

Lutz, Burkart. 1983. Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In *Soziale Ungleichheiten*. Hrsg. Reinhard Kreckel, 221-245. Göttingen: Schwartz.

Maaz, Kai. 2006. *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mangold, Werner. 1978. Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik Deutschland. In *Materialien aus der soziologischen Forschung, Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld*, Hrsg. Karl Martin Bolte, 209-265. Darmstadt: Druck- und Verlags-Gesellschaft.

Mayer, Karl Ulrich. 1990. Lebensverläufe und sozialer Wandel. In *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. Karl Ulrich Mayer, 7-21. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mayer, Karl Ulrich. 1991. Lebensverlauf und Bildung. *Unterrichtswissenschaft* 19: 313-332.

Mayer, Karl Ulrich. 1996. Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. In *Kritische Übergänge. Statuspassagen und sozialpolitische Institutionalisierung*, Hrsg. Johann Behrens, Wolfgang Voges, 43-72. Frankfurt a. M.: Campus.

Mayer, Karl Ulrich. 1998. James S. Colemans Untersuchungen zum amerikanischen Bildungswesen und ihr Verhältnis zu seiner Handlungs- und Gesellschaftstheorie. In *Norm, Herrschaft und Vertrauen: Beiträge zu James S. Colemans Grundlagen der Sozialtheorie*, Hrsg. Hans-Peter Müller, Michael Schmid, 180-192. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mayer, Karl Ulrich, und Hans-Peter Blossfeld. 1990. Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In *Lebenslagen – Lebensläufe – Lebensstile*, Hrsg. Peter Berger, Stefan Hradil, 297-318. Göttingen: Schwartz.

Mayer, Karl Ulrich, und Heike Solga. 1994. Mobilität und Legitimität. Zum Vergleich der Chancenstrukturen in der alten DDR und der alten BRD oder: Haben Mobilitätschancen zu Stabilität und Zusammenbruch der DDR beigetragen? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 193-208.

Mayer, Karl Ulrich, und Heike Solga (Hrsg.). 2008. *Skill Formation. Interdisciplinary and cross-national perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

Meier, Artur. 1981. Bildung im Prozess der sozialen Annäherung und Reproduktion der Klassen und Schichten. *Jahrbuch für Soziologie und Sozialpolitik* 1981: 116-127.

Meulemann, Heiner. 1985. *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule.* Frankfurt a. M.: Campus.

Meulemann, Heiner. 1990. Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. In *Lebensverläufe und sozialer Wandel*, Hrsg. Karl Ulrich Mayer, 89-117. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meulemann, Heiner. 1992. Expansion ohne Folgen? Bildungschancen und sozialer Wandel in der Bundesrepublik. In *Entwicklungstendenzen der Sozialstruktur*, Hrsg. Wolfgang Glatzer, 23-156. Frankfurt a. M.: Campus.

Meulemann, Heiner. 1995. Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion. In *Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive,* Hrsg. Karl-Heinz Reuband, Franz Urban Pappi, Heinrich Best, 207-221. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meulemann, Heiner, und Wilhelm Wiese. 1984. Bildungsexpansion und Bildungschancen. Soziale Selektion nach dem 10. Gymnasialschuljahr zwischen 1964 und 1973. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 4: 287-306.

Meyer, John W. 1977. The effects of education as an institution. *American Journal of Sociology* 83: 55-77.

Meyer, John W. 1994. The evolution of modern stratification systems. In *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective,* Hrsg. David B. Grusky, 730-737. Boulder: Westview.

Meyer, John W. 2001. The worldwide commitment to educational equality. *Sociology of Education* (Extra Issue 2001): 154-158.

Meyer, John W. (Hrsg.). 2005. *Weltkultur.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meyer, John W., und Elizabeth McEneaney. 1999. Vergleichende und historische Reflektionen über das Curriculum. In *Das Schulfach als Handlungsrahmen*, Hrsg. Ivor F. Goodson, Stefan Hopmann, Kurt Riquarts, 177-190. Köln: Böhlau.

Meyer, John W., und Francisco Ramirez. 2000. The world institutionalization of education. In *Discourse formation in comparative education*, Hrsg. Jürgen Schriewer, 111-132. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Meyer, John W., und Francisco O. Ramirez. 2005. Die globale Institutionalisierung der Bildung. In *Weltkultur*, Hrsg. John W. Meyer, 212-234. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Meyer, John W., Francisco O. Ramirez und Yasemin Nuhoglu Soysal. 1992. World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education* 65: 128-149.

Meyer, John W., und Brian Rowan. 1992. The structure of educational organizations. In *Organizational environments: Ritual and rationality,* Hrsg. Terrence E. Deal, 71-97. London: Sage.

Mincer, Jacob. 1974. *Schooling, experience, and earnings.* New York: Columbia University Press.

Mosteller, Frederik, und Daniel P. Moynihan (Hrsg.). 1972. *On equality of educational opportunity.* New York: Vintage Books.

Müller, Walter. 1975. *Familie – Schule – Beruf.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Müller, Walter. 1998. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie*, Hrsg. Jürgen Friedrichs, M. Rainer Lepsius, Karl Ulrich Mayer, 83-112. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Müller, Walter, und Dietmar Haun. 1994. Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-43.

Müller, Walter, und Wolfgang Karle. 1993. Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review* 9: 1-23.

Müller, Walter, und Irena Kogan. 2010. Education. In *Handbook of European Societies,* Hrsg. Stefan Immerfall, Göran Therborn, 217-289. New York: Springer.

Müller, Walter, und Karl Ulrich Mayer. 1976. *Chancengleichheit durch Bildung?* Stuttgart: Klett.

Müller, Walter, Susanne Steinmann und Reinhart Schneider. 1997. Bildung in Europa. In *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich*, Hrsg. Stefan Hradil, Stefan Immerfall, 177-246. Opladen: Leske + Budrich.

Müller-Benedict, Volker. 2007. Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 615-639.

Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Nauck, Bernhard. 1994. Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen*, Hrsg. Peter Büchner, Matthias Grundmann, Johannes Huinink, Lothar Krappmann, Bernhard Nauck, Dagmar Meyer, Sabine Rothe, 107-142. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut (DJI).

Nauck, Bernhard, und Heike Diefenbach. 1997. Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft. In *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Folker Schmidt, 289-307. Hohengehren: Schneider.

Need, Ariana, und Uulkje De Jong. 2001. Educational differentials in the Netherlands: Testing rational action theory. *Rationality and Society* 13: 71-98.

Neugebauer, Martin. 2010. Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39: 202-214.

Neugebauer, Martin, und Steffen Schindler. 2012. Early transitions and tertiary enrolment: The cumulative impact of primary and secondary effects on entering university in Germany. *Acta Sociologica* 55: 19-36.

Parkin, Frank. 1979. *Marxism and class theory: A bourgeois critique.* London: Tavistock.

Parsons, Talcott. 1959. The school class as a social system. *Harvard Education Review* 29: 297-318.

Peisert, Hansgert. 1967. *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland.* München: Beck.

Peisert, Hansgert, und Ralf Dahrendorf. 1967. *Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Studien und Materialien zum Schulerfolg an den Gymnasien in Baden-Württemberg 1953-1963.* Villingen: Neckar-Verlag.

Picht, Georg. 1964. *Die deutsche Bildungskatastrophe.* Olten: Walter.

Pross, Helga. 1969. *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2010. Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 61-91.

Ramirez, Francisco O., und John Boli. 1987. The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education* 60: 2-17.

Reimer, David, und Steffen Schindler. 2010. Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. David Reimer, Birgit Becker, 251-283. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Riese, Hajo. 1967. *Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland.* Wiesbaden: Steiner.

Rodax, Klaus. 1995. Soziale Ungleichheit und Mobilität durch Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 20: 3-27.

Rodax, Annelie, und Klaus Rodax. 1996. *Bildungschancen und Bildungswege von Frauen.* Berlin: Duncker & Humblot.

Schelsky, Helmut. 1957. *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.* Würzburg: Werkbund Verlag.

Schelsky, Helmut. 1963. *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen.* Hamburg: Rowohlt.

Schimpl-Neimanns, Bernhard. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636-669.

Schindler, Steffen, und Markus Lörz 2011. Mechanisms of social inequality development: primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review* (Advance Access published April 21, 2011).

Schindler, Steffen, und David Reimer. 2010. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 623-653.

Schindler, Steffen, und David Reimer. 2011. Differentiation and social inequality in German higher education. *Higher Education* 61: 261-275.

Schofer, Evan, und John W. Meyer. 2005. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review* 70: 898-920.

Schorb, Alfons O., und Michael Schmidbauer. 1969. *Bildungsbewegung und Raumstruktur.* Stuttgart: Klett.

Schultz, Theodore. 1961. Investment in Human Capital. *American Economic Review* 51: 1-17.

Seibert, Holger, und Heike Solga. 2005. Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie* 34: 364-382.

Seibert, Holger, und Heike Solga. 2006. Die Suche geht weiter … Kommentare zu „Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktteile von Jugendlichen türkischer Herkunft“ von Frank Kalter. *Zeitschrift für Soziologie* 35: 413-417.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und George W. Ohlendorf. 1970. The educational and early occupational status attainment process. *American Sociological Review* 35: 1014-1027.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und Alejandro Portes. 1969. The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review* 34: 82-92.

Sewell, William H., und Robert M. Hauser. 1980. The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements. *Research in Sociology of Education and Socialisation* 1: 59-99.

Sewell, William H., und Vimal P. Shah. 1967. Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of higher education. *Sociology of Education* 40: 1-23.

Shavit, Yossi, und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.). 1993. *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries.* San Francisco: Westview Press.

Shavit, Yossi, und Walter Müller (Hrsg.). 1998. *From school to work.* Oxford: Clarendon Press.

Solga, Heike. 1995. *Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR.* Berlin: Akademie Verlag.

Solga, Heike. 1996. Lebensverläufe und historischer Wandel in der ehemaligen DDR. *ZA-Information* 38: 28-38.

Solga, Heike. 1997. Bildungschancen in der DDR. In *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in der SBZ und der DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*, Hrsg. Sonja Häder, Heinz-Elmar Tenorth, 275-294. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Solga, Heike. 2002. „Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 476-506.

Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten?,* Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 19-38. Weinheim: Juventa.

Solga, Heike. 2008. Wie das deutsche Schulsystem Bildungsungleichheiten verursacht. WZBrief Bildung Nr. 01. Berlin: WZB http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriefbildung200801_solga.pdf (Zugegriffen: 05.05.2012).

Solga, Heike. 2011. Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, 2. Aufl., Hrsg. Rolf Becker, 399-432. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, Heike, und Rosine Dombrowski. 2009. *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung.* Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 171. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Solga, Heike, und Justin Powell. 2006. Gebildet – Ungebildet. In *Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft*, Hrsg. Stephan Lessenich, Frank Nullmeier, 175-190. Frankfurt a. M.: Campus.

Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2001. Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4: 107-129.

Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2008. Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 187-215. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sommerkorn, Ingrid. 1993. Soziologie der Bildung und Erziehung. In *Einführung in spezielle Soziologien*, Hrsg. Hermann Korte, Bernhard Schäfers, 29-55. Opladen: Leske + Budrich.

Staudinger, Ursula M., und Heike Heidemeier (Hrsg.). 2009. *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen.* Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Stocké, Volker. 2007a. Explaining educational decision and effects of families' social class position. *European Sociological Review* 23: 505-519.

Stocké, Volker. 2007b. *Strength, sources, and temporal development of primary effects of families' social status on secondary school choice.* Sfb 504-Arbeitspapier Nr. 07-70. Universität Mannheim: Sonderforschungsbereich 504.

Stocké, Volker. 2008. Herkunftsstatus und Sekundarschulwahl. Die relative Bedeutung primärer und sekundärer Effekte. In *Die Natur der Gesellschaft.* Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel, Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg. Frankfurt a. M.: Campus (CD-ROM).

Stocké, Volker. 2009. Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In *Bildungsentscheidungen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 257-281. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stocké, Volker. 2010. Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit und Bildungsarmut. In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Hrsg. Gudrun Quenzel, Klaus Hurrelmann, 73-95. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Teichler, Ulrich, Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann. 1976. *Hochschulexpansion und Bedarf der Gesellschaft.* Stuttgart: Klett.

Treiman, Donald J. 1970. Industrialization and social stratification. Sociological Inquiry, *Special Issue: Stratification Theory and Research* 40: 207-234.

Treiman, Donald J. 1975. The process of status attainment in the U.S. and Great Britain. *American Journal of Sociology* 81: 563-583.
Turner, Ralph H. 1960. Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review* 25: 855-867.
Wagner, Michael. 1996. Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Die westdeutschen Teilstudien. *ZA-Information* 38: 20-27.
Weber, Max. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921). Tübingen: Mohr (Siebeck).
Werfhorst, Herman G. van de, und Saskia Hofstede. 2007. Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology* 58: 391-415.
Wiese, Wilhelm. 1982. Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn. *Zeitschrift für Soziologie* 11: 49-63.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. Heike Solga, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin
E-Mail: solga@wzb.eu

I. Bildungsungleichheiten im Schulsystem

ENTSCHEIDEN DIE SCHÜLER MIT?

Der Einfluss von Eltern, Lehrern und Kindern auf den Übergang nach der Grundschule

Florian Wohlkinger und Hartmut Ditton

Zusammenfassung: Dieser Beitrag widmet sich der Analyse des Übergangs von der Grundschule in die weiterführenden Schulen am Ende der vierten Klassenstufe. Die Übergangsentscheidung wird dabei nicht als ein zu einem feststehenden Zeitpunkt anstehendes Ereignis angesehen, sondern als ein über eine längere Phase der Grundschulzeit ablaufender Aushandlungsprozess zwischen den Eltern, ihren schulpflichtigen Kindern und den Lehrkräften. Die Besonderheit am hier vorgestellten Ansatz ist die explizite Berücksichtigung der Schullaufbahnwünsche der Schulkinder selbst. Es zeigt sich, dass die Wünsche der Kinder zwar stark mit den Bildungsaspirationen ihrer Eltern und der Übertrittsempfehlung der Lehrkräfte zusammenhängen, aber dennoch Diskrepanzen bestehen. Ihre Bildungsvorstellungen weisen einen ebenso hohen Zusammenhang mit der Schulanmeldung auf wie die elterlichen Bildungsaspirationen. Ergebnisse differenzierter Analysen belegen, dass die Wünsche der Schulkinder einen substanziellen und eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Übergangsentscheidung leisten. Daraus resultieren zumindest für den Grundschulübergang Hinweise auf Modifikationen der in der Übergangsforschung bevorzugten Rational-Choice-Modelle.

I. Einleitung

Der Übergang in die Sekundarstufe ist eine zentrale Forschungsfrage in der soziologischen Bildungsforschung. Er wird unter anderem deswegen besonders häufig untersucht, weil der Übergang in die weiterführenden Schulen in mehrfacher Hinsicht als eine wichtige Weichenstellung und „sensible Phase" für die weitere Bildungslaufbahn angesehen werden kann (Blossfeld 1988). Während in der Grundschule noch gute und weniger gute Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden, erfolgt ab der fünften Jahrgangsstufe eine institutionelle Trennung nach Leistungsniveaus. Diese Auslesefunktion stellt seit jeher einen Ansatzpunkt für Kritik dar, zumal damit die freie Schulwahl eingeschränkt wird (vgl. Büchner und Koch 2001). Außerdem spielt der Übergang in die Sekundarstufe eine zentrale Rolle für die Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf. Für diesen Übergang sind eine sozialspezifische Empfehlungspraxis der Lehrkräfte sowie ein schichtspezifisches Entscheidungsverhalten der Eltern gut belegt (Becker 2009; Ditton 2007; Ditton und Krüsken 2009a; Maaz et al. 2010). Bislang gänzlich unerforscht ist jedoch die Frage, welche

Rolle die Schulkinder selbst im Entscheidungsprozess spielen: Wie stark werden deren Präferenzen für eine bestimmte Schullaufbahn von denen ihrer Eltern oder Lehrkräfte geprägt? Wie sehr lassen sich umgekehrt Eltern und Lehrkräfte von den Wünschen der Kinder beeinflussen? Inwieweit wird die Entscheidung über den Schultyp nach der Grundschule letztendlich durch das Schulkind mitbestimmt?

Die Anmeldung des Kindes an einer weiterführenden Schule führen wohl nur wenige Eltern völlig unbeeinflusst von Anderen durch. In der Regel dürfte sich ein Aushandlungsprozess abspielen, bei dem Lehrkräfte und Eltern gemeinsam versuchen, eine für die Fähigkeiten und Bedürfnisse des Kindes optimale Entscheidung zu treffen. Dass dabei auch die Kinder selbst einen Einfluss auf diese Entscheidung haben dürften, liegt auf der Hand. Es ist somit davon auszugehen, dass Bildungsentscheidungen im Familienkontext getroffen werden (vgl. Becker 1998; Kristen 1999), wobei auch der Übertrittsempfehlung durch die Schule eine maßgebliche Bedeutung zukommt, und zwar unabhängig davon, ob sie einen bindenden Charakter hat oder nicht (vgl. Maaz et al. 2010).

Der Übergang auf die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe sollte vom Anspruch her in erster Linie vom Leistungsvermögen des Kindes abhängig sein. Entsprechend einer Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister sollen Lehrkräfte bei ihrer Übertrittsempfehlung aber auch die „Persönlichkeit des Kindes" insgesamt, seine Motivation und das Umfeld mit berücksichtigen (KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2003). Die Eltern wünschen sich für ihr Kind dagegen nur das Beste und möchten zugleich einen Statusverlust vermeiden (Esser 1999). Das Kind selbst würde vielleicht am liebsten die weiterführende Schule besuchen, auf die auch die Freunde gehen werden. Wie auch immer die Übertrittsempfehlungen und Bildungsaspirationen zustande kommen, ergibt sich im Idealfall am Ende ein Konsens bezüglich der Schulanmeldung, der alle Beteiligten zufriedenstellt. Bei einem so komplexen Prozess mit einer Fülle von Einflussfaktoren muss das jedoch nicht immer der Fall sein. Schlimmstenfalls gibt es drei unterschiedliche Vorstellungen vom einzuschlagenden Bildungsweg. Sofern sich nicht alle drei Parteien einig sind, wird die Entscheidung für eine Schulform jedenfalls schwierig. Setzen sich die Eltern gegen einen abweichenden Wunsch des Kindes durch, riskieren sie ein unglückliches Kind auf einer Schule, auf der es nicht zurechtkommt und vielleicht früher oder später scheitert. Wird im Konfliktfall die Entscheidung dem Kind überlassen, ist es möglicherweise zunächst zufriedener, aber aus Elternsicht sind die weiteren Perspektiven nicht optimal. Und wird entgegen den eigenen Wünschen der Empfehlung der Lehrkraft gefolgt, kann das ebenfalls zu Schwierigkeiten führen.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich speziell mit der Frage, ob die Bildungsaspirationen des Kindes einen eigenständigen Einfluss auf die Anmeldungen an den weiterführenden Schulen ausüben. Im folgenden Kapitel wird zunächst aus theoretischer Perspektive dargestellt, in welcher Weise die Schülerwünsche die Entscheidung beeinflussen. Anschließend wird empirisch überprüft, inwieweit sich Effekte der Aspirationen der Kinder auf die Gymnasialanmeldung nachweisen lassen. Bestätigt sich die Vermutung über den Einfluss des Kindes auf das Anmeldeverhalten, so lässt sich die Forderung begründen, die Bildungsaspirationen der Schüler künftig in Modellen zur

Erklärung der Wahl der Schulform als eigenständigen Faktor explizit mit einzubeziehen.

II. Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen

Die Beschäftigung mit Übergängen im Schulsystem hat sich in den letzten Jahrzehnten als eigenständiger Bereich innerhalb der soziologischen Bildungsforschung etabliert. In einer frühen Phase war die Forschung vor allem auf Fragen der schulischen Auslesefunktion, der Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Schulformen, der Rechte von Eltern sowie der Verbesserung der Übergangspraxis konzentriert (vgl. Rolff 1997). Im Lauf der Zeit rückten dann empirische Studien zum Übergangsverhalten immer stärker in den Vordergrund (Arnold et al. 2010; Baumert et al. 2009; Becker 2009; Ditton 1992, 2007, 2010; Maaz et al. 2010; Meulemann 1985). Dabei finden sich in der gegenwärtigen Übergangsforschung besonders häufig Untersuchungen, bei der die Übergangsentscheidungen als individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen analysiert werden (Becker 2000; Becker und Lauterbach 2004; Maaz et al. 2006). Diese theoretischen Modelle bilden jedoch die skizzierte Dynamik und Komplexität der Entscheidung für eine Schulform nur unvollständig ab, da hier die Perspektive *eines* Akteurs (in der Regel die der Eltern) in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. Breen und Goldthorpe 1997). Demgegenüber wäre es bedeutsam, die gegebenenfalls unterschiedlichen Nutzenkalküle der verschiedenen beteiligten Akteure zu betrachten und ihre jeweilige Bedeutung für die Schulformwahl zu analysieren. Diesbezüglich werden in der Forschung bislang zwar die Schulformempfehlungen der Lehrkräfte und die Bildungsaspirationen der Eltern untersucht. Die Schülerinnen und Schüler spielen dagegen kaum eine Rolle, jedenfalls nicht hinsichtlich der Bedeutung ihrer Bildungsaspirationen für die Wahl der Schulform. Untersuchungen zum Schulübertritt aus der Schülerperspektive berücksichtigen eher die im Zusammenhang mit der jeweils realisierten Entscheidung stehende Zufriedenheit, Unsicherheit oder die Ängste der Kinder (Büchner und Koch 2001). Zur Konkretisierung des Einflusses der Kinder auf elterliche Bildungsentscheidungen und die Schulanmeldungen liegen dagegen nur einzelne qualitative Befunde vor (Helsper et al. 2009). Diese sprechen allerdings dafür, dass Kinder oftmals sehr konkrete Vorstellungen zum Besuch der weiterführenden Schule haben und ihre damit verbundenen Ansprüche auch geltend machen; selbst gegen anderslautende Empfehlungen von Lehrkräften oder Erwartungen ihrer Eltern. Einen weiteren Hinweis auf den bedeutsamen Stellenwert der Aspirationen der Kinder geben auch Analysen der Daten aus der KOALA-Studie. Hier konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte bei schulischen Leistungen, die keine eindeutige Empfehlung für eine Schulform erlauben, die Schulformwünsche der Kinder einbeziehen, um ihre Entscheidung zu treffen (Ditton und Krüsken 2009a).

Die weitgehende Vernachlässigung der Bildungsaspirationen der Kinder in der aktuellen (deutschsprachigen) Übergangsforschung ist insofern erstaunlich, als es hierzu eine beachtenswerte Forschungstradition, gekoppelt an die „Wisconsin-Studie“, gibt (vgl. hierzu etwa Alexander et al. 1975; Haller und Portes 1973; Hauser 2005; Saltiel 1988; Sewell et al. 1970; Sewell et al. 1969).

Das der Wisconsin-Studie zugrunde liegende Modell versucht zu erklären, wovon (schulische) Leistungen und Aspirationen Jugendlicher abhängig sind und wie sie ihrerseits die Bildungs- und Berufskarriere beeinflussen. Das Modell geht von folgenden Annahmen aus: Einen zentralen Stellenwert für den Bildungserfolg haben Bildungsaspirationen. Diese werden in starkem Maße von kognitiven Fähigkeiten und den schulischen Leistungen beeinflusst. Sie sind darüber hinaus aber auch vom sozialen Kontext abhängig. Relevante Basismechanismen im Modell sind damit die Selbstreflexion und interpersonelle Einflüsse. Die kognitiv-motivationale Komponente des Modells betont, dass Fähigkeiten sowie Motivation und Anstrengungsbereitschaft wichtige Einflussfaktoren für das Zustandekommen von Bildungsaspirationen sind. Bezogen auf die Kontextfaktoren wird besonders der Einfluss signifikanter Anderer hervorgehoben. Sie können jeweils entweder „definer" sein, also Personen, die Erwartungen direkt an das Individuum herantragen. Zum anderen können sie „models" sein, deren eigene Aspirationen das Individuum indirekt, etwa über ihre Vorbildfunktion, beeinflussen, ohne dass unmittelbar Erwartungen geäußert werden (Haller und Portes 1973: 71). Es ist empirisch nicht einfach zu ermitteln, wer die signifikanten Anderen eines Individuums sind. Nicht alle Personen, mit denen Interaktionen stattfinden, müssen einen Einfluss haben, und umgekehrt können auch Personen, mit denen nicht unmittelbar interagiert wird, signifikante Andere und einflussreich sein (vgl. Haller und Portes 1973). Allerdings wird allgemein davon ausgegangen, dass die wichtigsten signifikanten Anderen für Jugendliche (und Kinder) deren Eltern, ihre Lehrkräfte sowie die besten Freunde sind.

Eine weitere Annahme des Wisconsin-Modells besteht darin, dass sowohl die eigenen Erwartungen als auch die der signifikanten Anderen in einem engen Zusammenhang mit den bisher gezeigten Fähigkeiten und schulischen Leistungen stehen (vgl. Hauser 2005). Sowohl das Individuum selbst als auch die signifikanten Anderen orientieren sich bezüglich ihrer weiteren Bildungserwartungen am bisherigen schulischen Erfolg, z. B. an den Schulnoten. Somit werden auch die Erwartungen anderer nicht einfach unhinterfragt übernommen, sondern hinsichtlich der Selbsteinschätzung der eigenen individuellen Fähigkeiten und erwarteten Möglichkeiten reflektiert. Es erfolgt quasi ein Abgleich eigener und fremder Erwartungen vor dem Hintergrund der bisherigen individuellen Erfahrungen im Bildungssystem. In diesem Abwägungsprozess können noch weitere Persönlichkeitsmerkmale des Individuums bedeutsam sein, wie die Leistungsbereitschaft, die Suche nach Anerkennung, die Soziabilität und Empathie. Beispielsweise könnte abhängig vom Selbstkonzept eigener Fähigkeiten die Beeinflussbarkeit durch Andere und die Einschätzung der eigenen Leistungen und Möglichkeiten unterschiedlich sein.

Im Folgenden ist keine Überprüfung des Wisconsin-Modells geplant. Dafür wäre zunächst in einem eigenständigen Beitrag die Anwendbarkeit des Modells auf die Besonderheiten des deutschen Schulsystems und die Situation 10-jähriger Kinder differenziert zu diskutieren. Es geht vielmehr darum, in einer ersten Annäherung zu prüfen, wieweit es für die künftige Übergangsforschung weiterführend und notwendig sein könnte, die Bildungsaspirationen der Kinder als eigenständig bedeutsamen Faktor zu berücksichtigen. Dabei ist das Wisconsin-Modell relevant, weil sich daraus ableiten lässt, welche Faktoren oder Variablen bei den Analysen zu berücksichtigen sind. Konkret sind es die Fähigkeiten oder schulischen Leistungen, der sozioökonomische Status

der Herkunftsfamilie, der Einfluss signifikanter Anderer und schließlich die Bildungsaspirationen des Kindes selbst. Dagegen spielen für die Übergangsentscheidung nach der Grundschule die weiteren Variablen des Modells (abschließender Bildungserfolg, berufliche Aspirationen, erreichter beruflicher Status) von der Natur der Sache her keine Rolle.

Da es in der gegenwärtigen Schulübergangsforschung an Untersuchungen mangelt, die einen Zusammenhang zwischen den Schullaufbahnempfehlungen und den Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder herstellen, ist dies genau der Gegenstand der nachfolgenden Analysen. Es soll überprüft werden, inwieweit die Kinder selbst im Entscheidungsprozess beim Übergang auf eine weiterführende Schule eine Rolle spielen. Sind ihre Bildungsaspirationen ein bloßes Abbild der Aspirationen ihrer Eltern oder der Empfehlung der Lehrkraft oder bestehen Abweichungen? Wann und wie entwickeln Kinder eigene Ansichten zur zukünftigen Schulkarriere? Welchen Einfluss haben Freunde auf die Entwicklung der Wünsche der Kinder? Wird die Entscheidung über den Schultyp nach der Grundschule durch das Schulkind mit beeinflusst? Welchen Einfluss auf die Schulanmeldungen haben Lehrkräfte, Eltern und Kinder? Zu diesen und einer Vielzahl möglicher Anschlussfragen bestehen gravierende Forschungslücken. Auch mit dem vorliegenden Beitrag können nur erste Antworten gegeben werden. Konkret sollen folgende Fragen überprüft werden:

1. Bestehen zwischen den Schülerwünschen und den Bildungsaspirationen der Eltern Diskrepanzen? Sofern das der Fall ist, kann dies als Hinweis auf die Notwendigkeit einer Erweiterung der bislang verwendeten Modelle zum schulischen Übergang verstanden werden. In weiterführenden Analysen wäre dann zu prüfen, wieweit von den Eltern abweichende Bildungsaspirationen der Kinder, die sowohl nach „oben" als auch nach „unten" gehen können, durch den Einfluss signifikanter Anderer oder eine kindspezifisch andersartige Kosten-Nutzen-Kalkulation erklärbar sind.
2. Haben die Schülerwünsche einen eigenständigen Einfluss auf die Wahl der Schulform? Vermutet wird ein signifikanter Effekt der Bildungsvorstellungen der Kinder auf die Anmeldung an einer Sekundarschule, der über die Effekte der Elternaspirationen und der Empfehlung der Lehrkraft hinausgeht.
3. Wie stark sind die Effekte der Schülerwünsche? Über die Stärke des Einflusses der Schülerwünsche kann aufgrund des Mangels an Untersuchungen zu diesem Thema nur spekuliert werden. Vorstellbar wäre einerseits, dass die Effektstärke der Schülerwünsche hinter denen der Elternaspirationen und der Empfehlungen der Lehrkräfte zurückbleibt. Andererseits ist denkbar, dass die Schülerwünsche einen erheblichen Einfluss haben und mit denen der Eltern oder Lehrkräfte gleichziehen oder sie sogar übertreffen. Da Ergebnisse hierzu bislang fehlen, wird erwartet, dass die Effekte der Schülerwünsche ähnlich groß sind wie die Effekte der Elternaspirationen.

III. Datengrundlage und Untersuchungsmethode

Für die vorliegende Untersuchung wurden Daten aus der Studie KOALA-S (KOmpetenzAufbau und LAufbahnen im Schulsystem; vgl. Ditton 2007; Ditton und Krüsken 2009b) verwendet. Dabei handelt es sich um eine zwischen 2005 und 2007 an bayeri-

schen und sächsischen Grundschulen durchgeführte Längsschnittstudie zum Erwerb schulischer Kompetenzen und dem Übergang in die Sekundarstufe. Die Stichprobenziehung erfolgte nach einem geschichteten Zufallsverfahren (Schichtungsmerkmale: Urbanisierung, Schulgröße, Schultyp und Region), wobei aus jeder Schule eine zufällig ausgewählte Klasse in die Stichprobe aufgenommen wurde. Gemessen wurden jeweils zum Schuljahresende in der zweiten, dritten und vierten Jahrgangstufe (T1, T2 und T3) die Fachleistungen der Schüler in Deutsch und Mathematik sowie Urteile der Lehrkräfte zu Schülerleistungen, Zeugnisnoten und übergangsbezogene Einschätzungen der Lehrkräfte. Parallel wurden zu allen drei Messzeitpunkten sowohl die Eltern als auch die Schüler schriftlich befragt.

In KOALA-S wurden die Vorstellungen der Schüler zu ihrer späteren Schullaufbahn explizit mit erhoben. Dazu wurde ihnen am Ende der dritten und vierten Klasse auch die Frage gestellt, auf welche Schulform sie gerne gehen würden, wenn sie es sich selbst aussuchen könnten. Darüber hinaus liegen auch die Bildungsaspirationen der Eltern und die Schulempfehlungen der Lehrkräfte jeweils bereits ab der zweiten Klasse gemessen sowie die letztendlich realisierte Schulanmeldung vor. Damit bietet der Datensatz eine Fülle von Analysemöglichkeiten bezüglich Entwicklung, Einfluss und Auswirkungen von Schülerwünschen im Zusammenspiel mit den elterlichen Bildungsaspirationen und den Empfehlungen der Lehrkräfte.

1. Stichprobe

Für die folgenden Analysen wurden die Daten der bayerischen Probanden berücksichtigt, da die Bezugnahme auf beide Bundesländer den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde. Insgesamt nahmen an der KOALA-Studie 42 der für die erste Erhebung ausgewählten 43 bayerischen Schulklassen (n = 871 Schüler) an allen drei Erhebungen teil. Das Geschlechterverhältnis in der bayerischen Teilstichprobe ist mit 48,8 Prozent weiblichen zu 51,2 Prozent männlichen Befragten nahezu ausgeglichen. Für die Teilnahme an der Studie war das Vorliegen einer schriftlichen Elterngenehmigung für jeden Erhebungszeitpunkt erforderlich. 89 Prozent der Eltern (n = 778) haben ihre Zustimmung für alle Erhebungen gegeben. Vollständige Testdatensätze von T1 bis T3 liegen für 86,5 Prozent der Ursprungsstichprobe vor (n = 753).

Für Analysen unter Berücksichtigung der ethnischen Herkunft sind die KOALA-Daten nur bedingt geeignet, da der Anteil der Migranten bereits in der Ausgangsstichprobe auf eher moderatem Niveau liegt (bei 11,8 Prozent der Schüler wurde mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) und die absolute Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund klein ist. Zudem ließen sich in den bisherigen Analysen keine eigenständigen Effekte des Migrationsstatus unter Kontrolle der sozialen Herkunft nachweisen. Daher wird dieser Faktor nachfolgend nicht weiter berücksichtigt. Auch für das Geschlecht zeigten sich keine bedeutsamen Effekte, weshalb auf diese Variable nachfolgend ebenfalls nicht weiter eingegangen wird.

Für die Untersuchung wurden ausschließlich diejenigen Fälle verwendet, die bei den beiden im Folgenden dargestellten Variablen vollständige Werte aufweisen. Damit ergibt sich für die hier durchgeführte Untersuchung eine Stichprobengröße von 473 Fällen.

2. Verwendete Variablen

Um zum Einen die Komplexität der Entscheidungsfindung für eine Schulform innerhalb des bayerischen mehrgliedrigen Schulsystems für die Analysen zu reduzieren und zum Anderen die Fallzahlen in den einzelnen Kategorien nicht zu stark zu verringern, wurde die Entscheidung nicht für alle Schultypen gleichzeitig modelliert, sondern auf den Übergang zum Gymnasium bezogen.

Anmeldung am Gymnasium. Abhängige Variable bei dieser Untersuchung ist die *Anmeldung am Gymnasium.* Diese wurde mit „1" für Anmeldung an einem Gymnasium und „0" für Anmeldung auf einer anderen Schulform kodiert und am Ende der vierten Klasse erhoben, nachdem die Anmeldung an den weiterführenden Schulen bereits erfolgt war.

Akteursspezifische Vorstellungen von der Bildungskarriere. Zentral für die hier durchgeführte Untersuchung ist die explizite Unterscheidung der Vorstellungen der verschiedenen beteiligten Akteure. Die Variable *Schülerwünsche* gibt wieder, welche Schulform der Schüler nach der Grundschule am liebsten besuchen würde, wenn er selbst zu entscheiden hätte. Die *elterliche Bildungsaspiration* erfasst die Vorstellungen der Schülereltern. Die *Lehrerempfehlung* schließlich beinhaltet die von der Lehrkraft abgegebene Schulformempfehlung. Alle drei Variablen wurden im Längsschnitt mehrfach erhoben und dichotomisiert mit „1" für das Gymnasium und „0" für eine andere Schulform.

Schulische Leistungen. Mit der *Durchschnittsnote der Hauptfächer* und dem *Allgemeinen Leistungsindex* werden zwei Indikatoren für die schulischen Leistungen des Schülers herangezogen. Der grundsätzliche Unterschied besteht darin, dass die Schulnoten allen Beteiligten (Eltern, Lehrkraft und Kind) bekannt sind und somit einen stärkeren Zusammenhang mit der Anmeldung an der weiterführenden Schule aufweisen müssten als der allgemeine Leistungsindex. Letzterer wurde auf Basis von standardisierten Leistungstests gebildet und stellt für alle drei Gruppen der Akteure eine unbekannte Größe dar.[1] Der Leistungsindex dient damit als „neutraler" Indikator für das Leistungspotenzial des Schülers. In den Analysen werden die Daten der Messung in der 4. Klasse verwendet, da die Schulformwahl im direkten Bezug zu den Leistungen in diesem Zeitraum steht.

Schülermerkmale. Um der Besonderheit dieser Untersuchung, der expliziten Einbeziehung der Schülerwünsche, gerecht zu werden, wurde eine ganze Reihe von Schülermerkmalen in die Analysen aufgenommen. Hierdurch soll geprüft werden, ob die Schülerwünsche über Schülermerkmale vermittelt werden. Unter den im Datensatz zur Verfügung stehenden Merkmalen wurden für die Analysen diejenigen ausgewählt, deren Einfluss auf die Schulwahl auch in anderen Studien bereits thematisiert wurde und von denen daher anzunehmen war, dass sie einerseits in engem Zusammenhang mit

1 Die Leistungstests wurden von Arbeitskreisen aus Lehrplanexperten unter wissenschaftlicher Begleitung entwickelt und sind curricular valide. Zu allen drei Messzeitpunkten wurden über Ankeritems verbundene Fachleistungstests in den Bereichen Leseverständnis, Rechtschreiben und Mathematik eingesetzt. Im Bereich Leseverständnis und Mathematik orientierte sich die Aufgabenerstellung an den Kompetenzmodellen aus IGLU und TIMSS. Im Fach Deutsch wurden zudem zum Bereich Sprachbetrachtung und zur Lesegeschwindigkeit Tests durchgeführt.

der Übergangsentscheidung stehen und andererseits bei der Entstehung der Schülerwünsche eine Rolle spielen. Mit dem *Fähigkeitsselbstkonzept* (die verwendeten Items wurden in Anlehnung an Schwarz et al. (1997) eigens für KOALA entwickelt) und der s*chulischen Hilflosigkeit* (Eigenentwicklung in Anlehnung an Schwarzer und Jerusalem (1999)) werden sowohl eine positive als auch eine negative Facette der schulischen Selbsteinschätzung des Schülers berücksichtigt. Darüber hinaus erfassen *Lesefreude* und *Interesse an Mathematik* (für beide Instrumente siehe Bos et al. 2005), wie stark sich die Schulkinder für die Kernfächer Deutsch und Mathematik interessieren. Als Indikator für den Stellenwert von Peers wurde außerdem der *Schulformbesuch der Freunde* (Eigenentwicklung für KOALA: „Auf welche Schulform werden die meisten deiner Freunde nach der vierten Klasse gehen?") kontrolliert.

Merkmale der sozialen Herkunft. Bei der Analyse von Schulübergangsentscheidungen ist insbesondere die Kontrolle der sozialen Herkunft von großer Bedeutung. Mit dem *ISEI-Status* („International Socio-Economic Index of Occupational Status"; Ganzeboom et al. 1992) und dem *höchsten Schulabschluss im Haushalt* werden zwei zentrale Indikatoren dafür berücksichtigt. Der ISEI-Familienstatus wurde aus offenen Berufsangaben kodiert. Grundlage waren jeweils die Angaben der männlichen Bezugsperson im Haushalt (bei fehlenden Angaben wurden die der weiblichen Bezugsperson verwendet). Der höchste Schulabschluss im Haushalt wurde zu drei Stufen zusammengefasst (Kategorien: nicht höher als Hauptschule; Realschule/POS 10; Gymnasium) und mithilfe von Dummy-Variablen in die Analysen einbezogen.

Damit steht insgesamt ein Variablenbündel zur Verfügung, das die zentralen Einflussfaktoren für den Schulübergang mit den hier fokussierten Schülerwünschen zu einem aufschlussreichen Gesamtpaket integriert.

3. Analysemethoden

Im Folgenden werden zunächst die Zusammenhänge zwischen den Schülerwünschen und den weiteren Variablen analysiert. Anschließend wird im Längsschnitt die Entwicklung der Schülerwünsche kombiniert mit den Bildungsaspirationen der Eltern betrachtet. Schließlich wird im letzten Schritt eine logistische Regression durchgeführt, um zu überprüfen, ob der erwartete Einfluss der Schülerwünsche auf die Anmeldung an der weiterführenden Schule empirisch nachgewiesen werden kann. Hierfür wurden zunächst die kombinierten Eltern-Kind-Aspirationen mithilfe von Dummy-Variablen in ein Regressionsmodell eingebunden und sukzessive um weitere Einflussfaktoren erweitert. Allerdings besteht dabei das Problem, dass sich die Regressionskoeffizienten nicht ohne Weiteres über verschiedene Modelle hinweg vergleichen lassen (vgl. Mood 2009). Um dieses Problem zu lösen, wurden daher für die Ergebnisdarstellung nicht wie sonst üblich Odds Ratios, sondern y-standardisierte Koeffizienten verwendet.

IV. Ergebnisse

1. Bildungsaspirationen zum Übergangszeitpunkt

Tabelle 1 weist die Interkorrelationen der Variablen Schülerwunsch, Bildungsaspirationen der Eltern, Lehrerempfehlung sowie der tatsächlich erfolgten Anmeldung aus. Um das Problem der kausalen Zuordnung zwischen Aspirationen und der zum dritten Messzeitpunkt (4. Klasse) bereits realisierten Anmeldung zu umgehen, wurden sowohl Schülerwünsche als auch Bildungsaspirationen der Eltern zum zweiten Messzeitpunkt (3. Klasse) verwendet. Dadurch wird sichergestellt, dass noch keine Anpassung der Erwartungen an die tatsächliche Realisation der Anmeldung stattgefunden hat. Die Lehrerempfehlung wurde in der dritten Erhebungswelle (4. Klasse) erhoben. Zunächst fällt auf, dass sämtliche Variablen signifikant mittelhohe bis hohe Korrelationen aufweisen. Darüber hinaus ist die Korrelation der Schülerwünsche mit der Gymnasialanmeldung zwar tendenziell etwas niedriger als die der anderen Variablen, allerdings ist sie mit einem Koeffizienten von 0,55 immer noch hoch. Dies kann bereits als erstes Indiz für die Vermutung gewertet werden, dass die Schülerwünsche bei der Entscheidung über die weiterführende Schule potenziell von Bedeutung sein könnten.

Tabelle 1: Korrelationen (Pearson) zwischen Schülerwunsch, elterlichen Bildungsaspirationen, Lehrerempfehlung und Gymnasialanmeldung in der 4. Klasse

	Schüler-wunsch GY (Klasse 3)	Bildungs-aspiration für GY (Klasse 3)	Empfehlung für GY (Klasse 4)	Anmeldung am Gymnasium
Schülerwunsch GY (Klasse 3)	1			
Bildungsaspiration für GY (Klasse 3)	0,514	1		
Empfehlung für GY (Klasse 4)	0,402	0,526	1	
Anmeldung am Gymnasium	0,553	0,670	0,712	1

Alle Koeffizienten sind signifikant, $p < 0{,}001$. N = 473.

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Um dies etwas näher zu beleuchten, gibt *Tabelle 2* einen Überblick über die Korrelationen der Aspirationsvariablen mit sämtlichen für die Analyse ausgewählten Kovariaten. Dadurch sollen zunächst möglichst breit Informationen über den Zusammenhang mit den jeweiligen Bildungsaspirationen der einzelnen Akteure gegeben werden. Die ausgewiesenen Korrelationen sind ausnahmslos hoch signifikant auf dem Ein-Prozent-Niveau. Der stärkste Zusammenhang findet sich zwischen der Empfehlung der Lehrkraft und den Noten in den Hauptfächern ($r = -0{,}74$). Der Leistungsindex weist dabei keinen so starken Zusammenhang ($r = 0{,}62$) mit der Laufbahnempfehlung der Lehrkraft auf wie die Durchschnittsnote. Dies ist wohl auf die Tatsache zurückzuführen, dass dieser Indikator für das latente Leistungspotenzial des Schülers im Gegensatz zu den Schulnoten keinem der drei beteiligten Akteursgruppen bekannt ist. Zudem können in die Noten und Empfehlungen auch andere Aspekte (wie etwa Motivation, Anstrengung) einfließen, die bei den Testleistungen nicht über eine Beurteilungskomponente durch die Lehrkraft mit eingeschlossen sind. Das gleiche Bild zeigt sich auch beim Zu-

sammenhang zwischen den Leistungsindikatoren und der realisierten Anmeldung am Gymnasium. Stets liegt die Korrelation mit den Testwerten unter der mit den Noten. Den geringsten Zusammenhang mit der schulischen Leistung zeigen die Schülerwünsche (r = –0,41 bzw. r = 0,38). Daraus wird ersichtlich, dass die Wünsche der Schülerinnen und Schüler weniger von leistungsbezogenen Kriterien beeinflusst werden als die der Eltern und Lehrkräfte. Anscheinend spielen bei den Kindern andere Faktoren eine vergleichsweise größere Rolle.

Tabelle 2: Korrelationen (Pearson) der Kovariaten mit den Variablen Schülerwunsch, Elternaspirationen, Lehrerempfehlung und Gymnasialanmeldung in der 4. Klasse

Kovariaten (erfasst in der 4. Klasse)	**Schülerwunsch Gymnasium (Klasse 3)**	**Elternaspiration für Gymnasium (Klasse 3)**	**Lehrerempfehlung für Gymnasium (Klasse 4)**	**Anmeldung am Gymnasium**
Durchschnittsnote Hauptfächer	–0,410	–0,511	–0,738	–0,670
Allg. Leistungsindex	0,379	0,486	0,621	0,579
Fähigkeitsselbstkonzept	0,294	0,345	0,448	0,453
Schulbezogene Hilflosigkeit	–0,204	–0,227	–0,383	–0,298
Lesefreude	0,202	0,286	0,274	0,285
Interesse an Mathematik	0,189	0,193	0,233	0,261
Schulformbesuch der Freunde	0,297	0,350	0,473	0,522
Sozialer Status (ISEI)	0,278	0,344	0,276	0,385
Höchster Schulabschluss im HH (3-stufig)	0,357	0,421	0,360	0,423

Alle Koeffizienten sind signifikant, $p < 0{,}001$. N = 473.

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Bei der Untersuchung der Schülermerkmale (Fähigkeitsselbstkonzept, schulbezogene Hilflosigkeit, Lesefreude, Interesse an Mathematik, Schulformbesuch der Freunde) zeigen sich Zusammenhänge auf tendenziell eher moderatem Niveau. Sowohl die Lesefreude als auch das Interesse an Mathematik korrelieren zwischen 0,2 und 0,3 mit den drei Aspirationsvariablen und der Gymnasialanmeldung. Auch die Beziehung zur schulbezogenen Hilflosigkeit ist nur unwesentlich stärker. Das Fähigkeitsselbstkonzept weist etwas höhere Korrelationen mit den einzelnen Aspirationen auf, am stärksten ist der Zusammenhang mit der Empfehlung der Lehrkraft ausgeprägt (r = 0,45). Die Lehrerempfehlung weist auch mit den übrigen Schülermerkmalen fast in allen Fällen die vergleichsweise höchsten Zusammenhänge auf. Offensichtlich geht die Lehrkraft bei ihrer Diagnose tatsächlich nicht nur auf schulische Leistungen ein, sondern berücksichtigt auch Merkmale der Persönlichkeit. Dafür spricht auch, dass die Schülermerkmale ausnahmslos höher mit den Empfehlungen der Lehrkraft korrelieren als mit den Wünschen des Schülers selbst. Von den Schülermerkmalen weist der Schulformbesuch der Freunde die stärksten Zusammenhänge mit den einzelnen Aspirationen auf. Dies entspricht den in der Einleitung skizzierten Befunden in der Tradition der Wisconsin-Studie.

Die Indikatoren für die soziale Herkunft hängen tendenziell etwas stärker als die Schülermerkmale, aber geringer als die Leistungen, mit den Aspirationsvariablen zusammen. Sämtliche Korrelationen liegen zwischen 0,2 und 0,4. Dennoch ist das Vor-

handensein eines Zusammenhangs ein erneuter Beleg dafür, dass der elterliche Bildungshintergrund am Zustandekommen der Übergangsentscheidung beteiligt ist. Aus diesem Grund wird die soziale Herkunft in den multivariaten Analysen als Kontrollvariable berücksichtigt. Dabei ist interessant, dass die Korrelationen mit der Empfehlung der Lehrkraft nur unwesentlich geringer sind als die mit den Wünschen der Eltern und ähnlich hoch ausfallen wie die mit den Schülern.

2. Entwicklung der Bildungsaspirationen im Zeitverlauf[2]

Tabelle 3 stellt die Korrelationen der Schüler-, Eltern- und Lehrerperspektive jeweils am Ende der dritten (T2) und vierten Jahrgangsstufe (T3) dar. Die fett hervorgehobenen Korrelationen spiegeln die Stabilität über die Zeit wider. Es zeigt sich, dass die Schülerwünsche mit r = 0,55 über die Zeit hinweg die geringste Stabilität aufweisen. Eltern (r = 0,66) und Lehrkräfte (r = 0,67) scheinen sich ihrer Präferenz sicherer zu sein und sie seltener zu ändern.

Tabelle 3: Korrelationen (Pearson) zwischen Schülerwunsch, Bildungsaspirationen und Lehrerempfehlung im Zeitverlauf (3. und 4. Klasse)

			Schülerwunsch		Elterliche Aspirationen		Lehrerempfehlung	
		N	3. Klasse (T2)	4. Klasse (T3)	3. Klasse (T2)	4. Klasse (T3)	3. Klasse (T2)	4. Klasse (T3)
Schüler/innen	3. Klasse (T2)	473	1					
	4. Klasse (T3)	473	**0,550**	1				
Eltern	3. Klasse (T2)	473	0,514	0,579	1			
	4. Klasse (T3)	473	0,498	0,698	**0,663**	1		
Lehrer / innen	3. Klasse (T2)	442	0,395	0,544	0,491	0,594	1	
	4. Klasse (T3)	473	0,402	0,608	0,526	0,611	**0,673**	1

Fett markiert: Korrelation einer Perspektive über die beiden Messzeitpunkte.
Grau hinterlegt: Korrelation zwischen zwei Perspektiven zum selben Messzeitpunkt.

Alle Koeffizienten sind signifikant, $p < 0{,}001$.

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

2 Bei den folgenden Ausführungen ist zu berücksichtigen, dass sich bei den zu T3 erfassten Aspirationen nicht klar trennen lässt, ob eine Veränderung eine tatsächlich veränderte Aspiration abbildet oder ob es sich um eine nachträgliche Anpassung an die zum Messzeitpunkt bereits erfolgte Anmeldung handelt. Allerdings legen der Grad der Übereinstimmung der Aspirationen zu T2 und T3 und die Ähnlichkeit der Koeffizienten von Eltern und Lehrern die Vermutung nahe, dass derartige Anpassungen von nicht allzu großer Tragweite sind.

Der Vergleich der Korrelationen zwischen zwei Beteiligten jeweils zu T2 mit denen zu T3 erlaubt Aussagen über die wechselseitige Beeinflussung der beiden betrachteten Parteien. Der Schülerwunsch korreliert mit der Lehrerempfehlung zum Zeitpunkt T2 mit r = 0,40, im vierten Schuljahr (T3) dagegen mit r = 0,61. Offensichtlich haben sich die Vorstellungen der beiden Akteure einander angenähert. Ebenso verhält es sich zwischen Schülern und Eltern sowie zwischen Eltern und Lehrkräften. Durchgängig steigt der Zusammenhang von T2 nach T3 an. Dies lässt sich als Hinweis auf die näher rückende Übergangsentscheidung interpretieren, wobei die ablaufenden Aushandlungsprozesse zwischen Lehrkraft, Eltern und Kindern anscheinend zu einer Annäherung der Positionen führen.

Um herauszufinden, wie häufig Übereinstimmungen tatsächlich erzielt werden, werden im nächsten Schritt sowohl die Verläufe der Bildungsaspirationen der Eltern als auch der Schülerwünsche näher betrachtet. *Tabelle 4* zeichnet die Entwicklung der Elternwünsche im Zeitverlauf nach. Der überwiegende Teil der befragten Eltern (53 Prozent n = 250) wünscht sich für das eigene Kind im dritten Schuljahr (T2) eine andere Schulform als das Gymnasium. Im vierten Schuljahr (T3) hat sich dieses Verhältnis ein wenig zugunsten des Gymnasiums verschoben. Insgesamt wünscht sich jetzt die Hälfte eine andere Schulform (50 Prozent, n = 234). Auffällig ist, dass die Mehrheit der Eltern (n = 202 + 191 = 393 ≙ 83 Prozent) unabhängig davon, ob ihre Präferenz beim Gymnasium liegt oder nicht, konstant bei ihrer ursprünglichen Erwartung bleibt. Beim übrigen Teil der Eltern (n = 48 + 32 = 80 ≙ 17 Prozent) ändert sich die Präferenz gegenüber dem zuvor geäußerten Wunsch. Die Daten zeigen damit, dass der Großteil der Eltern bereits vor der konkreten Entscheidungssituation eine feste Vorstellung von der Schullaufbahn des Kindes hat. Nur ein Sechstel der Eltern ändert die Präferenz.

Tabelle 4: Elterliche Bildungsaspirationen im Zeitverlauf

		Elternaspiration Gymnasium 4. Klasse (T3)		
		Nein	Ja	Gesamt
Elternaspiration Gymnasium 3. Klasse (T2)	Nein	202 42,7%	48 10,1%	250 52,9%
	Ja	32 6,8%	191 40,4%	223 47,1%
	Gesamt	234 49,5%	239 50,5%	473 100,0%

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Bei den Kindern zeigen sich ebenfalls klare Trends (vgl. *Tabelle 5*). Auch hier bleibt der Großteil der Wünsche (n= 146 + 222 = 368 ≙ 78 Prozent) unverändert. Wechsel der gewünschten Schulform gibt es vergleichsweise wenige (n = 39 + 66 = 105 ≙ 22 Prozent). Im Unterschied zu den Eltern möchten zu T2 61 Prozent der Kinder (n = 288) später am liebsten auf ein Gymnasium gehen. In der vierten Klasse (T3) ist dieser Anteil leicht – auf 55 Prozent (n = 261) – gesunken. Für die optimistischeren Wünsche der Schüler dürfte eine Rolle spielen, dass sie weniger stark an den Leistungen orientiert sind als die Aspirationen der Eltern.

Tabelle 5: Schülerwünsche im Zeitverlauf

		Schülerwünsche Gymnasium 4. Klasse (T3)		
		Nein	Ja	Gesamt
Schülerwünsche Gymnasium 3. Klasse (T2)	Nein	146 30,9%	39 8,2%	185 39,1%
	Ja	66 14,0%	222 46,9%	288 60,9%
	Gesamt	212 44,9%	261 55,1%	473 100,0%

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Aus *Tabelle 4* und *Tabelle 5* geht hervor, dass der überwiegende Teil der Präferenzen bei den Eltern wie auch bei den Kindern bereits in der dritten Klasse feststeht. Darüber hinaus wurde mit den Ergebnissen in *Tabelle 3* gezeigt, dass die Korrelation der Eltern-Kinder-Wünsche im Zeitverlauf zunimmt oder, anders formuliert, die Übereinstimmung zwischen den beiden Parteien wächst. Um dies genauer zu untersuchen, werden nachfolgend die Schülerwünsche und Elternaspirationen kombiniert und in ihrer zeitlichen Entwicklung betrachtet. Für die Darstellung in *Tabelle 6* wurden die Eltern- und Schülerwünsche für beide Zeitpunkte zu je einer Variablen zusammengefasst. Angegeben ist je Zeitpunkt, ob keiner, nur der Schüler, nur die Eltern oder beide einen Gymnasialwunsch geäußert haben.

Auch in der kombinierten Betrachtung zeigen sich für die Mehrheit der Eltern-Kind-Konstellationen über die Zeit unveränderte Bildungsvorstellungen. Von den 187 Fällen, die sich zunächst in Übereinstimmung zwischen Eltern und Kind nicht für den Besuch eines Gymnasiums entscheiden wollten, bleiben zwei Drittel (n = 125; 67 Prozent) bei ihrer Aspiration. Bei einem zu T2 übereinstimmenden Wunsch für das Gymnasium halten sogar gut drei Viertel (n = 166, 78 Prozent) unverändert daran fest. Die übrigen Kombinationen treten seltener auf, dennoch lassen sich gewisse Muster erken-

Tabelle 6: Kombinierte Eltern-Kind-Aspirationen im Zeitverlauf

		Kombinierte Aspirationen von Kindern und Eltern, 4. Klasse				
		Beide nicht	Nur Schüler	Nur Eltern	Beide	Gesamt
Kombinierte Aspirationen von Kindern und Eltern 3. Klasse	Beide nicht	125 66,8%	42 22,5%	10 5,3%	10 5,3%	187 100,0%
	Nur Schüler	13 27,7%	22 46,8%	1 2,1%	11 23,4%	47 100,0%
	Nur Eltern	7 28,0%	6 24,0%	4 16,0%	8 32,0%	25 100,0%
	Beide	12 5,6%	23 10,7%	13 6,1%	166 77,6%	214 100,0%
	Gesamt	157 33,2%	93 19,7%	28 5,9%	195 41,2%	743 100,0%

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen. Abweichungen durch Rundungsfehler.

nen. Unter den beiden Gruppen, die zunächst (in T2) unterschiedliche Positionen einnahmen (Zeile „nur Schüler“ bzw. „nur Eltern“), besteht nun zu T3 größtenteils Konsens. Von den 47 Schülern, die eingangs im Gegensatz zu ihren Eltern den Besuch des Gymnasiums geplant hatten, haben sich 13 (28 Prozent) der Präferenz ihrer Eltern angepasst. In 11 Fällen (23 Prozent) haben dagegen die Eltern ihre Aspiration an die der Schüler angeglichen. Die verbleibenden 23 Fälle (49 Prozent) konnten bis zum Zeitpunkt T3 keine Einigung erzielen. Von den 25 Eltern, die anfangs mit ihrer Gymnasialaspiration alleine dastanden, haben sieben (28 Prozent) ihre Aspiration geändert, während acht (32 Prozent) ihre Kinder vom Gymnasium überzeugten. Insgesamt haben am Ende der vierten Jahrgangsstufe 74 Prozent (n = 157 + 195 = 352) der befragten Eltern und Schüler einen Konsens über den künftigen Gymnasialbesuch gefunden.

Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass die Vorstellungen von Eltern und Schülern eingangs stärker voneinander abweichen und sich nach und nach aneinander annähern. Trotz der recht hohen Übereinstimmung zwischen Schülerwünschen und elterlichen Bildungsaspirationen liegen dennoch bei rund einem Viertel der Fälle unterschiedliche Erwartungen hinsichtlich des Gymnasialbesuchs vor. Die erste der eingangs formulierten Untersuchungsfragen zu den Diskrepanzen zwischen den Schülerwünschen und den Bildungsaspirationen der Eltern kann insofern als bestätigt angesehen werden.

Nach diesem Überblick, wie sich die Aspirationen der Eltern und Kinder im Zeitverlauf entwickeln, stellt sich die Anschlussfrage, ob Konsens oder Dissens zwischen Eltern und Kindern eine Rolle für die letztlich realisierte Anmeldung spielt. Dazu werden in *Tabelle 7* die Anteile der realisierten Gymnasialanmeldungen für die kombinierte Schülerwunsch- und Elternaspirationsvariable zu T2, d. h. am Ende der dritten Jahrgangsstufe, dargestellt. Unter den 157 Schülern, die sich im Einvernehmen mit ihren Eltern zu T2 gegen das Gymnasium entschieden hatten, befinden sich zehn Fälle (6 Prozent), die dann doch am Gymnasium angemeldet werden. Trotz gemeinsamer Gymnasialaspirationen haben sich 12 Prozent (n = 24) gegen die Anmeldung entschieden. Eine Erklärung für diese Abweichungen könnte die Schulformempfehlung der

Tabelle 7: Kombinierte Eltern-Kind-Aspirationen und Gymnasialanmeldung

		Anmeldung am Gymnasium		
		Nein	Ja	Gesamt
Kombinierte Aspirationen von Schülern und Eltern 3. Klasse	Beide nicht	147 93,6%	10 6,4%	157 100,0%
	Nur Schüler	62 66,7%	31 33,3%	93 100,0%
	Nur Eltern	13 46,4%	15 53,6%	28 100,0%
	Beide	24 12,3%	171 87,7%	195 100,0%
	Gesamt	246 52,0%	227 48,0%	473 100,0%

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Lehrkraft sein, die z. B. durch Gespräche mit den Eltern die Entscheidung beeinflusst haben kann.

Interessanter als die Fälle, bei denen zwischen Eltern und Schülern Einigkeit besteht, sind jene, bei denen auch am Ende des Verhandlungsprozesses abweichende Wünsche bestehen. Dort, wo die Eltern sich einen Besuch des Gymnasiums wünschen, die Kinder jedoch nicht, werden letztlich 54 Prozent (n = 15) am Gymnasium angemeldet. Offenbar folgt hier fast die Hälfte der Eltern entgegen den eigenen Erwartungen dem Wunsch ihres Kindes und meldet das Kind nicht auf einer Schulform an, die es nicht besuchen möchte. Ist es umgekehrt das Kind, das am liebsten aufs Gymnasium gehen würde, so geben nur 33 Prozent (n = 31) der Eltern nach. Insgesamt setzen sich bei Uneinigkeit die Eltern häufiger durch (n = 62 + 15 = 77 ≙ 64 Prozent). Allerdings geben sie dennoch zu rund einem Drittel (n = 31 + 13 = 44 ≙ 36 Prozent) nach. Dies kann als ein weiteres Indiz für den Einfluss der Schülerwünsche aufgefasst werden. Im Gesamtbild zeichnet sich bei einem Dissens zwischen Eltern und Kindern eine leichte Tendenz zur Bevorzugung der *niedrigeren* Schulform ab. Worauf dies zurückgeführt werden kann, bleibt in vertiefenden Analysen zu klären.

3. Der Beitrag der Schülerwünsche zur Erklärung der Gymnasialanmeldung

Im Folgenden wird mithilfe logistischer Regressionen überprüft, ob tatsächlich ein unabhängiger Einfluss der Schülerwünsche auf die Anmeldung an der weiterführenden Schule empirisch belegt werden kann. *Tabelle 8* stellt die Ergebnisse logistischer Regressionsanalysen zur Anmeldung am Gymnasium dar. Angegeben sind y-standardisierte Koeffizienten, die über die Modelle hinweg vergleichbar sind. Die gemeinsame Komponente in allen Modellen ist die Berücksichtigung der kombinierten Eltern- und Schülerwünsche (unter Kontrolle der sozialen Herkunft). In Modell I wurden sie als einziger Einflussfaktor für die Anmeldung am Gymnasium einbezogen, während die Modelle II bis IV sukzessive um die Einflüsse der Lehrerempfehlung, der schulischen Leistungen sowie schließlich der Schülermerkmale erweitert wurden. Durch das schrittweise Ergänzen der Einflussfaktoren wird überprüft, ob der Einfluss der Schüler- oder Elternaspirationen unter Kontrolle der anderen Faktoren zurückgeht und somit durch die anderen Faktoren erklärt werden kann.

Die Analyse der einzelnen Modelle ergibt folgendes Ergebnis: Wenn lediglich das Kind das Gymnasium als die bevorzugte Schulform angibt, resultiert unter Kontrolle der sozialen Herkunft (Modell I) ein positiver Effekt von 0,67 auf die Gymnasialanmeldung. Der Effekt der Gymnasialaspirationen der Eltern ist im Vergleich dazu stärker (0,97). Allerdings findet sich der größte Effekt für den Fall, dass sowohl die Eltern als auch das Kind den Gymnasialbesuch wünschen (1,51). Durch Hinzunehmen der Lehrerempfehlung in Modell II sinkt der Einfluss der Aspirationen der Kinder nur wenig ab (0,57), während der Effekt der Elternaspirationen deutlich stärker zurückgeht (0,69). Das Hinzunehmen der Leistungsindikatoren (Modell III) führt zu einer weiteren Reduktion der Effekte aller drei Aspirationsvariablen. Am stärksten sind hier die Einbußen bei der Lehrerempfehlung, die ihren zuvor noch starken Einfluss nun komplett verliert. Dies lässt sich auf die im bayerischen Schulsystem sehr enge Koppelung der Empfehlung an die Noten zurückführen.

Tabelle 8: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen für die Anmeldung am Gymnasium

	Modelle			
	I bStdY	**II bStdY**	**III bStdY**	**IV bStdY**
Kombinierte Eltern- und Schülerwünsche (Referenzkategorie: beide gegen Gymnasium)				
Schülerwünsche (nur Schüler pro Gymnasium)	0,667***	0,572***	0,456***	0,415***
Elternaspirationen (nur Eltern pro Gymnasium)	0,965***	0,692***	0,476***	0,481**
Schüler und Eltern pro Gymnasium	1,510***	1,085***	0,765***	0,709***
Lehrerempfehlung		0,878***	*0,159 (n.s.)*	*0,162 (n.s.)*
Durchschnittsnote Hauptfächer			–0,710***	–0,563***
Leistungsindex			*0,107 (n.s.)*	*0,128 (n.s.)*
Schulisches Selbstkonzept				*0,105 (n.s.)*
Schulische Hilflosigkeit				*0,127 (n.s.)*
Lesefreude				*0,028 (n.s.)*
Interesse an Mathematik				*0,065 (n.s.)*
Schulfreunde (Referenzkategorie: Hauptschule)				
Schulfreunde: Hautpschule/ Realschule				*0,137 (n.s.)*
Schulfreunde: Realschule				*0,032 (n.s.)*
Schulfreunde: Realschule/ Gymnasium				*0,254 (n.s.)*
Schulfreunde: Gymnasium				0,358*
ISEI	0,010**	0,010**	0,007*	0,005+
Höchster Schulabschluss im Haushalt (Referenzkategorie: nicht höher als Hauptschule)				
Höchster Schulabschl. im Haushalt: RS/POS10	0,250+	*–0,015 (n.s.)*	*–0,002 (n.s.)*	*–0,023 (n.s.)*
Höchster Schulabschl. im Haushalt: Gym	0,244+	*0,018 (n.s.)*	*0,065 (n.s.)*	*0,093 (n.s.)*
Pseudo-R^2: Nagelkerke	0,625	0,772	0,822	0,848
Pseudo-R^2: MacFadden	0,456	0,624	0,692	0,729
Pseudo-R^2: Cox und Snell	0,468	0,579	0,616	0,636

+ $p < 0,10$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

bStdY = y-standardisierte Koeffizienten

Datenbasis: KOALA-Studie, eigene Berechnungen.

Im Vergleich der beiden Leistungsvariablen (Tests, Zensuren) fällt zunächst die umgekehrte Wirkrichtung der Effekte auf. Das liegt daran, dass die Schulnoten im Gegensatz zum Leistungsindex, der genau gegenläufig gepolt ist, bei höheren Werten geringere Leistungen zum Ausdruck bringen und umgekehrt. Von der Effektrichtung abgesehen ist bei diesen beiden Indikatoren interessant, dass lediglich für die Durchschnittsnote in den Hauptfächern ein Effekt auffindbar ist (–0,71). Beim Vergleich zwischen den allen Beteiligten bekannten Schulnoten mit dem „neutralen" Leistungsmaß durch Tests erweist sich Letzteres damit zumindest für die Untersuchung der Gymnasialanmeldung als weniger aussagekräftig.

Werden schließlich die Schülermerkmale hinzugefügt (Modell IV), so ändern sich die Effekte der Aspirationen nur noch vergleichsweise wenig. Sowohl die Schülerwünsche (0,42) als auch die Bildungsaspirationen der Eltern (0,48) und die gemeinsame Präferenz für das Gymnasium (0,71) behalten ihre signifikante Bedeutung. Dabei hat von den Schülermerkmalen nur der Gymnasialbesuch der Freunde eine signifikante Wirkung (0,36). Alle anderen Variablen sind statistisch nicht bedeutsam. Inhaltlich drückt der Befund aus, dass eine Gymnasialanmeldung wahrscheinlicher ist, wenn auch die Freunde zum Gymnasium gehen werden.

Über die Modelle hinweg ist zu sehen, dass sämtliche Koeffizienten der Aspirationsvariablen stets einen hoch signifikanten Einfluss auf die Gymnasialanmeldung ausüben. Konsens zwischen Eltern und Kindern bezüglich der Gymnasialwahl zeigt über alle Modelle hinweg die stärksten Effekte, gefolgt von Gymnasialaspirationen auf Seiten der Eltern und anschließend der Kinder. Dieses Ergebnis bestätigt also die Vermutung, dass die Wünsche der Kinder einen eigenständigen Einfluss auf die Schulformwahl nach der Grundschule haben. Daneben zeigen die Ergebnisse für die weiteren Modelle, dass der Einfluss der Aspirationen der Kinder unter Hinzunahme der weiteren Einflussfaktoren zwar etwas zurückgeht, sich im Endeffekt aber als sehr robust erweist. Die Effekte der Elternaspirationen und insbesondere der Lehrerempfehlung gehen dagegen unter Einbezug der weiteren Einflussfaktoren stärker zurück oder verlieren ihre Bedeutung ganz. Bezogen auf die dritte Untersuchungsfrage weist das letzte Modell darauf hin, dass der Einfluss der Schülerwünsche unter Kontrolle von Familienstatus, Lehrerempfehlung, Leistung und Schülermerkmalen tatsächlich annähernd so hoch ist wie der der Eltern.

Insgesamt zeigen die logistischen Regressionsanalysen damit, dass die Aspirationen der Kinder einen hoch signifikanten Einfluss auf die Anmeldung an den weiterführenden Schulen haben. Dieser Effekt ist ähnlich stark wie der Einfluss der elterlichen Bildungsaspiration. Der Einfluss der Lehrerempfehlung ist dagegen vollständig über die Noten zu erklären. Eine explizite Berücksichtigung der Wünsche der Kinder in der Übergangsforschung ist vor diesem Hintergrund nicht nur gerechtfertigt, sondern erscheint auch als notwendig.

V. Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die Bildungsaspirationen von Schulkindern im Entscheidungsprozess um die Wahl der weiterführenden Schule eine Rolle spielen. Der Untersuchungsansatz orientiert sich dabei an der Forschungstradi-

tion der Wisconsin-Studie, in der der Zusammenhang zwischen Leistungen, Aspirationen, und Laufbahnentscheidungen untersucht wird. Die dargestellten Ergebnisse lassen eine eindeutige Schlussfolgerung zu: Bei der Entscheidung für die Schulform nach der Grundschule spielen die Bildungsaspirationen der Kinder eine bedeutende Rolle. Schon die hohe Korrelation mit der Gymnasialanmeldung macht deutlich, dass hier eine Beziehung besteht, die nicht übersehen werden sollte. Dieser Eindruck wird durch die Ergebnisse der Längsschnittanalysen bestärkt, die im Zeitverlauf eine ansteigende Übereinstimmung zwischen den Präferenzen von Kindern, Eltern und Lehrkräften offen legen. Dies weist auf Aushandlungsprozesse hin, die in vielen Fällen zu einer Angleichung der Positionen führen. Es sind somit Prozesse einer wechselseitigen Beeinflussung und Angleichung bei der näher rückenden Entscheidung zu erkennen. Dass dieser Aushandlungsprozess allerdings nicht immer in einer konsensualen Lösung resultiert, zeigt sich im Vergleich der Aspirationen von Kindern und Eltern. Die kombinierten Eltern-Kind-Aspirationen verweisen bei rund einem Viertel auf bestehende Abweichungen zum Zeitpunkt des Übergangs. Der deutlichste Beleg für die Bedeutsamkeit der Aspirationen der Kinder ist in den Regressionsanalysen zu finden. Die Bildungswünsche der Kinder haben einen unabhängigen und starken Einfluss auf das Anmeldeverhalten am Gymnasium, der über die Aspirationen der Eltern, die Empfehlung der Lehrkraft und die schulischen Leistungen hinaus besteht. Von den zudem untersuchten Variablen erweist sich der Schulbesuch der Freunde als bedeutsame Einflussgröße, die in weiteren Studien mit berücksichtigt werden sollte (vgl. Stocké 2009). Auch das weitere soziale Netzwerk des Schülers oder der Familie könnte somit relevant und lohnenswert für weitere Untersuchungen sein. Wieweit damit die hier ermittelten Effekte der Aspirationen der Kinder (und Eltern) erklärbar sein könnten, muss an dieser Stelle offen bleiben. Ebenso bleibt die Frage ungeklärt, ob und wieweit sich das „Wisconsin-Modell" als auf die Spezifik des deutschen Schulsystems (Zeitpunkt und Übergangsverfahren nach der Grundschule) anwendbarer Erklärungsansatz erweist.

Für die Forschung zum Übergang auf die weiterführenden Schulen sind damit zwei zentrale Aspekte hervorzuheben. Zum einen verweist die Analyse der Entwicklungsverläufe schulischer Aspirationen über die Grundschulzeit auf wechselseitige Beeinflussungs-, Aushandlungs- und Annäherungsprozesse zwischen Lehrkräften, Eltern und besonders auch den Schülern. Diese Dynamik sollte künftig im Blick bleiben und müsste infolgedessen zu Erweiterungen der Erklärungsmodelle führen. Zum anderen sollte die Forschung nicht ausschließlich oder zu sehr auf die Aspirationen der Eltern oder die Laufbahnempfehlungen der Lehrkräfte fixiert sein, sondern stärker auch die Perspektive der Kinder berücksichtigen. Davon ausgehend ergibt sich für die Forschung eine ganze Reihe von Anschlussfragen. Dazu gehören unter anderem: Wie stellen sich die Aushandlungsprozesse zwischen Kindern, Eltern und Lehrkräften im Zeitverlauf konkret dar und wer beeinflusst wen am stärksten? Warum werden bei abweichenden Positionen zwischen Eltern und Kindern bezüglich der schulischen Zukunft niedrigere Schulformen bevorzugt? Lassen sich die für Bayern gefundenen Beziehungen in anderen Bundesländern ebenfalls nachweisen? Welchen Einfluss haben die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen des Übergangs (Zeitpunkt, Verbindlichkeit der Lehrerempfehlung: Vorhandensein von Gesamt- oder Sekundarschulen mit gymnasialer Oberstufe)?

Diese und weitere Anschlussfragen lassen sich mit den vorliegenden KOALA-Daten noch näher untersuchen, hätten aber den Rahmen dieses Beitrags gesprengt. Mit den vorliegenden Analysen sollte daher zunächst gezeigt werden, dass die Schülerwünsche überhaupt einen substanziellen und eigenständigen Beitrag zur Erklärung von schulischen Übergangsentscheidungen leisten. Gegenwärtig zeigt die Forschung bezüglich dieses Aspekts noch erhebliche Defizite. Die Einbeziehung der Schülersicht könnte dazu beitragen, die hinter der Schulübergangsentscheidung stehenden Prozesse und Mechanismen besser zu verstehen, als es bislang der Fall ist.

Literatur

Alexander, Karl L., Bruce K. Eckland und Larry J. Griffin. 1975. The Wisconsin model of socioeconomic achievement: A replication. *American Journal of Sociology* 81: 324-342.

Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert und Tobias C. Stubbe. 2010. Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Schullaufbahnpräferenzen von Lehrkräften und Eltern im Ländervergleich. In *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*, Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Irmela Tarelli, Renate Valtin, 13-32. Münster: Waxmann.

Baumert, Jürgen, Kai Maaz und Ulrich Trautwein (Hrsg.). 2009. *Bildungsentscheidungen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 1998. Dynamik rationaler Bildungsentscheidungen im Familien- und Haushaltskontext. Eine empirische Untersuchung zum Bildungserfolg von ostdeutschen Jugendlichen in Armut. *Zeitschrift für Familienforschung* 3: 5-28.

Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3: 450-474.

Becker, Rolf. 2009. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 85-129. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach. 2004. Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 9-41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter. 1988. Sensible Phasen im Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Pädagogik* 34: 45-64.

Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss und Gerd Walther (Hrsg.). 2005. *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Münster: Waxmann.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.

Büchner, Peter, und Katja Koch. 2001. *Von der Grundschule in die Sekundarstufe.* Opladen: Leske + Budrich.

Ditton, Hartmut. 1992. *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen.* Weinheim: Juventa.

Ditton, Hartmut. 2007. *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen.* Münster: Waxmann.

Ditton, Hartmut. 2010. Schullaufbahnen und soziale Herkunft – eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In *Bildung in der Demokratie*, Hrsg. Stefan Aufenanger, Franz Hamburger, Luise Ludwig, Rudolf Tippelt, 79-99. Opladen: Barbara Budrich.

Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. 2009a. Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem. Entwicklungsverläufe von Bildungsaspirationen und Laufbahnempfehlungen in der Grundschulzeit. In *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 74-102. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. 2009b. Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal für Bildungsforschung Online* 1: 33-61.

Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf und Donald J. Treiman. 1992. A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21: 1-56.

Haller, Archibald O., und Alejandro Portes. 1973. Status attainment processes. *Sociology of Education* 46: 51-91.

Hauser, Robert M. 2005. Survey response in the long run: The Wisconsin longitudinal study. *Field Methods* 17: 3-29.

Helsper, Werner, Rolf-Torsten Kramer, Sven Thiersch und Carolin Ziems. 2009. Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In *Bildungsentscheidungen.* Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 126-152. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KMK – Sekretariat Der Ständigen Konferenz Der Kultusminister Der Länder in Der Bundesrepublik Deutschland. 2003. *Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage.* Bonn: (II A 1 / Fu – 2411).

Kristen, Cornelia. 1999. *Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand.* Mannheim: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Maaz, Kai, Cornelia Hausen, Nele Mcelvany und Jürgen Baumert. 2006. Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 299-328.

Maaz, Kai, Jürgen Baumert, Cornelia Gresch und Nele Mcelvany (Hrsg.). 2010. *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule.* Bildungsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Meulemann, Heiner. 1985. *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Mood, Carina. 2009. Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review* 26: 67-82.

Rolff, Hans-Günter. 1997. *Sozialisation und Auslese durch die Schule.* Weinheim: Juventa Verlag.

Saltiel, John. 1988. *The Wisconsin model of status attainment and the occupational choice process. Work and Occupations* 15: 334-355.

Schwarz, Beate, Sabine Walper, Mechthild Gödde und Stephanie Jurasic. 1997. *Dokumentation der Erhebungsinstrumente der 1. Haupterhebung (überarb. Version).* Berichte aus der Arbeitsgruppe „Familienentwicklung nach der Trennung" (Vol. 14). München: Ludwig-Maximilians-Universität.

Schwarzer, Ralf, und Matthias Jerusalem (Hrsg.). 1999. *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Berlin: Freie Universität Berlin.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und Alejandro Portes. 1969. The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review* 34: 82-92.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und George W. Ohlendorf. 1970. The educational and early occupational status attainment process: Replication and revision. *American Sociological Review* 35: 1014-1027.

Stocké, Volker. 2009. Adaptivität oder Konformität? Die Bedeutung der Bezugsgruppe und der Leistungsrealität der Kinder für die Entwicklung elterlicher Bildungsaspirationen am Ende der Grundschulzeit. In *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12-2009 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,* Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, und Ulrich Trautwein, 257-281. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Korrespondenzadresse: Florian Wohlkinger, Martiusstr. 4, 80802 München, Deutschland
E-Mail: florian.wohlkinger@edu.lmu.de

BILDUNGSUNGLEICHHEITEN UND PRIVATSCHULEN IN DEUTSCHLAND

Monika Jungbauer-Gans, Henning Lohmann und C. Katharina Spieß

Zusammenfassung: Ausgehend von der Beobachtung, dass Privatschulen im deutschen Schulsystem an Bedeutung gewinnen, und der Darstellung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, wird mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP) untersucht, welche Faktoren den Zugang zu Privatschulen erklären und ob sich die sozialen Selektionsprozesse in den letzten Dekaden verändert haben. Die Ergebnisse belegen eine zunehmende soziale Selektion. Darüber hinaus wird auf Basis der PISA-Ergänzungsstudie 2006 untersucht, ob im Hinblick auf erworbene Kompetenzen Privatschulen leistungsfähiger sind. Nach Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung der Schülerpopulationen findet sich hier kein Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Privatschule und den Schülerkompetenzen. Bildungspolitisch muss von daher insbesondere die zunehmende soziale Segregation zwischen den Schulformen in den Blick genommen werden.

I. Einleitung

Trotz ihres immer noch geringen Anteils an der Gesamtzahl der Schulen in Deutschland sind Privatschulen eine Projektionsfläche vielfältiger, teils widersprüchlicher Bilder und Interessen. So wird häufig vermutet, dass Privatschulen eher von Kindern aus einkommensstarken Elternhäusern besucht werden, wie es sich in US-amerikanischen Studien zeigt (vgl. Lauen 2007; Long und Toma 1988), oder dass Schulen mit reformpädagogisch oder konfessionell geprägtem Träger spezifische Kompetenzen vermitteln (vgl. Lankford und Wyckoff 1992; Roeder 1979; Yang und Kayaardi 2004). Gleichzeitig wirft die immer wiederkehrende Diskussion um den Leistungsstand deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (zuletzt zu PISA 2009) die Frage auf, ob in eigenverantwortlich geführten Schulen, wie es Privatschulen mehrheitlich sind, bessere Leistungen erzielt werden können. Aus bildungssoziologischer Perspektive ist sowohl die Frage nach der Selektivität des Zugangs zu Privatschulen als auch die des Kompetenzerwerbs höchst relevant.

Der vorliegende Artikel widmet sich beiden Fragestellungen, da sie in einem engen Zusammenhang stehen. So ist die vermutete höhere Leistungsfähigkeit von Privatschulen in der Vermittlung von Kompetenzen möglicherweise auf Unterschiede in der Schülerpopulation zurückzuführen. Eine Beurteilung des Einflusses auf den Kompetenzerwerb ist somit nicht ohne die Berücksichtigung der Selektivität der Schülerschaft möglich. Privatschulen werden in Deutschland zwar überwiegend öffentlich finanziert, müssen aber zusätzlich Elternbeiträge, Spenden und Zuwendungen von Stiftungen heranziehen. Für Deutschland liegen bislang kaum Studien vor, die systematisch untersuchen, wie sich die Klientel von Privat- und staatlichen Schulen unterscheidet. Daher

wird zunächst die soziale Selektivität des Zugangs zu Privatschulen mit dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) seit Ende der 1980er Jahre untersucht. Darüber hinaus kann der selektive Zugang zu Privatschulen, aber auch die konfessionell organisierte oder reformpädagogisch geprägte Trägerstruktur zu spezifischen schulischen Kontexten führen. Die Zusammensetzung der Schülerpopulation sowie die von spezifischen Wertorientierungen und sozialen Strukturen geprägten Kontexte könnten daher mit besseren Leistungen an Privatschulen korrelieren. Diese Annahme wird auf Basis der deutschen Ergänzungsstudie von PISA 2006 analysiert. Zusätzlich zum Kompetenzerwerb untersuchen wir, ob Privatschulen (bei gleicher Kompetenz) bessere Noten vergeben.

Es folgt im zweiten Abschnitt ein Überblick über die rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie der Entwicklung von Privatschulen in Deutschland auf Basis von Aggregatdaten der amtlichen Statistik und publizierten Ergebnissen, getrennt nach Ost- und Westdeutschland sowie nach Schulstufen und Trägern. Der dritte Abschnitt ist der Selektivität des Zugangs zu Privatschulen gewidmet. Nach einer Diskussion der theoretischen Ansätze und des Forschungsstands werden Analysen der Determinanten des Privatschulbesuchs in Deutschland seit Ende der 1980er Jahre durchgeführt. Im vierten Abschnitt wird die Frage betrachtet, inwieweit der Besuch von Privatschulen einen Einfluss auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufweist. Der fünfte und letzte Abschnitt diskutiert die Ergebnisse, deren bildungspolitische Implikationen und gibt aus der ungleichheitstheoretischen Perspektive einen Ausblick auf die Bedeutung von Privatschulen.

II. Rechtliche Rahmenbedingungen und Entwicklung des Privatschulbesuchs

Privatschulen stellen in Deutschland eine heterogene Gruppe dar, die Schulen mit kirchlichem Träger, mit alternativpädagogischer Ausrichtung, mit einer internationalen Ausrichtung und sonstige Schulen umfasst. Verbindendes Merkmal dieser als „Privatschulen“ bezeichneten Schulen ist die nicht-öffentliche Trägerschaft.

Das Recht zur Errichtung privater Schulen ist durch das Grundgesetz (GG) garantiert.[1] Privatschulen sind im Grundgesetz als *Ersatzschulen* für öffentliche Schulen definiert und unterstehen der Regulierung der Länder, wobei eine grundlegende Einheitlichkeit der Rahmenbedingungen über Ländergrenzen hinweg durch den Beschluss der „Vereinbarung über das Privatschulwesen“ durch die Kultusministerkonferenz vom 10./11. August 1951 gewährleistet ist. Eine entscheidende Einschränkung für die Errichtung und Führung von Privatschulen besteht im sogenannten *Sonderungsverbot*. Es sieht vor, dass „eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“ (GG Artikel 7, Abs. 4). Da Bildung grundsätzlich Sache des Staates ist, aber auch um zu gewährleisten, dass der Zugang zu Privatschulen nicht vor allem vom Einkommen der Eltern abhängt, werden Ersatzschulen von den Ländern finanziell unterstützt (vgl. Eisinger et al. 2010). Elternbeiträge sind in Privatschulen trotzdem üblich. Da Privatschulen in der Regel nicht in gleicher Höhe wie öffentliche

1 Im Folgenden werden wir, wie auch im allgemeinen Sprachgebrauch, die Begriffe Privatschule und Schule mit nicht-öffentlichem Träger synonym verwenden. Zu den aktuellen rechtlichen Rahmenbedingungen vgl. KMK (2009a).

Schulen gefördert werden, steht die Festlegung ihrer Höhe im Spannungsfeld des Sonderungsverbots und der notwendigen Finanzierung der Schule.[2] Die Höhe der staatlichen Zuwendungen unterscheidet sich nach Bundesland (Klein 2007; KMK 2009b).

In der internationalen Forschung zu Privatschulen steht neben dem Aspekt ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. *Abschnitt IV*) vor allem die Frage der freien Schulwahl durch die Eltern im Vordergrund (vgl. z. B. Ambler 1994; Ball et al. 1996; Steiner-Khamsi 2002; Teelken 1999). In Deutschland ist die Entscheidung, an welcher Schule ein Kind angemeldet wird, grundsätzlich durch das so genannte *Sprengelprinzip* eingeschränkt. Im Primarbereich gilt, dass nur in Ausnahmefällen ein Kind an einer anderen als der öffentlichen lokalen Schule angemeldet werden kann. Wenn Alternativen, beispielsweise aufgrund seines hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der „Wohnortschule", gesucht werden, stellen Privatschulen häufig die einfachste Möglichkeit dar.[3] Die Zuweisung von Schulen im Sekundarbereich ist insgesamt weniger restriktiv als im Primarbereich. Der Vorschlag von den Schulbehörden erfolgt auch hier nach dem Wohnortprinzip, sodass ein Ausweichen auf andere Schulen, eine Ablehnung dieses Vorschlags durch die Schüler oder deren Eltern voraussetzt.

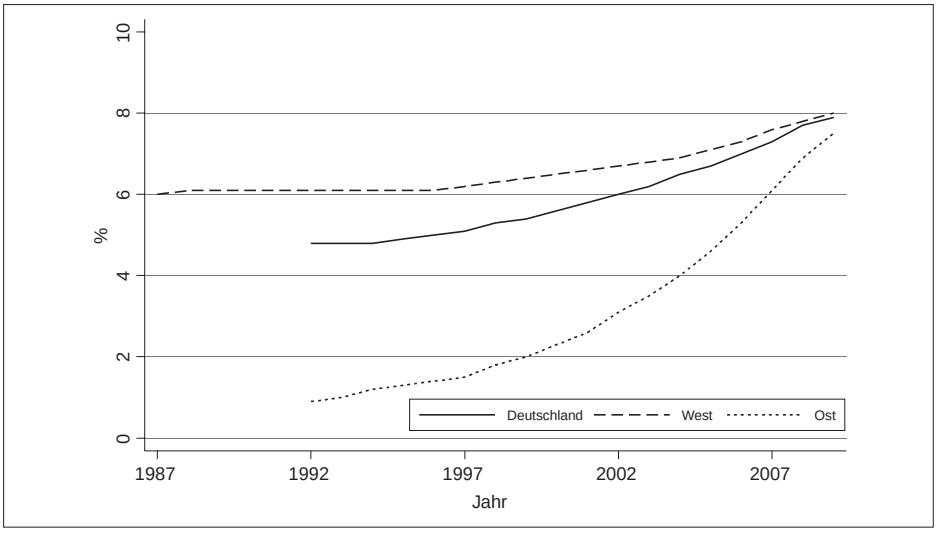
Aktuelle Publikationen sprechen von einem „Boom" oder einer „Expansion" der Privatschulen in Deutschland (vgl. Füssel und Leschinsky 2008; Koinzer und Leschinsky 2009; Ullrich und Strunck 2009; Weiß 2011). *Abbildung 1* zeigt die Entwicklung des Anteils von Schulkindern an allgemeinbildenden Privatschulen zwischen 1987 und 2009 (für länger zurückreichende Darstellungen: vgl. Klein 2007 oder Köhler 1979). Im Jahr 2009 besuchten fast 8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler auf allgemeinbildenden Schulen eine Privatschule. Im Jahr 1992 lag dieser Anteil noch bei 4,8 Prozent. Ein Teil dieses Zuwachses geht auf die Entwicklung in Ostdeutschland zurück. Hier stieg der Anteil von 0,9 Prozent im Jahr 1992 auf 7,5 Prozent und liegt damit annähernd so hoch wie in Westdeutschland (8 Prozent). Auch in Westdeutschland ist seit Ende der zweiten Hälfte der 1990er Jahre eine merklich steigende Privatschulquote festzustellen. Auf mögliche Ursachen für diese Entwicklungen werden wir im folgenden Abschnitt näher eingehen.

Die Häufigkeit des Besuchs von Privatschulen unterscheidet sich in Deutschland deutlich nach Schulstufen (vgl. *Tabelle 1*). Dies ist jedoch allein auf die Verteilung in Westdeutschland zurückzuführen. Hier ist der Anteil an Privatschülern in der Sekundarstufe II mit Abstand am höchsten, in der Primarstufe dagegen deutlich unterdurchschnittlich. In Ostdeutschland stellt sich die Situation anders dar. Hier unterscheidet sich die Häufigkeit des Privatschulbesuchs nicht nach Schulstufen. Hinsichtlich der Entwicklungen über die Zeit scheinen sich jedoch auch in Westdeutschland die Unterschiede zwischen Schulstufen abzuschwächen, da der Anteil von Privatschülern in der

2 Das Bundesverfassungsgericht hat in einem Beschluss des Ersten Senats vom 9. März 1994 festgestellt, dass Beträge in der Größenordnung von 170 bis 190 Mark gegen das Sonderungsverbot verstoßen.

3 Mit dem Schuljahr 2008/09 hat Nordrhein-Westfalen als erstes Bundesland vollständig die Zuweisung der Schulen nach Schulbezirken abgeschafft. Auch in anderen Bundesländern gibt es Veränderungen in den Regelungen zur Schulwahl oder werden diese diskutiert.

Abbildung 1: Privatschulbesuch 1987 bis 2009
(Anteil der Privatschüler an allen Schülern, in Prozent)



Quelle: Statistisches Bundesamt Fachserie 11, Reihe 4.3 (2010 und frühere Jahre).

Tabelle 1: Entwicklung des Privatschulbesuchs nach Schulstufen
(Anteil von Privatschülern an allen Schülern, in Prozent)

	1992	2001	2008
Deutschland			
Primarstufe	1,4	2,1	3,5
Sek I	5,7	6,5	8,5
Sek II	11,1	11,4	11,7
Sonstige	12,9	14,8	17,9
West			
Primarstufe	1,7	2,0	2,8
Sek I	7,5	7,8	8,8
Sek II	13,1	13,8	12,6
Sonstige	16,7	17,8	20,6
Ost			
Primarstufe	0,6	3,4	6,9
Sek I	0,9	2,2	6,8
Sek II	1,8	3,6	6,9
Sonstige	2,6	5,0	6,9

Quelle: Stat. Bundesamt, Fachserie 11 Reihe 1.1 und 4.3 (eigene Berechnungen).

Anmerkung: Sonstige Schulen sind überwiegend Förderschulen, in weitaus geringerem Maße Abendschulen und Kollegs.

Sekundarstufe II stagniert, während er insbesondere in der Primarstufe (allerdings ausgehend von einem sehr niedrigen Niveau) deutlich zugenommen hat.

Geht mit diesen Veränderungen in den Anteilen des Privatschulbesuchs auch eine Verschiebung der Trägerstruktur einher? Die Motive, ein Kind an einer kirchlichen, einer alternativpädagogischen oder einer anderen Privatschule anzumelden, unterscheiden

sich, so bisherige Forschungsbefunde, nach Trägertyp (vgl. Lankford und Wyckoff 1992; Yang und Kayaardi 2004). Auf Basis der Zahlen der einzelner Träger ergibt sich für das Schuljahr 2003/04 folgendes Bild (Füssel und Leschinsky 2008: 201): Die deutliche Mehrheit der Schulen mit nicht-öffentlichem Träger sind kirchliche Schulen, die von knapp zwei Dritteln aller Privatschüler besucht wurden. Gut drei Viertel dieser Gruppe besuchten katholische Schulen, deutlich weniger evangelische Schulen. Die übrigen Privatschüler verteilten sich auf freie Waldorfschulen, etwa 20 Landerziehungsheime und Schulen weiterer kleinerer Verbände oder nicht organisierter Schulen. Die Mehrheit der heterogenen Schulen, die im Bundesverband deutscher Privatschulen (VDP) organisiert sind, ist im Bereich der beruflichen Bildung angesiedelt. Aktuell vorliegende Zahlen lassen keine eindeutige Trennung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zu. Insofern sind Aussagen über die Veränderung der Bedeutung einzelner Schulträger über die Zeit nur unter Vorbehalten möglich. Nach Füssel und Leschinsky (2008: 201) ist vor allem die Zahl der Schüler in den Schulen im VDP deutlich angestiegen, während insbesondere die Zahl der Schüler katholischer Schulen stagniert.[4] Detailliertere Aussagen über die Entwicklung der Trägerstruktur sind auf Basis der verfügbaren Trägerstatistiken nicht möglich.

III. Wer besucht Privatschulen?

Empirische Studien zum Privatschulbesuch in Deutschland, die über die dargestellten Aggregatanalysen hinausgehen und somit auch Aussagen über individuelle Bestimmungsgründe ermöglicht, gibt es bislang kaum. Dronkers und Avram (2010) untersuchten auf Basis von PISA-Daten den Privatschulbesuch in Deutschland als Teil eines internationalen Vergleichs. Lohmann et al. (2009a) zeigen in einer deskriptiven Studie einen Zusammenhang zwischen der elterlichen Bildung und dem Privatschulbesuch. Im Folgenden werden die Bestimmungsgründe des Privatschulbesuchs und vor allem mögliche Veränderungen über die Zeit umfassend analysiert (vgl. auch Lohmann 2011). Dabei wird zwischen kirchlichen und sonstigen Trägern von Privatschulen sowie zwischen Schulstufen unterschieden, da hier von unterschiedlichen Bestimmungsgründen und Entwicklungen auszugehen ist.

1. Theoretische Erklärungen und Forschungsstand

Die Entscheidung für eine Privatschule wird im Rahmen der theoretischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsentscheidungen betrachtet, die im Anschluss an Boudon (1974) ausgearbeitet wurden (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996). Entsprechend dieser Ansätze stellen Bildungsentscheidungen das Ergebnis der Abwägung von Kosten und Erträgen unter Berücksichtigung der subjektiven Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen, dar. Angewendet auf die Ent-

4 Es ist anzunehmen, dass der größere Teil des Zuwachses im Bereich des VDP auf die dynamische Entwicklung der beruflichen Privatschulen zurückzuführen ist (Koinzer und Leschinsky 2009: 671).

scheidung für eine Privatschule ist also zu fragen, welches die spezifischen Erträge des Privatschulbesuchs sind und ob sich durch einen Privatschulbesuch die Wahrscheinlichkeit verändert, einen gewünschten Abschluss zu erreichen. Da der Besuch von Privatschulen mit Kosten verbunden ist, wird eine positive Entscheidung für eine Privatschule wohl nur dann fallen, wenn die subjektiv erwarteten Erträge höher eingeschätzt werden als die Kosten. Bei der Bewertung der Kosten ist zum einen die relative Einkommensposition des Haushalts mit einzubeziehen. US-amerikanische Studien zeigen einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Höhe des Haushaltseinkommens und der Wahrscheinlichkeit des Privatschulbesuchs (vgl. Betts und Fairlie 2001; Buddin et al. 1998; Fairlie und Resch 2002; Lauen 2007; Long und Toma 1988). Zum anderen kann es auch eine Rolle spielen, dass Privatschulen häufiger Ganztagsschulen sind und die Entscheidung für eine Privatschule auch zur Reduzierung von Kosten für eine Betreuung am Nachmittag erfolgt. Dies ist insbesondere bei erwerbstätigen Eltern zu erwarten.

Hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsabschluss zu erreichen, ist zwischen zwei Mechanismen zu unterscheiden: Erstens kann sich die Wahrscheinlichkeit, ein Bildungszertifikat zu erhalten, nach Schulen unterscheiden. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn Schulen unterschiedliche Standards für die Vergabe des gleichen Zertifikats ansetzen. Zweitens kann diese Wahrscheinlichkeit sich auch danach unterscheiden, dass sich unterschiedliche Beschulungsarten auf den Leistungsstand von Schülern unterschiedlich auswirken, obwohl sie die gleichen Standards anlegen und dieselben Bildungsabschlüsse vergeben. So wird teilweise vermutet, dass die Art und Weise der Beschulung in Privatschulen es bestimmten Schülern eher ermöglicht, eine Abschlussprüfung zu bestehen. Hier wird ein Privatschulbesuch häufig als „zweite Chance" bei einem drohenden Versagen im öffentlichen Schulsystem gesehen (de Regt und Weenink 2005; Langouet und Léger 2000). Insbesondere bei Lernproblemen oder Schulkonflikten zwischen Kindern und Eltern versprechen Privatschulen durch eine intensivere Betreuung eine erhöhte Wahrscheinlichkeit, einen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen.

Der zweite Mechanismus ist zugleich mit der Frage verbunden, ob die Leistungsfähigkeit von Privatschulen höher ist, ob sich also durch den Besuch von Privatschulen Schulleistungen verbessern (siehe *Abschnitt IV*). In Schulleistungstests, wie beispielsweise PISA, schneiden Privatschulen besser als öffentliche Schulen ab. Es ist aber unklar, inwieweit dies auf eine bessere Qualität der Beschulung oder auf eine positive Selektion der Schülerschaft zurückgeht (vgl. für Deutschland Dronkers et al. 1999; Weiß und Preuschoff 2004). In US-amerikanischen Studien wird hierbei der Aspekt der ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft diskutiert (Betts und Fairlie 2003; Fairlie und Resch 2002; Li 2009; Rangvid 2010). Es wird argumentiert, dass Eltern einen hohen Anteil von Schülern aus Minderheiten als Signal für geringere akademische Standards interpretieren und aus diesem Grund Schulen mit geringerem Minderheitenanteil, wie beispielsweise Privatschulen, vorziehen.[5]

5 2009 lag der Anteil an ausländischen Schülern in allgemeinen Privatschulen bei 4,6 Prozent und damit deutlich unter dem Bevölkerungsdurchschnitt (Statistisches Bundesamt 2010). Angaben zum Migrationshintergrund liegen leider nicht vor.

Für die Analysen dieses Beitrags ist es wichtig, inwieweit der Aspekt einer potenziell höheren Ausbildungsqualität an Privatschulen Bedeutung bei der Schulwahl hat. Wird das Ziel eines Abschlusses ohnehin als leicht erreichbar angenommen, wären bessere Schulleistungen und damit verbundene bessere Abschlussnoten ein zusätzlicher Ertrag des Besuchs von Privatschulen. Zudem bieten manche Privatschulen zusätzliche Zertifikate oder Bildungsangebote an, wie früh einsetzender Fremdsprachenunterricht, die als weitere Erträge betrachtet werden können. Die Aussicht auf derartige zusätzliche Erträge sollte vor allem dann bedeutsam sein, wenn Kindern ein möglichst guter Zugang zu tertiärer Bildung ermöglicht werden soll. Zur Vermeidung eines Statusverlusts über Generationen wird erwartet, dass sich Familien mit höherem Bildungshintergrund, auch bei Kontrolle des Einkommens, eher für Privatschulen entscheiden. Es können aber auch nicht leistungsbezogene Erträge, wie die Vermittlung von bestimmten Werten oder einer kulturellen Identität, eine Rolle spielen. Dies sollte sich insbesondere beim Besuch von kirchlichen oder alternativpädagogischen Schulen zeigen (vgl. Lankford und Wyckoff 1992; Roeder 1979).

Wie zuvor dargestellt, hat der Anteil an Privatschülern seit den 1990er Jahren deutlich zugenommen. In dieser Zeit hat es keine grundlegenden Änderungen in der rechtlichen Situation von Privatschulen gegeben. Die Zunahme kann daher einerseits durch eine Verschlechterung der Option „öffentliche Schule“ oder durch eine Verbesserung der Option „Privatschule“ bedingt sein, wobei für das Entscheidungsverhalten der Eltern wahrscheinlich nicht bedeutsam ist, ob es sich um tatsächliche oder nur subjektiv wahrgenommene Veränderungen handelt. In der Literatur wird der sogenannte „PISA-Schock“ als eine der Ursachen für die Zunahme des Besuchs von Privatschulen angesehen (Koinzer und Leschinsky 2009). Die Tatsache, dass das deutsche, mehrheitlich öffentlich organisierte Schulsystem international unterdurchschnittlich abgeschnitten hat, kann von den Eltern als Anzeichen für den Verfall der Leistungsfähigkeit öffentlicher Schulen interpretiert worden sein. Dadurch könnten Privatschulen allgemein an Attraktivität gewonnen haben. Auf eine hohe Attraktivität verweist unter anderem eine Studie, nach der 54 Prozent der Eltern ihre Kinder auf eine Privatschule schicken würden, wenn sie es sich leisten könnten (forsa 2009).

Der wahrgenommene Verfall der Leistungsfähigkeit öffentlicher Schulen muss aber nicht der alleinige Faktor sein. Ein weiterer Aspekt für die gegenwärtigen Entwicklungen im Privatschulbesuch kann sein, dass in den letzten Jahren der Zugang zum Abitur, trotz der weiterhin hohen Selektivität auf dem Weg dorthin, erweitert worden ist und somit an Exklusivität verloren hat (vgl. Klein et al. 2009; Mayer et al. 2007). Lucas (2001) argumentiert, dass abnehmende quantitative Ungleichheiten eine Zunahme qualitativer Ungleichheiten nach sozialer Herkunft befördern. Die mögliche Zunahme in der Bedeutung der Wahl einer öffentlichen oder privaten Schule könnte daher, neben der Wahl des Schultyps, ein weiterer Aspekt qualitativer Ungleichheit sein (vgl. Lohmann 2011; Torche 2005). So ist zu vermuten, dass statushöhere Eltern Privatschulen zunehmend als Alternative in Betracht ziehen, um ihren Kindern im Bildungswettbewerb bessere Möglichkeiten zu verschaffen.

Beide Faktoren, die Annahme eines Leistungsabfalls der öffentlichen Schule sowie die abnehmende Exklusivität des Gymnasiums, würden für die Hypothese einer gleichbleibenden, wenn nicht sogar steigenden sozialen Selektivität des Privatschulbesuchs sprechen.

2. Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die Datengrundlage für die folgenden Analysen dieser Hypothese bildet eine Substichprobe des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP, vgl. Wagner et al. 2007). Betrachtet werden Kinder unter 17 Jahren, die in mindestens einem der Jahre 1987, 1995, 1997, 2002, 2005 oder 2007 eine allgemeinbildende Schule besucht haben. In diesen Jahren wurden die Eltern dieser Kinder nach dem Träger der Schule gefragt, sodass eine Unterscheidung zwischen dem Besuch von öffentlichen und Privatschulen möglich ist (zur Erhebung von Bildungsinformationen im SOEP vgl. Lohmann et al. 2009b). Wie Lohmann et al. (2009a) zeigen, sind trotz der relativ geringen Fallzahlen das Niveau und die Entwicklung des Privatschulbesuchs mit den Zahlen der in *Abschnitt II* dargestellten amtlichen Statistik vergleichbar. Zudem erlauben die SOEP-Daten auch Analysen, die zwischen dem Primar- und Sekundarbereich (vgl. Betts und Fairlie 2001, 2003; Buddin et al. 1998; Long und Toma 1988) sowie zwischen kirchlichen und sonstigen Privatschulen unterscheiden (Lankford und Wyckoff 1992; Yang und Kayaardi 2004).[6]

Zentrale Faktoren sind die Bildung der Eltern und der sozio-ökonomische Status des Elternhauses (ISEI, vgl. Ganzeboom et al. 1992). Der Statuserhalthypothese folgend wird angenommen, dass Eltern mit höherem Status für ihre Kinder eher Privatschulen wählen. Aufgrund der mit Privatschulen verbundenen Kosten sollte ein höheres Einkommen den Privatschulbesuchs positiv beeinflussen. Als weitere Merkmale, im Sinne von Kontrollvariablen, sind der Migrationshintergrund und das Alter des Kindes sowie das Alter, die Religion und die Erwerbstätigkeit der Mutter und schließlich die Gemeindegröße, der Schultyp und die Region im Modell enthalten (für eine ausführlichere Beschreibung der verwendeten Indikatoren vgl. Lohmann 2011). Um Veränderungen über die Zeit analysieren zu können, wird ein linearer zeitlicher Trend abgebildet. Aufgrund der in Ost- und Westdeutschland unterschiedlichen Entwicklungen wird eine Interaktion „Zeit * Ost“ angenommen. Um die Hypothese überprüfen zu können, dass sich der Einfluss herkunftsspezifischer Faktoren auf die Wahrscheinlichkeit des Privatschulbesuchs verändert, wird ein Interaktionseffekt zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der Zeit in die Modelle mit aufgenommen (getrennt nach Regionen).

Mittels Logit-Modellen wird die Wahrscheinlichkeit, eine Privatschule (bestimmten Typs) zu besuchen, geschätzt. Die Stichprobe enthält Angaben von 8 425 Schülern mit insgesamt 14 672 Beobachtungen. Da es sich um ein stark unbalanciertes Panel mit sehr wenigen Beobachtungen pro Person (durchschnittlich weniger als zwei) handelt und zentrale Erklärungsfaktoren zeitlich invariant sind, werden keine komplexeren Panelregressionsmodelle, sondern Logit-Modelle mit panelrobusten Standardfehlern geschätzt. Aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit von nicht standardisierten Koeffizienten (log odds) über unterschiedliche Modelle hinweg (vgl. Mood 2010), weisen wir y-standardisierte Koeffizienten aus.

6 Die Abgrenzung zwischen kirchlichen und sonstigen gemeinnützigen Schulen ist nicht in allen Befragungsjahren eindeutig, da sie in einigen Jahren in einer Kategorie zusammen abgefragt wurden. Der Großteil der Schulen, die in diese Kategorie fallen, ist aber in allen Jahren kirchlich. Relativ eindeutig lassen sich hiervon gewerblich orientierte Privatschulen abgrenzen.

3. Empirische Ergebnisse

Modell 1 in *Tabelle 2* zeigt, dass, wie erwartet, sowohl die Bildung der Eltern als auch das Haushaltseinkommen die Wahrscheinlichkeit erhöhen, eine Privatschule zu besuchen. Der sozio-ökonomische Status hat keinen eigenständigen signifikanten Einfluss.[7] Im Zentrum der Analysen steht allerdings die Frage, ob sich diese über die Zeit verändert haben. Aufgrund der unterschiedlichen Entwicklung des Privatschulbesuchs in Ost- und Westdeutschland wurde ein dreifacher Interaktionseffekt spezifiziert. Die Interpretation dieser Effekte ist folgendermaßen: Der Haupteffekt des sozio-ökonomischen Status steht für den Einfluss in Westdeutschland im Jahr 1995. In diesem Jahr besteht ein leicht negativer, jedoch nicht signifikanter Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Status und der Wahrscheinlichkeit des Privatschulbesuchs. Der (signifikant) positive Interaktionseffekt (Zeit*ISEI) deutet darauf hin, dass sich dieser Zusammenhang in Westdeutschland verändert und über die Zeit an Bedeutung gewonnen hat. Die Ergebnisse für Ostdeutschland zeigen einen leicht stärkeren und stärker zunehmenden Zusammenhang als in Westdeutschland. Allerdings sind die Ergebnisse nicht signifikant von den westdeutschen Ergebnissen verschieden.[8]

Insgesamt weisen die Ergebnisse, entsprechend unserer Hypothese, auf eine zunehmende Bedeutung des sozio-ökonomischen Status bei der Entscheidung für eine Privatschule über die Zeit hin.[9] Da der Interaktionseffekt aufgrund der geringen Größe des Koeffizienten nicht überbewertet werden soll, bleibt das Ergebnis, dass die Selektivität trotz einer Ausweitung des Privatschulsektors zumindest nicht abgenommen hat.

Wie zuvor gezeigt, verläuft die Entwicklung des Privatschulbesuchs nicht einheitlich nach Schulstufen oder Trägern. Zur Untersuchung der Entwicklung nach Schulträgern oder Schulstufen haben wir zusätzliche Analysen durchgeführt. In *Modell 3* wird die Entscheidung für eine kirchliche oder andere gemeinnützige Privatschule gegenüber einer öffentlichen Schule untersucht und in *Modell 4* die Entscheidung für eine sonstige Privatschule. Die Ergebnisse für die Faktoren Bildung, Einkommen und des sozio-ökonomischen Status zeigen vor allem Unterschiede bei der Bedeutung des Einkommens. Während ein höheres Einkommen die Wahrscheinlichkeit des Besuchs von kirchlichen Schulen nicht signifikant erhöht, fällt dies bei den sonstigen Privatschulen besonders stark aus. Allerdings sind die Trends für beide Schularten statistisch nicht signifikant.

---

7 In Modellen ohne Kontrolle von Einkommen und Bildung zeigt sich auch ein positiver Zusammenhang (vgl. Lohmann 2011).

8 Da in Logit-Modellen der Einfluss einer unabhängigen Variablen vom Niveau anderer Variablen abhängen kann, ist eine Interpretation des in der Tabelle ausgewiesenen Effekts nicht direkt möglich. Unter Verwendung der nutzergeschriebenen Stata-Routine inteff (Norton et al. 2004) haben wir zusätzlich beobachtungsspezifische Interaktionseffekte berechnet. Der durchschnittliche Effekt ist in allen Modellen positiv. Negative Interaktionseffekte treten auch für einzelne Beobachtungen nicht auf.

9 Eine direkte Überprüfung der Hypothese, dass die Abnahme der Selektivität beim Zugang zum Abitur hierbei eine Rolle spielt, wäre nur möglich, wenn auf Angaben auf lokaler Ebene zu den Zugangsraten zum Abitur nach sozialer Herkunft vorliegen würden. Lohmann (2011) verwendet Abiturzugangsraten für die Gesamtpopulation auf Landkreisebene und findet einen erwarteten positiven Zusammenhang. Es ist aber fraglich, ob die allgemeinen Zugangsraten auf Landkreisebene für die konkreten Bildungsentscheidungen der Familien wirklich von Belang sind.

Tabelle 2: Wahrscheinlichkeit, eine Privatschule zu besuchen (Logistische Regressionen, y-standardisierte Koeffizienten)

	insgesamt		nach Art des Trägers		nach Schulstufe	
			kirchlich‡	sonstige	Primar	Sekundar
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
Bildung der Eltern (Ref.: kein oder Hauptschulabschluss)						
mittl. Abschluss	0,065	0,093	0,065	0,166	–0,026	0,162
Abitur	0,296***	0,320***	0,306***	0,332*	0,385***	0,277**
Äquivalenzeinkommen in 10 000 €	0,030*	0,028*	0,011	0,048**	0,010	0,037*
sozio-ökonomischer Status ISEI	0,001	–0,006	–0,006	–0,002	–0,007	–0,004
Zeit in Jahren	0,017**	0,014*	0,010	0,023*	0,007	0,019*
Region (Ref.: West) Ost	–0,666***	–0,666***	–0,495**	–1,610***	–0,781**	–0,573**
Interaktionen						
Ost*Zeit	0,056***	0,047**	0,042*	0,111**	0,051	0,038
Ost*ISEI		0,002	0,002	0,009	0,001	0,004
Zeit*ISEI		0,001*	0,001	0,001	0,0001	0,001*
Ost*Zeit*ISEI		0,001	0,001	0,000	0,002	0,000
Pseudo R^2	0,107	0,109	0,088	0,216	0,091	0,134
% Privatschule	5,6	5,6	4,2	1,5	4,6	6,3
n	13 374	13 374	13 173	12 804	5 564	7 810

Kontrolliert für: Geschlecht, Migrationshintergrund, Alter, Religion der Mutter, Schultyp, Erwerbstätigkeit der Mutter und Gemeindegröße (Effekte nicht ausgewiesen).

Anmerkungen: ‡ In manchen Jahren einschließlich sonstiger gemeinnütziger Träger.

Signifikanzniveaus: *** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$.

Quelle: SOEP v26, Jahre 1995, 1997, 2002, 2005 und 2007. Kinder unter 17 Jahren in Befragungshaushalten.

Dies gilt auch für die Veränderung des Einflusses des sozio-ökonomischen Status. Dies ist vermutlich auf die fallzahlbedingte geringere Effizienz der Schätzung für die beiden Teilgruppen zurückzuführen. Grundsätzlich unterscheidet sich das Bild kaum von der gemeinsamen Betrachtung über die Schulträger hinweg.

In einem letzten Schritt werden getrennte Modelle für die Primar- und die Sekundarstufe geschätzt (*Modelle 5* und *6*). Auch hier finden sich Unterschiede in der Bedeutung des Einkommens. Während ein höheres Einkommen den Besuch einer privaten Grundschule nicht signifikant erhöht, zeigt sich sein deutlicher Einfluss beim Sekundarschulbesuch. Anzeichen für eine Zunahme der Bedeutung des sozio-ökonomischen Status sind vor allem beim Privatschulbesuch in der Sekundarstufe zu beobachten. Dieser Befund unterstützt den in *Modell 2* festgestellten allgemeinen Trend eines über die Zeit zunehmenden Einflusses des sozio-ökonomischen Status.

IV. Zahlt sich der Besuch von Privatschulen aus?

Angesichts der zunehmenden Zahl von Schülerinnen und Schülern an Privatschulen stellt sich die Frage, ob Privatschulen erfolgreicher sind bei der Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen und dies auch dann, wenn für die sozial günstigere Zusammensetzung der Schülerpopulation kontrolliert wird. Dies wird im folgenden Abschnitt mit Daten der PISA-Ergänzungsstudie von 2006 für Deutschland untersucht. Bei den PISA-Daten handelt es sich um eine Querschnittserhebung, d. h. mögliche Kompetenzunterschiede vor dem Schulwechsel können nicht berücksichtigt werden. Die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft wird sowohl auf individueller als auch auf Schulebene in die Analysen einbezogen.

Gleichwohl können diese Analysen nicht als Nachweis von Kausaleffekten im engeren Sinn interpretiert werden. Selbst wenn für eine Vielzahl von Variablen kontrolliert wird, die den Selektionsprozess der Schulwahl kontrollieren sollen, besteht immer noch die Möglichkeit, dass soziale Selektivität oder unbeobachtete Heterogenität die Schätzung der Koeffizienten verzerren. Um dieses Problem zu lösen, wird in der Literatur eine Vielzahl von Methoden diskutiert, die in Abhängigkeit der vorhandenen Daten jedoch nicht immer zum Einsatz kommen können.[10] Manche Studien wenden Instrumentenschätzer, oder *propensity score matching* an (z. B. Dronkers und Avram 2010; Rutkowski und Rutkowski 2009; Vandenberghe und Robin 2003). Diese basieren allerdings auf Annahmen, die nicht getestet werden können. Die Studie von Krueger und Zhu (2004) nutzt hingegen Daten aus einem Feldexperiment (dem „New York City school-choice-program"). Die Autoren testen den Effekt von Gutscheinen für die Schulwahl auf die Schulleistungen von Kindern aus ethnischen Minderheiten.[11] In Deutschland liegen bislang keine Feldexperimente vor und auch andere Methoden zur Identifikation von Kausaleffekten, die Paneldaten voraussetzen, sind aufgrund der vorliegenden Daten bisher nur sehr bedingt möglich.

10 Einen umfassenden Überblick zu randomisierten Feldexperimenten und quasi-experimentellen Designs in der empirischen Bildungsforschung bieten Steiner et al. (2009).

11 Sie zeigen, dass bei einer adäquaten Berücksichtigung sämtlicher Fälle und der korrekten Operationalisierung der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit kein signifikanter Effekt von Gutscheinen auf die Schulleistung gefunden werden kann.

Theoretische Plausibilitätsüberlegungen legen nahe, dass in den folgenden Analysen unbeobachtete Heterogenität keine hohe Bedeutung hat. Welche weiteren Erklärungen für die Schulwahl könnten angeführt werden? Eltern könnten Kinder mit Lernproblemen oder Verhaltensdefiziten häufiger auf eine Privatschule schicken. Die PISA-E-Daten zeigen allerdings, dass der Umfang der Beeinträchtigung des Schulklimas durch Schülerverhalten sich nicht zwischen Privatschulen und öffentlichen Schulen unterscheidet, sodass dieses Argument wenig plausibel ist. Dass die unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Gründe bei der Wahl einer entsprechenden Privatschule eine Rolle spielen, liegt ebenfalls nahe. Dies sollte hingegen nicht mit der Kompetenz der Schüler korrelieren. Ein weiterer Grund könnten bessere Zensuren (durch eine mildere Notenvergabe) sein, sodass Absolventen von Privatschulen Vorteile bei der Bewerbung auf Ausbildungs- oder Studienplätze hätten. Letzteres wird in einem eigenen Analyseschritt empirisch geprüft.

1. Theoretische Überlegungen und Forschungsstand

Die Frage, ob Schüler auf Privatschulen nun höhere Kompetenzwerte erzielen, wurde bereits in einer Reihe von international vergleichenden Studien untersucht. Die Ergebnisse sind uneinheitlich, nicht zuletzt wegen der Anwendung unterschiedlicher Methoden zur Kontrolle der sozialen Zusammensetzung von privaten und öffentlichen Schulen, der Clusterstruktur der Daten und diversen Verfahren bei der Gewichtung von Daten. Darüber hinaus spielt auch die Auswahl der untersuchten Länder mit ihrer jeweiligen institutionellen Struktur des Bildungssystems sowie der relativen Bedeutung des Privatschulsektors eine Rolle. Diese Studien kamen zu folgenden Ergebnissen: Die Unterschiede in den untersuchten Kompetenzen und Schulleistungen zwischen öffentlichen und privaten Schulen reduzieren sich oder schlagen in einzelnen Ländern sogar in einen Vorteil öffentlicher Schulen um, wenn die soziale Herkunft der Schüler sowie die soziale Zusammensetzung der „peergroup“ kontrolliert werden (vgl. Dronkers et al. 1999; Figlio und Stone 1999; Rangvid 2003; Somers et al. 2004). Werden innerhalb des privaten Sektors unabhängige private und staatlich anerkannte Institutionen unterschieden, so finden sich nach Kontrolle der sozialen Zusammensetzung häufig Leistungsvorteile im staatlich anerkannten Sektor und Nachteile im unabhängigen privaten Sektor gegenüber öffentlichen Schulen (vgl. Corten und Dronkers 2006; Dronkers und Robert 2008). Weitere Studien belegen, dass private, staatlich anerkannte Institutionen, die einen hohen Anteil öffentlicher Förderung erhalten und mehr Schulautonomie besitzen, im Durchschnitt bessere Leistungen erzielen, während sich eine öffentliche Trägerschaft negativ auswirkt (vgl. Fuchs und Wößmann 2004, 2005). Studien, die die Analysen getrennt nach verschiedenen Ländern durchführen, finden dieses Muster zwar weitgehend bestätigt, aber in einigen Ländern gibt es keine Unterschiede und zum Teil sogar einen Leistungsvorsprung in öffentlichen Schulen (vgl. Vandenberghe 2003; Vandenberghe und Robin 2003).

Studien zu Privatschulen in kirchlicher Trägerschaft finden nach Kontrolle von Geschlecht, sozialer Herkunft und zum Teil von Schulmerkmalen eine höhere Lesekompetenz (Standfest et al. 2004), bessere Abiturnoten und höhere kognitive Kompetenzen (Dronkers und Hemsing 1999) sowie bessere Schulleistungen in höheren Klassen (Al-

tonji et al. 2000; Grogger und Neal 2000), teilweise erst nach mindestens achtjährigem Privatschulbesuch (Sander 1996).

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die Forschungsresultate zu Privatschulen sehr uneinheitlich sind. Ein Grund dafür ist, dass die Selektivität der Schülerschaft unterschiedlich kontrolliert wird. In den folgenden Analysen wird daher darauf eingegangen, wie sich die Ergebnisse zu den Kompetenzunterschieden zwischen privaten und öffentlichen Schulen nach Kontrolle einzelner Merkmale verändern. Dabei soll auch gezeigt werden, ob eher Eigenschaften der Schüler oder der Schulen einen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Über andere Studien hinausgehend wird ferner untersucht, ob Schüler von Privatschulen bei vergleichbaren Kompetenzen bessere Noten erhalten und sich damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, einen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen. Dies könnte, wie in *Abschnitt III* diskutiert, ein Motiv für die Wahl von Privatschulen jenseits von Kompetenzvorteilen sein.

2. Datenbasis, Variablen und statistisches Verfahren

Für die Analysen werden Daten der nationalen Ergänzungsstichprobe der dritten Welle der PISA-Studie in Deutschland 2006 herangezogen. Getestet wurden insgesamt 39 573 Schülerinnen und Schüler aus 1 496 Schulen. Schulkinder einer Sonder- oder Förderschule (n = 2 560) können aufgrund der fehlenden Schulidentifikationsnummern in den Daten nicht berücksichtigt werden. Die Analysen beziehen sich daher nur auf die anderen allgemeinbildenden Schulen.[12] Den Analysen liegen 36 903 Schülerinnen und Schüler aus 1 491 Schulen zugrunde.[13] Im Folgenden werden die drei zentralen Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften parallel als abhängige Variablen untersucht.

Die zentrale unabhängige Variable ist die Unterscheidung zwischen öffentlichen Schulen und Privatschulen. Da sich Privatschulen von öffentlichen Schulen durch höhere Autonomie von staatlicher Kontrolle unterscheiden, werden der Anteil der öffentlichen Finanzierung am Schulbudget und die Autonomie der Schule bei verschiedenen Entscheidungen als weitere Differenzierungsmerkmale herangezogen. Für Letzteres erweist sich in den Analysen lediglich die Verantwortung der Schule für die Entscheidung über das Kursangebot als relevant.[14]

---

12 Berufsschulen werden in den Analysen den Hauptschulen zugeordnet, da die 15-Jährigen, die bereits eine Berufsschule besuchen, in der Regel höchstens einen Hauptschulabschluss haben. Fehlende Werte wurden sowohl auf der Schul- als auch der Individualebene mit multiplen Imputationen geschätzt (vgl. Überblick bei Schafer und Graham 2002). Dazu wurde das ICE-ado in STATA genutzt, um fünf Imputationen auf der Individualebene zu schätzen (Royston 2005).

13 Fünf Schulen müssen aufgrund fehlender Werte bei sämtlichen untersuchten Schulvariablen ausgeschlossen werden (n = 110 Schulkinder).

14 Auf die Verantwortlichkeit der Schule bei der Einstellung und Entlassung von Lehrkräften, der Festlegung der Anfangsgehälter sowie Gehaltserhöhungen der Lehrerinnen und Lehrer, der Festlegung des Schulbudgets und der Verwendung des Budgets innerhalb der Schule, der Auswahl der Schulbücher und der Festlegung des Lehrstoffs wird in den Analysen verzichtet.

Die soziale Herkunft der Schüler wird mit mehreren Indikatoren kontrolliert: höchster Bildungsabschluss der Eltern (in Bildungsjahren), höchstes Berufsprestige der Eltern (ISEI, Ganzeboom et al. 1992), kulturelles Kapital (Bücher, Bildungsressourcen und Kulturgüter), relativer Wohlstand und Einkommen der Eltern. Zusätzlich werden der Erwerbsstatus der Eltern, alleinerziehenden Status und nennenswerte Ausbildungskosten von 500 Euro oder mehr pro Jahr eingeschlossen. Als weitere Kontrollvariablen fungieren die besuchte Klassenstufe, das Geschlecht und der Migrationshintergrund. Hierbei werden zwei Aspekte unterschieden: erstens die Aufenthaltsdauer (erst während der Schulzeit zugewandert, in zweiter Generation in Deutschland, wobei noch unterschieden wird, ob nur ein oder beide Elternteile migriert sind) und zweitens die im Elternhaus gesprochene Sprache.

Neben den individuellen Merkmalen der Schüler wurden in der Literatur auch Einflüsse auf der Ebene der Schule diskutiert.[15] In den Analysen wird berücksichtigt, inwieweit innerhalb der Schule oder der Schulklassen nach Leistungskriterien differenziert unterrichtet wird, ob die Schule unter fehlenden materiellen Ressourcen leidet und wie groß die Gemeinde ist, in der die Schule liegt. Die Ausstattung der Schule hatte in keinem der analysierten Modelle einen Einfluss und wurde daher nicht weiter einbezogen. Bereits der Coleman-Report (Coleman et al. 1966) hat die große Bedeutung des sozialen Klassenkontextes, insbesondere der ethnischen und sozioökonomischen Zusammensetzung auf das Leistungsniveau gezeigt.[16] Als Aggregation der Individualmerkmalen werden daher auch folgende Aspekte der Zusammensetzung der Schülerpopulation kontrolliert: Anteil der Schülerinnen, Anteil der Akademikerkinder und Anteil der Kinder, die in einem fremdsprachigen Elternhaus aufwachsen (Dummy „über 20 Prozent Kinder mit fremder Muttersprache“).

3. Empirische Ergebnisse

Für die Analysen werden Random-Intercept-Modelle genutzt, um die Mehrebenenstruktur der Daten zu berücksichtigen (vgl. Rabe-Hesketh und Skrondal 2008). Random-Coefficient-Modelle führten zu keinen wesentlich verbesserten Modellschätzungen, sodass die einfacheren Modelle angewendet wurden. Die Behandlung der fünf plausiblen Werte der abhängigen Variablen (Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz) erfolgt analog zur Behandlung der imputierten Daten. In einem ersten Schritt wurden bi- und trivariate Modelle geschätzt, die untersuchen, ob ein Privatschuleffekt auf das erreichte Kompetenzniveau existiert und inwiefern dieser Effekt bestehen bleibt, wenn ausgewählte Schul- und Individualmerkmale jeweils einzeln kontrolliert werden. Im zweiten Schritt werden sämtliche unabhängigen und Variablen in einem Gesamtmodell berücksichtigt.

Das bivariate Modell wies zunächst auf einen klaren Kompetenzvorteil von 22,6 bis 32,2 Score-Punkten für Privatschulen hin. In trivariaten Modellen wird der Frage

15 Die Schulart wird kontrolliert.

16 Vgl. insbesondere auch die dritte Studie von Coleman, Hoffer und Kilgore (1982), in der sie die ethnische Zusammensetzung von katholischen Privatschulen und öffentlichen Schulen untersuchen.

Tabelle 3: Gesamtmodelle (Mehrebenenanalyse: Random-Intercept Modelle, ML, multiple Imputationen M = 5; 1 491 Schulen, N = 36 903, Deutschnote: N = 36 008, Mathematiknote: N = 35 967)

	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften		Note in Deutsch		Note in Mathematik	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Fixed Effects Schulebene										
Privatschule	1,672	4,355	–3,228	3,772	1,004	3,682	–0,006	0,045	0,024	0,048
Anteil öffentlicher Finanzierung	–0,008	0,089	–0,003	0,077	0,020	0,076	–0,001	0,001	0,000	0,001
Verantwortung Schule bei Entscheidungen über Kursangebot	0,731	2,649	1,460	2,294	1,500	2,238	–0,020	0,027	0,028	0,028
Größe der Schule	0,018***	0,003	0,017***	0,002	0,012***	0,002	0,0002***	0,000	0,0002***	0,000
Fähigkeitsgruppierung in Klasse/Schule	–18,630***	1,970	–18,302***	1,707	–17,357***	1,667	–0,062**	0,020	–0,051*	0,021
Mädchenanteil	54,160***	11,103	26,378**	9,620	33,151***	9,393	0,082	0,121	–0,050	0,127
Anteil Akademikerkinder	82,900***	6,417	95,282***	5,600	82,495***	5,505	0,036	0,067	0,320***	0,072
Anteil Kinder mit fremder Muttersprache > 20%	–23,096***	2,164	–19,128***	1,876	–20,110***	1,832	–0,093***	0,022	–0,090***	0,023
Schüler/innenebene										
Lesekompetenz							–0,003***	0,000		
Mathematikkompetenz									–0,005***	0,000
Höchster Bildungsabschluss der Eltern in Jahren	1,294***	0,061	0,845***	0,056	1,297***	0,058	–0,003***	0,001	–0,006***	0,001
Höchster sozio-ökonomischer Status der Eltern (ISEI)	0,060***	0,012	0,101***	0,011	0,078***	0,012	–0,003***	0,000	–0,002***	0,000
Jährliches Haushaltseinkommen (Ref. weniger als 20 000 Euro)										
20 000 bis unter 30 000	1,249**	0,484	2,123***	0,446	2,430***	0,462	–0,022***	0,006	0,007	0,007
30 000 bis unter 40 000	4,169***	0,547	3,645***	0,504	4,434***	0,522	–0,016*	0,006	–0,016*	0,007
40 000 bis unter 50 000	3,969***	0,610	4,226***	0,562	4,087***	0,582	–0,014*	0,007	–0,023**	0,009
50 000 bis unter 60 000	3,666***	0,672	3,640***	0,620	4,172***	0,641	–0,023**	0,008	–0,026**	0,010
60 000 oder mehr	1,584*	0,654	3,936***	0,603	3,472***	0,624	–0,040***	0,008	–0,061***	0,009

	Lesen		Mathematik		Naturwissenschaften		Note in Deutsch		Note in Mathematik	
	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE	Koeffizient	SE
Bücher im Haushalt (Ref. bis 10 Bücher)										
11-25 Bücher	10,394***	0,614	4,365***	0,566	7,773	0,586	0,003	0,007	–0,008	0,009
26-100 Bücher	20,705***	0,567	14,457***	0,523	19,491***	0,541	–0,031***	0,007	–0,17*	0,008
101 bis 200 Bücher	26,895***	0,643	23,866***	0,592	29,415***	0,613	–0,060***	0,008	–0,032**	0,009
201 bis 500 Bücher	35,868***	0,699	32,104***	0,644	38,994***	0,666	–0,114***	0,008	–0,064***	0,010
Mehr als 500 Bücher	34,898***	0,784	33,954***	0,723	41,918***	0,748	–0,146***	0,009	–0,061***	0,011
Besitz an Kulturgütern (Klassische Literatur, Lyrik, Kunstwerke)	1,704***	0,120	0,715***	0,111	1,473***	0,114	–0,008***	0,001	0,019***	0,002
Lernrelevante Besitztümer (Schreibtisch, ruhiger Platz zum Lernen, Lern-Software etc.)	0,885***	0,120	0,256*	0,111	0,280**	0,115	–0,011***	0,001	–0,014***	0,002
Relativer Wohlstand der Familie (Fernseher, Handys, Computer, ISDN, Autos)	–4,577***	0,162	–2,567***	0,149	–4,364***	0,154	0,035***	0,002	0,034***	0,002
Kosten für Schule über 500 Euro pro Jahr	–4,808***	0,473	–7,342***	0,436	–5,536***	0,451	0,044***	0,006	0,061***	0,007
Privatschule * Kosten über 500 Euro pro Jahr	–	–	–	–	–	–	–0,055**	0,018	–0,095***	0,022
Konstante	266,781***	14,847	308,926***	13,251	329,697***	13,327	2,749***	0,161	2,876***	0,187
Random Effects										
Fehlervarianz Ebene 2 (SD)	34,867		30,129		29,350		0,343		0,354	
Fehlervarianz Ebene 1 (SD)	64,350		59,312		61,390		0,737		0,920	

Kontrolliert für Gemeindegröße, Geschlecht, Migrationshintergrund, Muttersprache, Erwerbstätigkeit, alleinerziehendes Elternteil, Schulart, Klassenstufe und Alter. Signifikanzniveaus *** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$.
Quelle: PISA-E 2006 für Deutschland.

nachgegangen, ob Merkmale der Schulautonomie, wie die Verantwortung der Schule oder der Umfang öffentlicher Finanzierung, die soziale Zusammensetzung der Schule oder individuelle soziale Merkmale das „Verschwinden" des Vorteils von Privatschulen im Gesamtmodell erklären können. Zentrales Ergebnis dieser Analysen (ohne Tabelle) ist, dass der Privatschuleffekt vor allem auf den höheren Anteil von Akademikerkindern in der Schule zurückzuführen ist. Wird die Zusammensetzung der Schülerpopulation nach Bildungsherkunft im Modell berücksichtigt, verschwindet der Privatschuleffekt vollständig und wird im Fall der Mathematikkompetenzen sogar tendenziell negativ (Zehn-Prozent-Signifikanzniveau). Aber auch die Geschlechterzusammensetzung der Schulen spielt eine gewisse Rolle. So reduziert sich der Koeffizient für Privatschulen deutlich auf etwa die Hälfte, wenn der Mädchenanteil, der in Privatschulen durchschnittlich höher ist, kontrolliert wird. Die anderen Schulmerkmale und die Kosten für den Schulbesuch führen kaum zu nennenswerten Veränderungen des Privatschuleffekts.

Zu betonen ist, dass die Zusammensetzung der Schülerpopulation den Privatschuleffekt reduziert, obwohl die analogen Individualmerkmale, wie die Bildung der Eltern oder das Geschlecht des Schulkindes, dies nicht tun. Dies könnte auf soziale Mechanismen hindeuten, die mit der Gruppenzusammensetzung an sich verbunden sind. Mögliche Beispiele dafür wären ein lernfreudigeres oder disziplinierteres Schulklima bei einem höheren Anteil von Akademikerkindern oder von Mädchen (vgl. Coleman et al. 1982; Coleman und Hoffer 1987). Interessant ist auch das Ergebnis, dass die geringere staatliche Finanzierung von Privatschulen tendenziell zu Leistungsnachteilen führt: Wird der Umfang der öffentlichen Finanzierung kontrolliert, erhöht sich der Koeffizient für Privatschulen im trivariaten Modell sogar etwas.

Die Schätzungen der Gesamtmodelle in *Tabelle 3* zeigen, dass unter Berücksichtigung von Merkmalen der Schule und der Schülerinnen und Schüler keine Kompetenzvorteile in Privatschulen mehr zu finden sind. In Mathematik hat der entsprechende Koeffizient sogar ein negatives Vorzeichen. In den Modellen sind die Koeffizienten für den Anteil der öffentlichen Finanzierung und die Verantwortung der Schule bei Entscheidungen über das Kursangebot nicht bedeutsam. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass nach Kontrolle von Schul- und Schülermerkmalen keine Kompetenzvorteile von Privatschulen bestehen. Warum aber nehmen Eltern Kosten auf sich, ihre Kinder auf Privatschulen zu schicken, wenn der Besuch einer Privatschule nicht mit Kompetenzvorteilen verbunden ist? Einen möglichen Grund legen die Ergebnisse nahe: die vorteilhaftere soziale Zusammensetzung der Schülerschaft.

Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob Privatschulen möglicherweise die Notenvergabe großzügiger gestalten, sodass Abschlüsse leichter erreicht werden können und dies einen Startvorteil bei der Bewerbung um Ausbildungs- und Studienplätze verspricht. Dazu wurden zwei weitere Modelle geschätzt, in denen die Deutsch- und Mathematiknoten als abhängige Variable dienen und die in PISA-E gemessenen Kompetenzen kontrolliert werden (vgl. *Tabelle 3*). Zentrales Ergebnis dieser Analysen ist, dass in Privatschulen im Allgemeinen keine besseren Noten als an öffentlichen Schulen vergeben werden. Der Interaktionseffekt zwischen Privatschulbesuch und „Kosten über 500 Euro pro Jahr" zeigt jedoch, dass Privatschulen, die relativ hohe Gebühren haben, in der Notengebung großzügiger verfahren.

V. Zusammenfassung und Ausblick

Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die eine Privatschule besuchen, hat in den letzten Jahren zugenommen. Damit werden Privatschulen auch in Deutschland zunehmend zu einem wichtigen Bildungsort, dem aus bildungssoziologischer und auch bildungspolitischer Perspektive (mehr) Aufmerksamkeit zu schenken ist. Für Deutschland liegen allerdings bislang kaum Studien vor, die systematisch untersuchen, ob sich die Schülern von Privatschulen und staatlichen Schulen unterscheiden und ob sich die Bedeutung der sozialen Herkunft beim Zugang zu Privatschulen über die Zeit verändert haben. Unsere Analysen zeigen, dass von sozialen Selektionsprozessen beim Privatschulbesuch auszugehen ist. Insbesondere die Bildung der Eltern ist ein zentraler Faktor, der mit dem Privatschulbesuch der Kinder zusammenhängt. Darüber hinaus hat der sozioökonomische Status in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen, d. h. die soziale Selektion hat zugenommen. Dies trifft allerdings nur für die Sekundarstufe zu. Dieser Befund könnte mit einer zunehmenden „Entdifferenzierung" des deutschen Schulsystems zusammenhängen, die dazu führt, dass Eltern mit einer hohen Bildungsaspiration versuchen, Distinktionen über einen Privatschulbesuch ihrer Kinder aufrechtzuerhalten (vgl. dazu auch Lohmann 2011).

Vor dem Hintergrund der empirischen Hinweise auf eine zunehmende Selektion in Privatschulen ging der Beitrag ferner der Frage nach, inwiefern Privatschüler bessere Leistungen erzielen. Unsere Ergebnisse zeigten zunächst einen positiven Zusammenhang zwischen einem Privatschulbesuch und den erreichten PISA-Kompetenzen. Unsere multivariaten Modelle weisen allerdings darauf hin, dass dieser „Privatschuleffekt", konsistent für die unterschiedlichen Kompetenzbereiche, auf den höheren Anteil von Akademikerkindern in Privatschulen zurückzuführen ist. Damit können diese Analysen keine Hinweise für bessere Leistungen von Privatschülern liefern. Für die Identifikation von Kausaleffekten ist gleichwohl in zukünftigen Analysen zu klären, inwieweit der subjektiv erwartete zusätzliche Bildungsertrag, den sich (einige) Eltern durch einen Privatschulbesuch ihrer Kinder versprechen, vor allem auf die Erwartung eines förderlichen Lernklimas zurückzuführen ist oder ob doch auch Faktoren der Schulorganisation und -ausstattung eine Rolle spielen. Als erster Hinweis für Letzteres, allerdings im wohl eher negativen Sinne, kann das Ergebnis besserer Zensuren (bei gleichen Kompetenzen) in Privatschulen mit hohen Gebühren gewertet werden. Eine weiterführende Fragestellung wäre zudem, wie sich der Privatschulbesuch auf Kompetenzen im nicht-kognitiven Bereich auswirkt. Ferner liegen bislang keine Untersuchungen für die längerfristigen Auswirkungen eines Privatschulbesuchs vor, beispielsweise die Bedeutung für postsekundäre Bildungsübergänge oder die berufliche Erstplatzierung. Ergebnisse entsprechender Analysen wären bedeutsam, um zusätzliche individuelle Bildungserträge abschätzen zu können. Hierzu bieten die Verbesserungen der deutschen Dateninfrastruktur im Bereich der Bildungsforschung, durch das Nationale Bildungspanel (NEPS), die inzwischen mehrmaligen Replikation der PISA-Querschnitte und die inhaltliche und geplante Fallzahlenerweiterung des SOEP, zukünftig umfassendere Analysepotenziale.

Ein Aspekt auf den (teilweise auch aufgrund einer beschränkten Datenlage) insgesamt kaum eingegangen wird, ist die Unterscheidung zwischen nachfrage- und angebotsbedingten Selektionsprozessen. Das heißt, wird die soziale Selektion dadurch verursacht, dass sozioökonomisch schlechter gestellte Familien Privatschulen seltener in Be-

tracht ziehen oder tragen vor allem die Schulen über direkte oder indirekte Auswahlmechanismen zur Selektion bei? Bisher nicht untersucht wurde eine eventuell zunehmende Bedeutung von Privatschulen als Schulen, die durch längere Betreuungszeiten eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen. Dies könnte vor allem für den Primarbereich ein Motiv darstellen. Eine weitere Forschungslücke ist das Fehlen von regional, nach Schulstufen sowie Trägern und Typen differenzierten Analysen zu Privatschulen. Umfassendere Analysen unter Berücksichtigung der Trägerstruktur könnten weitere Erkenntnisse zu den Motiven der Privatschulwahl, insbesondere zu nicht direkt leistungsbezogenen Motiven, liefern.

Bildungspolitisch sind die Ergebnisse dieses Beitrags insbesondere für die Frage von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit von Bedeutung. Wenn der Tendenz hin zu einer zunehmenden Selektion in Schulen entgegengewirkt werden soll, so kann dies durch unterschiedliche bildungspolitische Maßnahmen geschehen. Über die Effektivität dieser Maßnahmen ist bisher allerdings nur wenig bekannt. Zum einen wäre eine Ausdehnung der öffentlichen Förderung von Privatschulen, ähnlich der Reformen im Schweden der 1990er Jahre möglich (vgl. Klitgaard 2007). Dies wäre mit der These verbunden, dass dadurch allen oder mehr Familien der Zugang zu diesen Schulen ermöglicht werden kann. Zum anderen kann eine Aufwertung der staatlichen Schulen in sozial benachteiligten Quartieren diesem Trend entgegenwirken. Eine solche „Aufwertung“ kann z. B. mit einer zunehmenden Profilbildung staatlicher Schulen verbunden werden. Wenn Eltern tatsächlich sehr spezifische Bildungsorte und Bildungserfolge für ihre Kinder suchen, kann darüber die Attraktivität von öffentlichen Schulen steigen. Eine damit verbundene größere Differenzierung von staatlichen Schulen birgt jedoch, gerade vor dem Hintergrund einer größeren Bildungsgerechtigkeit, die Gefahr, dass nur bestimmte (sozial selektive) Gruppen von Nachfragern den (hypothetischen) Vorteil einer größeren Profilbildung erkennen. Damit könnte die soziale Selektion staatlicher Schulen (weiter) erhöht werden. Dieses Spannungsfeld zwischen einer positiv besetzten Differenzierung und einer negativ zu bewertenden Selektion in Bildungsinstitutionen muss daher bei der Bewertung dieser und auch der anderen Maßnahmen immer mit bedacht werden.

Literatur

Altonji, Joseph G., Todd E. Elder und Christopher R. Taber. 2000. *Selection on observed and unobserved variables: Assessing the effectiveness of Catholic schools.* NBER Working Paper No. w7831.

Ambler, John S. 1994. Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis & Management* 13: 454-476.

Ball, Stephen J., Richard Bowe und Sharon Gewirtz. 1996. School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy* 11: 89-112.

Becker, Rolf. 2009. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* Hrsg. Rolf Becker, 85-129. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Betts, Julian R., und Robert W. Fairlie. 2001. Explaining ethnic, racial, and immigrant differences in private school attendance. *Journal of Urban Economics* 50: 26-51.

Betts, Julian R., und Robert W. Fairlie. 2003. Does immigration induce ‘native flight’ from public schools into private schools? *Journal of Public Economics* 87: 987-1012.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society.* New York: Wiley-Interscience.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.

Buddin, Richard J., Joseph J. Cordes und Sheila Nataraj Kirby. 1998. School choice in California: Who chooses private schools? *Journal of Urban Economics* 44: 110-134.

Coleman, James S., und Thomas Hoffer. 1987. *Public and private high schools. The impact of communities.* New York: Basic Books.

Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of educational opportunity.* Washington, D.C.: US Government Printing Office.

Coleman, James S., Thomas Hoffer und Sally Kilgore. 1982. *High school achievement. Public, catholic, and private schools compared.* New York: Basic Book.

Corten, Rense, und Jaap Dronkers. 2006. School achievement of pupils from lower strata in public, private government-dependent and private government-independent schools: A cross-national test of the Coleman-Hoffer-thesis. *Educational Research and Evaluation* 12: 179-208.

De Regt, Ali, und Don Weenink. 2005. When negotiations fails: Private education as a disciplinary strategy. *Journal of Education Policy* 20: 59-80.

Dronkers, Jaap, und Silvia Avram. 2010. A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools. *Educational Research and Evaluation* 16: 151-175.

Dronkers, Jaap, und Werner Hemsing. 1999. Effektivität öffentlichen, kirchlichen und privaten Gymnasialunterrichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2: 247-249.

Dronkers, Jaap, und Peter Robert. 2008. School choice in the light of effectiveness differences of various types of public and private schools in 19 OECD countries. *Journal of School Choice* 2: 260-301.

Dronkers, Jaap, Jürgen Baumert und Knut Schwippert. 1999. Are German non-public secondary schools more effective at teaching mathematics and natural science? www.iue.it/Personal/Dronkers/English/germanschoolsvalues.pdf (Zugegriffen: 14. Sept. 2011)

Eisinger, Bernd, Dirk Randoll und Peter K. Warndorf. 2010. Privatschulfinanzierung. In *Handbuch Bildungsfinanzierung,* Hrsg. Heiner Barz, 240-260. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 1-64. Boulder: Westview.

Fairlie, Robert W., und Alexandra M. Resch. 2002. Is there "white flight" into private schools? Evidence from the national educational longitudinal survey. *The Review of Economics and Statistics* 84: 21-33.

Figlio, David N., und Joe A. Stone. 1999. Are private schools really better? *Research in Labor Economics* 18: 115-140.

forsa. 2009. Wenn Eltern die Wahl haben. Studie für die Zeitschrift Eltern. http://www.eltern.de/familie-und-urlaub/familienpolitik/bundestagswahl-familie.html (Zugegriffen: 16. Dez. 2010).

Fuchs, Thomas, und Ludger Wößmann. 2004. *What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data.* CESifo Working Paper No. 1235. http://www.ifo.de/portal/pls/portal/docs/1/1189152.pdf (Zugegriffen: 14. Sept. 2011).

Füssel, Hans-Peter, und Achim Leschinsky. 2008. Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, 131-203. Reinbek: Rowohlt.

Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. de Graaf und Donald Treiman. 1992. A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21: 1-56.

Grogger, Jeffrey, und Derek A. Neal. 2000. Further evidence on the effects of Catholic secondary schooling. *Brookings-Wharton Papers on Urban Affairs* 2000: 151-193.

Klein, Helmut E. 2007. *Privatschulen in Deutschland. Regulierung – Finanzierung – Wettbewerb.* iw Analysen, Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 25. Köln: Deutscher Instituts Verlag.

Klein, Markus, Steffen Schindler, Reinhard Pollak und Walter Müller. 2009. Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In *Bildungsentscheidungen,* Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 47-73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klitgaard, Michael Baggesen. 2007. Do welfare state regimes determine public sector reforms? Choice reforms in American, Swedish and German schools. *Scandinavian Political Studies* 30: 444-468.

KMK. 2009a. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2008.* Bonn: KMK.

KMK. 2009b. *Übersicht über die Finanzierung der Privatschulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2004 i.d.F. vom 09.10.2009. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_03_12-Privatschulfinanzierung.pdf (Zugegriffen: 11. Nov. 2010).

Köhler, Helmut. 1979. Die privaten Schulen in der amtlichen Statistik. In *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme,* Hrsg. Dietrich Goldschmidt, Peter Martin Roeder, 175-196. Stuttgart: Klett-Cotta.

Koinzer, Thomas, und Achim Leschinsky. 2009. Privatschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 669-685.

Krueger, Alan B., und Pei Zhu. 2004. Another look at the New York City school voucher experiment. *American Behavioral Scientist* 47: 658-698.

Langouet, Gabriel, und Alain Léger. 2000. Public and private schooling in France: An investigation into family choice. *Journal of Education Policy* 15: 41-49.

Lankford, Hamilton, und James Wyckoff. 1992. Primary and secondary school choice among public and religious alternatives. *Economics of Education Review* 11: 317-337.

Lauen, Douglas Lee. 2007. Contextual explanations of school choice. *Sociology of Education* 80: 179-209.

Li, Mingliang. 2009. Is there "white flight" into private schools? New evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review* 28: 382-392.

Lohmann, Henning. 2011. *Private school attendance in a differentiated education system.* Paper presented at the 2011 Spring Meeting of the ISA RC28 on Social Stratification and Mobility, University of Essex, UK 13th-16th April 2011. http://www.iser.essex.ac.uk/uploads/paper/document/120/lohmann_rc28_2011.pdf (Zugegriffen: 14. Sept. 2011).

Lohmann, Henning, C. Katharina Spieß und Christoph Feldhaus. 2009a. Der Trend zur Privatschule geht an bildungsfernen Eltern vorbei. *DIW Wochenbericht* 76: 640-646.

Lohmann, Henning, C. Katharina Spieß, Olaf Groh-Samberg und Jürgen Schupp. 2009b. Analysepotenziale des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12: 252-280.

Long, James E., und Eugenia F. Toma. 1988. The determinants of private school attendance, 1970-1980. *The Review of Economics and Statistics* 70: 351-357.

Lucas, Samuel R. 2001. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106: 1642-1690.

Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2007. Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education. In *Stratification in higher education. A comparative study,* Hrsg. Yossi Shavit, Richard Arum, Adam Gamoran, 240-265. Stanford: Stanford University Press.

OECD. 2010. *Education at a glance 2010. OECD indicators.* Paris: OECD.

Rabe-Hesketh, Sophia, und Anders Skrondal. 2008. *Multilevel and Longitudinal Modeling Using Stata.* College Station, Texas: Stata Press.

Rangvid, Beatrice Schindler. 2010. School choice, universal vouchers and native flight from local schools. *European Sociological Review* 26: 319-335.

Rangvid, Beatrice Schindler. 2003. *Evaluating private school quality in Denmark.* Aarhus. www.hha.dk/nat/WPER/03-2_bsr.pdf (Zugegriffen: 14. Sept. 2011).

Roeder, Peter M. 1979. Einleitung. In *Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme,* Hrsg. Dietrich Goldschmidt, Peter Martin Roeder, 11-35. Stuttgart: Klett-Cotta.

Royston, Patrick. 2005. Multiple imputation of missing values: Update. *Stata Journal* 5: 188-201.

Rutkowski, Leslie, und David Rutkowski. 2009. Private and public education. A cross national comparison with TIMSS 2003, Hamburg: Data Processing and Research Center (Manuskript). http://www.ncspe.org/publications_files/OP192.pdf (Zugegriffen: 14. Sept. 2011).

Sander, William. 1996. Catholic grade schools and academic achievement. *Journal of Human Resources* 31: 541-183.

Somers, Marie-Andrée, Patrick J. McEwan und J. Douglas Willms. 2004. How effective are private schools in Latin America? *Comparative Education Review* 48: 48-69.

Standfest, Claudia, Olaf Köller, Annette Scheunpflug und Manfred Weiß. 2004. Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus Sekundäranalysen der PISA-Daten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 7: 359-379.

Statistisches Bundesamt. 2009. *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980-2008.* Fachserie 11 Reihe 4.3, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. 2010. *Bildung und Kultur. Private Schulen – Schuljahr 2009/10.* Fachserie 11 Reihe 1.1, Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steiner, Peter M., Angela Wroblewski und Thomas D. Cook. 2009. Randomized experiments and quasi-experimental design in educational evaluation. In *The SAGE International handbook of educational evaluation,* Hrsg. Catherine E. Ryan, J. Bradley Cousins, 75-96. Thousand Oaks: Sage.

Steiner-Khamsi, Gita. 2002. School choice – wer profitiert, wer verliert? In *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisieurng von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft,* Hrsg. Ingrid Lohmann, Rainer Rilling, 133-151. Opladen: Leske + Budrich.

Teelken, Christine. 1999. Market mechanisms in education: School choice in the Netherlands, England and Scotland in a comparative perspective. *Comparative Education* 35: 283-302.

Torche, Florencia. 2005. Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. *Sociology of Education* 78: 316-343.

Ullrich, Heiner, und Susanne Strunck. 2009. Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 228-243.

Vandenberghe, Vincent. 2003. Private, private government-dependent and public schools. An international effectiveness analysis. Public Economics 0308002, Econ WPA. http://econpapers.repec.org/paper/wpawuwppe/0312004.htm (Zugegriffen: 14. Sept. 2011).

Vandenberghe, Vincent, und Stephane R. Robin. 2003. Evaluating the effectiveness of private education across countries: A comparison of methods. *Labour Economics* 11: 487-506.

Wagner, Gert G., Joachim R. Frick und Jürgen Schupp. 2007. The German Socio-Economic Panel Study (SOEP) – scope, evolution and enhancements. *Schmollers Jahrbuch. Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* 127: 139-169.

Weiß, Manfred. 2011. *Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland.* Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Weiß, Manfred, und Corinna Preuschoff. 2004. Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler,* Hrsg. Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann, Manfred Weiß, 39-71. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wößmann, Ludger. 2005. Ursachenkomplexe der PISA-Ergebnisse. Untersuchungen auf Basis der internationalen Mikrodaten. Ifo Working Paper No. 16. http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1197152.pdf (Zugegriffen: 14. Sept. 2011).

Yang, Philip Q., und Nihan Kayaardi. 2004. Who chooses non-public schools for their children? *Educational Studies* 30: 231-249.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans, Universität Erlangen-Nürnberg, Findelgasse 7/9, 90402 Nürnberg

E-Mail: monika.jungbauer-gans@wiso.uni-erlangen.de

WELCHEN BEITRAG LEISTET „INTERSEKTIONALITÄT“ ZUR KLÄRUNG VON KOMPETENZUNTERSCHIEDEN BEI JUGENDLICHEN?*

Anja Gottburgsen und Christiane Gross

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht, ob und inwiefern das Paradigma der Intersektionalität zur Erklärung von Bildungsungleichheiten bei Jugendlichen beitragen kann. Dieses Paradigma postuliert, dass soziale Ungleichheit auf der Wirkung multipler Gruppenzugehörigkeiten entlang von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus beruht *(Multidimensionalität),* die sich wechselseitig beeinflussen *(Intersektionalität)* und je nach sozialem Kontext unterschiedlich wirken können *(Kontextualität).* Wir testen diese Annahmen für Lese- und Mathematikkompetenzen mit den internationalen PISA-Daten 2006. Neben den zu erwartenden Haupteffekten von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus zeigen sich signifikante Interaktionseffekte von sozialer Herkunft sowohl mit Gender als auch mit dem Migrationshintergrund. Die Effekte von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus variieren jedoch kaum zwischen den verschiedenen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Bildungssysteme. Insgesamt liefert das Intersektionalitätsparadigma dennoch ein hilfreiches Instrumentarium zur Erklärung von Bildungsungleichheiten.

I. Einleitung

Soziale Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem und deren Entwicklungen werden häufig mit zwei mehrdimensionalen Formeln beschrieben: Während die „katholische Arbeitertochter vom Lande“ für die 1960/70er Jahre als die prototypische Bildungsverliererin in der BRD galt (Dahrendorf 1965), ist es gegenwärtig der „Migrantensohn bildungsarmer Eltern aus der Großstadt“ (Geißler 2005: 95). Diese „symbolischen Kunstfiguren“ (Becker 2007: 177) beinhalten sozialstrukturelle Benachteiligungen entlang unterschiedlicher ungleichheitsgenerierender Determinanten, wie Geschlecht (hier explizit verstanden im Sinne von „Gender“), sozioökonomischer Status, regionale Herkunft, Konfession und Migrationsstatus. Trotz der vielfach zitierten alten und neuen Figuren ist das systematische Wissen zu Ausmaß und Richtung mehrdimensionaler Benachteiligungen sowie deren kumulierender Wirkung bei der Entstehung und Reproduktion von ungleichen Bildungschancen unserer Auffassung nach zu gering. Zudem wird dem Einfluss des sozialen Kontextes in der Regel ein zu geringer Stellenwert beigemessen.

* Wir danken Antje Buche, Monika Jungbauer-Gans, Gerhard Krug, Dominika Urbanski und einem anonymen Gutachter oder einer anonymen Gutachterin für konstruktive Anmerkungen zu einer früheren Manuskriptversion, die wesentlich zur Verbesserung des Beitrags geführt haben. Zudem gilt unser Dank den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops „Rational Choice Sociology: Theory and Empirical Applications“ 2010 an der Vernice International University, San Servolo, für hilfreiche Kommentare.

Einen aktuellen Ansatz für diese beiden Schwachstellen der Ungleichheitsforschung bietet das Intersektionalitätsparadigma, dem die Mehrdimensionalität sozialer Benachteiligung entlang verschiedener Ungleichheitsachsen immanent ist. Dass Individuen gleichzeitig immer mehreren sozialen Gruppen angehören, erfasst das Konzept, indem es die Verwobenheit der verschiedenen ungleichheitsgenerierenden Determinanten postuliert. In den Fokus geraten damit deren vielfältige Überlappungen und Kreuzungen bei der Entstehung sozialer Ungleichheit. Der soziale Kontext gilt als ein weiterer entscheidender Faktor sozialer Ungleichheit, denn die Kombination sozialer Merkmale soll sich abhängig vom jeweiligen Kontext, also z. B. in der Schule, auf dem Arbeitsmarkt oder in der Familie etc., spezifisch auswirken.

Neben der Genderforschung diskutiert vorzugsweise die erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung das Intersektionalitätsparadigma und untersucht dieses empirisch qualitativ. In der methodisch quantitativ ausgerichteten erziehungswissenschaftlichen wie soziologischen Bildungsforschung spielt es jedoch keine Rolle. Ziel dieses Beitrags ist es, „Intersektionalität" für quantitative Analysen zugänglich zu machen und zu untersuchen, welche Rolle sie für die Erklärung von Kompetenzunterschieden bei Jugendlichen spielt. Die verwendete Datenbasis ist die internationale PISA-Studie 2006.

Zunächst gibt *Abschnitt II* einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand. *Abschnitt III* führt in das Konzept „Intersektionalität" ein und leitet daraus die Hypothesen ab. *Abschnitt IV* beschreibt die Datenbasis und Methoden der Untersuchung, während *Abschnitt V* deren zentrale Ergebnisse darstellt und den Erklärungswert des Intersektionalitätskonzeptes für die quantitative Bildungsforschung diskutiert. Welche Implikationen sich aus den Ergebnissen und damit für den zukünftigen Forschungsbedarf mit entsprechenden Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik ergeben, wird in *Abschnitt VI* erörtert.

II. Forschungsstand zu sozialen Ungleichheiten in den Bildungschancen

Gender, sozioökonomischer Status und Migrationsstatus wurden mehrfach als die zentralen ungleichheitsgenerierenden Determinanten in der Bildungsforschung nachgewiesen. Der Einfluss der *sozialen Herkunft* auf die sekundäre und tertiäre Bildungsbeteiligung sowie den Kompetenzerwerb ist durch eine Fülle empirischer Studien belegt (vgl. Baumert et al. 2006; Becker 2009; Coleman et al. 1966; Krüger et al. 2010). Trotz Bildungsexpansion und damit gestiegener Bildungsbeteiligung der verschiedenen sozialen Gruppen wurden Bildungsungleichheiten zwischen den Sozialschichten nicht wesentlich abgebaut (Becker und Lauterbach 2008: 10; Breen et al. 2010: 31). Ein deutlicher Wandel der Chancenstruktur lässt sich hingegen für die ungleichheitsgenerierende Determinante *Gender* ausmachen (siehe Breen at al. in diesem Band). International wie auch national werden Jungen heute als „Risikogruppe" bezeichnet (vgl. Aktionsrat Bildung 2009; Buchmann et al. 2008; Diefenbach 2010; Martino et al. 2009; OECD 2009; Quenzel und Hurrelmann 2010).

Personen mit *Migrationshintergrund* sind sowohl hinsichtlich höherer Bildungsabschlüsse als auch im Kompetenzerwerb benachteiligt (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Becker 2011; Heath und Brinbaum 2007; OECD 2006; Portes und Rumbaut 2007; Waters 2003). Die deutlichen

Qualifikations- und Kompetenzdifferenzen zwischen Personen mit und ohne *Migrationshintergrund* sind jedoch differenzierter zu betrachten und führen direkt auf den Kern unserer Fragestellung: Für unterschiedliche Migrantengruppen zeigen sich in verschiedenen Bildungssystemen differierende Benachteiligungsmuster (vgl. Alba und Waters 2011; Kao und Thompson 2003; Levels et al. 2008). Diese wiederum stehen in engem Zusammenhang mit der Verwendung der im Einwanderungsland gesprochenen Sprache wie auch mit der engen Kopplung von *Migrationsstatus* und *sozialer Herkunft.* So erreichen Personen mit niedriger sozialer Herkunft und Migrationshintergrund niedrigere Bildungsabschlüsse sowie niedrigere sprachliche und mathematische Kompetenzwerte (vgl. Heath und Brinbaum 2007; Pong und Hao 2007; Walter und Taskinen 2007).

Studien zum Zusammenhang von *Gender* und *sozialer Herkunft* belegen Vorteile von Mädchen und Frauen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft hinsichtlich erreichter Bildungsabschlüsse (z. B. Breen et al. 2010; Becker und Müller 2011; Buchmann et al. 2008). Jungen aus sozial schwachen Familien sind dagegen deutlich benachteiligt (z. B. Legewie und DiPrete 2009).

Für *Gender* und *Migrationsstatus* werden ebenfalls Zusammenhänge mit Bildungserfolgen festgestellt. Mädchen mit Migrationshintergrund erreichen höhere Bildungsabschlüsse und Kompetenzwerte als Jungen mit Migrationshintergrund (z. B. Feliciano und Rumbaut 2005; Støren und Helland 2010). Segeritz et al. (2010) beispielsweise ermitteln mit den deutschen PISA-Daten 2003, dass bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund Mädchen tendenziell eine höhere Lesekompetenz erwerben als Jungen; dies gilt ebenfalls für Jugendliche polnischer Herkunft oder mit Eltern aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion in der Bildungsbeteiligung. Damit bestehen sowohl ein Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Migrationsstatus als auch Unterschiede zwischen den Migrantengruppen. Dass sich der Migrationshintergrund nachteiliger für Jungen als für Mädchen auswirkt, bestätigt sich auch in qualitativen Studien (vgl. Phoenix 2008; Qin 2006; Suárez-Orozco und Qin 2006).

Dreifache Interaktionseffekte von *Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus* werden in Überblicksartikeln hauptsächlich deskriptiv diskutiert (vgl. Allemann-Ghionda 2006; Gilborn und Mirza 2000; Grant und Sleeter 1986; Kassis et al. 2009; Lutz 2001; Weber 2009). Das Intersektionalitätsparadigma selbst wird jedoch nur in qualitativen Analysen verwendet (z. B. King 2008; Leiprecht und Lutz 2009). Demack et al. (2000) zeigen z. B. für staatliche Schulen in England und Wales (für den Zeitraum von 1988 bis 1995), dass Mädchen mit indischem Hintergrund, die nicht aus der Arbeiterschicht stammen, im Durchschnitt nicht nur häufiger den *General Certificate of Secondary Education*-Abschluss erreichen, sondern auch die höchsten Punktwerte erlangen. Die niedrigsten Punktwerte und Abschlussquoten wurden von Jungen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft erzielt (Demack et al. 2000: 137). Dieser Zusammenhang wurde nicht mit multivariaten Verfahren ermittelt. Diese setzte jedoch Connolly (2006: 15 f.) bei seiner Untersuchung der Jahrgänge 1997 bis 2001 mit dem Ergebnis ein, dass Jungen, unabhängig von ihrem sozioökonomischem Status und ihrem Migrationsstatus, schlechtere Leistungen erreichten, also keine kumulierende Wirkung der drei ungleichheitsgenerierenden Determinanten zu beobachten ist.

Dem Intersektionalitätskonzept zufolge wirkt sich die intersektionale Verknüpfung sozialer Merkmale in verschiedenen sozialen Kontexten unterschiedlich aus. Während

im Kontext „Schule" die Trias Gender, soziale Herkunft und Migrationsstatus relevant ist, kann sie in anderen sozialen Kontexten, wie z. B. Arbeitsmarkt oder Familie, möglicherweise einen anderen oder auch keinen Einfluss haben. Dies entspricht einem weiten Verständnis von Kontextualität. Den meisten Studien aus der Bildungsforschung liegt dagegen eine enger gefasste Betrachtungsweise von Kontextualität zugrunde, die für den einen sozialen Kontext „Bildungssystem" untersucht, welche sozialen Faktoren auf Schulebene sich auf Bildungsprozesse auswirken (im Sinne von Kontexteffekten). Diesem Verständnis von Kontextualität folgen wir und prüfen, ob sich Gruppenzugehörigkeiten je nach Schul- und Länderkontext unterschiedlich auswirken.

Kontexteffekte auf Schulebene spielen seit Coleman et al. (1966) eine herausragende Rolle. Der Befund, dass die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft entscheidender für den Lernerfolg der Individuen ist als ihr eigener sozialer Hintergrund (Coleman et al. 1966: 325), wurde mit Modifikationen vielfach bestätigt (vgl. Baumert et al. 2006; Crosnoe 2009; Rumberger und Palardy 2005). Hierbei finden Legewie und DiPrete (2010), dass sich ein Umfeld mit höherem sozioökonomischem Status stärker positiv auf die Lesekompetenzen von Jungen als auf die von Mädchen auswirkt. Auch der Einfluss des Migrantenanteils (insbesondere die Folgen eines abweichenden häuslichen Sprachgebrauchs) auf Lernerfolge ist immer wieder Gegenstand der Analysen (vgl. Esser 2006). Jungbauer-Gans und Gross (2011) zeigen hier einen Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeiten und ungünstigen Kontextfaktoren: Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen besonders häufig Schulen mit geringem Anteil an Akademikereltern und hohem Migrantenanteil (vgl. Kristen 2005). Das soziale Umfeld verstärkt somit die individuelle Benachteiligungslage. Auch Stanat et al. (2010) bestätigen einen negativen Effekt des Migrantenanteils auf die Lesekompetenz. Dieser ist jedoch mit der sozialen Herkunft konfundiert, sodass ein negativer Effekt nach Kontrolle der sozialen Zusammensetzung der Schule nicht mehr nachweisbar ist.

Kontexteffekte auf Länderebene im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund wurden mit einer Reihe von Merkmalen der Einwanderungsgesellschaften untersucht. So haben z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bildungssystemen mit einem hohen Stratifizierungsgrad niedrigere Lesekompetenzen (vgl. Fuchs und Wössmann 2007; OECD 2006; für einen gegenteiligen Befund siehe de Heus und Dronkers 2010). Selektive Einwanderungspolitiken der traditionellen Einwanderungsländer haben dagegen zur Folge, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund vergleichbare mathematische und sprachliche Kompetenzwerte erreichen im Unterschied zu Jugendlichen in nicht-traditionellen Einwanderungsländern (vgl. de Heus und Dronkers 2010; Levels et al. 2008; OECD 2006). Für andere Merkmale von Einwanderungsgesellschaften, wie beispielsweise lange Regierungszeiten linksgerichteter Parteien oder eine umfassende Integrationspolitik (gemessen mit dem *Migrant Integration Policy Index*), konnten hingegen keine Effekte auf die Lese- und Mathematikkompetenzen nachgewiesen werden (vgl. de Heus und Dronkers 2010; Levels et al. 2008). Allerdings sprechen Überlegungen zum Einfluss gesellschaftlicher Einstellungen zu Chancengleichheit sowie damit verbundenen Inklusions- und Exklusionskonzepten (Becker und Hadjar 2009; Solga 2005) dafür, Ländereffekte als Kontextfaktoren mit einzubeziehen.

III. Soziale Ungleichheiten und Intersektionalität

Insbesondere in der quantitativen Ungleichheitsforschung fällt die isolierte Behandlung ungleichheitsgenerierender Determinanten auf. Damit werden jedoch die vielfältigen Interaktionen zwischen den Kategorien bei der Herstellung sozialer Ungleichheiten vernachlässigt (vgl. Klinger und Knapp 2007).

Eine Vielzahl aktueller Publikationen belegt die Aufmerksamkeit, die dem Konzept der Intersektionalität gezollt wird. Lutz et al. (2010: 9) konstatieren vor allem auch für den deutschsprachigen Raum derzeit „Hochkonjunktur". Gleichwohl hat die Intersektionalitätsdebatte bereits eine lange Tradition in der afro-amerikanischen Kritik an der Vernachlässigung der Benachteiligung „schwarzer Frauen" (Lutz et al. 2010: 10 f.). Von daher spricht auch Knapp (2008) eher von perspektivischen Erweiterungen und Verschiebungen als von einer „neuen Agenda".

Der Begriff „Intersektionalität" wurde durch die US-amerikanische Juristin Crenshaw (1989) eingeführt. In der Tradition der Schwarzen Frauenrechtsbewegung illustriert sie an verschiedenen Beispielen US-amerikanischer Rechtsprechung, dass die Marginalisierung schwarzer Frauen verschleiert wird, indem nur auf eine einzelne Determinante sozialer Ungleichheit, entweder „Frausein" oder „Schwarzsein", fokussiert wird (Crenshaw 1989: 139 ff.). Deren spezifische Benachteiligungserfahrungen begründen sich jedoch gerade in der Überschneidung ihrer Geschlechter- und ihrer Rassenzugehörigkeit.

Generell basiert das Intersektionalitätsparadigma auf den drei Grundannahmen: (a) der Multidimensionalität, (b) der intersektionalen Verknüpfung verschiedener ungleichheitsgenerierender Determinanten sowie (c) der Kontextabhängigkeit von Ungleichheitslagen.

(a) Multidimensionalität. Gemäß Winker und Degele (2009: 10) haben eindimensionale Modelle „ausgedient". Gefordert wird eine erweiterte Analyse, d. h. die Einbeziehung weiterer relevanter sozialer Kategorien, um mehrfach determinierte Benachteiligungslagen adäquater erfassen zu können. Während sich der US-amerikanische Diskurs auf die Trias Gender, Class, Race als zentrale Kategorien konzentriert, wird in der europäischen Forschung noch über die Auswahl relevanter Ungleichheitskategorien debattiert (vgl. Davis 2008b). Häufig werden als weitere Strukturkategorien sexuelle Orientierung, Alter und Behinderung benannt oder gar weitere Differenzlinien postuliert (Lutz 2001). Ein Teil der Autorinnen und Autoren sehen das weitreichende Potenzial des Intersektionalitätskonzepts gerade in dieser theoretischen sowie empirischen Offenheit und Unbestimmtheit („vagueness", „ambiguity") begründet (Davis 2008a: 69). Andere weisen darauf hin, dass die Mehrzahl intersektionaler Analysen auf mikrosoziologischer Ebene verbleibt, also vor allem die „subjektive Dimension von Identitäten" im Zentrum steht und eine gesellschaftstheoretische Fundierung noch aussteht (Knapp 2010; Knapp und Klinger 2008: 11).

Bezüglich der Auswahl relevanter Gruppenzugehörigkeiten orientieren wir uns an der US-amerikanischen Debatte, wobei wir Race und Ethnicity durch die Kategorie Migrationsstatus ersetzen. Als zu erklärende Variablen wählen wir Lese- und Mathematikkompetenzen, da sie jeweils einem der beiden Geschlechter stereotyp zugeschrieben werden (vgl. Gottburgsen 2000; Ludwig 2007). In Bezug auf Bildungsungleichheiten

sollten Jugendliche abhängig von ihren jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten unterschiedliche Kompetenzwerte erreichen. Die Multidimensionalitätsannahme sozialer Ungleichheit sollte sich daher durch die Bestätigung der drei folgenden Hypothesen zeigen:

- Jungen erreichen im Vergleich zu Mädchen niedrigere Kompetenzwerte im Bereich Lesen *(Hypothese H-1a)* und höhere im Bereich Mathematik *(Hypothese H-1b)*.
- Je niedriger der soziale Status ist, desto niedriger sind auch die erzielten Werte in beiden Kompetenzbereichen *(Hypothese H-2)*.
- Das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes wirkt sich nachteilig auf die erzielten Kompetenzwerte in beiden Leistungsbereichen aus *(Hypothese H-3)*.

(b) Intersektionale Verwobenheit. Bereits Crenshaw (1989: 140) nahm an, dass die Benachteiligung schwarzer Frauen „greater as the sum of racism and sexism" ist. Entsprechend lässt sich Ungleichheit nicht durch eine einfache Addition der Gruppenzugehörigkeiten erklären, sondern durch deren enge Verknüpfung. Sie können sich wechselseitig verstärken, abschwächen oder auch verändern (Winker und Degele 2009: 10). Intersektionalitätsstudien sind daher immer vergleichende „multigroup studies" (McCall 2005: 1786). Die Wechselwirkungen der Subgruppenzugehörigkeiten lassen sich als Ausmaß und Richtung von Interaktionseffekten bestimmen (McCall 2005: 1788). Demnach sollten sich die Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen zusätzlich durch eine Reihe von Interaktionseffekten erklären lassen:

- Gender und soziale Herkunft: Jungen mit niedriger sozialer Herkunft erreichen besonders niedrige Kompetenzwerte im Lesen *(Hypothese I-1a),* Mädchen mit niedriger sozialer Herkunft besonders niedrige in Mathematik *(Hypothese I-1b).*
- Gender und Migrationsstatus: Jungen mit Migrationshintergrund erreichen besonders niedrige Kompetenzwerte im Lesen *(Hypothese I-2a),* Mädchen mit Migrationshintergrund besonders niedrige Kompetenzwerte in Mathematik *(Hypothese I-2b).*
- Soziale Herkunft und Migrationsstatus: Jugendliche mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft erzielen besonders niedrige Werte in beiden Kompetenzbereichen *(Hypothese I-3).*
- Gender, soziale Herkunft und Migrationsstatus: Jungen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft erreichen besonders niedrige Kompetenzwerte im Lesen *(Hypothese I-4a),* während Mädchen mit Migrationshintergrund und niedriger sozialer Herkunft besonders niedrige Kompetenzwerte in Mathematik erzielen *(Hypothese I-4b).*

(c) Kontextabhängigkeit. Welche Gruppenzugehörigkeiten in welchen Kontexten virulent sind, hängt vom Gegenstand und der Ebene der Untersuchung ab. Hinsichtlich der sozialstrukturellen Benachteiligungen könnten dies auf der Makro- und Mesoebene möglicherweise andere sein als bei der interaktiven Herstellung von (geschlechtlicher, ethnischer etc.) Identitäten auf der Mikroebene (Winker und Degele 2009: 16). Nicht alle Determinanten sozialer Ungleichheit werden demnach per se aufgerufen, sondern sind in situative, institutionelle und strukturelle Kontexte eingebettet, die ihre Einflüsse in Stärke und Richtung variieren lassen können (McCall 2005: 1785). Entsprechend sind soziale Kontexte systematisch als ein Faktor sozialer Ungleichheit zu berücksichtigen.

Abweichend von diesem weit gefassten Kontextualitätsbegriff des Intersektionalitätskonzepts liegt unserem Beitrag ein deutlich engeres Verständnis zugrunde. Wir untersuchen für den Kontext Bildung, ob sich die individuellen Einflüsse von Gender, Migrationsstatus und sozialer Herkunft je nach Schul- und Länderkontext unterscheiden. Gefolgt wird hier den Befunden zur Relevanz von Lernumgebungen und auf Schulebene die Zusammensetzung der Schülerschaft *(Schuleffekte)* mit einbezogen. Dabei steht der Migrationsstatus im Fokus des Interesses. Jugendliche mit Migrationshintergrund sollten in Schulen mit zunehmendem Migrantenanteil signifikant schlechter abschneiden *(Hypothese K-1)*. Ferner wird auf Länderebene die Wirkung der drei genannten Determinanten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten untersucht, nämlich hinsichtlich der Egalität von Gesellschaften, definiert über Gleichstellung der Geschlechter und Einkommensungleichheit *(Ländereffekte)*. Es wird davon ausgegangen, dass in ungleicheren Ländern soziale Benachteiligungen aufgrund der drei genannten Gruppenzugehörigkeiten stärker sein sollten als in Ländern mit geringerer Ungleichheit. Der Gendereffekt sollte in Ländern mit geringerer Gleichstellung größer sein. Da-

Tabelle 1: Hypothesen zu den Effekten auf die Kompetenzwerte

Multidimensionalität: Haupteffekte auf Ebene der Schülerinnen und Schüler		Wirkungsrichtung
Hypothese H-1a:	Gender männlich (Lesekompetenz)	–
Hypothese H-1b:	Gender weiblich (Mathematikkompetenz)	–
Hypothese H-2:	Niedrige soziale Herkunft	–
Hypothese H-3:	Migrationshintergrund	–
Intersektionale Verwobenheit: Interaktionseffekte auf Ebene der Schülerinnen und Schüler		
Hypothese I-1a:	Gender männlich * niedrige soziale Herkunft (Lesekompetenz)	–
Hypothese I-1b:	Gender weiblich * niedrige soziale Herkunft (Mathematikkompetenz)	–
Hypothese I-2a:	Gender männlich * Migrationshintergrund (Lesekompetenz)	–
Hypothese I-2b:	Gender weiblich * Migrationshintergrund (Mathematikkompetenz)	–
Hypothese I-3:	Niedrige soziale Herkunft * Migrationshintergrund	–
Hypothese I-4a:	Gender männlich * niedrige soziale Herkunft * Migrationshintergrund (Lesekompetenz)	–
Hypothese I-4b:	Gender weiblich * niedrige soziale Herkunft * Migrationshintergrund (Mathematikkompetenz)	–
Kontextabhängigkeit der Individualeffekte: Cross-level-Effekte		
Hypothese K-1:	Migrantenanteil auf Schulebene * Effekt H-3	+
Hypothese K-2:	Geschlechterungleichheit auf Länderebene * Effekt H-1a und H-1b	+
Hypothese K-3:	Einkommensungleichheit auf Länderebene * Effekt H-2	+

her sind größere Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in beiden Leistungsbereichen in Ländern mit mehr Geschlechtergleichheit zu erwarten *(Hypothese K-2).* Die Schichtzugehörigkeit sollte in Ländern mit hoher Einkommensungleichheit einen stärkeren Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder aus sozial schwachen Familien haben als in Ländern mit geringerer Einkommensungleichheit *(Hypothese K-3). Tabelle 1* liefert einen Überblick über die abgeleiteten Hypothesen.

IV. Daten und Methoden

Im Folgenden wird die Operationalisierung der theoretischen Konstrukte und Kontrollvariablen auf Ebene der Schülerinnen und Schüler mit 398 750 Fällen *(Tabelle 2),* auf Schulebene mit 14 365 Fällen *(Tabelle 3)* sowie auf Länderebene mit 57 Fällen *(Tabelle 4)* dargestellt. Die Variablen auf der Individualebene (Level 1) und der Schulebene (Level 2) werden den internationalen PISA-Daten von 2006 entnommen. Für die deskriptive Darstellung wird mit dem jeweiligen Gewichtungsfaktor („final student weight" und „final school weight") gewichtet. Zur Überprüfung der Hypothesen werden Mehrebenenanalysen durchgeführt (in denen die Daten ungewichtet sind). Mit den Haupteffekten auf Individualebene werden die *Hypothesen H-1a* bis *H-3*, mit Interaktionseffekten auf der Individualebene die *Hypothesen I-1a* bis *I-4b* und mit sogenannten cross-level-Interaktionseffekten zwischen Individualmerkmalen und den Schul- oder Ländermerkmalen die *Hypothesen K-1* bis *K-3* überprüft.

Die beiden *abhängigen Variablen* sind die so genannten *Plausible Values* der Lese- und der Mathematikkompetenz. Von den jeweils fünf verfügbaren *Plausible Values* pro Kompetenzbereich wird für die deskriptive Darstellung der erste Wert angegeben (siehe *Tabelle A1* im Anhang). Die Mehrebenenanalysen wurden mit allen fünf Werten berechnet.[1]

Unabhängige Variablen sind Gender, Migrationsstatus (1 = Migrantinnen und Migranten der ersten und zweiten Generation, 0 = Jugendliche, deren Eltern beide im Inland geboren wurden) und die soziale Herkunft. Sie wird über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern (kodiert nach ISCED) und den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern (kodiert nach ISEI) definiert. Für den höchsten Bildungsabschluss der Eltern (ISCED) wird eine Dummy-Variable mit dem Wert 1 für niedrige Bildung verwendet. Grundlage ist die internationale Klassifikation für das Bildungswesen ISCED mit sieben Kategorien (UNESCO 2006). Niedrige Bildung liegt vor, wenn kein Elternteil über einen höheren Sekundarschulabschluss verfügt (ISCED 0-2). Für den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern verwenden wir den international etablierten Index ISEI, der Einkommen und Bildungsniveau unterschiedlicher Berufe abbildet

1 Zum Umgang mit fehlenden Werten verwenden wir das Stata-ado ICE (vgl. Royston 2004). Es setzt das MICE-Prinzip (multiple imputation by chained equations) um (van Buuren et al. 1999). Dabei wird jeder fehlende Wert k-mal auf Basis der vorhandenen Werte der jeweils übrigen Variablen des Modells geschätzt. Falls die Normalverteilungsannahme grob verletzt ist, wird das Verfahren des Bootstrappings oder Matchingverfahren eingesetzt. Wir verwenden fünf Imputationen, was die komfortable Behandlung von Plausible Values analog zu imputierten Werten erlaubt. Die Imputationen und Datenrekodierungen wurden mit Stata 11 durchgeführt. Die Mehrebenenmodelle wurden mit HLM 6.02 geschätzt.

(vgl. Ganzeboom et al. 1992). Der Informationsverlust durch die Dichotomisierung der Variablen Migrationsstatus und höchster Bildungsabschluss dient einer möglichst einfachen Bildung von Interaktionstermen. Auf der *Schulebene* (Level 2) ist der Migrantenanteil (als Aggregation aus den Individualdaten für jede Schule) die zentrale *unabhängige Variable*.[2]

Auf der *Länderebene* (Level 3) wird der Einfluss des sozialen Kontextes über die *unabhängigen Variablen* GINI-Index und *Gender Empowerment Measure* (im Folgenden: GEM) operationalisiert. Beide wurden größtenteils aus dem Human Development Report 2007/2008 (UNDP 2007) zugespielt,[3] der diese Kennzahlen für 2005 bereitstellt. Der GINI-Index ist ein bekanntes metrisches Maß für die Einkommensungleichheit in einem Land, mit einem Wertebereich zwischen 1 für völlige Einkommensungleichheit und 0 für absolute Einkommensgleichheit. Beim GEM handelt es sich um einen Index aus folgenden gleich gewichteten Einzeldimensionen, der Werte zwischen 0 (Ungleichheit) und 1 (Gleichheit) annehmen kann (UNDP 2007: 355): (a) Anteil weiblicher Parlamentsmitglieder, (b) Frauenanteil bei Abgeordneten, führender Beamtenschaft, im Management und bei Fachkräften und (c) Verhältnis von Frauen- zu Männereinkommen.

Als *Kontrollvariable*, die aus Platzgründen nicht in den späteren Tabellen der Mehrebenenanalyse enthalten ist, wird das Alter der Jugendlichen (in Jahren) berücksichtigt. Zudem enthalten die Modelle eine Variable dazu, ob die Testsprache identisch mit der Sprache ist, die zu Hause gesprochen wird. Der Einfluss des Migrationsstatus in der späteren Analyse gibt daher Auskunft über die Benachteiligungen, die über die Sprache hinausgehen. Um den Umfang an objektiviertem kulturellem Kapital zu kontrollieren, wird die Information zur Anzahl der zu Hause vorhandenen Bücher verwendet, die als sechsstufige Skala (in Form von fünf Dummy-Variablen) in die Analyse einfließt. Daher gibt der Bildungsabschluss der Eltern, als Indikator für das institutionalisierte kulturelle Kapital zusammen mit dem sozioökonomischen Status, den Einfluss der sozioökonomischen Herkunft an.

Auf Schulebene wird gleichfalls für zusätzliche Variablen kontrolliert, die in bisherigen Analysen eine hohe Erklärungskraft gezeigt haben. Dazu gehören der Anteil der Eltern in der Schule, die zu Hause eine andere Sprache als die Testsprache sprechen, sowie der Anteil der Eltern mit Universitätsabschluss (als Aggregation aus den Individualdaten). Aus dem Schuldatensatz der internationalen PISA-Daten von 2006 wurden zudem die Trägerschaft der Schule (privat versus öffentlich), die Schulgröße, die Anteile zertifizierter und nach ISCED 5a qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer, der Mädchenanteil in einer Schule sowie vier Dummy-Variablen zur Wohnortgröße als Kon-

2 Unterschiedliche Tracks oder Schulformen als Kontext zu berücksichtigen, wäre sicherlich gleichfalls wichtig. Diese Variable existiert jedoch in den internationalen PISA-Daten nicht. Als Proxy für diese unterschiedlichen „Lernkontexte" wäre es denkbar, das Alter der ersten Selektion auf Länderebene zu verwenden. Angesichts des begrenzten Platzes können wir dieser Idee in diesem Beitrag nicht nachgehen.

3 Bei fehlenden Werten wurden weitere Quellen verwendet: CIA 2010; Statistics Iceland 2010; UNDP Azerbaijan 2007; UNDP Indonesia 2004; UNDP Jordan 2004; UNDP Montenegro 2009; UNDP Serbia 2008. Der eine dennoch fehlende Wert beim GINI-Index und BIP pro Einwohner sowie die fünf Werte bei der GEM wurden auf Basis der vorhandenen Werte imputiert.

trollvariablen einbezogen. Auf Länderebene wird als Kontrollvariable das Wohlstandsniveau des Landes berücksichtigt (gemessen über das Bruttoinlandsprodukt BIP pro Kopf in 1000 US Dollar).

Unter *Mehrdimensionalität* wird im Rahmen des Intersektionalitätsparadigmas die gleichzeitige Betrachtung mehrerer Kategorien verstanden. Die quantitative Sozialforschung liefert hierfür in Form von multivariaten Modellen geeignete Modellierungsverfahren. Der Aspekt der *intersektionalen Verwobenheit* wird mit Interaktionstermen modelliert. Da sich die Interpretation von Interaktionstermen oft schwierig gestaltet, werden die Effekte (Haupt- und Interaktionseffekte) graphisch dargestellt. Der *Kontextualität* der Wirksamkeit von Gruppenzugehörigkeiten wird über das Mehrebenendesign mit cross-level-Effekten Rechnung getragen. Mehrebenenmodelle erlauben die Modellierung von Einflussfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen zur Erklärung der Varianz individueller Bildungskompetenzen. Spezifiziert werden die Effekte der unabhängigen Variablen mit random effects[4] und die Kontrollvariablen (siehe *Tabellen 2* bis *4*) mit fixed effects (vgl. Snijders 2005). Cross-level-Effekte werden eingesetzt, um die unterschiedlichen Einflüsse der Gruppenzugehörigkeiten in unterschiedlichen Kontexten zu erklären (entsprechend *Hypothesen K-1* bis *K-3*)

V. Empirische Analysen

Die Hypothesen werden in drei Schritten getestet: in *Modell 1* die Hypothesen zur Multidimensionalität sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb, in *Modell 2* die zur intersektionalen Verwobenheit und in *Modell 3* die zur Kontextabhängigkeit der Einflüsse der Gruppenzugehörigkeiten.

Die Ergebnisse zu Unterschieden in den *Lesekompetenzen* sind in *Tabelle 2* ausgewiesen. Deutliche Effekte zeigen sich bei den Individualmerkmalen in *Modell 1*. Jungen erreichen im Schnitt knapp 30 Punkte weniger als Mädchen. Jugendliche mit Migrationshintergrund erzielen knapp 10 Punkte weniger als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund (obwohl der Sprachgebrauch kontrolliert wird). Jugendliche mit niedrig gebildeten Eltern schneiden etwas schlechter ab und mit steigendem sozioökonomischem Status der Eltern erhöht sich die durchschnittliche Punktzahl der Lesekompetenz. Damit sind die *Hypothesen H-1a* bis *H3* bestätigt.

Modell 2 (Tabelle 2) zeigt, dass nicht alle postulierten zweifachen Interaktionen auf der Individualebene signifikant sind. Signifikant wirkt sich der sozioökonomische Status der Eltern (ISEI) sowohl in Kombination mit dem Migrationsstatus als auch mit Gender auf die Lesekompetenz aus. Ferner beeinflusst die Kombination von elterlicher Bildung und Gender signifikant die Lesekompetenz. Der Migrationsstatus in Kombination mit Gender oder geringer elterlicher Bildung hat hingegen keinen Einfluss. Nicht enthalten sind in den *Tabellen 2* und *3* die dreifachen Interaktionen auf Individualebene gemäß den *Hypothesen I-4a* und *I-4b.* Diese wurden ebenfalls geschätzt, sind jedoch nicht signifikant.

4 Es werden random effects für die unabhängigen Variablen eingesetzt, um die Variabilität zwischen den Gruppen via Kovariaten auf der 2. und 3. Ebene erklären zu können (Snijders und Bosker 1999: 43).

Tabelle 2: Mehrebenenmodelle zur Erklärung von Unterschieden in den *Lesekompetenzen* (ungewichtet, multiple Imputationen mit k = 5; random intercept und random slopes bei den unabhängigen Variablen, fixed slopes bei den Kontrollvariablen)

Modell	**(1)**		**(2)**		**(3)**	
	Koeff.	**(T-Wert)**	**Koeff.**	**(T-Wert)**	**Koeff.**	**(T-Wert)**
Individualebene (Level 1)[a]						
Gender (1 = männlich)	–29,53	(–81,72)***	–34,03	(–35,67)***	–37,38	(–8,91)***
Migrant	–9,66	(–13,32)***	–18,04	(–9,47)***	–18,42	(–7,98)***
Geringe Bildung Eltern (ISCED<3)	–3,12	(–7,89)***	–5,28	(–10,04)***	–7,43	(–1,39)
Sozioökon. Status Eltern (ISEI)	0,55	(56,36)***	0,51	(39,83)***	0,55	(3,02)**
Migrant*ISEI			0,17	(5,41)***	0,04	(1,20)
Migrant*geringe Bildung Eltern			–0,46	(–0,35)	0,31	(0,23)
Migrant*männlich			0,82	(0,75)	1,27	(1,15)
Männlich*geringe Bildung Eltern			4,54	(7,05)***	2,45	(3,67)***
Männlich*ISEI			0,06	(3,91)***	0,07	(4,17)***
Schulebene (Level 2)[b]						
Anteil der Migranten	–66,22	(–4,49)***	–65,59	(–4,41)***	–72,03	(–5,33)***
Länderebene (Level 3)[c]						
GINI-Index	–0,72	(–0,97)	–0,71	(–0,96)	–0,68	(–0,88)
Gender Emp. Measure (GEM)	190,50	(4,12)***	191,55	(4,15)***	193,67	(4,13)***
Cross-level Effekte						
GINI*ISEI					–0,00	(–0,18)
GINI*geringe Bildung Eltern					0,01	(0,09)
GEM*männlich					4,64	(0,77)
Anteil der Migranten*Migrant					9,02	(0,75)
Random Effects						
α (error variance level 1)	5100,46		5078,16		5076,08	
ε (error variance level 2)	2575,93		2482,05		2281,03	
γ (error variance level 3)	1910,35		1901,76		2126,02	

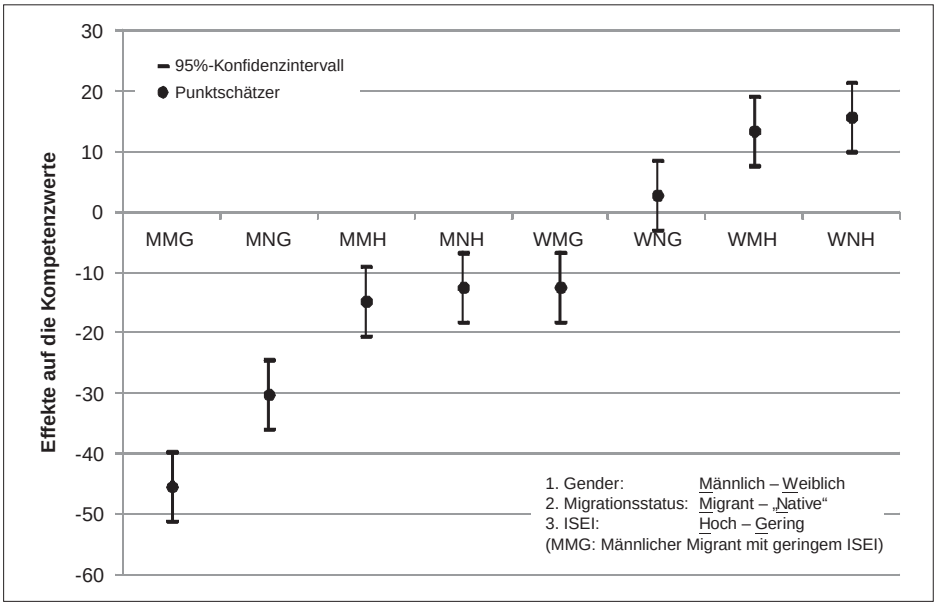
Modell	(1)		(2)		(3)	
	Koeff.	(T-Wert)	Koeff.	(T-Wert)	Koeff.	(T-Wert)
N_{L1}	398 750		398 750		398 750	
N_{L2}	14 365		14 365		14 365	
N_{L3}	57		57		57	
Deviance	4 578 813		4 578 593		4 575 655	
(Anzahl geschätzter Parameter)	(46)		(91)		(113)	

[a] Datenquelle: Internationale PISA Daten 2006; kontrolliert für Alter, Anzahl der Bücher zu Hause, Testsprache ≠ Sprache zu Hause.

[b] Datenquelle: Internationale PISA Daten 2006; kontrolliert für Mädchenanteil, Anteil zertifizierter Lehrkräfte, Anteil qualifizierter Lehrer (ISCED 5a), Schulgröße, Anteil der Schüler mit Testsprache ≠ Sprache zu Hause, Anteil Eltern mit Universitätsabschluss (ISCED 6), Privatschule, Gemeindegröße.

[c] Datenquelle: Human Development Report (United Nations 2007/2008); kontrolliert für BIP pro Einwohner in 1000 USD.

Abbildung 1: Kompositionseffekte auf *Lesekompetenz* unter Kontrolle aller übrigen Variablen aus *Modell 2 (Tabelle 2)*

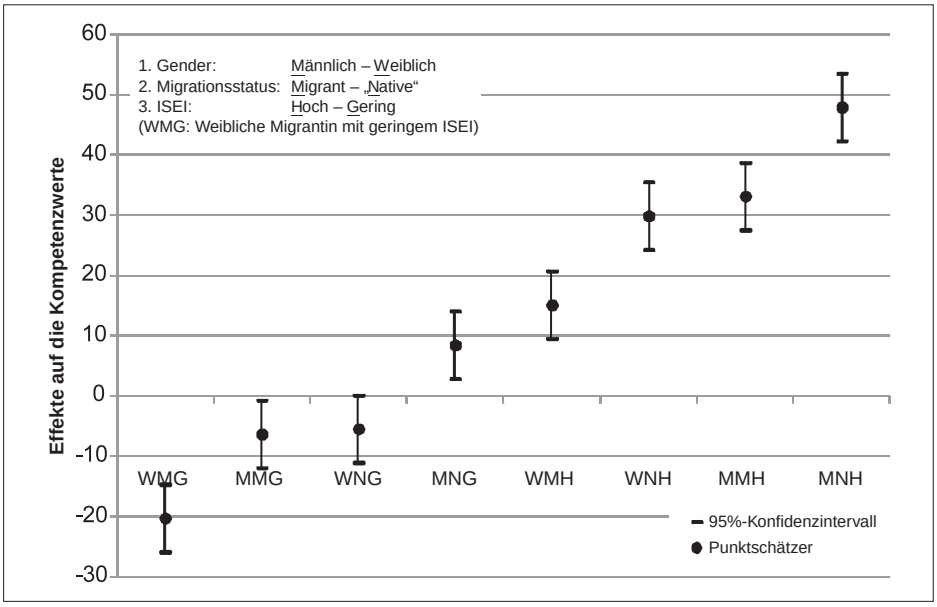


Die Interpretation der zweifachen Interaktionsterme lässt sich nur unter Berücksichtigung der entsprechenden Haupteffekte durchführen. Hierfür werden die partiellen Effekte in die Regressionsgleichung eingetragen (vgl. Wooldridge 2003) und zur graphischen Darstellung verwendet (vgl. Aiken und West 1996; Jaccard und Turrisi 2003). In *Abbildung 1* wird der Einfluss der mehrfachen Gruppenzugehörigkeiten auf die Lesekompetenz dargestellt (Haupteffekte und signifikante Interaktionseffekte unter Kontrolle aller anderen Variablen in Modell 2). Als Indikator für die soziale Herkunft wird zur Vereinfachung nur der sozioökonomische Status der Eltern (ISEI) verwendet. Für den metrischen ISEI-Index werden die Extrempunkte in die Gleichung eingesetzt. Wenn sich die Konfidenzintervalle der Subgruppen nicht überschneiden, kann von signifikanten Unterschieden zwischen den Einzelgruppen ausgegangen werden.

In *Abbildung 1* wird deutlich, dass Jungen mit Migrationshintergrund und mit geringem ISEI (MMG) signifikant schlechtere Lesekompetenzen vorweisen als alle anderen Subgruppen. Die „Kunstfigur“ des heutigen prototypischen „Bildungsverlierers“ (Geißler 2005) wird somit abermals empirisch bestätigt. Auch Jungen ohne Migrationshintergrund mit geringem ISEI (MNG) schneiden schlechter ab als alle dann verbleibenden Subgruppen. Jungen mit hohem ISEI erreichen, unabhängig vom Migrationsstatus (MMH und MNH), in etwa die gleiche Lesekompetenz wie Migrantinnen mit geringem ISEI (WMG). Spitzengruppen bilden die Mädchen mit hohem ISEI und nahezu unabhängig vom Migrationshintergrund (WNH oder WMH), gefolgt von Mädchen ohne Migrationshintergrund mit geringem ISEI (WMG).

Für die Lesekompetenzen scheint das Merkmal Gender ausschlaggebend zu sein: Jungen gehören unabhängig vom sozioökonomischen Status und Migrationshintergrund zu den Leistungsschwächeren. Das zunächst überraschende Ergebnis, dass Mäd-

Abbildung 2: Kompositionseffekte auf *Mathematikkompetenz* unter Kontrolle aller übrigen Variablen aus *Modell 2 (Tabelle 3)*



chen mit Migrationshintergrund und geringem sozioökonomischen Status (WMG) im Durchschnitt die gleiche Lesekompetenz vorweisen wie Mädchen und Jungen mit hohem soziökonomischen Status (und unabhängig vom Migrationshintergrund), bestätigt die Befunde, die eine Zuschreibung dieses Leistungsbereichs als stereotyp weiblich belegen (Gottburgsen 2000: Kap. 2; Ludwig 2007).

Modell 3 (Tabelle 2) enthält zusätzlich cross-level-Effekte, die jedoch allesamt nicht signifikant sind. Der soziale Kontext hat somit für den Bereich Lesen keinen Effekt auf die Stärke der Einflüsse von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus, und widerspricht damit den *Hypothesen K-1* bis *K-3*.

Hinsichtlich der Unterschiede in den Mathematikkompetenzen wird analog zu den Lesekompetenzen vorgegangen (*Tabelle 3*). Bei der Interpretation der Ergebnisse wird hauptsächlich auf die Unterschiede zur Lesekompetenz eingegangen. Die Haupteffekte gemäß der Multidimensionalitätsannahme fallen bis auf den Gendereinfluss ähnlich aus (siehe *Modell 1*, *Tabelle 2*). Gender wirkt sich erwartungsgemäß domänenspezifisch aus: Mädchen weisen schlechtere Mathematikkompetenzen auf als Jungen; der Effekt ist jedoch schwächer als bei den Lesekompetenzen. In *Modell 2 (Tabelle 3)* zeigen sich die gleichen Interaktionseffekte als signifikant. Um mögliche Verwirrungen aufgrund der variierenden Vorzeichen der Interaktionsterme und der Veränderung der Haupteffekte auszuschließen, wird gleich zur Interpretation der graphischen Darstellung in *Abbildung 2* übergegangen.

Migrantinnen mit geringem ISEI (WMG) erzielen besonders schlechte Mathematikwerte, gemeinsam gefolgt von Migranten mit geringem ISEI (MMG) und Mädchen ohne Migrationshintergrund und geringem ISEI (WNG). Jungen mit hohem ISEI und ohne Migrationshintergrund erreichen signifikant die höchsten Mathematikwerte

Tabelle 3: Mehrebenenmodelle zur Erklärung der Unterschiede in den *Mathematikkompetenzen* (ungewichtet, multiple Imputationen mit k = 5; random intercept und random slopes bei unabhängigen Variablen, fixed slopes bei den Kontrollvariablen)

Modell	**(1)**		**(2)**		**(3)**	
	Koeff.	**(T-Wert)**	**Koeff.**	**(T-Wert)**	**Koeff.**	**(T-Wert)**
Individualebene (Level 1)[a]						
Gender (1 = weiblich)	–16,87	(–62,70)***	–13,05	(–14,23)***	–9,69	(–2,51)*
Migrant	–9,86	(–14,67)***	–17,77	(–9,45)***	–19,90	(–10,42)***
Geringe Bildung Eltern (ISCED<3)	–2,80	(–8,02)***	–0,82	(–1,66)	–1,97	(–0,38)
Sozioökon. Status Eltern (ISEI)	0,52	(53,31)***	0,53	(41,10)***	0,75	(4,43)***
Migrant*ISEI			0,19	(5,75)***	0,07	(2,11)*
Migrant*geringe Bildung Eltern			–0,66	(–0,50)	0,01	(0,00)
Migrant*weiblich			–0,79	(–0,83)	–0,50	(–0,52)
Weibich*geringe Bildung Eltern			–3,77	(–5,68)***	–2,23	(–3,40)***
Weiblich*ISEI			–0,06	(–3,40)***	–0,05	(–3,24)**
Schulebene (Level 2)[b]						
Anteil der Migranten	–75,48	(–4,73)***	–74,51	(–4,66)***	–78,94	(–5,39)***
Länderebene (Level 3)[c]						
GINI-Index	–1,23	(–1,57)	–1,23	(–1,57)	–0,70	(–0,81)
Gender emp. measure (GEM)	192,65	(3,90)***	193,27	(3,93)***	231,15	(4,62)***
Cross-level Effekte						
GINI*ISEI					–0,01	(–1,29)
GINI*geringe Bildung Eltern					–0,07	(–0,48)
GEM*weiblich					–5,96	(–1,06)
Anteil der Migranten*Migrant					25,49	(2,46)*
Random Effects						
α (error variance level 1)	5100,46		5078,16		5076,08	
ε (error variance level 2)	2575,93		2482,05		2281,03	
γ (error variance level 3)	1910,35		1901,76		2126,02	

Modell	(1)		(2)		(3)	
	Koeff.	(T-Wert)	Koeff.	(T-Wert)	Koeff.	(T-Wert)
N_{L1}	398 750		398 750		398 750	
N_{L2}	14 365		14 365		14 365	
N_{L3}	57		57		57	
Deviance	4 524 322		4 524 168		4 520 899	
(Anzahl geschätzter Parameter)		(46)		(91)		(113)

[a] Datenquelle: Internationale PISA Daten 2006; kontrolliert für Alter, Anzahl der Bücher zu Hause, Testsprache ≠ Sprache zu Hause.

[b] Datenquelle: Internationale PISA Daten 2006; kontrolliert für Mädchenanteil, Anteil zertifizierter Lehrer, Anteil qualifizierter Lehrer (ISCED 5a), Schulgröße, Anteil der Schüler mit Testsprache ≠ Sprache zu Hause, Anteil Eltern mit Universitätsabschluss (ISCED 6), Privatschule, Gemeindegröße.

[c] Datenquelle: Human Development Report (United Nations 2007/2008); kontrolliert für BIP pro Einwohner in 1000 USD.

(MNH). Während bei den Lesekompetenzen der Gendereffekt besonders stark ist, ist es bei den Mathematikkompetenzen die soziale Herkunft, gemessen mit dem elterlichen sozioökonomischen Status (ISEI). Das sehr heterogene Muster für Jungen und Mädchen stellt bei den Mathematikkompetenzen deren traditionelle Zuordnung als stereotyp „männlich" stark in Frage.

Die Überprüfung der Kontextabhängigkeit der Einflüsse der Gruppenzugehörigkeiten auf die Mathematikkompetenz in *Modell 3 (Tabelle 3)* zeigt einen wesentlichen Unterschied zu den Lesekompetenzen: Ein hoher Anteil an Migranten in einer Schule verstärkt den negativen Einfluss des individuellen Migrationshintergrundes. Das heißt, Jugendliche mit Migrationshintergrund in Schulen mit hohem Migrantenanteil schneiden bei den Mathematikkompetenzen signifikant schlechter ab als in Schulen mit geringem Migrantenanteil. Damit kann nur *Hypothese K-1* bestätigt werden.

Inwiefern nun die einzelnen Aspekte des Intersektionalitätsansatzes zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im Erwerb von Lese- und Mathematikkompetenzen beitragen, wird über die Deviance Statistik geprüft (siehe *Tabelle 4*). Da die zweifachen Interaktionen häufig signifikant sind, trägt das *Modell 2* gegenüber *Modell 1* jeweils zu einer Verbesserung der Erklärungskraft bei. Unerwartet ist jedoch, dass das *Modell 3* eine bessere Erklärungskraft besitzt als *Modell 2*, obwohl lediglich bei den Mathematikkompetenzen ein cross-level-Effekt signifikant ist. Dies ist vermutlich der großen Fallzahl geschuldet, die schon kleinste Verbesserungen in der Modellanpassung als signifikant erscheinen lässt. Die Prinzipien Multidimensionalität und Intersektionalität tragen deutlich zu einer verbesserten Erklärungskraft bei. Das Prinzip Kontextualität (in unserer speziellen Auffassung und Operationalisierung) leistet kaum einen statistischen Erklärungsbeitrag und, wie die nicht signifikanten cross-level-Interaktionseffekte zeigen, keinen inhaltlichen Beitrag.

Tabelle 4: Modellvergleich mittels Deviance Statistik für Lese- und Mathematikkompetenzen (Maximum Likelihood-Schätzung)

Lesen	**Deviance (Anzahl der geschätzten Parameter)**	**Chi² (df)**	**p-value**
Model (1) versus (2)	4 578 813 (46) 4 578 593 (91)	219,08 (45)	0.000
Model (2) versus (3)	4 578 593 (91) 4 575 655 (113)	2937,23 (22)	0.000
Mathematik			
Model (1) versus (2)	4 524 322 (46) 4 524 167 (91)	154,21 (45)	0.000
Model (2) versus (3)	4 524 167 (91) 4 520 899 (113)	3268,06 (22)	0.000

Datenquelle: Internationale PISA Daten 2006 und Human Development Report (United Nations 2007/2008), eigene Berechnungen.

VI. Fazit und Ausblick

Zur Erklärung von Bildungsungleichheit bei Jugendlichen haben wir den Intersektionalitätsansatz als Forschungsperspektive zur Erklärung sozialer Ungleichheiten im Kompetenzerwerb zugrundegelegt. Die im Konzept enthaltenen Annahmen zur Multidimensionalität, intersektionalen Verknüpfung und Kontextualität ungleichheitsgenerierender Determinanten haben sich als heuristische Instrumente zur Erklärung von Bildungsungleichheiten weitgehend als nützlich erwiesen.

Die im Intersektionalitätsansatz als *Multidimensionalität* geführte Forderung wurde in der bisherigen quantitativ-orientierten Bildungsforschung standardmäßig bereits umgesetzt. Auch in unseren Analysen wird die Erklärungskraft multivariater Haupteffekte von Gender, sozialer Herkunft und Migrationsstatus sehr deutlich. Bislang wenig Beachtung fand hingegen eine systematische Überprüfung der *intersektionalen Verknüpfung* dieser Gruppenzugehörigkeiten (mithilfe von Interaktionseffekten). Unsere Analysen zeigen, dass sich gerade die soziale Herkunft sowohl in Interaktion mit Gender als auch mit dem Migrationsstatus stark auf die Lese- und Mathematikkompetenzen der Jugendlichen auswirkt. Die Interaktion von Gender und Migrationshintergrund spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Abweichend vom weit gefassten Kontextualitätsbegriff des Intersektionalitätskonzepts operationalisierten wir *Kontextualität* im Sinne von cross-level-Effekten und testeten den Einfluss differierender Rahmenbedingungen auf Schul- und Länderebene auf die individuellen Kompetenzeffekte von Gender, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status. Bisherige Studien der quantitativen Bildungsforschung haben lediglich den direkten Einfluss des sozialen Kontextes auf die Kompetenzunterschiede der Jugendlichen untersucht. Kennzahlen auf Länderebene werden selten berücksichtigt, da sie in den PISA-Daten nicht enthalten sind. Kontextualität im hier zugrunde gelegten Verständnis lässt sich in unseren Analysen nicht belegen: Sowohl die angenommene verstärkende Wirkung der Einkommensungleichheit auf Länderebene auf den individuellen Herkunftseffekt als auch die Verstärkung der nachteiligen Effekte des individuellen Migrationshintergrunds durch hohe Migrantenanteile auf Schulebene bestätigen sich nicht (Ausnahme: Mathematik). Ebenso wirkt sich die Gleichstellung von Männern und Frauen auf Länderebene nicht auf den Gendereffekt im Kompetenzerwerb aus. Dass entsprechend dem weit gefassten Verständnis von Kontextualität des Intersektionalitätsparadigmas die intersektionale Verknüpfung von Gruppenzugehörigkeiten in anderen als dem Bildungskontext eine unterschiedliche Wirkung entfalten kann, wird dadurch nicht in Frage gestellt.

Trotz der weitgehend gewinnbringenden Anwendung des Intersektionalitätsansatzes zur Erklärung von Bildungsungleichheit wird deutlich, dass seine Übertragung auf methodisch quantitativ ausgerichtete Untersuchungen Schwierigkeiten birgt. Charakteristisch für das Konzept ist seine theoretische und empirische Offenheit. Im Rahmen der theoretischen Intersektionalitätsforschung wurde bislang nicht systematisch herausgearbeitet, welche Gruppenzugehörigkeiten sich in welchen Kontexten wie auswirken oder welche Richtung und Ausmaß der wechselseitige Einfluss von Kategorienzugehörigkeiten annimmt. Im Gegenteil sei es gerade Ziel empirischer Forschung, diese Zusammenhänge „aufzudecken"; was im Rahmen mikrosoziologischer, qualitativ orientierter Studien entsprechend gut gelingt. Diese Offenheit erschwert jedoch die im Rahmen

quantitativer Bildungsforschung notwendige deduktive Ableitung von testbaren Hypothesen.

Was sind mögliche bildungspolitische Implikationen unserer Analysen? Bei der Vergabe von Stipendien sollte beispielsweise nicht isoliert auf eine Verteilung hinsichtlich der Kriterien Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund geachtet werden, sondern die multiple Gruppenzugehörigkeit berücksichtigt werden. Gerade Stiftungen, die sich zum Ziel setzen, benachteiligte Gruppen zu fördern, sollten ihr Augenmerk auf Jugendliche mit niedriger sozialer Herkunft und Migrationshintergrund richten. Weiterhin könnten Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen von Diversity-Trainings für die Kumulation von Benachteiligungslagen und deren Wirkung auf die jeweiligen Kompetenzunterschiede sensibilisiert und geschult werden.

Anhang

Tabelle A1: Deskription der verwendeten Variablen

Variable	Obs	Mean	SD	MIN	MAX	% MV
Abhängige Variablen:						
AV: Plausible Values Mathematik (pv1math)	398 750	454,22	105,15	0,62	921,01	0,00
AV: Plausible Values Lesen (pv1read)	393 139	446,14	109,91	0,12	1083,51	1,41
Individualebene (n = 398 750; gewichtet mit „final student weight")						
Gender (1 = weiblich)	398 746	0,50	0,50	0	1	0,00
Migrant (1. und 2. Generation)	388 458	0,07	0,25	0	1	2,58
Höchster Bildungsabschluss der Eltern (ISCED) (1 = niedrig, ISCED 0-2)	390 890	0,27	0,44	0	1	1,97
Höchster Berufsstatus der Eltern (ISEI)	377 402	46,41	17,40	16	90	5,35
Kontrollvariablen:						
Alter	398 734	15,78	0,29	15,17	16,33	0,00
Muttersprache ≠ Testsprache	384 488	0,14	0,34	0	1	3,58
Anzahl der Bücher zu Hause:						
0-10 (Ref.)	390 779	0,18	0,39	0	1	2,00
11-25	390 779	0,22	0,41	0	1	2,00
26-100	390 779	0,29	0,45	0	1	2,00
101-200	390 779	0,15	0,35	0	1	2,00
201-500	390 779	0,10	0,31	0	1	2,00
über 500	390 779	0,06	0,23	0	1	2,00
Schulebene (n = 14 365, gewichtet mit „final school weight")						
Anteil der Migranten (metrisch)[a]	14 354	0,05	0,12	0	1	0,08

Variable	Obs	Mean	SD	MIN	MAX	% MV
Kontrollvariablen:						
Anteil der Schüler mit Muttersprache ≠ Testsprache[a]	14 345	0,15	0,29	0	1	0,14
Anteil der Eltern mit Universitätsabschluss (ISCED 5a, 6)[a]	14 351	0,24	0,23	0	1	0,10
Privatschule	13 187	0,19	0,40	0	1	8,20
Schulgröße (Anzahl der Schüler)	13 604	492,01	515,87	3	10 000	5,30
Anteil zertifizierter Lehrkräfte	10 189	0,84	0,30	0	1	29,07
Anteil Lehrkräfte mit ISCED 5a	11 233	0,76	0,31	0	1	21,80
Anteil der Mädchen	13 604	0,49	0,13	0	1	5,30
Gemeindegröße:						
bis 3 000 (Ref.)	13 747	0,33	0,47	0	1	4,30
3 000-15 000	13 747	0,22	0,41	0	1	4,30
15 000-100 000	13 747	0,22	0,41	0	1	4,30
100 000-1 000 000	13 747	0,15	0,36	0	1	4,30
Über 1 000 000	13 747	0,09	0,28	0	1	4,30
Länderebene (n = 57, ungewichtet)						
GINI-Index (2005)	56	35,2	8,1	24,7	58,6	1,8
Gender Empowerment Measure (GEM, 2005)	52	0,638	0,164	0,297	0,910	8,8
Kontrollvariable:						
BIP pro Einwohner in 1000 USD (2005)	56	23 624	19 520	1 927	122 100	1,8

[a] Aggregiert aus dem Datensatz der Schülerinnen und Schüler.

Datenquelle (Individual- und Schulebene): Internationale PISA Daten 2006, eigene Berechnungen.
Datenquelle (Länderebene): Human Development Report (United Nations 2007/2008), eigene Berechnungen.

Literatur

Aiken, Leona S., und Stephen G. West. 1996. *Testing and interpreting interactions.* Newbury Park: Sage.

Aktionsrat Bildung. 2009. Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem_Jahresgutachten_2009.pdf (Zugegriffen: 14.12.2010).

Alba, Richard, und Mary C. Waters. 2011. Dimensions of second-generation incorporation. In *The next generation: Immigrant youth in a comparative perspective,* Hrsg. Richard Alba, Mary C. Waters, 1-28. New York: New York University Press.

Allemann-Ghionda, Cristina. 2006. Klasse, Gender oder Ethnie? *Zeitschrift für Pädagogik* 52: 350-362.

Allemann-Ghionda, Cristina, Petra Stanat, Kerstin Göbel und Charlotte Röhner. Hrsg. 2010. *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg.* Weinheim: Beltz.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. Bildung in Deutschland 2010. http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf (Zugegriffen: 14.12. 2010).

Baumert, Jürgen, Petra Stanat und Rainer Watermann. 2006. Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat, Rainer Watermann, 95-188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2007. „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande." Ist die Bildungspolitik ein Opfer einer bildungssoziologischen Legende geworden? In *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*, Hrsg. Claudia Crotti, Philipp Gonon, Walter Herzog, 177-204. Bern: Haupt.

Becker, Rolf. 2009. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 85-130. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, Hrsg. 2011. *Integration durch Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Andreas Hadjar. 2009. Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* Hrsg. Rolf Becker, 35-60. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach. 2008. Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, 3. Aufl, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 11-46. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 55-75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2012. Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In *Soziologische Bildungsforschung*, Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 346-373, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete und Anne McDaniel. 2008. Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology* 34: 319-337.

CIA. 2010. The World Fact Book. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/ (Zugegriffen: 17.12.2010).

Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol S. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of educational opportunity.* Washington: U.S. Government Printing Office.

Connolly, Paul. 2006. The effects of social class and ethnicity on gender differences in GCSE attainment. *British Educational Research Journal* 32: 3-21.

Crenshaw, Kimberlé. 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1989: 139-167.

Crosnoe, Robert. 2009. Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools. *American Sociological Review* 74: 709-730.

Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht.* Osnabrück: Nannen.

Davis, Kathy. 2008a. Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory* 9: 67-85.

Davis, Kathy. 2008b. Intersectionality in transatlantic perspective. In *Über-Kreuzungen.* Hrsg. Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, 19-37. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Demack Sean, David Drew und Mike Grimsley. 2000. Minding the gap: Ethnic, gender and social class differences in attainment at 16, 1988-95. *Race, Ethnicity and Education* 3: 117-143.

Diefenbach, Heike. 2010. Jungen – die „neuen" Bildungsverlierer. In *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten,* Hrsg. Gudrun Quenzel, Klaus Hurrelmann, 245-272. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration.* Frankfurt a. M.: Campus.

Feliciano, Cynthia, und Rubén Rumbaut. 2005. Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 28: 1087-1118.

Fuchs, Thomas, und Ludger Wössmann. 2007. What accounts for international differences in student performance? *Empirical Economics* 32: 433-464.

Ganzeboom, Harry B. G., Paul M. De Graaf und Donald J. Treiman. 1992. A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21: 1-56.

Geißler, Rainer. 2005. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In *Institutionalisierte Ungleichheiten*, Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 71-100. Weinheim: Juventa.

Gillborn, David, und Heidi S. Mirza. 2000. Educational inequality: Mapping race, class and gender. http://www.ofsted.gov.uk/…/Educational%20inequality%20mapping%20race%20class%20 and%20gender%20(PDF%20format).pdf (Zugegriffen: 14.12.2010).

Gottburgsen, Anja. 2000. *Stereotype Muster des sprachlichen „doing gender".* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Grant, Carl A., und Christine E. Sleeter. 1986. Race, class, and gender in education research: An argument for integrative analysis. *Review of Educational Research* 56: 195-211.

Heath, Anthony, und Yaël Brinbaum. 2007. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7: 291-305.

Heus, Manon de, und Jaap Dronkers. 2010. The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries. The influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and origin. http://www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/nw_ dronkers.htm (Zugegriffen: 11.07.2011).

Jaccard, James, und Robert Turrisi. 2003. *Interaction effects in multiple regressions.* Thousand Oaks: Sage.

Jungbauer-Gans, Monika, und Christiane Gross. 2011. More private schools for nonnative students? Migrant performance in private schools of differing national contexts. Education Research International: 19p. http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/121250/ (Zugegriffen: 10.07. 2011).

Kao, Grace, und Jennifer S. Thompson. 2003. Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology* 29: 417-442.

Kassis, Wassilis, Winfried Kronig, Ursula Stalder und Martina Weber. 2009. Bildungsprozesse und Intersektionalitätsstrukturen. In *Kulturen der Bildung*, Hrsg. Wolfgang Melzer, Rudolf Tippelt, 339-348. Opladen: Budrich.

King, Vera. 2008. Jenseits von Herkunft und Geschlechterungleichheiten? In *Über-Kreuzungen.* Hrsg. Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, 87-111. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Klinger, Cornelia, und Gudrun-Axeli Knapp. 2007. Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse"/Ethnizität. In *Achsen der Ungleichheit*, Hrsg. Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, Birgit Sauer, 19-41. Frankfurt a. M.: Campus.

Knapp, Gudrun-Axeli. 2008. Verhältnisbestimmungen: Geschlecht, Klasse, Ethnizität in gesellschaftstheoretischer Perspektive. In *Über-Kreuzungen*, Hrsg. Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, 138-170. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Knapp, Gudrun-Axeli. 2010. „Intersectional Invisibility": Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In *Fokus Intersektionalität*, Hrsg. Helma Lutz, Maria T. Herrera Vivar, Linda Supik, 223-243. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Knapp, Gudrun-Axeli, und Cornelia Klinger. 2008. Einleitung. In *Über-Kreuzungen.* Hrsg. Cornelia Klinger, Gudrun-Axeli Knapp, 7-18. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kristen, Cornelia. 2005. *School choice and ethnic school segregation: Primary school selection in Germany.* Münster: Waxmann.

Krüger, Heinz-Hermann, Jürgen Budde, Rolf-Torsten Kramer und Ursula Rabe-Kleberg, Hrsg. 2010. *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Legewie, Joscha, und Thomas A. DiPrete. 2009. Educational attainment: A comparison of the U.S. and Germany. *Schmollers Jahrbuch* 129: 169-180.

Legewie, Joscha, und Thomas A. DiPrete. 2010. School context and the gender gap in educational achievement. http://www.ssc.wisc.edu/…/JL_TD_School_TD0522_2010.pdf (Zugeriffen: 14.12.2010).

Leiprecht, Rudolf, und Helma Lutz. 2009. Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. Rudolf Leiprecht, Anne Kerber, 218-234. Schwalbach: Wochenschau.

Levels, Mark, Jaap Dronkers und Gerbert Kraaykamp. 2008. Immigrant children's educational achievement in western countries: Origin, destination, and community. *American Sociological Review* 73: 835-853.

Ludwig, Peter H. 2007. Pygmalion zwischen Venus und Mars. In *Erwartungen in himmelblau und rosarot*, Hrsg. Peter H. Ludwig, Heidrun Ludwig, 17-59. Weinheim: Juventa.

Lutz, Helma. 2001. Differenz als Rechenaufgabe: Über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In *Unterschiedlich verschieden*, Hrsg. Helma Lutz, Norbert Wenning, 215-230. Opladen: Leske + Budrich.

Lutz, Helma, Maria T. Herrera Vivar und Linda Supik. 2010. Fokus Intersektionalität – eine Einleitung. In *Fokus Intersektionalität*, Hrsg. Helma Lutz, Maria T. Herrera Vivar, Linda Supik, 9-30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Martino, Wayne, Michael Kehler und Marcus B. Weaver-Hightower, Hrsg. 2009. *The problem with boys's education.* New York: Routledge.

McCall, Leslie. 2005. The complexity of intersectionality. *Signs* 30: 1771-1800.

OECD. 2006. Where immigrants succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf (Zugegriffen: 14.12.2010).

OECD. 2009. Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. http://www.sourceoecd.org/9789264063945 (Zugegriffen: 14.12.2010).

Phoenix, Ann. 2008. Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school. In *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule*, Hrsg. Malwine Seemann, 19-40. Oldenburg: BIS-Verlag.

Pong, Suet-Ling, und Lingxin Hao. 2007. Neighborhood and school factors in the school performance of immigrants' children. *International Migration Review* 41: 206-241.

Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut. 2007. *Immigrant America. A portrait.* 3. ed. Berkeley: Univ. of California Press.

Qin, Desiree B. 2006. The role of gender in immigrant children's educational adaptation. *Current Issues in Comparative Education* 9: 8-19.

Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2010. Geschlecht und Schulerfolg. Warum wird die schulische Leistungsbilanz von jungen Männern immer schlechter? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 61-91.

Royston, Patrick. 2004. Multiple imputation of missing values. *Stata Journal* 4: 227-241.

Rumberger, Russell W., und Gregory J. Palardy. 2005. Does segregation still matter? *Teachers College Record* 107: 1999-2045.

Segeritz, Michael, Petra Stanat und Oliver Walter. 2010. Muster des schulischen Erfolgs von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. In *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, Hrsg. Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel, Charlotte Röhner, 165-186. Weinheim: Beltz.

Snijders, Tom A. B. 2005. Fixed and random effects. In *Encyclopedia of statistics in behavioral science,* Hrsg. Brian S. Everitt, David C. Howell, 664-665. Chicester: Wiley.

Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten*, Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 19-38. Weinheim: Juventa.

Stanat, Petra, Knut Schwippert und Carola Gröhlich. 2010. Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb: Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg*, Hrsg. Cristina Allemann-Ghionda, Petra Stanat, Kerstin Göbel, Charlotte Röhner, 147-164. Weinheim: Beltz.

Statistics Iceland. 2010. (Zugegriffen: 17.12.2010).

Støren, Liv A., und Håvard Helland. 2010. Ethnicity differences in the completion rates of upper secondary education: How do the effects of gender and social background variables interplay? *European Sociological Review* 26: 585-601.

Suárez-Orozco, Carola, und Desirée B. Qin. 2006. Gendered perspectives in psychology: Immigrant origin youth. *International Migration Review* 40: 165-198.

UNESCO. 2006. ISCED 1997. International Standard Classification of Education. http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf (Zugegriffen: 07.12.2010).

UNDP. 2007. Human Development Report 2007/2008. http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_EN_Complete.pdf (Zugegriffen: 17.11.2010).

UNDP Azerbaijan. 2007. Azerbaijan Human Development Report 2007. http://hdr.undp.org /en/reports/nationalreports/europethecis/azerbaijan/nhdr2007gendereng.pdf (Zugegriffen: 17.11. 2010).

UNDP Indonesia. 2004. Indonesia Human Development Report 2004. http://hdr.undp.org/en/reports/nationalreports/asiathepacific/indonesia/indonesia_2004_en.pdf (Zugegriffen: 17.11. 2010).

UNDP Jordan. 2004. Jordan Human Development Report 2004. http://hdr.undp.org/en/reports/nationalreports/arabstates/jordan/jordan_2004_en.pdf (Zugegriffen: 17.11.2010).

UNDP Montenegro. 2009. National Human Development Report 2009. (Zugegriffen: 17.11. 2010).

UNDP Serbia. 2008. Human Development Report Serbia 2008. http://hdr.undp.org/en/reports / nationalreports/europethecis/serbia/Serbia_nhdr2008_eng.pdf (Zugegriffen: 17.11.2010).

van Buuren, Stef, Hendriek C. Boshuizen und Dick L. Knook. 1999. Multiple Imputation of Missing Blood Pressure Covariates in Survival Analysis. *Statistics in Medicine* 18: 681-694.

Walter, Oliver, und Päivi Taskinen. 2007. Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Hrsg. Manfred Prenzel, 337-366. Münster: Waxmann.

Waters, Mary C. 2003. Race, ethnicity and immigration in the United States. In *Social inequalities in comparative perspective,* Hrsg. Fiona Devine, Mary C. Waters, 20-38. Oxford: Blackwell.

Weber, Martina. 2009. Das Konzept „Intersektionalität" zur Untersuchung von Hierarchisierungsprozessen in schulischen Interaktionen. In *Bildung als sozialer Prozess*, Hrsg. Jürgen Budde, Katharina Willems, 73-91. Weinheim: Juventa.

Winker, Gabriele, und Nina Degele. 2009. *Intersektionalität.* Bielefeld: transcript.

Wooldridge, Jeffrey M. 2003. *Introductory econometrics.* Australia: Thomson South-Western.

Korrespondenzanschrift: Dr. Anja Gottburgsen, Lehrstuhl für empirische Wirtschaftssoziologie, Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät, Universität Erlangen-Nürnberg, Findelgasse 7/9, 90402 Nürnberg, Deutschland

E-Mail: anja.gottburgsen@wiso.uni-erlangen.de

II. Migration und Integration in das Bildungssystem

WIE LASSEN SICH DIE HOHEN BILDUNGSASPIRATIONEN VON MIGRANTEN ERKLÄREN?

Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung

Ilona Relikowski, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht mit den Daten der BiKS-Panelstudie, weshalb Eltern mit Migrationshintergrund höhere realistische Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben als einheimische. Die Überprüfung der Immigrant Optimism- und der Informationsdefizit-Hypothese erfolgt mithilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes. Sowohl die Ergebnisse der qualitativen Interviews mit den Eltern türkischer Herkunft als auch die Auswertung der quantitativen Analysen verschiedener Migrantengruppen im Vergleich zu einheimischen Eltern bestätigen die Gültigkeit beider Argumentationen. Sie leisten einen Beitrag zur Erweiterung und Spezifizierung der diskutierten Hypothesen, insbesondere hinsichtlich der Rolle von wahrgenommener Motivation, makrostrukturellen Bildungsbedingungen des Herkunftskontextes, des individuellen Bildungsniveaus und der Erfahrungen von Migranten mit dem deutschen Schulsystem.

I. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat sich im deutschen Bildungssystem die besonders benachteiligte Gruppe vom „katholischen Arbeitermädchen auf dem Lande" hin zum „türkischen Unterschichtjungen in der Stadt" verschoben. Daher hat sich die Bildungsforschung in jüngster Zeit zunehmend auf die Mechanismen des Migrationshintergrunds bei der Untersuchung von Bildungsdisparitäten konzentriert. Eine Reihe nationaler und internationaler Studien zeigt, dass Eltern mit Migrationshintergrund besonders hohe Bildungsaspirationen bezüglich ihrer Kinder haben (z. B. Ditton et al. 2005; Kao und Tienda 1995). Im deutschen Kontext scheint dies insbesondere für die Gruppe türkischer Migranten zu gelten (Becker 2010), obwohl sie sich häufiger in niedrigen sozioökonomischen Positionen befinden und ihre Kinder die durchschnittlich geringsten Schulleistungen und Bildungschancen aufweisen (Babka von Gostomski 2010). Zwar werden in der Literatur verschiedene Hypothesen zur Erklärung dieses Phänomens aufgeworfen (für einen Überblick siehe Becker 2010), jedoch wurden diese bisher weder in Hinblick auf ihre empirische Relevanz noch hinsichtlich ihrer Angemessenheit adäquat überprüft.

Der vorliegende Beitrag widmet sich dieser Forschungslücke und geht auf der Grundlage quantitativer und qualitativer Daten, die durch die Forschergruppe BiKS *(Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter)* erhoben wurden, der spezifischen Frage nach, welche Mechanismen den (hohen) Aspirationen von Migranten zugrunde liegen.[1]

In einem ersten Schritt werden der internationale Forschungsstand zu Bildungsaspirationen von Migranten sowie die Hypothesen des „Immigrant Optimism" und der Informationsdefizite skizziert. In einem zweiten Schritt werden auf der Basis qualitativer Interviews die Begründungsmuster türkischer Einwanderer aufgrund ihrer besonderen Stellung in Deutschland erörtert. Im dritten Schritt werden die Hypothesen weiter spezifiziert und quantitativ untersucht. Um die Ergebnisse der qualitativen Studie zu überprüfen und zu vertiefen, werden im Zuge der quantitativen Analyse diejenigen Zusammenhänge in den Fokus gerückt, die sich speziell auf Einwanderer türkischer Herkunft beziehen. Darüber hinaus wird nach ethnisch heterogenen Herkunftsgruppen differenziert, um spezifische Mechanismen der Formation von Bildungsaspirationen bei Eltern mit Migrationshintergrund zu untersuchen.

II. Bildungsaspirationen und deren Bedeutung für Migranten

Das Aspirationskonzept, das im Mittelpunkt dieses Beitrags steht, ist in der Literatur vor allem im Rahmen von Rational-Choice-Modellen aufgegriffen und modifiziert worden (Stocké 2005a, 2005b). Dabei wird, ebenso wie im Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1969), in Anlehnung an Lewins (1935) feldtheoretische Überlegungen zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen unterschieden (vgl. Haller 1968). Erstere beziehen sich auf die Bildungswünsche unter Ausklammerung der Realisierungsmöglichkeiten. Bei den realistischen Bildungsaspirationen wird dagegen in den Blick genommen, welcher Bildungsabschluss vor dem Hintergrund der gegebenen strukturellen Bedingungen von den Akteuren als realisierbar betrachtet wird. In der vorliegenden Analyse stehen die realistischen Bildungsaspirationen im Mittelpunkt, da sie für das Fällen von Übertrittsentscheidungen relevanter sind als der reine Bildungswunsch.

Die Annahmen der Rational-Choice-Modelle sowie der Wisconsin-Schule zur Bedeutung von Aspirationen für den späteren Bildungserfolg können empirisch als gut bestätigt betrachtet werden (Beal und Crockett 2010; Fergusson et al. 2008). Die Höhe der Aspirationen ist dabei entlang sozialer Klassenlinien und nach dem Bildungshintergrund stratifiziert, wobei die Bedeutung des Statuserhaltmotivs und einer sozial abhängigen Kosten-Nutzen-Abwägung für die Formation von Bildungsaspirationen betont wird (Kurz und Paulus 2008; Paulus und Blossfeld 2007).

Darüber hinaus spielen länderspezifische, institutionelle Unterschiede in den Bildungssystemen eine wichtige Rolle. Schulsysteme, die die Wahlfreiheit von Eltern und

1 Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten interdisziplinären Forschergruppe BiKS im soziologischen Teilprojekt 7 (Leitung: Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld; RO 820/11). Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Lehrerinnen und Lehrern sowie den Eltern für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

Kindern bei Übertrittsentscheidungen einschränken und sich durch eine starke Selektion nach Leistung auszeichnen (wie z. B. in Bayern), hemmen die Umsetzung hoher Aspirationen bei schwächeren Schulleistungen (Schuchart und Maaz 2007).

Allerdings treffen die hier dargestellten Befunde, insbesondere das Muster sozial abhängiger Aspirationen, nur graduell auf Personen mit Migrationshintergrund zu, wie in einer Reihe von nationalen und internationalen Studien nachgewiesen werden konnte. Es zeigt sich, dass sowohl Eltern als auch Schulkinder mit Migrationshintergrund insgesamt signifikant höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische (für Deutschland: Ditton et al. 2005; Kurz und Paulus 2008; Paulus und Blossfeld 2007; Schuchart und Maaz 2007; für die USA: Glick und White 2004; Kao und Tienda 1995; für Australien: Bowden und Doughney 2009), obwohl sie sich gleichzeitig häufiger in niedrigen Sozial- und Bildungsschichten befinden. Dies deutet darauf hin, dass bei Migranten der stratifizierende Einfluss sozialer Herkunft auf die Aspirationen geringer ist als bei Einheimischen.

Nun kann angenommen werden, dass hohe Aspirationen bei zugleich schwächerem Einfluss des sozialen Hintergrunds dem Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund zuträglich sind, da benachteiligende sekundäre Effekte sozialer Herkunft eine deutlich geringere Rolle spielen sollten. Tatsächlich wählen Migranten bei vergleichbaren Leistungen und ähnlichem sozialen Hintergrund signifikant häufiger anspruchsvolle Schulformen (Becker und Schubert 2011; Relikowski et al. 2009, 2010) und weisen eine höhere Studienneigung auf als einheimische Schüler (Kristen et al. 2008), was weitgehend auf ihre höheren Aspirationen zurückgeführt werden kann (Kristen und Dollmann 2009). Kristen und Dollmann (2009) bezeichnen dies als positiven sekundären Effekt ethnischer Herkunft.

Jedoch hemmt die schwächere schulische Performanz von Kindern mit Migrationshintergrund die Verwirklichung der ambitionierten Bildungsziele so deutlich, dass auch durch vorteilhafte sekundäre Effekte ethnischer Herkunft kaum eine Kompensation der ungleichen Bildungschancen möglich ist (Becker und Schubert 2011; Kristen und Dollmann 2009; Relikowski et al. 2009, 2010).

In diesem Zusammenhang sei betont, dass es sowohl hinsichtlich der Schulleistungen als auch in Bezug auf die Bildungsaspirationen eine deutliche Variation zwischen verschiedenen Migrantengruppen gibt (Feliciano 2004; Levels et al. 2008; Wells 2008). Im deutschen Kontext scheint die Gruppe türkischer Eltern besonders hervorzustechen: Auf PISA-Daten basierende Analysen von Becker (2010) zeigen, dass ihre idealistischen Bildungsaspirationen überdurchschnittlich hoch sind, obwohl sie in Relation zu Einheimischen, aber auch zu anderen Migrantengruppen, in den unteren Bildungs- und Sozialschichten deutlich überrepräsentiert sind und ihre Kinder die vergleichsweise schlechtesten schulischen Leistungen aufweisen. Unter Kontrolle des sozialen Hintergrunds sowie bei Berücksichtigung der Leseleistung des Kindes steigen die relativen Chancen, sich ein Studium für das eigene Kind zu wünschen, bei Eltern türkischer Herkunft wesentlich drastischer an als beispielsweise bei Eltern aus der ehemaligen UdSSR.[2]

2 Türkische Eltern: von 2,5:1 auf 45,8:1; Eltern aus der ehemaligen UdSSR: von 1,1 : 1 auf 4,9 : 1 jeweils im Vergleich zu einheimischen Eltern (Becker 2010).

III. Erklärung der hohen Bildungsaspirationen von Migranten

Zur Erklärung des Phänomens höherer Bildungsaspirationen bei Migranten und der Variabilität zwischen unterschiedlichen Herkunftsgruppen werden in der Literatur verschiedene Thesen diskutiert. Am häufigsten wird mit der *Immigrant Optimism*-Hypothese argumentiert (z. B. Heath und Brinbaum 2007), welche betont, dass sich Migranten durch einen besonderen Aufstiegswillen von der autochthonen Bevölkerung unterscheiden. Dieser sei darauf zurückzuführen, dass der Akt der (freiwilligen) Migration nur dann vollzogen wird, wenn sich damit die begründete Hoffnung und Erwartung einer Verbesserung der Lebensbedingungen verbindet. Da eine Migration mit hohen Kosten und Verlusten (etwa sozialer Netzwerke) einhergeht, wandern nur Personen aus, die hinsichtlich ihrer Motivation und ihres sozialen Aufstiegswunschs positiv selektiert sind (Kao und Tienda 1995; Ogbu 1987).

Während sich die erste Einwanderergeneration jedoch häufig in niedrigen Berufspositionen im Zielland platziert, werden die Aufstiegserwartungen auf die nächste Generation projiziert. Eigene unerreichte Bildungs- und Berufsziele sollen somit durch die Kinder nachgeholt werden (Boos-Nünning 1989; Delgado-Gaitan 1992; Leenen et al. 1990). Diese Einwanderergruppen erwarten sich im Zielland bessere Möglichkeiten, diese Ziele auch verwirklichen zu können, da das dort vorherrschende Bildungssystem häufig als fortschrittlicher und durchlässiger empfunden wird als das im Herkunftsland (siehe Becker 2010). In diesem Zusammenhang könnte angenommen werden, dass die Makrobedingungen des Herkunftslands einen über individuelle Charakteristika hinausgehenden Einfluss auf die Bildungsaspirationen von Migranten haben. Bowden und Doughney (2009) zeigen z. B. für Australien, dass die höchsten Aspirationen bei Einwanderern aus Afrika, Asien und dem Mittleren Osten zu beobachten sind, also tendenziell aus strukturschwächeren Ländern. Daher wäre im Rahmen des Immigrant-Optimism-Arguments denkbar, dass sich die Höhe der Aspirationen auch teilweise darüber erklärt, wie groß die relative Chancenverbesserung für die verschiedenen Migrantengruppen ist, d. h., in welchem Ausmaß das Zielland bessere strukturelle Bedingungen für einen sozialen Aufstieg bietet als das Heimatland.

Eine weitere Hypothese nimmt Bezug auf die *Informationsdefizite* von Migranten (Relikowski et al. 2009, 2010). Eine geringere Informiertheit über institutionelle Hürden und Anforderungen im Bildungssystem des Aufnahmelandes führt dieser Hypothese zufolge dazu, dass die Realisierungswahrscheinlichkeiten der Bildungsziele tendenziell überschätzt und höhere Bildungsaspirationen ausgebildet werden. Dabei sollten Informationsdefizite über konkrete Bedingungen des Schulsystems im Zielland nicht als konkurrierende Hypothese zum „Immigrant Optimism" betrachtet werden, sondern vielmehr als ein verstärkender Faktor desselben: Allein durch die Möglichkeit eines Schulbesuchs in der Aufnahmegesellschaft setzen Migranten sehr große Hoffnungen in die Schullaufbahn ihres Kindes, sodass die antizipierte Wahrscheinlichkeit auf Bildungserfolg insgesamt als sehr hoch wahrgenommen wird. Dies sollte umso stärker der Fall sein, je weniger ihnen die Selektionsmechanismen im Schulsystem bewusst sind. Beispielsweise zeigen qualitative Studien in den USA, dass mexikanische Einwanderer auf der einen Seite sehr hohe Aspirationen für ihre Kinder haben, andererseits ihnen aber das Wissen darüber fehlt, wie die Bildungsziele konkret umgesetzt werden können (z. B. Delgado-Gaitan 1992; Marquez Kiyama 2010).

Eine Facette der Informationsdefizit-Hypothese betrifft die Annahme, dass eigene Bildungsferne und schlechte Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes von Eltern mit Migrationshintergrund mit geringerem Unterstützungspotenzial und wenig Einblick in den Schulalltag einhergehen. Diese geringere Involviertheit dürfte die Wahrscheinlichkeit einer Fehleinschätzung der schulischen Leistungen ihrer Kinder erhöhen (z. B. Stevenson et al. 1990). Delgado-Gaitan (1992) liefert Hinweise darauf, dass es tendenziell zu einer Überschätzung der Schulleistungen kommt. Hier könnte angenommen werden, dass eine Überschätzung in einem positiven Zusammenhang mit den höheren Bildungsaspirationen steht, da auf Basis ihrer subjektiven Einschätzung der Schulleistungen die hohen Aspirationen für die Eltern gerechtfertigt scheinen.

IV. Die BiKS-Studie: Datenbasis der qualitativen und quantitativen Untersuchung

Die qualitativen und quantitativen Analysen dieses Beitrags basieren auf Daten der als Panel angelegten Studie BiKS-8-14, die von der interdisziplinären Forschergruppe BiKS unter bayerischen und hessischen Schülerinnen und Schülern durchgeführt wird. Ziel des quantitativen Längsschnitts ist es, die schulische Entwicklung der Kinder mittels Kompetenztests und standardisierten Befragungen von ihrem dritten Grundschuljahr bis in die neunte Klasse zu begleiten. Zusätzlich werden die hauptsächlich betreuenden Elternteile der teilnehmenden Kinder telefonisch befragt und Einschätzungen der Lehrkräfte, unter anderem auch zum gesamten Klassenkontext, in die Erhebung einbezogen.

Parallel zu den quantitativen Erhebungen werden vertiefende qualitative Panelstudien durchgeführt. Die Stichproben wurden hierfür aus den an der quantitativen Studie teilnehmenden Eltern und Lehrern gezogen. In einem der qualitativen BiKS-Panels werden speziell Elternpaare türkischer Herkunft wiederholt befragt (n = 22). Voraussetzung für die Aufnahme in das Sample war, dass beide Elternteile türkischer Herkunft sind, das bedeutet, entweder beide in der Türkei geboren wurden oder beide Kinder türkischer Einwanderer sind. Die Auswahl der Interviewpartner erfolgte in Form eines Profil-Samplings mittels der Kriterien „soziale Herkunft“ (erfasst über den Schulabschluss der Eltern) und „schulischer Leistungsstand der Schülerin oder des Schülers“ (erfasst über den Notenschnitt in den Fächern Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachkunde).

V. Qualitative Studie zu Bildungsaspirationen von türkischen Migranten

Zunächst stellen wir die auf der Grundlage des Forschungsstandes formulierten Hypothesen den qualitativen Befunden aus der BiKS-Studie gegenüber. Für die folgenden Analysen wird auf Interviews mit den türkischen Eltern aus der ersten Erhebungswelle zurückgegriffen, die im Frühjahr 2007 stattfand. Zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung durchliefen die Kinder das zweite Halbjahr der vierten Klasse und standen somit kurz vor dem Wechsel in die Sekundarstufe. Als Erhebungsmethode dienten Leitfadeninterviews, die so gestaltet waren, dass die für die Hypothesenprüfung relevanten

Themenbereiche offen angesprochen werden konnten, ohne das Gespräch von Anfang an auf theoretische Konzepte einschränken zu müssen.

Die Auswertungsstrategie ist in Anlehnung an Hopf und Schmidt (1993) hypothesenprüfend ausgerichtet (z. B. Kelle und Lüdemann 1995). Sie umfasst vier Teilschritte: Der erste Schritt besteht darin, einen Codebaum zu entwickeln, der zum einen auf den zentralen Aspekten der zu prüfenden Hypothesen aufbaut, wie z. B. Informiertheit über das deutsche Schulsystem, und zum anderen induktive Erweiterungen durch das Datenmaterial enthält. In einem zweiten Schritt wird das qualitative Datenmaterial anhand des Codebaums codiert. Eine tabellarische Zusammenfassung der Interviews in einem dritten Schritt dient dem Erkennen von fallübergreifenden Mustern. Dabei werden die aus den Interviews gewonnenen Informationen durch quantitative Daten ergänzt. In einem vierten Schritt werden die Muster oder Diskrepanzen, die anhand der fallübergreifenden Vergleiche herausgearbeitet wurden, auf Einzelfallebene vertiefend analysiert. Die Befunde der qualitativen Analyse werden dann anschließend mit den quantitativen Befunden und Hypothesen abgeglichen.

In der qualitativen Analyse kommen die hohen Bildungsaspirationen von türkischen Migranten deutlich zum Ausdruck. Die befragten Eltern streben mindestens die Schulart an, die entsprechend den Notengrenzen möglich ist (Bayern) oder von den Lehrkräften empfohlen wird (Hessen). Daher wird näher darauf eingegangen, inwiefern Eltern türkischer Herkunft ihre (hohen) Bildungsaspirationen begründen. Aus einem Vergleich der Interviews werden zentrale Begründungsmuster herausgearbeitet und mit den beiden zuvor genannten Hypothesen zum „Immigrant Optimism“ und zum Informationsdefizit abgeglichen.

Immigrant-Optimism-Hypothese: Anhand der qualitativen Analysen lässt sich zeigen, dass die Äußerungen der Eltern weitgehend in Einklang mit der Immigrant-Optimism-Hypothese stehen und dazu herangezogen werden können, die Hypothese im Hinblick auf die Besonderheiten der türkischen Migrantenpopulation weiter zu konkretisieren. Die hohen elterlichen Bildungsaspirationen lassen sich auf ein aus drei Komponenten bestehendes Begründungsmuster zurückführen:

1) Die befragten Eltern türkischer Herkunft wünschen sich, ihr Kind möge später unter besseren Bedingungen arbeiten als sie selbst. Als Kontrastfolie dient hier die teilweise als kollektives Schicksal türkischer Migranten gedeutete Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse und damit in Verbindung gebrachte manuelle, repetitive Tätigkeiten. Hierzu ein illustratives Beispiel:

   „Schauen Sie, wir sollten mit dieser Tradition endlich brechen. Großvater ist ein Arbeiter. Der Sohn ist ein Arbeiter. Der Enkel ist ein Arbeiter. Das reicht.“ (14.1: 863)

2) Die befragten Eltern nehmen an, ungünstige strukturelle Bedingungen – und nicht etwa mangelnde Anstrengungsbereitschaft – hätten sie selbst daran gehindert, höhere Bildungsabschlüsse zu erzielen und bessere soziale Positionen einzunehmen. Im Hinblick auf das Statuserhaltmotiv zeigt sich somit, dass für die Befragten nicht ihre tatsächliche eigene soziale Position den Referenzpunkt bildet, sondern vielmehr die ihnen aus ihrer Sicht entgangene. Auch hierzu ein Beispiel:

„Also, damit du studieren konntest, eine weiterführende Schule besuchen konntest, musstest bis nach T. [Stadt], du musstest in der Stadt wohnen. Er (ähm) damals hatten wir nicht die Möglichkeiten, ... in den Jahren 76, 77, wer hatte in der Türkei Möglichkeiten?" (1.1: 643)

3) In den Aussagen der befragten Eltern türkischer Herkunft drückt sich die Zuversicht aus, ihre Kinder würden in Deutschland bessere Bedingungen vorfinden als sie selbst, um die ihnen versagt gebliebenen Bildungsabschlüsse zu realisieren und entsprechende gesellschaftliche Positionen einzunehmen. Als Beispiel dient die folgende Textpassage:

„Ja, warum, die sollen studieren, egal. Sie sollen studieren bis sie 30 Jahre alt sind. Bis sie 40 Jahre alt sind, egal. Ich werde für sie sorgen, ist kein Thema. Also, sie ist ja nicht in der Türkei, wo man Geld für private Universitäten haben muss, sodass du Dings machen kannst, hier gibt es jede Möglichkeit." (22.1: 408)

Dieses Begründungsmuster der befragten Eltern wird vor dem Hintergrund der Geschichte türkischer Einwanderer im Herkunftsland und des spezifischen Migrationskontexts, den sie in Deutschland vorfanden, besser verständlich (Leenen et. al 1990; Toprak 2008). Wie Goldberg et al. (2004) anführen, stammt ein Großteil der türkischen Migranten in Deutschland ursprünglich aus ländlichen Gebieten im Süden und Osten der Türkei, in denen kaum Aufstiegsmöglichkeiten gegeben waren und die soziale Position entsprechend wenig hinterfragt wurde. Durch die steigende Technisierung und Industrialisierung in den 1950er und 1960er Jahren und mit fortlaufender Realteilung setzte eine Landflucht ein und trieb viele in der Hoffnung auf eine Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Situation in die Städte. Im Zuge dessen gewann auch Bildung als Mittel des sozialen Aufstiegs zunehmend an Bedeutung. Das bedeutet, bereits im Herkunftsland setzten Prozesse ein, die das Bewusstsein um die Relevanz von Bildungsabschlüssen schärften. Diese Prozesse wurden durch die Migration nach Deutschland weiter zugespitzt. Zum einen finden sich türkische Migranten in Deutschland in einer Situation wieder, die u. a. dadurch gekennzeichnet ist, dass sie im Vergleich zu anderen Migrantengruppen überproportional häufig unqualifizierten Tätigkeiten nachgehen (Statistisches Bundesamt 2008). Zum anderen verliert ihre eigene soziale Position in Deutschland den Charakter der Selbstverständlichkeit, da sie für ihre Kinder Möglichkeiten entdecken, durch höhere Bildungsabschlüsse sozial aufzusteigen.

Insgesamt wird der Nutzen der angestrebten höheren Schulformen in zeitlicher Hinsicht also hauptsächlich *nach* der Schullaufbahn verortet, in einer besseren beruflichen Zukunft. Nutzenaspekte während der schulischen Laufbahn, wie z. B. das Wohlergehen des Kindes auf der jeweiligen Schulform, werden dagegen tendenziell vernachlässigt. Das Bildungsverständnis, das darin zum Ausdruck gelangt, ist also eher instrumenteller Art: Bildung ist hier Mittel der gesellschaftlichen Positionierung (vgl. auch Pásztor 2010).

Informationsdefizit-Hypothese: Insbesondere bei Eltern türkischer Herkunft, die nicht das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, finden sich indirekte Hinweise auf eine geringe Informiertheit. So fällt bei diesen Interviews insbesondere das Ausbleiben von inhaltlichen Äußerungen auf, die sich beispielsweise auf konkrete schulische Lerninhalte beziehen. Stattdessen wird auf eher einfache Heuristiken zurückgegriffen, in denen sich das Bewusstsein gegebener Bildungschancen oder geringer Bildungskosten widerspiegelt. Hier ein Beispiel:

„V: Also wir wollen jetzt eben, es gibt da ein türkisches Sprichwort, ich weiß nicht, ob Sie das kennen, ‚Wenn du ertrinken wirst, dann ertrinke in großen Gewässern'… Verstehen Sie?

I: Ich verstehe.

V: Ja und wir wollen eben, wenn sie eine Schule besucht, dann das Gymnasium, also im Moment ist die höchste Bildungsstufe nach der Grundschule das Gymnasium, oder nicht?" (17.1: 447-449)

Interessanterweise führt die Selbstwahrnehmung der befragten Eltern, in schulischen Belangen schlecht informiert zu sein, nicht dazu, dass dem Klassenlehrer umso mehr ein Expertenstatus bei der Übertrittsentscheidung zugewiesen wird. Unabhängig von den sozialen Hintergrundmerkmalen zeigt sich bei Eltern türkischer Herkunft, dass sie sich bei der Übertrittsentscheidung tendenziell sehr stark auf ihre eigene Einschätzung der schulischen Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes in der Sekundarstufe stützen. So finden Entscheidungsprozesse selbst in jenen Fällen statt, in denen sowohl der Notendurchschnitt als auch ein restriktives Schulsystem eigentlich keine Entscheidungsmöglichkeiten offen lassen. Dabei basiert die Einschätzung nicht nur oder nicht hauptsächlich auf schulimmanenten Kriterien, wie z. B. Lesekompetenzen, sondern auf allgemeineren Beobachtungen des außerschulischen Verhaltens und der Persönlichkeitseigenschaften des Kindes. Ein sich deutlich abzeichnendes Muster besteht darin, dass bei der Übertrittsentscheidung die wahrgenommene innere Motivation des Kindes eine zentrale Rolle spielt, aufgefasst als Kombination aus grundsätzlichem Potenzial und intrinsischer Motivation des Kindes. Dazu ein Beispiel:

„Ja er will. Der Junge hat einen Willen. Er sagt: ‚Ja, Mama, meine Schwester bringt so gute Noten mit, sie geht aufs Gymnasium. Ich werde das auch machen', sagt er. ‚Ich will das auch', sagt er. Er selbst will die Real, ‚Ich will gehen', hat er selbst gesagt. Deswegen schicken wir ihn in die Real." (19.1: 546)

Diese innere Motivation wird von den befragten Eltern teilweise als etwas betrachtet, das nur bedingt von außen beeinflusst werden kann. Durch diesen weiteren Indikator für die schulische Eignung wird die Relevanz von Schulnoten relativiert, da schlechte Noten als Hinweis auf die unzureichende Entfaltung des Potenzials des Kindes bewertet werden können, aber nicht auf einen Mangel desselben schließen lassen müssen.

Dieses Begründungsmuster wird besser verständlich, wenn man die Informationsdefizit-Hypothese mit der Immigrant-Optimism-Hypothese verknüpft. Nach Auffassung der befragten Eltern finden ihre Kinder bessere äußere, strukturelle Bedingungen zur Erzielung hoher Bildungsabschlüsse vor als sie selbst. Somit ist es „nur noch" eine Frage der inneren Motivation des Kindes, diese günstigen Bedingungen für sich nutzen zu können. Zudem ist es gerade bei türkischen Migranten wahrscheinlicher, dass sie die Bildungsmotivation des Kindes als gegeben betrachten. Aufgrund der engen Generationenverhältnisse in türkischen Familien und damit der hohen Transmission von Einstellungen und Werten ist zu erwarten, dass die Kinder zu einer Spiegelung der hohen elterlichen Bildungsaspirationen beitragen (vgl. Nauck 1994). Verstärkt wird dieser Effekt durch die geringe Informiertheit der Eltern. Denn in dem Maße, in dem diese sich nicht mit den schulischen Inhalten auskennen und ihre Kinder auch nicht unterstützen können, gewinnen alternative Indikatoren an Bedeutung.

Insgesamt zeigt die qualitative Analyse also, dass beide aus theoretischen Überlegungen abgeleiteten Hypothesen durch die Interviews mit den Eltern türkischer Her-

kunft weitgehend bestätigt werden. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die einzelnen hypothetischen Annahmen bei den Akteuren miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig verstärken.

VI. Zusammenfassung und Weiterentwicklung der Hypothesen

Folgende Hypothesen können aus dem Forschungsstand sowie den qualitativen Ergebnissen für die quantitative Analyse zusammengefasst und weiterentwickelt werden.

1. Strukturelle Bildungschancen im Herkunftsland und individueller Bildungsgrad

(1.1) Mit der Immigrant-Optimism-Hypothese kann angenommen werden, dass hohe Erwartungen hinsichtlich der Bildungschancen insbesondere dann vorherrschen, wenn Migranten bessere strukturelle Bedingungen im Zielland vorfinden. Daher ist denkbar, dass Migranten aus Ländern, in denen der Bildungserfolg durch mangelnde Zugangsmöglichkeiten zu Bildung erschwert wird, besonders hohe Aspirationen aufweisen.

(1.2) Wie im Forschungsstand dargestellt, hat sich wiederholt gezeigt, dass der individuelle Bildungsgrad von Migranten eine weniger sozial stratifizierende Wirkung auf die Bildungsaspirationen hat, als dies bei der einheimischen Bevölkerung der Fall ist. Im Sinne des Immigrant-Optimism-Arguments könnte dies darauf zurückzuführen sein, dass Migranten mit niedrigem Bildungsniveau höhere Aspirationen als die einheimische Vergleichsgruppe aufweisen, da sie sich durch die Migration bessere Möglichkeiten erhoffen, eigene verpasste Bildungschancen über ihre Kinder nachzuholen. Darüber hinaus finden sie sich häufig in unattraktiven Berufspositionen wieder, was das negative Erleben niedriger Bildungsabschlüsse intensiviert und damit den Wunsch des Aufstiegs aus der Arbeiterklasse erhöht. Ferner ließe sich argumentieren, dass ein höherer Aufstiegswille von Migranten niedrigen Bildungsniveaus durch schulbezogene Informationsdefizite verstärkt wird, da gerade bei diesen Eltern die Distanz zwischen eigener Bildungserfahrung und dem angestrebten Bildungsweg für das Kind besonders groß ist. Letztendlich könnte dies zu einer Überschätzung der realistischen Möglichkeiten führen. Insbesondere relevant erscheinen diese Annahmen für türkische Einwanderer erster Generation aufgrund ihres durchschnittlich geringeren Bildungsgrades im Vergleich zu allen anderen Zuwanderergruppen. Am deutlichsten betrifft dies türkische Mütter, die häufig keinerlei Schulabschluss besitzen (Babka von Gostomski 2010). Somit sollte bei der türkischen Gruppe das Aufstiegsmotiv für die nächste Generation besonders wirksam sein.

(1.3) Darüber hinaus kann argumentiert werden, dass strukturelle Bildungschancen im Herkunftsland in Wechselwirkung mit dem individuellen Bildungsgrad der Migranten stehen. Wie sich auch in der qualitativen Studie angedeutet hat, begründen türkische Eltern ihren geringen Bildungsgrad u. a. auch durch die schlechteren Opportunitäten in der Türkei. Das Erleben solcher struktureller Restriktionen hinsichtlich des eigenen Bildungsverlaufs sollte daher das Streben nach schulischem Erfolg für die Kinder verstärken.

(1.4) Schließlich soll überprüft werden, welche Rolle die Schulleistungen der Kinder sowie die Bundeslandzugehörigkeit hinsichtlich der Bildungsaspirationen von Migranten spielen. Wie an anderer Stelle bereits bestätigt (Kurz und Paulus 2008), beeinflussen bessere Schulleistungen und das weniger restriktive Schulsystem Hessens die elterlichen Aspirationen positiv. Bezugnehmend auf Beckers (2010) Ergebnisse zu idealistischen Aspirationen (vgl. *Abschnitt II*) ließe sich annehmen, dass türkische Eltern auch vergleichsweise höhere *realistische* Aspirationen aufweisen, sobald die restringierende Wirkung einer schlechteren schulischen Performanz berücksichtigt wird.[3]

2. Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem

(2.1) Sollten Informationsdefizite bezüglich des deutschen Bildungssystems tatsächlich verstärkende Wirkung auf den „Immigrant Optimism" haben, so müsste sich dies darin zeigen, dass Eltern, die ausschließlich Schulen im Herkunftsland besucht haben, höhere Aspirationen aufweisen als etwa einheimische Eltern oder Migranten, die in Deutschland zur Schule gegangen sind.

(2.2) Für Migranten, die das deutsche Bildungssystem nicht besucht haben, sollte darüber hinaus die Bedeutung von Schulnoten für spätere Bildungschancen unklarer sein, da eine realistische Einschätzung Wissen über die auf Noten basierenden Übertrittsregelungen in die Sekundarstufe voraussetzt. Ließe sich speziell für diese Gruppe der Migranteneltern ein schwächerer Zusammenhang zwischen ihren Bildungsaspirationen und den Schulnoten des Kindes finden, so wäre dies ein deutlicher Hinweis auf die Gültigkeit der Informationsdefizit-Hypothese.

(2.3) Desgleichen wäre denkbar, dass Migranten, die aufgrund fehlender Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem weniger Einblick in den Schulalltag des Kindes haben, die Schulleistungen des Kindes überschätzen. Auch in der qualitativen Studie geben türkische Eltern an, mangels eigener Bildungserfahrung im deutschen Schulsystem und aufgrund schlechter deutscher Sprachkenntnisse die Leistungen ihrer Kinder nur bedingt einschätzen zu können. Insbesondere im Hinblick auf die Leistungen im Fach Deutsch könnte daher eine Überschätzung der Performanz angenommen werden, was sich positiv auf die Höhe der Aspirationen auswirken sollte.

(2.4) Die vorherrschenden hohen Bildungsdisparitäten nach sozialer und ethnischer Herkunft weisen auf eine mangelnde Ausgleichswirkung der deutschen Schule hin. Während Bildungssysteme anderer Länder sehr viel stärker für den Ausgleich herkunftsbedingter Nachteile sorgen (z. B. skandinavische Länder), tragen in Deutschland die Eltern nach wie vor eine große Verantwortung für den Bildungserfolg ihrer Kinder. In Bezug auf die Informationsdefizit-Hypothese kann daher angenommen werden, dass sich Eltern mit Erfahrungen im deutschen Schulsystem der Bedeutung ihres eigenen Unterstützungspotenzials eher bewusst sind und daher diese Überlegung in die Forma-

3 In diesem Zusammenhang scheint der Terminus einer realistischen Aspiration kontraintuitiv, da die Aspirationen eher unrealistisch hoch wären. Das in der englischsprachigen Literatur gebräuchliche Pendant der "expectations" wäre wohl treffender, da subjektive Erwartungen auch nach Berücksichtigung der Restriktionen durchaus hoch sein können.

tion ihrer Bildungsaspirationen stärker integrieren als Eltern mit Migrationshintergrund, deren Wissen sich möglicherweise nur auf das Bildungssystem ihres Herkunftslandes beschränkt. Beispielsweise nehmen Eltern in der Türkei im Bildungsprozess eine eher passive Rolle ein, die Verantwortung für die Bildung des Kindes wird damit im Wesentlichen an die Lehrer abgegeben (Toprak 2008). Unsere qualitative Studie liefert Hinweise, dass diese Einstellung auch auf das deutsche Bildungssystem übertragen wird. Daher ist zu vermuten, dass türkische Eltern auf das deutsche Schulsystem so stark vertrauen, dass sie Bildungserfolge auch ohne ihre eigene Unterstützung in schulischen Belangen für möglich halten.

3. Quantitative Prüfung induktiv gewonnener Ergebnisse aus der qualitativen Studie

Aus den qualitativen Interviews konnten für türkische Migranten zwei wesentliche, induktiv gewonnene Ergebnisse abgeleitet werden, die quantitativ nun auch im Vergleich zu einheimischen Eltern sowie zu Migranten aus anderen Herkunftsländern überprüft werden sollen.

(3.1) Im Sinne eines sozialen Aufstiegsmotivs ist die Wahrnehmung der Instrumentalität von hoher Bildung für späteren Arbeitsmarkterfolg für türkische Eltern in der qualitativen Studie besonders präsent. Hohe Bildung wird eher als Mittel für späteren Berufserfolg betrachtet als ein Ziel an sich. Ob diese Wahrnehmung speziell für türkische Migranten hinsichtlich ihrer Bildungsaspirationen bedeutsam ist, soll quantitativ überprüft werden.

(3.2) Die qualitative Studie weist darauf hin, dass sich türkische Migranten sehr stark auf die wahrgenommene Motivation und Schulfreude des Kindes in der Formation ihrer Aspirationen stützen. Auch hier stellt sich die Frage, ob dies nicht eher ein generelle, für alle Herkunftsgruppen gleichermaßen relevanter Einflussfaktor ist.

VII. Quantitative Untersuchung der realistischen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund

1. Daten und Methode

Für die quantitative Überprüfung der Hypothesen werden im Wesentlichen Daten der zweiten Erhebungswelle des Panels BiKS-8-14 genutzt, die im Herbst 2006 stattfand. Lediglich bei einzelnen unabhängigen Variablen wird auf Angaben aus der ersten Welle zurückgegriffen, welche als relativ zeitkonstant betrachtet werden können. Die Nutzung der Daten aus der zweiten Welle basiert auf dem Umstand, dass zu diesem Zeitpunkt (Beginn der vierten Klasse) der Übertritt zwar nicht mehr weit entfernt war, die Übertrittsempfehlung jedoch noch nicht erteilt wurde. Demzufolge können die elterlichen Aspirationen als noch weitgehend unabhängig von der Rückmeldung der Lehrkräfte betrachtet werden. Zudem kann ein selektiver Panelausfall hinsichtlich relevanter Merkmale zum zweiten Messzeitpunkt noch weitgehend ausgeschlossen werden.

Die Analysen basieren auf Angaben aus den Elterninterviews. Lediglich bezüglich der Schulleistungen der Kinder wird auf Lehrerangaben zurückgegriffen. Die Analysestichprobe setzt sich aus 1 485 einheimischen Eltern und aus 373 Eltern mit Migrationshintergrund zusammen. Die Definition des Migrationshintergrunds erfolgt über das Geburtsland: Wenn angegeben wurde, dass mindestens ein Elternteil, also die befragte Person oder deren Partner,[4] im Ausland geboren ist, wurden die Personen der Gruppe der Migranten zugeordnet. Damit handelt es sich bei den Eltern im Wesentlichen um Einwanderer erster Generation. Ist jedoch ein Elternteil in Deutschland geboren, kann ein Migrationshintergrund in der zweiten Generation nicht ausgeschlossen werden.

Die realistische Bildungsaspiration wird anhand linearer Regressionsmodelle analysiert. Aufgrund der Zugehörigkeit jeweils mehrerer Kinder zur selben Schulklasse und der damit einhergehenden hierarchischen Datenstruktur wird die Annahme unabhängiger Individuen durch einen robusten Standardfehler berücksichtigt. Erklärende Variablen mit hoher Anzahl von Item-Nonresponse werden in den Analysen durch einen Missing-Dummy für fehlende Werte ergänzt, anderenfalls wird bei geringer Anzahl fehlender Angaben mit fallweisem Ausschluss gearbeitet.

2. Variablen und Operationalisierung

Zur Messung der abhängigen Variablen, der *realistischen Bildungsaspiration der Eltern*, ziehen wir folgendes Item heran: „Und wenn Sie nun an die Schulleistungen von [Zielkind] denken, halten Sie es für sehr wahrscheinlich, eher wahrscheinlich, teils-teils, eher unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich, dass [Zielkind] das Abitur schaffen wird?“

Die Einteilung in *Herkunftsgruppen* nehmen wir entlang der Annahme makrostruktureller Einflüsse vor. Die Gruppenzugehörigkeit wird über die im Herkunftsland vorherrschende tertiäre Bildungsbeteiligung operationalisiert, wodurch Länderunterschiede im Zugang zu Bildung deutlicher abgebildet werden als etwa durch Beteiligungsquoten im Primar- oder Sekundarbereich. Mit Bezug auf den „gross enrolment ratio“ (GER)[5] auf tertiärer Ebene für das Jahr 2001 (UNESCO 2004) werden folgende Länder(-gruppen) unterschieden: *(1) Länder, die eine geringere tertiäre Bildungsbeteiligung aufweisen als die Türkei* (z. B. Vietnam: GER = 10,0, Marokko: GER = 10,3, Irak: GER = 14,1); *(2) die Türkei als einziges Herkunftsland, das aufgrund seiner Sonderrolle separat betrachtet wird* (GER = 24,8); *(3) Länder, die eine höhere tertiäre Bildungsbeteiligungsquote aufweisen als die Türkei, jedoch eine geringere als Deutschland* (z. B. Rumänien: GER = 30,4, Tschechische Republik: GER = 33,7, Kroatien: GER = 36,4); *(4) Deutschland als Referenzkategorie* (GER = 49,9); *(5) Länder, die eine höhere tertiäre Bildungsbeteiligung*

4 Partnerschaften sind sowohl über Heirat als auch über nichteheliche Lebensgemeinschaften definiert.

5 Anteil der auf tertiärer Bildungsebene (vom Alter unabhängig) eingeschriebenen Personen an der Gesamtheit der zur tertiären Bildungsebene altersmäßig korrespondierenden Bevölkerung.

aufweisen als Deutschland (z. B. Frankreich: GER = 53,6, Polen: GER = 58,5, USA: GER = 81,4).[6]

Um die Bedeutung der elterlichen *Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem* überprüfen zu können, wird danach unterschieden, ob ein einfacher oder ein doppelter Migrationshintergrund vorliegt. Ist nur ein Elternteil im Ausland geboren, wird angenommen, dass der in Deutschland gebürtige Partner eine deutsche Schule besucht hat. Zum anderen wird bei doppeltem Migrationshintergrund danach differenziert, ob mindestens ein Elternteil einen Schulbesuch in Deutschland aufweist oder keiner der Eltern in Deutschland zur Schule gegangen ist.

Um die Argumentation des ausgeprägten Aufstiegsstrebens aus den niedrigsten sozialen Klassen bei Migranten zu prüfen, wird berücksichtigt, ob die auf Haushaltsebene höchste soziale Position der *Arbeiterklasse* entspricht (Facharbeiter, un- und angelernte Arbeiter und Landarbeiter). Der höchste *Bildungsgrad* der Eltern fließt dreistufig in die Analysen ein: (1) niedrige Bildung (kein Schulabschluss oder maximal Hauptschulabschluss); (2) mittlere Bildung (Realschulabschluss); (3) hohe Bildung (mindestens (Fach-)Abitur). Bei Migranten, die im Ausland ihren Abschluss erworben haben, orientiert sich die Zuordnung der Bildungsgrade an den absolvierten Schuljahren. Die höchste Bildungskategorie wurde immer dann gewählt, wenn der Abschluss direkt für die Aufnahme eines Hochschulstudiums qualifiziert.[7]

Das *Bundesland* wird über eine Dummy-Variable für Bayern (mit Referenz Hessen) berücksichtigt. Die *Schulleistungen* werden über die Durchschnittsnote in Mathematik, Deutsch sowie (Heimat- und) Sachunterricht aus dem Endjahreszeugnis der dritten Grundschulklasse operationalisiert. Diese Variable fließt z-standardisiert und rekodiert in die Analysen ein, sodass höhere Werte bessere Noten abbilden.

In den Analysen werden die Einflüsse verschiedener subjektiver Einschätzungen der Eltern überprüft, welche insbesondere auf die formulierten Annahmen bezüglich der Informationsdefizit-Hypothese abzielen. Zum einen wurden die Eltern um eine persönliche Einschätzung der Leistung ihrer Kinder gebeten, die in Form von Schulnoten gegeben werden sollte. Die in die Analysen einfließende Variable wird über einen Differenzwert der tatsächlichen Deutschnote aus dem Endjahreszeugnis der dritten Klasse und der Elterneinschätzung der Deutschleistung gebildet. Die Dummy-Variable misst, ob Eltern die Leistung besser bewerten, als es die Schulnote erwarten ließe. Diese Form der *Überschätzung* wird in Referenz zu denjenigen Fällen gesetzt, in denen die Leistungen der Kinder entsprechend der Zeugnisnote oder schlechter als diese bewertet wurden. Zudem wird eine Skala der *Unterstützungsfähigkeit* berücksichtigt, welche faktorenanalytisch über drei Items gebildet wurde. Die Eltern wurden gefragt, wie gut sie sich in der Lage fühlen, die Hausaufgaben inhaltlich zu kontrollieren, beim Lernen zu helfen und Aufgaben zu erklären (Cronbachs alpha: 0,87).

---

6 In einigen wenigen Fällen kam es vor, dass beide Elternteile aus unterschiedlichen Ländern zugewandert sind. Hier wurde bei der Zuordnung dem Land des befragten Elternteils (als die Hauptbetreuungsperson des Kindes) der Vorzug gegeben.

7 Bei Abbruch eines Bildungswegs haben wir uns für eine Zuordnung in die nächstniedrigere Kategorie entschieden (z. B. Abbruch des türkischen Lyzeums als direkt für das Studium qualifizierender Bildungsweg bedeutet mittlere Bildung).

Zur Überprüfung der induktiv gewonnenen Ergebnisse der qualitativen Studie gehen die folgenden zwei Variablen in die Analysen ein: Die *Schulfreude* des Kindes aus Elternsicht ist eine faktorenanalytisch gewonnene Skala auf Basis von vier Items, die erfassen, ob das Kind gerne in die Schule geht und es Freude am Lernen in der Schule hat (Cronbachs alpha: 0,89). Die Skala zur *Bedeutung hoher Bildung* für späteren Arbeitsmarkterfolg wurde anhand von drei Items gebildet und fließt ebenfalls als Faktorwert in die Analysen ein. Hier wurde erfragt, inwiefern Eltern den Aussagen zustimmen, dass hohe Schulbildung als Mittel für hohes Einkommen, Ansehen und zum Schutz vor Arbeitslosigkeit dient (Cronbachs alpha: 0,56).

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analysen zur Überprüfung der Hypothesen (1.1) bis (1.3) werden in *Tabelle 1* dargestellt. In Modell 1 werden nur die verschiedenen Gruppen nach dem Tertiärisierungsgrad im Herkunftsland unterschieden.[8] Insgesamt zeigt sich, dass alle Migranten höhere realistische Aspirationen aufweisen als die Gruppe einheimischer Eltern. Gemäß Hypothese 1.1 bestätigt sich die Annahme, dass eine geringere Bildungsbeteiligung im Herkunftsland mit höheren realistischen Aspirationen einhergeht. Die Effektstärken weisen dabei ein recht klares Muster auf: Je größer die strukturelle Diskrepanz in Bezug auf den Zugang zu höherer Bildung zwischen Herkunftsland und Deutschland ist, desto höher ist die realistische Aspiration der Eltern mit Migrationshintergrund. Doch auch für die Migranten, die aus Herkunftsländern mit einer höheren Bildungsbeteiligung als in Deutschland stammen, zeigen sich tendenziell höhere Aspirationen als für einheimische Eltern, was betont, dass es sich hier, über die strukturellen Bedingungen hinaus, um ein generelles Phänomen höherer Bildungserwartungen bei Migranten handelt.

Ab Modell 2 werden zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen unter (1.2) zusätzlich Indikatoren der sozialen Herkunft berücksichtigt. Vorweg sei erwähnt, dass sich die Migrantengruppen nach Bildung und Klassenposition recht unterschiedlich verteilen. Im Vergleich zu anderen Herkunftsgruppen weist ein deutlich höherer Anteil der türkischen Migranten nur ein sehr niedriges Bildungsniveau auf[9] und positioniert sich entsprechend häufiger in der Arbeiterklasse.[10] Modell 2 kontrolliert für die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse und lässt das Muster der Migrantengruppen nach tertiärer Bildungsbeteiligung im Herkunftsland noch deutlicher zu Tage treten. Der Effekt der Arbeiterklasse zeigt für die Gesamtstichprobe den erwarteten negativen Zusammenhang mit den Bildungsaspirationen. Wird jedoch in Modell 3 der Interaktionseffekt mit den verschiedenen Herkunftsgruppen eingeführt, zeichnet sich ein tendenziell schwächerer Zusammenhang für die Herkunftsgruppe mit niedrigster Bildungsbeteiligung sowie für die türkische Stichprobe ab. Folglich wirkt sich die Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse

8 Anteile an der Migrantenstichprobe: Tertiäre Bildung < Türkei = 14,3 Prozent; Türkei = 22,2 Prozent; tertiäre Bildung > Türkei & < Deutschland = 29,7 Prozent; tertiäre Bildung > Deutschland = 33,8 Prozent.

9 Anteile mit niedriger Bildung: Türken = 54,0 Prozent; andere Migranten = 18,5 Prozent.

10 Anteile in Arbeiterklasse: Türken = 40,4 Prozent; andere Migranten = 18,4 Prozent.

Tabelle 1: Realistische Aspiration Abitur: Strukturelle Bildungschancen im Herkunftsland und individueller Bildungsgrad

	1	2	3	4	5	6	7
Migrationshintergrund nach Tertiärisierungsgrad (Ref. beide Eltern in D geb.)							
Herkunftsland: tertiäre Bildung < Türkei	0,53**	0,72**	0,25	0,13	–0,04	0,26	0,54**
Herkunftsland: Türkei	0,30+	0,55**	0,26	0,41+	–0,09	0,32	0,91**
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Türkei & < Deutschland	0,27*	0,33**	0,45**	0,42**	0,02	0,04	0,32*
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Deutschland	0,23+	0,26*	0,24+	0,15	0,02	0,17	0,28**
Arbeiterklasse (Ref. höhere soziale Klasse)		–0,77**	–0,86**	–0,37**			
*Interaktion: Arbeiterklasse**							
Herkunftsland: tertiäre Bildung < Türkei			0,61+	0,45			
Herkunftsland: Türkei			0,68+	0,33			
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Türkei &< Deutschland			–0,13	–0,34			
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Deutschland			–0,16	–0,14			
Bildung (Ref. hohe Bildung)							
Niedrige Bildung				–1,16**	–1,39**	–0,77**	–0,65**
Mittlere Bildung				–0,70**	–0,82**	–0,52**	–0,45**
*Interaktion: niedrige Bildung**							
Herkunftsland: tertiäre Bildung < Türkei					0,97+	0,56	
Herkunftsland: Türkei					1,13**	1,05**	
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Türkei &< Deutschland					0,22	0,28	
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Deutschland					0,53+	0,32	
*Interaktion: mittlere Bildung**							
Herkunftsland: tertiäre Bildung < Türkei					0,99*	0,64+	
Herkunftsland: Türkei					0,31	0,28	
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Türkei &< Deutschland					0,51+	0,62*	
Herkunftsland: tertiäre Bildung > Deutschland					0,06	0,10	
Bayern (Ref. Hessen)						–0,24**	–0,25**
Durchschnittsnote (rekodiert, standardisiert)						0,68**	0,68**
Konstante	3,22**	3,29**	3,30**	3,74**	3,80**	3,65**	3,61**
R^2	0,01	0,05	0,06	0,19	0,19	0,40	0,39
N (N Schulklassen)						1 858	(155)

Anmerkungen: Daten: BiKS-8-14, Welle 2. Eigene Berechnungen. Für fehlende Informationen bei sozialen Klassen, Bildung, Durchschnittsnoten kontrolliert. Lineare Regressionsmodelle, geclustert nach Schulklassen. Angabe der Regressionskoeffizienten.

** signifikant bei $p < 0{,}01$, * signifikant bei $p < 0.05$, + signifikant bei $p < 0{,}1$.

hier weniger stratifizierend auf die Bildungsaspirationen aus. Dieser Befund steht in Einklang mit den Ergebnissen unserer qualitativen Studie und der Annahme, die überproportionale Positionierung türkischer Migranten in den unattraktivsten Berufen könne dazu beitragen, dass insbesondere diese Gruppe einen Aufstieg aus der Arbeiterklasse für ihre Kinder forciert.

Modell 4 verdeutlicht, dass dieser Effekt der Zugehörigkeit zur Arbeiterklasse erwartungsgemäß über die Wirkung des Bildungsgrades vermittelt wird. Allerdings zeigen die Interaktionsterme in Modell 5, dass der Zusammenhang zwischen realistischen Aspirationen und Bildungsgrad bei Migranten signifikant schwächer ausfällt als bei autochthonen Eltern. Während sich jedoch unter den hoch Gebildeten keine signifikanten Gruppenunterschiede zeigen, weisen Migranten mittleren und niedrigen Bildungsniveaus tendenziell höhere realistische Aspirationen auf als die einheimische Vergleichsgruppe. Dies trifft mit besonderer Deutlichkeit auf die Gruppe gering gebildeter türkischer Migranten zu. Zugleich kann, anders als vermutet, kein eindeutiges Muster in der Wechselwirkung zwischen Bildungsniveau und Tertiärisierungsgrad hinsichtlich der Aspirationen festgestellt werden (vgl. Hypothese (1.3)).

In Modell 6 wird die restringierende Wirkung von Schulnoten und institutionellen Unterschieden in den Bundesländern zusätzlich berücksichtigt (siehe hierzu Hypothese (1.4)), welche die erwarteten Effekte zeigen. Bei vergleichbaren Schulleistungen der Kinder haben türkische Migranten niedrigen Bildungsgrades sogar noch höhere Aspirationen als hoch gebildete (einheimische) Eltern, wodurch die Ergebnisse der qualitativen Studie gestützt werden. Hier spiegelt sich die hohe Motivation der Türken wider, ihren Kindern eine gute schulische Ausbildung zuteilwerden zu lassen, die ihnen selbst verwehrt geblieben ist.

Insbesondere nach Berücksichtigung der Schulleistungen erhöht sich der Haupteffekt elterlicher Erwartungen für die türkische Gruppe deutlich, wohingegen die Veränderung für die anderen Herkunftsgruppen nur minimal ist (vgl. etwa Modell 1 und Modell 7). Während das Argument höherer Aspirationen bei gleichzeitig größerer struktureller Distanz erhalten bleibt, verschwindet dieses Muster bei türkischen Eltern, sobald die Leistungen ihrer Kinder konstant gehalten werden. Das bedeutet, dass die im Durchschnitt deutlich schlechteren Noten türkischer Kinder[11] die elterlichen Aspirationen bis zu einem gewissen Grad hemmen; bei vergleichbarer Leistung wird in Relation zu allen anderen Herkunftsgruppen das Erreichen des Abiturs als wesentlich wahrscheinlicher betrachtet.

In *Tabelle 2* werden die Hypothesen (2.1) bis (2.4) mit Blick auf die Erfahrung der Eltern im deutschen Schulsystem überprüft. Anstelle der Unterscheidung der Herkunftsgruppen nach dem Tertiärisierungsgrad wird hier nun danach differenziert, ob ein oder beide Eltern im Ausland geboren sind. Im Falle eines doppelten Migrationshintergrunds wird unterschieden, ob die Eltern das deutsche Schulsystem besucht haben.[12] Die deskriptiven Befunde nach dieser Einteilung weisen darauf hin, dass insbe-

11 Mittelwerte Schulleistungen: Türkische Kinder = -0,8; andere Migrantenkinder = 0,0; Kinder Einheimischer = 0,2 (Unterschiede signifikant).

12 Die leicht reduzierten Fallzahlen ergeben sich aufgrund von Panelausfällen, da die Variable zum Schulbesuch in Deutschland erst zur dritten Welle erhoben wurde. Die Stichprobe der nunmehr 321 Migranten setzt sich wie folgt zusammen: Ein Elternteil in Deutschland geboren

Tabelle 2: Realistische Aspiration Abitur: Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem

	1	2	3	4	5	6	7
Migrationshintergrund und dt. Schulbesuch (Ref. beide Eltern in D geb.)							
Ein Elternteil in Deutschland geboren	0,19*	0,25*	0,16+	0,14	0,20*	0,20*	0,17+
Beide Eltern im Ausland geboren u. mind. ein Elternteil dt. Schulbesuch	0,60**	0,48**	0,57**	0,40*	0,64**	0,56**	0,61**
Beide Eltern im Ausland geboren u. kein Elternteil dt. Schulbesuch	0,68**	0,64**	0,62**	0,42*	0,73**	0,58**	0,66**
Bildung (Ref. hohe Bildung)							
Niedrige Bildung	–0,64**	–0,63**	–0,67**	–0,66**	–0,60**	–0,60**	–0,63**
Mittlere Bildung	–0,44**	–0,44**	–0,45**	–0,46**	–0,42**	–0,42**	–0,44**
Bayern (Ref. Hessen)	–0,25**	–0,25**	–0,25**	–0,25**	–0,26**	–0,26**	–0,26**
Durchschnittsnote (rekodiert, standardisiert)	0,68**	0,74**	0,76**	0,76**	0,67**	0,66**	0,74**
*Interaktion: Durchschnittsnote**							
Ein Elternteil in Deutschland geboren		–0,05					
Beide Eltern im Ausland geboren u. mind. ein Elternteil dt. Schulbesuch		–0,38**					
Beide Eltern im Ausland geboren u. kein Elternteil dt. Schulbesuch		–0,51**					
Überschätzen der Deutschnote (Ref. keine Überschätzung der Deutschnote)			0,56**	0,48**			0,55**
*Interaktion: Überschätzen der Deutschnote**							
Ein Elternteil in Deutschland geboren				0,21			
Beide Eltern im Ausland geboren u. mind. ein Elternteil dt. Schulbesuch				0,44			
Beide Eltern im Ausland geboren u. kein Elternteil dt. Schulbesuch				0,66*			
Unterstützungsfähigkeit (Selbsteinschätzung)					0,10**	0,14**	0,08**
*Interaktion: Unterstützungsfähigkeit**							
Ein Elternteil in Deutschland geboren						0,09	
Beide Eltern im Ausland geboren u. mind. ein Elternteil dt. Schulbesuch						–0,24**	
Beide Eltern im Ausland geboren u. kein Elternteil dt. Schulbesuch						–0,32**	
Konstante	3,59**	3,58**	3,47**	3,49**	3,58**	3,57**	3,46**
R^2	0,39	0,41	0,42	0,43	0,40	0,41	0,43
N (N Schulklassen)						1 836	(154)

Anmerkungen: Daten: BiKS-8-14, Welle 2. Eigene Berechnungen. Für fehlende Informationen bei Bildung, Notendurchschnitt, Einschätzung der Deutschnote kontrolliert. Lineare Regressionsmodelle, geclustert nach Schulklassen. Angabe der Regressionskoeffizienten.

**signifikant bei $p < 0{,}01$, *signifikant bei $p < 0{,}05$, + signifikant bei $p < 0{,}1$.

sondere dann sehr hohe Bildungsaspirationen zu finden sind, wenn keines der Elternteile eine deutsche Schule besucht hat (Mittelwert auf der abhängigen Variablen bei 3,70 im Vergleich zu 3,23 bei einheimischen Eltern, 3,39 bei Eltern mit einfachem Migrationshintergrund und 3,57 bei Eltern mit doppeltem Migrationshintergrund und deutschem Schulbesuch). In der multivariaten Überprüfung dieser Zusammenhänge wurde stets für die in *Tabelle 1* eingeführten Variablen Bildungshintergrund, Bundesland und die Durchschnittsnote kontrolliert. Modell 1 zeigt, dass das deskriptiv gefundene Muster unter Kontrolle dieser Variablen erhalten bleibt. Obwohl die Unterschiede innerhalb der Gruppe mit doppeltem Migrationshintergrund nicht signifikant sind (nicht in der Tabelle dargestellt), könnte dies einen Hinweis auf die Gültigkeit der Hypothese liefern, dass schulbezogene Informationsdefizite besonders dann von Bedeutung für die Bildungsaspirationen sein sollten, wenn Eltern keinerlei eigene Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem gesammelt haben (Hypothese (2.1)).

In Modell 2 wird zur Prüfung von Hypothese (2.2) ein Interaktionsterm mit der Durchschnittsnote der Kinder berücksichtigt. Da Kinder mit doppeltem Migrationshintergrund die vergleichsweise schlechtesten Schulnoten aufweisen,[13] gleichzeitig ihre Eltern aber die höchsten Aspirationen hegen, findet sich für diese Eltern ein insgesamt schwächerer Zusammenhang der beiden Merkmale als bei der Gruppe Einheimischer. Da dies sowohl auf Migranten mit als auch ohne Erfahrung im deutschen Schulsystem zutrifft, kann die Annahme im Sinne der Informationsdefizit-Hypothese nicht eindeutig bestätigt werden. Im Gegenzug weist der in Referenz zu den einheimischen Eltern vergleichsweise schwächste Zusammenhang bei Migranten ohne deutschen Schulbesuch in die erwartete Richtung: Für sie scheint die Bedeutung von Noten für spätere Bildungschancen ihrer Kinder am wenigsten klar zu sein.

Mit Bezug auf die Hypothesen (2.3) und (2.4) werden im Folgenden sowohl Ergebnisse aus *Tabelle 2* als auch aus *Tabelle 3* berichtet. *Tabelle 3* gibt dabei all jene Effekte wieder, die sich speziell für die türkischen Eltern als bedeutsam erwiesen haben. Der Übersichtlichkeit halber wurden deshalb die anderen Herkunftsgruppen in einer Kategorie zusammengefasst.

Zur Überprüfung von Hypothese (2.3) wird nun berücksichtigt, ob Eltern die Deutschleistung ihres Kindes höher einschätzen, als durch die Zeugnisnote zu erwarten wäre. Der signifikante Haupteffekt des Indikators zeigt für die Gesamtstichprobe, dass eine Überschätzung der Note sich positiv auf die Bildungsaspirationen von Eltern auswirkt (*Tabelle 2*, Modell 3). Die bivariaten Anteile lassen bereits vermuten, dass dies insbesondere für Migranten ohne deutschen Schulbesuch wirksam sein sollte, da sie im Vergleich zu allen anderen Gruppen deutlich stärker dazu tendieren, die Leistungen ihrer Kinder höher einzuschätzen.[14] Modell 4 in *Tabelle 2* belegt die Gültigkeit der Hy-

= 56,1 Prozent; beide Eltern im Ausland geboren und mindestens ein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = 22,4 Prozent; beide Eltern im Ausland geboren und kein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = 21,5 Prozent.

13 Mittelwerte Schulleistungen: Ein Elternteil in Deutschland geboren = 0,0; beide Eltern im Ausland geboren und mindestens ein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = -0,3; beide Eltern im Ausland geboren und kein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = –0,3; einheimische Eltern = 0,2 (Unterschiede im Vergleich zu einheimischen Kindern signifikant).

14 Anteile Überschätzung der Deutschnote: Ein Elternteil in Deutschland geboren = 30,5 Prozent; beide Eltern im Ausland geboren und mindestens ein Elternteil mit deutschem Schulbe-

Tabelle 3: Realistische Aspiration Abitur: Relevante Einflussfaktoren spezifisch für die Gruppe türkischer Migranten

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Migrationshintergrund (Ref. beide Eltern in D geboren)									
Herkunftsland: Türkei	0,85**	0,58**	1,04**	0,85**	0,80**	0,71**	0,86**	0,69**	0,82**
Andere Herkunftsländer	0,30**	0,27**	0,36**	0,37**	0,26**	0,25**	0,32**	0,32**	0,24**
Bildung (Ref. hohe Bildung)									
Niedrige Bildung	–0,68**	–0,68**	–0,60**	–0,60**	–0,68**	–0,69**	–0,65**	–0,65**	–0,67**
Mittlere Bildung	–0,46**	–0,46**	–0,43**	–0,43**	–0,46**	–0,46**	–0,45**	–0,45**	–0,46**
Bayern (Ref. Hessen)	–0,25**	–0,25**	–0,27**	–0,27**	–0,25**	–0,24**	–0,25**	–0,25**	–0,25**
Durchschnittsnote (rekodiert, standardisiert)	0,76**	0,76**	0,66**	0,65**	0,61**	0,60**	0,68**	0,68**	0,67**
Überschätzen der Deutschnote (Ref. keine Überschätzung)	0,58**	0,48**							0,50**
*Interaktion: Überschätzen der Deutschnote**									
Herkunftsland: Türkei		0,66*							
Andere Herkunftsländer		0,27+							
Unterstützungsfähigkeit (Selbsteinschätzung)			0,12**	0,15**					0,09**
*Interaktion: Unterstützungsfähigkeit**									
Herkunftsland: Türkei				–0,19*					
Andere Herkunftsländer				–0,02					
Schulfreude (Elternsicht)					0,22**	0,19**			0,18**
*Interaktion: Schulfreude**									
Herkunftsland: Türkei						0,45**			
Andere Herkunftsländer						0,11			
Bedeutung hoher Bildung							0,07**	0,06*	0,06*
*Interaktion: Bedeutung hoher Bildung**									
Herkunftsland: Türkei								0,26*	
Andere Herkunftsländer								0,01	
Konstante	3,48**	3,48**	3,59**	3,58**	3,64**	3,63**	3,61**	3,61**	3,51**
R^2	0,42	0,43	0,40	0,40	0,42	0,42	0,39	0,39	0,45
N (N Schulklassen)								1 858	(155)

Anmerkungen: Daten: BiKS-8-14, Welle 2. Eigene Berechnungen. Für fehlende Informationen bei Bildung, Durchschnittsnoten, Einschätzung der Deutschnoten kontrolliert. Lineare Regressionsmodelle, geclustert nach Schulklassen. Angabe der Regressionskoeffizienten.

** signifikant bei $p < 0{,}01$, * signifikant bei $p < 0.05$, + signifikant bei $p < 0{,}1$.

pothese: Ausschließlich für die Migrantengruppe ohne eigene Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem wirkt sich eine Überschätzung der Deutschnote signifikant positiver auf die Bildungsaspirationen aus als bei einheimischen Eltern.

Auch türkische Migranten tendieren besonders häufig dazu, ihre Kinder in Bezug auf ihre Deutschnote besser einzuschätzen. Zwar lässt sich diese Tendenz auch bei anderen Migrantengruppen feststellen, jedoch in deutlich geringerem Ausmaß.[15] Der Einwand, dieser Zusammenhang könnte vielleicht darüber erklärt werden, dass diese häufig ausschließlich türkische Schulen besucht haben, ist zu verwerfen, denn gerade die türkische Stichprobe weist bei einem doppelten Migrationshintergrund sehr viel häufiger einen deutschen Schulbesuch auf (78 Prozent) als andere Migrantengruppen (durchschnittlich 35 Prozent).[16] Die Annahme, dass diese Form der Überschätzung speziell im Zusammenhang mit den hohen Aspirationen türkischer Einwanderer steht, bestätigt sich durch den Interaktionseffekt in *Tabelle 3* (Modell 2). Es bleibt festzuhalten, dass es signifikante Hinweise auf die Bedeutung der Informationsdefizit-Hypothese sowohl speziell für Migranten, die das deutsche Schulsystem nicht durchlaufen haben, als auch für türkische Migranten gibt.

Zur Überprüfung von Hypothese (2.4) wird der Einfluss des Unterstützungspotenzials, das sich die Eltern jeweils zuschreiben, untersucht. Die deskriptiven Befunde zeigen hinsichtlich dieser Einschätzung deutliche Gruppenunterschiede: Die geringste Fähigkeit, das Kind in schulischen Belangen zu unterstützen, berichten zum einen Migranten, die keine deutsche Schule besucht haben[17] und zum anderen wiederum, mit noch größerer Deutlichkeit, türkische Eltern.[18] Dies steht in Einklang mit der Annahme eines geringeren Einblicks in den Schulalltag des Kindes speziell bei diesen Gruppen. Bei der türkischen Gruppe könnten hierfür die vergleichsweise schlechten Sprachkenntnisse verantwortlich sein, wie es sich in der qualitativen Studie angedeutet hat. Multivariat zeigt sich in *Tabelle 2* für die Gesamtstichprobe ein signifikant positiver Zusammenhang, d. h., die persönliche Einschätzung, das Kind in schulischen Belangen durchaus unterstützen zu können, wirkt sich insgesamt förderlich auf die Bildungsaspirationen von Eltern aus (Modell 5). Die differenziellen Effekte in Modell 6 verdeutlichen, dass insbesondere für Eltern mit beidseitigem Migrationshintergrund ohne Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem, aber auch in einem geringeren Ausmaß für jene, die das deutsche Schulsystem besucht haben, der Zusammenhang zwischen ihrer Unterstützungsfähigkeit und den Bildungsaspirationen nicht nur schwächer ist, sondern sich der Effekt sogar umkehrt. Das heißt, bei Migranten mit doppeltem Migrationshintergrund geht ein geringeres Unterstützungspotenzial mit höheren Bildungs-

such = 36,1 Prozent; beide Eltern im Ausland geboren und kein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = 44,8 Prozent; einheimische Eltern = 21,8 Prozent.

15 Anteile Überschätzung der Deutschnote: Türken = 50,8 Prozent; andere Migranten = 33,6 Prozent.

16 Eine kombinierte Differenzierung nach Schulbesuch und Herkunftsgruppe ist aufgrund zu geringer Fallzahlen in den multivariaten Modellen nicht möglich.

17 Mittelwerte subjektives Unterstützungspotenzial: Ein Elternteil in Deutschland geboren = 0,0; beide Eltern im Ausland geboren und mindestens ein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = –0,5; beide Eltern im Ausland geboren und kein Elternteil mit deutschem Schulbesuch = –0,6; einheimische Eltern = 0,1 (Unterschiede im Vergleich zu Einheimischen signifikant).

18 Mittelwerte subjektives Unterstützungspotenzial: Türken = –1,3; andere Migranten = –0,1 (Unterschiede signifikant).

aspirationen einher. Interessanterweise findet sich ein vergleichbarer negativer Zusammenhang speziell bei türkischen Migranten (*Tabelle 3*, Modell 4). Hier kann allerdings von einer relativ hohen Überschneidung mit den soeben berichteten Effekten ausgegangen werden, da türkische Eltern sehr viel häufiger einen doppelten Migrationshintergrund aufweisen (zu 75 Prozent), als dies bei anderen Herkunftsgruppen der Fall ist (zwischen 44 und ca. 52 Prozent). Zusammenfassend scheinen die Ergebnisse zum Unterstützungspotenzial der Eltern eine weitgehende Bestätigung der Informationsdefizit-Hypothese zu bedeuten.

Gemäß der Ergebnisse der qualitativen Studie messen türkische Eltern bei der Formation ihrer Bildungsaspirationen der Motivation ihres Kindes eine hohe Bedeutung bei. Diesem sich andeutenden Zusammenhang wird nun auch quantitativ nachgegangen (siehe (3.1)). Für die Gesamtstichprobe zeigt sich in *Tabelle 3* ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen den realistischen Aspirationen der Eltern und der von ihnen wahrgenommenen Schulfreude des Kindes (Modell 5). Aus deskriptiver Perspektive gilt für Migranteneltern, dass sie ihren Kindern durchschnittlich mehr Freude an der Schule attestieren als einheimische Eltern; innerhalb der Migrantengruppe sind die Unterschiede jedoch minimal.[19] Durch den Interaktionseffekt in Modell 6 zeigt sich dennoch sehr deutlich, dass dieses Kriterium tatsächlich speziell für die türkische Gruppe entscheidend ist.

Neben der Motivation des Kindes haben Eltern türkischer Herkunft in den qualitativen Interviews besonders den Nutzen hoher Bildung für den späteren Arbeitsmarkterfolg betont. Zur quantitativen Überprüfung dieses Arguments (siehe (3.2)) wird daher die Skala zur Bedeutung hoher Bildung für den späteren Arbeitsmarkterfolg herangezogen (*Tabelle 3*, Modell 7), für die sich im Ergebnis ein signifikant positiver Effekt auf die realistischen Bildungsaspirationen der Eltern zeigt. Antizipierter höherer Arbeitsmarktnutzen schlägt sich also insgesamt in höheren Aspirationen nieder. Bereits deskriptiv zeigt sich auf dieser Skala ein deutlich höherer Mittelwert türkischer Migranten im Vergleich zu anderen Migrantengruppen und insbesondere zu einheimischen Deutschen.[20] Tatsächlich bestätigt sich durch den Interaktionsterm in Modell 8, dass die Wahrnehmung der Instrumentalität hoher Bildung für späteren Arbeitsmarktnutzen speziell in der türkischen Gruppe zu deren ambitionierten realistischen Aspirationen beiträgt.

Die Gesamtmodelle in *Tabelle 2* (Modell 7) und *Tabelle 3* (Modell 9) beinhalten nun alle Haupteffekte der bislang separat analysierten Variablen. Keiner der Indikatoren hat bei gemeinsamer Betrachtung an Signifikanz eingebüßt. Ein Vergleich der Haupteffekte der jeweils unterschiedenen Gruppen zeigt jedoch, dass die eingeführten Variablen nur einen geringen Beitrag zur Erklärung höherer Aspirationen von Migranten geleistet haben. Am deutlichsten zeigen sich der nach wie vor sehr hohe Effekt türkischer Eltern und der der Eltern mit doppeltem Migrationshintergrund, welche das deutsche Schulsystem nicht besucht haben.

---

19 Mittelwerte Schulfreude aus Elternsicht: Türken = 0,2; andere Migranten = 0,2; Einheimische = –0,1 (Unterschiede im Vergleich zu Einheimischen signifikant).

20 Mittelwerte Bedeutung hoher Bildung: Türken = 0,7; andere Migranten = 0,2; Einheimische = –0,1 (Unterschiede signifikant).

VIII. Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag ist der Frage nachgegangen, warum Eltern mit Migrationshintergrund höhere realistische Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische, obwohl ihre Kinder im Durchschnitt vergleichsweise schwächere Schulleistungen zeigen. Vor diesem Hintergrund wurden die Immigrant-Optimism- und die Informationsdefizit-Hypothese sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht und konkretisiert.

Die qualitativen Befunde, die auf Interviews mit Eltern türkischer Herkunft beruhen, bestätigen die Relevanz beider Hypothesen zur Erklärung hoher Bildungsaspirationen. Die befragten Eltern erweisen sich dabei als nicht oder nur schlecht informiert und interpretieren jene Informationen, die ihnen zugänglich sind, hauptsächlich im Kontext ihres spezifischen Migrationshintergrundes. Mit der Vorstellung, dass für ihre Kinder in Deutschland günstigere Bildungsmöglichkeiten als in ihrem Herkunftsland gegeben sind, stützen sie sich bei der Einschätzung der schulischen Erfolgswahrscheinlichkeit neben den Noten auf alternative Indikatoren wie die innere Motivation des Kindes, was auch quantitativ speziell für die Gruppe türkischer Migranten belegt werden konnte.

In den quantitativen BiKS-Analysen stellte sich heraus, dass die Bildungsaspirationen von Migranten nach makrostrukturellen Bedingungen im Herkunftsland deutlich variieren: Besonders hohe realistische Aspirationen weisen diejenigen Eltern auf, die aus Ländern mit erschwertem Bildungszugang stammen, was, im Sinne des „Immigrant Optimism“, dadurch begründet werden kann, dass schlechtere Bildungschancen im Herkunftsland mit einer erhöhten Erwartung an die Umsetzungsmöglichkeiten von Bildungszielen in Deutschland einhergehen. Zudem konnte der Befund bestätigt werden, dass sich das individuelle Bildungsniveau bei Migranten weniger stratifizierend auf deren Aspirationen auswirkt als bei einheimischen Eltern. Insbesondere türkische Migranten mit niedrigem Bildungsniveau, die sich vornehmlich in der Arbeiterklasse positioniert haben, weisen sehr hohe Aspirationen auf, was sich dahingehend interpretieren lässt, dass sich gerade diese Gruppe durch Migration bessere Möglichkeiten erhofft, eigene verpasste Bildungs- und Arbeitsmarktchancen über ihre Kinder nachzuholen. Dieser besondere Aufstiegswillen türkischer Migranten wird auch durch den Befund belegt, dass ihre Aspirationen durch eine vergleichsweise hohe Nutzenerwartung von Bildung für den späteren Arbeitsmarkterfolg motiviert werden. Für Eltern türkischer Herkunft erweist sich zudem das Argument der Informationsdefizite auch quantitativ als besonders relevant: Sie tendieren sehr stark dazu, die Schulleistungen ihrer Kinder zu überschätzen und sind sich der Bedeutung elterlicher Unterstützung im Bildungsprozess nicht bewusst. Diese Zusammenhänge lassen sich auch für jene Migranten feststellen, die aufgrund fehlender Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem sehr hohe Aspirationen ausbilden. Zugleich werden auch deshalb die Erfolgschancen ihrer Kinder in Deutschland als besser eingeschätzt, weil die institutionellen Barrieren des Bildungssystems in Form von Schulleistungen in nur sehr geringem Ausmaß wahrgenommen werden, was einen deutlichen Hinweis auf die Relevanz der Informationsdefizit-Hypothese liefert.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Informationsdefizite lediglich indirekt gemessen werden konnten. Für eine bessere Überprüfung des Arguments wären spezifischere Instrumente, wie z. B. Wissensabfragen, nötig. So könnte etwa getestet werden,

ob geringere Kenntnisse des deutschen Berufsbildungssystems und die Orientierung an den türkischen Strukturen dafür verantwortlich sind, dass türkische Migranten systematisch das Abitur anstreben, da das berufliche Bildungssystem in der Türkei nur sehr schwach ausgeprägt ist und höhere Berufspositionen allein über ein Studium erreicht werden können (Kristen et al. 2008).

Hervorzuheben ist, dass nach Berücksichtigung der sozialen Herkunft und der Schulleistungen des Kindes türkische Eltern im Vergleich zu anderen Migrantengruppen die mit Abstand höchsten Bildungsaspirationen aufweisen, was durch die berücksichtigten Indikatoren nur unzureichend aufgeklärt werden konnte. Offen bleibt in diesem Zusammenhang, ob insbesondere für türkische Migranten etwa auch die Rolle ethnischer Netzwerke bedeutsam ist (vgl. Argumentation Becker 2010), da diese sich als größte ethnische Gruppe in Deutschland deutlich stärker auf ihre ethnische Gemeinschaft konzentrieren können. Eine ausgeprägte Form ethnischer Schließung sollte zur Orientierung an den im Netzwerk vorherrschenden Normen und Werten beitragen und sich damit prägend auf die Bildungsaspirationen auswirken. Bei dieser Argumentation sollte es jedoch stark auf die Qualität von Netzwerken als Informations- und Unterstützungsressourcen ankommen. Zwar können vorherrschende Normen dazu beitragen, dass an den ambitionierten Aspirationen festgehalten wird, wenn dies jedoch vor dem Hintergrund eines eingeschränkten Zugangs zu bildungsrelevanten Informationen geschieht, könnte das zu einer Überschätzung der Möglichkeiten beitragen. Denkbar wäre also ein durch ethnische Netzwerke verstärkter Einfluss von Informationsdefiziten auf die Aspirationen türkischer Migranten.

Ein weiterer, bislang ungeprüfter Erklärungsansatz für die hohen Aspirationen von Migranten könnte in der Antizipation von Diskriminierung liegen (Becker 2010). Nach Heath und Brinbaum (2007) stellt die erwartete Diskriminierung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt eine mögliche Ursache für die höheren Bildungsaspirationen von Migranten dar. Möglicherweise streben Migranten besonders hohe Bildungsziele für die Kinder an, um den antizipierten zukünftigen Arbeitsmarktnachteil zu kompensieren und den Kindern auf diesem Wege einen gewissen Vorteil zu verschaffen. Tatsächlich zeichnet sich in unseren qualitativen Interviews mit Eltern türkischer Herkunft die Relevanz wahrgenommener Diskriminierung für die Bildungsentscheidungen ab.[21] Interessant wäre in diesem Zusammenhang insbesondere die Analyse von Gruppenunterschieden, da vermutet werden kann, dass Diskriminierung nicht von allen ethnischen Minderheiten gleichermaßen stark wahrgenommen wird, was sich wiederum unterschiedlich auf deren Bildungsaspirationen auswirken könnte.

21 Ergebnisse auf Anfrage erhältlich.

Literatur

Babka von Gostomski, Christian. 2010. *Fortschritte der Integration. Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen.* Forschungsbericht 8. Im Auftrag des Bundesministeriums des Innern. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Beal, Sarah J., und Lisa J. Crockett. 2010. Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology* 46: 258-265.

Becker, Birgit. 2010. Bildungsaspirationen von Migranten – Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Becker, Rolf, und Frank Schubert. 2011. Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Wolfgang Lauterbach, Rolf Becker, 161-194. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boos-Nünning, Ursula. 1989. Berufswahl türkischer Jugendlicher. Entwicklung einer Konzeption für die Berufsberatung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Bowden, Mark, und James Doughney. 2009. Socio-economic status, cultural diversity and the aspirations of secondary students in the Western Suburbs of Melbourne, Australia. *Higher Education* 59: 115-129.

Delgado-Gaitan, Concha. 1992. School matters in the Mexican-American home: Socializing children to education. *American Educational Research Journal* 29: 495-513.

Ditton, Hartmut, Jan Krüsken und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 285-304.

Feliciano, Cynthia. 2004. Beyond the family: The influence of national-origin group characteristics on the educational aspirations and expectations of immigrants' children. Beitrag für Annual Meeting of the American Sociological Association, 14 August 2004. Hilton Hotel and Renaissance Parc 55 Hotel, San Francisco.

Fergusson, David M., L. John Horwood und Joseph M. Boden. 2008. The transmission of social inequality: Examination of the linkages between family socioeconomic status in childhood and educational achievement in young adulthood. *Research in Social Stratification and Mobility* 26: 277-295.

Glick, Jennifer E., und Michael J. White. 2004. Post-secondary school participation of immigrant and native youth: the role of familial resources and educational expectations. *Social Science Research* 33: 272-299.

Goldberg, Andreas, Dirk Halm und Faruk Şen. 2004. *Die deutschen Türken.* Münster: Lit.

Haller, Archibald O. 1968. On the concept of aspiration. *Rural Sociology* 33: 484-487.

Heath, Anthony, und Yael Brinbaum. 2007. Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7: 291-304.

Hopf, Christel, und Christiane Schmidt. 1993. Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. www.w2.wa.uni-hannover.de/mes/berichte/rex93.htm (Stand: 25. Januar 2008).

Kao, Grace, und Marta Tienda. 1995. Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly* 76: 1-19.

Kelle, Udo, und Christian Lüdemann. 1995. „Grau, teurer Freund, ist alle Theorie ..." Rational Choice und das Problem der Brückenannahmen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 249-267.

Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2009. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Bildungsentscheidungen*, Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 205-229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, Cornelia, David Reimer und Irena Kogan. 2008. Higher education entry of Turkish immigrant youth in Germany. *International Journal of Comparative Sociology* 49: 127-151.

Kurz, Karin, und Wiebke Paulus. 2008. Übergänge im Grundschulalter. Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006*, Hrsg. Karl-Siegbert Rehberg, 5489-5503. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Leenen, Wolf, Harald Grosch und Ulrich Kreidt. 1990. Bildungsverständnis, Plazierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien. Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen" Migranten der Zweiten Generation. *Zeitschrift für Pädagogik* 36: 753-771.

Levels, Mark, Jaap Dronkers und Gerbert Kraaykamp. 2008. Immigrant children's educational achievement in western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review* 73: 835-853.

Lewin, Kurt. 1935. *A dynamic theory of personality. Selected papers.* New York, London: McGraw-Hill.

Marquez Kiyama, Judy. 2010. College aspirations and limitations: The role of educational ideologies and funds of knowledge in Mexican American families. *American Educational Research Journal* 47: 330-356.

Nauck, Bernhard. 1994. Erziehungsklima, intergenerative Transmission und Sozialisation von Jugendlichen in türkischen Migrantenfamilien. *Zeitschrift für Pädagogik* 40: 43-62.

Ogbu, John U. 1987. Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology & Education Quarterly* 18: 312-334.

Pásztor, Adél. 2010. 'Go, go on and go higher an' higher'. Second-generation Turks' understanding of the role of education and their struggle through the Dutch school system. *British Journal of Sociology of Education* 31: 59-70.

Paulus, Wiebke, und Hans-Peter Blossfeld. 2007. Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik* 53: 491-508.

Relikowski, Ilona, Thorsten Schneider und Hans-Peter Blossfeld. 2009. Primary and secondary effects of social origin in migrant and native families at the transition to the tracked German school system. In *Raymond Boudon: A Life in Sociology*, Hrsg. Mohamed Cherkaoui, Peter Hamilton. Oxford: Bardwell Press.

Relikowski, Ilona, Thorsten Schneider und Hans-Peter Blossfeld. 2010. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In *Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in Best Practice-Studien*, Hrsg. Tilo Beckers, Klaus W. Birkelbach, Jörg Hagenah, Ulrich Rosar, 143-167. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schuchart, Claudia, und Kai Maaz. 2007. Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 640-666.

Sewell, William H., Archibald O. Haller und Alejandro Portes. 1969. The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review* 34: 82-92.

Statistisches Bundesamt. 2008. *Auszug aus dem Datenreport 2008. Sozialstruktur und Soziale Lagen: Lebenssituation von Migranten und deren Nachkommen in Deutschland.* Bonn: Statistisches Bundesamt, Gesis-Zuma, WZB.

Stevenson, Harold W., Chuansheng Chen und David H. Utal. 1990. Beliefs and achievement: a study of black, white, and hispanic children. *Child Development* 61: 508-523.

Stocké, Volker. 2005a. Idealistische Bildungsaspirationen. In *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*, Hrsg. Angelika Glöckner-Rist. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Stocké, Volker. 2005b. Realistische Bildungsaspirationen. In *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00*, Hrsg. Angelika Glöckner-Rist. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Toprak, Ahmet. 2008. Erziehungsstile und Erziehungsziele türkischer Eltern. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis* 53: 72-75.

UNESCO. 2004. *Education for all. The quality imperative.EFA global monitoring report 2005.* Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Wells, Ryan. 2008. *Do all immigrant students have high educational expectations? Exploring generational status, race/ethnicity, and SES.* Beitrag für Annual Meeting of the American Sociological Association, 31 Juli 2008. Sheraton and Marriott Copley Place, Boston.

Korrespondenzadresse: Ilona Relikowski, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Soziologie I, Wilhelmsplatz 3, Postfach 1549, 96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: ilona.relikowski@uni-bamberg.de

HERKUNFTSEFFEKTE ODER STATISTISCHE DISKRIMINIERUNG VON MIGRANTENKINDERN IN DER PRIMARSTUFE?*

Rolf Becker und Michael Beck

Zusammenfassung: Im empirischen Theorienvergleich geht es um die Frage, ob die Nachteile von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem auf Diskriminierung beruhen oder ob sie alternativ unter besonderer Berücksichtigung der Migrationsgeschichte und von Sprachproblemen im Elternhaus als Spezialfall des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen erklärt werden können. Die Frage wird mithilfe von Daten der Berliner ELEMENT-Studie untersucht. Vor dem Hintergrund des Erklärungsansatzes von Boudon finden sich für das Berliner Schulsystem keine belastbaren Anzeichen dafür, dass Schulkinder mit Migrationshintergrund beim ersten Bildungsübergang sowie bei der Vergabe von Schulnoten und Bildungsempfehlung systematisch benachteiligt werden. Vielmehr können ihre relativen Nachteile hinreichend gut durch soziale Herkunft, Migrationsgeschichte und individuelle Ausgangsvoraussetzungen erklärt werden. Diese Befunde besagen allerdings nicht, dass in Einzelfällen Migrantenkinder möglicherweise diskriminiert werden, aber es gibt auch keine Belege dafür, dass ihre geringeren Bildungserfolge ursächlich eine Folge von Diskriminierung sind.

I. Nachteile oder Benachteiligung von Migranten im Schulsystem?

In den letzten Jahren wird in der Bildungspolitik und soziologischen Bildungsforschung der Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Diefenbach 2009; Dollmann 2010). Dazu gehört auch die Frage, ob die Sozialintegration von Migranten deswegen mit Problemen behaftet ist, weil sie bei der strukturellen Assimilation über Bildungsteilhabe benachteiligt sind (vgl. Kristen 2006). So wird beispielsweise vermutet, dass Lehrpersonen bei der Vergabe von Schulnoten oder Bildungsempfehlungen Schulkinder aufgrund ihres „Migrant-Seins" systematisch schlechter stellen (Diefenbach 2011: 463). Die Benachteiligung im Bildungssystem von Individuen widerspricht jedoch den Prämissen einer modernen Demokratie und ihren meritokratischen Prinzipien (vgl. Ditton et al. 2005). Denen zufolge sollen Bildungserwerb sowie Vergabe beruflicher oder gesellschaftlicher Positionen vorwiegend nach individueller Befähigung und Leistung („IQ plus effort"), demonstriert in der Schule und zertifiziert über Leistungsbeurteilungen und Bildungsabschlüsse, erfolgen (vgl. Solga 2005; siehe den Beitrag von Solga in diesem Band).

Ob die Nachteile von Schulkindern mit Migrationshintergrund durch Diskriminierung verursacht werden, wurde trotz vieler Studien nicht endgültig geklärt (vgl. Ditton

* Wir danken Heike Solga und Walter Müller für interessante Diskussionen sowie dem Gutachter und der Gutachterin für wertvolle Hinweise.

und Aulinger 2011; Ditton und Krüsken 2006; Kristen 2006; Schneider 2011). Auf der einen Seite kann dies an bislang herangezogenen Daten und Auswertungsverfahren liegen. Zu geringe Fallzahlen, unvollständige Testinstrumente, unsystematische Auswahlen der Schulen und Schulkinder sowie unangemessene Schätzverfahren oder fehlspezifizierte Modellierungen könnten zu unzu(ver)lässigen Schlussfolgerungen über die Ursachen der Bildungserfolge einzelner Migrantengruppen geführt haben (Kristen 2006: 94). Auf der anderen Seite ist nicht auszuschließen, dass deren Nachteile nicht auf Diskriminierung beruhen, sondern eher eine Folge sozial selektiver Einwanderung sind. Viele der Migrantenkinder wären dann deswegen im Nachteil, und das ist vor allem in Deutschland der Fall, weil ihre Eltern über deutlich geringere Ressourcen verfügen, die sie für die Investition in die Bildung und die Stützung des Bildungserfolgs ihrer Kinder mobilisieren können (vgl. Alba et al. 1994; Kristen und Granato 2007; Steinbach und Nauck 2004). Die Nachteile der Migrantenkinder im Bildungssystem ließen sich folglich als kausaler Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungschancen beschreiben (vgl. Kalter 2005).

Ob ihre geringeren Bildungserfolge im deutschen Schulsystem auf herkunftsbedingten Nachteilen oder auf Benachteiligungen durch Lehrpersonen basieren, kann nur empirisch entschieden werden. Ziel des vorliegenden Beitrages ist daher, über einen empirischen Theorievergleich das Potenzial beider Erklärungsversuche zu eruieren. An bereits vorhandene Studien anknüpfend, wird die hier vorgelegte Studie durch folgende Replikations- und weiterführende Fragen geleitet: (1) Werden am Ende der Primarstufe Schulübergänge von Schulkindern mit Migrationshintergrund allein durch ihre schulischen Leistungen und deren institutionell geregelten Beurteilungen strukturiert? (2) Erhalten sie von den Lehrpersonen Zensuren und Bildungsempfehlungen, die nicht ausschließlich durch Schulleistungen gerechtfertigt sind? (3) Lassen sich die geringeren Bildungserfolge von Migrantenkindern alternativ zur Diskriminierung durch unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen der Schulkinder und strukturelle Nachteile bei bildungsrelevanten Ressourcen des Elternhauses erklären?

Im zweiten Abschnitt des Beitrags werden der theoretische Hintergrund und der aktuelle Forschungsstand über die Bildungserfolge von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem diskutiert. Die Datenbasis, Variablen und das statistische Verfahren werden im dritten Abschnitt beschrieben. Im vierten Abschnitt werden die empirischen Befunde dargestellt, die im fünften Abschnitt zusammengefasst und abschließend diskutiert werden.

II. Erklärungen und Befunde für Nachteile von Migrantenkindern

1. Theoretischer Hintergrund

Dass der Migrationsstatus *an sich*, gemessen anhand verschiedener Dimensionen, wie z. B. Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, Muttersprache (vgl. Gresch und Kristen 2011), die Nachteile von Migrantenkindern im deutschen Bildungssystem kaum zu erklären vermag, wurde bereits in vielen Studien nachgewiesen (vgl. Alba et al. 1994; Becker und Schubert 2011; Büchel und Wagner 1996; Esser 2001). Empirischen Befunden zufolge ist dies unter anderem deswegen der Fall, weil

der Migrationsstatus stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt und diese wiederum mit den Bildungschancen (Kalter et al. 2007: 259). Darüber hinausgehende Nachteile von Migrantenkindern scheinen „vorwiegend mit noch vorhandenen Sprachproblemen (und hier vorwiegend im Elternhaus) verbunden zu sein" (Kalter 2005: 326).

Um die Folgen vorhandener Sprachprobleme und sozioökonomischer Ressourcen des Elternhauses für die Bildungschancen von Migrantenkindern zu erklären, wird von Kristen und Dollmann (2010) in Anlehnung an Boudon (1974) zwischen „ethnischen" primären und sekundären Herkunftseffekten unterschieden.[1] Zum einen führen in Deutschland Sprachprobleme bei den Migrantenkindern und ihren Eltern häufig zu Nachteilen bei den Schulleistungen, Schulnoten und Bildungsempfehlungen (vgl. Esser 2006). Allerdings müssen einheimische Kinder aus einem Elternhaus mit niedrigem Sozialstatus und Bildungsniveau ebenfalls mit Sprachproblemen in der Schule zurechtkommen (vgl. Becker 2010). Zum anderen mangelt es bei der Einwanderung nach Deutschland den meisten zugewanderten Eltern insbesondere an kulturellem Kapital, um genau jene Bildungsentscheidungen treffen zu können, die ihren relativ hohen Bildungsaspirationen entsprechen (vgl. Kristen und Granato 2007; Steinbach und Nauck 2004; siehe Beitrag von Relikowski et al. in diesem Band). Vielen Migrantenfamilien, und im deutschen Fall gibt es große Unterschiede in der Nationalität (vgl. Kalter et al. 2007), fehlen bildungsrelevante Kenntnisse, Mittel und Möglichkeiten, um den Schulerfolg ihrer Kinder abstützen und sie erfolgreich im Bildungssystem platzieren zu können (vgl. Kristen 2002).

Aus Sicht dieser strukturell-individualistischen Theorie gibt es keinen zwingenden „Grund davon auszugehen, dass Lehrkräfte gezielt sozial diskriminieren" (Ditton 2010: 269). Eher legen empirische Belege nahe, dass gegen Ende der Grundschulzeit besser gebildete Eltern aus höheren Sozialschichten versuchen, die Notengebung und Bildungsempfehlung im Sinne ihrer Bildungsaspirationen zu beeinflussen (vgl. Becker 2000; Ditton et al. 2005; Schneider 2011; Stocké 2007). Hier sind die Migranten wiederum aufgrund von Sprachproblemen, unzureichenden Kenntnissen über die Funktionsweise des Schulsystems und geringen bildungsrelevanten Ressourcen im Nachteil (vgl. Esser 2006; Kristen 2006; Steinbach und Nauck 2004). In dieser Hinsicht erfolgt die relative „Schlechterstellung" von Migranten im Schulsystem also auch dadurch, dass andere Gruppen eher in der Lage sind, sich Vorteile im Bildungssystem zu verschaffen (z. B. Kalter et al. 2007).

Letztlich ist die Frage immer noch ungeklärt, inwieweit auch leistungsfremde Einflüsse seitens der Schulen und der Lehrpersonen zu den Nachteilen von Migranten im deutschen Schulsystem beitragen (vgl. Diefenbach 2009; Kristen 2006; Sprietsma 2009; Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007). Die Benachteiligung könnte sich, wie von Kristen (2006) angenommen, in den Bewertungen schulischer Leistungen, wie etwa Zensuren oder Bildungsempfehlungen, manifestieren, wenn sie nicht den tatsäch-

1 In der ursprünglichen Fassung versteht Boudon (1974) unter dem primären Effekt der sozialen Herkunft die Auswirkungen der Sozialisation und Erziehung im Elternhaus auf die Lernvoraussetzungen und schulischen Leistungen der Kinder. Der sekundäre Herkunftseffekt umfasst die Auswirkungen der sozioökonomischen Ressourcen und der Positionierung des Elternhauses in der gesellschaftlichen Schichtung auf die Bildungsplanungen und -entscheidungen.

lichen Leistungen entsprechen (Aigner und Cain 1977: 177). Bei gleicher schulischer Performanz könnte ein Kind wegen seines Migrationsstatus (z. B. Staatsangehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe, Muttersprache, etc.) als Gruppenmerkmal der „Produktivität" („statistical discrimination" nach Arrow 1973) oder aufgrund von Vorurteilen von Lehrkräften gegenüber bestimmten sozialen oder ethnischen Bevölkerungsgruppen schlechtere Schulnoten oder ungünstigere Bildungsempfehlungen erhalten („taste for discrimination" nach Becker 1971).

Letzteres, d. h. *präferenzbasierte Diskriminierung* von Migranten(gruppen), kann im Schulsystem durchaus in vereinzelten Fällen auftreten. Aber ob sie die im Aggregat betrachtet geringeren Bildungserfolge von Migrantenkinder allein oder als zusätzlicher Mechanismus erklären können, kann wegen dem seltenen Auftreten durchaus bezweifelt werden (vgl. Sprietsma 2009). Denn wenn Lehrpersonen informelle und formale Sanktionen infolge einer Normverletzung bei Leistungsbeurteilungen riskieren (vgl. Ditton 2010: 269), dann geht für sie wegen langfristiger Kosten der anfängliche individuelle Nutzen einer Diskriminierung verloren. Sollte daher diskriminierendes Verhalten einer Lehrperson auch nicht von vornherein unterbleiben, so dürfte es im Zuge ihrer beruflichen Karriere immer seltener werden. Folglich ist es vermutlich, für alle Lehrpersonen betrachtet, für die Bildungschancen von Schulkindern mit Migrationshintergrund unerheblich. Wie bedeutsam ihr Gewicht für Bildungschancen im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren (z. B. bildungsrelevante Ressourcen des Elternhauses) ist, bedarf der empirischen Beurteilung.

Statistische Diskriminierung bei der Leistungsbeurteilung könnte hingegen bei den Fällen auftreten, bei denen den Lehrpersonen die individuelle Leistungsfähigkeit der Schulkinder vollständig oder teilweise unbekannt ist.[2] Dieses Informationsdefizit kann bei Migrantenkindern beispielsweise vorhanden sein, je später sie nach dem Einschulungsalter eingewandert sind und im Ankunftsland die Schule besuchen. Des Weiteren könnte statistische Diskriminierung wegen der Interaktion von Migrationsstatus und sozialer Herkunft oder der nationalen Heterogenität in einer Schulklasse auftreten. Das wäre dann gegeben, wenn bei den Migrantenkindern die individuellen Leistungen besonders stark um die von Lehrpersonen erwarteten Gruppendurchschnitte streuen und damit unter- oder überdurchschnittliche Leistungen bei Migrantenkindern wahrscheinlicher werden. Schließlich kann statistische Diskriminierung durch Spielräume bei der Leistungsbeurteilung begünstigt werden. Dieser würde es den Lehrpersonen ermöglichen, leistungsfremde Kriterien einfließen zu lassen. Beispielsweise legte die Kultusministerkonferenz in den Jahren 1996 und 2006 fest, dass bei den Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit neben den Kenntnissen und Fertigkeiten der Schulkinder auch deren Eignung, Neigung und Wille zu geistiger Arbeit berücksichtigt werden solle (Ditton 2010: 261). Werden hier große Interpretations- und Entschei-

2 So zeigt Sprietsma (2009) in einem Experiment, dass Lehrpersonen Aufsätze von Schulkindern in der 4. Klassenstufe auch in Abhängigkeit vom Namen des Schulkindes beurteilen. Weist der Name auf einen türkischen Migrationshintergrund hin, dann wird eine vergleichsweise schlechtere Zensur vergeben. Diese Schulkinder werden zudem seltener für das Gymnasium empfohlen. Allerdings weist die Autorin darauf hin, dass die Effekte sehr klein seien und von einer sehr kleinen Gruppe von Lehrpersonen hervorgebracht werden. Deswegen seien sie wenig bedeutsam für die Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen deutschen und nichtdeutschen Schulkindern.

dungsspielräume zugelassen, dann könnten tatsächlich erbrachte Leistungen in mangelnde Befähigung und Leistungsfähigkeit umdefiniert werden (vgl. Gomolla und Radtke 2009). Zwar ist empirisch belegt, dass sich Lehrkräfte bei den Bildungsempfehlungen eng an den Zensuren der Schulkinder orientieren (vgl. Wagner et al. 2009). Jedoch erachten sie auch andere Merkmale des Arbeitsverhaltens, wie etwa Leistungsbereitschaft, Selbständigkeit, Zuverlässigkeit, Sorgfalt und Leistungsentwicklung sowie des Sozialverhaltens, wie Kooperation, Anpassung und sozialer Umgang, als relevant (Nölle et al. 2009: 306). Gerade diese Kriterien ermöglichen Benachteiligungen bestimmter Gruppen, die von Dritten nicht ohne weiteres als ungerechtfertigt erkannt werden können.

Wenn institutionell geregelte Verfahren oder Prozessabläufe im Schulalltag systematisch zur Schlechterstellung von Gruppen anhand ihres Gruppenmerkmals führen, dann läge nach Gomolla und Radtke (2009) *institutionalisierte Diskriminierung* vor. So könnten Leistungsüberprüfungen die nichtdeutschsprachigen Migrantenkinder, die nach dem regulären Einschulungsalter eingewandert sind, benachteiligen, wenn im Schulunterricht keine Rücksicht auf vorhandene Sprachprobleme genommen wird (vgl. Diefenbach 2011; siehe den Beitrag von Söhn in diesem Band).

2. Aktueller Forschungsstand für das deutsche Schulsystem

Es gibt einige empirische Studien zur (ethnischen) Diskriminierung im deutschen Bildungssystem, gleichwohl deutlich weniger als zum Rassismus in amerikanischen Schulen (z. B. Coleman et al. 1966, 1975; Farkas 2003; Mickelson 2003). Ergebnis dieser Studien ist, dass es „keine Hinweise auf eine systematische Schlechterstellung von Migrantenkindern“ gibt (Kristen 2006: 81). Diskriminierung ist bislang weder für die Notenvergabe noch die Bildungsempfehlung nachgewiesen worden. Zu diesem Schluss kommen sowohl ältere Studien (z. B. Tent et al. 1976; Wiese 1982) als auch aktuelle Analysen. So zeigen neuere Analysen von Arnold et al. (2007), Bos et al. (2004, 2003), Ditton (2010), Ditton et al. (2005), Kristen (2006), Schneider (2011), Sprietsma (2009), Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) oder von Wagner et al. (2009), dass Einflüsse des Migrationshintergrunds auf Notenvergabe, Bildungsempfehlungen oder Bildungsübergang gering oder kaum noch festzustellen sind, wenn sozioökonomische Ressourcen des Elternhauses, testbasierte Messungen von Leistungsvoraussetzungen (wie Intelligenz, Kompetenzen), individuelle Motivationen und Anstrengungsbereitschaften kontrolliert werden. Allerdings variieren die Befunde dieser Studien in Abhängigkeit vom Forschungsdesign, von den verwendeten Stichprobengrößen, statistischen Verfahren und Modellspezifikationen. Mit Ausnahme der Studie von Kristen (2006) wird zudem bei den Migranten nicht zwischen den einzelnen Nationalitäten unterschieden. Folglich sind bei diesen Studien die Schätzungen für den Migrationseffekt erheblich verzerrt, da die Migrantengruppen in Bezug auf die Bildungschancen nicht homogen sind. Zum einen gibt es Migrantengruppen, wie Italiener oder Türken, die relativ geringe Bildungschancen haben, und zum anderen Gruppen, etwa Griechen, die recht erfolgreich im deutschen Bildungssystem sind (vgl. Alba et al. 1994).

Ferner ist der Befund von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2007) interessant, dass nicht nur die Alltagskommunikation im Elternhaus, sondern auch der Anteil an

Schulkindern mit Migrationshintergrund in einer Schulklasse keine Bedeutung für die Bildungsempfehlung haben (vgl. auch Wagner et al. 2009). Die Autoren schließen daraus, dass die Annahme einer institutionalisierten Diskriminierung, bei der davon ausgegangen wird, dass organisatorischen Strukturen oder institutionelle Regelungen des Bildungssystems zu Benachteiligungen von Migranten führen, kaum aufrechterhalten werden könne (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007: 119). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommen auch Arnold et al. (2007: 294) mit Analysen der Ergänzungsstudie zu IGLU 2006.

Dass Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem bisher nicht nachgewiesen werden konnte, kann erstens daran liegen, dass sie in der Tat nicht benachteiligt werden. Es wäre dann jedoch nachzuweisen, dass andere Prozesse und Mechanismen für die geringeren Bildungschancen von Migrantenkindern verantwortlich sind. Zweitens kann dies an den bislang verwendeten Daten liegen und drittens an eventuellen Messfehlern und Fehlspezifikationen bei multivariaten Analysen. Damit nicht eine den sozialen Tatsachen entsprechende Theorie irrtümlicherweise abgelehnt oder eine nicht den empirischen Fakten entsprechende Erklärung beibehalten wird, wären Replikationen oder Theorienvergleiche sinnvoll. Letzteres ist daher Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

3. Diskussion zur Messung von Diskriminierung

Bislang gibt es noch keinen empirischen Theorievergleich für die unterschiedlichen Konzepte von Diskriminierung. Dies mag an der Schwierigkeit liegen, Diskriminierung direkt zu beobachten und zu messen. Sicherlich ist das auch ein Grund dafür, dass bei Modellierungen von Bildungserfolgen oder -chancen die statistisch nicht aufgeklärten Residualeffekte des Migrationshintergrunds als Hinweise für Diskriminierungsprozesse interpretiert werden (z. B. Diefenbach 2007, 2011). In einzelnen Fällen kann dies zutreffend sein. Zu Recht gibt Kristen (2006: 80) mit Verweis auf die Arbeit von Aigner und Cain (1977: 177) zu bedenken, dass unbeobachtete Heterogenität in Bezug auf Migration und andere, bislang nicht berücksichtigte Einflussfaktoren in Erwägung zu ziehen sind, um die Nachteile von Migrantenkindern im Bildungssystem möglichst vollständig zu erklären (vgl. Wagner et al. 2009). Von daher sollten konkurrierende Erklärungen, wie etwa Folgen der Migrationsgeschichte oder das Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte, als Ursachen ausgeschlossen werden. Zudem sind die bisherigen Studien darauf angelegt, lediglich einen *einzigen* Mechanismus empirisch nachzuweisen. Schließlich lassen es die herangezogenen Daten nicht zu, unterschiedliche Erklärungsansätze gleichzeitig und damit empirisch vergleichend auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen.

Wenn Diskriminierung durch Lehrpersonen dadurch nachgewiesen werden soll, dass Leistungsbeurteilungen nicht den testbasierten Leistungswerten entsprechen, dann ist zu bedenken, dass die (von den Einschätzungen der Lehrkräfte unabhängigen) Leistungen ebenfalls von der sozialen Herkunft der Schulkinder abhängen. Die objektiv gemessenen Indikatoren für Leistungsfähigkeit können deswegen nicht umstandslos als *standardisierte Leistungsmessungen* interpretiert werden (vgl. Solga 2005). Es wird wegen des Einflusses primärer Herkunftseffekte auf die Verteilung solcher Leistungsindikato-

ren und anderer Größen, wie etwa Motivation und Anstrengung, daher bezweifelt, ob von Diskriminierung von Migrantenkindern nur dann gesprochen werden kann, wenn sich „in den Einschätzungen der Lehrkräfte auch nach Kontrolle der individuellen Testergebnisse systematische Verzerrungen für bestimmte Gruppen nachweisen" lassen (Kristen 2006: 84).

Zudem gibt es bei der Gegenüberstellung von schulischen Leistungsbeurteilungen und (in der Sozialforschung) gemessenen Leistungen methodische Probleme. Zum einen geht in die Schulnote nicht nur die individuelle fachbezogene Performanz ein. Auch andere Kriterien, wie Fleiß, Motivation, Selbstdisziplin oder Lern- und Leistungsbereitschaft, können dabei von den Lehrpersonen in Rechnung gestellt werden. Diese Kriterien bleiben bei „objektiven" Messungen von Leistung unberücksichtigt und müssen, sofern möglich, durch Forscher selbst erhoben werden. Weil daher nicht immer eindeutig ist, was in die schulischen Beurteilungen tatsächlich einfließt, besteht die Gefahr, dass Äpfel mit Birnen verglichen werden. Zum anderen gibt es Probleme bezüglich des Zeitpunkts der Messung. Während bei durchschnittlichen Zensuren am Ende eines Schulhalbjahres Messungen über einen längeren Zeitraum vorliegen, erfolgt die Messung von Kompetenzen an einem Stichtag. Somit sind Messfehler für beide Konstrukte nicht ausgeschlossen, die sich jedoch in problematischer Weise auf statistische Schätzungen auswirken können.

Für den indirekten Nachweis von Diskriminierung in der Primarschule müssten daher bei den statistischen Schätzungen zur Vergabe von Schulnoten und Bildungsempfehlungen neben den Testwerten (als Größe für tatsächliche Leistungsfähigkeit) und den Leistungsbewertungen durch die Lehrpersonen weitere Mechanismen berücksichtigt werden. Indikatoren dafür wären etwa das Geschlecht, die soziale Herkunft (das Bildungsniveau und der sozioökonomische Status der Eltern) sowie Indikatoren für primäre Herkunftseffekte (z. B. Lernvoraussetzungen, Motivationen, Interessen, Anstrengungen).

Diese Modellierungsstrategie, mit der Effekte der „ethnischen" und sozialen Herkunft differenziert werden, soll im Folgenden, trotz der zuvor genannten Unzulänglichkeiten, für den Bildungsübergang sowie die Vergabe von Schulnoten und Bildungsempfehlungen verfolgt werden. Wenn bei Kontrolle von Leistungsvoraussetzungen und anderer individueller leistungsbezogener Merkmale die Effekte des Migrationsstatus insignifikant werden, sich aber die soziale Herkunft weiterhin signifikant auf Schulnoten und Bildungsempfehlung auswirkt, so werden neben Selektionseffekten bei der Schulwahl und schulischen Kontexteffekten vor allem *primäre Effekte sozialer Herkunft* abgebildet (vgl. Boudon 1974). Das heißt, dass sozial privilegierte Kinder infolge von Sozialisation und Erziehung im günstigen soziokulturellen Kontext des Elternhauses bei den Startchancen sowie bei der schulischen Performanz im Vorteil wären. Aus den Selektionseffekten bei der Schulwahl (sekundäre Effekte sozialer Herkunft) können sich über die Korrelation von sozial selektiver Residenz und Schulwahl ethnische und soziale Ungleichheiten von Bildungserfolgen (also primäre Herkunftseffekte) ergeben (vgl. z. B. Kristen 2005). Denn damit einhergehende schulische Kontexteffekte wirken sich auf individuelle Bildungserfolge aus, weil die Sozialstruktur einer Schulklasse sowohl sozial selektive Lerngelegenheiten als auch Sozialisationsumwelten darstellt (vgl. Bos et al. 2003). Solche Selektions- und Kontexteffekte verstärken in ihrer Wechselwirkung in

der Regel primäre Herkunftseffekte zu Lasten sozial benachteiligter Schulkinder und das vor allem, wenn sie mit sozialer Homogenität von Schulklassen einhergehen.

Es ist Aufgabe des folgenden empirischen Theorievergleichs zu prüfen, ob es eine Benachteiligung von Migrantenkindern durch Diskriminierung gibt, oder ob ihre schlechteren Bildungschancen auf den ungünstigen Einflüssen ihrer sozialen Herkunft beruhen. Sollten bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds und der standardisierten Leistungstest signifikante Migrationseffekte (z. B. Unterschiede nach „ethnischer" oder nationaler Herkunft) vorliegen, dann wäre von Diskriminierung auszugehen. Allerdings ist einschränkend zu erwähnen, dass aus Gründen verfügbarer Daten nicht möglich ist, Diskriminierung *direkt* als soziales Handeln abzubilden und hierbei zwischen präferenzbasierter, statistischer oder institutioneller Diskriminierung zu unterscheiden. Somit könnte allenfalls von Hinweisen für Diskriminierung, interpretiert anhand möglicher Folgen dieses sozialen Handelns, gesprochen werden. Sind Migrationseffekte statistisch insignifikant, aber Effekte sozialer Herkunft signifikant, dann spricht dies dafür, dass Nachteile von Migrantenkindern wie bei den einheimischen Schulkindern auf Einflüssen ihrer sozialen Herkunft beruhen. Um den empirischen Theorievergleich möglichst „hart" zu gestalten, wird der erste Bildungsübergang empirisch analysiert. Bei diesem Übergang nach der Primarstufe ist es zum einen am wahrscheinlichsten, dass Diskriminierung auftritt und aufgedeckt werden kann. Zudem spielt an dieser Stelle des Bildungsverlaufs die „ethnische" und soziale Herkunft eine besondere Rolle für die Bildungschancen (vgl. Dollmann 2010). Somit ist hinreichend gewährleistet, dass sich die herangezogenen Erklärungsansätze empirisch bewähren müssen.

III. Datenbasis, Variablen und statistisches Verfahren

1. Datenbasis

Die empirischen Analysen basieren auf Daten der Längsschnittstudie ELEMENT (Lehmann und Nikolova 2005). Die Studie wurde unter der Leitung von Rainer Lehmann (HU Berlin) im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport durchgeführt. Ihr Ziel war es, Lernausgangslagen und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern des Einschulungsjahrgangs 1999 im Übergangsbereich zwischen Primar- und Sekundarstufe an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien zu untersuchen. Die im Vordergrund stehenden Fachleistungen in Deutsch und Mathematik wurden zusammen mit anderen, für unsere Fragestellung interessierenden Variablen an drei Messzeitpunkten von der vierten bis zur sechsten Klasse (also bis zur Gelenkstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe) bzw. in den Jahren 2003, 2004 und 2005 erhoben. Neben Schulnoten und Testwerten liegen differenzierte Angaben zum Migrationsstatus und der sozialen Herkunft vor. Der Datensatz ist beim Forschungsdatenzentrum des Instituts für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) als „scientific use file" in Form multipler imputierter Datensätze verfügbar.

Fehlende Werte wegen „item nonresponse" ergänzte der Datengeber durch multiple Imputation. Die fünf dabei erzeugten Datensätze wurden mittels einer speziellen Routine in STATA gleichzeitig analysiert. Infolge der multiplen Imputation werden für die

ergänzten Variablen in der Regel zu kleine Standardfehler der Regressionskoeffizienten geschätzt. Um Fehler der 1. Art zu vermeiden, wird die Irrtumswahrscheinlichkeit restriktiv bei einem Signifikanzniveau von mindestens 5 Prozent, in der Regel von 1 Prozent gesetzt. Das damit verbundene Risiko des Fehlers 2. Art wird vor dem Hintergrund einer möglichst konservativen Schätzung, auch bei hinreichend großen Stichproben, in Kauf genommen.

Der Datenerhebung liegt eine geschichtete Zufallsstichprobe zu Beginn des Schuljahres 2003/04 für die staatlichen Grundschulen und Gesamtschulen mit Grundschulzweig sowie eine Vollerhebung der 5. Klassen der öffentlichen Berliner Gymnasien zugrunde. Die Zufallsstichprobe enthält 140 vierte Klassen aus 69 Grundschulen sowie zwei Gesamtschulen mit 3293 Grundschülern. Die Vollerhebung umfasst alle 1724 Schüler der 59 fünften Klassen aus 31 öffentlichen (so genannten „grundständigen") Gymnasien. Die Ziehung der Schulkinder erfolgte klassenweise mit einer Wahrscheinlichkeit proportional zur Klassengröße. In der Regel wurden zwei Schulklassen pro Schule getestet, um Leistungsunterschiede sowohl zwischen als auch innerhalb der Schulen zu erfassen. Bei drei- oder mehrzügigen Schulen wurde eine Zufallsauswahl von zwei Schulklassen vorgenommen.

Die Befragung und Testung erfolgte im Jahre 2003 am Ende der 4. Klasse (Juni 2003 für die Grund- und Gesamtschulen) und zu Beginn der 5. Klasse (September 2003 für die Gymnasien) und in den beiden folgenden Jahren am Ende der 5. Klasse (Mai 2004) sowie der 6. Klasse (Mai 2005). Zur Entwicklung der Panelmortalität finden sich Details im Abschlussbericht von ELEMENT (Lehmann und Lenkeit 2008: 9): „Aufgrund von Stichprobenausfällen auf unterschiedlichen Ebenen lagen in der zweiten Erhebung zum Ende des Schuljahres 2003/2004 Daten aus 70 Grundschulen und 135 Klassen für 3080 Schüler sowie Daten für 1701 Gymnasiasten aus 59 Klassen in 31 grundständigen Gymnasien vor. (...) Ähnlich wie im vorangegangenen Jahr wurde durch verschiedenartige Ausfälle auch diese Stichprobe leicht reduziert, sodass hier Daten von 4664 Schülern aus 193 Klassen und 101 Schulen ausgewertet werden konnten". Durch die multiple Imputation stehen Angaben für insgesamt 4926 Schulkinder zur Verfügung. Für die Analysen wurden, obwohl es möglich ist, individuelle Entwicklungsverläufe hinsichtlich Leistung, Schulzugehörigkeit und Klassenstufe nachzuzeichnen, Schulkinder in der 6. Klassenstufe noch vor dem Übergang auf Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien oder Gesamtschulen berücksichtigt.

Im Vergleich zu den Daten bereits vorliegender Studien weist der hier verwendete Datensatz mit einer großen Fallzahl und vollständigen Testinstrumenten besondere Vorzüge auf. Abgesehen davon, dass sie eine Replikation theoretischer Modelle (Reliabilität) und die Verfolgung weiterführender Fragestellungen erlauben, sind die methodischen Probleme durch Messfehler und Fehlspezifikationen bei multivariaten Analysen (Validität) weitaus geringer als beispielsweise bei der Studie von Kristen (2006). Dadurch können im Rahmen eines empirischen Theorievergleichs konkurrierende Erklärungsansätze eher scheitern (Falsifikation). Allerdings ist explizit darauf hinzuweisen, dass sich die folgenden Analysen auf das Berliner Schulsystem beschränken. Es ist zudem wegen der Besonderheiten der Migrationspopulation in Berlin nicht möglich, die Befunde für alle anderen Bundesländer zu verallgemeinern. Sinnvollerweise müssten unsere Analysen für alle anderen deutschen Schulsysteme durchgeführt werden, was derzeit wegen unzureichender Datenlage noch nicht möglich ist. Sollten in Zukunft

angemessene Daten für alle Bundesländer verfügbar sein, wäre es interessant, die vorliegende Studie zu replizieren.

Eine Replikation wäre alleine wegen der institutionellen Besonderheiten des Berliner Schulsystems wünschenswert. Das Bundesland Berlin hat wie Brandenburg eine sechsjährige Grundschule. Die Bildungsempfehlung ist unverbindlich und die Anmeldung des Kindes an eine Schule in der Sekundarstufe unterliegt dem „Elternwillen". In Berlin gibt es zudem für die Eltern die Möglichkeit, ihre Kinder bereits nach der 4. Klassenstufe beim Gymnasium anzumelden. Diese Kinder verbleiben so gut wie alle auch nach der 6. Klassenstufe auf dem Gymnasium. Ob institutionelle Strukturen des Bildungssystems (z. B. früher vs. später Bildungsübergang, verbindliche vs. unverbindliche Bildungsempfehlung, zwei- vs. mehrgliedrige Sekundarstufe I) mit Diskriminierungen von Schulkindern nach askriptiven Merkmalen einhergehen, kann mit den zur Verfügung stehenden Daten nicht hinreichend präzise untersucht werden. So wäre beispielsweise nicht ausgeschlossen, dass sich Diskriminierungen in Schulsystemen mit unverbindlicher Bildungsempfehlung in einem deutlich geringeren Maße auf die Chancen auswirken, für weiterführende Schullaufbahnen empfohlen zu werden, als in Schulsystemen mit verbindlicher Bildungsempfehlung. Es gibt empirische Hinweise, dass die soziale Ungleichheit von Bildungschancen in Schulsystemen mit verbindlicher Bildungsempfehlung signifikant geringer sein kann als in den anderen Schulsystemen (vgl. Dollmann 2011; Müller-Benedict 2007).

2. Abhängige und unabhängige Variablen

Die erste abhängige Variable ist der *Übergang in die Sekundarstufe I* am Ende der Primarstufe (6. Klassenstufe). Die Eltern haben die Wahl zwischen Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule. Die zweite abhängige Variable ist die für Eltern nicht verbindliche *Bildungsempfehlung* für Hauptschule, Realschule oder Gymnasium.[3] Wie bei der ersten abhängigen Variable ist die Hauptschule die Referenzkategorie. Von den Analysen für den Bildungsübergang und die Bildungsempfehlung sind jene Schulkinder ausgeschlossen, die bereits nach der vierten Klassenstufe auf das Gymnasium gewechselt sind, und daher nicht mehr der Risikogruppe für dieses Ereignis angehören.[4] Die dritte abhängige Variable sind *Schulnoten* in Deutsch und Mathematik. Unterschieden wird zwischen den Bewertungen „(sehr) gut" (Schulnoten: 1 und

3 In Berlin sind Gesamtschulen sehr zahlreich, aber im Datensatz ist bei der Bildungsempfehlung nicht berücksichtigt, ob sie für die Gesamtschule ausgesprochen wurde. Trotz Unverbindlichkeit beeinflusst sie die elterliche Bildungsentscheidung und damit die Struktur von Bildungsübergängen. Eltern aus „bildungsferneren" Schichten lassen sich von solchen Bildungsempfehlungen stärker leiten als statushöhere und besser gebildete Eltern (vgl. Becker 2000; Dollmann 2011; Schneider 2011).

4 Explorative Analysen haben keine Unterschiede zwischen den Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund beim Versuch ihrer Eltern gezeigt, sie beim Gymnasium anzumelden. Von daher ist in Bezug auf den Migrationshintergrund keine Stichprobenselektivität vorhanden. Jedoch gibt es einen Effekt für die soziale Herkunft: So unternehmen Eltern mit einem Abitur eher einen Anmeldeversuch als andere Eltern. Dieser Herkunftseffekt ist nicht mehr feststellbar, wenn der Notendurchschnitt der Kinder kontrolliert wird. D.h. diese Bildungschance wird offensichtlich durch den primären Herkunftseffekt dominiert.

2), „mittelmäßig" für die Schulnote „befriedigend (3)", die zugleich die Referenzkategorie ist, und „(sehr) schlecht" (Schulnoten: 4 bis 6).

Sofern die unabhängigen Variablen nicht selbsterklärend sind, werden sie im Folgenden detailliert erläutert. Der *Migrationsstatus,* oder allgemeiner: *Migrationshintergrund*, ist eine zentrale unabhängige Variable. Dieser wird daher unter Verwendung aller verfügbaren Informationen über Migration, wie etwa Geburtsland der Eltern und ihrer Kinder, Muttersprache, Staatsangehörigkeit, möglichst präzise operationalisiert. Zunächst wird in Bezug auf das *Geburtsland* klassifiziert, ob das Schulkind in Deutschland oder im Ausland geboren wurde. Um zudem zwischen verschiedenen Migrantengruppen zu unterscheiden und bei in Deutschland geborenen Kindern einen möglichen *Migrationshintergrund* zu identifizieren, wird folgendermaßen vorgegangen. Zunächst wird in Abhängigkeit von der Gruppengröße (beurteilt anhand von Geburtsland, Staatsangehörigkeit und Muttersprache) und dem vergleichsweise hohen Ausmaß ihrer Nachteile im Berliner Schulsystem zwischen folgenden Gruppen unterschieden: Türkischstämmige Kinder, Kinder aus arabischsprachigen Ländern, Kinder aus dem ehemaligen Jugoslawien sowie andere Migrantengruppen. Die Referenzkategorie bilden in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen beide Eltern ebenfalls in Deutschland geboren wurden. Dann erfolgt die Zuordnung zu einer der entsprechenden Gruppen nach folgenden Kriterien: Im Ausland geborene Kinder, deren Eltern ebenso beide im Ausland geboren wurden, werden gemäß ihrem Geburtsland einer der oben genannten Migrantengruppen zugeteilt. Gleiches gilt für in Deutschland geborene Kinder, deren Eltern beide eingewandert sind und die ein identisches Geburtsland aufweisen. Da die Angaben über die Geburtsländer der Eltern im Datensatz unvollständig sind oder bereits kategorisiert vorliegen (z. B. aus arabischsprachigen Ländern stammend), werden zudem in Deutschland geborene Kinder mit eingewanderten Eltern anhand der Staatsangehörigkeit der Kinder einer Gruppe zugeordnet. Zuletzt werden in Deutschland geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit mit eingewanderten Eltern über die Muttersprache und die zu Hause gesprochene Sprache einer der Migrantengruppen zugeteilt. Die letztlich nicht eindeutig kategorisierbaren Schulkinder werden gemeinsam mit der Residualkategorie „andere Herkunft" ausgewiesen. Diese beinhaltet auch Kinder mit Eltern, die jeweils aus unterschiedlichen Geburtsländern stammen, aber für die eine eindeutige Zuordnung mangels weiterer Informationen zum Migrationshintergrund nicht möglich ist. Mit der hier vorgenommenen Definition sind gewiss nicht alle Probleme für eine angemessene Operationalisierung des Migrationsstatus behoben. Beispielsweise kann nicht nach dem Rechtsstatus der Migranten, etwa zwischen Arbeitsmigranten, Aussiedlern, Spätaussiedlern, Flüchtlingen, Asylanten, illegale Einwanderer etc., unterschieden werden (siehe Beitrag von Söhn in diesem Band). Jedoch zeigen Gresch und Kristen (2011), dass sich daraus nicht zwangsläufig irreführende Befunde für Zusammenhänge zwischen Migration, Bildungserfolge und Bildungschancen ergeben. Diese erweisen sich bei unterschiedlichen Definitionen des Migrationsstatus und von Migrantengruppen als äußerst robust. Für Schulkinder ohne Migrationshintergrund wird als Abkürzung auch synonym „deutsche Schulkinder" verwendet.

Für die Messung der *sozialen Herkunft* werden drei Variablen berücksichtigt. Um Einflüsse der sozialen Positionierung des Elternhauses in der gesellschaftlichen Schichtung und, daraus abgeleitet, der schichtspezifischen Bildungsmotivation auf schulische

Leistungen und Bildungsübergänge sowie der ökonomischen Ressourcen für Bildungsinvestitionen zu erfassen, wird der *sozioökonomische Status des Elternhauses* (gemessen über ISEI-Index für *I*nternational *S*ocio-*E*conomic *I*ndex of Occupational Status; vgl. Ganzeboom et al. 1992) herangezogen. Diese Statusskala hat sich in vielen bildungssoziologischen Studien bewährt. Sie haben auch gezeigt, dass im Zuge der Bildungsexpansion die Bildungschancen von Kindern zunehmend vom *höchsten Schulbildungsniveau der Eltern* („maximal Hauptschulabschluss" als Referenzkategorie) abhängen (vgl. Becker und Müller 2011). Offensichtlich steht diese Variable nicht nur für das Motiv, den Sozialstatus in der Generationenabfolge über Bildungsinvestitionen abzusichern. In Form des inkorporierten und institutionalisierten kulturellen Kapitals wird damit auch der Wissensvorsprung besser gebildeter Eltern in Rechnung gestellt, wie dieses Ziel in subjektiv optimaler Weise realisiert werden kann (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Als dritte Herkunftsvariable wird das *Geschlecht* der Schulkinder (Referenzkategorie: männlich) herangezogen und indiziert die migrations- oder herkunftsbedingte Lebensplanung für Kinder nach Geschlecht. Beispielsweise kann der Statusnutzen von Bildungsinvestitionen in die Söhne oder Töchter mit der ethnischen Herkunft korrelieren, je nachdem ob es sich bei den Familien um patri- oder matrilineare Abstammungsgemeinschaften handelt (Nauck 2001: 426-427). Damit verbundene geschlechtstypische Erziehung und Bildungsmotivation würden sich dann in Unterschieden von Schulleistungen und Bildungschancen zwischen ethnischen Gruppen und im Vergleich zu einheimischen Gruppen manifestieren.

Die individuellen Leistungen in der Klassenstufe 6 werden auf verschiedenen Dimensionen gemessen. Neben den *Schulnoten*, vor allem den übergangsrelevanten in Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache (Englisch oder Französisch), fungieren zum einen die *Testergebnisse* der Leistungstests in Deutsch (Leseverständnis) und Mathematik als Indikatoren für objektiv gemessene Leistungsindikatoren. Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die in Schulklassen unterschiedlichen Häufigkeiten für den Übergang an das grundständige Gymnasium nach der vierten Klassenstufe sowohl auf die Notengebung als auch auf die Bildungsempfehlung auswirken, wird die vorherige Allokation in das Gymnasium mittels einer Dummy-Variablen kontrolliert. Zum anderen wird ein KFT-Gesamtwert für die kognitive Leistungsfähigkeit am Ende der vierten Klassenstufe herangezogen, der sich aus zwei Untertests des KFT 4-12 R für sprachliches und figurales Denken sowie einem Test für fluide Intelligenz ergibt. Dieser als sprach- und kulturunabhängig geltende und daher für die Beurteilung der Diskrepanzen zwischen den Schulkindern mit und ohne Migrationshintergrund geeignete Test soll kognitive Fähigkeitsdimensionen differenziert ermitteln, die für das schulische Lernen relevant sind. Darüber hinaus wird diesem Test eine hohe prognostische Validität in Bezug auf die Schulleistungen des Kindes nachgesagt (vgl. Heller und Perleth 2000).

Die Verteilung der zentralen abhängigen und unabhängigen Variablen sowie ihrer Kennwerte (Maße der zentralen Tendenz und Dispersion) sind in *Tabelle A1* im Anhang dokumentiert.

3. Statistisches Verfahren

Für die Schätzung, eine bestimmte Bildungsempfehlung zu erhalten oder einen bestimmten Bildungsübergang realisieren zu können, werden aus theoretischen wie methodischen Gründen (vgl. Breen und Jonsson 2000) binäre und vor allem multinomiale logistische Regressionengeschätzt (vgl. Long 1997). Für die Vergabe von Schulnoten werden im Unterschied zu Kristen (2006) statt der OLS-Regressionen ausschließlich multinomiale logistische Regressionen verwendet, da Schulnoten ordinalskaliert sind.

Wegen begrenztem Platz werden für die Schätzungen ausschließlich die odds ratios dokumentiert. Aus methodischen Gründen (vgl. Mood 2010) und weil es ausschließlich um die Beurteilung der Tragfähigkeit unterschiedlicher Erklärungsansätze geht, werden die geschätzten Koeffizienten *nicht* inhaltlich interpretiert. Im Vordergrund stehen deswegen Vorzeichen und Signifikanzniveaus als Beurteilungskriterien für die gesamte Modellierung der theoretisch vermuteten Zusammenhänge. Um die Art und Weise der Stichprobenziehung und die Einbettung der Schulkinder in Schulklassen zu berücksichtigen, werden für die geschätzten Koeffizienten robuste, nach Schulklassen gruppierte Standardfehler berechnet.

IV. Empirische Befunde

1. Bildungserfolge von Migranten im Berliner Schulsystem

Im ersten Schritt werden die Bildungserfolge von Schulkindern mit Migrationshintergrund am Ende der Primarstufe im Vergleich zu den deutschen Schulkindern beschrieben *(Tabelle 1)*. Hier werden der Bildungsübergang, der Bildungsempfehlung sowie den Deutsch- und Mathematiknoten untersucht. Für alle diese Dimensionen des Bildungserfolgs sind bei Kontrolle des Geburtslandes die meisten Migrantengruppen gegenüber den deutschen Schulkindern im Nachteil. Besonders augenfällig ist dies für die Notengebung und Bildungsempfehlung.

Im Detail gesehen, haben türkischstämmige Schulkinder signifikant geringere Chancen als deutsche Schulkinder, auf das Gymnasium zu wechseln.[5] Alle anderen Migrantenkindern unterscheiden sich hierbei nicht statistisch signifikant von deutschen Schulkindern. Bei der Bildungsempfehlung hingegen werden alle Migrantengruppen signifikant seltener als deutsche Schulkinder für weiterführende Schullaufbahnen (Realschule oder Gymnasium) empfohlen. Lediglich für die Gruppe von Schulkindern mit nicht eindeutig kategorisierbarem Migrationshintergrund besteht kein statistisch signifikanter Unterschied zu deutschen Schulkindern, für die Realschule statt Hauptschule empfohlen zu werden.

Bei der Notenvergabe gibt es ebenfalls signifikante Unterschiede. So haben Schulkinder mit Migrationshintergrund signifikant eher schlechtere Deutschnoten als die

5 Von allen Schulkindern wechseln rund 6 Prozent auf die Hauptschule, 21 Prozent auf die Realschule, 31 Prozent auf die Gesamtschulen und die Mehrheit von 42 Prozent auf das Gymnasium. Mit den vorliegenden Schätzergebnissen werden hinlänglich bekannte Befunde repliziert (vgl. Kalter et al. 2007; Esser 2001: 46).

Tabelle 1: Nachteile von Migrantenkindern am Ende der Primarstufe im Berliner Bildungssystem

	Bildungsübergang[1]			Bildungsempfehlung[1]		Deutschnoten[2]		Mathematiknoten[2]	
	Real-schule	Gymna-sium	Gesamt-schule	Real-schule	Gymna-sium	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel
Geburtsland									
Deutschland	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ausland	2,300	1,176	2,593	0,929	0,846	0,976	1,196	1,041	1,041
Migrationshintergrund									
Deutsch	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Türkisch	0,701	0,568*	0,595	0,530***	0,272***	0,530***	1,877***	0,855	1,473**
Arabischsprachig	0,462	0,441	0,680	0,374***	0,129***	0,463*	2,869***	1,199	2,357**
Ex-Jugoslawien	0,345*	0,383	0,305	0,430**	0,244***	0,621	2,006*	0,485	1,478
Andere	1,106	1,210	0,752	0,802	0,693*	0,747**	1,188	1,024	1,088
Pseudo-R^2	0,006			0,018		0,014		0,004	
N	3169			3169		4926		4926	

Multinomiale logistische Regression, odds ratios, robuste Standardfehler.

Referenzkategorien: 1 = Hauptschule; 2 = mittelmäßig („befriedigend“).

* $p \leq 0{,}05$; ** $p \leq 0{,}01$; *** $p \leq 0{,}001$.

Datenbasis: ELEMENT – eigene Berechnungen.

deutschen. Türkischstämmige Schulkinder und Schulkinder mit arabisch(sprachig)er oder anderer Herkunft haben signifikant geringere Chancen als deutsche Schulkinder, (sehr) gute statt mittelmäßige Deutschnoten zu erzielen. Dabei unterscheiden sich Schulkinder mit ex-jugoslawischem Migrationshintergrund nicht signifikant von deutschen Schulkindern.

Bei den Mathematiknoten bestehen geringere Unterschiede zwischen den Gruppen. Beim Erhalt guter Zensuren ist die Gruppe der Migrantenkinder gegenüber den deutschen Schulkindern nicht im Nachteil. Jedoch bekommen Schulkinder mit türkischem oder arabischsprachigem Migrationshintergrund signifikant häufiger eher schlechte Mathematiknoten als deutsche Schulkinder.

2. Herkunftseffekte oder Diskriminierung beim Bildungsübergang?

Für die eher nach sozialer Herkunft und weniger nach dem Migrationshintergrund selektive Gruppe, die nicht bereits nach der 4. Klassenstufe in das Gymnasium gewechselt, sondern in der Grundschule verblieben ist, wird der Übergang auf das Gymnasium nach der 6. Klassenstufe untersucht (siehe Fußnote 4). Werden das Geschlecht der Schulkinder, die soziale Herkunft, der Notendurchschnitt und die Bildungsempfehlung in Rechnung gestellt, dann sind die Effekte des Migrationshintergrunds entweder insignifikant oder gar positiv signifikant für den Übergang auf weiterführende Schulen (siehe *Tabelle 2*). Neben den schulischen Leistungsbeurteilungen strukturiert vor allem die soziale Herkunft den Übergang auf das Gymnasium. Dieser Befund unterstreicht die herausragende Bedeutung elterlicher Bildungsentscheidungen für diesen Bildungsübergang (sekundärer Herkunftseffekt).

Dass zudem Schulkinder mit türkischem oder unspezifischem Migrationshintergrund signifikant bessere Chancen als Schulkinder ohne Migrationshintergrund haben, nach der 6. Klassenstufe auf das Gymnasium zu gelangen, ist ebenfalls auf sekundäre und diesem Fall migrationsbedingte Herkunftseffekte zurückzuführen. Wenn sich bei entsprechenden Schulleistungen, und dies wird durch entsprechende Notendurchschnitte und Bildungsempfehlungen unterstützt, die Chance bietet, dann nutzen Eltern mit diesem Migrationshintergrund diese sehr viel zielstrebiger als deutsche Eltern. In Berlin gelingt ihnen dies wahrscheinlich auch wegen der unverbindlichen Bildungsempfehlung. In dieser Hinsicht werden bekannte Befunde repliziert, dass bei gleichen Leistungen Eltern mit Migrationshintergrund eher als deutsche Eltern versuchen, ihre Kinder möglichst gut im Bildungssystem zu platzieren.

Die kanalisierende Wirkung der Bildungsempfehlung für den Bildungsübergang ist ebenfalls offensichtlich, selbst wenn diese in Berlin für die Eltern nicht verbindlich ist. Auch hierbei sind die Effekte des Migrationshintergrunds insignifikant, wenn für die Schulkinder unter anderem die soziale Herkunft konstant gehalten wird. Für die Gymnasialempfehlung ist neben dem erzielten Notendurchschnitt in den übergangsrelevanten Schulfächern am Ende der Klassenstufe 6, bei Kontrolle kognitiver Fähigkeiten und Testwerte, der sozioökonomische Status des Elternhauses ausschlaggebend. Wie für den Bildungsübergang wird auch für die Bildungsempfehlung die Annahme gestützt, dass in Bezug auf Bildungschancen der Migrationsstatus ein Sonderfall der sozialen Herkunft ist. Alle Unterschiede zwischen den Schulkindern ohne Migrationshinter-

Tabelle 2: Erklärung der Nachteile von Migrantenkindern am Ende der Primarstufe im Berliner Bildungssystem

Referenzkategorien: Hauptschule	Bildungsübergang			Bildungsempfehlung	
	Real-schule	Gymna-sium	Gesamt-schule	Real-schule	Gesamt-schule
Geburtsland					
Deutschland	1	1	1	1	1
Ausland	2,763	1,995	2,802	0,942	0,867
Migrationshintergrund					
Deutsch	1	1	1	1	1
Türkisch	1,844	2,099**	0,793	0,716	0,526
Arabischsprachiges Land	1,397	2,004	0,975	0,635	0,350
Ex-Jugoslawien	0,809	1,221	0,406	0,652	0,630
Andere	1,632	1,955*	0,813	0,981	0,850
Geschlecht					
Männlich	1	1	1	1	1
Weiblich	0,998	1,176	1,262	0,973	1,263
Soziale Herkunft					
HISEI	1,015	1,021*	0,998	1,009	1,022*
Max. Hauptschulabschluss	1	1	1	1	1
Mittlere Reife	1,606*	1,631*	0,805	1,439	1,219
Fachhochschulreife	0,977	1,351	0,572	0,950	1,123
Abitur	1,959	3,510***	1,316	1,104	1,189
Leistungsbewertung					
Notendurchschnitt	0,598*	0,484**	0,664	0,098***	0,004***
Bildungsempfehlung					
Hauptschule	1	1	1		
Realschule	48,57***	12,70***	8,563***		
Gymnasium	9,632**	34,82***	4,846		
Testwerte					
KFT-Gesamtwert				1,011	1,034**
Leseverständnis				1,023**	1,047***
Mathematik				1,017*	1,032**
Pseudo-R^2	0,239			0,489	
N	3169			3169	

Multinomiale logistische Regression, odds ratios, robuste Standardfehler.

* $p \leq 0{,}05$; ** $p \leq 0{,}01$; *** $p \leq 0{,}001$.

Datenbasis: ELEMENT (gewichtet) – eigene Berechnungen.

grund und den Schulkindern der hier berücksichtigten Migrantengruppen sind, bei Kontrolle des Geburtslandes, aber ohne Berücksichtigung des Rechtsstatus der Migranten, insignifikant.

3. Schulische Beurteilungen

Selbst wenn sowohl der Bildungsübergang als auch die Bildungsempfehlung in Bezug auf die schulische Selektion leistungsgerecht erfolgen, ist jedoch nicht ausgeschlossen,

dass die Notenvergabe als eine zentrale Voraussetzung dafür nicht in jedem Fall „meritokratisch“ ist. Hierzu war angenommen worden, dass gerade die Migrantenkinder besonders im Nachteil sind oder gar benachteiligt werden. Daher wird der Frage nachgegangen, ob die Differenzen in den Zensuren mit ihren Folgen für die Bildungsempfehlung und den Bildungsübergang auf individuelle Leistungsunterschiede oder auf leistungsfremde Kriterien zurückzuführen sind. In den Analysen werden alle Schulkinder, auch diejenigen, die bereits nach der 4. Klassenstufe auf ein Gymnasium gewechselt sind, berücksichtigt.

Für die Deutschnoten kann – bei Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten und den Testwerten für das Leseverständnis sowie der institutionellen Einbettung (d. h. Besuch von Grundschule oder randständigem Gymnasium) nach der 4. Klassenstufe – keine Benachteiligung von Schulkindern mit Migrationshintergrund nachgewiesen werden (siehe *Tabelle 3*). In Bezug auf die leistungsgerechte Vergabe von Deutschnoten werden, soweit dies mit den theoretisch angenommenen und de facto beobachteten Prozessen nachweisbar ist, die Schulkinder mit Migrationshintergrund nicht benachteiligt. Es finden sich soweit für sie keine belastbaren Hinweise für Diskriminierung durch das Lehrpersonal.

Offensichtlich sind sie ohnehin wegen primärer Herkunftseffekte deutlich im Nachteil gegenüber den deutschen Schulkindern. Denn für die Vergabe der Zensuren liegen wiederum signifikante Effekte der sozialen Herkunft vor. Für Schulkinder ohne Migrationshintergrund gelten hierbei die gleichen, herkunftsbedingten Schwierigkeiten wie für Schulkinder mit Migrationshintergrund. Da die individuelle Leistungsfähigkeit kontrolliert wird, kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass nur meritokratische Prinzipien bei der Notenvergabe angewendet werden. So haben Kinder aus höheren Sozialschichten, hier bemessen nach dem kulturellen Kapital des Elternhauses, weiterhin Vorteile, wenn es um die Chancen für vorteilhafte Zensuren geht. Dies verweist zum einen auf die besondere Rolle primärer Herkunftseffekte. Und zum anderen darauf, soweit es mit der gegebenen Datenlage möglich ist, die Befunde so zu interpretieren, dass eine Benachteiligung bei der Vergabe von Deutschnoten eher nach sozialer Herkunft als nach dem Migrationshintergrund erfolgt.

Weil eingangs argumentiert wurde, dass in Bezug auf den Bildungserfolg der Migrationsstatus ein Spezialfall des kausalen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildungschancen ist und darüber hinausgehende spezifische Nachteile schulpflichtiger Migrantenkinder hauptsächlich mit Sprachproblemen im Elternhaus zusammenhängen, wäre es sinnvoll, die sprachliche Eltern-Kind-Kommunikation im Alltag zu kontrollieren. Wegen fehlender Imputation der „missing values“ für diese Variable und der Reduktion der Fallzahl wird darauf verzichtet, diese in die Modellierung einzubeziehen. Explorative Analysen zeigten jedoch für andere Operationalisierungen des Migrationsstatus, dass die Effekte der nichtdeutschen Muttersprache oder Staatsangehörigkeit vollständig insignifikant werden, wenn die Sprache in der alltäglichen Eltern-Kind-Kommunikation kontrolliert wird (vgl. Becker und Beck 2011). Somit wird die hier mehrfach erwähnte These von Kalter (2005) empirisch gestützt. Dieser Befund weist auch darauf hin, dass der Erwerb und das Beherrschen der Sprache des Ankunftslandes (Kulturation) *die* Schlüssel-Voraussetzung für die strukturelle Assimilation und damit einhergehende Sozialintegration von Migrantinnen und Migranten ist.

Tabelle 3: Nachteile bei der Leistungsbeurteilung am Ende der Primarstufe im Berliner Bildungssystem

	Deutschnoten		Mathematiknoten	
	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel	(sehr) gut vs. mittel	schlecht vs. mittel
Geburtsland				
Deutschland	1	1	1	1
Ausland	1,052	1,122	1,081	1,007
Migrationshintergrund				
Deutsch	1	1	1	1
Türkisch	1,386	0,740	2,457***	0,472***
Arabischsprachiges Land	1,095	1,335	3,546***	0,793
Ex-Jugoslawien	1,358	0,987	1,004	0,529
Andere	0,906	0,947	1,295*	0,760*
Geschlecht				
Männlich	1	1	1	1
Weiblich	1,912***	0,550***	1,320***	0,700***
Soziale Herkunft				
HISEI	1,006*	0,993	1,002	0,994
Maximal Hauptschulabschluss	1	1	1	1
Mittlere Reife	1,027	0,778	0,792	0,831
Fachhochschulreife	1,242	0,736	0,830	0,624*
Abitur	1,384*	0,549***	0,560**	0,657*
Testwerte				
KFT-Gesamtwert	1,043***	0,979***	1,023***	0,965***
Leseverständnis	1,063***	0,944***		
Mathematik			1,080***	0,934***
Allokation nach 4. Klasse				
Primarstufe	1	1	1	1
Gymnasium	0,346***	2,032***	0,215***	3,032***
Pseudo-R^2	0,175		0,220	
N	4926		4926	

Multinomiale logistische Regression, odds ratios, robuste Standardfehler.

* $p \leq 0{,}05$; ** $p \leq 0{,}01$; *** $p \leq 0{,}001$.

Datenbasis: ELEMENT (gewichtet) – eigene Berechnungen.

Analog zu den Deutschzensuren kann mit den herangezogenen Daten und der theoretisch abgeleiteten Analysestrategie auch für die Mathematiknoten eine eventuelle Diskriminierung von Schulkindern mit Migrationshintergrund nicht nachgewiesen werden. Denn wenn neben dem Besuch der Schule (Grundschule oder grundständiges Gymnasium) die Testwerte kontrolliert werden, dann zeigt sich zweierlei. Zum einen erhalten neben den Schulkindern mit sonstigem Migrationshintergrund die beim Bildungserfolg besonders benachteiligten türkisch- oder arabischstämmigen Schulkinder eher bessere Zensuren als die deutschen Schulkinder. Diese Gruppen haben demnach relativ geringere Risiken für eine ungünstige Leistungsbeurteilung in Mathematik. Demnach müssen, und hierfür gibt es für andere Länder entsprechende Belege (z. B. Van de Werfhorst und Tubergen 2007), manche Migrantengruppen im Berliner Schulsystem vergleichsweise weniger Leistung als deutsche Schulkinder erbringen, um

gleiche oder bessere Leistungsbeurteilungen zu erzielen. Dieser Befund widerspricht dem Konzept der institutionellen Diskriminierung. Zum anderen sind wiederum Effekte sozialer Herkunft nachweisbar, wonach Kinder von besser gebildeten Eltern im Vorteil sind. Wie bei den Deutschnoten bleibt hierbei unklar, auf welchen Mechanismen die Beurteilung der Lehrkräfte basiert. Ob letztlich eine „positive Diskriminierung" von Migrantengruppen oder von Kindern höher gebildeter Eltern vorliegt, indem dieselbe Leistung für unterschiedliche Gruppen jeweils unterschiedlich prämiert wird, kann mangels Informationen im Datensatz nicht endgültig beurteilt werden.

V. Zusammenfassung

Wie von Diefenbach (2009) hervorgehoben, sind die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem sowohl soziologisch als auch gesellschaftlich relevant. Mit der Teilhabe an Bildung sind nicht nur ihre Chancen für soziale Integration verbunden, sondern auch grundlegende Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Gültigkeit meritokratischer Prinzipien und damit auch der Systemintegration (vgl. Esser 2006, 2001; siehe auch den Beitrag von Solga in diesem Band). Für die empirische Beurteilung von Chancenverteilungen im Allgemeinen und von Benachteiligungen von Kindern aus Migrantenfamilien im Besonderen ist es unerlässlich, die Ursachen der vorhandenen systematischen Nachteile von Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem aufzudecken. Je eindeutiger empirische Befunde dazu sind, desto eher können ideologisch motivierte Behauptungen entlarvt werden (vgl. Ditton und Aulinger 2011). Dafür sind im Sinne kumulativer Sozialforschung systematische Einzelstudien ebenso bedeutsam wie wiederholte empirische Theorievergleiche. Dazu soll die hier vorgelegte Studie beitragen. Leitend war die Frage, ob die vergleichsweise geringeren Bildungserfolge von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem der ungünstigen Ressourcenlage ihres Elternhauses oder der Diskriminierung durch Lehrpersonen geschuldet ist.

So konnten zumindest aus Sicht eines strukturell-individualistischen Erklärungsmodells, das sich an die Theorie von Boudon (1974) anlehnt, und mit den herangezogenen Daten sowohl für den Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulformen in der Sekundarstufe I als auch für die schulischen Leistungsbeurteilungen und Bildungsempfehlungen im Berliner Schulsystem *keine* empirischen Hinweise gefunden werden, die für eine *systematische* Diskriminierung von Migrantenkindern sprechen würden. Selbst wenn Diskriminierung in einzelnen Fällen vorläge, ist ihr Gewicht im Vergleich zu anderen Einflussfaktoren der sozialen Herkunft offensichtlich so gering, dass sie kaum zur umfassenden Erklärung bestehender Nachteile von Migrantenkindern beitragen. Eher weisen die Befunde darauf hin, dass bei der Notengebung in Deutsch und Mathematik als Schulfächer die Schulkinder aus unteren Schichten oder von weniger gebildeten Eltern wegen ihrer *sozialen Herkunft* benachteiligt werden (vgl. Bourdieu und Passeron 1971). Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten und fachlichen Kompetenzen erhalten die meisten Migrantengruppen hingegen eher bessere Mathematiknoten als deutsche Schulkinder.

Insgesamt decken sich die für das Bundesland Berlin vorgelegten Befunde mit der aktuellen Forschung, die in der bildungssoziologischen Tradition von Boudon (1974)

steht. Die Nachteile von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund basieren, abgesehen von bereits nachgewiesenen Sprachproblemen und Bedingungen der Einwanderung (vgl. Esser 2006), vor allem auf den defizitären bildungsrelevanten Ressourcen der zugewanderten Eltern (vgl. Kalter 2005). Nach Esser (2001) erhalten sie keinen „Malus" wegen ihres Migrations- oder Ausländerstatus oder als Angehörige ethnischer Gruppen. Die Verteilung der Bildungschancen in der Schule folgen auf den ersten Blick nach meritokratischen Kriterien, wenn außen vor gelassen wird, dass die Möglichkeiten, sich für den Wettbewerb im Schulsystem vorzubereiten, ebenso *sozial ungleich* verteilt sind wie die Lernvoraussetzungen bei der Einschulung und schließlich die Abstützung der Bildungserfolge durch das Elternhaus. In dieser Hinsicht sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (mit großen Unterschieden zwischen den Nationalitäten oder Ethnien) gegenüber jenen ohne Migrationshintergrund (und hier wiederum gegenüber denjenigen aus den höheren Sozialschichten) oftmals deutlich im Nachteil. Aufgrund dieser Nachteile in den Voraussetzungen für schulische Leistungen reproduziert jedoch das deutsche Schulsystem durch die Gleichbehandlung *ohne* Chancenausgleich die Benachteiligung von Migrantenkindern im Bildungsbereich und als Folge davon später auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Solga 2005). Wie bereits hinreichend bekannt, sind nicht nur sie davon betroffen, sondern auch Einheimische aus Elternhäusern mit geringen bildungsrelevanten Ressourcen (vgl. Becker und Schuchart 2010).

An dieser Stelle sind theoretische und empirische Grenzen der vorliegenden Studie zu benennen. Aufgrund der begrenzten Datenlage können einige der Befunde auch anders gesehen werden. Beispielsweise kann der verbleibende Nettoeffekt der sozialen Herkunft für die schulischen Leistungen und ihre Bewertung auch im Sinne von Bourdieu und Passeron (1971) interpretiert werden. Ihrer Sichtweise zufolge werden im Unterrichtssystem soziale Attribute, wie soziale Herkunft, in natürliche, wie Talent und Anstrengung, transferiert. Den meritokratischen Prinzipien vermeintlich gerecht werdend, werden so Benachteiligungen unterer Sozialschichten im Bildungssystem legitimiert (vgl. Solga 2005). Das käme dem Konzept der *statistischen Diskriminierung* von Arrow (1973) recht nahe. Initiale soziale Differenzen bei der Einschulung und in der Schullaufbahn werden in natürliche Begabungen und schulische Leistungen transformiert. Weil aber Schulkinder aus unteren Sozialschichten strukturell und kulturell bedingte Schwierigkeiten haben, den schulischen Anforderungen im Unterricht gerecht zu werden, werden sie in scheinbar legitimer Weise „leistungsgerecht" sanktioniert. Dadurch, dass Schulen nur unter der Maxime formaler Chancengleichheit operieren (vgl. Becker 2010), bleiben de facto Ungleichheiten der sozialen und kulturellen Startvoraussetzungen bestehen. Diese ungleichen Lernvoraussetzungen werden von Schuljahr zu Schuljahr verstärkt, wenn kein Chancenausgleich vorgenommen wird (vgl. Becker und Schuchart 2010). Resultat davon ist, dass Kinder in sozial benachteiligten Familien eher aus dem Bildungssystem ausscheiden (müssen) oder ihre Eltern häufiger von weiterführenden Bildungswegen absehen. Auf diese Weise trägt das Bildungssystem, vermittelt über schichtspezifische Chancen an den Übergangsstellen im Bildungssystem und beim Erwerb höherwertiger Bildungsabschlüsse (Boudon 1974: 76), zur Reproduktion von sozialen Ungleichheiten auch außerhalb des Bildungssystems bei. Auf der einen Seite kann dies durchaus als *institutionalisierte Diskriminierung* interpretiert werden (vgl. Gomolla und Radtke 2009). Auf der anderen Seite ist es nicht ausgeschlos-

sen, dass sich dahinter eine Folge des systematischen Zusammenspiels primärer und sekundärer Herkunftseffekte unter gegebenen Randbedingungen der sozialen Ungleichheit außerhalb des Bildungssystems sowie den institutionellen Vorgaben im Bildungssystem verbirgt (vgl. Becker 2011). Solche nicht eindeutigen Interpretationen ergeben sich bei empirischen Analysen in der Regel dann, wenn entweder die Prozesse der Diskriminierung in der Schule nicht direkt gemessen oder alternative Mechanismen nicht gleichzeitig berücksichtigt werden.

Um dieses Problem auch bei ungünstiger Datenlage zu reduzieren, bietet sich neben weiteren empirischen Theorievergleichen und Replikationen zunächst vor allem die Verwendung angemessener Daten an. Beim gegenwärtigen Stand der Dinge kann es nur durch die theoriegeleitete Erhebung informativer Daten über soziale Prozesse und Mechanismen im Längsschnitt behoben werden. Zusätzlich zur präzisen Abbildung des Migrationsstatus (etwa durch systematische Berücksichtigung des Rechtsstatus, der Generationenabfolgen und Migrationsbiographie) und der Beobachtung bildungsrelevanter Prozesse im Elternhaus, im Schulalltag und in der Schulklasse (einschließlich der Selektions-, Kontext- und Bezugsgruppeneffekte) im Sinne einer mechanismenbasierten Modellierung sind Replikationen für alle Schulsysteme Deutschlands (bei Berücksichtigung der jeweiligen Schulstufe) und im internationalen Vergleich notwendig. Letzteres würde nicht nur die systematische Variation institutioneller Strukturen des Bildungssystems und ihrer Folgen für Bildungserfolge und -chancen einschließen, sondern eben auch sozialstrukturelle Folgen nationaler Migrationspolitik und Folgen spezifischer Migrationsströme für die Integration der nachfolgenden Generationen unter den Migrantinnen und Migranten in das Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Anhang

Tabelle A1: Deskription der abhängigen und unabhängigen Variablen (Mittelwert und in Klammern: Standardabweichung)

	Alle Schulkinder	Deutsch	Türkisch	Arabisch	Ex-Jugoslawien	Andere	Nur Schulkinder ohne Gymnasiasten (nach 4. Klassenstufe)
Geburtsland							
Deutschland	0,94 (0,25)						0,93 (0,25)
Ausland	0,06 (0,25)						0,07 (0,25)
Migrationshintergrund							
Deutsch	0,64 (0,48)						0,60 (0,49)
Türkisch	0,08 (0,27)						0,11 (0,31)
Arabischsprachiges Land	0,02 (0,13)						0,03 (0,16)
Ex-Jugoslawien	0,01 (0,09)						0,02 (0,14)
Andere	0,25 (0,43)						0,24 (0,43)
Schulübertritt							
Hauptschule	0,04 (0,19)	0,03 (0,18)	0,08 (0,27)	0,10 (0,34)	0,11 (0,32)	0,03 (0,16)	0,05 (0,23)
Realschule	0,17 (0,38)	0,19 (0,39)	0,24 (0,43)	0,21 (0,41)	0,19 (0,40)	0,17 (0,38)	0,24 (0,43)
Gymnasium1	0,76 (0,43)	0,77 (0,42)	0,63 (0,48)	0,63 (0,48)	0,65 (0,48)	0,79 (0,41)	0,66 (0,47)
Gesamtschule	0,03 (0,17)	0,03 (0,17)	0,04 (0,20)	0,06 (0,23)	0,04 (0,20)	0,02 (0,13)	0,04 (0,20)
Soziale Herkunft							
HISEI	51,45 (16,63)	54,88 (15,35)	37,85 (13,42)	38,59 (15,79)	39,73 (15,34)	48,50 (17,33)	46,49 (15,65)
Höchstens Hauptschule	0,12 (0,33)	0,06 (0,24)	0,47 (0,50)	0,43 (0,50)	0,28 (0,45)	0,14 (0,34)	0,18 (0,38)
Mittlere Reife	0,35 (0,48)	0,38 (0,49)	0,25 (0,43)	0,21 (0,41)	0,28 (0,43)	0,32 (0,47)	0,44 (0,50)
Fachhochschulreife	0,06 (0,24)	0,06 (0,24)	0,06 (0,23)	0,08 (0,29)	0,11 (0,32)	0,06 (0,46)	0,06 (0,24)
Abitur	0,45 (0,50)	0,48 (0,50)	0,21 (0,41)	0,26 (0,44)	0,32 (0,47)	0,50 (0,50)	0,32 (0,47)
(Schul-)Leistungen							
KFT-Gesamtwert	28,95 (10,24)	30,70 (9,54)	20,87 (9,55)	22,22 (9,63)	22,01 (10,30)	27,88 (10,49)	25,45 (10,03)
Testwerte Deutsch	114,52 (13,70)	117,18 (12,81)	102,60 (11,90)	101,45 (12,43)	103,49 (11,43)	113,06 (13,55)	109,60 (12,71)
Testwerte Mathematik	121,55 (17,34)	124,43 (16,79)	108,37 (13,98)	107,23 (13,98)	106,39 (15,96)	120,28 (16,85)	114,59 (15,20)
Notendurchschnitt	2,84 (0,86)	2,77 (0,84)	3,15 (0,90)	3,28 (0,87)	3,22 (0,93)	2,86 (0,86)	2,94 (0,91)

	Alle Schulkinder	Deutsch	Türkisch	Arabisch	Ex-Jugoslawien	Andere	Nur Schulkinder ohne Gymnasiasten (nach 4. Klassenstufe)
Noten in Mathematik							
(sehr) gut	0,38 (0,49)	0,39 (0,49)	0,31 (0,46)	0,33 (0,47)	0,21 (0,41)	0,39 (0,49)	0,36 (0,48)
Mittelmäßig	0,35 (0,48)	0,36 (0,48)	0,34 (0,47)	0,24 (0,43)	0,38 (0,49)	0,34 (0,47)	0,33 (0,47)
(sehr) schlecht	0,27 (0,44)	0,25 (0,43)	0,35 (0,48)	0,42 (0,50)	0,41 (0,50)	0,27 (0,45)	0,31 (0,46)
Noten in Deutsch							
(sehr) gut	0,41 (0,49)	0,26 (0,44)	0,46 (0,50)	0,20 (0,40)	0,25 (0,44)	0,36 (0,48)	0,38 (0,49)
Mittelmäßig	0,39 (0,49)	0,41 (0,49)	0,38 (0,49)	0,38 (0,49)	0,39 (0,49)	0,42 (0,49)	0,39 (0,49)
(sehr) schlecht	0,20 (0,40)	0,33 (0,47)	0,16 (0,37)	0,42 (0,50)	0,35 (0,48)	0,22 (0,41)	0,24 (0,42)
Bildungsempfehlungen							
Hauptschule	0,14 (0,35)	0,11 (0,31)	0,30 (0,48)	0,37 (0,48)	0,34 (0,48)	0,14 (0,35)	0,19 (0,40)
Realschule	0,32 (0,46)	0,29 (0,50)	0,45 (0,50)	0,43 (0,50)	0,38 (0,49)	0,33 (0,47)	0,44 (0,50)
Gymnasium	0,55 (0,50)	0,60 (0,49)	0,25 (0,43)	0,20 (0,40)	0,28 (0,45)	0,53 (0,50)	0,36 (0,48)
Aktuelle Schulform							
Grundschule	0,64 (0,48)	0,60 (0,49)	0,91 (0,29)	0,91 (0,29)	0,92 (0,28)	0,65 (0,48)	
Grundständiges Gymnasium	0,36 (0,48)	0,40 (0,49)	0,09 (0,29)	0,09 (0,29)	0,08 (0,28)	0,35 (0,48)	

[1] inklusive Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe.

Datenbasis: ELEMENT (gewichtet) – eigene Berechnungen.

Literatur

Aigner, Dennis J., und Glen G. Cain. 1977. Statistical theories of discrimination in labor markets. *Industrial and Labor Relations Review* 30: 175-187.

Alba, Richard, Johann Handl und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-238.

Arnold, Karl-Heinz, Wilfried Bos, Peggy Richert und Tobias C. Stubbe. 2007. Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Karl-Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, 271-297. Münster: Waxmann.

Arrow, Kenneth J. 1973. The theory of discrimination. In *Disrimination in labor markets*, Hrsg. Orley Ashenfelter, Albert Rees, 3-33. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Becker, Gary S. 1971. *The economics of discrimination.* Chicago: University of Chicago Press.

Becker, Rolf, und Claudia Schuchart. 2010. Verringerung sozialer Ungleichheiten von Bildungschancen durch Chancenausgleich? Ergebnisse einer Simulation bildungspolitischer Maßnahmen. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 413-436. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Frank Schubert. 2011. Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 161-194. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Michael Beck. 2011. Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 123-137. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-475.

Becker, Rolf. 2010. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 161-189. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2011. Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 87-138. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bos, Wilfried, Andreas Voss, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Oliver Thiel und Renate Valtin. 2004. Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*, Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Gerd Walther, Renate Valtin, 191-228. Münster: Waxmann.

Bos, Wilfried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert, Renate Valtin, Andreas Voss, Isolde Badel und Nike Plaßmeier. 2003. Lesekompetenzen deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich,* Hrsg. Wilfried-Bos et al., 69-142. Münster: Waxmann.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Breen, Richard, und Jan O. Jonsson. 2000. Analyzing educational careers: A multinomial transition model. *American Sociological Review* 65: 754-772.

Büchel, Felix, und Gert Wagner. 1996. Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In *Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt*, Hrsg. Wolfgang Zapf, Jürgen Schupp, Roland Habich, 80-96. Frankfurt a. M.: Campus.

Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James Mcpartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of educational opportunity.* Washington: U.S. Government Printing Office.

Coleman, James S., Sara D. Kelly, John A. Moore und Urban Institute. 1975. *Trends in school segregation, 1968-73.* Washington: Urban Institute.

Diefenbach, Heike. 2007. *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem Erklärungen und empirische Befunde.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike. 2009. Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In *Bildung als Privileg*, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 221-245. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike. 2011. Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie,* Hrsg. Rolf Becker, 449-473. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut, und Jan Krüsken. 2006. Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26: 135-157.

Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. 2011. Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 96-119. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut. 2010. Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In *Bildung als Privileg,* Hrsg. Rolf Becker, 247-275. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ditton, Hartmut, Jan Krüsken und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 285-304.

Dollmann, Jörg. 2010. *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dollmann, Jörg. 2011. Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63: 431-457.

Esser, Hartmut. 2001. *Integration und soziale Schichtung.* Arbeitspapier Nr. 40 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. Mannheim: MZES.

Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.* Frankfurt a. M.: Campus.

Farkas, George. 2003. Racial disparities and discrimination in education: What do we know, how do we know it, and what do we need to know? *Teachers College Record* 105: 1119-1146.

Ganzeboom, Harry, B., Paul De Graaf und Donald Treiman. 1992. A standard international socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research* 21: 1-56.

Gomolla, Mechtild, und Frank-Olaf Radtke. 2009. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gresch, Cornelia, und Cornelia Kristen. 2011. Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 208-227.

Heller, Kurt A., und Christoph Perleth, 2000: *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R).* Göttingen: Hogrefe.

Kalter, Frank. 2005. Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In *Arbeitsmarktsoziologie*, Hrsg. Martin Abraham, Thomas Hinz, 303-332. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalter, Frank, Nadja Granato und Cornelia Kristen. 2007. Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Hrsg. Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte, Markus Gangl, 214-245. Frankfurt a. M.: Campus.

Kristen, Cornelia, und Nadja Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany. *Social origins and ethnic. Inequality Ethnicities* 7: 343-366.

Kristen, Cornelia. 2002. Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 534-552.

Kristen, Cornelia. 2005. *School choice and ethnic school segregation. Primary school selection in Germany.* Münster: Waxmann.

Kristen, Cornelia. 2006. Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 79-97.

Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 117-144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kultusministerkonferenz (KMK). 2006. *Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage.* Bonn: KMK.

Lehmann, Rainer H., und Jenny Lenkeit. 2008. *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien.* Berlin: Humboldt-Universität.

Lehmann, Rainer H., und Roumiana Nikolova. 2005. *Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Bericht über die Untersuchung 2003 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Untersuchungsbericht.* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

Long, J. Scott. 1997. *Regression models for categorical and limited dependent variables.* Thousand Oaks: Sage.

Mickelson, Roslyn Arlin. 2003. When are racial disparities in education the result of racial discrimination? A social science perspective. *Teachers College Record* 105: 1052-1086.

Mood, Carina. 2010. Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do and what we can do about it. *European Sociological Review* 26: 67-82.

Müller-Benedict, Volker. 2007. Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 615-639.

Nölle, Ines, Thomas Hörstermann, Sabine Krolak-Schwerdt und Cornelia Gräsel. 2009. Relevante diagnostische Informationen bei der Übergangsempfehlung – die Perspektive der Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 37: 294-310.

Relikowski, Ilona, Erbil Yilmaz und Hans-Peter Blossfeld. 2012. Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Method-Studie zur Rolle von Bildungsdifferenzen, Informationsdefiziten und antizipierter Diskriminierung. In *Soziologische Bildungsforschung.* Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker und Heike Solga, 111-136. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneider, Thorsten. 2011. Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrundes für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14: 371-396.

Söhn, Janina. 2012. Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In *Soziologische Bildungsforschung.* Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 164-185. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, Heike. 2005. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*, Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 19-38. Weinheim: Juventa.

Solga, Heike. 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten – Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In *Soziologische Bildungsforschung.* Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 459-487. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sprietsma, Maresa. 2009. *Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school.* ZEW-Discussion Paper No. 09-074. Mannheim: ZEW.

Steinbach, Anja, und Bernhard Nauck. 2004. Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. Zur Erklärung von ethnischen Unterschieden im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7: 20-32.

Stockè, Volker. 2007. Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review* 23: 505-519.

Tent, Lothar, Walter Fingerhut und Hans-Peter Langfeldt. 1976. *Quellen des Lehrerurteils: Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten.* Weinheim: Beltz.

Tiedemann, Joachim, und Elfriede Billmann-Mahecha. 2007. Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 108–120.

Van de Werfhorst, Herman G., und Frank Van Tubergen. 2007. Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands. *Ethnicities* 7: 416-444.

Wagner, Wolfgang, Andreas Helmke und Friedrich-Wilhelm Schrader. 2009. Die Rekonstruktion der Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I und der Wahl des Bildungsgangs auf der Basis des Migrationsstatus, der sozialen Herkunft, der Schulleistung und schulklassenspezifischer Merkmale. In *Bildungsentscheidungen,* Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 183-204. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wiese, Wilhelm. 1982. Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. *Zeitschrift für Soziologie* 11: 49-63.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. Rolf Becker, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Muesmattstraße 27, 3012 Bern, Schweiz

E-Mail: rolf.becker@edu.unibe.ch

RECHTLICHE STRATIFIKATION: DER EINFLUSS DES RECHTSSTATUS AUF BILDUNGSUNTERSCHIEDE ZWISCHEN MIGRANTENGRUPPEN

Janina Söhn

Zusammenfassung: Dieser Beitrag untersucht Bildungsdisparitäten zwischen Migrantenkindern und nimmt erstmals systematisch die rechtliche Stratifikation zwischen Migrantengruppen in den Blick. Direkte und indirekte Auswirkungen unterschiedlicher Rechtsstatus werden theoretisch aus der Selektivität rechtlicher Zuwanderungswege und aus differenziell ausgestalteten staatlichen Aufnahmekontexten abgeleitet. Für Zuwandererkohorten der Jahre 1987 bis 2003 nach Deutschland werden die Rechte für unterschiedliche Gruppen (Aussiedler, EU-Bürger, Flüchtlinge und Familienmigranten aus Drittstaaten) dargelegt. Hypothesen zur Rolle dieser rechtlichen Stratifikation für den Schulerfolg von Migrantenkindern werden mit den Daten des Mikrozensus 2005 untersucht. Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass die migrationspolitisch privilegierten Aussiedlerkinder einem geringeren Risiko ausgesetzt sind, höchstens einen Hauptschulabschluss zu erreichen. Werden andere bildungsrelevante Merkmale (statistisch) in Rechnung gestellt, so ist dieser Vorteil von Aussiedlern gegenüber anderen Migrantengruppen immer noch vorhanden. Ein mit rechtlicher Gleichstellung und Integrationsmaßnahmen verknüpfter Rechtsstatus trägt somit dazu bei, die mit einer Migration verbundenen Bildungsrisiken abzumildern.

I. Einleitung

Um die in vielen Ländern diagnostizierten Bildungsnachteile von Migrantenkindern zu erklären, verweisen populäre Debatten oft pauschal auf „Kultur“ (vgl. Sarrazin 2010). Die Soziologie hat differenziertere Antworten vorgeschlagen. Einige soziologische Studien verweisen auf institutionelle Hürden, denen Migrantenkinder in nationalstaatlich konstituierten Bildungssystemen ausgesetzt sind (z. B. Gogolin 1994; Gomolla und Radtke 2002). Dies sind etwa die Festlegung einer Unterrichtssprache, in der die für Selektionsentscheidungen bedeutsamen Leistungen erbracht werden müssen sowie die Art, wie Schulen organisatorisch damit umgehen, wenn Schülerinnen und Schülern solche Sprachkenntnisse zunächst fehlen. Bildungsunterschiede zwischen Migranten nehmen diese Arbeiten jedoch kaum in den Blick. Zur Erklärung von internen Unterschieden leisten soziologische Forschungen, die die variierende ökonomische und soziokulturelle Ressourcenausstattung von Migrantenfamilien (z. B. Alba et al. 1994; Kristen und Granato 2007) und ihre eigenethnischen Netzwerke (z. B. Feliciano 2006) analysieren, einen wichtigen Beitrag. Allerdings wird hier selten nach institutionellen und damit potenziell politisch gestaltbaren Ursachen von Ressourcenunterschieden gefragt. Insgesamt bleiben in der deutschen wie internationalen Forschung die Bildungsdisparitäten zwischen Migranten ein nur unzureichend erklärtes Phänomen.

Vorliegende Untersuchungen haben die Auswirkung einer staatlich generierten Ungleichheit zwischen Menschen, die über Landesgrenzen hinweg migrieren, und damit

die Folgen differenziell ausgestalteter externer und interner Schließungsprozesse in nationalstaatlich verfassten Gesellschaften bislang kaum beachtet. Nicht jeder darf das Staatsterritorium betreten, und innerhalb des Landes errichtet der Staat eine Hierarchie unter Zugewanderten durch die Zuweisung stratifizierter rechtlicher Statuspositionen. Aus soziologischer Perspektive reicht diese rechtliche Stratifikation von formalrechtlich „illegalen" Migranten über Ausländer mit befristeten oder unbefristeten Aufenthaltstiteln bis hin zu eingebürgerten Migranten (vgl. Massey und Bartley 2005; Mohr 2005: 387 ff.; Morris 2002).

Die Bundesrepublik Deutschland ist nun ein besonders geeignetes Fallbeispiel, um empirisch den Einfluss unterschiedlicher Rechtsstatus auf Bildungschancen zu untersuchen. Es existiert eine große Varianz zwischen nachteiligen und vorteilhaften Rechtsstatus von Migranten. Dies liegt vor allem daran, dass es mit Aussiedlern eine quantitativ bedeutsame Migrantengruppe mit einer besonders privilegierten rechtlichen Stellung gibt. Die markanteste Privilegierung der Aussiedler im Vergleich zu allen anderen Migranten ist die Zuerkennung der deutschen Staatsangehörigkeit bereits zu Beginn ihres Aufenthalts. Die Untersuchungen des Beitrags fokussieren auf den Zeitraum von Ende der 1980er bis Anfang der 2000er Jahre, als über drei Millionen Aussiedler, ab 1993 als *Spätaussiedler* – in die Bundesrepublik Deutschland einreisten (Söhn 2011: 76 f.). Diese historische Periode war längst nicht mehr von der klassischen Arbeitsmigration aus den Mittelmeer-Anrainerstaaten geprägt. Migrantenkinder kamen vor allem als Aussiedler, Bürgerkriegsflüchtlinge und Asylsuchende sowie als nachziehende Familienangehörige.[1]

Das Untersuchungsdesign ähnelt einem natürlichen Experiment: In einem begrenzten Zeitraum wandern Migrantinnen und Migranten nach Deutschland ein. Die allgemeinen institutionellen Rahmenbedingungen sind für alle Migrantengruppen die gleichen. Den Zugewanderten wird bei ihrer Einreise jedoch ein unterschiedlicher Rechtsstatus zugewiesen. Die Ausgestaltung und die Auswirkung dieser Ungleichbehandlung auf die Bildungschancen (insbesondere auf das Risiko von Bildungsarmut, d. h. nur maximal einen Hauptschulabschluss zu erreichen) von Personen, die als Minderjährige nach Deutschland gewandert sind, sind Gegenstand der Untersuchung. Im Zentrum stehen damit Bildungsungleichheiten zwischen Zuwanderergruppen, die sich im Rechtsstatus unterscheiden. Relative Bildungsvor- und -nachteile von Migranten werden auch vor dem Hintergrund der allgemeinen Nachteile gegenüber Einheimischen beurteilt.

In *Abschnitt II* wird theoretisch erörtert, auf welche unterschiedliche Weise der Rechtsstatus von Migranten ihre Bildungschancen im Aufnahmeland beeinflussen kann. Die darauf folgenden Abschnitte widmen sich dem Fallbeispiel Deutschland. In *Abschnitt II* werden die institutionellen Regelungen skizziert, die für die Zuwanderungskohorten der Jahre 1987 bis 2003 typisch waren und zwar für Aussiedler und ausländische Zuwanderer und deren rechtliche Subgruppen. Die Perspektive wechselt dann von der Makroebene gruppenspezifischer Rechte und Politiken auf die Mikroebene der Migrantenjugendlichen. Nach Erläuterungen zur Operationalisierung der Hypothesen mit dem Mikrozensus 2005 *(Abschnitt IV)* werden deskriptive Befunde zu den

1 Studierende und temporäre Arbeitsmigranten (z. B. Saisonkräfte) bringen selten Kinder mit.

erreichten Schulabschlüssen präsentiert *(Abschnitt V.1)*. Mit multivariaten Analysen *(Abschnitt V.2)* wird untersucht, in welchem Maße der relative Bildungsvorteil von Aussiedlerkindern durch weitere Bildungsdeterminanten erklärt werden kann. In *Abschnitt VI* erfolgt die Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen für die Bildungs- und Migrationsforschung.

II. Theoretische Überlegung zum Einfluss des Rechtsstatus auf den Schulerfolg

In der Forschung zu Migration und Bildung war der Begriff „Ausländer" bis weit in die 1990er Jahre gängig. Er blieb aber ein oft unreflektiertes, indirektes Maß für ethnische Differenz und die eigene oder die elterliche Migrationserfahrung (z. B. Alba et al. 1994; kritischer Krüger-Potratz 2005: 63). Rechtliche Ungleichheiten zwischen Kindern wurden bislang nur sehr selten als potenzieller Einflussfaktor für Bildungschancen betrachtet (vgl. Baker und Lenhardt 1988: 43 ff.).

In meinem theoretischen Erklärungsmodell steht der Rechtsstatus *zu Beginn des Aufenthalts* analytisch im Mittelpunkt. Unterschieden werden eine immigrations- und eine integrationspolitische Wirkungsweise, wie der anfängliche Rechtsstatus auf jeweils unterschiedliche Art Teilhabechancen von Migrantinnen und Migranten allgemein und Bildungschancen von Migrantenkindern im Besonderen beeinflussen kann. Bezogen auf Migrantenkinder sind solche Wirkungsweisen immer dann indirekter Natur, wenn eine rechtsstatusspezifische Ungleichbehandlung nicht direkt die Kinder z. B. in ihrer Rolle als potenzielle Schüler, sondern erwachsene Migranten (und damit ihre Eltern) betrifft. Im Sinne einer indirekten institutionellen Diskriminierung (vgl. Feagin und Feagin 1986) kann hier die Wirkung des Rechtstatus über das Elternhaus vermittelt sein, da elterliche Ressourcen und Lebensbedingungen, wie in der soziologischen Ungleichheitsforschung immer wieder gezeigt, Einfluss auf die Schulkarrieren von Kindern ausüben (Becker und Lauterbach 2007).

Hinsichtlich des *immigrationspolitischen Einflusses des Rechtsstatus* ist zunächst davon auszugehen, dass Migrationsströme in einzelne Länder immer selektiv sind. Dies betrifft sowohl die Herkunftsländer als auch die sozialen Eigenschaften der Menschen aus diesen Ländern. Ein Teil dieser Selektivität wird durch die Einreisekriterien des aufnehmenden Staates hervorgebracht. So bestimmen staatliche Immigrationsregulierungen, welche Kriterien potenzielle Zuwanderer erfüllen müssen, um einen gewissen Rechtsstatus im Sinne einer „entry category" (Morris 2002: 19) zu Beginn des Aufenthalts zugewiesen zu bekommen. Einwanderungskriterien, die sich in den mitgebrachten Kapitalien von Migrantengruppen (insbesondere Ausbildung, Sprachkenntnisse, ökonomische Ressourcen) spiegeln, beeinflussen so die Ausgangsbedingungen für die Teilhabemöglichkeiten erwachsener Migranten und ihrer Kinder mit (Massey et al. 1998: 13). In welchem Ausmaß eine Auswahl durch (demokratische) Staaten möglich ist, hängt jedoch von der Art der rechtlichen Zuwanderungswege in ein Land ab.

Nationalstaatlich regulierbar ist die politisch gewünschte ökonomische Migration. Je nach dem, ob Menschen für gering qualifizierte Tätigkeiten angeworben werden (z. B. bei den früheren südeuropäischen Arbeitsmigranten in Deutschland), ob sie eine gute Ausbildung und Sprachkenntnisse vorweisen müssen (z. B. beim Punktesystem Kanadas) oder ob die Erwerbstätigkeit per se als Kriterium angelegt wird (z. B. EU-

Binnenmigration), werden das kulturelle Kapital und die ökonomische Lebenssituation, die Arbeitsmigranten ihren mit- oder nachgezogenen Kindern bieten können, variieren und somit immigrationspolitisch bedingt auch deren familiale Lernausgangslagen.

Durch den Staat regulierbar ist auch die Immigration, die durch die ethnische Zugehörigkeit der Zuwanderer zur Nation legitimiert wird (vgl. Joppke 2005). „Deutschstämmige" Aussiedler sind hier ein prominentes Beispiel. Ausgehend von einem Verständnis von Ethnizität als relational und sozial konstruiert, ist eine einfache, deterministische Wirkung ethnischer Einreisekriterien auf Integrations- und Bildungschancen nicht erwartbar. So kann eine ethnische Selbstidentifikation und Integrationsbereitschaft seitens dieser Einwanderer von der einheimischen Bevölkerung anerkannt werden. Selbstverständlich ist dies jedoch nicht. Fungieren Kenntnisse der Landessprache als Einreisekriterium, könnte sich aber diese Eingangsbedingung als günstig für die gesellschaftliche Teilhabe allgemein und die Schullaufbahn der Kinder im Besonderen erweisen (vgl. Esser 2006).

Im Gegensatz zur politisch erwünschten ökonomischen und ethnischen Zuwanderung ist undokumentierte Migration per Definition nicht reguliert. Auch bei Flüchtlingen ist aus menschenrechtlichen Gründen eine gezielte Auswahl nicht möglich, selbst wenn die Bestimmung „legitimer" Herkunftsländer politisch ist. Zur „universell legitimierte[n] Migration" (Weiß et al. 2010: 201) zählen ebenso nachziehende Familienangehörige, wobei hier gewisse, wenn auch eher geringere Hürden bezüglich ökonomischer Ressourcen und Sprachkenntnisse seitens der Aufnahmeländer aufgestellt werden können.

Neben sozio-ökonomischen und kulturellen Einreisekriterien, die (meist erwachsene) Individuen erfüllen müssen, können rechtliche Zuwanderungswege explizit oder implizit auf bestimmte Herkunftsländer beschränkt sein. Jenseits individueller oder familialer Merkmale, die zwischen Personen aus einem Herkunftsland variieren, kann die nationale Herkunft im Sinne eines Gruppeneffekts über unterschiedliche Mechanismen Bildungschancen von Migrantenkindern beeinflussen. Erstens hat das gesellschaftliche Entwicklungsniveau der Herkunftsländer Auswirkungen auf das absolute Minimalniveau der Bildung von Migranteneltern. So haben selbst die vergleichsweise gering gebildeten Migranteneltern aus reicheren Herkunftsländern immer noch eine höhere Schulbildung und können ihre Kinder besser in schulischen Belangen unterstützen als Erwachsene aus ärmeren Ländern, in denen ein niedriges Bildungsniveau eventuell auch Analphabetismus bedeutet. Zweitens sehen sich spezifische ethno-nationale Herkunftsgruppen mit positiven, neutralen oder negativen Einstellungen der einheimischen Bevölkerung konfrontiert (Portes und Rumbaut 2001: 46). Drittens kann die Zugehörigkeit zu einer spezifischen ethnischen Gemeinschaft Zugang zu bildungsrelevanter symbolischer und materieller Unterstützung jenseits der eigenen Familie eröffnen (Portes et al. 2009: 1079). Wenn Einreisekriterien also dazu führen, dass sich die Zusammensetzung von Migrantengruppen mit unterschiedlichem Rechtsstatus hinsichtlich der Herkunftsländer oder individueller Merkmale unterscheidet, so erklären immigrationspolitisch beeinflusste Kompositionseffekte Unterschiede zwischen Migrantengruppen in den Integrations- und Bildungschancen.

Die zweite integrationspolitische Wirkungsweise des Rechtsstatus bezieht sich auf die *politisch-rechtlichen Aufnahmekontexte*. Migrantengruppen, die über verschiedene

rechtliche (oder auch rechtswidrige) Wege in einem Land ankommen, weist der Staat gewöhnlich unterschiedlich günstige oder benachteiligende rechtliche Statuspositionen zu. Diese Stratifizierung staatlicherseits bezeichnen die Migrationssoziologen Portes et al. (2009: 1079) als politisch-rechtliche „modes of incorporation". Sie unterscheiden folgende Modi:

„Although a continuum of possible governmental responses exists, the basic options are exclusion, passive acceptance, or active encouragement. When enforced, exclusion […] forces immigrants into a wholly underground and disadvantaged existence. The second alternative is defined by the act of granting immigrants legal access to the country without any additional effort on part of the authorities to facilitate their adaptation. […] A third governmental option occurs when authorities take active steps […] to encourage a particular inflow or facilitate its resettlement. […] Government support is important because it gives newcomers access to an array of resources that do not exist for other immigrants" (Portes und Rumbaut 2001: 46 f.).

Diese Unterscheidung zwischen exkludierenden, neutralen und aktiv unterstützenden staatlichen Inkorporationsmodi ist für die Charakterisierung unterschiedlicher Migrantengruppen zentral und bestimmt zudem die grobe Richtung der erwartbaren negativen, nicht signifikanten oder positiven Effekte auf Bildungschancen. Die allgemeinen, mit einer Migration verbundenen Bildungsrisiken werden zum Positiven oder Negativen beeinflusst.

Wie sich die variierenden politisch-rechtlichen Aufnahmekontexte auf den Schulerfolg auswirken könnten, wird von Portes et al. (2009) nicht näher ausgeführt. Dies ist jedoch notwendig. So ließe sich einwenden, dass für die Unterrichtspraxis in Schulen Rechtsunterschiede irrelevant seien (Krüger-Potratz 2005: 62 f.) und zudem der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen im Gegensatz zum Zugang zu politischen oder ökonomischen Rechten in demokratischen Wohlfahrtsstaaten in der Tendenz universell geregelt ist. Daher sollte die ausländische Staatsangehörigkeit keine Rolle spielen (Baker und Lenhardt 1988: 43; Bommes 1999: 214). Gleichwohl gibt es hier Ausnahmen, wie für Deutschland noch gezeigt werden wird. Entscheidender für den integrationspolitischen Einfluss des Rechtsstatus ist jedoch, dass jenseits des Rechts auf Schulbildung andere Rechte die außerschulische Lebenssituation von Migrantenkindern und hierüber vermittelt auch deren Schulerfolg beeinflussen können.

So ist ein besonderer Aspekt des Rechtsstatus die gewährte oder verwehrte Bleibesicherheit, die eine existenzielle motivationale Rahmenbedingung für Bildungsziele und -anstrengungen sein kann (Menjívar 2008: 180; Nauck et al. 1998: 703). Die den Migranteneltern zugestandenen sozialen Rechte (z. B. Höhe der finanziellen Transfers und Zugang zu wohlfahrtsstaatlichen Leistungen) sowie ökonomischen Rechte (z. B. Arbeitsmarktzugang, Anerkennung ausländischer Abschlüsse, arbeitsmarktbezogene Integrationsprogramme) fallen je nach Rechtsstatus sehr unterschiedlich aus (vgl. Mohr 2005). Sie beeinflussen die materielle Lebenssituation, in der Migrantenkinder aufwachsen, und somit auch deren familiale Lernausgangslagen (Yoshikawa 2011: 23 f.). Die kognitiv-kulturellen Integrationsverläufe der Eltern werden ferner dadurch geprägt, ob sie aufgrund ihres Rechtsstatus an staatlich finanzierten Sprachkursen teilnehmen und Beratungsangebote wahrnehmen können. Kenntnisse der Landessprache und Informationen über die Institutionen des Aufnahmelandes helfen wiederum Erwachsenen, die schulischen Belange ihrer Kinder nachzuvollziehen, sie beim Lernen zu unterstützen und mit Lehrkräften zu kommunizieren (Mouw und Xie 1999: 246 f.).

Unterschiedliche Zugangsrechte und Integrationspolitiken beeinflussen also die im Aufnahmeland erworbenen Kapitalien der Eltern unterschiedlicher Migrantengruppen und diese wiederum die Bildungschancen der Kinder. Diese indirekte Wirkung der rechtlichen Stratifikation auf den Schulerfolg wird als integrationspolitisch bedingter Kompositionseffekt gefasst.

Schließlich geht die Gewährung und Verwehrung von Rechten nicht nur „im Stillen" vonstatten, sondern wird von öffentlichen Diskursen darüber, ob die Anwesenheit und eine staatliche Unterstützung unterschiedlicher Migrantengruppen als legitim oder illegitim erachtet wird, begleitet (Weiß et al. 2010: 201 f.). Solche symbolisch vermittelten Hierarchien zwischen rechtlich stratifizierten Migrantengruppen könnten für Bildungschancen insofern eine indirekte Rolle spielen, als sie ethnisch-kulturelle Grenzziehungen und Stereotype verstärken oder abmildern.

III. Gruppenspezifische Zuwanderungs- und Integrationspolitiken in Deutschland

Wie die immigrations- und integrationspolitischen Dimensionen des Rechtsstatus in Deutschland für unterschiedliche Migrantengruppen institutionell geregelt waren, soll nun skizziert werden. Aussiedler konnten nur aus den ehemals sozialistischen Ländern Osteuropas und seit 1993 als Spätaussiedler nur noch aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion einwandern. Ähnlich wie EU-Bürger stammen sie also aus relativ entwickelten Industriestaaten mit gut ausgebauten Bildungssystemen und einem geringen Anteil von Erwachsenen ohne allgemeinbildende Schulabschlüsse, ein möglicher Pluspunkt für die Bildungschancen von Aussiedlerkindern. Während individuelle ökonomische Kriterien nie relevant waren, spielten Deutschkenntnisse als Teil der nachzuweisenden „deutschen Volkszugehörigkeit" eine im Laufe der 1990er Jahre zunehmend wichtige Rolle bei der Anerkennung als Aussiedler (Joppke 2005: 211). Allerdings waren die gestellten Anforderungen nicht sehr hoch und es gab zahlreiche Ausnahmeregelungen (Söhn 2011: 80 ff.). Muttersprachliche Deutschkenntnisse vor der Einreise hatten vor allem rumäniendeutsche Aussiedler, einschließlich der Minderjährigen (Silbereisen et al. 1999: 83 f.). Rumäniendeutsche machten aber nur noch acht Prozent der hier untersuchten Aussiedlerkohorten aus, sodass dieser sprachliche Vorteil nur selten schulisch positiv zu Buche schlagen kann.

Ausländische Eltern aus Dritt- und EU-Staaten, die ihre Kinder im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland nachkommen lassen wollen, dürfen nicht auf Sozialhilfe (heute Arbeitslosengeld II) angewiesen sein und müssen über ausreichend Wohnraum verfügen. EU-Bürger, die mit ihren Kindern nach Deutschland ziehen, um eine Arbeit aufzunehmen, überwinden diese ökonomische Hürde „automatisch".[2]

Flüchtlinge, unabhängig von ihrem spezifischen Rechtsstatus, müssen weder sprachliche noch ökonomische Kriterien erfüllen. Allerdings findet eine soziale Selbstselektion statt. Flüchtlinge stammen, insbesondere nach Ende des Kalten Krieges, primär aus ärmeren nicht-demokratischen Staaten und sind in Deutschland häufig eine phänotypi-

2 Dies gilt auch für eine kleine, hoch selektive Gruppe von Drittstaatenangehörigen, die im Zuge von Ausnahmeregelungen für einen begrenzten Zeitraum einer bestimmten, eine hohe Qualifikation voraussetzenden Beschäftigung nachgehen dürfen.

sche Minderheit (z. B. aufgrund einer dunkleren Hautfarbe), sodass sie leichter Opfer rassistischer Vorbehalte und tätlicher Übergriffe werden können. Asylsuchende kamen im Untersuchungszeitraum des Beitrags vor allem aus der Türkei, dem Nahen und Mittleren Osten (z. B. Iran, Irak), Asien (z. B. Afghanistan, Sri Lanka) und Afrika (z. B. Algerien, Nigeria). Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien stellten (meist vergeblich) einen Asylantrag oder erhielten direkt eine Duldung. Die zwischen 1990 und 2005 immigrierten jüdischen Kontingentflüchtlinge konnten nur aus dem Gebiet der Ex-UdSSR kommen. Ihr Rechtsstatus entsprach dem anerkannter politischer Flüchtlinge.

Insgesamt legen die beschriebenen staatlichen Einreisekriterien keine sehr starken immigrationspolitisch bedingten Kompositionseffekte auf die Bildungschancen der betroffenen Migrantenkinder nahe. Bei Aussiedlern könnten die Herkunft aus relativ entwickelten Industrienationen und die „maßvolle" sprachbezogene Auswahl sowie möglicherweise eine hohe Bereitschaft, Deutsch zu lernen und zu sprechen, zu etwas besseren Voraussetzungen für die Karrieren an deutschen Schulen geführt haben.[3] Bei Unionsbürgern und nachziehenden Familienangehörigen aus Drittstaaten könnte die Auswahl anhand ökonomischer Kriterien, wenn auch eher niedrigschwelligen, zu einem etwas günstigeren familialen Umfeld zum Aufenthaltsbeginn geführt haben, als es bei Aussiedlern und Flüchtlingen häufig vorlag.

Bei der institutionellen Ausgestaltung der rechtlichen Aufenthaltsbedingungen zeigt sich folgendes Bild: Obwohl der Anspruch auf Bildung im internationalen Recht als Menschenrecht verankert ist, ist in der Bundesrepublik der Zugang zu allgemeinbildenden Schulen für Kinder ohne legalen Status und in einigen Bundesländern für Kinder mit dem prekären Status von Asylsuchenden und Geduldeten nicht gesichert gewesen, da sie ohne „gewöhnlichen Aufenthalt" nicht der Schulpflicht unterliegen (Motakef 2006: 10 f., 32; Reuter 1999: 31; SVR 2010: 4 f.). Der Rechtsstatus könnte ferner direkt in der Zeit bildungsrelevant sein, als es im schulnahen Bereich Unterstützungsangebote (z. B. außerschulischen Nachhilfeunterricht, nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses) gab, die nur Aussiedlerkindern sowie einigen rechtlich anerkannten Flüchtlingen zugänglich waren. Die Beschulungsmaßnahmen innerhalb der Schule waren jedoch für Aussiedler und ausländische Kinder ähnlich, auch wenn diese beiden Gruppen lange Zeit schulrechtlich gesondert erfasst und bis in die 1990er Jahre hinein getrennt beschult wurden (Söhn 2011: 94 ff.). Die Logik der rechtlichen Stratifizierung und Elemente partikularistischer Bevorzugung standen also in einem Spannungsverhältnis zum „Inklusionsuniversalismus" (Bommes 1999: 214) sowie zum Prinzip der Gleichbehandlung im Bildungssystem.

In anderen Dimensionen des Rechtsstatus fallen die Hierarchien zwischen Migrantengruppen deutlicher aus. Hinsichtlich des Grads der Bleibesicherheit, in dem sich auch das Ausmaß der politischen Legitimität der Zuwanderung widerspiegelt, bieten die Einwanderung als Aussiedler und der hiermit verknüpfte Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit einen „bedingungslosen Abschiebeschutz". Dagegen haben Asylsuchende und geduldete Flüchtlinge oft jahrelang eine unsichere Bleibeperspektive. Min-

3 Aussiedlerjugendliche sprechen signifikant häufiger als andere Migranten in ihrer Familie (nur oder auch) Deutsch; der familiale Sprachgebrauch korreliert wiederum mit den erzielten Schulabschlüssen (Söhn 2008: 424 ff.).

derjährige, die im Rahmen der Familienzusammenführung einreisen, haben zunächst einen befristeten Aufenthaltstitel jedoch mit klarer Option auf Entfristung.

Die familialen Lebensumstände der Migrantenkinder wurden durch unterschiedliche Rechte ihrer Eltern mit geprägt (Söhn 2011: 118 ff.). Aussiedler können rechtlich ungehindert eine Beschäftigung aufnehmen. EU-Bürger und anerkannte Flüchtlinge (auch jüdische Kontingentflüchtlinge) sind ebenfalls Deutschen arbeitsrechtlich gleichgestellt. Asylsuchende und geduldete Flüchtlinge haben hingegen zum Teil keinen, zum Teil einen rechtlich eingeschränkten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt. Seit 1993 sieht für sie das Asylbewerberleistungsgesetz, neben etlichen anderen Benachteiligungen, nur einen verringerten Anteil der üblichen „Sozialhilfe" vor (Kühne und Rüßler 2000: 99 ff.). Darüber hinaus konnten, trotz Kürzungen in den 1990er Jahren, erwachsene Aussiedler wie sonst keine andere Migrantengruppe von einem Bündel staatlicher Transferleistungen und Integrationsmaßnahmen, insbesondere einer Förderung beim Spracherwerb, profitieren (Koller 1995). Erst im Jahr 2005 wurden Integrationskurse für weitere Kreise von Zuwanderern eingeführt.

Insgesamt lassen sich aus der Art, wie in der Bundesrepublik die rechtliche Stratifikation zwischen Migrantengruppen ausgestaltet ist, Hypothesen zur integrationspolitischen Wirkung des Rechtsstatus ableiten: Der positive Inkorporationsmodus der Aussiedler sollte migrationsbedingte Nachteile in der Schule abgefedert, der nachteilige Status von Flüchtlingen diese Risiken verschärft haben. Die EU-Bürgerschaft und der Status nachziehender Familienangehöriger aus Drittstaaten, also ein zwischen den Extremen situierter neutraler politisch-rechtlicher Inkorporationsmodus, sollte auch zu entsprechenden „mittleren" Bildungsergebnissen geführt haben. Direkten Einfluss sollten die differenziell ausgestalteten bildungsbezogenen Rechte, der Grad der Bleibesicherheit und das Ausmaß der politischen (Il-)Legitimität gehabt haben. Indirekt, im Sinne eines integrationspolitisch bedingten Kompositionseffekts, sollten die Bildungschancen von Aussiedlerkindern höher als für andere Migrantengruppen sein, weil die Rechte von Aussiedlereltern deren ökonomischen und sprachlich-kognitiven Integrationsverlauf begünstigten und damit zu besseren familialen Lernbedingungen für ihre Kinder geführt haben sollten.

IV. Datenbasis, Grundgesamtheit und Operationalisierungen

Datenbasis ist die Gesamtstichprobe des Erhebungsjahres 2005 des Mikrozensus, der jährlichen amtlichen Befragung von einem Prozent aller Haushalte in der Bundesrepublik. Die Grundgesamtheit umfasst alle Personen, die als Minderjährige zwischen 1987 und 2003 zuwanderten und 2005 in den alten Bundesländern lebten. Die Analysen beschränken sich hier auf die Teilstichprobe der 18- bis 20-Jährigen (Jahrgänge 1984/85 bis 1986/87; n = 1 557 Personen), die nicht mehr die Sekundarstufe I besuchten (die im Mikrozensus nicht nach Schultyp differenziert wird) und die noch im Haushalt ihrer Eltern wohnten, sodass Informationen über den familialen Kontext berücksichtigt werden können (vgl. ähnlich Kristen und Granato 2007: 361).[4]

4 Die 229 18- bis 20-jährigen Migranten, die in ihrem eigenen Haushalt lebten, haben ein geringeres Bildungsniveau als jene, die noch bei ihren Eltern leben. Die Beschränkung auf die höchs-

Der Indikator für den Schulerfolg, die abhängige Variable, ist der erreichte Schulabschluss.[5] Dabei interessiert insbesondere, inwiefern überhaupt nur maximal ein Hauptschulabschluss erreicht werden konnte, oder, anders formuliert, das Risiko von Bildungsarmut.

Die zentrale unabhängige Variable ist der Rechtsstatus bei der Einreise. Für seine Operationalisierung werden die seit 2005 im Mikrozensus erhobenen migrationsbezogenen Informationen genutzt, die die Identifikation von Aussiedlern erst ermöglichen. Das Sample besteht zu 56 Prozent aus Aussiedlern und zu 44 Prozent aus als Ausländer Zugewanderten. Inzwischen Eingebürgerte, die nicht als Aussiedler die deutsche Staatsangehörigkeit erworben haben, werden der letzten Gruppe zugeordnet. Die Ergebnisse dieser Operationalisierung decken sich mit Analysen des DJI-Jugendsurveys, in dem nach der Herkunft aus einer Aussiedlerfamilie gefragt wurde (vgl. Söhn 2008).[6]

Um die rechtliche Stratifikation innerhalb der Gruppe der als Ausländer Zugewanderten abzubilden, dienen die Herkunftsländer (aktuelle oder ehemalige Staatsangehörigkeit) als Proxy für den jeweils typischen anfänglichen politisch-rechtlichen Inkorporationsmodus (vgl. ähnlich von Portes et al. 2009: 1084 f.). An anderer Stelle (Söhn 2011: 298 ff.) wurde anhand amtlicher Statistiken abgeschätzt, über welche rechtlichen Zuwanderungswege Migrantinnen und Migranten aus wichtigen Herkunftsländern gekommen sind. *Tabelle 1* zeigt, für welche Herkunftsländer und, aufgrund geringer Fallzahlen zusammengefassten, Ländergruppen welche politisch-rechtlichen Inkorporationsmodi typisch waren. Die Gruppen sind in eine Rangfolge gebracht, die vom besonders positiven (+ +) Inkorporationsmodus der Aussiedler zum eindeutig negativen (– –) der Ex-Jugoslawen reicht, bei denen es sich im Untersuchungszeitraum vorwiegend um Bürgerkriegsflüchtlinge handelt. Die Mischung eines neutralen bis negativen (0 –) Aufnahmekontextes ist beispielsweise für türkische Kinder typisch, die als Familien- oder Fluchtmigranten kamen.

Kern der empirischen Überprüfung der zuvor abgeleiteten Hypothesen ist es zu untersuchen, ob der integrationspolitische Einfluss des Rechtsstatus Bestand hat, wenn andere Einflüsse auf die tatsächlich realisierten Bildungsergebnisse in multivariaten Schätzverfahren mit berücksichtigt werden. Somit wird in Rechnung gestellt, dass sich die Migrantengruppen nicht nur hinsichtlich ihrer politisch-rechtlichen Aufnahmebedingungen, sondern auch in anderen bildungsrelevanten Merkmalen unterscheiden. Mehrere solcher Bildungsdeterminanten lassen sich im Mikrozensus operationalisieren: Der höchste Schulabschluss der Eltern (d. h. von Vater oder Mutter) steht hier vor allem für den Einfluss ihres „inkorporierten kulturellen Kapitals" (Bourdieu 1983), das sich durch Erziehungsstile und Bildungsorientierungen auf die Schulerfolge ihrer Kin-

tens 20-Jährigen ist notwendig, da ein späterer Auszug aus dem Elternhaus noch stärker sozial selektiv ist.

5 Zu (Fach-)Abiturienten wurden auch jene gezählt, die noch die gymnasiale Oberstufe besuchten.

6 Als Aussiedler zählen im Ausland geborene Deutsche aus Polen, Rumänien und ab dem Zuzugsjahr 1993 nur noch der ehemaligen UdSSR. Zwischen der Einreise und der Einbürgerung liegen maximal zwei Jahre. Zugewanderte deutsche Staatsangehörige, die Angaben zur ehemaligen Staatsangehörigkeit und/oder zum Einbürgerungsjahr verweigerten, werden ebenfalls als Aussiedler gezählt. Sie unterscheiden sich in der multivariaten Analyse nicht von denjenigen, deren Aussiedlerstatus als sicherer gelten dürfte.

Tabelle 1: Zuordnung von Herkunftsländern zu typischen politisch-rechtlichen Inkorporationsmodi

Politisch-rechtlicher Inkorporationsmodus	Rechtsstatus bei Einreise/ Herkunftsland	Anmerkungen
+ +	Aussiedler	Darunter sind innerhalb der Untersuchungspopulation 48 Prozent Spätaussiedler, die ab 1993 aus der Ex-UdSSR einreisten und gegenüber früheren Aussiedlerkohorten etwas geringere Rechtsansprüche auf Integrationsförderung hatten.
o –	Ausländer, darunter aus folgenden Herkunftsländern:	Neutraler Inkorporationsmodus, z. B. von Familienmigranten, bis negativer Inkorporationsmodus von Flüchtlingen.
+ o	• Ex-UdSSR/Polen	Insbesondere jüdische Kontingentflüchtlinge aus der Ex-UdSSR, die zusätzlich zu einer unbefristeten Bleibeperspektive z. T. ähnliche Integrationshilfen wie Aussiedler erhielten. Aus Polen anfangs politisch geduldete Flüchtlinge, ab ca. 1990 primär nachziehende Kinder.
o o	• EU	Nachziehende Kinder und mitziehende Kinder von Arbeitsmigranten; nur EU-15-Staaten.
o –	• Türkei	Kinder, die zu einstigen Arbeitsmigranten und früher migrierten Flüchtlingen nachziehen, und Asylsuchende.
o –	• sonstige Drittstaaten	Asylsuchende, nachziehende Kinder sowie mitziehende Kinder von temporären Arbeitsmigranten. Vorwiegend aus weiteren osteuropäischen Staaten (bis 2003 Drittstaaten), Amerika und Asien.
– o	• Naher und Mittlerer Osten/Afrika	Vor allem Asylsuchende, aber vermutlich auch nachziehende Familienangehörige. Bedeutende einzelne Länder z. B. Iran, Irak, Afghanistan.
– –	• Ex-Jugoslawien	Vor allem rechtlich besonders prekär gestellte Bürgerkriegsflüchtlinge.

der auswirkt. Der Berufs- und Erwerbsstatus des Haushaltsvorstands (Vater oder alleinerziehende Mutter) stellt eine Annäherung an den erreichten sozio-ökonomischen Status der Migrantenfamilien dar. Die Anzahl der Kinder im Haushalt steht sowohl für das innerfamiliale soziale Kapital der Befragten als auch für das hiermit korrelierende verfügbare Pro-Kopf-Einkommen.

Sprachliche Kompetenzen werden im Mikrozensus nicht erhoben. Deshalb bildet der Aussiedlerstatus als Proxy für das gesamte Bündel der diversen immigrations- und integrationspolitischen Vorteile auch den staatlich geförderten, vermutlich schnelleren Spracherwerb der Eltern in der Bundesrepublik ab (vgl. Fußnote 3).

Das Bundesland und die Größe des Wohnorts, in dem die Befragten lebten und vermutlich auch zur Schule gingen, gehen mit einem variierenden Bildungsangebot in der Sekundarstufe einher. Sowohl in Bundesländern mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von Hauptschulabgängern (Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz

und Saarland) als auch in kleineren Gemeinden ist das Risiko, nur einen Hauptschulabschluss zu erlangen, höher als in den übrigen alten Bundesländern und als in größeren Gemeinden.

Als Kontrollvariablen fungieren das Einwanderungsalter sowie das Geschlecht.

V. Empirische Ergebnisse

1. Der Schulerfolg verschiedener Migrantengruppen

Für eine Bewertung der Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen gilt es zunächst, das durchschnittliche Abschneiden von Zugewanderten im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu betrachten. Bezogen auf die Grundgesamtheit der bei ihren Eltern lebenden 18- bis 20-Jährigen schließen die Angehörigen der hier untersuchten ersten Zuwanderergeneration die Schule viel seltener (36,6 Prozent) als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (48,5 Prozent) mit dem Abitur ab. Unter Ersteren erwerben 32,4 Prozent nur den Hauptschulabschluss und 4,7 Prozent sogar keinen Abschluss, unter Letzteren betraf dies hingegen nur 19,7 bzw. 2,3 Prozent. Die hier nicht untersuchte zweite Zuwanderergeneration ist dazwischen situiert. Wenn im Folgenden daher von *besseren* Bildungschancen einer Migrantengruppe die Rede ist, handelt es sich im Grunde nur um abgemilderte Bildungsnachteile.

Wie in *Tabelle 2* dargestellt, bestehen zwischen den hier unterschiedenen Migrantengruppen deutliche Unterschiede. Aussiedlerkinder erzielten wesentlich häufiger als die als Ausländer Zugewanderten einen Realschulabschluss (31,9 versus 19,3 Prozent). Der Anteil der Zertifikatslosen ist unter Migranten, die als Ausländer einreisten, besonders hoch (8,3 Prozent). Beim Abitur allerdings liegen Zugewanderte mit und ohne Aussiedlerstatus gleich auf. Wird der Kreis der Untersuchten auf alle minderjährig zugewanderten, aber inzwischen erwachsenen Migrantenkinder (d. h. 18- bis 35-Jährige) erweitert, fallen die Bildungsdisparitäten wesentlich größer und zugunsten der Aussiedler aus (siehe dazu Söhn 2011: 219). Zu beachten ist daher, dass in den folgenden Analysen die relativen Bildungsvorteile von Aussiedlern dementsprechend systematisch unterschätzt werden.

Werden die als Ausländer Zugewanderten nach ihren Herkunftsländern differenziert, wäre, wenn die damit verbundenen politisch-rechtlichen Inkorporationsmodi die einzige Bildungsdeterminante wären, eine klare Rangfolge auch im Schulerfolg zu erwarten. Die empirischen Ergebnisse sind auf der Aggregatebene aber weniger eindeutig. Migranten, die ohne Aussiedlerstatus aus der ehemaligen Sowjetunion und Polen kamen (positiver bis neutraler Inkorporationsmodus), sind mit einem Abiturientenanteil von 52,4 Prozent mit Abstand die bildungserfolgreichste unter den hier unterschiedenen Migrantengruppen. Mit Ausnahme der türkischen und der ex-jugoslawischen Migranten weisen die Untergruppen der als Ausländer Zugewanderten höhere Abiturientenanteile als die Aussiedler auf. Diese Unterschiede sind jedoch nicht statistisch signifikant. Signifikant sind hingegen die höheren Anteile der Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss unter den Migranten aus den EU-Staaten, der Türkei, den Nachfolgestaaten Jugoslawiens und der Sammelkategorie der „sonstigen“ Drittstaaten.

Tabelle 2: Schulabschlüsse von minderjährig Zugewanderten (18- bis 20-Jährigen) nach politisch-rechtlichem Inkorporationsmodus

Rechtsstatus bei Einreise/ Herkunftsland	pol.-rechtl. Inkorporationsmodus	Schulabschlüsse				Gesamt (Spaltenprozente)	N
		kein Abschluss	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	(Fach-) Abitur		
		in % (Zeilen)					
Aussiedler	+ +	1,9	29,5	31,9	36,7	56,0	957
Ausländer	o –	8,3	36,1	19,3	36,4	44,0	600
darunter aus:							
Ex-UdSSR/ Polen	+ o	6,7	17,0	24,0	52,4	6,3	93
EU	o o	5,3	40,4	14,0	40,3	4,6	62
Türkei	o –	5,9	51,6	23,1	19,3	6,7	105
sonst. Drittstaaten	o –	12,1	36,1	10,0	41,9	9,6	132
Naher und Mittlerer Osten/Afrika	– o	7,3	29,4	19,5	43,8	8,1	108
Ex-Jugoslawien	– –	9,5	41,8	25,7	22,9	8,7	100
Gesamt		4,7	32,4	26,3	36,6	100,0	–
N		61	506	418	572	–	1557

Quelle: Mikrozensus 2005 (Gesamtfile des Forschungsdatenzentrums). Prozentangaben gewichtet (Hochrechnungsfaktor), eigene Berechnungen.

Ob diese Gruppenunterschiede mit anderen Einflussfaktoren als den rechtlichen Differenzen zu erklären sind, ist Gegenstand der folgenden Analysen.

2. Multivariate Ergebnisse: Die Erklärung von Bildungsdisparitäten zwischen Migrantengruppen

Da die größte Varianz im Schulerfolg eher am unteren Ende der Bildungshierarchie besteht, konzentrieren sich die folgenden multivariaten Analysen auf das Risiko von Bildungsarmut, d. h. die Unterscheidung zwischen Jugendlichen mit maximal einem Hauptschulabschluss und Jugendlichen mit mindestens einem Realschulabschluss. Diese zu erklärende binäre Variable wird nicht wie üblich mit einer logistischen Regression, sondern dem Vorschlag Moods (2009: 12, 14) folgend, mit einem „linear probability model“ geschätzt. Da im Folgenden vor allem Kompositionseffekte analysiert werden sollen, ist es eine unerwünschte Eigenschaft logistischer Regressionen, dass der Koeffizient einer unabhängigen Variable x_1 größer wird, wenn andere einflussreiche unabhängige Variablen x_i mit in das Schätzmodell aufgenommen werden. Das ist selbst dann der Fall, wenn diese nicht mit der zuerst eingefügten Variable korrelieren, und schließlich bleibt auch bei einem schrumpfenden Koeffizienten unklar, ob diese Verringerung nicht unterschätzt wird (Mood 2009: 3, 6 f.). Diese Probleme bestehen Mood (2009) zufolge nicht bei linearen Regressionsverfahren, mit denen die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses geschätzt wird. Bei linearen Regressionen ist es möglich, mit dem Verfahren der „seemingly unrelated estimation“ (vgl. Zellner 1962: 347 ff.) zu testen, ob Bildungsungleichheiten zwischen den Migrantengruppen auf ihre

unterschiedliche Zusammensetzung bezüglich eines für Bildungschancen einflussreichen Faktors in *signifikantem* Maße zurückzuführen sind.

Das „linear probability model" (LPM) in *Tabelle 3* schätzt die Wahrscheinlichkeit der Migrantenjugendlichen, mindestens einen Realschulabschluss zu erlangen. Der Regressionskoeffizient von –0,12 der Variable für den Rechtsstatus bei der Einreise in der Spalte 1 bedeutet, dass die als Ausländer Zugewanderten eine um 12 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit eines Realschulabschlusses oder eines Abiturs als Aussiedler (die Referenzkategorie) haben. Dieser Unterschied ist substanziell (obgleich er gegenüber dem deskriptiven Ergebnis in *Tabelle 1* mit 12,9 Prozent leicht unterschätzt wird). Der Beitrag des Rechtsstatus zur statistischen Erklärung der Varianz des Schulerfolgs ist mit einem R^2 von 0,01 relativ klein. Warum diese erklärte Varianz, und damit auch die Bildungsdisparitäten zwischen den Migrantengruppen mit und ohne Aussiedlerstatus, mit dem verwendeten Datensatz systematisch unterschätzt werden, wird in den Schlussbetrachtungen eingehender diskutiert.

In welchem Maß sind nun die Bildungsdisparitäten, die auf der Aggregatebene festgestellt wurden, auf andere Faktoren als den Rechtsstatus zurückzuführen? Im Einklang mit der bisherigen Forschung über soziale Bildungsungleichheiten hat das Bildungsniveau der Eltern, transnational wirksam, einen hohen Einfluss auf die Schulerfolge ihrer Kinder, den stärksten unter allen hier berücksichtigten Einflussfaktoren. Die unterschiedlichen Ausprägungen der elterlichen Bildung werden hier schrittweise in das Modell aufgenommen, da nur so folgende Ergebnisse sichtbar werden. Wird in Spalte 2a der Einfluss eines hohen elterlichen Bildungsniveaus (Abitur-Äquivalent versus geringere Abschlüsse) berücksichtigt, so haben nun Migranten ohne Aussiedlerstatus einen relativen Vorteil (Suppressorvariable). Hätten diese Migranteneltern nicht öfter als Aussiedlereltern eine hohe Bildung (29 versus 22 Prozent), dann wäre der Bildungsvorteil von Aussiedlerkindern noch höher. Das Umgekehrte wird im Modell in Spalte 2b sichtbar, bei dem ein mittleres elterliches Bildungsniveau von der Referenzkategorie („maximal Hauptschulabschluss" oder ein äquivalenter ausländischer Schulabschluss) unterschieden wird. Dass Aussiedlereltern häufiger (35 Prozent) als andere Migranteneltern (14 Prozent) über das ausländische Äquivalent einer Mittleren Reife verfügen, schlägt sich in den Bildungschancen der Kinder nieder: Der relative Bildungsnachteil der als Ausländer Zugewanderten schrumpft von –0,14 (Spalte 2a) auf –0,10 (Spalte 2b). Die in den beiden Spalten gezeigten Veränderungen des Rechtsstatus-Koeffizienten sind jeweils statistisch signifikant (vgl. die Anmerkungen zu *Tabelle 3*). Hier handelt es sich um Kompositionseffekte, die auf eine entsprechende soziale Selbstselektion der beiden Migrantengruppen zurückgehen, da für keine der hier untersuchten Migrantengruppen ein zuwanderungsrechtliches Kriterium existierte, mit dem das Bildungsniveau von Erwachsenen vorgeschrieben wurde.

Der geringe Anteil von Aussiedlereltern, die keinen Schulabschluss haben (2 versus 22 Prozent bei den anderen Migranteneltern), hängt dagegen indirekt mit der rechtlichen Beschränkung der Aussiedlerzuwanderung auf osteuropäische Industrienationen zusammen. Dieser zuwanderungspolitisch beeinflusste Kompositionsunterschied hat entgegen der zuvor abgeleiteten Hypothese keinen signifikanten Einfluss auf die Chancen der Kinder, zumindest einen Realschulabschluss zu erlangen (Spalte 2c). Allerdings wird ein solcher Kompositionseffekt beim Vergleich der Zugewanderten mit Einheimischen sowie bei zusätzlichen Modellen sichtbar, die die Wahrscheinlichkeit schätzen,

wenigsten einen Hauptschulabschluss zu erlangen, anstatt ohne Schulabschluss zu verbleiben (Söhn 2011: 249). Kinder, deren Eltern im Herkunftsland die Schule vorzeitig verlassen haben, tragen ein besonderes Risiko, selbst ebenfalls als Schulabbrecher oder Sonderschüler zertifikatslos zu bleiben.

Im nächsten Schritt wird der Einfluss der beruflichen Situation der Eltern untersucht. Diese ist, wie im *Abschnitt III* argumentiert, integrationspolitisch durch den Rechtsstatus beeinflusst. Wenn die berufliche Stellung des Haushaltsvorstands in das Schätzmodell (Spalten 3a bis 3b) eingefügt wird, dann fällt zunächst auf, dass die zusätzliche Erklärungskraft eher klein ist. Dies liegt daran, dass die elterliche Bildung, die mit der bis zum Befragungszeitpunkt realisierten beruflichen Stellung korreliert, bereits zuvor berücksichtigt wurde. Werden auch hier die Ausprägungen dieser Variable schrittweise in das Modell eingeführt, wird ersichtlich, dass Kinder von Arbeitslosen geringere Bildungschancen haben als Arbeiterkinder. Dieser Effekt erklärt auch die Bildungsdisparitäten zwischen Migrantenjugendlichen mit und ohne Aussiedlerstatus zu einem gewissen Teil. Der Koeffizient für den Rechtsstatus sinkt von –0,09 (Spalte 2c) auf –0,08 (Spalte 3a), und diese Veränderung ist signifikant. Denn Aussiedlereltern sind mit 16 Prozent zwar überdurchschnittlich, aber längst nicht so häufig arbeitslos wie die anderen Migranteneltern, unter denen 38 Prozent der Väter oder alleinerziehenden Mütter nicht erwerbstätig waren. Aufgrund der oben geschilderten günstigen rechtlichen und integrationspolitischen Bedingungen sind dieser Verteilungsunterschied und der entsprechende Effekt auf die Bildungschancen also durch die staatlichen Inkorporationsmodi bestimmt, auch wenn die Privilegien erwachsene Aussiedler eher vor Exklusion vom Arbeitsmarkt schützen und ihnen nicht unbedingt eine höhere berufliche Stellung ermöglichen.

Im Modell in Spalte 4 wurden schließlich die übrigen fünf abhängigen und Kontrollvariablen en bloc eingefügt. Dadurch wird die Erklärungskraft des Schätzmodells noch einmal deutlich gesteigert. Bezogen auf den Einfluss des Rechtsstatus sind noch drei kleinere Kompositionseffekte zu konstatieren. Aussiedler schneiden nicht noch besser als andere Migrantenjugendliche ab, weil sie häufiger in kleineren Kommunen mit weniger Bildungsangeboten leben. Nachteilig wirkt sich für Migrantenjugendliche ohne Aussiedlerstatus aus, dass sie ein etwas ungünstigeres, d. h. höheres Alter bei der Einreise haben und häufiger als Aussiedler aus kinderreichen und entsprechend sozial benachteiligten Familien stammen.

Als Zwischenresümee ist festzuhalten, dass Aussiedler im Vergleich zu anderen Migrantenjugendlichen signifikant höhere Bildungsergebnisse realisieren. Dies trifft auch dann zu, wenn berücksichtigt wird, dass Erstere seltener von elterlicher Bildungsarmut und ökonomischer Marginalisierung betroffen waren. Vergleichbar ist die Magnitude des Netto-Effekts des Rechtsstatus (sechs Prozentpunkte Differenz) mit der Größe der klassischen Stadt-Land-Disparitäten oder der relativen Nachteile von Schülern aus kinderreichen Familien.

Um eine Differenzierung zwischen einem exkludierenden und einem eher neutralen politisch-rechtlichen Aufnahmekontext abbilden zu können, wird nun in einem letzten Schritt die Gruppe der Migranten, die als Ausländer in die Bundesrepublik kamen, nach ihren Herkunftsländern aufgefächert (vgl. *Tabelle 1*). Die Koeffizienten des Brutto-Modells in *Tabelle 4* spiegeln die bivariaten Ergebnisse aus *Tabelle 2* wider. Im Netto-Modell sind die gleichen Bildungsdeterminanten wie in *Tabelle 3* (Spalte 4) aufge-

Tabelle 3: Wahrscheinlichkeit von Migrantenjugendlichen, mindestens einen mittleren Schulabschluss zu erlangen (Ref.: maximal einen Hauptschulabschluss) *(linear probability model),* unstandardisierte Koeffizienten

Unabhängige Variablen mit Referenzkategorie	Aus-prägungen	Brutto-Koeffizien-ten für alle UV	1 nur Rechts-status	2a ~ plus elterl. Bildung	2b ~ plus elterl. Bildung	2c ~ plus elterl. Bildung	3a ~ plus berufl. Status	3b ~ plus berufl. Status	4 ~ plus übrige Kontrollvar. (Netto-Modell)
Rechtsstatus bei Einreise (Ref. Aussiedler)	Ausländer(in)	–0,12***	–0,12***	**–0,14****	***–0,10*****	–0,09***	**–0,08****	–0,08**	**–0,06***
höchster elterl. Schul-abschluss (Ref. s. Spalte)	Abi-Äquivalent MR-Äquivalent HS-Äquivalent kein Abschluss	0,32*** 0,18*** Ref. –0,12*		0,28*** Ref. Ref. Ref.	0,34*** 0,18*** Ref. Ref.	0,33*** 0,17*** Ref. –0,06 n. s.	0,30*** 0,17*** Ref. –0,05 n. s.	0,29*** 0,16*** Ref. –0,07 n. s.	0,29*** 0,16*** Ref. –0,06 n. s.
Berufl. Status des Haushaltsvorstandes (Ref. s. Spalte)	Arbeitslose Arbeiter Angestellte/Beamte Selbständige	–0,10** Ref. 0,14*** 0,10^{+}					–0,08* Ref. Ref. Ref.	–0,06^{+} Ref. 0,05 n. s. 0,07 n. s.	–0,06* Ref. 0,01 n. s. 0,05 n. s.
Bundesländer (Ref. NW/NI/HE/BE/HH/HB)	BW/BY/RP/SH/SL	–0,19***							–0,16***
Gemeindegröße (Ref. groß/mittel)	klein/ländlich	–0,12***							–0,06*
Einwanderungsalter (Ref. 0-5 J.)	6-10 J. 11-17 J.	–0,10*** –0,18***							–0,07** –0,14***
Geschlecht (Ref. männlich)	weiblich	0,18***							0,16***
Anzahl lediger Kinder im HH (Ref. 1-2 Kinder)	3 Kinder 4 und mehr Kinder	–0,14*** –0,17***							–0,09** –0,07^{+}

Unabhängige Variablen mit Referenzkategorie	Aus-prägungen	Brutto-Koeffizien-ten für alle UV	1	2a	2b	2c	3a	3b	4
			nur Rechts-status	~ plus elterl. Bildung	~ plus elterl. Bildung	~ plus elterl. Bildung	~ plus berufl. Status	~ plus berufl. Status	~ plus übrige Kontrollvar. (Netto-Modell)
Konstante			0,68***	0,62***	0,54***	0,55***	0,56***	0,55***	0,66***
R^2			0,01***	0,08***	0,10***	0,10 n. s.	0,11**	0,11 n. s.	0,20**

N = 1546, Definition der Grundgesamtheit vgl. Abschnitt 4; Brutto-Koeffizienten für alle unabhängigen Variablen jeweils ohne Kontrolle weiterer Variablen; robuste Standardfehler.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten und – jeweils rechts neben R^2 – der Verbesserung der Vorhersagekraft des Modells gegenüber dem Vorgängermodell (Spalten 2-4, in Spalte 1 gegenüber dem Null-Modell): *** $p < 0{,}001$, ** $p < 0{,}01$, * $p < 0{,}05$, + $p < 0{,}10$, n. s. = nicht signifikant. Signifikanzniveau der Veränderung des Rechtsstatus-Koeffizienten (Sp. 2-4, Z. 1) im Vergleich zum jeweiligen Vorgängermodell: ***p< 0,01*** (***fett und kursiv***), **p < 0,05** (**nur fett**). Das Signifikanzniveau der *Veränderung* des Koeffizienten wird nur entsprechend vermerkt, wenn der Koeffizient selbst signifikant unterschiedlich von Null ist oder erst im neuen Modell nicht signifikant wird.

Quelle: Mikrozensus 2005 (Gesamtfile des Forschungsdatenzentrums); eigene Berechnungen.

Tabelle 4: Wahrscheinlichkeit von Migrantenjugendlichen, mindestens einen mittleren Schulabschluss zu erlangen (Ref.: maximal Hauptschulabschluss), differenziert nach Rechtsstatus und Herkunftsland (linear probability model), unstandardisierte Koeffizienten

Rechtsstatus bei der Einreise: Ausländer (Ref.: Aussiedler + +)	Politisch-rechtlicher Inkorporations-modus	Brutto-Modell nur Rechtsstatus bei der Einreise	Netto-Modell†)
darunter aus:			
Ex-UdSSR/Polen	+ o	0,09+	0,05 n. s.
EU	o o	–0,15*	–0,08 n. s.
Türkei	o –	–0,26***	–0,11+
sonst. Drittstaaten	o –	–0,15**	–0,12**
Naher und Mittlerer Osten /Afrika	– o	–0,06 n. s.	–0,01 n. s.
Ex-Jugoslawien	– –	–0,18**	–0,10+
Konstante		0,68***	0,67***
R^2		0,03	0,20

Anmerkung: N = 1546, Def. der Grundgesamtheit vgl. Abschnitt 4; robuste Standardfehler.

Signifikanzniveaus der Koeffizienten: *** p < 0,001, ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,10, n. s. = nicht signifikant; †) Netto-Modell unter Kontrolle derselben Variablen wie in Spalte 4, *Tabelle 3*.

Quelle: Mikrozensus 2005 (Gesamtfile des Forschungsdatenzentrums); eigene Berechnungen.

nommen. Unter Berücksichtigung von Kompositionseffekten fallen die geschätzten Bildungsungleichheiten zwischen Aussiedlern und den sechs Subgruppen der anderen Migranten erwartungsgemäß geringer aus.

Vor allem das hohe elterliche kulturelle Kapital der Migranten ohne Aussiedlerstatus aus der ehemaligen Sowjetunion und aus Polen führt dazu, dass sie häufiger als Aussiedler weiterführende Schulabschlüsse erreichen, obwohl ihr politischer Aufnahmekontext nicht ganz so gut wie der von Aussiedlern war. Der zwar nicht mehr signifikante, aber von der Ausrichtung her negative Effekt des Status von EU-Bürgern lässt sich vorsichtig so deuten, dass der neutrale Inkorporationsmodus bei diesen Jugendlichen aus überwiegend sozial benachteiligten Elternhäusern nicht ausreichend ist, um Bildungsrisiken abzumildern.

Im Gegensatz zur vorherigen theoretischen Annahme haben Migrantenjugendliche aus der Ländergruppe des Nahen und Mittleren Ostens sowie Afrikas vergleichbare Chancen, höherwertige Schulabschlüssen zu erwerben als die Aussiedlerjugendlichen, obgleich sie häufig als Asylsuchende kamen. Eine Detailanalyse zeigte, dass diese Gruppe aus den zwei Extremen bildungserfolgreicher (Abitur) und bildungsbenachteiligter Jugendlicher zusammengesetzt ist, und auch geradezu spiegelbildlich deren Eltern entweder sehr wenig oder sehr viel kulturelles Kapital besitzen. Eine hohe elterliche Bildung scheint rechtliche Benachteiligung abfedern zu können, wie ein hier nicht abgebildetes Modell zu Interaktionseffekten zeigt (Söhn 2011: 266). Wünschenswert wäre es, auch differenzieren zu können, welche Migranten erfolgreich politisches Asyl erstritten haben oder aber nie über die prekären Rechtsstatus von Asylsuchenden und Geduldeten hinausgekommen sind.

Im Einklang mit den Hypothesen verbleiben unter Berücksichtigung der sozialen Zusammensetzung von Migrantengruppen deutliche Bildungsnachteile für Migranten

aus den „sonstigen" Drittstaaten und der Türkei, für die jeweils ein neutraler bis negativer politisch-rechtlicher Inkorporationsmodus angenommen werden kann, sowie für Migranten aus Ex-Jugoslawien, die am eindeutigsten einem negativen Inkorporationsmodus zugeordnet werden können. Bei Ersteren schätzt das Modell eine gegenüber Aussiedlern um zwölf Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit, mindestens die Mittlere Reife zu erlangen. Bei den beiden anderen Gruppen sind die Koeffizienten von 0,11 und 0,10 aufgrund der eher kleinen Fallzahlen schwach signifikant. Dabei ist statistisch in Rechnung gestellt, dass Eltern der Migrantenjugendlichen aus dem ehemaligen Jugoslawien und besonders auch aus der Türkei besonders häufig (66 bzw. 92 Prozent) nur höchstens einen einfachen Pflichtschulabschluss haben.

Gerade Jugendliche mit türkischer Herkunft werden in der Forschung häufig als „Problemgruppe" behandelt. Kaum thematisiert wird dabei, dass eine substanzielle Minderheit unter ihnen als Asylsuchende von rechtlichen Benachteiligungen betroffen war. Das sehr schlechte Abschneiden der hier untersuchten Zuwanderungskohorten ex-jugoslawischer Migrantenjugendlicher steht im Kontrast zu den Befunden aus älteren Analysen, in denen Kinder der rekrutierten Arbeitsmigranten aus dem ehemaligen Jugoslawien keineswegs die schlechtesten Bildungsergebnisse aufwiesen (Alba et al. 1994: 217, 222). Dies unterstreicht die Relevanz des prekären Rechtsstatus der Bürgerkriegsflüchtlinge im Deutschland der 1990er Jahre.

Schließlich kann, wie mit Portes et al. (2009: 1079) oben argumentiert, die Zugehörigkeit zu spezifischen ethnischen Gruppen auch zu weiteren, gleichzeitig wirkenden Gruppeneffekten auf den Schulerfolg führen, die in dem Ausmaß der ethnischen Stigmatisierung und in den Ressourcen einer ethnischen Gemeinschaft begründet sind. Demnach haben Migrantengruppen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien aufgrund des hohen Grades ihrer sozio-ökonomischen Marginalisierung ein eher geringes Potenzial für „bildungsförderliche" eigenethnische Netzwerke, und sie sind neben ausländerrechtlichen Diskriminierungen mit negativen ethnisierenden Vorurteilen konfrontiert.

VI. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Ziel des Beitrags war, die Rolle der rechtlichen Stratifikation zwischen Zuwandererergruppen für die Bildungschancen von Migrantenkindern zu untersuchen. Die empirische Analyse basierte auf den Querschnittsdaten des Mikrozensus 2005. Es wäre wünschenswert, zukünftig mit noch besseren Daten die Hypothesen zur Wirkungsweise des Rechtsstatus und den Einfluss unterschiedlicher Konstellationen günstiger und nachteiliger Faktoren rigoroser zu testen. Insbesondere eine präzisere und längsschnittliche Erfassung des Rechtsstatus, des deutschen Spracherwerbs, der tatsächlichen schulischen Förderung, der sozialen Kapitalien und der Intensität ethnischer Stigmatisierung der unterschiedlichen Gruppen, wäre hier wichtig. Eingedenk solcher Forschungsdesiderata lassen sich die bisherigen Erkenntnisse wie folgt resümieren.

Die Bildungsdisparitäten zwischen Migrantengruppen, die mit unterschiedlichen Rechtsstatus ihren Aufenthalt in der Bundesrepublik begannen, zeigen sich vor allem im unteren Bereich der Bildungshierarchie. Aussiedler als besonders privilegierte Zuwanderergruppe haben ein geringeres Risiko von Bildungsarmut. Sie verbleiben seltener

als andere Migranten nur mit einem Hauptschul- oder ohne einen Schulabschluss. Besonders ausgeprägt sind die Disparitäten zwischen Aussiedlern und jenen Migrantengruppen, für die negative bis höchstens neutrale politisch-rechtliche Inkorporationsmodi typisch waren (beispielsweise Zuwanderer aus der Türkei und ex-jugoslawische Bürgerkriegsflüchtlinge). Solche Ungleichheiten zeigen sich auch, wenn statistisch die variierende soziale Zusammensetzung der Gruppen in Rechnung gestellt wird. Eine hohe elterliche Bildung erwies sich als besonders einflussreiche Gegenkraft zu weniger günstigen rechtlichen Ausgangsbedingungen. Die verbleibenden Bildungsvorteile von Zugewanderten, die den Rechtsstatus von Aussiedlern innehaben, werden hier als Auswirkung der systematischen Kumulation migrationspolitischer Vorteile interpretiert; insbesondere durch die Zuerkennung der deutschen Staatsangehörigkeit, die damit verbundene Bleibesicherheit und politische Legitimität sowie die besseren Voraussetzungen für eine zügige sprachliche Integration.

Dass die hier gezeigten Gruppenunterschiede (und damit auch die erklärte Varianz in den multivariaten Schätzmodellen) nicht noch größer waren, könnte mehrere Gründe haben, die systematisch mit unterschiedlichen Wirkungsweisen des Rechtsstatus in Verbindung stehen: Erstens liegt der Fragebogen des Mikrozensus nur auf Deutsch vor, sodass vermutlich Migranten mit sehr geringen Deutschkenntnissen nicht teilnehmen. Dies könnte auf Aussiedler seltener als auf andere Zugewanderte zutreffen, da nur Erstere sprachbezogene Einreisekriterien erfüllen mussten und zugleich staatliche Unterstützung beim Deutscherwerb erhielten. Zweitens sind gerade diejenigen mit dem ungünstigsten Status, nämlich undokumentierte Migranten, im Mikrozensus und auch in anderen standardisierten Surveys nicht enthalten. Gerade für Zuwandererkinder ohne legalen Aufenthalt war schon der Zugang zum Bildungssystem nicht gesichert. Drittens kam es bei Zugewanderten ohne Aussiedlerstatus bis zum Erhebungszeitpunkt zu einer selektiven Abwanderung. Viele Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien und abgelehnte Asylbewerber mussten die Bundesrepublik wieder verlassen. Auch war der Nichtbezug von Sozialhilfe eine Bedingung für die Verlängerung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis, sodass es vermutlich zu einer Abwanderung der ökonomisch nicht erfolgreichen Zuwandererfamilien kam, während bei Aussiedlern mit ihrem „bedingungslosen Bleiberecht“ als deutsche Staatsangehörige kein Abwanderungsdruck existierte.

Schließlich könnte eine abwärts gerichtete, institutionell begründete Nivellierung der Bildungschancen gewirkt haben: Unabhängig vom jeweiligen Rechtsstatus der Migrantenkinder war die Deutschförderung eher an Hauptschulen konzentriert und ein Besuch von Gymnasien bei noch nicht „perfekten“ Deutschkenntnissen kaum möglich (vgl. Gomolla und Radtke 2002). Die Auswirkung rechtlicher Stratifikation wurde also durch die allgemeineren Logiken der institutionellen Behandlung von Migrantenkindern in einem selektiven, auf der Norm homogener Leistungsgruppen basierenden Schulsystem abgeschwächt.

Die Analyse der unterschiedlichen Wirkungsweisen der rechtlichen Stratifikation hat zudem unterstrichen, dass nicht nur der direkte Einfluss des Rechtsstatus von Kindern auf Bildungsrechte beachtet werden sollte. Zu berücksichtigen ist auch die indirekte Beeinflussung, die daraus resultiert, dass der Rechtsstatus von Eltern und die ihnen zugänglichen staatlichen Leistungen ihre materiellen Lebensumstände und sprachlich-kognitiven Ressourcen mitprägen. Dies konnte empirisch anhand des geringeren

Armutsrisikos von Aussiedlereltern gezeigt werden, wovon auch ihre Kinder in schulischer Hinsicht profitierten. Gerade die außerschulischen indirekt vermittelten Einflüsse des Rechtsstatus sind auch in Zukunft zu beachten. Denn die direkten Auswirkungen des Rechtsstatus auf Bildung haben sich inzwischen verringert. So wurde 2011 eine Veränderung des Aufenthaltsgesetzes auf den Weg gebracht (Bundesrat 2011), die Kindern ohne legalen Aufenthalt den Zugang zu allgemeinbildenden Schulen sichern soll. Zudem wurde die bildungsbezogene Extraförderung von Aussiedlerjugendlichen inzwischen weitgehend abgebaut. Jedoch sind Asylsuchende und De-facto-Flüchtlinge mit Duldung auch nach dem Zuwanderungsgesetz aus dem Jahr 2005 weiterhin eine bleibe-, arbeits- und sozialrechtlich benachteiligte und stigmatisierte Migrantengruppe, deren staatlich mitverantworteten außerschulischen Lebensumstände die Integrationsanstrengungen innerhalb von Schulen, von Lehrkräften wie von den Schülerinnen und Schülern selbst, unterminieren können.

Derartigen Einflüsse der rechtlichen Stratifikation zwischen Migrantengruppen sollte sich eine soziologische Bildungsforschung, die um die nationalstaatlichen Grenzen der von ihr untersuchten Bildungssysteme weiß, stärker bewusst sein. Auch wenn das quantitative Ausmaß der ethnisch legitimierten Migration von Aussiedlern im historischen und internationalen Vergleich eine Besonderheit war, so ist es die prinzipielle Unterscheidung zwischen politisch eher erwünschten, tolerierten und unerwünschten Migrantengruppen nicht. Das Zusammenspiel selektiver rechtlicher Zuwanderungswege, differenziell ausgestalteter Aufenthaltsbedingungen und allgemeiner Logiken der Reproduktion sozialer Ungleichheiten im Bildungssystem ließe sich auch in anderen Ländern sowie im internationalen Vergleich fruchtbar analysieren. Zur Klärung der international heute noch wenig verstandenen Bildungsunterschiede zwischen Migranten könnte so ein wichtiger Beitrag geleistet werden.

Literatur

Alba, Richard D., Johann Handl und Walter Müller.1994. Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-237.

Baker, David P., und Gero Lenhardt. 1988. Ausländerintegration, Schule und Staat. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40: 40-61.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach (Hrsg.). 2007. *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit.* 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bommes, Michael. 1999. *Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: Otto Schwartz & Co.

Bundesrat. 2011. Drucksache 481/1/11 vom 9.9.2011. Berlin.

Esser, Hartmut. 2006. *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten.* Frankfurt a. M.: Campus.

Feagin, Joe R., und Clairece Booher Feagin. 1986. *Discrimination American style. Institutional racism and sexism.* Malabar: Robert E. Krieger Publishing Company.

Feliciano, Cynthia. 2006. Beyond the family: The influence of premigration group status on the educational expectations of immigrants' children. *Sociology of Education* 79: 281–303.

Gogolin, Ingrid. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule.* Münster: Waxmann.

Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule.* Opladen: Leske + Budrich.

Joppke, Christian. 2005. *Selecting by origin. Ethnic migration in the liberal state.* Cambridge: Harvard University Press.

Koller, Barbara. 1995. Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen für Aussiedler. Freundliche Begrüßungsgeste oder unverzichtbare Eingliederungshilfe? *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 28: 109-128.

Kristen, Cornelia, und Nadia Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7: 343–366.

Krüger-Potratz, Marianne. 2005. Migration als Herausforderung für Bildungspolitik. In *Schule in der Einwanderungsgesellschaft.* Hrsg. Rudolf Leiprecht, Anne Kerber, 56-82. Königstein/Taunus: Wochenschauverlag.

Kühne, Peter, und Harald Rüßler. 2000. *Die Lebensverhältnisse der Flüchtlinge in Deutschland.* Frankfurt a. M.: Campus.

Massey, Douglas S., Joaquin Arango, Graeme Hugo, Ali Kouaouci, Adela Pellegrino und J. Edwards Taylor. 1998. *Worlds in motion. Understanding international migration at the end of the millennium.* Oxford: Clarendon Press.

Massey, Douglas S., und Katherine Bartley. 2005. The changig legal status distribution of immigrants: A caution. *International Migration Review* 39: 469-484.

Menjívar, Cecilia. 2008. Educational hopes, documented dreams: Guatemalan and Salvadoran immigrants' legality and educational prospects. *Annals AAPSS* 620: 177-193.

Mohr, Katrin. 2005. Stratifizierte Reche und soziale Exklusion von Migranten im Wohlfahrtsstaat. *Zeitschrift für Soziologie* 34: 383-398.

Mood, Carina. 2009. Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review* 26: 67-82.

Morris, Lydia. 2002. *Managing migration: Civic stratification and migrants' rights.* London: Routledge.

Motakef, Mona. 2006. *Recht auf Bildung. Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Exklusionsrisiken und Inklusionschancen.* Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Mouw, Ted, und Yu Xie. 1999. Bilingualism and the academic achievement of first- and second-generation Asian Americans: Accommodation with or without assimilation? *American Sociological Review* 64: 232-252.

Nauck, Bernhard, Heike Diefenbach und Kornelia Petri. 1998. Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 44: 701-722.

Portes, Alejandro, Patricia Fernández-Kelly und William Haller. 2009. The adaptation of the immigrant second generation in America: A theoretical overview and recent evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35: 1088-1104.

Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut. 2001. *Legacies. The story of the immigrant second generation.* Berkeley: University of California Press.

Reuter, Lutz. 1999. Schulrechtliche und schulpraktische Fragen der schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 99: 26-43.

Sarrazin, Thilo. 2010. *Deutschland schafft sich ab: Wie wir unser Land aufs Spiel setzen.* München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Silbereisen, Rainer K., Ernst-Dieter Lantermann und Eva Schmitt-Rodermund (Hrsg.). 1999. *Aussiedler in Deutschland. Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten.* Opladen: Leske + Budrich.

Söhn, Janina. 2008. Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich. *Berliner Journal für Soziologie* 18: 401-43.

Söhn, Janina. 2011. *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen.* Reihe „Sozialstrukturanalyse". Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SVR [Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration]. 2010. *Humanität und Staatsräson auf Kollisionskurs: Der Schulzugang von Kindern irregulärer Zuwanderer. Ergebnisse einer Studie für die Stiftung Mercator.* Berlin.

Weiß, Anja, Ulrike Ofner und Barbara Pusch. 2010. Migrationsbezogene biographische Orientierungen und ihre ausländerrechtliche Institutionalisierung. In *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt.* Hrsg. Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke, Anja Weiß, 197-210. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Yoshikawa, Hirokazu. 2011. *Immigrants raising ctizens: Undocumented parents and their young children.* New York: Russell Sage Foundation.

Zellner, Arnold. 1962. An efficient method of estimating seemingly unrelated regression equations and tests for aggregation bias. *Journal of the American Statistical Association* 57: 348-368.

Korrespondenzanschrift: Dr. Janina Söhn, Universität Bremen, Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS), Postfach 330 440, 28344 Bremen, Deutschland
E-Mail: soehn@bigsss-bremen.de

BIOGRAFISCHE DRIFT UND ZWEITE CHANCE

Bildungs- und Berufsverläufe von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich

Olaf Groh-Samberg, Ariane Jossin, Carsten Keller und Ingrid Tucci

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die Bildungsverläufe und die Arbeitsmarkteinstiege von Migrantennachkommen in Deutschland und Frankreich im Hinblick auf ihre institutionellen Strukturierungen und die individuellen Handlungsstrategien. Länderunterschiede bestehen vor allem in der frühen schulischen Selektion in Deutschland, aber auch einem breiteren institutionellen Angebot im Sinne einer „zweiten Chance". Mithilfe von Sequenzmusteranalysen auf Basis quantitativer Längsschnittdaten kann gezeigt werden, dass Benachteiligungen von Migrantennachkommen in Deutschland in den Bildungsverläufen sichtbar werden, in Frankreich dagegen beim Arbeitsmarkteintritt. Die vertiefende qualitative Analyse junger Erwachsener mit Migrationshintergrund mit prekären Bildungs- und Arbeitsmarktverläufen verweist auf typische Veränderungen der Handlungsstrategien im Lebensverlauf. Auf einen biografischen Wendepunkt hin zu informellen ökonomischen Strategien und sozialen Netzwerken folgt häufig ein zweiter biografischer Wendepunkt zurück zu bildungs- und berufsorientierten Strategien. Diese Wendepunkte sind durch länderspezifische institutionelle Kontexte strukturiert.

I. Einleitung

Die Annahme der klassischen Assimilationstheorie, die von einer zunehmenden Angleichung der sozialstrukturellen Positionierungen von Migranten und ihren Kindern an die einheimische Bevölkerung ausgeht, wird durch anhaltende ethnische Unterschichtungen und die Heterogenität der Integrationspfade zunehmend in Frage gestellt. Neben dem Pfad einer gelungenen strukturellen und kulturellen Integration postuliert die Theorie der segmentierten Assimilation auch den Verlauf einer „Anpassung nach unten", im Sinne einer Adaption an ethnisch und sozial benachteiligte Milieus, oder einer sozialstrukturellen Integration *ohne* kulturelle Assimilation (vgl. Portes und Rumbaut 2007). Mit dieser Vielfalt möglicher Integrationspfade rückt die Perspektive auf individuelle Lebensverläufe und Handlungsorientierungen der zweiten Generation in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Esser 2008; Wingens et al. 2011). Welche typischen Lebensverlaufsmuster von Migrantennachkommen lassen sich ausmachen, und inwiefern unterscheiden sich diese von der einheimischen Bevölkerung? Welche Handlungs- und Investitionsstrategien liegen unterschiedlichen Lebensverlaufsmustern zugrunde? Und welche Rolle spielen institutionelle Arrangements?

Diesen drei Fragen geht der vorliegende Beitrag am Beispiel der Bildungsverläufe und des Arbeitsmarkteinstiegs von Jugendlichen und jungen Erwachsenen türkischer

und arabischer Herkunft in Deutschland sowie maghrebinischer und subsaharischer Herkunft in Frankreich nach.[1] Die Frage nach Unterschieden in den Lebensverlaufsmustern beantworten wir mithilfe von Sequenzmusteranalysen von Längsschnittdaten 11- bis 18-Jähriger und 18- bis 25-Jähriger. Im Unterschied zur Betrachtung einzelner Übergänge und Statuspositionen erlauben Sequenzmusteranalysen eine holistische Untersuchung von Lebensverlaufsmustern, aus denen sich Kumulationen von Benachteiligungen oder Privilegien über verschiedene Übergänge hinweg ablesen lassen (vgl. Aisenbrey und Fasang 2010). Die Frage nach den Handlungsorientierungen, die den unterschiedlichen Lebensverlaufsmustern zugrunde liegen, beantworten wir auf Basis qualitativer Interviewdaten, die wir in ethnisch segregierten Quartieren in Berlin und Paris erhoben haben. Der Ländervergleich zwischen Deutschland und Frankreich ermöglicht es, den Einfluss institutioneller Arrangements auf die Strukturierung von Lebensverläufen herauszuarbeiten.

Der Fokus unserer Analysen liegt auf den prekären Verläufen, die durch schulische Probleme, geringe Qualifikationen und prekäre Arbeitsmarkteinstiege gekennzeichnet sind und in denen Migranten sich überproportional konzentrieren. Dabei interessiert uns das Zusammenspiel von institutionellen Strukturierungen und individuellen Handlungsorientierungen in einer Verlaufsperspektive. Die Annahme unterschiedlicher Integrationspfade geht davon aus, dass den damit einhergehenden Handlungsstrategien langfristige Investitionsentscheidungen (z. B. in sozialen Aufstieg durch Bildungserwerb oder in soziale Netzwerke) zugrunde liegen. Aus einer Lebensverlaufperspektive können stabile Handlungsstrategien sowie institutionelle Pfadabhängigkeiten als Faktoren betrachtet werden, die zur Kumulation von Benachteiligungen oder Vorteilen im Lebensverlauf führen. Umgekehrt ermöglichen institutionelle Öffnungen und Durchlässigkeit sowie individuelle Lernprozesse und Erfahrungen, einen einmal eingeschlagenen Pfad wieder zu verlassen. Solchen „Wendepunkten" (*turning points*, vgl. Abbot 1997) kommt ein wachsendes Interesse in der Lebenslaufforschung zu. Ein Ergebnis unserer Analysen ist, dass die mit prekären Verläufen einhergehenden Handlungsorientierungen meist nicht stabil sind, sondern zeitlichen Veränderungen unterliegen. Dennoch besitzen prekäre Lebensverläufe eine Pfadabhängigkeit, die sich auch bei sich verändernden Handlungsorientierungen häufig nicht mehr durchbrechen lässt. Im Ländervergleich zeigen sich markante Unterschiede im Hinblick auf institutionelle Strukturierungen und die Eröffnung einer „zweiten Chance".

Im folgenden Abschnitt rekapitulieren wir zunächst Forschungsbefunde zur Ungleichheit zwischen jungen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und verweisen auf das Forschungsdesiderat einer verlaufsorientierten Analyse von Handlungsstrategien *(Abschnitt II)*. In *Abschnitt III* werden die institutionellen Arrangements in Deutschland und Frankreich verglichen. Anschließend stellen wir die Daten und Methoden vor *(Abschnitt IV),* um dann die Verlaufsmusteranalysen auf Basis quantitativer

---

1 Die Analysen wurden im Rahmen des Forschungsprojektes „Berufliche Strategien und Statuspassagen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund im deutsch-französischen Vergleich" durchgeführt, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und ihrem französischen Pendant, der Agence Nationale de la Recherche (ANR), gefördert wird. Ein großer Dank gilt Agnieszka Sommer, Wenke Niehues und Florian Mönks für die Mitarbeit an den Analysen. Ebenso bedanken wir uns bei zwei anonymen Gutachtern sowie bei Heike Solga und Rolf Becker für ihre wertvollen Hinweise zur Überarbeitung.

Mikrodaten *(Abschnitt V)* und die qualitativen Analysen zu biografischen Verläufen und Handlungsstrategien zu präsentieren *(Abschnitt VI).* Der letzte *Abschnitt (VII)* diskutiert die zentralen Ergebnisse und gibt einen Ausblick auf offene Forschungsfragen.

II. Benachteiligung von Migrantennachkommen im Übergang von der Schule in den Beruf

Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund weisen in der Regel geringere Bildungsqualifikationen und problematischere Arbeitsmarktplatzierungen auf als einheimische (für einen Überblick vgl. Kirszbaum et al. 2009 zu Frankreich; Clauss und Nauck 2009 zu Deutschland). Zur Erklärung dieser Benachteiligung wird eine Reihe von Faktoren diskutiert. Am erklärungskräftigsten hat sich der sozio-ökonomische Hintergrund erwiesen. Für Frankreich wie für Deutschland belegen einschlägige Studien, dass die Benachteiligung von Migrantennachkommen im Schulsystem weitgehend über die soziale Positionierung (Bildung und/oder Beruf) der Eltern erklärt werden kann (vgl. Vallet und Caille 1996 für Frankreich; Kalter et al. 2007; Kristen und Dollmann 2010 für Deutschland). Dies ist gleichwohl nicht in allen Studien der Fall (vgl. Alba et al. 1994; Müller und Stanat 2006; Tucci 2010). Bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft, der schulischen Leistungen und weiterer Kontextfaktoren sind Jugendliche mit Migrationshintergrund teilweise sogar erfolgreicher im Erreichen des *Baccalauréat* oder des Abiturs als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Brinbaum und Kieffer 2009; Kristen und Granato 2007). Gleichzeitig deuten die vorliegenden Studien darauf hin, dass die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen türkischer Herkunft in Deutschland bereits früh einsetzt, sodass sich die Nachteile bei späteren Übergängen durch das schlechtere Abschneiden im frühen Schulverlauf erklären lassen (vgl. die Beiträge in Becker und Reimer 2010).

Für Deutschland bestehen im beruflichen Ausbildungssystem, das in Frankreich nicht als eigenständiges System existiert, Benachteiligungen von Migrantennachkommen, die sich nicht auf die soziale Herkunft oder Schulbildung zurückführen lassen und auch nicht auf Unterschiede im Suchverhalten oder in den Berufsaspirationen (vgl. Boos-Nünning und Granato 2008). Beim Arbeitsmarkteintritt gibt es in beiden Ländern gravierende Unterschiede zwischen jungen Erwachsenen mit und ohne Migrationshintergrund. Junge Erwachsene maghrebinischer Herkunft in Frankreich haben auch bei gleicher Qualifikation eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit, arbeitslos oder prekär beschäftigt zu sein (vgl. Meurs et al. 2006; Silberman und Fournier 2006; Tucci 2010). Für Deutschland ist die Forschungslage weniger eindeutig (vgl. Kalter 2006; Seibert und Solga 2005).

Die Forschungslage zur Existenz von Benachteiligungen von Migrantennachkommen im Bildungs- und Erwerbssystem bleibt nicht zuletzt deshalb unübersichtlich, weil überwiegend einzelne Übergänge oder Statuspositionen untersucht werden.[2] Auf diese

2 Die abweichenden Ergebnisse verschiedener Studien können teilweise auf die Verwendung unterschiedlicher Daten, abhängiger Variablen und Operationalisierungen des Migrations- oder des sozio-ökonomischen Hintergrundes zurückgeführt werden (vgl. Gresch und Kristen 2011: 209-210 oder Ditton und Aulinger 2011).

Weise lassen sich zwar Pfadabhängigkeiten und Kumulationen von Benachteiligungen über den Einbezug bereits erreichter Statuspositionen empirisch überprüfen. Bislang ist es jedoch nicht gelungen, Lebensverläufe aus ihren analytisch zerlegten Teilen wieder zusammenzusetzen. Damit droht nicht nur der Lebensverlauf als Ganzer aus dem Blickfeld zu geraten, sondern auch die Rolle von Handlungsstrategien, die lediglich als Präferenzmuster bei Übergangsentscheidungen thematisiert werden. In der Regel wird angenommen, dass Präferenzen über den Lebensverlauf stabil sind und als langfristige Investitionsentscheidungen in unterschiedliche Kapitalien oder Ressourcen zu verstehen sind, die im Zusammenwirken mit institutionellen Pfadabhängigkeiten den Lebensläufen eine stabile Richtung verleihen. Ob dies so ist, sollte jedoch nicht gesetzt, sondern empirisch untersucht werden.

Auch qualitative Forschungen zu den Handlungsstrategien benachteiligter Gruppen operieren in der Regel mit einer grundsätzlichen Entscheidungsalternative zwischen aufstiegsorientierten Strategien mit dem Ziel, das eigene Herkunftsmilieu zu verlassen, und Strategien, die über die Investition in herkunftsspezifische Kapitalien eine Optimierung der Lebenschancen innerhalb des Herkunftsmilieus verfolgen.[3] Aufstiegsorientierte Handlungsstrategien entsprechen dabei einer Anlehnung an die institutionalisierte „Normalbiografie" (Kohli 1985), während die Orientierung am kulturellen oder sozialen Herkunftsmilieu mit einer Distanz zu staatlichen Institutionen einhergeht. Unabhängig von den jeweils variierenden inhaltlichen Bestimmungen dieser Handlungsstrategien werden diese als langfristige Investitionsentscheidungen verstanden, die selbstverstärkende Konsequenzen nach sich ziehen und damit weitgehend stabile Handlungsstrategien hervorbringen.

Andererseits verweisen kriminologische und Längsschnittstudien zu Jugenddelinquenz (vgl. Baier et al. 2009; Sampson und Laub 1993) oder zu Adoleszenzkrisen (vgl. King und Koller 2009) darauf, dass abweichendes Verhalten meist nur ein lebensphasenspezifisches Phänomen ist. Grundlegende Veränderungen der handlungsleitenden Orientierungen, die dem Lebensverlauf eine andere Richtung verleihen, werden als *Wendepunkte* bezeichnet (vgl. Abbot 1997; Elder 1974). In Anlehnung an Elder beschreibt Rumbaut (2006: 1043) Wendepunkte als „new situations that ‚knife off' the person's past from the present and serve as catalysts for long-term behavioural change by restructuring routine activities and life course pathways, enabling identity transformations and setting in motion processes of ‚cumulating advantages and disadvantages'" (vgl. auch die Diskussion bei Wingens et al. 2011: 15 f.). Eine verlaufsorientierte Analyse von Handlungsstrategien, die sowohl stabile Lebensverlaufpfade *(trajectories)* als auch Wendepunkte *(turning points)* erklären kann, ist noch weitgehend ein Forschungsdesiderat.

3 Dabei stützen wir uns auf ethnografisch orientierte Arbeiten in der Tradition von Willis (1997) und der Chicago School (vgl. Lindner 2004). Auch Esser (2008) geht für Migranten von einer Entscheidungsalternative zwischen der Investition in aufnahme- vs. herkunftslandspezifische Kapitalien aus.

III. Institutionelle Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich

Lebensverläufe werden institutionell strukturiert (vgl. Mayer 2004). Auch die international vergleichende Migrationsforschung zeigt, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und das Migrationsregime eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Unterschieden der Integration von Migrantennachkommen spielen (vgl. Crul und Vermeulen 2003; Heath und Cheung 2007, siehe auch Söhn in diesem Band). Deutschland und Frankreich weisen Unterschiede im Bildungssystem sowie in der Sozialpolitik und den Migrationsregimes auf, die sich in unseren Analysen für die Strukturierung von Lebensverläufen junger Migrantennachkommen als besonders einflussreich erwiesen haben.

Die frühkindliche Bildung besitzt in Frankreich eine hohe Integrationsfunktion, da sie Kindern möglichst aller sozialen Milieus gleiche Startchancen vermitteln soll. Bis zur ersten Sekundarstufe auf dem *Collège* werden die Schüler zusammen unterrichtet. Eine Differenzierung setzt erst mit der „Orientierung" in unterschiedliche Fachrichtungen am Ende des *Collège* (in der Regel im Alter von 15 Jahren) ein. In Deutschland ist die vorschulische Bildung dagegen eher unterentwickelt und in besonderem Maße sozial und ethnisch selektiv. Kratzmann und Schneider (2009) konnten zeigen, dass hier ein Zusammenhang besteht: Insbesondere für Kinder aus Migrantenfamilien fördern institutionelle Kinderbetreuungsangebote die schulischen Bildungschancen. Nach der Primarstufe erfolgt in Deutschland eine vergleichsweise frühe institutionelle Selektion in unterschiedliche Schulzweige.

Unterschiede gibt es auch im Bereich der beruflichen Ausbildung, die in Deutschland, anders als in Frankreich, institutionell getrennt ist vom schulischen Bildungssystem (vgl. Powell et al. 2009). Deutschland galt lange Zeit als besonders erfolgreich, seinen Absolventen einen reibungslosen Berufseinstieg zu ermöglichen (vgl. Müller und Gangl 2003). Der anhaltende Lehrstellenmangel und der Trend zu höheren schulischen Eingangsvoraussetzungen haben jedoch zu einem starken Rückgang des Anteils von Ausbildungsanfängern im dualen System geführt. Etwa 40 Prozent beginnen mittlerweile ihre Ausbildung im stark expandierenden „Übergangssystem", das sich aus berufsvorbereitenden Maßnahmen und beruflichen Schulen zusammensetzt, die jedoch zu keinen anerkannten Ausbildungsabschlüssen führen (vgl. Baethge et al. 2007).

In Frankreich leidet die berufliche Bildung unter der Priorisierung der Allgemeinbildung, die als historisches Erbe auch die Versuche überdauert hat, in den Nachkriegsjahrzehnten Elemente einer (dualen) Berufsbildung zu stärken. Diese kurzen Berufsausbildungen schließen unmittelbar an das *Collège* an und vermitteln in zwei Jahren berufsqualifizierende Abschlüsse. Das Bemühen um eine Steigerung der Abiturquote ab den 1980er Jahren und die Einführung eines technischen und eines berufsorientierten Zweigs des Abiturs (*Baccalauréat technologique* oder *professionnel*) haben zu einer erneuten Marginalisierung der kurzen beruflichen Ausbildungsabschlüsse CAP *(Certificat d'aptitude professionnelle)* und BEP *(Brevet d'études professionnelles)* geführt. Nach Brinbaum und Kieffer (2009) ist es parallel zu diesen Reformen zu einer Abdrängung von Kindern aus unteren Schichten und Migrantenfamilien in die entwerteten beruflichen Bildungszweige gekommen.

Trotz dieser Unterschiede gibt es in beiden Ländern einen ähnlich hohen Anteil von etwa 12 bis 14 Prozent an jungen Erwachsenen, die über keinen beruflichen Ab-

schluss verfügen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 36). Die Situation dieser jungen Erwachsenen ist in beiden Ländern besonders problematisch. Gleichwohl zeigen sich Unterschiede, die sich in unseren Analysen als prägend erwiesen haben. So bieten das Übergangssystem und die vielfältigen Arbeitsmarktmaßnahmen in Deutschland mehr Möglichkeiten, um Bildungsabschlüsse später nachzuholen, auch wenn hier eine Ambivalenz zwischen der Eröffnung einer „zweiten Chance" und einer „internen Ausgrenzung" (Bourdieu und Champagne 1997), also einer Warteschleife ohne Vermittlung von Berufsperspektiven, bestehen bleibt. Darüber hinaus haben arbeitsfähige junge Erwachsene in Deutschland Anspruch auf Arbeitslosengeld II bzw. vor 2004 auf Hilfe zum Lebensunterhalt.

In Frankreich dagegen haben Jugendliche, die das Bildungssystem ohne einen Abschluss verlassen, deutlich weniger Möglichkeiten, diese Abschlüsse nachzuholen (vgl. Dayan 2009). Zwar existieren für Jugendliche unter 26 Jahren berufsqualifizierende Maßnahmen, die von den sogenannten *Missions Locales* angeboten werden und auch eine finanzielle Unterstützung enthalten können. Doch bis zum Alter von 26 Jahren haben junge Erwachsene in Frankreich in der Regel keinen Anspruch auf Sozialhilfe. Ebenso existieren in Frankreich aufgrund des republikanischen Gleichheitsprinzips keine speziellen Förderprogramme für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die bestenfalls indirekt über Programme für „sensible Quartiere" adressiert werden können (vgl. Keller et al. 2010).

Schließlich unterscheiden Deutschland und Frankreich sich auch in den Migrationsregimen. Bis heute prägt die koloniale Geschichte die inter-ethnischen Beziehungen in der französischen Gesellschaft (vgl. Guénif-Souillamas 2006). Insbesondere die Nachkommen maghrebinischer Einwanderer in Frankreich tradieren die koloniale Repression im kollektiven Gedächtnis. Gleichzeitig sind die Migranten aus den ehemaligen Kolonien bereits mit der französischen Sprache und dem französischen Bildungssystem in Berührung gekommen. Für ihre Kinder ist durch das *ius soli* der Erwerb der französischen Staatsbürgerschaft gegeben, während es in Deutschland bis zur Reform des Staatsangehörigkeitsrechts im Jahr 2000 schwierig war, die deutsche Staatsangehörigkeit zu erhalten.[4]

IV. Daten und Methoden

Für die Untersuchung der langfristigen Bildungsverläufe und Arbeitsmarkteinstiege führen wir Sequenzmusteranalysen durch (vgl. Aisenbrey und Fasang 2010; Brüderl und Scherer 2004). Um die Ähnlichkeit individueller Verläufe zu bestimmen, verwenden wir den von Lesnard (2004) vorgeschlagenen Algorithmus *(dynamic hamming distance),* bei dem die Ersetzungskosten ungleicher Elemente zweier Sequenzen empirisch aus den Übergangswahrscheinlichkeiten zwischen diesen Elementen ermittelt werden. Die resultierende Distanzmatrix wird anschließend einer hierarchischen Clusteranalyse (auf Basis des Ward-Algorithmus) unterzogen, um möglichst homogene Verlaufsmuster voneinander abgrenzen zu können. Für Deutschland können wir auf Daten des Sozio-

4 Weitere bedeutsame Länderunterschiede, insbesondere zur Rolle der räumlichen ethnischen Segregation und zum Hochschulsystem, können hier nicht diskutiert werden.

oekonomischen Panel (SOEP) zurückgreifen, wenn auch mit Fallzahlproblemen und Schwierigkeiten bei der differenzierten Erfassung der Bildungsgänge.[5] Die von uns verwendeten Daten beruhen auf einer aufwändigen Verknüpfung der monatsgenauen Aktivitätskalendarien mit den nur für den Befragungsmonat vorliegenden Informationen zur Art der besuchten Bildungseinrichtung oder zu Merkmalen des Arbeitsplatzes. Für Frankreich liegen keine Daten vor, die sowohl die Bildungslaufbahn als auch die spätere Arbeitsmarktplatzierung beinhalten, sodass wir beide separat analysieren. Für die Bildungswege von 11- bis 18-Jährigen verwenden wir das *Panel des élèves du second degré 1995 (DEPP)*, eine Weiterverfolgung des Zugangskohorten-Samples in das *Collège* im Jahr 1995, das jedoch nur jährliche Informationen bereithält. Den Arbeitsmarkteinstieg untersuchen wir anhand der Verläufe der 18- bis 25-Jährigen auf Basis der *Enquête Génération 1998*, einer retrospektive Befragung von Personen, die das Bildungssystem 1998 verlassen haben. Für beide Länder wurde eine vergleichbare Variable zur Arbeitsmarkt-Segregation als Information der Qualität der beruflichen Erstplatzierung erstellt, die Angaben zum Beschäftigungsverhältnis, zur erforderlichen Qualifikation (nur für Deutschland) und zur Lohnhöhe miteinander kombiniert. Befragte mit Migrationshintergrund sind, unabhängig von der Staatsangehörigkeit, in Deutschland oder in Frankreich geboren, haben jedoch im Ausland geborene Eltern, oder sie sind vor dem Alter von 12 Jahren zugewandert. Für Deutschland lassen sich Jugendliche arabischer Herkunft aus Fallzahlgründen nicht gesondert analysieren.

Die Verlaufscluster werden anhand der Summe der Monate in den verschiedenen Bildungsgängen oder Arbeitsmarktsegmenten beschrieben (vgl. *Tabellen 1* bis *4*). Zudem wird der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Wahrscheinlichkeit, einem bestimmten Verlaufscluster zuzugehören, mithilfe multinomialer logistischer Regressionen geschätzt. Dargestellt werden nur die Effekte der uns interessierenden Herkunftsgruppen im Vergleich zu Einheimischen. Im Basismodell (M0) wird zunächst nur das Geschlecht (in Deutschland aufgrund der gepoolten Datenstruktur auch das Geburtsjahr) kontrolliert. In einem zweiten Schritt (M1) wird der Bildungsabschluss der Eltern kontrolliert, um zu überprüfen, inwiefern der Einfluss des Migrationshintergrunds bereits über die soziale Herkunft aufgeklärt werden kann (für die Arbeitsmarktverläufe in Frankreich steht nur der Beruf der Eltern als Hintergrundmerkmal zur Verfügung). Aufgrund der starken Unterschiede junger Frauen türkischer Herkunft in Deutschland werden die Arbeitsmarktverläufe nach Geschlecht getrennt analysiert.

Das qualitative Sample besteht aus Interviews mit jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 35 Jahren, deren Eltern aus dem Maghreb und Schwarzafrika nach Frankreich oder aus der Türkei und dem Nahen Osten nach Deutschland zugewandert sind. Sie sind überwiegend im Einwanderungsland geboren und in einigen Fällen im schulpflichtigen Alter zugewandert. Ziel des qualitativen Sampling war es, kontrastierend junge Erwachsene zu befragen, deren Lebensverläufe im Hinblick auf sozialstrukturelle Merkmale, aber auch ihre eigenen Ansprüche als erfolgreich oder prekär klassifiziert werden können. Darüber hinaus sollten zu gleichen Anteilen junge Frauen und Männer befragt werden, die in einem innerstädtischen und einem peripher gelegenen Quartier der Stadtregionen Paris und Berlin leben. Der Feldforschung zu den jungen Erwachsenen war eine explorative Studie zu den vier ausgewählten Quartieren vorgeschal-

5 So kann das Übergangssystem im SOEP nur schwer identifiziert werden.

tet, die von einem überdurchschnittlichen Anteil von Migranten und hoher Arbeitslosigkeit und Armut geprägt sind (vgl. Keller 2009). Um die Samplestruktur zu realisieren, wurden insgesamt 175 Interviews geführt, von denen 140 Interviews in die Analyse eingingen. Die Interviews bestehen aus einem offenen biografischen und einem halboffenen themenbezogenen Teil (Themenbereiche waren Migrationsbiografie/Familie, Schule/Beruf und Quartier). Die Auswertung der Interviews bedient sich qualitativer Verfahren der Inhalts-, Typen- und Lebenslaufanalyse nach Glaser und Strauss (1967), Rosenthal (1995) sowie Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010). Die transkribierten, im Durchschnitt eineinhalbstündigen Interviews wurden mit dem Programm MAXQDA kodiert und in eine länderübergreifende Typologie verdichtet (vgl. *Tabelle 5*).

Die qualitativen und quantitativen Analysen sind komplementär angelegt. Während die aus den quantitativen Verlaufsdaten gewonnene Typologie einen repräsentativen Überblick über Lebensverlaufsmuster bietet und Vergleiche nach Migrationshintergrund ermöglicht, fokussiert die qualitative Typologie Handlungsstrategien und Kontextfaktoren, die sich in den Surveydaten nicht adäquat erfassen lassen. Das qualitative Sample stellt einen Ausschnitt der jeweiligen Migrantenpopulationen beider Länder dar, der durch besonders prekäre Ausgangsbedingungen, dem Aufwachsen in benachteiligten und ethnisch segregierten Großstadtquartieren, charakterisiert ist. Somit können die Lebensverläufe dieser Population im Kontext der quantitativen Verlaufstypologien verortet werden und umgekehrt für Verlaufscluster, in denen die qualitativ befragte Population verstärkt vertreten ist, Rückschlüsse auf die Binnenperspektive dieser Verläufe gezogen werden (vgl. Kelle und Erzberger 1996).

V. Verlaufsmusteranalysen

1. Bildungsverläufe

In Frankreich gruppieren sich die Bildungsverläufe der 11- bis 18-Jährigen entlang der angestrebten Abschlüsse (vgl. *Tabelle 1*). Die größte Gruppe verfolgt einen geradlinigen Verlauf zum allgemeinen Abitur und anschließend auf die Universität (Nr. 1). Der Weg über das weniger prestigereiche technische Abitur zur Universität (Nr. 2) wird deutlich seltener gewählt. Der größere Teil derer, die das technische Abitur erwerben, verlässt danach das Bildungssystem (Nr. 3). Zwei Verlaufstypen sind durch den Übergang in den beruflichen Zweig gekennzeichnet (Nr. 4 und 5), wobei sich bei der zahlenmäßig größeren Gruppe (Nr. 5) ein eher problematischer Bildungsverlauf mit einem späten Übergang in den beruflichen Zweig andeutet. Jugendliche im letzten Cluster (Nr. 6) brechen frühzeitig und nachhaltig die Schule ab.

Die Bildungsverläufe in Deutschland sind aufgrund der größeren institutionellen Heterogenität vielfältiger (vgl. *Tabelle 2*). Neben den beiden großen Gruppen eines kontinuierlichen Gymnasial- (Nr. 1) und Realschulbesuchs (Nr. 4) finden wir sowohl Aufstiege ins Gymnasium (Nr. 2), Aufstiege von der Hauptschule auf die Realschule (Nr. 5) als auch Abstiege aus dem Gymnasium in die Realschule (Nr. 3). Zwei weitere Verlaufstypen sind Hauptschul-Verläufe; davon ist einer durch einen schnellen Übergang in eine berufliche Ausbildung charakterisiert (Nr. 6), während bei dem anderen

Tabelle 1: Bildungsverläufe vom 11. bis zum 18. Lebensjahr (Sequenzcluster) – Frankreich

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	
	Bac général und Université	**Bac technologique und Université**	**Bac technologique**	**Kurze berufliche Ausbildung**	**Verzögerte berufliche Ausbildung**	**Früher Schulabgang**	**Insgesamt**
N (absolut)	5449	1111	1964	2377	3384	814	15099
in Prozent	36,1	7,4	13,0	15,7	22,4	5,4	100
	Dauer in Monaten im jeweiligen Bildungsgang						
Allgemeinbildender Zweig	87	59	75	46	61	46	69
Technologischer Zweig	0	27	16	9	3	2	6
Beruflicher Zweig	0	0	2	32	30	2	11
Bildungssystem verlassen	0	0	3	9	2	46	5
Universität	9	10	0	0	0	0	4
	Anteile in Prozent						
Frauenanteil	59,2	48,7	47,1	38,0	44,4	38,1	49,0
Herkunft							
Frankreich (ohne Migrationshintergrund)	91,3	87,2	81,7	84,9	81,7	71,0	85,5
Maghreb	4,3	7,0	9,8	8,2	10,9	11,7	7,7
Subsahara	0,9	1,7	2,1	1,3	2,2	5,2	1,7
	Multinomiale logistische Regression (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund)						
M0: Maghreb	*Referenz*	0,755***	0,963***	0,679***	1,113***	0,767***	
M1: Maghreb		0,375*	0,443***	–0,431**	0,206	–0,231	
M0: Subsahara		0,869*	0,867**	0,436	1,354***	1,315***	
M1: Subsahara		0,964**	0,811*	–0,005	1,084***	0,835*	

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft und Geschlecht), N = 12 704, Pseudo-R^2 = 0,015
M1: Basismodell mit Kontrolle der Bildung der Eltern, N = 12 704, Pseudo-R^2 = 0,096

Quelle: Panel des élèves du second degré 1995 (DEPP), eigene Berechnungen.

Tabelle 2: Bildungsverläufe vom 11. bis zum 18. Lebensjahr (Sequenzcluster) – Deutschland

	1	2	3	4	5	6	7	8	
	Gymnasium	**Wechsel ins Gymnasium**	**Gymnasium in Realschule**	**Realschule**	**Hauptschule in Realschule**	**Hauptschule und Ausbildung**	**Hauptschule mit Übergangs-problem**	**Gesamt-schule**	**Insgesamt**
N	566	315	133	515	390	238	621	208	2986
in Prozent	19,0	10,5	4,5	17,2	13,1	8,0	20,8	7,0	100
	Dauer in Monaten im jeweiligen Bildungsgang								
Grundschule	0	8	1	1	6	1	8	6	4
Hauptschule	0	6	5	4	15	60	54	5	20
Realschule	0	5	31	63	47	2	5	3	20
Gymnasium	82	61	39	4	4	0	1	4	26
Gesamtschule	0	3	1	1	3	0	2	57	5
Ausbildung	1	0	5	8	8	19	9	8	7
Bildungssystem verlassen	0	1	1	2	1	1	5	2	2
	Anteile in Prozent								
Frauenanteil	56,7	50,5	50,0	49,4	48,1	42,4	43,1	46,6	48,7
Herkunft									
Deutschland (ohne MH)	82,2	79,6	73,5	74,2	75,3	62,6	49,6	68,8	70,0
Türkei	2,7	5,8	1,5	6,5	6,9	9,7	23,2	10,1	9,5
	Multinomiale logistische Regression (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund)								
M0: Türkei	*base*	0,802**	–0,495	1,050***	0,995***	1,268***	2,631***	1,516***	
M1: Türkei		0,678	–0,907	0,158	–0,036	–0,330	0,891***	0,402	

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft, Geschlecht und Geburtsjahr), N = 2975, Pseudo-R^2 = 0,036
M1: Basismodell mit Kontrolle der Bildung der Eltern, N = 2975, Pseudo-R^2 = 0,089

Quelle: SOEP 1984-2009, eigene Berechnungen.

Übergangsprobleme in Form von Episoden im Übergangssystem, Schulwechseln und Episoden außerhalb des Bildungssystems auftreten (Nr. 7). Schließlich finden wir ein Gesamtschul-Cluster (Nr. 8).

In beiden Ländern zeigt sich jeweils ein besonders problematisches Verlaufsmuster (Nr. 6 in Frankreich, Nr. 7 in Deutschland), jedoch mit markanten Unterschieden. In Frankreich ist dieses sehr kleine Cluster (5,4 Prozent der Schüler) durch frühe und nachhaltige Schulabbrüche gekennzeichnet (mit 46 Monaten außerhalb des Bildungssystems). Jugendliche mit maghrebinischen und subsaharischen Hintergrund sind hier verstärkt vertreten, was sich auch unter Kontrolle des Geschlechts als signifikant erweist (M0). Allerdings zeigt sich unter zusätzlicher Kontrolle der elterlichen Bildung (M1) kein benachteiligender Effekt mehr für die maghrebinischen, wohl aber für die subsaharischen Jugendlichen. In Deutschland sind die besonders prekären Bildungsverläufe weniger durch frühe Schulabbrüche (nur fünf Monate außerhalb des Bildungssystems) als vielmehr durch Episoden im Übergangssystem und durch Schulwechsel charakterisiert. Das Cluster ist jedoch weitaus größer (21 Prozent der Schüler) als in Frankreich und stärker ethnisch segregiert: Nur etwa die Hälfte der Schüler (gegenüber 71 Prozent im prekären französischen Cluster) hat keinen Migrationshintergrund. Etwa die Hälfte aller türkischen Jugendlichen ist in diesem Verlaufscluster zu finden, was die starke ethnische Segregation im deutschen Schulsystem verdeutlicht. Bemerkenswert ist, dass auch unter Kontrolle der elterlichen Bildung (M1) türkische Jugendliche ein signifikant höheres Risiko für dieses problematische Verlaufsmuster haben. Dieser im Vergleich zur Forschungslage (siehe oben, *Abschnitt II*) starke Effekt erklärt sich möglicherweise durch die zeitliche Ausdehnung der Verläufe in die berufliche Ausbildungsphase von Hauptschulabgängern hinein.

Insgesamt erweist sich das französische Schulsystem als ethnisch weniger segregiert und selektiv als das deutsche. Das zeigt sich auch bei den erfolgreichen Bildungsverläufen. Nur sehr wenige (weniger als 5 Prozent) der türkischen Jugendlichen finden sich im Verlaufscluster zum gymnasialen Abitur (Nr. 1), das jedoch in Deutschland insgesamt exklusiver ist (19 Prozent aller Schüler). Etwas mehr (ca. 7 Prozent der türkischen Jugendlichen) schaffen immerhin den Aufstieg von einer anderen Schulform ins Gymnasium (Nr. 2). In Frankreich dagegen verfolgen 20 Prozent der maghrebinischen Jugendlichen den akademischen Pfad (Nr. 1), und weitere 23 Prozent wählen den Weg zum technischen Abitur (Nr. 2). Damit strebt ein beachtlicher Teil der maghrebinischen, nicht jedoch der subsaharischen, Jugendlichen gemeinsam mit den einheimischen französischen Jugendlichen das allgemeinbildende oder technische Abitur an.

Deutlich wird auch, dass die 11- bis 18-jährigen Migrantennachkommen in Deutschland früher und in stärkerem Ausmaß mit institutionellen Selektionen, aber auch Fluktuationen konfrontiert sind. Insbesondere das problematische Verlaufscluster weist Episoden in einer Vielzahl von Bildungsinstitutionen auf: Grund-, Sonder-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie die diversen berufliche Schulen im Übergangs- und im dualen System. Darunter sind auch frühe Schulabbrüche und Episoden außerhalb des Bildungssystems, welche jedoch durch das Übergangssystem häufig wieder aufgefangen werden. In Frankreich dagegen haben die Schulabbrüche einen irreversibleren Charakter. Hier finden wir aufgrund der mangelnden institutionellen Möglichkeiten nur sehr wenige Wiedereintritte ins Bildungssystem (vgl. Dayan 2009). Allerdings zeigt sich auch, dass maghrebinische Jugendliche häufiger in den verzögerten be-

ruflichen Bildungsverläufen (Nr. 5) als in den kurzen (Nr. 4) zu finden sind, was auf häufigere Wiederholungen hindeutet (vgl. auch Brinbaum und Kieffer 2009). Verglichen mit französischstämmigen Jugendlichen gleicher sozialer Herkunft sind kurze berufliche Bildungsverläufe sogar seltener als akademische Bildungsverläufe.

2. Arbeitsmarkteinstieg

Bei den Arbeitsmarkteintritten der 18- bis 25-Jährigen ergeben sich für Frankreich sechs Cluster, die sich in der Dauer des Bildungsbesuchs und der Arbeitsmarktplatzierung unterscheiden (vgl. *Tabelle 3*). Die größte Gruppe ist überwiegend im Studium (Nr. 1). Zwei Verlaufstypen treten in das höhere Arbeitsmarktsegment ein; entweder mit einer längeren (Nr. 2) oder einer kürzeren (Nr. 3) vorhergehenden Bildungsphase. Ebenso finden wir zwei Verläufe mit Eintritten in das prekäre Arbeitsmarktsegment, wiederum mit längerer (Nr. 4) und mit kürzerer Bildungsphase (Nr. 5). Die Dauer der Bildungsphase ist also keineswegs eindeutig mit dem Arbeitsmarkterfolg verknüpft, was erneut auf die häufigen Verzögerungen von Bildungslaufbahnen verweist, die auf dem Arbeitsmarkt bestraft werden. Die Verläufe einer letzten Gruppe (Nr. 6) sind geprägt von Arbeitslosigkeit, Nichterwerbstätigkeit und prekärer Beschäftigung.

Für Deutschland (vgl. *Tabelle 4*) finden wir zum einen Übergänge vom Gymnasium in ein Studium (Nr. 1) oder in eine berufliche Ausbildung (Nr. 2). Zum anderen gibt es Verläufe, die nach einer beruflichen Ausbildung in das höhere (Nr. 3) oder in das prekäre Arbeitsmarktsegment (Nr. 4) führen. Ebenso existiert ein Verlaufscluster, das von Arbeitslosigkeit, prekärer Beschäftigung und wiederholten Ausbildungsphasen geprägt ist (Nr. 5). Ein letztes Muster ist durch Nichterwerbstätigkeit charakterisiert; mit einem Frauenanteil von über 90 Prozent (Nr. 6). Dies ist ein wichtiger Länderunterschied, denn ein solches typisches Verlaufsmuster finden wir in Frankreich nicht.

Die beiden besonders prekären Arbeitsmarkteinstiege in Deutschland (Nr. 5) und Frankreich (Nr. 6) sind in beiden Ländern nicht nur ähnlich groß (ca. 15 bis 17 Prozent der 18- bis 25-jährigen), sondern gleichen sich auch in ihren häufigen Perioden von Arbeitslosigkeit (ca. 20 Monate) und prekärer Beschäftigung (33 bzw. 37 Monate). In Deutschland finden sich jedoch etwas mehr Bildungszeiten als in Frankreich (29 vs. 24 Monate), die sich vor allem auch zeitlich stärker über den gesamten Zeitraum verteilen, während es sich in Frankreich überwiegend um die auslaufende Bildungsphase *vor* dem Arbeitsmarkteintritt handelt. Darin spiegelt sich die institutionelle Differenz zwischen dem beruflichen Bildungssystem wider, das in Deutschland mit seinem Übergangssystem und den arbeitsmarktpolitischen Bildungsmaßnahmen offen bleibt für nachholende oder wiederkehrende Bildungs- und Qualifizierungsphasen.

Ein weiterer Unterschied ist, dass in Frankreich etwa zwei Drittel der Personen in diesem besonders prekären Cluster Frauen sind. In Deutschland sind dies nur 43 Prozent, da sich prekäre Arbeitsmarkteinstiege bei Frauen hier im Nichterwerbstätigkeitscluster finden, das es in Frankreich in dieser Form nicht gibt. Junge Frauen türkischer Herkunft sind auch nach Kontrolle der sozialen Herkunft signifikant häufiger in diesem Nichterwerbstätigen-Cluster zu finden.

Ein zentraler Unterschied ist schließlich, dass in Frankreich junge Erwachsene maghrebinischer und subsaharischer Herkunft in dem besonders prekären Arbeits-

Tabelle 3: Arbeitsmarkteintritte vom 18. bis zum 25. Lebensjahr (Sequenzcluster) – Frankreich

	1	2	3	4	5	6	
	Lange Bildung	**Längere Bildung & hohes AM-Segment**	**Kürzere Bildung & hohes AM-Segment**	**Längere Bildung & prekäres AM-Segm.**	**Kürzere Bildung & prekäres AM-Segm.**	**Arbeitslosigkeit und prekäres AM-Segm.**	**Insgesamt**
N (absolut)	3466	1733	1921	1299	2841	2011	13271
in Prozent	26,1	13,1	14,5	9,8	21,4	15,2	100
			Dauer in Monaten im jeweiligen Zustand				
In Bildung	75	45	23	57	25	24	43
Nichterwerbstätig	4	4	4	4	4	11	5
Arbeitslos	2	1	3	3	5	20	6
AM: Prekär	6	5	17	29	57	37	25
AM: Höher	8	39	48	2	3	3	15
			Anteile in Prozent				
Frauenanteil	53,8	41,4	29,2	60,7	40,9	66,8	48,5
Herkunft							
Frankreich (ohne MH)	84,4	86,2	85,6	84,9	82,7	78,1	83,5
Maghreb	6,1	4,3	4,4	6,5	7,0	10,0	6,4
Subsahara	0,5	0,9	0,6	1,0	1,0	0,8	0,8
			Multinomiale logistische Regression (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund)				
M0: Maghreb	*Referenz*	–0,369**	–0,362**	0,065	0,159	0,590***	
M1: Maghreb		–0,303**	–0,457**	0,049	–0,061	0,306**	
M0: Subsahara		0,558	0,036	0,736*	0,697*	0,682*	
M1: Subsahara		0,516	–0,062	0,683*	0,594*	0,521	

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft und Geschlecht), N = 13 069, Pseudo-R^2 = 0,019
M1: Basismodell mit Kontrolle des Berufs der Eltern, N = 13 069, Pseudo-R^2 = 0,045

Quelle: Enquête Génération 1998 (CEREQ); eigene Berechnungen.

Tabelle 4: Arbeitsmarkteintritte vom 18. bis zum 25. Lebensjahr – Deutschland

	1	2	3	4	5	6	
	Gymnasium und Studium	**Gymnasium und Ausbildung**	**Ausbildung und hohes Am-Segment**	**Ausbildung und prekäres Am-Segment**	**Ausbildung, Arbeitslosigkeit und Prekarität**	**Nicht-erwerbstätig**	**Insgesamt**
N	556	354	514	465	440	217	2546
in Prozent	21,8	13,9	20,2	18,3	17,3	8,5	100
			Dauer in Monaten im jeweiligen Zustand				
Gymnasium	19	19	1	1	2	2	8
Ausbildung	7	33	20	19	26	12	19
Studium	57	5	1	0	1	0	13
Arbeitslos	1	4	3	5	21	9	7
AM: Prekär	3	10	12	56	33	16	22
AM: Höher	2	19	55	9	5	2	17
Nichterwerbstätig	7	6	4	5	8	56	10
			Anteile in Prozent				
Frauenanteil	44,7	51,1	39,4	58,4	43,3	92,6	50,9
Herkunft							
Deutschland (ohne MH)	79,3	72,9	74,7	61,4	65,4	47,0	69,1
Türkei	5,8	5,1	8,4	15,5	10,7	31,8	11,1
			Multinomiale logistische Regression (unstandardisierte Logit-Koeffizienten der Herkunft; Referenzgruppe: ohne Migrationshintergrund)				
Männer (N = 1249):							
M0: Türkei	*Referenz*	0,133	0,590**	1,590***	0,938***	0,674	
M1: Türkei		–0,630	–0,587	0,057	–0,405	0,119	
Frauen (N = 1293)							
M0: Türkei	*Referenz*	–0,232	–0,866	0,584	0,625	2,398***	
M1: Türkei		–0,143	–1,682***	0,302	–0,558	0,795*	

M0: Basismodell (Kontrolle von sozialer Herkunft und Geburtsjahr), Pseudo-R^2: 0,029 für Männer und 0,042 für Frauen
M1: Basismodell mit Kontrolle der Bildung der Eltern, Pseudo-R^2: 0,066 für Männer und 0,089 für Frauen

Quelle: SOEP 1984-2009, eigene Berechnungen.

marktcluster auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft deutlich überrepräsentiert sind, nicht jedoch junge Erwachsene türkischer Herkunft in Deutschland. Diese sind in prekären Beschäftigungen (Nr. 4) überrepräsentiert, wobei der entsprechende Effekt für junge Männer durch die soziale Herkunft zu erklären ist.

Für die Arbeitsmarkteinstiege finden wir damit im Ländervergleich ein umgekehrtes Ergebnis gegenüber den Bildungsverläufen. Offenbar finden junge Männer türkischer Herkunft trotz ihrer Benachteiligung im deutschen Bildungssystem Beschäftigungen im prekären Arbeitsmarktsegment. Für junge Erwachsene subsaharischer Herkunft in Frankreich sind die Effekte, auch aufgrund der geringen Fallzahlen, nur auf geringem Niveau signifikant. Auch sie finden sich vermehrt in Verläufen, die zum prekären Arbeitsmarktsegment führen (Nr. 4 und 5).

Eine Gemeinsamkeit beider Länder ist wiederum, dass bei gleicher sozialer Herkunft die jungen Erwachsenen maghrebinischer oder türkischer Herkunft eher noch auf dem akademischen Pfad eines Studiums (jeweils Nr. 1) zu finden sind als in Verläufen, die nach einer beruflichen Ausbildung ins höhere Arbeitsmarktsegment führen (jeweils Nr. 2 und 3). Hier könnten Diskriminierungen auf dem qualifizierten Arbeitsmarkt eine Rolle spielen (vgl. Adida et al. 2010).

VI. Handlungsstrategien und biografische Verläufe

Anhand der qualitativen Studie lässt sich untersuchen, inwiefern den gefundenen quantitativen Verlaufsmustern stabile oder veränderliche Handlungsstrategien zugrunde liegen, wobei wir uns hier auf prekäre Verlaufsmuster konzentrieren. In Anlehnung an Arbeiten von Willis (1977) und in der Tradition der Chicago School (Lindner 2004) arbeiten wir mit einer heuristischen Unterscheidung von formellen versus informellen Strategien. Formelle Strategien zeichnen sich durch eine kontinuierliche Investition in Schule und Ausbildung und damit eine Orientierung an der institutionalisierten „Normalbiografie“ aus, verbunden mit der Hoffnung auf einen beruflichen Aufstieg durch Bildungserwerb. Im Unterschied dazu sind informelle Strategien durch eine starke Investition in soziale Netzwerke und Peers, flexible Gelegenheitsorientierungen und die Distanzierung gegenüber staatlichen Institutionen gekennzeichnet. Formelle und informelle Strategien müssen sich keineswegs ausschließen, stehen aber in einem Spannungsverhältnis. Ein zentrales Ergebnis unserer Analysen besteht jedoch in typischen Veränderungen der verfolgten Handlungsstrategien im Lebensverlauf, die zu einer qualitativen Ausdifferenzierung der prekären Verlaufsmuster führen und zugleich mit institutionellen Unterschieden beider Länder korrespondieren.

1. Typologie

Ausgehend von den zwei Kriterien der Handlungsstrategie und der Bildungs- und Berufskarriere lassen sich die jungen Erwachsenen unseres Samples länderübergreifend in sechs Typen unterteilen (vgl. *Tabelle 5*). Auf drei dieser Typen gehen wir im Folgenden näher ein: „Galère“, „Prekarität“ und „Priorität Familie“. Mit dem Begriff der „Galère“, Sinnbild der antiken Ruder- und Kriegsschiffe, kennzeichnet Dubet (1987) die Situa-

Tabelle 5: Typen des qualitativen Samples

Typ	Strategie	Bildungs- und Berufsverläufe	Frankreich		Deutschland	
			Frauen	Männer	Frauen	Männer
1. Prekarität	formell →informell →formell	Prekärer Verlauf mit „zweiter Chance“	5	15	8	15
2. Galère	formell →informell	Prekärer Verlauf	0	6	0	3
3. Priorität Familie	formell →familienorientiert → teilweise wieder formell	Bildungsabbruch aufgrund von Heirat oder Heirat als Ausbruch aus Herkunftsfamilie	4	0	13	0
4. Rein formelle Strategie	formell: Bildung und Beruf	Erfolgreicher Verlauf mit Hürden	11	2	12	3
5. Formelle Strategie mit Rettungsanker	Kombination formeller und informeller Strategien	Erfolgreicher Verlauf mit Kurven	9	10	4	11
6. Ethnische Ökonomie	formell →familienorientiert	Ethnische Ökonomie als Alternative	0	2	2	5
Gesamt (N = 140)			**29**	**35**	**39**	**37**

tion extrem prekärer junger Menschen in den Vorstädten. Der Begriff ist in der Alltagssprache der französischen Jugendlichen verankert und bezieht sich darin nicht nur auf die Jugendlichen aus den Banlieues. Die drei näher betrachteten Typen haben das gemeinsame Merkmal, dass sie meist während der Sekundarschulzeit informelle Handlungsstrategien entwickeln, die mit einer Vernachlässigung der Schule einhergehen und zu prekären Verlaufsmustern führen. Ein weiterer Typ, dem fast ausschließlich Frauen angehören, zeichnet sich durch rein formelle Strategien der Bildungs- und Berufsorientierung aus. Der Typ „Formelle Strategie mit Rettungsanker", von der Geschlechterzusammensetzung gemischter, entwickelt neben der formellen Strategie berufliche Alternativen, die auf kleineren Jobs aufbauen. Diese beiden Typen weisen eher erfolgreiche Bildungs- und Berufskarrieren auf. Es können jedoch auch informelle Strategien zu erfolgreichen Übergängen ins Erwachsenenalter führen. Dies ist häufig beim Typ „Ethnische Ökonomie" der Fall.

2. Wege in die Informalität: Der erste Wendepunkt

Die jungen Erwachsenen mit prekären Verlaufsmustern berichten in der Regel von einem frühen Wendepunkt in ihrer Biografie.[6] Zunächst wird von ihnen eine glücklich oder normal verlaufende Kindheit beschrieben, bis sie dann in einem gleitenden oder auch abrupten Prozess, den wir als *ersten Wendepunkt* bezeichnen, auf eine „schiefe Bahn" geraten. Diese von Schulproblemen, dem Herumhängen mit Peers und oft auch Erfahrungen mit Drogen und Delinquenz geprägte Phase beginnt meist in der Sekundarstufe, d. h. in der Haupt-, Real- oder Gesamtschule in Deutschland oder im *Collège* in Frankreich. Die mit dem ersten Wendepunkt verbundene Distanzierung von der Schule kann vom Schulschwänzen bis hin zu einem temporären Ausscheiden aus dem Schulsystem reichen. Die Abwendung von der Schule geht mit einer Abwendung von der Zukunft einher: In dieser Phase werden keine langfristigen Pläne verfolgt. Ein auffallender Sogeffekt geht von der Verlockung aus, sich durch delinquente Tätigkeiten schnell Geld verschaffen zu können und dieses dann in und mit der Clique auszugeben. „Geld macht süchtig", fasst ein Interviewter diesen Anreiz des „schnellen Geldes" zusammen, und „jeder will einen Namen, da wo er wohnt".

In Deutschland wird der Beginn dieser Phase informeller Orientierungen fast immer im Zusammenspiel mit bestimmten Peers rekonstruiert. Eine Standardformel ist die Rede von den „falschen Freunden", die man kennengelernt habe und mit denen man zusammen abgedriftet sei. Unsere kontrastierenden Interviews mit Jugendlichen mit stabileren Bildungs- und Berufskarrieren zeigen, dass Unterstützung, Kohäsion und Ressourcen der Familie bei den prekären Jugendlichen häufig fehlen und wohl auch deshalb Peer-Gruppen eine große Bedeutung gewinnen. Der Einfluss von Peer-Grup-

6 Wir bezeichnen hier mit Wendepunkten einen Wechsel handlungsleitender Orientierungen von formellen zu informellen oder umgekehrt, der durch spezifische Ereignisse oder Kontexte, schleichend oder auch abrupt, ausgelöst werden kann. Wendepunkte strukturieren zumindest die erzählte Biografie in erheblichem Maße. Inwiefern sie jedoch tatsächlich zu einer einschneidenden Veränderung der Handlungsstrategien führen, hängt auch von Gelegenheiten oder Kontexten ab, welche die veränderten Strategien unterstützen und auf Dauer stellen.

pen für Phasen delinquenter Orientierungen ist bisher vor allem in der Forschung zu Gewalt und Delinquenz herausgestellt worden (vgl. Sampson und Laub 1993; Webster et al. 2004).

Die Interviewten in Frankreich führen zwar auch „falsche Freunde" und schulische Probleme an, ungleich häufiger wird jedoch der erste Wendepunkt mit der erst am Ende des *Collège* vorgenommenen beruflichen Orientierung rekonstruiert. Viele junge Erwachsene berichten lebhaft von der als Zwangsorientierung empfundenen Empfehlung auf einen beruflichen Zweig (CAP oder BEP). Zwar nehmen einige Befragte die berufliche Orientierung auch an und äußern sich über den eingeschlagenen Berufsweg zufrieden. Viele empfinden die beruflichen Orientierungen jedoch als ethnische oder „rassistische" Diskriminierung.

„Zu dieser Zeit, das war- Das war grenzwertig in den Schulen, die Orientierungsberater- sie haben nur das gemacht. Sie schickten- besonders die in meiner Generation- alles was sie machen- Sie wollten nicht, dass wir studieren, sie hatten null für uns übrig. Das war- ‚Geh mach eine Ausbildung, man braucht Arbeiter.' Das war wirklich krass. Später verstehst du die Dinge. Wenn ich mich an all das erinnere, ich- Nun, also danach- ich habe ein Jahr [CAP gemacht]- Das hat mir nicht gefallen. Ich habe das geschmissen. Und dann, im Alter von 16 Jahren, habe ich mich mehr oder weniger ‚en galère' wiedergefunden." (35 Jahre, männlich, Eltern aus Algerien)

Die unterschiedliche biografische Rekonstruktion des ersten Wendepunkts – Peers in Deutschland, schulische Selektionen in Frankreich – mag auf den ersten Blick den Befunden zur ethnischen Segregation und Benachteiligung im Bildungssystem widersprechen. Sie kann aber als Ergebnis von Erwartungshaltungen oder als *relative* Deprivationserfahrung interpretiert werden (möglicherweise verstärkt durch die retrospektive Erzählperspektive). Die ethnisch weniger selektiven Bildungschancen in Frankreich können zu einer stärkeren Anspruchserwartung und damit auch sensibleren Wahrnehmungen von Chancenverwehrungen führen, während die starke ethnische Segregation in Deutschland diese Erwartungen gar nicht erst aufkommen lässt (vgl. Tucci und Groh-Samberg 2008).

3. Typ 1: „Prekarität": Ein Verlauf mit doppeltem Wendepunkt

Beim Typ „Prekarität" eskaliert die mit dem ersten Wendepunkt beginnende informelle Phase in einer Krise, die in Konflikten mit den Eltern, der Angst vor Perspektivlosigkeit oder der Konfrontation mit der Polizei und Justiz bestehen kann. Typischerweise wird diese Krise als eine Art Läuterung beschrieben, die einen *zweiten biografischen Wendepunkt* markiert. Von dieser Zeit an versuchen die Befragten, wieder auf einen „richtigen Weg" zu finden. Sie brechen den Kontakt mit ihren früheren Weggefährten ab und besinnen sich auf „wirkliche" Freunde aus früheren Zeiten. Als stabilisierende Faktoren lassen sich eine neue Partnerschaft und die Intervention der Eltern oder wichtiger Bezugspersonen beobachten. Charakteristisch ist auch der von den Eltern verordnete „Besuch" im Herkunftsland, der den Jugendlichen die Lebensbedingungen dort (und damit die Konsequenzen einer möglichen Abschiebung) vor Augen führen soll. Zum bestimmenden neuen Motiv wird das Ziel, eine Arbeit zu finden und eine Familie zu gründen. Allerdings stehen die Chancen dafür eher schlecht. Die jungen Erwach-

senen haben in der Regel keine abgeschlossene Ausbildung, manchmal nicht mal einen Schulabschluss und sind teilweise vorbestraft.

4. Typ 2: „Galère“: Der ausbleibende zweite Wendepunkt

Im Unterschied zum Verlaufstyp „Prekarität“ bleibt beim Typ „Galère“, der nur bei Männern gefunden wurde, eine erneute Umorientierung hin zu einer formellen Strategie weitgehend oder vollständig aus. Die jungen Erwachsenen sehen keine Perspektive für das Nachholen von Bildungsabschlüssen und reguläre Beschäftigungsmöglichkeiten jenseits prekärer Jobs und glauben häufig auch nicht daran, für eine eigene Familie sorgen zu können. Die Abgrenzung dieses Typs gegenüber dem Typ „Prekärität“ ist nicht immer einfach. Zumindest der Wunsch, eine Familie zu gründen und eine reguläre Arbeit zu finden, ist auch bei diesen jungen Männern vorhanden. Was die Interviewten des Typs „Galère“ jedoch unterscheidet, ist, dass sie sich der Unmöglichkeit ergeben, wieder einen institutionellen Anschluss und eine Alternative zu Tätigkeiten in der informellen Ökonomie finden zu können.

5. Die „zweite Chance“: Institutionelle Strukturierungen und Handlungsstrategien

Obwohl wir beide Typen, Prekarität und Galère, in beiden Ländern vorfinden, spiegeln sich in diesem Gegensatz auch die oben *(Abschnitt III)* beschriebenen institutionellen Unterschiede wider. In Deutschland eröffnen das Übergangssystem und die Arbeitsmarktpolitik in weit stärkerem Maße als in Frankreich die Möglichkeit, Schul- oder Berufsausbildungen nachzuholen, und das Arbeitslosengeld II gewährt eine minimale materielle Existenzsicherung. So finden wir auch im prekären Arbeitsmarktverlauf in Deutschland (Nr. 6 in *Tabelle 4*) häufiger Bildungsepisoden, die sich, im Unterschied zu Frankreich, über den gesamten Zeitraum erstrecken. Die folgende Interviewpassage verdeutlicht sowohl die subjektiv stabilisierende Funktion einer Bildungsmaßnahme als auch die Ambivalenz unsicherer und „empfohlener“ Bildungsmaßnahmen:

„Dann hab ich mich hier beworben. Ich hab mich an drei, fünf Schulen be- sechs Schulen hab ich mich beworben, überall. Absage, Absage. Und dann hier, die wollten mich auch nicht nehmen hier, wegen meinem Verhalten. Da meinte ich: Ich hab keine Schule. Was macht ihr mit mir? Macht mal eine Chance und so. Dann die meinten: Ok. Kannst du hier machen, Textil. Ich wollte ja nicht Textil machen. Textil mag ich nicht. Ich wollte Sozialwesen machen, weil so – damit kann ich später besser mit arbeiten. Aber ist eigentlich egal jetzt. Wenn ich meinen MSA [Mittleren Schulabschluss] mache, ich glaub', das wird besser.“ (19 Jahre, männlich, Eltern aus dem Libanon)

Im Unterschied dazu berichten viele französische Interviewte davon, nach einem Bildungsabbruch von keinem *Collège* mehr angenommen worden zu sein. Vor allem bei den jungen Männern des Typs „Galère“ zeigt sich eine ausgeprägt ablehnende Haltung gegenüber dem Bildungssystem. Diese Institutionendistanz, die zuweilen in regelrechten Hass auf alle Instanzen des französischen Staats übergeht, ist im französischen Sample insgesamt ausgeprägter als im deutschen. Sie korrespondiert mit der häufigen Erwähnung von Diskriminierungserfahrungen durch Lehrer sowie der als Zwang empfun-

denen Orientierung in Richtung beruflicher oder technischer Zweige am Ende des *Collège*, aber vermutlich auch mit dem kollektiven Gedächtnis an die koloniale Unterdrückung:

„Die sixième bin ich durchlaufen. ... Die cinquième. Die quatrième bin ich durchlaufen. Die troisième. All das, für was war das gut? Das war, damit ich vier Jahre durchlaufe, schnell und gut. Und dann verschwinde ich nach draußen. ... Ich, in der Schule, über den Koran – ich hatte Lehrer, das waren wirkliche Rassisten. Wirkliche Rassisten! Ich habe unzählige Male gesehen, wie sie Dinge taten, die das bestätigten. ... Ich, mit 13 Jahren, war ich draußen. Es gab keine Schule mehr, die mich wollte. In der ganzen Île-de-France. Wohin soll ich gehen? Soll ich nach Belgien, um zur Schule zu gehen? Mit 13 Jahren war mir die Schule versperrt. Dabei, ich habe nie jemanden getötet, ich habe nie jemanden misshandelt. Niemals jemanden wirklich schlimm angegriffen." (25 Jahre, männlich, Eltern aus Marokko)

Die Intensität, mit der die „Galère" in Frankreich ihre institutionelle Ausgrenzung beschreiben, korrespondiert mit dem Ergebnis der quantitativen Verlaufsanalysen, die auf die Irreversibilität von Bildungsabbrüchen (Nr. 6 in *Tabelle 1*) und von prekären Arbeitsmarkteinstiegen (Nr. 6 in *Tabelle 3*) verweisen – und für letztere einen signifikanten Effekt der Benachteiligung von Migrantennachkommen auch unter Kontrolle der sozialen Herkunft zeigen (M1 für Nr. 6 in *Tabelle 3*). Hier wirken offenbar institutionelle Pfadabhängigkeiten einer „zweiten Chance" und damit auch einem zweiten Wendepunkt entgegen. In der Frustration junger Franzosen mit Migrationshintergrund, die sich auch in den Revolten der vergangenen Jahre immer wieder Bahn bricht (vgl. Keller und Schultheis 2008), drückt sich eine kollektive Enttäuschung der meritokratischen Erwartungen und republikanischen Versprechen aus (vgl. Tucci und Groh-Samberg 2008). In Deutschland äußern die Befragten des Typs „Galère" dagegen unterschiedliche Gründe und Motive für ihre Perspektivlosigkeit. Neben ethnischen Diskriminierungen am Arbeitsmarkt und anderen institutionellen Mechanismen (z. B. drohende Abschiebung, Vorstrafen) werden auch die aus der Erinnerung genährte Befürchtung, im Verlaufe einer längeren Ausbildungsphase erneut „Dummheiten" zu begehen, oder Autoritätskonflikte (die auch in Frankreich eine Rolle spielen) genannt. Bei den Typen „Prekarität" und „Galère" zeigen sich in den Äußerungen über die eigenen Zukunftsperspektiven häufig Widersprüche und Verwischungen zwischen realistischen Zukunftsplänen und illusionären Zukunftswünschen, die auf die konflikthafte Dynamik verweisen, in denen sich die individuellen Handlungsstrategien entwickeln.

6. Typ 3 „Priorität Familie"

Im qualitativen Sample sind die Frauen insgesamt bildungsorientierter und erfolgreicher als die Männer. Diese geschlechtertypische Verteilung ist aus der Forschung bekannt und zeigte sich auch in unseren Verlaufsanalysen. Der in den Interviews geäußerte Wunsch, sich aus einer patriarchalischen Haushaltsstruktur zu emanzipieren, ist häufig ein starkes Bildungsmotiv der jungen Frauen, das oft durch die Mütter unterstützt wird (vgl. auch Apitzsch und Jansen 2003; Keim 2008). Die Frauen des Typs „Priorität Familie" brechen jedoch ihre schulische oder berufliche Ausbildung aufgrund einer frühen Heirat und Familiengründung ab. Teilweise stellt die frühe Heirat eine

Strategie dar, einem als zu beengt erlebten Elternhaus zu entfliehen. Nach dem frühen Bildungsabbruch entwickeln einige Frauen jedoch später Ambitionen, eine Ausbildung zu beginnen oder Qualifizierungsmaßnahmen in Anspruch zu nehmen. Die Hoffnung, dadurch die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erhöhen, erweist sich jedoch häufig als trügerisch. Das Ergebnis, dass wir in den quantitativen Verlaufsanalysen nur in Deutschland ein Verlaufscluster der Nichterwerbstätigkeit finden (vgl. Nr. 5 in *Tabelle 4*), in dem junge Frauen türkischer Herkunft überrepräsentiert sind, spiegelt sich auch in der qualitativen Stichprobe wider. Es gibt im deutschen Sample deutlich mehr Frauen, die sich eine (zukünftige) Erwerbstätigkeit nicht vorstellen können, während Erwerbstätigkeit für Frauen der zweiten Generation in Frankreich als wichtiges Ziel genannt wurde.

VII. Fazit und Ausblick

Der Beitrag fragt nach der Existenz unterschiedlicher Verlaufsmuster im Übergang von der Schule in den Beruf für die zweite Generation von Migranten in Deutschland und Frankreich und wie sich diese durch institutionelle Strukturierungen und individuelle Handlungsorientierungen erklären lassen. In den Verlaufsmusteranalysen zeigten sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede zwischen beiden Ländern. Eine grundlegende Gemeinsamkeit besteht in einer Polarisierung der Verlaufspfade dieser Jugendlichen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund vergleichbarer sozialer Herkunftsbedingungen. Jugendliche der hier betrachteten Herkunftsgruppen schlagen sehr häufig prekäre Verläufe ein und selten Verläufe, die über eine solide berufliche Qualifikation in gehobene Arbeitsmarktsegmente hineinführen. Einer absolut gesehen kleinen, angesichts der ungünstigen sozialstrukturellen Ausgangsbedingungen jedoch *relativ* großen Gruppe gelingt jedoch der Zugang zu akademischer Bildung. In dieser relativen Polarisierung von Übergangsmustern kommen möglicherweise ethnische Diskriminierungen in den qualifizierten Facharbeitsmärkten zum Ausdruck. Sie kann im Sinne der segmentierten Assimilationstheorie als Ausdruck für die Existenz distinkter und kontrastreicher Integrationspfade gelesen werden.[7]

Ein zentraler Unterschied besteht im Verhältnis zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktverläufen. Wie die quantitativen Analysen zeigen, werden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland bereits früh auf die prekären schulischen Verläufe abgedrängt und sind hier hochgradig ethnisch segregiert, während in Frankreich erst mit dem Arbeitsmarkteinstieg deutliche Benachteiligungen sichtbar werden. Allerdings unterstreichen die qualitativen Analysen, dass auch in Frankreich prekäre Lebensverläufe oft schon im *Collège* beginnen und hier im Zusammenhang mit den beruflichen Orientierungen stehen.

Gegenüber den aus dem Bildungssystem ausgescherten Verläufen erweist sich das institutionelle Arrangement aus Übergangssystem, aktiver Arbeitsmarktpolitik, sozialer Mindestsicherung und gezielten Förderprogrammen in Deutschland als flexibler, diese wieder einzufangen und den Jugendlichen eine „zweite Chance“ zu eröffnen. Auch

7 Auch der Typ „Ethnische Ökonomie“, auf den hier nicht weiter eingegangen werden konnte, bestätigt die entsprechenden Erwartungen der segmentierten Assimilationstheorie.

wenn dieses System den jungen Erwachsenen oftmals nur die Aussicht auf prekäre Beschäftigungen gewährt, kann es subjektiv eine wichtige Stabilisierung darstellen und sogar Wendepunkte begünstigen. Im Vergleich zu Frankreich trägt es sicherlich dazu bei, Institutionendistanz abzumildern oder nicht entstehen zu lassen.

Das Bildungssystem in Frankreich, das Allgemeinbildung stärker priorisiert und im Lebenslauf später selektiert, verhält sich gegenüber Migrantennachkommen zwar offener als in Deutschland, insbesondere was den Besuch höherer Bildungsgänge anbelangt. Zugleich bringt es aber junge Erwachsene hervor, die ohne oder mit nur geringen Abschlüssen nicht nur weniger institutionelle Wiedereinstiegsmöglichkeiten vorfinden, sondern zugleich eine ausgeprägte subjektive Distanz und Wut gegenüber diesen Institutionen haben, die verbunden ist mit dem Diskurs, ethnisch diskriminiert zu werden. Allerdings wirken dabei auch die unterschiedlichen Migrationsregime und Traditionen der Integration in beiden Ländern, die ebenfalls bei einer Erklärung der Nichterwerbstätigkeit der Frauen türkischer Herkunft in Deutschland genauer diskutiert werden müssten.

Ein zentrales Ergebnis der qualitativen Analysen ist schließlich, dass die individuellen Handlungsorientierungen, die den hier näher betrachteten prekären Verlaufsmustern zu Grunde liegen, häufig *nicht* stabil sind, sondern einer typischen Dynamik unterliegen. Entgegen der Annahme langfristiger Investitionsentscheidungen als formative Basis für Handlungsstrategien finden wir zunächst, dass informelle Handlungsstrategien durch einen typischen *ersten biografischen Wendepunkt* eingeleitet werden, der teils im Zusammenhang mit schulischen Diskriminierungen (vorwiegend in Frankreich), teils als sozialer Netzwerk- und Sogeffekt (vorwiegend in Deutschland) biografisch rekonstruiert wird. Im weiteren Verlauf der (erzählten) Biografie finden wir zudem keine Fälle mit *ungebrochen* informellen Orientierungen. Es sind vor allem kritische Lernprozesse, aber auch institutionelle Angebote im Sinne einer „zweiten Chance", die einen *zweiten Wendepunkt* einleiten, der zu einer Rückkehr zu formellen Handlungsstrategien führt. Die Verstetigungen informeller Handlungsstrategien, die den Typ „Galère" vom Typ „Prekarität" unterscheiden, können insbesondere in Frankreich als Ergebnis institutioneller Pfadabhängigkeiten erklärt werden.

Der Beitrag sollte zugleich deutlich machen, dass die Analyse von längerfristigen Verläufen über mehrere institutionelle Übergänge hinweg einen fruchtbaren Forschungsansatz darstellt. Das gilt gerade für die komplexen Interaktionen, die zwischen institutionellen Strukturierungen und individuellen Handlungsstrategien sichtbar werden. Für die Formierung von Erwartungshaltungen, die Verhaltensreaktionen und künftige Handlungsstrategien prägen, ist es nicht unerheblich, zu welchem Zeitpunkt etwa Benachteiligungen von Migrantennachkommen im Bildungs- und Berufsverlauf auftreten. Für eine Erklärung von Stabilität und Wandel im Lebensverlauf erscheint es unerlässlich, die zeitliche Veränderung von handlungsleitenden Orientierungen zu berücksichtigen. Wie unsere Analysen nur andeuten konnten, spielen neben den institutionellen auch Lernprozesse und Erfahrungen in außerschulischen und außerberuflichen Bereichen, insbesondere im Zusammenhang mit Peers und der Familie, eine wichtige Rolle bei der Erklärung von Wendepunkten im Lebensverlauf.

Literatur

Abbott, Andrew. 1997. On the concept of turning points. *Comparative Social Research* 16: 85-105.

Adida, Claire, David Laitin und Marie-Anne Valfort. 2010. *Les Français musulmans sont-ils discriminés dans leur propre pays ? Une étude expérimentale sur le marché du travail.* Rapport de la Fondation franco-américaine et de Science Po. (Zugegriffen: 07.12.2011).

Aisenbrey Silke, und Anette Fasang. 2010. New life for old ideas: The 'second wave' of sequence analysis bringing the 'course' back into the life course. *Sociological Methods and Research* 38: 420-462.

Alba, Richard D., Johann Handl und Walter Müller. 1994. Ethnische Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209-37.

Apitzsch, Ursula, und Mechtild M. Jansen, Hrsg. 2003. *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse.* Münster: Westfälisches Dampfboot.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck. 2007. *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Becker, Birgit, und David Reimer, Hrsg. 2010. *Vom Kindergarten zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boos-Nünning, Ursula, und Mona Granato. 2008. Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. *IMIS-Beiträge* 34: 57-89.

Bourdieu, Pierre, und Patrick Champagne. 1997. Die intern Ausgegrenzten. In *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft,* Hrsg. Pierre Bourdieu et al., 527-534. Konstanz: Universitäts Verlag Konstanz.

Brinbaum, Yaël, und Annick Kieffer. 2009. Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat. *Population* 64: 561-610.

Brüderl, Josef, und Stefani Scherer. 2004. Methoden zur Analyse von Sequenzdaten. In *Methoden der Sozialforschung,* Hrsg. Andreas Diekmann, 330-347. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Clauss, Susanne, und Bernhard Nauck. 2009. *The situation among children of migrant origin in Germany.* Innocenti Working Papers 2009-14.

Crul, Maurice, und Hans Vermeulen. 2003. The second generation in Europe. *International migration review* 37: 965-986.

Dayan, Jean-Louis. 2009. *Où en est la formation différée?* Note d'analyse N° 160. (Zugegriffen: 07.12.2011).

Ditton, Hartmut, und Juliane Aulinger. 2011. Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung – eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland*, Hrsg. Rolf Becker, 95-119. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dubet, François. 1987. *La Galère: jeunes en survie.* Paris: Fayard.

Elder, Glen H. 1974. *Children of the Great Depression: Social change in life experience.* Chicago: University of Chicago Press.

Esser, Hartmut. 2008. Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In *Migration und Integration,* Hrsg. Frank Kalter, 81-107. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Guénif-Souilamas, Nacira. 2006. *La république mise à nu par son immigration.* Paris: La Fabrique.

Glaser, Barney, und Anselm Strauss. 1967. *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine.

Gresch, Cornelia, und Cornelia Kristen. 2011. Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Soziologie* 40: 208-227.

Heath, Anthony, und Sin Yi Cheung, Hrsg. 2007. *Unequal chances. Ethnic minorities in Western labour markets.* Proceedings of the British Academy 137. Oxford: Oxford University Press.

Kalter, Frank. 2006. Auf der Suche nach einer Erklärung für die spezifischen Arbeitsmarktnachteile von Jugendlichen türkischer Herkunft. *Zeitschrift für Soziologie* 35: 144–160.

Kalter, Frank, Nadia Granato und Cornelia Kristen. 2007. Disentangling recent trends of the second generation's structural assimilation in Germany. In *From origin to destination. Trends and mechanisms in social stratification research*, Hrsg. Stefani Scherer, Reinhard Pollak, Gunnar Otte, Markus Gangl, 214-245. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Keim, Inken. 2008. *Die „türkischen Powergirls". Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim.* Tübingen: Narr.

Kelle, Udo, und Christian Erzberger. 1999. Integration qualitativer und quantitativer Methoden. Methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 51: 509-531.

Keller, Carsten. 2009. Strategien und Faktoren der Partizipation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Blickfeld von Sozialexpert(inn)en. *Revue d'Allemagne* 41: 409-431.

Keller, Carsten, und Franz Schultheis. 2008. Jugend zwischen Prekarität und Aufruhr: Zur sozialen Frage der Gegenwart. *Schweizer Zeitschrift für Soziologie* 34: 239–260.

Keller, Carsten, Ingrid Tucci und Ariane Jossin. 2010. Antidiskriminierung und positive Maßnahmen in Frankreich. In *Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity,* Hrsg. Heinrich Böll Stiftung, 124-132. Band 24 der Reihe Demokratie. Berlin: Heinrich-Böll Stiftung.

King, Vera, und Hans-Christoph Koller, Hrsg. 2009. *Adoleszenz – Migration – Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirszbaum, Thomas, Yaël Brinbaum und Patrick Simon. 2009. *The children of immigrants in France: The emergence of a second generation.* Innocenti Working Papers 2009-13.

Kohli, Martin. 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 1–29.

Kratzmann, Jens, und Thorsten Schneider. 2009. Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung der sozialen Herkunft und des Kindergartenbesuchs auf den Zeitpunkt der Einschulung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 211-234.

Kristen, Cornelia, und Jörg Dollmann. 2010. Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule,* Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 117-144. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kristen, Cornelia, und Nadia Granato. 2007. The educational attainment of the second generation in Germany: Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities* 7: 343-366.

Lesnard, Laurent. 2004. Schedules as sequences. *Electronic International Journal of Time Use Research* 1: 67-91.

Lindner, Rolf. 2004. *Walks on the Wild Side.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Mayer, Karl Ulrich. 2004. Whose lives? How history, societies, and institutions define and shape life courses. *Research in Human Development* 1: 161-187.

Meurs, Dominique, Ariane Pailhé und Patrick Simon. 2006. Persistance des inégalités entre générations liées à l'immigration: l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France. *Population* 61: 763-801.

Müller, Andrea G., und Petra Stanat. 2006. Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen,* Hrsg. Jürgen Baumert, Petra Stanat, Rainer Watermann, 221-255. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Müller, Walter, und Markus Gangl. 2003. *Transitions from education to work in Europe: The integration of youth into EU labour markets.* Oxford: Oxford University Press.

Portes, Alejandro, und Rubén G. Rumbaut, Hrsg. 2007. *Immigrant America. A portrait.* Berkeley: University of California Press.

Powell, Justin J. W., Laurence Coutrot, Lukas Graf, Nadine Bernhard, Annick Kieffer und Heike Solga. 2009. *Comparing the relationship between vocational and higher education in Germany and France.* WZB Discussion Paper SP I 2009-506. Berlin: WZB.

Przyborski, Aglaja, und Monika Wohlrab-Sahr. 2010. *Qualitative Sozialforschung.* München: Oldenbourg Verlag.

Rosenthal, Gabrielle. 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur bio-graphischer Selbstbeschreibungen.* Frankfurt a. M.: Campus.

Rumbaut, Rubén G. 2006. Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. *Ethnic and Racial Studies* 28: 1041-1086.

Sampson, Robert J., und John H. Laub. 1993. *Crime in the making: Pathways and turning points through life.* Cambridge: Harvard University Press.

Seibert, Holger, und Heike Solga. 2005. Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie* 34: 364–382.

Silberman, Roxane, und Fournier, Irène. 2006. Les secondes générations sur le marché du travail en France. *Revue française de sociologie* 47: 243-292.

Söhn, Janina. 2012. Rechtliche Stratifikation: Der Einfluss des Rechtsstatus auf Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen. In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. von Rolf Becker, Heike Solga, 164-185. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tucci, Ingrid, und Olaf Groh-Samberg. 2008. Das enttäuschte Versprechen der Integration: Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland. *Swiss Journal of Sociology* 34: 307- 333.

Tucci, Ingrid. 2010. Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne: deux types de mise à distance sociale? *Revue française de sociologie* 51: 3-38.

Vallet, Louis-André, und Jean-Paul Caille. 1996. Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Éducation et formations* 4: 1-153.

Webster, Colin et al. 2004. *Poor Transitions: Social exclusion and young adults.* Bristol: Policy Press.

Willis, Paul. 1977. *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs.* Farnborough/ Hanty: Saxon House.

Wingens, Matthias, Helga de Valk, Michael Windzio und Can Aybek. 2011. The sociological life course approach and research on migration and integration. In *A life-course perspective on migration and integration*, Hrsg. Matthias Wingens, Michael Windzio, Helga de Valk, Can Aybeck, 1-26. Dordrecht: Springer.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Olaf Groh-Samberg, Universität Bremen, Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS), FVG-West, Wiener Straße, 28359 Bremen
E-Mail: ogs@bigsss-bremen.de

III. Zugang zu Ausbildung und Studium und ihre Erträge

STRUKTURWANDEL DES ÜBERGANGS IN EINE BERUFLICHE AUSBILDUNG

Corinna Kleinert und Marita Jacob

Zusammenfassung: Es gibt nur wenige Untersuchungen, die eine umfassende Analyse zur historischen Entwicklung der Einmündung in die verschiedenen Bereiche der beruflichen Bildung liefern. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob sich die Chancen auf eine voll qualifizierende Ausbildung in den letzten 30 Jahren für die unterschiedlichen Bildungsniveaus verändert haben. Hierbei interessiert einerseits, inwiefern demographische Veränderungen und konjunkturelle Schwankungen den Übergang beeinflussen, und andererseits die Veränderung der Zugangschancen von Schulabgängern mit unterschiedlichen Abschlüssen. Datenbasis ist die IAB-Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel" (ALWA), in der rund 10 000 Erwachsene zu ihren Lebensverläufen befragt wurden. Unsere Analysen zeigen, dass sich die Übergangschancen in Ausbildung zwischen den Bildungsgruppen im Zeitverlauf auseinander entwickelt haben. Hauptschüler und Realschüler haben vor allem dann niedrigere Übergangschancen, wenn die Arbeitslosigkeit hoch oder die Abgängerkohorte groß ist. Aber auch jenseits von konjunkturell und demographisch bedingten Engpässen und unter Kontrolle ihrer Zusammensetzung hat die Dauer des Übergangs in Ausbildung bei diesen beiden Gruppen im Zeitverlauf zugenommen. Die Übergänge von Abiturienten sind dagegen unbeeinflusst von Marktschwankungen und dem langfristigen Strukturwandel im Verlauf der hier analysierten drei Jahrzehnte.

I. Einleitung

Gerade in den letzten Jahren wird in der Öffentlichkeit intensiv über den (zukünftigen) Fachkräftemangel in Deutschland diskutiert (Achatz et al. 2011). Gleichzeitig gibt es in der öffentlichen Debatte Hinweise auf anhaltende Schwierigkeiten junger Erwachsener, eine adäquate Ausbildungsstelle zu finden. Trotz dieser widersprüchlichen Diskurse gibt es nur wenige wissenschaftliche Studien, die im Rahmen eines umfassenden historischen Rückblicks die Bedingungen für einen gelungenen Einstieg in eine berufliche Ausbildung untersuchen. Selten sind insbesondere Analysen von Übergängen nach der Schule, die den gesamten Bereich der beruflichen Bildung berücksichtigen, einschließlich des Studiums.[1] Darüber hinaus ist in der bisherigen Forschung nur un-

1 Wir verwenden im Folgenden den Begriff „berufliche Ausbildung" im weiteren Sinn, das heißt

zureichend geklärt, ob und inwiefern sich die Chancen einer beruflichen Ausbildung für die verschiedenen Bildungsgruppen verändert haben, wenn alle Sektoren des Berufsbildungssystems betrachtet werden. Und schließlich fehlt nahezu völlig eine Analyse struktureller Bedingungen, wie demographische oder konjunkturelle Schwankungen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie ebenfalls die Chancen für die Einmündung in eine Ausbildung beeinflussen.

Ausgehend von diesen Forschungslücken untersuchen wir im vorliegenden Beitrag den Übergang von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Studium über einen Zeitraum von 30 Jahren und fragen zum einen, ob sich die Chancen für eine voll qualifizierende Ausbildung *zwischen* unterschiedlichen Bildungsgruppen verändert haben. Zum anderen untersuchen wir Veränderungen *innerhalb* der Bildungsniveaus, d. h. die Entwicklung der Ausbildungschancen von Jugendlichen mit dem gleichen Schulabschluss zu verschiedenen historischen Zeitpunkten. Besonderes Augenmerk legen wir darauf, inwiefern demographische Veränderungen und konjunkturelle Schwankungen den Übergang nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule beeinflussen. Nicht nur aus einer sozial- und beschäftigungspolitischen Sicht, sondern auch aus einer soziologischen Lebensverlaufsperspektive heraus ist diese Abhängigkeit individueller Lebenswege vom sozialen Kontext zu einem „kritischen" Zeitpunkt im Lebensverlauf (hier: dem Übergang in eine Ausbildung) eine Schlüsselfrage zum Verständnis individueller und kollektiver Erfahrungen von Kohorten und damit einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen.

Für eine solche Analyse langfristiger Veränderungen von Übergängen benötigen wir eine Datenquelle, die Vergleiche über viele Jahre hinweg erlaubt. Solche Daten liegen seit kurzem mit der IAB-Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel" (ALWA) vor. ALWA liefert detaillierte Retrospektivdaten zu den Bildungs- und Erwerbsverläufen von rund 10 000 Personen, die zwischen 1956 und 1988 geboren wurden. Empirisch bearbeiten wir unsere Fragestellungen mithilfe ereignisanalytischer Verfahren.

II. Forschungsstand

Es gibt eine Vielzahl von Studien zum Übergang von der Schule in die Ausbildung. Die meisten davon sind jedoch auf bestimmte Gruppen von Schulabgängern[2] beschränkt, so zum Beispiel auf den weiteren Werdegang auf Abiturienten (Hillmert und Jacob 2003; Jacob und Weiss 2010a; Maaz 2006; Reimer und Schindler 2010), auf Schulabgänger mit Mittlerer Reife, mit Hauptschulabschluss oder ohne Schulabschluss (Gaupp et al. 2008; Reißig et al. 2008; Steinmann 2000; Solga 2004, 2005) oder auf Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht und Granato 2010; Diehl et al. 2009). Vom Typ der Ausbildung ausgehend, gibt es Studien zum Dualen System der beruflichen Bildung (Beicht und Ulrich 2008a; Palamidis und Schwarze 1989; Seibert und Kleinert 2009), zu (ausgewählten) schulischen Ausbildungen (Beicht und Ulrich

für alle voll qualifizierenden Ausbildungen in beruflichen Schulen und Betrieben sowie an (Fach-)Hochschulen.

2 Wenn in diesem Beitrag Begriffe nur in männlicher Form aufgeführt sind, geschah dies aus Gründen der Lesbarkeit. Gemeint sind immer Frauen und Männer.

2008b; Dobischat 2010; Krüger 2003), zum so genannten Übergangssystem, das u. a. eine Vielzahl öffentlich geförderter Maßnahmen zur Ausbildungsvorbereitung umfasst (Baethge et al. 2007; Lex und Geier 2010) oder zur Situation von Studienanfängern (Willich et al. 2011). Eine dritte Forschungslinie beschäftigt sich mit Veränderungen im historischen Zeitverlauf (Hillmert 2001a; Konietzka 1999; Schneider und Tieben 2011; Steinmann 2000).

Aus der bisherigen Forschung lassen sich folgende empirische Beobachtungen benennen: Der Anteil der Schulabgänger mit Abitur, die sich für eine nicht-akademische Ausbildung entscheiden, ist gestiegen, die Beteiligung von Hauptschülern dagegen gesunken (Konietzka 1999; Steinmann 2000). Gleichzeitig dauert der Übergang von der Schule in eine voll qualifizierende Ausbildung immer länger und gelingt oftmals erst über Umwege, beispielsweise den Erwerb weiterer Schulabschlüsse oder berufliche Vorbereitungsmaßnahmen. Zudem werden häufiger mehrere Ausbildungen absolviert. Die Übergangsmuster sind dadurch insgesamt komplexer und heterogener geworden (Jacob 2004; Jacob und Weiss 2010b; Weil und Lauterbach 2009). Von diesen Übergangsproblemen sind vor allem Schulabgänger mit niedrigen Abschlüssen und schlechteren Leistungen betroffen (Solga 2004, 2005; Wagner 2005) sowie sozial ärmere Jugendliche und männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund (Beicht und Granato 2010; Diehl et al. 2009; Reißig et al. 2008; Wagner 2005).

Mit der Beschreibung dieser „globalen" Trends in den Übergangsprozessen sind allerdings noch keine Ursachen benannt. In der Diskussion um die Kapazitäten des Dualen Systems werden diese vor allem an Marktengpässen festgemacht, die durch Makrofaktoren wie Konjunktur und Demographie entstehen. Empirische Untersuchungen dazu gibt es allerdings nur wenige. Zwar wird in einigen Individualstudien die Arbeitsmarktlage „kontrolliert" (z. B. Bender und Dietrich 2001), aber nur wenige Untersuchungen analysieren systematisch gemeinsam konjunkturelle, demographische und strukturelle Veränderungen. In einer Aggregatanalyse der Auszubildendenquote zeigen Heineck, Kleinert und Vosseler (2011), dass die regionale Arbeitslosenquote und die Größe der Schulabgangskohorte in negativem Zusammenhang mit dem Anteil betrieblicher Auszubildender an allen Schulabgängern stehen. Hillmert (2001b) untersucht ebenfalls Effekte der Arbeitslosenquote und Kohortengröße auf Übergangsquoten in die betriebliche Berufsausbildung im Zeitraum 1976 bis 1995. Er zeigt, dass die Übergangsquoten mit zunehmender Arbeitslosigkeit tendenziell abnehmen; für die Größe der Schulabgangskohorte findet er dagegen keinen Effekt. Für Abiturienten gilt, dass sie bei schlechter Arbeitsmarktlage und in größeren Kohorten verstärkt betriebliche Ausbildungen aufnehmen, während Hauptschülern bei schlechter Arbeitsmarktlage und in starken Übergangskohorten seltener der Übergang in eine Ausbildung gelingt. Die genannten Studien haben sich ausschließlich mit Auszubildenden in betrieblichen Ausbildungen beschäftigt. Es ist aber durchaus plausibel, dass Demographie und Konjunktur direkt oder indirekt auch den Zugang in andere Ausbildungsformen beeinflussen.

Zusammenfassend lässt der bisherige Forschungsstand folgende Fragen offen: Erstens gibt es zum Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung im Vergleich zur Vielzahl vorhandener Studien zu Berufseinstiegsprozessen insgesamt nur relativ wenige empirische Analysen und das, obwohl die Aufnahme einer voll qualifizierenden beruflichen Ausbildung in Deutschland häufig den entscheidenden Schritt für den Arbeitsmarkteinstieg darstellt. Zweitens fehlt bisher eine systematische Untersuchung der

historischen Veränderungen der Übergangschancen *zwischen* sowie *innerhalb* der unterschiedlichen Bildungsgruppen. Drittens sind konjunkturelle Schwankungen zwar Bestandteil einiger Untersuchungen, aber auch hier wurden sie nur selten in Bezug auf Veränderungen der Zugangschancen von bestimmten Gruppen betrachtet. Ferner sind die verwendeten Indikatoren, z. B. gesamtdeutsche Arbeitslosenquoten, häufig sehr grob und vernachlässigen regionale Unterschiede. Die meisten bisherigen Analysen von Makrofaktoren waren zudem auf Aggregatdaten beschränkt. Es fehlen somit Analysen zum Zusammenspiel zwischen strukturellen Bedingungen und individuellen Merkmalen hinsichtlich der Übergangschancen. Dies lag unter anderem daran, dass es mit den bisher vorhandenen Daten nur eingeschränkt möglich war, die übergreifenden Veränderungen der individuellen Übergangschancen und Einflüsse des Strukturwandels auf die Übergangsmuster über mehrere Jahrzehnte hinweg zu quantifizieren.

III. Berufliche Ausbildung in Deutschland

1. Zugangsvoraussetzungen zu den verschiedenen Bereichen beruflicher Bildung

Vereinfachend besteht das Ausbildungssystem in Deutschland aus drei Sektoren: der dualen Berufsausbildung, der vollzeitschulischen Berufsausbildung und der akademischen Ausbildung (Baethge et al. 2007; Dobischat 2010). Diese wurden in den letzten Jahrzehnten durch Maßnahmen des so genannten „Übergangssystems" ergänzt, d. h. kürzeren Bildungsgängen, die vor allem der Vorbereitung auf eine reguläre Ausbildung dienen (für einen Überblick vgl. z. B. Eurydice 2009).[3]

Die berufliche Ausbildung im Dualen System ist der quantitativ größte Sektor des beruflichen Bildungssystems. Zu Beginn der 1990er Jahre nahmen noch über 60 Prozent aller Jugendlichen, die eine voll qualifizierende Ausbildung begannen, eine duale Ausbildung auf. Trotz sinkender Tendenz lag dieser Anteil im Jahr 2005 noch immer bei knapp über 50 Prozent (BIBB 2009: 95, eigene Berechnungen). Das zentrale Merkmal der dualen Ausbildung ist die direkte Einbindung von Betrieben, die Ausbildungsplätze bereitstellen und bei denen sich Ausbildungssuchende in der Regel direkt um einen Ausbildungsplatz bewerben. Duale Ausbildungen stehen (zumindest theoretisch) allen Schulabgängern offen, die Auswahl der Kandidaten obliegt den ausbildenden Betrieben.

Vollzeitschulische Ausbildungen stellen im Vergleich dazu ein relativ kleines Segment der beruflichen Ausbildung dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 96 ff.). Sie setzen häufig einen mittleren Schulabschluss voraus. Duale und schulische Ausbildungen führen großteils zu unterschiedlichen Berufen, wobei duale Ausbildungen traditionell stärker auf verarbeitende Berufe und schulische Ausbildungen stark auf Gesundheits-, soziale und Assistenzberufe konzentriert sind.[4]

---

3 Daneben existieren noch andere berufliche Ausbildungsgänge, wie die Beamtenausbildungen. Insbesondere in Ostdeutschland verbreitet sind außerbetriebliche voll qualifizierende Ausbildungen, die zum Schulberufssystem zählen (siehe Pötter et al. in diesem Sonderband).

4 Das unterschiedliche Angebot an Berufen hat wiederum Konsequenzen für Unterschiede von Frauen und Männern beim Zugang zu dualen und vollzeitschulischen Berufsausbildungen.

Die Aufnahme eines Studiums ist de facto an eine Hochschulzugangsberechtigung gebunden.[5] Sowohl die beruflichen Schulen als auch die Hochschulen liegen in der Verantwortung der einzelnen Bundesländer, sodass die Verfügbarkeit schulischer Ausbildungs- und Studienplätze staatlich geregelt ist. Obwohl die Bereiche unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen und strukturelle Bedingungen haben, sind sie als Bestandteile *eines* Berufsbildungssystems nicht unabhängig voneinander: Die (freiwillige oder unfreiwillige) Aufnahme einer bestimmten Ausbildungsform impliziert in der Regel den vorübergehenden Verzicht auf eine der anderen Alternativen. Bildungspolitische Prioritäten für den einen oder anderen Sektor verändern ebenfalls das Bildungssystem als Ganzes.

2. Demographie, Konjunktur und Übergangsmuster

Ausgangspunkt unserer theoretischen Überlegungen ist die Annahme, dass die Aufnahme einer Ausbildung ein zweiseitiger Prozess ist: Auf der einen Seite fragen jedes Jahr Schulabgänger Ausbildungsstellen nach, auf der anderen Seite werden Ausbildungsplätze von Betrieben, beruflichen Schulen und Hochschulen angeboten. Makrotheoretisch gesprochen resultieren die Übergangsmuster ganzer Kohorten oder Bildungsgruppen aus der Anpassung des (aggregierten) Angebots und der Nachfrage. Hierbei können zwei Abstimmungsdimensionen unterschieden werden (Jacob 2004: 26 f.): Zum einen muss eine bestimmte Anzahl von Ausbildungssuchenden mit einer bestimmten Anzahl von Ausbildungsplätzen *quantitativ* in Einklang gebracht werden. Zum anderen erfolgt eine *qualitative* Abstimmung der Qualifikationen der Ausbildungsnachfrager mit den (formalen) Zugangskriterien und Anforderungen der auszubildenden Betriebe, Schulen und Hochschulen.

Die *Nachfrage* nach Ausbildungsplätzen ist von der Größe und der Zusammensetzung einer Schulabgängerkohorte abhängig. Die Größe des Jahrgangs bestimmt den quantitativen Wettbewerb unter den Schulabgängern. Die Jahrgangsstärken sind bis Mitte der 1980er Jahre gestiegen, als die geburtenstarken Jahrgänge der 1960er Jahre die Schule verlassen haben. Bis zu Beginn der 1990er Jahre haben sie mit den Kohorten des „Pillenknicks" erheblich abgenommen. Zeitgleich führte die Bildungsexpansion zu einer deutlichen Veränderung der Zusammensetzung der Schulabgänger nach Bildungsabschluss: Während im Jahr 1970 noch 68 Prozent der Schulabgänger keinen Abschluss oder nur einen Hauptschulabschluss hatten, waren es 2008 nur noch 30 Prozent (BIBB 2009: 130; Statistisches Bundesamt 2010: 126). Dieser Rückgang hat auch die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft beeinflusst. Während die Schüler an Gymnasien sozial deutlich heterogener geworden sind, wurden Hauptschüler homogener mit einem gestiegenen Anteil von Schülern aus sozialen Problemlagen (Solga und Wagner 2007). Dieser qualitative Aspekt ist vor allem im Wettbewerb um betriebliche Ausbildungsplätze von Bedeutung, um die geringer gebildete nun mit immer mehr höher gebildeten Schulabgängern konkurrieren. Die im internationalen Vergleich geringe Studierendenquote in Deutschland geht unter anderem darauf zurück, dass die duale

5 Weniger als zwei Prozent der Studierenden haben keine formale Hochschulzugangsberechtigung.

Ausbildung eine attraktive Alternative zur tertiären Bildung darstellt, die von Studienberechtigten in nicht unerheblichem Ausmaß genutzt wird (BIBB 2009: 135 f.; vgl. auch BMBF 2010; Powell und Solga 2010).

Das *Angebot* an Ausbildungsstellen wird in den beruflichen Schulen und Hochschulen durch bildungspolitische Zielsetzungen bestimmt. In der Tertiärbildung wurde das Angebot seit den 1970er Jahren durch Fachhochschulen und semi-tertiäre Einrichtungen, wie Berufsakademien und Duale Hochschulen, erweitert. Gleichzeitig ist zu beobachten, dass zusätzliche Anforderungen, wie Notenschnitte, Testleistungen oder Eingangstests, den verstärkten Zugang zu bestimmten Studienfächern zunehmend reglementieren. Berufliche Schulen expandierten in den 1970er Jahren stark, danach stieg die Schülerzahl dort nur leicht. Auf kurzfristige und situative Marktengpässe können die beiden Bereiche jedoch nur sehr langsam reagieren, weil die finanziellen Mittel für die notwendige Infrastruktur nicht hinreichend schnell bereitgestellt werden können. Für Ausbildungen im Dualen System gilt, dass Betriebe ihr Angebot an Ausbildungsplätzen ausschließlich nach unternehmerischen Erwägungen bestimmen können. In der Vergangenheit wurden bei Engpässen auf dem Ausbildungsmarkt im Zuge politischer Initiativen wie den Ausbildungspakten zwar gewisse quantitative Anpassungen erreicht (Bosch 2010), empirische Studien zeigen jedoch, dass das Ausbildungsangebot vor allem von der Wirtschafts- und Beschäftigungsentwicklung der Betriebe abhängt (Dietrich und Gerner 2008; Troltsch und Walden 2010). Eine durch konjunkturelle Schwankungen bedingte quantitative Verknappung von betrieblichen Ausbildungsstellen sollte daher direkte Folgen für die Übergangschancen von Schulabgängern haben, nicht nur in die duale Ausbildung, sondern auch in die anderen Zweige. Qualitative Veränderungen des Ausbildungsangebotes haben sich durch den technologischen Wandel und globalisierte Märkte ergeben. Dadurch sind neue Tätigkeitsbereiche mit höheren Qualifikationsanforderungen entstanden *(occupational upgrading)* (Kleinert et al. 2003). Diese Veränderung der Anforderungen und Inhalte betrifft nicht nur die Arbeits- und Ausbildungsplätze in den Betrieben, sondern schlägt sich auch in Ergänzungen im Schulberufssystem, neuen Studiengängen an den Hochschulen und der Einrichtung von neuen semi-tertiären Ausbildungen in Berufsakademien oder als so genanntes Duales Studium nieder.

Zusammenfassend gehen wir daher von folgenden Zusammenhängen zwischen Demographie, Konjunktur und Übergängen in die Ausbildung aus:

- Die Größe und Komposition einer Schulabgängerkohorte bestimmen die quantitative und qualitative Nachfrage nach Ausbildungsplätzen. Während sich die formalen Zugangsvoraussetzungen zu beruflichen Schulen und Hochschulen im Zeitverlauf nur unwesentlich geändert haben, veränderte die Zusammensetzung der Schulabgänger die Wettbewerbssituation um betriebliche Ausbildungen.
- Für das Angebot an beruflichen Ausbildungen in Betrieben gilt, dass sie von konjunkturellen Schwankungen betroffen sein können, da die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe von unternehmerischen Erwägungen bestimmt wird. Das Angebot voll qualifizierender schulischer und akademischer Ausbildungen wird von staatlicher Seite bereitgestellt. Eine kurzfristige Absorption von Jugendlichen, die aufgrund von quantitativen Engpässen oder einem starken qualitativen Wettbewerb untereinander keine betriebliche Ausbildung erhalten, ist daher nur eingeschränkt möglich. Damit

haben konjunkturelle Schwankungen auch einen indirekten Einfluss auf die Übergänge an berufliche Schulen und Hochschulen, da sich dort die Bewerberzahlen erhöhen und es zu Verzögerungen des Übergangs kommen kann.[6]

3. Veränderungen der Zugangschancen zwischen und innerhalb von Bildungsgruppen

Bei gleichbleibenden formalen Voraussetzungen für den Eintritt in berufliche Schulen und Hochschulen sollten sich Veränderungen der Zugangschancen von Schulabgängern mit unterschiedlichen Bildungsniveaus vor allem im marktförmig organisierten Abstimmungsprozess von Nachfrage und Angebot betrieblicher Ausbildungen zeigen. In einem Markt mit erhöhter Konkurrenz werden vor allem diejenigen mit den schlechtesten Voraussetzungen Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu finden, da sie in der Auswahl der Betriebe den höher Qualifizierten unterlegen sind. Ihnen sind zudem die schulischen und akademischen Ausbildungsformen formal verschlossen. Bei der Analyse der Zugangschancen innerhalb der Bildungsgruppen ist daher zu erwarten, dass die Marktlage auf Schulabgänger einen umso höheren Einfluss hat, je niedriger ihr Schulabschluss ist.[7]

Ist auf dem Ausbildungsmarkt nicht nur ein quantitatives, sondern auch ein qualitatives Ungleichgewicht gegeben, und entsprechen die vorhandenen Qualifikationen der Bewerber nicht den Anforderungen der Betriebe, so führt auch ein bedarfsunabhängiges Verhalten der Ausbildungsbetriebe zu insgesamt schlechteren Chancen von gering Qualifizierten. Für die letzten Jahrzehnte ist somit zu erwarten, dass die steigenden Anforderungen aufgrund des berufsstrukturellen Wandels dazu beigetragen haben, dass gering Qualifizierte tendenziell immer länger brauchen, bis ihnen der Übergang in eine Ausbildung gelingt, und ihre Übergangschancen insgesamt gesunken sind.

Partiell könnte auch der langfristige Trend zu höheren Schulabschlüssen dafür verantwortlich sein, denn damit ist die Gruppe der Hauptschüler kleiner, homogener und „ärmer“ in ihrer sozialen Zusammensetzung geworden. Umgekehrt sind keine Veränderungen der Zugangschancen in der Gruppe der Schulabgänger mit hohen Schulabschlüssen (und guten Abschlussnoten) zu erwarten, nicht zuletzt deshalb, weil diesen die eher marktunabhängigen schulberuflichen und akademischen Ausbildungen offen stehen.

IV. Daten und Methoden

Zur Analyse von Übergängen an der ersten Schwelle benutzen wir Daten der IAB-Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA). Sie ist eine repräsentative Befra-

6 Jenseits dessen ist anzunehmen, dass in diesen Phasen Schüler auch vermehrt die Option wahrnehmen, den Schulbesuch zu verlängern.

7 Solga (2005) diskutiert die Mechanismen für die Benachteiligung gering Qualifizierter im Arbeitsmarkt genauer. Die von ihr dargestellten Mikroprozesse (Verdrängung, Diskreditierung, soziale Verarmung und Stigmatisierung) liegen dem uns interessierenden Makroprozess des Zusammenhangs von Marktbedingungen und verringerten Übergangschancen bei stärkerem Wettbewerb zugrunde.

gung von über 10 000 in Deutschland lebenden Personen der Geburtsjahrgänge 1956 bis 1988, die 2007/08 durchgeführt wurde (Antoni et al. 2010; Kleinert et al. 2008). Hauptinhalt des telefonischen Interviews waren ausgewählte Aspekte des Lebensverlaufs der Teilnehmer einschließlich einer monatsgenauen Datierung aller Ereignisse: Wohnorte, Schul-, Berufsvorbereitungs- und Ausbildungsgeschichte, Zeiten des Wehr- oder Zivildienstes und freiwilliger sozialer Jahre, alle Erwerbstätigkeiten, Phasen der Arbeitslosigkeit und der Inaktivität sowie Angaben zu Partnern und Kindern.

Aus den ALWA-Rohdaten wurde ein Analysedatensatz erstellt, der den Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung abbildet. Die Definition dieses Übergangs ist nicht trivial, vor allem hinsichtlich der Festlegung des *Übergangsbeginns* bei Schullaufbahnen mit mehreren Schulbesuchen und -abschlüssen. Wir haben folgende Definition verwendet: Die Prozesszeit beginnt mit dem Ende der ersten ununterbrochenen Schullaufbahn (einschließlich beruflicher Schulen, an denen allgemein bildende Abschlüsse erworben werden können, wie berufliche Gymnasien oder Oberstufenzentren); das heißt, zwischen allen Schulbesuchen darf höchstens eine Pause von vier Monaten liegen. Diese Definition hat den Vorteil, dass die Schulabgänger auch wirklich „im Risiko" stehen, eine berufliche Ausbildung aufzunehmen, während das bei einer Fortsetzung des Schulbesuchs nicht der Fall ist. Die Übergangsphase endet mit der Aufnahme der ersten voll qualifizierenden Ausbildung oder eines Studiums. Berufsvorbereitende Bildungsgänge, wie einjährige Berufsfachschulbesuche oder Anlernausbildungen, werden nicht den voll qualifizierenden Ausbildungen zugerechnet. Wehr- und Zivildienstzeiten, die in die Übergangsphase fallen, werden aus der Prozesszeit herausgerechnet, weil nur Männer davon betroffen und die Zeiten institutionell vorgegeben sind.

Schließlich wurden alle Informationen zu Personen aus unserem Arbeitsdatensatz gelöscht, die das Ende ihrer Schullaufbahn vor 1975 oder nach 2005 erlebt haben, um Verzerrungen der Schätzung aufgrund der Grundstichprobe von ALWA, d. h. aufgrund von Stichprobenselektivitäten zu vermeiden.[8] Befragte, die das Ende ihrer Schullaufbahn in der DDR oder in den neuen Bundesländern erlebt haben, wurden ebenfalls nicht berücksichtigt. Zum einen sind vor 1990 die Zugangschancen nicht mit den Übergängen unter Marktbedingungen in Westdeutschland vergleichbar. Zum anderen müssten für diejenigen, die nach 1990 die Schule beendet haben, die strukturelle Sondersituation nach der Wiedervereinigung und die Probleme des ostdeutschen Ausbildungsmarkts berücksichtigt werden (siehe dazu Pötter et al. in diesem Band).[9] Letztlich enthält der Arbeitsdatensatz damit die Übergangsinformationen für 66 118 Personenmonate von 6 834 Personen.[10]

Bei der Definition der abhängigen Variablen in unseren Modellen haben wir nur unterschieden, ob eine voll qualifizierende Ausbildung begonnen wurde oder nicht (zensierte Fälle). Somit werden Übergänge in eine duale, schulische oder akademische Ausbildung gleichrangig behandelt, vor allem weil wir annehmen, dass Engpässe auf

8 Vor 1975 ist die Analysestichprobe verzerrt, weil aufgrund des Zuschnitts der ALWA-Geburtskohorten noch kaum Übergänge von Abiturienten zu beobachten waren. Nach 2005 liegt eine starke Bildungsverzerrung zugunsten von Abiturienten in der Ausgangsstichprobe vor.

9 Zudem ist die Fallzahl für eine Unterscheidung nach Schulabschluss und Kohorten zu gering.

10 Auf eine Gewichtung der Daten wurde verzichtet, weil ALWA ein sehr einfaches Gewichtungsdesign aufweist, das mit den aufgenommenen Kovariaten weitgehend kontrolliert wird (Gilberg et al. 2011).

dem betrieblichen Ausbildungsmarkt auch Auswirkungen auf die Übergänge in schulische und akademische Ausbildungen haben, entweder direkt oder indirekt.[11] Unser Beitrag zielt darauf ab, globale Trends an der ersten Schwelle zu identifizieren; detaillierte Entwicklungen in den einzelnen Ausbildungsformen bleiben dabei zwangsläufig außer Acht.

Die wichtigste Kovariate in den Modellen ist der höchste Schulabschluss, den die Jugendlichen zu Beginn der Ausbildungsplatzsuche erreicht haben. Hier unterscheiden wir vier Gruppen: Personen ohne Abschluss, mit Hauptschulabschluss, mit einem mittleren Abschluss und mit (Fach-)Hochschulreife. Zwei zeitabhängige Kovariaten kontrollieren, ob in der Übergangsphase eine berufsvorbereitende Maßnahme absolviert und ob ein höherer Schulabschluss erworben wurde. Beide Variablen erhalten den Wert 1, sobald die Maßnahme beendet oder der Schulabschluss erreicht wurde.

Daneben sind wir an Indikatoren für den strukturellen Wandel des Arbeitsmarktes sowie für zyklische Effekte von Konjunktur und Demographie interessiert. Letztere wurden mittels der jährlichen Arbeitslosenquote im Bundesland sowie des jährlichen Anteils der 15- bis 17-Jährigen an der Gesamtbevölkerung im Bundesland gebildet.[12] Die Zuordnung erfolgte auf Basis des Bundeslandes, in dem die Befragten am Ende ihrer Schullaufbahn gewohnt haben. Der Strukturwandel des Arbeitsmarktes kann nicht direkt gemessen werden. Um indirekt zu prüfen, ob sich ein langfristiger Wandel der Übergangschancen jenseits von Konjunktur und Demographie zeigt, wurden drei zusammengefasste Schulabgängerkohorten unterschieden: Abgänger zwischen 1975 und 1984, zwischen 1985 und 1994 sowie zwischen 1995 und 2005.

Schließlich werden weitere Merkmale der Schulabgänger kontrolliert, die die Übergangschancen beeinflussen können. Soziodemographische Merkmale der Jugendlichen sind ihr Alter, Geschlecht und (zeitabhängig) die Anzahl ihrer Kinder. Als Merkmal der sozialen Herkunft dient die Variable, ob die Befragten mit ihren Eltern im Alter von 15 Jahren überwiegend nicht Deutsch gesprochen haben.[13] Als Indikator für familiäre Problemlagen wurde zusätzlich eine Variable einbezogen, die angibt, ob die Jugendlichen überwiegend mit beiden Elternteilen aufgewachsen sind oder nicht. Eine metrische Variable mit zehn Ausprägungen misst schließlich, ob sich die Befragten subjektiv zu den besseren oder schlechteren Schülern in Deutsch und Mathematik in ihrer Schulzeit rechnen. Der Wert 0 kennzeichnet dabei eine durchschnittliche Selbsteinstu-

11 Alternativ könnten die drei Ausbildungsformen als konkurrierende Ereignisse definiert werden. Inhaltliche und methodische Erwägungen sprechen allerdings gegen eine solche Modellierung: Erstens sind wir daran interessiert, die Übergangsdauern der Bildungsgruppen unabhängig von der Art der Ausbildung miteinander zu vergleichen. Zweitens würden bei einer solchen Modellierung auch die Chancen von Haupt- und Realschülern auf eine akademische Ausbildung geschätzt. Diese sind aber faktisch nicht gegeben. Drittens wird bei den meisten Modellierungen dieser Art eine Unabhängigkeit der Alternativen unterstellt. Wir gehen jedoch schon theoretisch davon aus, dass Übergänge in unterschiedliche Ausbildungsformen abhängig voneinander sind.

12 Die Daten stammen von der Bundesagentur für Arbeit (Arbeitslosenquoten) und Destatis (Kohortengröße).

13 Der höchste Bildungsabschluss der Eltern wurde geprüft, erwies sich aber als nicht signifikant. Die Bildung der Eltern dürfte vielmehr ausschlaggebend dafür sein, welchen Schulabschluss die Kinder erwerben und welche Art von Ausbildung sie aufnehmen.

Tabelle 1: Variablen in den Modellen (für Personenmonate und für Personen im letzten Beobachtungsmonat, Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Personenmonate		Letzter Monat	
Variable	**MW**	**SD**	**MW**	**SD**
Ausbildung begonnen	0,10	0,30	0,95	0,22
Schulabgängerkohorte				
1975-1984	0,50	0,50	0,46	0,50
1985-1994	0,23	0,42	0,26	0,44
1995-2005	0,27	0,44	0,27	0,45
Bildungsniveau				
Ohne Schulabschluss	0,06	0,24	0,02	0,12
Hauptschulabschluss	0,25	0,43	0,20	0,40
Mittlerer Abschluss	0,39	0,49	0,38	0,48
(Fach-)Hochschulreife	0,31	0,46	0,41	0,49
Nachgeholter Schulabschluss	0,02	0,14	0,01	0,12
Absolvierte Berufsvorbereitung	0,16	0,37	0,11	0,31
Arbeitslosenquote im Bundesland	7,41	3,20	7,53	3,09
Anteil der 15- bis 17-Jährigen im Bundesland	4,21	0,89	4,14	0,89
Alter (in Jahren)	17,79	1,72	18,00	1,74
Frau	0,57	0,50	0,50	0,50
Kinder	0,07	0,25	0,02	0,13
Herkunftssprache nicht deutsch	0,10	0,30	0,06	0,23
Unvollständige Familie	0,11	0,32	0,09	0,28
Schulleistung	0,29	0,67	0,43	0,67
Übergangsdauer				
1 – 4 Monate	0,21	0,40	0,72	0,45
5 – 16 Monate	0,29	0,45	0,17	0,37
17 – 28 Monate	0,13	0,34	0,04	0,20
29 – 40 Monate	0,09	0,28	0,02	0,13
41 – 52 Monate	0,07	0,26	0,01	0,09
53 – 96 Monate	0,21	0,41	0,05	0,22
N	62 976		6,834	

Quelle: ALWA 2007/08, IAB, eigene Berechnungen.

fung, +2 eine sehr gute, –2 eine sehr schlechte. Die Verteilung aller Variablen ist in *Tabelle 1* dargestellt.

Wir analysieren den Übergang von der Schule in berufliche Ausbildung mithilfe eines ereignisanalytischen Verfahrens, mit dem Effekte unterschiedlicher Kovariaten auf die Übergangsrate geschätzt werden können. Hier haben wir uns für ein Modell für diskrete Zeit mit logistischer Linkfunktion entschieden (Rabe-Hesketh und Skrondal 2008: 331 ff.)[14], weil es besonders gut für Prozesse geeignet ist, die nicht nur in der

14 Mit der Einbeziehung von Dummy-Variablen für diskret gemessene Zeit wird keine Annahme bezüglich der funktionalen Form der Überlebensfunktion getroffen. Da jedoch unterstellt wird, dass die Effekte der Kovariaten linear und additiv auf einer logistischen Skala sind, liegt

Messung, sondern auch in der Realität diskreter Natur sind (Allison 2010: 416; Singer und Willett 2003: 426). Beides ist hier der Fall: In den ALWA-Daten sind alle Ereignisse monatsgenau datiert und damit nur diskret gemessen. Sowohl der Beginn (das Verlassen der allgemein bildenden Schule) als auch das Ende (der Ausbildungsbeginn) des hier untersuchten Prozesses erfolgen in der Regel in bestimmten Monaten, was in der Summe zu einer starken Häufung einiger weniger Übergangsdauern führt. Zusätzlich gehen wir davon aus, dass die Übergangsrate in Ausbildung in den ersten Monaten nach Verlassen der Schule relativ hoch ist und dann jährlich immer weiter abnimmt. Wir haben die monatlich gemessenen Übergangsdauern daher zu fünf Dummy-Variablen zusammengefasst, vier für die ersten vier Jahre und eine fünfte für das fünfte bis achte Jahr des Übergangs.

Grundsätzlich kann bei Modellen mit binären abhängigen Variablen unbeobachtete Heterogenität auch dann ein Problem darstellen, wenn nicht berücksichtigte Variablen nicht mit unabhängigen Variablen im Modell korreliert sind. Chancenverhältnisse *(oddsratios)* sind dann mit der Residualvarianz verzerrt und können daher nicht direkt interpretiert oder zwischen Modellen oder Subgruppen verglichen werden (Hinz und Auspurg 2011; Mood 2010). Beide Arten von Vergleichen sind für die hier vorgenommenen Analysen jedoch zentral. Eine Lösung für dieses Problem besteht darin, durchschnittliche Marginaleffekte (*average marginal effects*, kurz: AME) zu schätzen, weil diese kaum durch unbeobachtete Heterogenität verzerrt sind (Mood 2010).

Ob sich Effekte signifikant zwischen Gruppen (Kohorten in Modell 1, Bildungsgruppen in Modell 2) unterscheiden, wird mittels eines Chi^2-Tests der entsprechenden AME geprüft (Hinz und Auspurg 2011).[15] Ob sich Effekte in hierarchischen Modellen signifikant voneinander unterscheiden, wird mit einer neuen Dekompositionsmethode von Breen, Karlson und Holm (2011) für binäre nicht-lineare Modelle geprüft. Mit dieser Methode werden die Effekte der interessierenden Kovariaten, in unserem Fall das Bildungsniveau *(Tabelle 1)* bzw. die Schulabgängerkohorte *(Tabelle 2)*, in direkte und indirekte Effekte zerlegt. Der direkte Effekt ist der Anteil des Gesamteffekts, der nicht von intervenierenden Variablen beeinflusst wird. Der indirekte Effekt ist der Anteil des Gesamteffekts, der durch diese Variablen konfundiert ist. Zudem wird getestet, ob diese Konfundierung statistisch signifikant ist. Unsere letzte Hypothese nimmt an, dass die Effekte der Schulbildung und der Kohortenzugehörigkeit partiell durch individuelle Merkmale der Absolventen beeinflusst werden. Wir prüfen daher mit dieser Methode, ob eine solche Konfundierung vorliegt.

---

hier ein semi-parametrisches Modell vor (Rabe-Hesketh und Skrondal 2008: 342 f.). Geschätzt wird es mit einer konventionellen Maximum-Likelihood-Schätzung für dichotome abhängige Variablen.

15 Voraussetzung für dieses Verfahren ist, dass sich die verglichenen Gruppen nicht gegenseitig in ihren Übergangsentscheidungen beeinflussen. Wir halten das für eine plausible Annahme. Interaktionsmodelle bieten keine Alternative zu diesem Vorgehen, weil bei Modellen mit dichotomen abhängigen Variablen deren Ergebnisse durch unterschiedliche Randverteilungen in den Subgruppen verzerrt sein können (Ai und Norton 2003; Buis 2010).

V. Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse des ersten multivariaten Modells zu den Determinanten des Übergangs in eine voll qualifizierende Ausbildung. Um die Übergangschancen *zwischen* verschiedenen Bildungsgruppen im Zeitverlauf vergleichen zu können, wurden getrennte Schätzungen für die drei Schulabgängerkohorten berechnet. Neben den Effekten enthält die Tabelle auch die Ergebnisse von statistischen Vergleichen dieser Effekte zwischen den drei Kohorten (Chi^2-Tests).[16]

Die Koeffizienten der Zeitabschnitte zeigen zunächst, dass die Übergangsrate bereits im zweiten Jahr nach dem Verlassen der Schule stark abfällt. Die Effekte der Zeitabschnitte sind zudem ab Mitte der 1990er Jahre signifikant geringer als für die erste und zweite Kohorte. Dies weist darauf hin, dass sich Übergänge in Ausbildung im letzten Jahrzehnt verlängert haben.

Personen ohne Schulabschluss haben in allen drei Abgängerkohorten deutlich geringere Chancen als die Referenzgruppe der Abiturienten, in Ausbildung überzugehen. Ein (Haupt-)Schulabschluss bildete somit auch schon Mitte der 1970er Jahre eine Grundvoraussetzung, um eine voll qualifizierende Ausbildung aufzunehmen. Hauptschulabsolventen hatten bis Mitte der 1990er Jahre etwas geringere Chancen als Abiturienten. In der jüngsten Abgängerkohorte sank die Übergangsrate dann deutlich ab. Diese Differenz ist statistisch hoch signifikant, wie die beiden Chi^2-Werte für die dritte Abgängerkohorte im Vergleich zu der ersten und zweiten zeigen. Ein ähnlicher Trend, wenn auch nicht ganz so ausgeprägt, zeigt sich für Jugendliche mit einem mittleren Abschluss. Ihre Ausbildungschancen unterschieden sich bis Mitte der 1990er Jahre nicht von denen der Abiturienten, danach waren auch sie geringer. Statistisch signifikant unterscheidet sich die jüngste Abgängerkohorte allerdings nur von der mittleren.

Die Höhe der regionalen Arbeitslosenquote hat, wie erwartet, einen negativen Effekt auf die Übergangsrate, der aber erst ab Mitte der 1980er Jahre statistisch signifikant ist. Dieses Ergebnis erscheint vor dem Hintergrund der Entwicklung der Arbeitslosigkeit in Deutschland plausibel: Vor Mitte der 1980er Jahre war sie vergleichsweise gering und dürfte den Ausbildungsmarkt daher kaum beeinflusst haben. Ebenfalls negativ wirkt sich die Kohortenstärke auf die Ausbildungschancen der Jugendlichen aus. Dies gilt vor allem für die Schulabgänger Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre, d. h. die geburtenstarken Jahrgänge. Die zeitlichen Schwankungen der beiden Makrogrößen sind beide nicht signifikant, und die (negativen) Vorzeichen ändern sich nicht über die Zeit.

Zuletzt fallen noch zwei Veränderungen in den Effekten der Individualmerkmale auf: Frauen hatten nur in der ersten Abgangskohorte schlechtere Übergangschancen als Männer, danach nicht mehr. Die Bildungsexpansion hat somit bei jungen Frauen in den letzten Dekaden kontinuierlich angedauert, während sie bei Männern ab Mitte der 1990er Jahre stagnierte. Nachgeholte Schulabschlüsse erhöhten bis Mitte der 1980er

16 Dargestellt sind hier durchschnittliche Marginaleffekte (AME). Diese geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs in Ausbildung im Mittel aller Beobachtungen verändert, wenn sich die erklärende Variable um eine Einheit erhöht. Negative Werte zeigen eine Verringerung der Wahrscheinlichkeit an, positive Werte eine Erhöhung.

Tabelle 2: Determinanten des Übergangs in eine Ausbildung nach Schulabgängerkohorten

	Effekte			Chi²-Tests		
	1975-1984	1985-1994	1995-2005	Kohorte 1-2	Kohorte 2-3	Kohorte 1-3
Schulbildung (Ref. Hochschulreife)						
Ohne Schulabschluss	–0,072*** (–9,76)	–0,093*** (–11,00)	–0,094*** (–9,21)	3,399+	0,003	2,907+
Hauptschulabschluss	–0,012* (–2,23)	–0,020* (–2,09)	–0,051*** (–6,59)	0,484	6,642**	16,932***
Mittlerer Abschluss	–0,007 (–1,56)	0,009 (1,15)	–0,022** (–3,00)	3,171+	8,176**	2,751+
Arbeitslosenquote	–0,001 (–0,94)	–0,003** (–2,64)	–0,002* (–2,18)	3,310+	0,533	1,435
Kohortenstärke	–0,016** (–2,91)	–0,010+ (–1,75)	–0,022 (–1,48)	0,643	0,601	0,147
Altersabweichung in Bildungsgruppe	–0,003+ (–1,71)	–0,001 (–0,42)	–0,000 (–0,02)	0,341	0,085	0,925
Frau	–0,027*** (–6,73)	–0,007 (–1,14)	–0,004 (–0,69)	6,606*	0,176	11,335***
Kinder	–0,041** (–2,68)	–0,071*** (–3,44)	–0,085*** (–5,22)	1,413	0,248	3,873+
Herkunftssprache nicht Deutsch	–0,023* (–2,25)	0,007 (0,44)	–0,031*** (–4,58)	2,525	4,694*	0,351
Unvollständige Familie	–0,001 (–0,12)	–0,007 (–0,64)	–0,023** (–2,58)	0,211	1,391	3,666+
Schulleistung	0,016*** (5,45)	0,012* (2,50)	0,019*** (4,73)	0,599	1,386	0,359
Nachgeholter Schulabschluss	0,271*** (6,51)	0,163* (2,34)	0,046 (1,10)	1,770	2,084	14,602***

	Effekte			Chi²-Tests		
	1975-1984	1985-1994	1995-2005	Kohorte 1-2	Kohorte 2-3	Kohorte 1-3
Absolvierte Berufsvorbereitung	0,163*** (14,46)	0,216*** (10,42)	0,163*** (8,93)	5,034*	3,654+	0,000
Übergangsdauer (Ref. 1-4 Monate)						
5-16 Monate	–0,370*** (–38,47)	–0,348*** (–28,31)	–0,271*** (–24,73)	1,974	22,088***	46,424***
17-28 Monate	–0,423*** (–40,91)	–0,397*** (–30,08)	–0,315*** (–25,30)	2,403	20,263***	44,244***
29-40 Monate	–0,438*** (–42,17)	–0,406*** (–30,41)	–0,328*** (–26,14)	3,540+	18,135***	45,523***
41-52 Monate	–0,443*** (–42,72)	–0,419*** (–32,13)	–0,334*** (–26,49)	2,068	22,378***	45,247***
53-96 Monate	–0,448*** (–43,80)	–0,423*** (–33,07)	–0,337*** (–27,20)	2,295	23,357***	47,643***
AIC	12 495	7 395	8 599			
BIC	12 654	7 539	8 745			
N Personenmonate	31,599	14,630	16,747			
N Personen	3,176	1,789	1,869			

Logistische Modelle, durchschnittliche Marginaleffekte, robuste Standardfehler, z-Statistik in Klammern.

Signifikanzniveau: + $p < 0{,}10$, * $p < 0{,}05$, ** $p < 0{,}01$, *** $p < 0{,}001$.

Quelle: ALWA 2007/08, IAB, eigene Berechnungen.

Jahre die Ausbildungschancen, danach ging dieser Einfluss zurück und ist in der jüngsten Kohorte nicht mehr signifikant.

Tabelle 3 enthält Ergebnisse des gleichen multivariaten Modells wie in *Tabelle 2*, diesmal allerdings getrennt für drei Schulabschlussgruppen: Hauptschulabsolventen, mittlere Abschlüsse sowie Jugendliche mit Hochschulreife.[17] Damit lässt sich der Wandel der Übergangschancen *innerhalb* der drei Bildungsgruppen über die Zeit vergleichen.

Dieser Vergleich zeigt zunächst, dass die negativen Effekte der Übergangsdauer umso höher ausfallen, je niedriger das Bildungsniveau ist. Diese Unterschiede sind hoch signifikant. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist das eine Folge der größeren Wahlmöglichkeiten der höheren Bildungsgruppen: Jugendliche mit Mittlerer Reife und insbesondere Abiturienten können auf andere Ausbildungszweige, Betriebe oder Studiengänge ausweichen, wenn ein Einstieg in ihre Wunschausbildung nicht gelingt. Hauptschulabsolventen haben dagegen kaum Ausweichmöglichkeiten.

Die Betrachtung der Effekte der Schulabgängerkohorte bei Hauptschulabgängern zeigt, dass sich ihre Ausbildungschancen von Mitte der 1980er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre nur wenig von der ersten Abgangskohorte (der Referenzgruppe) unterscheiden. Die der jüngsten Kohorte sind hingegen deutlich geringer. Ähnliche Ergebnisse gibt es für Jugendliche mit mittleren Schulabschlüssen. Auch hier hat nur die jüngste Kohorte signifikant schlechtere Chancen als die älteste. Für Jugendliche mit (Fach-)Hochschulreife haben sich die Übergangsdauern und Ausbildungschancen dagegen, wie erwartet, nicht wesentlich geändert.

Wie theoretisch angenommen, haben zudem nur die beiden niedrigeren Schulabschlussgruppen Nachteile von zyklischen Prozessen der Konjunktur und der Demographie. Nur hier beeinflussen die Arbeitslosenquote und die Kohortenstärke die Übergangsrate negativ. Der Unterschied zu Abiturienten ist dabei allerdings nur in einem Fall signifikant.

Zwei bedeutsame Unterschiede zwischen den Bildungsgruppen findet sich schließlich im Bereich der individuellen Merkmale: Bei Haupt- und Realschülern haben Frauen deutlich geringere Übergangsraten als Männer, bei Jugendlichen mit Hochschulreife ist es genau umgekehrt. Dieser Unterschied ist hoch signifikant, wie die entsprechenden Chi^2-Werte zeigen. Dieses Ergebnis liefert einen möglicherweise rationalen Grund dafür, dass die Bildungsexpansion bei Frauen in den letzten Jahren stärker war als bei den Männern. Die größere Bildungsorientierung junger Frauen könnte eine Reaktion auf unsichere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt bei niedrigen Schulabschlüssen sein, die auch daher rühren, dass Frauen häufiger als Männer vollzeitschulische Berufsausbildungen absolvieren. Die Herkunftssprache beeinflusst signifikant nur die Übergangschancen von Haupt- und Realschulabsolventen, nicht aber die von Abiturienten. Für diesen Unterschied gibt es zwei mögliche Erklärungen, die mit unseren Daten aber nicht überprüft werden können: Einerseits ist zu vermuten, dass Jugendliche mit einer anderen Herkunftssprache nur dann den Übergang in Gymnasien schaffen, wenn sie die deutsche Sprache sehr gut beherrschen. Damit wären Selektionseffekte für diesen Unterschied verantwortlich. Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass Be-

17 Schätzungen für Jugendliche ohne Schulabschluss wurden nicht vorgenommen, weil diese Gruppe in unserer Analysestichprobe sehr klein ist.

Tabelle 3: Determinanten des Übergangs in eine Ausbildung nach Bildungsgruppen

	Effekte			Chi²-Tests		
	Hauptsch.	**Mitt. Reife**	**Abitur**	**HS-MR**	**MR-Abitur**	**HS-Abitur**
Schulabgängerkohorte (Ref. 1975-84)						
1985-1994	–0,027+ (–1,95)	0,002 (0,17)	–0,021 (–1,60)	2,806+	1,882	0,100
1995-2005	–0,059*** (–4,04)	–0,027* (–2,37)	–0,020 (–1,27)	3,036+	0,137	3,395+
Arbeitslosenquote	–0,002* (–2,10)	–0,003*** (–3,33)	–0,000 (–0,24)	0,174	4,052*	1,959
Kohortenstärke	–0,021** (–2,84)	–0,014* (–2,55)	–0,008 (–1,09)	0,638	0,463	1,707
Altersabweichung in Bildungsgruppe	–0,003 (–1,10)	–0,003 (–1,25)	0,002 (0,63)	0,001	1,390	1,299
Frau	–0,038*** (–7,00)	–0,028*** (–5,62)	0,014* (2,46)	1,740	30,585***	43,124***
Kinder	–0,045** (–3,01)	–0,069*** (–3,46)	–0,043* (–2,06)	0,935	0,788	0,004
Herkunftssprache nicht Deutsch	–0,033*** (–5,05)	–0,025** (–2,86)	0,010 (0,67)	0,604	4,069*	7,055**
Unvollständige Familie	–0,008 (–1,06)	–0,010 (–1,27)	–0,008 (–0,67)	0,021	0,011	0,000
Schulleistung	0,019*** (4,43)	0,012** (3,04)	0,023*** (5,70)	1,270	3,631+	0,533
Nachgeholter Schulabschluss	0,098** (2,82)	0,098+ (1,65)		0,000	–	–
Absolvierte Berufsvorbereitung	0,192*** (17,90)	0,180*** (16,29)	0,147** (3,02)	0,593	0,443	0,818

	Effekte			Chi²-Tests		
	Hauptsch.	Mitt. Reife	Abitur	HS-MR	MR-Abitur	HS-Abitur
Übergangsdauer (Ref. 1-4 Monate)						
5-16 Monate	–0,418*** (–35,29)	–0,396*** (–35,74)	–0,285*** (–29,59)	1,791	56,721***	75,161***
17-28 Monate	–0,488*** (–39,46)	–0,448*** (–38,57)	–0,319*** (–31,04)	5,673*	69,430***	111,143***
29-40 Monate	–0,498*** (–39,74)	–0,455*** (–38,75)	–0,345*** (–33,23)	6,337*	49,797***	89,391***
41-52 Monate	–0,503*** (–40,24)	–0,461*** (–39,14)	–0,354*** (–34,60)	6,023*	47,315***	85,572***
53-96 Monate	–0,505*** (–40,65)	–0,465*** (–40,07)	–0,365*** (–38,14)	5,628*	44,254***	80,147***
AIC	5 213	9 858	12 409			
BIC	5 351	10 004	12 542			
N Personenmonate	15,577	24,275	19,298			
N Personen	1,371	2,574	2,786			

Logistische Modelle, durchschnittliche Marginaleffekte, robuste Standardfehler, z-Statistik in Klammern.

Signifikanzniveau: $^{+}$ $p < 0{,}10$, * $p < 0{,}05$, ** $p < 0{,}01$, *** $p < 0{,}001$.

Quelle: ALWA 2007/08, IAB, eigene Berechnungen.

triebe bei der Auswahl von Auszubildenden, Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker diskriminieren als dies beim formal geregelten Zugang in schulische Ausbildungen oder ins Studium der Fall ist (Imdorf 2010).

In *Tabelle 4* wird der Effekt der Schulabgängerkohorte zerlegt und überprüft, ob er durch individuelle Merkmale der Jugendlichen konfundiert ist. In den Gruppen, in denen die Übergangschancen über die Zeit signifikant zurückgegangen sind, Hauptschulabsolventen und Jugendlichen mit mittleren Schulabschlüssen in der jüngsten Kohorte, sind die Unterschiede zwischen den direkten und Gesamteffekten gering und die indirekten Effekte entsprechend nicht signifikant. Inhaltlich heißt das, dass der Rückgang der Übergangschancen in Ausbildung bei Hauptschulabsolventen und Jugendlichen mit Mittlerer Reife nicht damit zu erklären ist, dass diese beiden Gruppen über die Zeit selektiver geworden sind. Dieses Ergebnis ist angesichts der Diskussion um die Hauptschule als „Restschule" mit besonders schwierig in Ausbildung zu vermittelnden Abgängern interessant, da derartige Kompositionseffekte hier gerade nicht alleinige Erklärungskraft haben, sondern eine darüber hinausgehende Verschlechterung der Chancen von Hauptschulabsolventen im Zeitverlauf zu erkennen ist. Dies kann als empirischer Hinweis darauf gewertet werden, dass sich jenseits von tatsächlichen Veränderungen der Schülerschaft an Hauptschulen der Signalwert eines Hauptschulbesuchs über die Zeit verschlechtert hat (vgl. Solga 2005).

Tabelle 4: Zerlegung des Gesamteffekts der Schulabgängerkohorte in direkte und indirekte Effekte, vermittelt über individuelle Merkmale der Ausbildungssuchenden (AME-Methode)

		Hauptschule		Mittlerer Abschluss		Hochschulreife	
		AME	z	AME	z	AME	z
1985-1994	Gesamt	–0,030*	–2,170	0,006	0,610	–0,020	–1,540
	Direkt	–0,027+	–1,950	0,002	0,170	–0,021	–1,600
	Indirekt	–0,003	–0,220	0,005	0,470	0,001	0,150
	Konfundierung in %	10,4		73,2		–3,8	
1995-2005	Gesamt	–0,058***	–3,900	–0,032**	–2,860	–0,022	–1,400
	Direkt	–0,059***	–4,040	–0,027*	–2,370	–0,020	–1,270
	Indirekt	0,001	0,050	–0,005	–0,510	–0,002	–0,370
	Konfundierung in %	–1,2		15,9		9,1	

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Quelle: ALWA 2007/08, IAB, eigene Berechnungen.

VI. Zusammenfassung und Fazit

In unserem Beitrag haben wir mit ereignisorientierten Längsschnittdaten von ALWA untersucht, wie sich die Übergangschancen von Schulabgängern in den letzten 30 Jahren verändert haben. Mit einer umfassenden Analyse sowohl aller Bildungsgruppen als auch aller voll qualifizierenden beruflichen Ausbildungen, inklusive des Studiums, konnten wir die Veränderung der globalen Übergangsmuster an der ersten Schwelle im Zeitverlauf abbilden. Dies geschah vor allem aufgrund der Annahme, dass die indivi-

duellen Entscheidungen sowie die aggregierten Muster einzelner Schulabschlussgruppen und die Übergänge in verschiedene Ausbildungsgänge nicht unabhängig voneinander erfolgen. Des Weiteren haben wir in unseren Analysen zwei unterschiedliche Aspekte veränderter Übergangschancen untersucht: Die Veränderung der Übergangschancen *zwischen* und *innerhalb* von Bildungsgruppen über die Zeit. Um diese Trends besser identifizieren zu können, haben wir einerseits strukturelle Rahmenbedingungen und andererseits individuelle Merkmale der Schulabgänger berücksichtigt.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass sich die Übergangschancen zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen im Zeitverlauf sichtbar auseinander entwickelt haben. Gerade in den letzten Jahren hatten Schulabgänger mit geringen und mittleren Abschlüssen größere Schwierigkeiten beim Übergang in eine Ausbildung als Jugendliche mit einem höheren Schulabschluss. Hohe Arbeitslosigkeit hat die Übergangschancen vor allem seit Mitte der 1980er Jahre verringert, also seit der Zeit, in der sie spürbare Ausmaße annahm, während die Kohortengröße in erster Linie davor einen negativen Effekt auf die Übergänge hatte, als die geburtenstarken Jahrgänge auf den Ausbildungsmarkt strömten.

Die Betrachtung der Veränderungen innerhalb der Bildungsgruppen zeigt, dass die Schwierigkeiten von Hauptschülern über die Zeit deutlich zugenommen haben und dies unabhängig von der veränderten Zusammensetzung der Gruppe und von der konjunkturellen und demographischen Lage, die wir in den Analysen kontrollieren. Für den Zeitraum ab Mitte der 1990er Jahre haben sich die Übergangsprobleme auch für Realschüler verschärft. Die Übergangschancen beider Gruppen sind außerdem abhängig von zyklischen Engpässen, die durch Arbeitslosigkeit und die Zahl der Mitbewerber auf dem Markt entstehen. Die Übergänge von Abiturienten im Verlauf der hier analysierten drei Jahrzehnte sind dagegen unbeeinflusst von Marktschwankungen und dem langfristigen Strukturwandel auf dem Arbeitsmarkt.

In unserem Beitrag konnten wir die Veränderung von Übergangschancen über einen langen historischen Zeitraum beschreiben. Neben Bildungseffekten konnten wir dabei deutliche Kohorten- und Periodeneffekte aufzeigen. Zu deren Erklärung haben wir vor allem institutionelle (Markt-)Bedingungen der dualen Ausbildung als Kernstück der beruflichen Bildung in Deutschland herangezogen. Darüber hinaus ist der betrachtete Zeitraum durch weitere strukturelle Wandlungsprozesse auf dem Ausbildungsmarkt charakterisiert, wie z. B. dem Ausbau des Übergangssystems oder durch Veränderungen im Dualen System. Im Unterschied zu den von uns analysierten Größen sind diese jedoch größtenteils endogen zu den veränderten Chancen bestimmter Gruppen auf dem Ausbildungsmarkt. Daneben sind selbstverständlich weitere Ursachen für die beobachtete Entwicklung denkbar, so zum Beispiel strukturelle Veränderungen im Angebot und dem Zugang zu beruflichen Vollzeitschulen, der Ausbau der Hochschulen oder veränderte Bildungspräferenzen der Schulabgänger. Deren jeweilige Bedeutung muss in weiteren Analysen geklärt werden.

Mit der Beschreibung übergreifender Trends beim Übergang in Ausbildung und deren Veränderung im Zeitverlauf können die Entscheidungssituationen der Jugendlichen am Ende der Schulzeit wie auch die Auswahlstrategien von Betrieben nur am Rande thematisiert werden. Unsere Ergebnisse liefern jedoch Hinweise darauf, dass sich die Wertigkeit von Schulabschlüssen beim Übergang in eine Ausbildung verändert hat. Während wir bei den Hauptschulabsolventen sinkende Chancen und längere Über-

gangsdauern beobachten, finden wir „nur“ gleichbleibende Chancen bei Abiturienten, jedoch auch hier keine Verbesserung im Zeitverlauf, sondern tendenziell sogar ebenfalls längere Dauern in den jüngeren Kohorten. Dies bedeutet, dass die gering Qualifizierten durchaus als „Verlierer“ der Bildungsexpansion und des strukturellen Wandels in den letzten 30 Jahren gelten können. Unsere Analysen deuten überdies darauf hin, dass die Übergangsprobleme dieser Gruppe auch dann anhalten werden, wenn das Verhältnis von Angebot und Nachfrage im Dualen System quantitativ ausgeglichen ist, wie das für die kommenden Jahre zu erwarten sein wird (vgl. Baethge et al. 2007).

Damit sind unsere Ergebnisse auch anschlussfähig an Theorien zur Bewältigung strukturellen Wandels. Unter der Annahme, dass der Wandel der Arbeitswelt in Deutschland bislang überwiegend durch den Neueintritt jüngerer Kohorten bei gleichzeitigem Ausscheiden älterer Beschäftigter erfolgt ist (Blossfeld 1989), stellt die Qualifizierung zu Beginn des Erwerbsverlaufs das zentrale Moment des Strukturwandels dar.

Literatur

Achatz, Juliane et al. 2011. *Strategien entwickeln, Potenziale nutzen – Fachkräftebedarf: Angebot an Arbeitskräften wird knapper.* IAB-Stellungnahme 02/2011. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Ai, Chunrong, und Edward C. Norton. 2003. Interaction terms in logit and probit models. *Economics Letters* 80: 123-129.

Allison, Paul D. 2010. Survival analysis. In *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences,* Hrsg. Gregory R. Hancock, Ralph O. Mueller, 413-425. New York: Routledge.

Antoni, Manfred, Katrin Drasch, Corinna Kleinert, Britta Matthes, Michael Ruland und Annette Trahms. 2010. *Arbeiten und Lernen im Wandel. Teil I: Überblick über die Studie.* FDZ-Methodenreport 5/2010. Nürnberg: Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit.

Auspurg, Katrin, und Thomas Hinz. 2011. Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 62-73.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2008. *Bildung in Deutschland 2008.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autor, David H., Frank Levy und Richard J. Murnane. 2003. The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics* 118: 1279-1333.

Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck. 2007. *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Beicht, Ursula, und Joachim Gerd Ulrich. 2008a. Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen,* Hrsg. Ursula Beicht, Michael Friedrich, Joachim Gerd Ulrich, 101-291. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Beicht, Ursula, und Joachim Gerd Ulrich. 2008b. Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung – Teilnehmer/innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 37: 19-23.

Beicht, Ursula, und Mona Granato. 2010. *Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund.* BIBB-REPORT 15/2010. Bonn: Bundesinstitut für Bildungsforschung.

Bender, Stefan, und Hans Dietrich. 2001. *Unterschiedliche Startbedingungen haben langfristige Folgen. Der Einmündungsverlauf der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Ausbildung und Beschäftigung – Befunde aus einem IAB-Projekt.* IAB-Werkstattbericht 11/2001. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

BIBB. 2009. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Blossfeld, Hans-Peter. 1989. *Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf.* Frankfurt a. M.: Campus.

BMBF. 2010. *Bildung auf einen Blick.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bosch, Gerhard. 2010. Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In *Das Berufsbildungssystem in Deutschland,* Hrsg. Gerhard Bosch, Sirikit Krone, Dirk Langer, 37-61. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Breen, Richard, Kristian B. Karlson und Anders Holm. 2011. Total, direct, and indirect effects in logit models. SSRN: http://ssrn.com/abstract=1730065 (Zugegriffen: 11. Apr. 2011).

Buis, Maarten. 2010. The consequences of unobserved heterogeneity in a sequential logit model. Research in Social Stratification and Mobility, online first, http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562410000703 (Zugegriffen: 10. Okt. 2011).

Diehl, Claudia, Michael Friedrich und Anja Hall. 2009. Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. *Zeitschrift für Soziologie* 38: 48-67.

Dietrich, Hans, und Hans-Dieter Gerner. 2008. Ausbildungsbeteiligung und Geschäftserwartung. Asymmetrische Effekte bei der Ausbildungsentscheidung. *Sozialer Fortschritt* 57: 87-93.

Dobischat, Rolf. 2010. Schulische Berufsbildung im Gesamtsystem der beruflichen Bildung. Herausforderungen an der Übergangspassage von der Schule in den Beruf. In *Das Berufsbildungssystem in Deutschland,* Hrsg. Gerhard Bosch, Sirikit Krone, Dirk Langer, 101-131. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eurydice. 2009. Structures of education and training systems. Germany 2009/10. http://eacea.ec.europa.eu/educa-tion/eurydice/documents/eurybase/structures/041_DE_DE.pdf. (Zugegriffen: 5. Aug. 2011)

Gaupp, Nora, Tilly Lex und Birgit Reißig. 2008. Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: 388-405.

Gilberg, Reiner, Doris Hess, Angela Prussog-Wagner und Angelika Steinwede. 2011. *Arbeiten und Lernen im Wandel. Teil III: Methodenbericht.* FDZ Methodenreport 10/2011. Nürnberg: Forschungsdatenzentrum der Bundesagentur für Arbeit.

Heineck, Guido, Corinna Kleinert und Alexander Vosseler. 2011. *Regionale Typisierung: Was Ausbildungsmärkte vergleichbar macht.* IAB-Kurzbericht 13/2011. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Hillmert, Steffen. 2001a. *Ausbildungssysteme und Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und Deutschland im Kohortenvergleich.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Hillmert, Steffen. 2001b. *Kohortendynamik und Konkurrenz und den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems.* Arbeitspapier Nr. 2 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland.Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Hillmert, Steffen, und Marita Jacob. 2003. Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review* 19: 1-16.

Imdorf, Christian. 2010. Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In *Bildungsungleichheit revisited,* Hrsg. Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, Jürgen Budde, 259-274. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jacob, Marita. 2004. *Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jacob, Marita, und Felix Weiss. 2010a. Soziale Selektivität beim Hochschulzugang – Veränderungen der Zugangssequenzen zur Hochschule im Kohortenvergleich. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 285-312. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jacob, Marita, und Felix Weiss. 2010b. From higher education to work patterns of labor market entry in Germany and the US, *Higher Education* 60*:* 529-542.

Kleinert, Corinna, Britta Matthes und Marita Jacob. 2008. *Die Befragung ‚Arbeiten und Lernen im Wandel'. Theoretischer Hintergrund und Konzeption.* IAB-Forschungsbericht 05/2008. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Konietzka, Dirk. 1999. *Ausbildung und Beruf: die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Krüger, Helga. 2003. Berufliche Bildung. Der deutsche Sonderweg und die Geschlechterfrage. *Berliner Journal für Soziologie* 4: 497-510.

Lex, Tilly, und Boris Geier. 2010. Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs? In *Das Berufsbildungssystem in Deutschland,* Hrsg. Gerhard Bosch, Sirikit Krone, Dirk Langer, 165-188. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maaz, Kai. 2006. *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mood, Carina. 2010. Logistic regression: why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review* 26: 67-82.

Palamidis, Helene, und Johannes Schwarze. 1989. Jugendliche beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung und die Erwerbstätigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 22: 114-124.

Pötter, Ulrich, Gerald Prein und Christine Steiner. 2012. Geförderte Chancen? Der Beitrag der Ausbildungsförderung für den Berufseinstieg im „Laboratorium Ostdeutschland". In *Soziologische Bildungsforschung,* Sonderband 52 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Hrsg. von Rolf Becker, Heike Solga, 234-255. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Powell, Justin, und Heike Solga. 2010. Why are higher education participation rates in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work* 24: 49-68.

Rabe-Hesketh, Sofia, und Anders Skrondal. 2008. *Multilevel and longitudinal modeling using Stata (2nd.).* College Station, TX: Stata Press.

Reimer, David, und Steffen Schindler. 2010. Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule,* Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 251-283. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reißig, Birgit, Nora Gaupp und Tilly Lex. 2008. *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Das DJI-Übergangspanel.* München: DJI Verlag.

Schneider, Silke, und Nicole Tieben. 2011. A healthy sorting machine? Social inequality in the transition to upper secondary education in Germany. *Oxford Review of Education* 37: 139-166.

Seibert, Holger, und Corinna Kleinert. 2009. Duale Berufsausbildung. Ungelöste Probleme trotz Entspannung. *IAB-Kurzbericht 10/2009.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Singer, Judith D., und John B. Willett. 2003. *Applied longitudinal data analysis: modeling change and event occurrence.* New York: Oxford University Press.

Solga, Heike. 2004. Increasing risks of stigmatization. Changes in school-to-work transitions of less-educated West Germans. *Yale Journal of Sociology* 4: 99-129.

Solga, Heike. 2005. Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2007. Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In *Bildung als Privileg,* 2. Auflage, Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 187-216. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Statistisches Bundesamt. 2010. *Statistisches Jahrbuch 2010.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. 2011. *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Fachserie 11 Reihe 4.3.1.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steinmann, Susanne. 2000. *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland: eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben.* Opladen: Leske + Budrich.

Troltsch, Klaus, und Günther Walden. 2010. Beschäftigungsentwicklung und Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebotes. Eine Analyse für den Zeitraum 1999 bis 2008. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 43: 107-124.

Weil, Mareike, und Wolfgang Lauterbach. 2009. Von der Schule zum Beruf. In *Lehrbuch für Bildungssoziologie,* Hrsg. Rolf Becker, 321-356. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willich, Julia, Daniel Buck, Christoph Heine und Dieter Sommer. 2011. *Studienanfänger im Wintersemester 2009/10.* HIS: Forum Hochschule 06/2011. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.

Korrespondenzadresse: Dr. Corinna Kleinert, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Regensburger Str. 104, 90478 Nürnberg, Deutschland
E-Mail: Corinna.Kleinert@iab.de

GEFÖRDERTE CHANCEN?

Der Beitrag der Ausbildungsförderung für den Berufseinstieg im „Laboratorium Ostdeutschland“

Ulrich Pötter, Gerald Prein und Christine Steiner

Zusammenfassung: In der Arbeitsmarktpolitik wird zur Unterstützung Jugendlicher und junger Erwachsener vor allem auf bildungsbezogene Instrumente im sogenannten Übergangssystem gesetzt. Dies geschieht insbesondere mit dem Ziel, die Position von Benachteiligten auf dem Arbeitsmarkt zu stärken. Im Bildungsbericht 2008 wurde die Effektivität dieser Instrumente massiv in Frage gestellt, weil viele der Jugendlichen trotz Förderung keinen qualifizierten Abschluss erreichen und weiterhin Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu finden. In Ostdeutschland wird jedoch ein anderer Weg als im Westen des Landes beschritten. Dort werden öffentliche Mittel häufig in berufliche (außerbetriebliche) Ausbildungen investiert, die zu einem anerkannten Ausbildungsabschluss führen. Trotzdem haben die Absolventen dieser Ausbildungen beim Übergang ins Erwerbsleben große Schwierigkeiten. Ausgehend von diesem Befund untersucht der vorliegende Beitrag die Erwerbseinmündung ostdeutscher junger Erwachsener und prüft einige Erklärungsansätze.

I. Einleitung

In den vergangenen Jahren ist der Weg von der Schule in Ausbildung und Arbeit in vielen europäischen Ländern langwieriger und auch unsicherer geworden (vgl. Blossfeld et al. 2008; Warner-Weil et al. 2005). Das gilt auch für die Bundesrepublik, wenngleich hier im Vergleich zu anderen europäischen Ländern die Ausbildungs- und Arbeitsmarktrisiken Jugendlicher und junger Erwachsener vergleichsweise moderat sind (Buchholz und Kurz 2008: 68 ff.; Franke 2008: 169). Dies wird in der Regel auf die betriebliche Erstausbildung, aber auch auf den umfangreichen Einsatz an ausbildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen zurückgeführt (Berger und Grünert 2007: 11; Rothe 2009: 317).

Allerdings zeigt die Tatsache, dass berufsvorbereitende und übergangsbegleitende Angebote seit nunmehr über dreißig Jahren zum Förderrepertoire gehören und dass sie zudem in den letzten Jahren eher ausgeweitet als eingeschränkt wurden, zeigt allerdings, dass das Berufsbildungssystem seine herausragende Eigenschaft verloren hat, einen relativ friktionsfreien Übergang von Schule in Ausbildung und Erwerb zu ermöglichen (Baethge et al. 2007; Konietzka 2001; Lex und Geier 2010: 166). Besonders kritisch wird in diesem Zusammenhang die Effektivität von ausbildungsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen wie dem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder teilqualifizierenden schulischen Berufsausbildungsgängen gesehen. Trotz eines hohen Einsatzes öffentlicher Gelder gelingt es offenbar nur einem Teil der Teilnehmer, anschließend eine Ausbil-

dung zu beginnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 165 ff.; Walter 2000: 34).

Gleichwohl sind arbeitsmarktpolitische Maßnahmen nicht auf ausbildungsvorbereitende Maßnahmen beschränkt. Das Spektrum reicht inzwischen von der Berufsberatung für Schulabgänger bis zur öffentlich finanzierten Beschäftigung für Ausbildungsabsolventen (Dietrich 2003: 3). Nicht zuletzt gibt es diverse Formen der Förderung voll qualifizierender beruflicher Ausbildungsgänge. Letztere spielen in Ostdeutschland eine große Rolle. Ihr Anteil lag in den vergangenen Jahren recht stabil bei einem Fünftel bis einem Viertel der jährlich neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge. Mit einem Anteil von 23,2 Prozent traf dies auch für das Jahr 2009 zu (4,9 Prozent in Westdeutschland), in dem seit langem wieder rechnerisch ein Ausgleich von Angebot und Nachfrage am Ausbildungsmarkt erreicht und ein größerer Bedarf an Auszubildenden seitens der Wirtschaft verzeichnet wurde (BMBF 2010: 15).

Im Unterschied zu typischen Übergangsmaßnahmen finden geförderte berufliche Ausbildungen in der Regel auf der Basis der gesetzlichen Ausbildungsordnungen des Bundes und der Länder statt und führen zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Gleichwohl zeigen bisher vorliegende Analysen, dass der Übergang in Beschäftigung in Ostdeutschland generell schwierig ist, die Absolventen geförderter Berufsausbildungen jedoch mit noch stärkeren Problemen konfrontiert sind (Schöngen 2007: 54; Steiner und Prein 2004; Ulrich 1995: 204 f.).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit der Berufseinmündung ostdeutscher junger Erwachsener. Auf der Basis des am Zentrum für Sozialforschung Halle erhobenen ostmobil-Jugendpanels, das ausführlich im vierten Abschnitt vorgestellt wird, gehen wir den Übergangsproblemen von Absolventen geförderter Ausbildungen nach. Dafür werden nach einer kurzen Darstellung der Genese dieses institutionellen Spezifikums des ostdeutschen Übergangsregimes im dritten Abschnitt des Beitrages mögliche Ursachen vorgestellt, die sowohl in der theoretischen als auch in der berufsbildungspolitischen Diskussion als mögliche Erklärung für die Zugangsprobleme gelten. Die Befunde werden im fünften Abschnitt vorgestellt und im abschließenden Fazit zusammenfassend gewürdigt.

II. Zwischen Markt und Staat: Berufliche Ausbildung in Ostdeutschland

In der Bundesrepublik erwirbt der überwiegende Teil der Schulabgänger eine berufliche Ausbildung im Rahmen der betrieblichen Erstausbildung. Sie gewährleistet für viele Absolventen durch die Übernahme in das Ausbildungsunternehmen einen vergleichsweise friktionsfreien Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Das Angebot an Ausbildungsplätzen hängt jedoch in hohem Maße vom Bedarf privatwirtschaftlicher Unternehmen und damit von wirtschaftlichen Konjunkturen ab. Zudem reagieren Unternehmen auf Veränderungen der Nachfrage wenig flexibel (Konietzka 2009: 261). Die Folge sind Angebotsdefizite, die spätestens seit den 1980er Jahren in der Bundesrepublik wiederkehrend auftreten. Mit den verschiedenen Fördermaßnahmen des Übergangssystems wie auch durch die betriebliche Überbedarfsausbildung wird der Versuch unternommen, sowohl den Mangel an originären Ausbildungsplätzen zu kompensieren, als auch sozial benachteiligte Jugendliche zu fördern (Raab und Rademacker 1996: 22 f.).

Kontroversen brechen im Zusammenhang mit den Fördermaßnahmen dann aus, wenn zu viele Jugendliche ohne unmittelbare Chance auf eine voll qualifizierende Ausbildung bleiben. Die Einwände sind bereits aus den 1980er Jahren bekannt. Damals wie auch aktuell wird kritisiert, dass zunehmend Jugendliche einer sozialpädagogisch ausgerichteten Förderung überantwortet werden, die eine solche Hilfestellung nicht benötigen. Ein struktureller Mangel an beruflichen Bildungsgelegenheiten werde so zu einem individuellen Problem Jugendlicher gemacht (exemplarisch Greinert 2007). Demgegenüber betonen Wirtschaftsvertreter und Berufsbildungsexperten, dass junge Menschen aufgrund mangelnder Ausbildungsreife zusätzliche Bildung benötigen (Georgi 2009: 368; Ulrich 2008: 9 f.).

Letztlich stehen solche Diskussionen stellvertretend für die Frage, ob das Prinzip der korporatistischen Steuerung im Bereich der beruflichen Bildung verlässlich ist und insbesondere Unternehmen noch Willens und in der Lage sind, ihren gesellschaftlichen Beitrag zur Ausbildung zu leisten. Wie Eberhard und Ulrich (2011: 109 f.) darlegen, wird jedoch im Hinblick auf ostdeutsche Unternehmen davon ausgegangen, dass sie in Folge der Systemtransformation nach wie vor nur unzureichend Ausbildungskapazitäten zur Verfügung zu stellen. Ihrer Ansicht nach ist diese Einschätzung auch die politische Legitimation für die anhaltenden und weitreichenden staatlichen Interventionen ins Ausbildungsangebot, insbesondere in voll qualifizierende geförderte Berufsausbildungen (Eberhard und Ulrich 2011: 109 f.).

Dieses Argument besitzt unmittelbare Plausibilität für die ersten Jahre des ostdeutschen Transformationsprozesses. Angesichts des branchenübergreifend hohen Verlusts an betrieblichen Ausbildungskapazitäten bei gleichzeitigem wirtschaftsstrukturellen Wandel bestand kaum die Möglichkeit, an typische Formen der Mobilisierung von Ausbildungsressourcen wie der privatwirtschaftlichen Überbedarfsausbildung anzuknüpfen. Hinzu kam, dass in den 1990er Jahren sukzessive die Jugendlichen geburtenstarker Jahrgänge die Schule abschlossen und eine Ausbildung suchten. Der Bedarf an Ausbildungsplätzen nahm also stetig zu.

Die dadurch entstandene Ausbildungsplatzlücke wurde in beispiellosem Umfang durch außerbetriebliche Ausbildungsangebote geschlossen. So wurden in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre in einigen Regionen zwischen 65 und 80 Prozent aller Ausbildungsverhältnisse teilweise oder gänzlich mit öffentlichen Mitteln gefördert (Freudenberg-Stiftung 1998; Johnson 1996: 339). Dazu zählte insbesondere der Aufbau außerbetrieblicher Ausbildungskapazitäten bei freien Trägern, welche die Bundesagentur für Arbeit auf der Basis des Paragrafen 40c des damaligen Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) förderte. Hinzu kamen und kommen bis heute die zusätzlichen Ausbildungskapazitäten im Rahmen verschiedener Bundes- und Landesprogramme.

Allerdings war die umfangreiche Förderung bereits in den ersten Jahren des ostdeutschen Transformationsprozesses umstritten. So kam es im Jahr 1993 in den Verhandlungen zur Gemeinschaftsinitiative Ausbildungsstellen-Ost zu einer Auseinandersetzung über Umfang und Dauer der Förderaktivitäten. Befürchtet wurde, dass sich durch sie strukturverändernde Eigendynamiken entwickeln, da sich die Unternehmen an die Finanzierung gewöhnen und damit die betriebliche Ausbildung generell in Frage gestellt wäre (Johnson 1995: 151 ff.). Die Kontroverse führte im Ergebnis zu einer Reihe von Modifikationen in der Gestaltung der Ausbildungsplatzprogramme. So wurde die Gemeinschaftsinitiative zeitlich befristet und der jährliche Umfang an Programm-

plätzen zur Vermeidung von Trittbrettfahrer-Problemen vergleichsweise spät im jeweiligen Ausbildungsjahr bekanntgegeben (Johnson 1995: 151 ff.). In den Nachfolgeprogrammen, den Bund-Länder-Programmen, wurde durch die Integration von betrieblichen Praxisphasen versucht, eine stärkere Betriebsnähe der Ausbildung herzustellen. In allen ostdeutschen Bundesländern wurden zudem Anreize für außerbetriebliche Ausbildungseinrichtungen gesetzt, um Auszubildende in reguläre Ausbildungen oder in Beschäftigung zu vermitteln (Schöngen 2007: 47 ff.). Diese Grundzüge haben bis heute Bestand, und zwar trotz der demografisch bedingt nachlassenden Nachfrage und trotz der wachsenden Klage über mangelnde Fachkräfte, die eigentlich ein Anreiz für verstärkt betriebliche Ausbildungsbemühungen sein müsste (Troltsch et al. 2009: 4 f.).

Dies wirft die Frage auf, inwieweit die institutionellen Grundlagen der betrieblichen Erstausbildung nach westdeutschem Muster erfolgreich etabliert werden konnten. De facto ist im Übergangsregime der ostdeutschen Länder „mehr Staat" als in dem der westdeutschen Länder zu finden. Die berufliche Ausbildung findet zudem im Rahmen eines breiten Spektrums organisatorischer Ausbildungsformen statt, angefangen von der regulären betrieblichen Ausbildung über betriebliche Überbedarfsausbildung, betriebsnahe Ausbildungsformen mit einem hohen Anteil an berufspraktischen Ausbildungselementen in originären Unternehmen bis hin zur vollzeitschulischen Ausbildung auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO).

Für ausbildungssuchende Jugendliche war und ist die breite öffentliche Förderung zunächst einmal von Vorteil. Sie sorgt dafür, dass ein großer Teil der Jugendlichen zügig im Anschluss an die Schule eine voll qualifizierende Ausbildung beginnen kann (vgl. *Tabelle 1*).[1] Trotz der in beiden Landeshälften rückläufigen Quote von Jugendlichen, die noch im Jahr des Schulabschlusses eine Ausbildung aufnehmen, lag der Anteil von ostdeutschen Jugendlichen sowohl bei denen, die seit Mitte der 1990er Jahre auf den Ausbildungsmarkt drängten, als auch bei denjenigen, die erst in den letzten Jahren einen Ausbildungsplatz nachfragten, erkennbar über dem westdeutschen Vergleichswert.

Für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bestehen zwei wichtige Attraktivitätsmomente der betrieblichen Ausbildung im Rahmen der geförderten Ausbildung jedoch nur sehr eingeschränkt. Zum einen gelten nicht alle Lernende als Auszubildende. So besitzen beispielsweise die Lernenden in der vollzeitschulischen Variante den sozial-

Tabelle 1: Beginn einer Ausbildung im Schulabschlussjahr nach Geburtsjahr und -region (in Prozent)

Geburtsregion	Geburtsjahre (reguläre Ausbildungseinmündung)		
	1980-1983 (1997-2000)	1984-1987 (2001-2004)	1988-1991 (2005-2008)
Westdeutschland (und Westberlin)	73,9	67,0	58,8
Ostdeutschland	79,1	72,6	71,3

Quelle: AID:A – DJI-Survey 2009; 1980 bis 1991 in Deutschland geboren, Haupt- oder Realschulabschluss; n = 1 840.

1 Die hier genutzten exemplarischen Befunde basieren auf dem im Jahr 2009 erhobenen DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)" (vgl. www.dji.de/aida).

rechtlichen Status eines Schülers und erhalten somit keine Ausbildungsvergütung (Braun 2007: 25). Zum anderen bekamen Auszubildende, die einen Vertrag mit einem Bildungsträger abgeschlossen hatten, zwar eine Ausbildungsvergütung, diese war aber geringer als die eines regulär-betrieblichen Ausbildungsverhältnisses (Braun 2007: 25).

Ferner besteht die Option auf Übernahme ins Ausbildungsunternehmen in geförderten Ausbildungen nur in sehr eingeschränkter Form. Absolventen geförderter Ausbildungen sind wie die nicht übernommenen Absolventen betrieblicher Ausbildungen, die in Ostdeutschland recht häufig anzutreffen sind, in erster Linie auf Angebote auf dem Arbeitsmarkt angewiesen. Allerdings haben sie bei der Suche nach einem Arbeitsplatz weitaus größere Probleme als nicht übernommene betriebliche Ausbildungsabsolventen (Schöngen 2007: 54; Steiner und Prein 2004; Ulrich 1995: 204 f., siehe auch *Abschnitt V.*1). Die Frage ist nun, warum dies so ist.

III. Mögliche Ursachen ungleicher Arbeitsmarktbeteiligung

Die besseren Arbeitsmarktchancen betrieblich Ausgebildeter können zunächst einmal durch die Möglichkeit der Übernahme in das Ausbildungsunternehmen begründet sein. Gefördert betrieblich Ausgebildete sind allerdings, wie auch vollzeitschulisch Ausgebildete, in weitaus stärkerem Maße auf Marktangebote angewiesen. Sie liegen allerdings in Ostdeutschland seit Jahren unter dem Niveau der westdeutschen Länder (Seibert und Buch 2009: 111). Insofern könnten die Zugangsschwierigkeiten der Geförderten auf die strukturelle Schwäche externer Arbeitsmärkte zurückzuführen sein. Diese Annahme wird im Folgenden als *Opportunitätshypothese* bezeichnet.

Unterschiedliche Arbeitsmarktchancen werden jedoch auch auf Unterschiede im individuellen Leistungsvermögen zurückgeführt (Becker 1964). Als Indikator dienen hier in der Regel Bildungszertifikate. Demnach sind es vor allem die Unterschiede im Hinblick auf die Ausstattung an (formalen) Qualifikationen, die zu einem unterschiedlichen individuellen Arbeitsmarkterfolg beitragen.

Die in diesem Beitrag betrachteten Ausbildungsabsolventen unterscheiden sich durchaus im Hinblick auf ihre vorgängige Bildungsbiografie. So finden sich in der beruflichen Erstausbildung Jugendliche unterschiedlichster schulischer Abschlussniveaus. Sie können zudem vor und während der Ausbildung zusätzliche allgemeinbildende und/oder berufsspezifische Zusatzqualifikationen erwerben (zu Letzteren siehe Berger 2000). Im Sinn der Humankapitaltheorie drückt sich darin eine unterschiedliche individuelle Produktivität aus. Demgegenüber betonen Signal- und Filtertheorien, dass zwar formale Qualifikationen nicht unbedingt die individuelle Produktivität erhöhen, sie aber angesichts ansonsten unsicherer Informationen über Arbeitsplatzbewerber den Arbeitsgebern als Entscheidungsgrundlage bei der Auswahl von Bewerbern dienen (Arrow 1973; Spence 1973; Stiglitz 1975).

Ausgehend von diesen Überlegungen könnten die ungleichen Erfolgsaussichten von regulären und geförderten Absolventen auf unterschiedliche Qualifikationsvoraussetzungen zurückgeführt werden. Zwar zeigen vorliegende Untersuchungen, dass in der geförderten Bildung Jugendliche aller schulischen Abschlussniveaus vertreten sind (Braun 2007: 34 f.; Steiner 2002: 29). Dennoch machen diese Untersuchungen auch deutlich, dass durch die staatlichen Interventionen insbesondere diejenigen eine Chance bekom-

men haben, die als individuell benachteiligt gelten: Junge Frauen und Hauptschulabsolventen (Steiner et al. 2004: 14). Die verzeichneten ungleichen Chancen beim Erwerbseinstieg sprächen nun dafür, dass in der Regel beim Ausbildungsbeginn stattfindende Selektionsprozesse nicht aufgehoben, sondern lediglich an die so genannte zweite Schwelle verschoben wurden. Sie wären damit durch die Reproduktion benachteiligender Strukturen erklärbar und hätten mit der Fördermaßnahme selbst wenig zu tun. Diese zweite mögliche Ursache wird nachfolgend als *Reproduktionshypothese* bezeichnet.

Ungleiche Chancen könnten jedoch auch auf die Gestaltung der beruflichen Bildung zurückgeführt werden. So verweist die Theorie der Arbeitsmarktsegmentation darauf, dass der Arbeitsmarkt aus unterschiedlichen Teilsegmenten mit einem jeweils unterschiedlichen Arbeitskräftebedarf und einer unterschiedlichen Form betrieblicher Personalpolitik besteht. Letztere prägen sowohl den Zugang zum als auch die Dauer des Verbleibs im Beschäftigungsverhältnis. In der Bundesrepublik ist vor allem das berufsfachliche Arbeitsmarktsegment von Relevanz (vgl. Sengenberger 1987). Beschäftigungschancen hängen in diesem Segment vor allem vom Beruf ab. Berufswechsel in andere Berufe oder in andere Beschäftigungsbereiche werden dadurch erschwert und gehen mit Risiken oder Verlusten (z. B. Lohneinbußen) einher (vgl. Blossfeld und Mayer 1988). Ausgehend davon könnten die Unterschiede zwischen gefördert und nicht gefördert Ausgebildeten dadurch hervorgerufen werden, dass durch die Förderung Jugendliche in Berufen ausgebildet werden, für die keine vielversprechenden Beschäftigungschancen bestehen. Ein Ausweichen auf andere Beschäftigungsgelegenheiten würde in Anlehnung an das Job-Competition-Modell (vgl. Thurow 1975) dazu führen, dass sie eine schlechtere Position in der Arbeitskräfteschlange einnehmen und aus dem Arbeitsmarkt „herausfallen". In diesem Fall läge eine Form von Mismatch vor, bei der die Qualifikation der Arbeitssuchenden nicht den nachgefragten Arbeitskräfteprofilen entspricht (dazu auch Entorf 2001).

Für diese Erklärung spricht, dass der klassische Mechanismus der Bedarfsermittlung, nämlich die Bindung an die betriebliche Ausbildungsentscheidung, für den geförderten Bereich der beruflichen Erstausbildung nur eingeschränkt gilt. Hinzu kommt, dass die Förderung seitens staatlicher Akteure vor allem dem Ziel der Schließung der Lücke zwischen Angebot und Nachfrage nach Ausbildungsplätzen dient. Unter den Bedingungen eines hohen Nachfragedrucks und in der Regel begrenzter Fördermittel könnte sich die Förderung auf diejenigen Berufe konzentrieren, die geringere Kosten verursachen, aber nur bedingt den wirtschaftsstrukturellen Erfordernissen entsprechen (vgl. Lutz und Grünert 1999). Mit der möglichen Differenz zwischen den auf dem Arbeitsmarkt vorhandenen und nachgefragten Qualifikationsprofilen ist eine weitere mögliche Ursache benannt, die im Weiteren als *Mismatchhypothese* bezeichnet wird.

Wie in *Abschnitt II* dargelegt, wurden die staatlichen Interventionen im ostdeutschen Ausbildungsangebot nicht nur mit den anhaltenden Transformationsproblemen der ostdeutschen Wirtschaft, sondern auch mit dem demografisch bedingt hohen Nachfragedruck begründet. Zumindest Letzteres beschreibt jedoch nur einen Teil des Problems. Nachdem bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre die geburtenstarken Jahrgänge die Schule verließen, geht die Zahl der Schulentlassenen seit Mitte dieses Jahrzehnts drastisch zurück. Bereits seit über zehn Jahren wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Arbeitgeber auf starke demografische Schwankungen in den Jahrgangsstärken einstellen sollten (vgl. Lutz 2000). Hinzu kommt, dass seit Ende der

1990er Jahre vor allem junge Erwachsene aus den ostdeutschen Ländern abwandern (vgl. Schubarth und Speck 2009). Dies kann zumindest als Indiz für eine Verschiebung der Marktmacht zugunsten Beschäftigungssuchender gelesen werden (vgl. Ulrich 2010). Damit erhöhen sich bei gleichbleibenden Qualifikationspräferenzen jedoch die Suchkosten für Arbeitgeber. In Anlehnung an suchtheoretische Ansätze könnte dies dazu führen, dass nicht nach dem produktivsten Bewerber gesucht wird, sondern Konzessionen bei der Bewerberauswahl gemacht werden (Franz 1999: 211).

Ausgehend davon könnten die Probleme der Erwerbsintegration von Absolventen geförderter Ausbildungsgänge möglicherweise ein zeitlich begrenztes Phänomen sein. Jüngere Jahrgänge könnten von der natürlichen Bevölkerungsentwicklung sowie der Binnenwanderung und Emigration generell profitieren, sodass die Diskrepanz zwischen regulären und geförderten Absolventen im Zeitverlauf abnimmt. Diese mögliche Angebots-Nachfrage-Abhängigkeit der Chancen wird nachfolgend als *Zeitfensterhypothese* bezeichnet.

Schließlich könnten vorzufindende Unterschiede in der Erwerbsbeteiligung auf ein negatives Image der Förderung zurückgehen. Allein die Tatsache, dass die Ausbildung außerhalb der üblichen Ausbildungsstrukturen absolviert wurde, könnte als Ergebnis eines negativ verlaufenen betrieblichen Auswahlprozesses und nicht als Folge mangelnder Marktangebote angesehen werden. Die Information über die Förderung der Ausbildung wäre dann entweder ein Indikator für die Produktivität Arbeitssuchender im Sinne einer statistischen Diskriminierung (Granato und Kalter 2001: 506 f.) oder ein negatives Signal im Sinne der Signal- und Filtertheorien. Des Weiteren wurde darauf aufmerksam gemacht, dass mit der Ausweitung des Benachteiligten-Konzeptes auf die Gruppe der Marktbenachteiligten (vgl. Druckrey 1992; Solga 2005) das Stigma der Benachteiligung auf den größeren Kreis der Geförderten übertragen wurde, es also zu einem Prozess der Stigma-Diffusion komme (vgl. Arnold et al. 2005: 94 f.). Das Absolvieren einer geförderten Ausbildung könnte in den Augen von Arbeitgebern ein negatives Etikett darstellen, das die davon betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen dauerhaft diskreditiert. Diese fünfte mögliche Ursache bezeichnen wir als *Diskreditierungshypothese.*

In den folgenden Analysen wird geprüft, welche der genannten Hypothesen empirische Relevanz besitzt. Dabei enthält der verwendete Datensatz hinsichtlich der ersten vier Hypothesen Indikatoren, die zumindest partiell eine Prüfung ermöglichen, ob der Einbezug entsprechender Variablen dazu führt, dass es keinen Effekt der Ausbildungsart mehr gibt. Die Diskreditierungshypothese selbst kann allerdings mit den vorliegenden Daten nur indirekt und ex negativo untersucht werden. Eine kausalanalytische Prüfung im strengen Sinne ist somit nicht möglich, sondern lediglich eine Plausibilisierung durch den Ausschluss alternativer Erklärungsmodelle, d. h. als Residualbeschreibung.

IV. Datenbasis

Die empirische Basis des Beitrages ist das ostmobil-Jugendpanel, das in den Jahren 2002 bis 2006 am Zentrum für Sozialforschung Halle aufgebaut wurde (vgl. www.ostmobil.de).[2] Im Rahmen dieser Erhebung wurden ostdeutsche Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1980 bis 1985 drei Mal detailliert zu ihren Bildungs- und Erwerbsverläufen im Anschluss an die allgemeinbildende Schule telefonisch befragt: die Geburtsjahrgänge 1980 bis 1983 in den Jahren 2002, 2003 und 2004, die Jahrgänge 1984 und 1985 in den Jahren 2003, 2004 und 2006.

Die ostmobil-Stichprobe ist eine proportional zur Kreisgröße und disproportional zum Alter geschichtete Zufallsstichprobe aus den Einwohnermelderegistern. Innerhalb der einzelnen Kreise und kreisfreien Städte in den ostdeutschen Flächenländern wurden per Zufall zwei, bei zu geringer Größe drei, Verwaltungseinheiten ausgewählt, in denen die Personenstichproben gezogen wurden. Dieses konnte bei der ersten Ziehung aus den Geburtsjahrgängen 1980 bis 1983 für etwa drei Viertel der Kreise (103) realisiert werden, bei der zweiten Ziehung aus den Geburtsjahrgängen 1984 und 1985 für alle Kreise (139). Die Befragungspopulation umfasst die 1980 bis 1985 in Ostdeutschland Geborenen, die 2002 und 2003 noch in Ostdeutschland ihren Wohnsitz hatten. Damit sind insbesondere bei den älteren Jahrgängen regional mobile Personen untererfasst. Ermittelt wurden insgesamt 37 116 Adressen, 20 959 für die Geburtsjahrgänge 1980 bis 1983 und 16 157 für die Jahrgänge 1984 und 1985. Da bei den jüngeren Jahrgängen aufgrund einer stärkeren regionalen Mobilität höhere Ausfälle in den Folgewellen zu erwarten waren, erfolgte hier eine disproportionale Stichprobenziehung. Auf der Basis handelsüblicher Telefonverzeichnisse konnte für 21 380 Adressen (58 Prozent der Adressen) eine Telefonnummer ermittelt werden, von denen 10 665 Personen (50 Prozent der ermittelten Telefonnummern) mindestens einmal befragt wurden. Von 6041 Personen (57 Prozent der mindestens einmal Befragten) liegen, zum Teil durch Nacherhebung, Angaben über alle drei Wellen vor.

Auch wenn der Wert von „Repräsentativitätsstudien" nicht überschätzt werden darf (vgl. Rendtel und Pötter 1993), so ist dennoch darauf hinzuweisen, dass die realisierte Stichprobe in der ersten Erhebungswelle in vielen Merkmalen den Verteilungen in der amtlichen Statistik sehr nahe kommt. So haben beim Bildungsabschluss etwa 13 Prozent der Befragten einen Hauptschulabschluss und etwa 35 Prozent ein Abitur. Dies weicht um maximal ein Prozent von der Verteilung im Mikrozensus ab. Bezüglich der Verteilung auf die Bundesländer liegen die Abweichungen von den amtlichen Daten bei unter zwei Prozent. Mit der Dauer des Panels nimmt der Anteil höher Gebildeter zu: Bei den Personen mit Angaben über alle drei Erhebungszeitpunkte liegt der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss bei 10 Prozent, der Anteil mit Abitur bei 44 Prozent. Da bei den folgenden Analysen eine Teilstichprobe aus Befragten mit Haupt- oder Realschulabschluss betrachtet wird, spielt dies keine bedeutende Rolle, da sich die Anteile zwischen diesen beiden Bildungsgruppen nur geringfügig verschieben.

Personen mit Migrationshintergrund sind in der Stichprobe untererfasst: Nur 65 Personen sind nicht in Deutschland geboren, 4 Personen besitzen keine deutsche

2 Wir möchten dem Zentrum für Sozialforschung an dieser Stelle für die Bereitstellung des ostmobil-Datensatzes danken.

Staatsbürgerschaft und 33 Personen haben Eltern ohne deutsche Staatsbürgerschaft. Da der Ausländeranteil in den ostdeutschen Flächenländern auch nur bei 2 bis 3 Prozent liegt, betrifft diese Untererfassung einen sehr geringen Anteil der Population. Angesichts der geringen Fallzahlen wurde auf eine Einbeziehung von Migrationsvariablen in die folgenden Analysen verzichtet.

Die hier vorgestellten Analysen konzentrieren sich auf die zwischen 1980 und 1984 geborenen Jugendlichen, welche die Schule mit einem Haupt- oder Realschulabschluss verlassen und eine berufliche Ausbildung erfolgreich abgeschlossen haben. Untersucht wird die Arbeitsmarktbeteiligung in den ersten 24 Monaten nach Ausbildungsabschluss. Die so definierte Gruppe umfasst insgesamt 2540 Personen.[3]

Die *abhängige Variable* ist die Verweildauer zwischen dem Ende der Berufsausbildung und dem Eintritt in eine erste Erwerbstätigkeit. Hierbei wurde die Aufnahme jeglicher Form von Erwerbstätigkeit mit Ausnahme von Arbeitsbeschaffungs- oder Strukturanpassungsmaßnahmen (ABM oder SAM) sowie Arbeitsgelegenheiten gemäß Bundessozialhilfegesetz (BSHG 19-Stellen) als Übergang betrachtet. 89 Prozent der aufgenommenen Arbeitsverhältnisse sind Vollzeitstellen, 8 Prozent Teilzeitstellen und weniger als 1 Prozent geringfügige Beschäftigungen. Etwa 2 Prozent konnten nicht zugeordnet werden. 12 Prozent der Arbeitsverhältnisse sind nach Angaben der Befragten öffentlich gefördert. Insgesamt erfolgen etwa 76 Prozent der Übergänge in eine nicht geförderte Vollzeiterwerbstätigkeit.

Darüber hinaus wurde der Übergang in Erwerbstätigkeit im Sinne einer konservativen Operationalisierung definiert: Wehr- und Zivildienst, Mutterschutz und Elternzeit wurden nicht als Wartezeit berücksichtigt. Berufsverläufe von Personen, die eine weitere Ausbildung aufgenommen haben, wurden vom Zeitpunkt der zweiten Ausbildungsaufnahme an als rechtszensiert betrachtet (vgl. Blossfeld und Rohwer 2002: 39 f.). Personen mit einem direkten Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit wurde zur Vereinfachung der Modellschätzung ein Monat Wartezeit zugeordnet.

Bei den 2540 Personen der Ausgangsstichprobe wurde in 1811 Fällen ein Übergang in Erwerbstätigkeit beobachtet. Bei den übrigen 729 Fällen ist die letzte Episode rechtszensiert, davon in 330 Fällen durch einen Übergang in eine weitere Ausbildung (Zensur zum Zeitpunkt des Ausbildungsbeginns), in 115 Fällen am Ende des Beobachtungsfensters von 24 Monaten und in 284 Fällen zu einem früheren Zeitpunkt. Damit sind die 2540 Personen in 2905 Episoden über 12 348 Monate „at risk".

Beim untersuchten Personenkreis lag der Beginn der Ausbildung bei mehr als 99 Prozent zwischen 1996 und 2002 (insgesamt zwischen 1995 und 2004). Die Ausbildungen wurden bei mehr als 95 Prozent zwischen 1998 und 2004 beendet, spätestens bis 2005. Aufgrund geringer Fallzahlen wurden die Jahre 1998 und 1999 in den folgenden Analysen zusammengefasst. Je nach Ende der Berufsausbildung liegt damit das

3 Personen, für die nach Beendigung der Ausbildung kein Beobachtungsfenster von mindestens 6 Monaten zur Verfügung stand oder die ihre Ausbildung erst nach 2005 beendet hatten, wurden aus der Analyse ausgeschlossen. Da Ostdeutschland kein abgeschlossener Arbeitsmarkt ist, wurden auch Befragte in die Analysen einbezogen, die eine Ausbildung in Westdeutschland absolviert (7 Prozent der analysierten Fälle) oder die zu einem späteren Zeitpunkt in Westdeutschland gewohnt haben (zusätzlich 8 Prozent der Befragten).

theoretische Beobachtungsfenster für die Übergänge in Erwerbstätigkeit zwischen den Jahren 1998 (Abschlussjahr 1996 + 24 Monate) und 2006 (letzte Panelerhebung).[4]

Die *zentrale unabhängige Variable* ist die Art der Ausbildung (betrieblich oder schulisch nicht gefördert, betriebsnah gefördert, außer- oder überbetrieblich gefördert). Von den 2540 Befragten der ostmobil-Studie haben etwa 27 Prozent eine geförderte Ausbildung absolviert, etwa 19,5 Prozent eine betriebsnah geförderte Ausbildung und etwa acht Prozent eine außer- oder überbetrieblich geförderte Ausbildung.

Als geförderte Berufsausbildung wurden kodiert:

(1) duale Ausbildungen, für die die Frage: „Wurde oder wird Ihre Ausbildung durch das Arbeitsamt und/oder andere Förderprogramme gefördert oder bezuschusst?" bejaht worden war,
(2) nicht-duale Ausbildungen mit einer Förderung durch das Arbeitsamt/die Arbeitsagentur oder
(3) Ausbildungen mit einem Ausbildungsvertrag mit einem Bildungsträger.

Die geförderten Berufsausbildungen wurden weiter differenziert in (a) außer- oder überbetrieblich und (b) betriebsnah.

(a) Sie wurden als „außer-/überbetrieblich gefördert" kodiert, wenn es keinen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb gab und die praktische Ausbildung weder im Ausbildungs- noch im Praktikumsbetrieb stattgefunden hat.
(b) Alle anderen geförderten Ausbildungen wurden als „betriebsnah gefördert" kodiert.

Da insbesondere im Bereich der geförderten Ausbildungen duale und schulische Berufsausbildungen nicht differenziert werden können und zudem der Ausbildungstyp stark mit den Berufsbereichen korreliert, wurde hier keine weitere Differenzierung vorgenommen.

Zur Prüfung der *Opportunitätshypothese* wurde eine Indikatorvariable gebildet, die angibt, ob in der Erstausbildung ein Übernahmeangebot vorgelegen hatte. Dazu wurde die Frage verwendet: „Hat oder hatte Ihnen Ihr Ausbildungsbetrieb/Ihre Ausbildungseinrichtung angeboten, Sie nach der Ausbildung zu übernehmen?"[5] Dies traf insgesamt auf 37 Prozent der Befragten zu, bei den regulär Ausgebildeten auf 43 Prozent, bei den betriebsnah Ausgebildeten auf knapp 30 Prozent und bei den außerbetrieblich Ausgebildeten lediglich auf gut 5 Prozent.

Daneben wurden zwei weitere Variablen zu Unterschieden im Stellenmarkt berücksichtigt, die im Sinne von Opportunitätsstrukturen zu unterschiedlichen Einmün-

4 Damit werden die Analysen durch die in diesem Zeitraum in Kraft getretenen Gesetzesänderungen (Berufsbildungsreformgesetz und Hartz IV) nur am Rande berührt. Auch die Arbeitsmarktzahlen sind in diesem Zeitraum relativ stabil: So liegt laut Statistik der Bundesagentur für Arbeit (Arbeitslosigkeit im Zeitverlauf, Datenstand: April 2011) der Jahresdurchschnitt der Arbeitslosenquote für die 15- bis 24-Jährigen in Ostdeutschland in den Jahren 1999 bis 2004 zwischen 16,1 und 16,8 Prozent. Im Jahre 2005 stieg die Quote zwar auf 19,5 Prozent; dies ist jedoch zumindest teilweise auf die veränderte Statistik der Bundesagentur für Arbeit zurückzuführen. Der Rückgang der Arbeitslosigkeit in 2006 auf 17,3 Prozent betrifft den Ereigniszeitraum nur marginal.

5 In der Erstbefragung im Jahr 2002 wurde diese Frage nicht für vollzeitschulische Ausbildungen gestellt.

dungschancen führen können. Zum einen wurde differenziert nach Bundesländern, in denen die erste Berufsausbildung abgeschlossenen wurde, mit Berlin ein Prozent, Brandenburg 14 Prozent, Mecklenburg-Vorpommern 12 Prozent, Sachsen 29 Prozent, Sachsen-Anhalt 15 Prozent, Thüringen 22 Prozent, westdeutsches Bundesland 7 Prozent und keine Angabe ein Prozent. Zum anderen wurde der Kreistyp des Wohnorts zum Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses verwendet.[6] Die Anteile in der untersuchten Gruppe betragen 20 Prozent für Kernstädte, 25 Prozent für verdichtetes Umland, 27 Prozent für ländliches Umland und 28 Prozent für den ländlichen Raum.

Zur Untersuchung der *Reproduktionshypothese* wurden das Geschlecht (41 Prozent Frauen und 59 Prozent Männer) sowie der Schulabschluss beim Abgang von der Schule (Hauptschul- oder Realschulabschluss) als personenbezogene Kovariablen in die Analyse einbezogen, da sie als wesentliche Einflussgrößen auf den Berufsverlauf gelten.[7] 20 Prozent der hier untersuchten Gruppe haben die Schule mit einem Hauptschulabschluss verlassen und 80 Prozent mit einem Realschulabschluss.

Daneben wurde geprüft, ob die Befragten während ihrer Erstausbildung zusätzliche berufliche oder allgemeinbildende Qualifikationen erworben haben.[8] Dies war für 16 und 7 Prozent der Befragten der Fall.

Der Ausbildungsberuf auf der Basis der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes von 1992 (KldB92) wurde in die Analysen einbezogen, um die *Mismatchhypothese* untersuchen zu können. Dabei wurden folgende zehn Gruppen unterschieden: Metall- und Elektroberufe (22 Prozent), Bau- und Ausbauberufe (11 Prozent), andere Fertigungsberufe (14 Prozent), technische Berufe (3 Prozent), Warenkaufleute (9 Prozent), Organisations-, Verwaltungs- und Büroberufe (15 Prozent), Gesundheitsdienstberufe (7 Prozent), Sozial- und Erziehungsberufe, anderweitig nicht genannte geistes- und naturwissenschaftliche Berufe (5 Prozent), andere Dienstleistungen (12 Prozent) sowie sonstige Berufe oder keine Angabe (4 Prozent).

Mithilfe der Angaben zum Jahr, in dem die erste Berufsausbildung erfolgreich beendet wurde (1999 oder früher, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005), wird die *Zeitfensterhypothese* geprüft.[9]

V. Befunde

Die Analyse erfolgt in drei Schritten: Zunächst wird der Prozess des Übergangs in Erwerbstätigkeit beschrieben. In einem zweiten Schritt wird die Plausibilität der Hypothesen zunächst bivariat geprüft. Da es sich beim beobachteten Phänomen um einen Prozess handelt, wird in den ersten beiden Schritten zudem auf ereignisanalytische Ver-

6 Zusammengefasster Kreistyp, vgl. Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (o. J.).

7 Später erworbene Schulabschlüsse wurden nicht berücksichtigt, da lediglich 55 Befragte angaben, im hier betrachteten Beobachtungszeitraum einen höheren Schulabschluss erworben zu haben. Dies ist eine zu vernachlässigende Größe, die zudem teilweise durch die Einbeziehung der Angaben zum Erwerb allgemeinbildender Qualifikationen während der Erstausbildung erfasst wird.

8 Der Fragetext lautete: „Haben/hatten Sie während dieser Zeit Gelegenheit, zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, die nicht regulärer Bestandteil dieser Ausbildung sind/waren?“

9 Die Randverteilung findet sich in *Tabelle 4*.

fahren (Kaplan-Meier-Schätzer) zurückgegriffen. In einem dritten Schritt wird ein multivariates Verlaufsdatenmodell vorgestellt, das die Einflüsse der einzelnen Faktoren simultan prüft. Dafür werden Verfahren der diskreten Ereignisanalyse angewendet.

1. Beschreibung des Einmündungsverlaufs

Wird zunächst danach gefragt, in welchem Umfang und in welcher Zeit es den Jugendlichen gelang, bis zum Ende des Beobachtungszeitraums mindestens einmal eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, so ist anhand der Verteilungsfunktion der Ankunftszeiten erkennbar, dass der überwiegende Teil der Übergänge in den ersten Monaten nach Ausbildungsabschluss stattfand. So liegt die geschätzte Wahrscheinlichkeit (mit einem Wertbereich von 0 bis 1), erwerbstätig geworden zu sein, bereits im ersten Monat bei 0,51, nach 6 Monaten bei 0,66, nach 12 Monate bei 0,74 und nach 2 Jahren bei 0,82. In den ersten Monaten nach Ausbildungsende ist die Wahrscheinlichkeit, eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, offensichtlich hoch. Gelingt dies allerdings nicht, so sinkt die Wahrscheinlichkeit für eine Erwerbseinmündung rapide.

Sehr deutliche Unterschiede zeigen sich hier zwischen Personen mit regulärer und geförderter Berufsausbildung (siehe *Tabelle 2* (a)). Während die Wahrscheinlichkeit für eine Erwerbseinmündung für Absolventen regulärer Berufsausbildungen drei Monate nach Ausbildungsende bei 0,66 liegt, beträgt sie bei betriebsnah geförderten Absolventen nur 0,46 und bei außerbetrieblich Geförderten nur 0,28. Bereits kurz nach Ausbildungsende werden also die erkennbar schlechteren Chancen von Absolventen geförderter Ausbildungen deutlich. Dies trifft insbesondere für außerbetrieblich Geförderte zu, denn für sie besteht keine Option der Übernahme durch einen Ausbildungsbetrieb. Allerdings sind offensichtlich auch die Chancen, aus einer betriebsnahen Förderung heraus direkt nach Ausbildungsende einen Arbeitsplatz zu finden, gegenüber regulär Ausgebildeten deutlich reduziert.

Nach 18 Monaten liegt die Wahrscheinlichkeit für eine Einmündung in eine Erwerbstätigkeit in der Gruppe der regulär Ausgebildeten bei 0,83, für betriebsnah Geförderte bei 0,72 und für außerbetrieblich Geförderte bei 0,56. Im Zeitverlauf bauen

Tabelle 2: Verteilungsfunktion für den Übertritt in Erwerbstätigkeit nach Art der Ausbildung

Art der Ausbildung	Untersuchte Gruppe								
	(a) Alle			(b) Ohne Übernahmeangebot			(c) Mit Realschulabschluss		
	Monat*			Monat*			Monat*		
	3	12	18	3	12	18	3	12	18
Nicht gefördert	0,66	0,80	0,83	0,50	0,70	0,74	0,67	0,81	0,84
Betriebsnah	0,46	0,66	0,72	0,35	0,58	0,65	0,50	0,73	0,79
Außerbetrieblich	0,28	0,48	0,56	0,27	0,47	0,56	0,31	0,51	0,61

* Monate nach Ausbildungsende

Quelle: ostmobil (zsh), Geburtsjahre 1980-1984, (a) und (b) Haupt- oder Realschulabschluss, (c) Realschulabschluss, (a) n = 2 540 (b) 2055 (c) 2040

sich also die absoluten Differenzen zwischen den Ausbildungsarten ab. Gleichzeitig bleiben Übergänge in eine Erwerbstätigkeit für regulär Ausgebildete in den ersten 18 Monaten durchgehend wahrscheinlicher als für gefördert Ausgebildete.

Unterschiede zwischen den Gruppen bleiben auch dann erhalten, wenn für Personen mit erfolgreicher Erwerbseinmündung betrachtet wird, ob ihre erste Erwerbstätigkeit im erlernten Beruf stattfand. Während dies bei etwa 86 Prozent der regulär Ausgebildeten der Fall war, trifft dies nur auf etwa 71 Prozent der gefördert Ausgebildeten zu.

2. Empirische Überprüfung der Hypothesen

Entsprechend der *Opportunitätshypothese* sollten Unterschiede in der Erwerbseinmündung darauf beruhen, dass nach einer regulären (dualen) Ausbildung die Möglichkeit besteht, vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden, während diese Chance bei außerbetrieblich Ausgebildeten nicht gegeben ist. Die Unterschiede zwischen den Ausbildungsarten müssten also deutlich geringer werden, wenn Personen mit einem Übernahmeangebot aus den Analysen ausgeschlossen werden. *Tabelle 2* (b) zeigt, dass sich diese zwar abschwächen, aber weiterhin sehr deutliche Differenzen zwischen den Ausbildungsarten bestehen bleiben.

Gemäß der *Reproduktionshypothese* wären die Unterschiede beim Arbeitsmarkteintritt auf Selektionseffekte beim Zugang zu geförderten Ausbildungen zurückzuführen. Eine solche Selektion scheint bezüglich der Bildungsabschlüsse zu bestehen: Während etwa 46 Prozent der Befragten mit Hauptschulabschluss eine geförderte Ausbildung aufgenommen haben, lag dieser Anteil bei Befragten mit Realschulabschluss bei nur etwa 23 Prozent. Nur sehr geringe Unterschiede gab es hier zwischen Männern und Frauen; der Anteil mit einer geförderten Ausbildung lag bei 26 und 30 Prozent. Aus diesem Grunde wird in der bivariaten Prüfung auf mögliche Geschlechtseffekte nicht weiter eingegangen.

Als erste, indirekte Prüfung, ob es sich bei den Unterschieden in der Erwerbseinmündung vorrangig um einen Bildungseffekt handelt, können bereits die Analysen zur *Opportunitätshypothese* angesehen werden, da davon ausgegangen werden kann, dass es sich bei den Personen mit Übernahmeangeboten tendenziell um eine Positivselektion im Sinne der Arbeitgeber handelt. Der Ausschluss dieser Gruppe aus der Stichprobe führt damit bei den regulär Ausgebildeten zu einer Negativselektion im o. g. Sinne.[10] Dennoch bleibt der Effekt der Ausbildungsart erhalten.

Eine weitere Prüfung kann durchgeführt werden, indem Personen mit Hauptschulabschluss nicht in die Analyse einbezogen werden: Die Effekte aus *Tabelle 2* (a) müssten sich deutlich abschwächen, wenn sie vorrangig auf einer Bildungsselektion beruhten. Dies ist allerdings nicht der Fall. Auch für Abgänger mit Realschulabschluss zeigt sich ein zwar abgeschwächter, weiterhin aber deutlich erkennbarer Effekt öffentlicher Förderung auf die Erwerbseinmündung (vgl. *Tabelle 2* (c)). Ein Teil der Unterschiede

10 Diese Selektion gilt allerdings deshalb nur tendenziell, da zum einen eine befristete Übernahme von Auszubildenden auch in Tarifverträgen geregelt sein kann und zum anderen ein Übernahmeangebot einen freien Arbeitsplatz voraussetzt.

bei der Erwerbseinmündung scheint also auf die Bildungsselektion beim Zugang zu den Maßnahmen zurückzugehen. Dennoch bleiben auch innerhalb der Gruppen mit ähnlichen Bildungszertifikaten deutliche Unterschiede zwischen regulären und geförderten Ausbildungsabsolventen bestehen.

Handelte es sich bei den Unterschieden in der Erwerbseinmündung vor allem um einen *Mismatcheffekt,* so dürften innerhalb der Berufsbereiche keine wesentlichen Unterschiede zwischen Geförderten und Nichtgeförderten erkennbar sein.[11] *Tabelle 3* zeigt zusammengefasst die Verteilungsfunktion nach 12 Monaten nach Berufsbereichen und Ausbildungsart. Dabei wird deutlich, dass auch innerhalb der Berufsbereiche ein Unterschied zwischen den Absolventen von geförderten und nicht geförderten Ausbildungen besteht. Mit Ausnahme der Sozial- und Erziehungsberufe, in denen es keine dualen Ausbildungen gibt und damit gegebenenfalls andere Selektionskriterien gelten, ist in allen hier untersuchten Berufsbereichen die Wahrscheinlichkeit einer Erwerbseinmündung nach 12 Monaten bei den Absolventen geförderter Ausbildungen deutlich geringer als bei regulär Ausgebildeten. Es zeigen sich zwar auch Unterschiede zwischen den Bereichen. So ist beispielsweise die Einmündungsquote in Fertigungsberufen generell höher als in Dienstleistungsberufen, doch scheinen die Wahrscheinlichkeiten innerhalb der Bereiche stärker zu differieren als zwischen ihnen. Wenn Jugendliche aus geförderten Ausbildungen generell in geringerem Maße in Erwerb kommen, liegt dies also nicht daran, dass sie in Berufen mit schlechten Beschäftigungschancen ausgebildet wurden.

Die *Zeitfensterhypothese* geht davon aus, dass es sich bei den Einmündungsproblemen insbesondere der gefördert Ausgebildeten um Kohortenschicksale handele, die sich mit der demografischen Entwicklung von selbst lösten. Diese Hypothese kann mit den vorliegenden Daten nur eingeschränkt geprüft werden, da nur Daten der Geburtsjahr-

Tabelle 3: Verteilungsfunktion nach 12 Monaten für den Übertritt in Erwerbstätigkeit nach Art der Ausbildung und Ausbildungsberuf

Berufsbereich des Ausbildungsberufs	Art der Ausbildung	
	Nicht gefördert	Gefördert
Metall- und Elektroberufe	0,90	0,65
Bau- und Ausbauberufe	0,76	0,63
Andere Fertigungsberufe	0,81	0,63
Technische Berufe	0,76	0,42
Warenkaufleute	0,80	0,53
Organisations-, Verwaltungs-, Büroberufe	0,70	0,53
Gesundheitsdienstberufe	0,91	0,83
Sozial-, Erziehungsberufe, a.n.g. geistes- und naturwiss. Berufe	0,43	0,68
Andere Dienstleistungsberufe	0,74	0,61
Sonstige Berufe/k. A.	0,86	0,67

Quelle: ostmobil (zsh), Geburtsjahre 1980-1984, Haupt- oder Realschulabschluss, n = 2539.

11 Betrachtet man die Verteilung von geförderten und nicht geförderten Ausbildungen innerhalb der Berufe, so zeigen sich in allen Bereichen beachtenswerte Anteile geförderter Ausbildungen mit einem Maximum von 36 Prozent bei Warenkaufleuten und einem Minimum von 20 Prozent in den Metall- und Elektroberufen.

gänge 1980 bis 1984 zur Verfügung stehen. Träfe die Hypothese zu, so sollten sich allerdings Effekte nach Jahr des Ausbildungsendes zeigen. *Tabelle 4* beinhaltet die Wahrscheinlichkeiten, nach 12 Monaten in Erwerbstätigkeit eingemündet zu sein, differenziert nach Ausbildungsende und Art der Ausbildung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Differenzen zwischen regulär und gefördert Ausgebildeten über die Zeit keinesfalls abnehmen, im Gegenteil könnte, bei vorsichtiger Interpretation, sogar eher von zunehmenden Unterschieden gesprochen werden. Während die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine Erwerbstätigkeit für regulär Ausgebildete eher steigt, bleibt sie für gefördert Ausgebildete eher konstant. Damit scheint es auf der Grundlage der vorliegenden Daten wenig plausibel, dass sich Übergangswahrscheinlichkeiten in die Erwerbstätigkeit für jüngere Jahrgänge und insbesondere auch für die Geförderten erhöht haben oder erhöhen werden.

Tabelle 4: Verteilungsfunktion nach 12 Monaten für den Übertritt in Erwerbstätigkeit nach Art der Ausbildung und Jahr des Ausbildungsabschlusses

Art der Ausbildung	Jahr des Ausbildungsabschlusses						
	≤1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Nicht gefördert	0,72	0,83	0,77	0,76	0,82	0,83	1,00
Gefördert	0,60	0,67	0,58	0,60	0,57	0,64	0,66
Differenz	0,12	0,16	0,19	0,16	0,25	0,16	0,33
n	189	370	515	540	498	307	121

Quelle: ostmobil (zsh), Geburtsjahre 1980-1984, Haupt- oder Realschulabschluss, n = 2540.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass unter Berücksichtigung von Opportunitätsstrukturen, Bildungsabschlüssen und Berufsbereichen große Unterschiede zwischen geförderten und nicht geförderten Ausbildungsabsolventen hinsichtlich ihrer Einmündung in Beschäftigung nach Ausbildungsende bestehen, die weder *allein* auf Opportunitäts-, Selektions- oder Mismatch-Effekte zurückzuführen sind, noch als Kohortenschicksal ad acta gelegt werden können.

3. Multivariate Überprüfungen der Hypothesen

Die bisher vorgestellten Ergebnisse beziehen sich jeweils auf einzelne Einflussfaktoren. Um alle potenziellen Einflussgrößen multivariat prüfen zu können, wurden diskrete Ratenmodelle geschätzt. Modelliert wird die bedingte Wahrscheinlichkeit für einen Übergang von Nichterwerbstätigkeit in Erwerbstätigkeit zu einem Zeitpunkt bei gegebenen Kovariablen-Werten unter der Bedingung, bis zu diesem Zeitpunkt noch keinen Übergang gehabt zu haben. Um die Zeitabhängigkeit der Übergangswahrscheinlichkeiten zu erfassen, wurden die Prozesszeiträume von vier Monaten bis unter einem Jahr sowie ab einem Jahr Wartezeit über zwei Dummy-Variablen abgebildet.

Die Hazardraten werden hier durch ihre Logit-Transformation dargestellt, sodass die Hazardraten, bei der alle Kovariablen den Wert 0 annehmen, nur durch die Konstante und die Perioden-Dummies bestimmt werden. Da sich die Überlebensfunktion zu einem Zeitpunkt durch die Multiplikation aller vorherigen bedingten Wahrschein-

Tabelle 5: Diskrete Ereignisanalysen für den Übertritt in Erwerbstätigkeit (logistische Regression, nicht auf dem Fünf-Prozent-Niveau signifikante Parameter kursiv)

	Modell			
	(1)		(2)	
Parameter	β	**SE(β)**	β	**SE(β)**
Konstante	*–0,080*	*0,128*	–0,742	0,160
Periodendummies				
Monat > 3 und < 12	–2,020	0,072	–1,464	0,081
Monat = 11	–2,585	0,116	–2,039	0,128
Kreistyp (R = Kernstadt)				
Verdichtetes Umland	*–0,012*	*0,092*	*0,007*	*0,115*
Ländliches Umland	*0,111*	*0,091*	*0,208*	*0,114*
Ländlicher Raum	*0,087*	*0,095*	*0,115*	*0,118*
Bundesland der Ausbildung (R=Sachsen)				
Westdeutsches Bundesland	0,430	0,123	0,438	0,157
Berlin	0,578	0,283	*0,542*	*0,361*
Brandenburg	*–0,188*	*0,105*	*–0,212*	*0,132*
Mecklenburg-Vorpommern	*–0,067*	*0,122*	*–0,052*	*0,153*
Sachsen-Anhalt	*–0,014*	*0,098*	*0,003*	*0,122*
Thüringen	*0,048*	*0,090*	*0,144*	*0,113*
keine Angabe	*–0,453*	*0,453*	*–0,794*	*0,622*
Hauptschulabschluss (R = Realschulabschluss)	–0,420	0,080	–0,421	0,100
Zusätzliche berufliche Qualifikation während Ausbildung	0,202	0,081	*0,042*	*0,107*
Zusätzliche allgemeine Qualifikation während Ausbildung	*–0,135*	*0,118*	*–0,279*	*0,155*
Frau (R = Mann)	0,213	0,080	0,272	0,098
Berufsbereich der Ausbildung (R = Metall- und Elektroberufe)				
Bau- und Ausbauberufe	–0,459	0,109	–0,370	0,146
Andere Fertigungsberufe	–0,456	0,099	–0,330	0,127
Technische Berufe	–0,803	0,184	–0,569	0,214
Warenkaufleute	–0,692	0,123	–0,521	0,158
Organisations-, Verwaltungs-, Büroberufe	–0,837	0,112	–0,835	0,142
Gesundheitsdienstberufe	*–0,193*	*0,140*	*0,169*	*0,164*
Sozial-, Erziehungsberufe, a.n.g. geistes- und naturwiss. Berufe	–1,830	0,220	–1,252	0,237
Andere Dienstleistungsberufe	–0,756	0,118	–0,635	0,150
Sonstige Berufe/keine Angabe	–0,388	0,169	*–0,293*	*0,226*
Jahr des Ausbildungsabschlusses (R = 2004)				
1999 und früher	*0,172*	*0,138*	*–0,265*	*0,187*
2000	*0,202*	*0,113*	*–0,049*	*0,142*
2001	*–0,041*	*0,106*	–0,349	0,134
2002	*–0,160*	*0,104*	–0,288	0,127
2003	*–0,020*	*0,105*	*–0,032*	*0,125*
2005	*–0,123*	*0,155*	*–0,125*	*0,187*
Art der Berufsausbildung (R = nicht gefördert)				
Betriebsnah gefördert	–0,580	0,074	–0,442	0,092
Außer-/überbetrieblich gefördert	–1,050	0,115	–0,613	0,121

Kennwerte	Modell (1) β	Modell (2) β
Monate bis Ereignis oder Zensierung	12 309	10 445
Personen	2 532	1 582
Likelihood-Ratio-χ^2	2 208,0	912,2
Freiheitsgrade	34	34
Akaike information criterion (AIC)	8 128,7	5 645,2
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,22	0,14

Modelle (1) Alle, (2) Personen ohne Übernahmeangebot

Quelle: ostmobil (zsh), Geburtsjahre 1980-1984, Haupt- oder Realschulabschluss.

lichkeiten für keinen Übergang ergibt, ist der Effekt von binären Kovariaten näherungsweise die Potenzierung der Überlebensfunktion durch den Antilogarithmus der entsprechenden Koeffizienten, zumindest für längere Dauern.

In allen Modellen wurden die Kovariaten Bundesland, Kreistyp, Schulabschluss, zusätzliche Qualifikationen, Geschlecht, Berufsbereich der Erstausbildung, Jahr des Ausbildungsabschlusses und Ausbildungsart berücksichtigt. *Modell 1* bezieht sich auf die Gesamtstichprobe, in *Modell 2* wurden, analog zur bivariaten Prüfung der Opportunitätshypothese, Personen mit einem Übernahmeangebot aus der Analyse ausgeschlossen. *Tabelle 5* zeigt die geschätzten Parameter.

In den Ergebnissen zeigen sich zunächst sowohl erwartungsgemäße als auch überraschende Unterschiede. Die beiden Dummy-Variablen für die Prozesszeit haben den erwartbaren Effekt: Je länger die Suche dauert, desto geringer sind die Chancen für einen Übergang in eine Erwerbstätigkeit.

Hinsichtlich des Kreistyps ergeben sich keine signifikanten Differenzen, allerdings bezüglich des Bundeslandes, in dem die Ausbildung absolviert wurde. Für Personen, die ihre Ausbildung in Westdeutschland oder Berlin (nur *Modell 1*) absolviert haben, war erwartungsgemäß die Einmündung in eine Erwerbstätigkeit deutlich wahrscheinlicher als für Absolventen mit einer Ausbildung in einem ostdeutschen Flächenland. Zwischen den ostdeutschen Flächenländern waren die Unterschiede allerdings nur gering und nicht signifikant.

Personen mit Hauptschulabschluss haben geringere Einmündungschancen als Personen mit Realschulabschluss. Der Erwerb beruflicher Zusatzqualifikationen während der Ausbildung hat in *Modell 1* einen positiven Effekt auf die Erwerbseinmündung, während allgemeine Weiterbildung keinen signifikanten Effekt hat. Die formale Bildung und berufliche Zusatzqualifikationen haben somit bis an die zweite Schwelle noch einen prägenden Einfluss auf die Arbeitsmarktbeteiligung.[12]

12 Für im Jahr 2003 Erstbefragte wurde zusätzlich ein Modell unter Einbeziehung der Schulabschlussnote geschätzt. Das Sample reduzierte sich dabei allerdings auf 641 Fälle. Da die Richtung der Effekte auch in diesem Modell stabil blieb, wird dieses Modell hier nicht gesondert dargestellt.

Wird der Ausbildungsberuf mitberücksichtigt, sind die Chancen von Frauen in allen Modellen geringfügig höher als die von Männern. Allerdings wird dies konterkariert vom Effekt der Berufsbereiche, da in den weiblich dominierten Dienstleistungsberufen, insbesondere in Büroberufen, Sozial- und Erziehungsberufen sowie den „sonstigen Dienstleistungsberufen", deutlich schlechtere Einmündungschancen bestehen als im Bereich der männlich dominierten Fertigungsberufe, hier insbesondere im Bereich der Metall- und Elektroberufe.

Bei allen Variablen zur Überprüfung der *Reproduktions-* und *Mismatchhypothese* sind also deutliche Effekte erkennbar.

Anders bei der *Zeitfensterhypothese*, bei der zu erwarten gewesen wäre, dass sich über die Jahre des Ausbildungsabschlusses die Einmündungschancen verbesserten. Ein solcher Effekt ist allerdings nicht auszumachen.

Auch unter Einbeziehung aller genannten Variablen dauern Übergänge in Beschäftigung für die Absolventen einer Fördermaßnahme signifikant länger. Dabei sind erwartungsgemäß die Chancen einer Erwerbsaufnahme bei betriebsnah Ausgebildeten höher als bei außerbetrieblicher Ausbildung. Diese Effekte schwächen sich zwar ab, bleiben aber auch dann bestehen, wenn zur Prüfung der *Opportunitätshypothese* das Modell nur für Personen ohne Übernahmeangebot geschätzt wird (vgl. *Modell 2* in *Tabelle 5*). Mit einer geförderte Ausbildung scheint somit eine Erwerbseinmündung dauerhaft schwieriger zu sein.

VI. Zusammenfassung und Fazit

Von der Schule in die Ausbildung und dann in den Beruf – dieser Dreischritt ins Erwerbsleben ist inzwischen nur noch für einen Teil der jungen Erwachsenen eine biografische Selbstverständlichkeit. Vor allem in den ostdeutschen Bundesländern haben junge Erwachsene ausgeprägte Schwierigkeiten bei der Integration in das Erwerbsleben. Neben Jugendlichen ohne Ausbildung waren auch Jugendliche, die eine geförderte Ausbildung absolviert hatten, davon besonders betroffen. Der Frage, warum dies so ist, sind wir in diesem Beitrag nachgegangen.

Die Analysen zeigen, dass ein Teil der Unterschiede bei der Erwerbseinmündung auf bildungs- und berufsspezifische Selektionsprozesse zurückgeht. Vor allem der Schulabschluss hat einen über die erste Schwelle hinausreichenden Einfluss auf die Berufsverläufe. Des Weiteren hängen die Erwerbschancen vom erlernten Ausbildungsberuf ab. Diese Befunde sind zunächst wenig überraschend, spiegeln sich darin doch typische Momente eines sozial ungleichen Zugangs in Beschäftigungsgelegenheiten wider.

Weniger zu erwarten war zum einen, dass jüngere Ausbildungsabsolventen keine besseren Chancen auf Beschäftigung hatten, zum anderen, dass im Vergleich zu Westdeutschland keine Unterschiede zwischen den einzelnen ostdeutschen Ländern oder zwischen städtischen und ländlichen Regionen festzustellen waren.

Entscheidend ist jedoch, dass auch unter Berücksichtigung all dieser Faktoren die Diskrepanz in der Erwerbseinmündung zwischen regulären und geförderten Ausbildungsabsolventen bestehen bleibt. Aus diesem Grund gehen wir davon aus, dass eine geförderte Ausbildung als negatives Signal auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen wird. Diese Diskreditierungsthese konnte im Rahmen dieses Betrages nicht explizit geprüft

werden. Es muss daher auch offen bleiben, welcher Kausalmechanismus zugrunde liegt. Denkbar wäre einerseits, dass Maßnahme-Ausbildungen als defizitär gelten, weil in ihnen die für die duale Ausbildung charakteristischen berufs- und betriebsspezifischen Sozialkompetenzen nicht glaubhaft vermittelt werden. Vorstellbar wäre andererseits aber auch, dass durch eine Stigma-Diffusion das Label der individuellen Benachteiligung von Jugendlichen, die auch bei einem ausreichenden Angebot kaum Chancen auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz hätten, auf alle Geförderten übertragen wird. Theoretisch bedeutete dies, dass für eine Erklärung der Unterschiede bei der Erwerbseinmündung Modelle, die allein individuelle Akteure und ihre Eigenschaften und Erfahrungen in den Blick nehmen, nicht ausreichend wären, da es im Wesentlichen um Wahrnehmungs-, Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozesse ginge, an denen mehrere Akteure beteiligt sind. Zu deren Prüfung wären allerdings auch andere Datenbasen notwendig, die bei der Betrachtung von Einmündungsprozessen beispielsweise auch die Arbeitgeberseite in den Blick nehmen.

Angesichts des anhaltenden und ausgeprägten Ausbildungsplatzdefizites in Ostdeutschland gab es zumindest in den vergangenen Jahren zur Bereitstellung zusätzlicher Angebote sicherlich keine Alternative. Die Förderung hatte zumindest beim Übergang von der Schule in die Ausbildung durchaus förderliche Effekte. Die umfangreiche Förderung voll qualifizierender beruflicher Ausbildungen ermöglichte es vielen Schulabsolventen, recht schnell eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufzunehmen, darunter auch etliche, die eher eingeschränkte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt hatten. Allerdings waren diese Effekte nicht nachhaltig. Die bildungspolitische Überzeugung, eine abgeschlossene Berufsausbildung sei eine gute Voraussetzung für einen erfolgreichen Start ins Berufsleben, geht nicht auf. In diesem Sinn sind staatlich organisierte Ersatzberufsausbildungen aus der Sicht der Absolventen in marktförmig organisierten Ausbildungssystemen nur nachrangige Lösungen für mangelnde klassische Berufsausbildungen.

Literatur

Arnold, Helmut, Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer. 2005. Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. In *Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*, Hrsg. Helmut Arnold, Lothar Böhnisch, Wolfgang Schröer, 9-118. Weinheim: Juventa.

Arrow, Kenneth J. 1973. Higher education as a filter. *Journal of Public Economics* 2: 193-206.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2010. *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel.* Bielefeld: Bertelsmann.

Baethge, Martin, Heike Solga und Markus Wieck. 2007. *Berufsausbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs.* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Becker, Gary S. 1964. *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* New York: Columbia University Press.

Berger, Klaus, und Holle Grünert. 2007. Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland – eine Einführung in die Veröffentlichung. In *Zwischen Markt und Förderung – Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland*, Hrsg. Klaus Berger. Holle Grünert, 7-21. Bielefeld: Bertelsmann.

Berger, Klaus. 2000. *Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildungspraxis. Aktuelle Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen und Fördervorhaben.* Bielefeld: Bertelsmann.

Blossfeld, Hans-Peter, Sandra Buchholz, Erzsébet Bukodi und Karin Kurz. 2008. *Young workers, globalization and the labor market. Comparing early working life in eleven countries.* Cheltenham: Edward Elgar.

Blossfeld, Hans-Peter, und Götz Rohwer. 2002. *Techniques of event history modeling. New approaches to causal analysis.* Hillsdale (NJ): Erlbaum, Second Edition.

Blossfeld, Hans-Peter, und Karl Ulrich Mayer. 1988. Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40: 262-283.

Braun, Uta. 2007. Mit mittlerer Reife ins staatliche Förderprogramm – Strukturen im Ausbildungsplatzprogramm Ost. In *Zwischen Markt und Förderung – Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland*, Hrsg. Klaus Berger, Holle Grünert, 31-42. Bielefeld: Bertelsmann.

Buchholz, Sandra, und Karin Kurz. 2008. A new mobility regime in Germany? Young people's labor market entry and phase of establishment since the mid-1980s. In *Young Workers, Globalization and the Labor Market. Comparing Early Working Life in Eleven Countries*, Hrsg. Hans Peter Blossfeld, Sandra Buchholz, Erzsébet Bukodi, Karin Kurz, 51-75. Cheltenham: Edward Elgar.

Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR). o.J. Referenzdatei Kreise – zusammengefasste Kreistypen. http://www.bbsr.bund.de/cln_016/nn_103086/BBSR/DE/Raumbeobachtung/Werkzeuge/Raumabgrenzungen/SiedlungsstrukturelleGebietstypen/Kreistypen__zus/download__Ref__2006__xls,templateId=raw,property=publicationFile.xls/download_Ref_2006_xls.xls (Zugegriffen: 10.10.2011).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg. 2010. *Berufsbildungsbericht.* Bonn/Berlin.

Dietrich, Hans. 2003. Jugendarbeitslosigkeit und Aktive Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in ausgewählten Europäischen Staaten. Entstaatlichung oder neue Verstaatlichung von Stratifikationssystemen. In *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002.* Teil 1 und 2, Hrsg. Jutta Allmendinger, (Beitrag auf CD-ROM). Opladen: Leske + Budrich.

Druckrey, Petra. 1992. *Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung: Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung.* Hrsg. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.

Eberhard, Verena, und Joachim Gerd Ulrich. 2011. „Ausbildungsreif" und dennoch ein Fall für das Übergangssystem. Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In *Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*, Hrsg. Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex, 97-112. Bielefeld: Bertelsmann.

Entorf, Horst. 2001. Erscheinungsformen und Erklärung von Mismatch am Arbeitsmarkt: Ansatzpunkte für eine zielgerichtete Arbeitsmarktpolitik. In *Mismatch am Arbeitsmarkt – was leistet die Arbeitsmarktpolitik? Ein Werkstattbericht zur Evaluation der Arbeitsmarktpolitik*, Hrsg. Victor Steiner, Heimfried Wolff, 11-32. Münster: Waxmann.

Franke, Annette. 2008. Arbeitsmarktkompetenzen im sozialen Wandel. In *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*, Hrsg. Carsten Rohlfs, Marius Harring, Christian Palentien, 169-190. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Franz, Wolfgang. 1999. *Arbeitsmarktökonomik.* Berlin: Springer.

Freudenberg-Stiftung. 1998. *Startchancen für alle jungen Menschen. Memorandum zur Ausbildungskrise. Zwanzig Empfehlungen. Forum Jugend-Bildung-Arbeit.* Weinheim: Freudenberg-Stiftung.

Georgi, Hanspeter. 2009. Leistungseliten durch Wettbewerb. In *Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen*, Hrsg. Peter Speck, 367-374. Wiesbaden: Gabler.

Granato, Nadia, und Frank Kalter. 2001. Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53: 497-520.

Greinert, Wolf-Dietrich. 2007. Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsbildungssystems. http://www.bakfst.de/Greinert-Kernschmelze.pdf (Zugegriffen: 10.10.2011).

Johnson, Carsten. 1995. Die Rolle der intermediären Institutionen beim Wandel des Berufsbildungssystems. In *Einheit als Interessenpolitik. Studien zur sektoralen Transformation Ostdeutschlands*, Hrsg. Helmut Wiesenthal, 126-159. Frankfurt a. M.: Campus.

Johnson, Carsten. 1996. Berufliche Bildung zwischen Markt und Staat. Ein Vergleich der Ausbildungssysteme in der Tschechischen Republik und in den Neuen Bundesländern. In *Einheit als Privileg? Vergleichende Perspektiven auf die Transformation Ostdeutschlands*, Hrsg. Helmut Wiesenthal, 298-347. Frankfurt a. M.: Campus.

Konietzka, Dirk. 2001. Hat sich das duale System in den neuen Ländern erfolgreich etabliert? Ausbildung, Arbeitslosigkeit und Berufseinstieg in Ost- und Westdeutschland in der Mitte der 1990er Jahre. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 53: 50-75.

Konietzka, Dirk. 2009. Berufsbildung im sozialen Wandel. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 257-280. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konsortium Bildungsberichterstattung. 2006. *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration.* Bielefeld: Bertelsmann.

Lex, Tilly, und Boris Geier. 2010. Übergangssystem in die berufliche Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Aufstiegs? In *Das Berufsausbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*, Hrsg. Gerhard Bosch, Sirikit Krone, Dirk Langer, 165-187. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lutz, Burkart, und Holle Grünert. 1999. *Evaluierung der Vorhaben zur Förderung der beruflichen Erstausbildung. Gutachten erstellt im Auftrag der Landesregierung Sachsen-Anhalt.* Magdeburg: Ministerium für Arbeit, Frauen, Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt.

Lutz, Burkart. 2000. Versuch einer ersten Bilanz. Der blockierte Generationenaustausch als dominanter Tatbestand. In *Bildung und Beschäftigung in Ostdeutschland, Bd. 1*, Hrsg. Burkart Lutz, Holle Grünert, Christine Steiner, 199-215. Berlin: Berliner Debatte Wissenschaftsverlag.

Raab, Erich, und Hermann Rademacker. 1996. Die institutionelle Struktur des Übergangssystems. In *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*, Hrsg. Erich Raab, 19-32. München: DJI-Verlag.

Rendtel, Ulrich, und Ulrich Pötter. 1993. Über Sinn und Unsinn von Repräsentativitätsstudien. *Allgemeines Statistisches Archiv* 77: 260-280.

Rothe, Thomas. 2009. *Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse aus gesamtwirtschaftlicher Perspektive.* IAB-Bibliothek 317 Nürnberg.

Schubarth, Wilfried, und Karsten Speck, Hrsg. 2009. *Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien.* Weinheim: Juventa.

Schöngen, Klaus. 2007. Hohes Engagement bei begrenzter Erfolgstransparenz. Ergebnisse einer Befragung von Ausbildungsträgern und Schulen im Ausbildungsplatzprogramm Ost. In *Zwischen Markt und Förderung – Wirksamkeit und Zukunft von Ausbildungsplatzstrukturen in Ostdeutschland*, Hrsg. Klaus Berger, Holle Grünert, 43-68. Bielefeld: Bertelsmann.

Seibert, Holger, und Tanja Buch. 2009. Analysen zur arbeitsmarktbedingten Abwanderung Jugendlicher. Regionale Mobilität zur Verbesserung der Arbeitsmarktplatzierung von jungen Erwachsenen aus Berlin-Brandenburg, In *Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien.* Hrsg. Wilfried Schubarth, Karsten Speck, 111-133. Weinheim: Juventa.

Sengenberger, Werner. 1987. *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich.* Frankfurt a. M.: Campus.

Solga, Heike. 2005. Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Budrich.

Steiner, Christine. 2002. Ausbildung zu Ende – was nun? In *Geförderte Berufsausbildung in Ostdeutschland – Materialien aus der Forschung*, Hrsg. Holle Grünert, Christine Steiner, 28-38. Halle/Saale: Zentrum für Sozialforschung Halle.

Steiner, Christine, Sabine Böttcher, Gerald Prein und Sylvia Terpe. 2004. *Land unter. Ostdeutsche Jugendliche auf dem Weg ins Beschäftigungssystem.* Halle/Saale: Zentrum für Sozialforschung Halle.

Steiner, Christine, und Gerald Prein. 2004. Im Osten was Neues? *WSI-Mitteilungen* 57: 27-532.

Stieglitz, Joseph E. 1975. The theory of „screening", education, and the distribution of income, *American Economic Review* 65: 283-100.

Spence, Michael. 1973. Job market signaling. *The quarterly journal of economics* 87: 355-374.

Thurow, Lester C. 1975. *Generating inequality. Mechanisms of distribution in the U.S. economy.* New York: Basic Books.

Troltsch, Klaus, Günter Walden und Susanne Zopf. 2009. Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen, BIBB-Report 12/2009. http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a12_bibbreport_2009_12.pdf (Zugegriffen: 10.10.2011).

Ulrich, Joachim Gerd. 1995. Übergangsprobleme von Jugendlichen in Ausbildung und Beruf. In *Empirische Arbeitsmarktforschung zur Transformation in Ostdeutschland*, Hrsg. Doris Beer, Christian Brinkmann, Axel Deeke, Sabine Schenk, 1995-4, 197-212. Berlin: Deutsche Vereinigung für sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung.

Ulrich, Joachim Gerd. 2008. Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. http://www.bwpat.de/ht2008/ws12/ulrich_ws12-ht2008_spezial4.shtml (Zugegriffen: 10.10.2011).

Ulrich, Joachim Gerd. 2010. Zur Lage junger Menschen beim Übergang Schule – Beruf. http://www.denk-doch-mal.de/node/299 (Zugegriffen: 10.10.2011).

Walther, Andreas. 2000. *Spielräume im Übergang in Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien.* Weinheim: Juventa.

Warner-Weil, Susan, Danny Wildemeersch und Theo Jansen. 2005. *Unemployed youth and social exclusion in Europe. Learning for inclusion?* Aldershot: Ashgate.

Korrespondenzadresse: Ulrich Pötter, Deutsches Jugendinstitut e.V., Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland

E-Mail: poetter@dji.de

GESCHLECHTSTYPISCHE BERUFSWAHL: BEGABUNGSZUSCHREIBUNGEN, ASPIRATIONEN UND INSTITUTIONEN

Marlis Buchmann und Irene Kriesi

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob geschlechterstereotype Begabungszuschreibungen von Eltern am Ende der Pflichtschulzeit einen Einfluss darauf haben, dass junge Frauen und Männer drei Jahre später, mit 18 Jahren, eine geschlechtstypische Berufsausbildung absolvieren. Die Daten stammen von der mittleren Kohorte der Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON und wurden 2006 und 2009 erhoben, als die Jugendlichen 15 bzw. 18 Jahre alt waren. Die Ergebnisse multinominaler Logit-Modelle zeigen, dass geschlechterstereotype elterliche Fähigkeitszuschreibungen die Wahl unterschiedlicher Typen von Frauen- und Männerberufen begünstigen. Zudem kommt geschlechtstypischen Aspirationen sowie institutionellen Zuweisungsprozessen aufgrund schulischer Qualifikationen eine große Bedeutung zu.

I. Einleitung

In westlichen Ländern wählen junge Frauen und Männer auch heute noch größtenteils unterschiedliche Berufe. Zudem konzentrieren sich die meisten erwerbstätigen Frauen in wenigen Frauenberufen, während Männer in einem viel breiteren Berufsspektrum tätig sind (Charles und Grusky 2004; Leemann und Keck 2005). Da Männer- und Frauenberufe teilweise mit unterschiedlichen Lohn-, Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten einhergehen, gilt die geschlechtsspezifische Arbeitsmarktsegregation auch als wichtige Ursache für die soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern (vgl. Trappe 2006). Die berufliche Segregation ist besonders ausgeprägt in Ländern wie der Schweiz, die sich durch ein stratifiziertes duales Ausbildungssystem mit früher Berufswahl auszeichnen. Die zeitliche Überschneidung von Berufsfindung und jugendlicher Identitätssuche erschwert es, Geschlechtergrenzen zu überschreiten und geschlechtsuntypische Berufe zu wählen (vgl. Charles und Buchmann 1994; Leemann und Keck 2005). Aufgrund der engen Koppelung zwischen Berufsbildung und Arbeitsmarktallokation lassen sich zudem früh getroffene geschlechtstypische Ausbildungsentscheidungen nur mit relativ hohen Kosten korrigieren, sodass sie direkt zu einer hohen beruflichen Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt führen (vgl. Solga und Konietzka 2000; Trappe 2006).

In der Schweiz wechseln ungefähr zwei Drittel der Jugendlichen nach der Pflichtschulzeit (mit ungefähr 16 Jahren) in eine berufliche Grundausbildung, wobei die große Mehrheit eine Berufslehre absolviert (vgl. Borkowsky 2000). Der Übergang in die Berufsausbildung ist somit der wichtigste Bildungsweg in der Sekundarstufe II, der zudem am stärksten geschlechtstypisch segregiert ist (vgl. Konietzka 1999; Leemann und

Keck 2005). Deshalb drängt es sich besonders für diese Gruppe junger Frauen und Männer auf, geschlechtstypische Berufswahlen zu untersuchen.

Zur Bestimmung dessen, was ein Frauen- oder Männerberuf ist, können die numerischen Verteilungen der Geschlechter oder die geschlechtertypischen Konnotationen von beruflichen Qualifikationsprofilen herangezogen werden. In Letzteren sind kulturell tief verankerte Vorstellungen über die mit den Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit stereotypisierten Fähigkeiten und Eigenschaften eingelagert, die für die erfolgreiche Ausübung einer beruflichen Tätigkeit als unabdingbar erachtet werden (vgl. Borkowsky 2000; Cejka und Eagly 1999; Charles und Bradley 2009). Obwohl die jüngere Geschlechterforschung von multiplen Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit ausgeht (z. B. Schippers 2007), wurden diese Erkenntnisse bislang noch wenig für die Analyse der beruflichen Geschlechtersegregation genutzt. Der internen Differenzierung von Frauen- und Männerberufen wurde bislang also wenig Beachtung geschenkt. Dies wird in diesem Beitrag nachgeholt, indem wir verschiedene Typen von Männer- und Frauenberufen unterscheiden.

Für die geschlechtstypische Berufswahl junger Frauen und Männer misst der vorliegende Beitrag kulturell verankerten Geschlechterbildern in mehrfacher Hinsicht besondere Bedeutung zu. Erstens prägen sie aus historischen Gründen die beruflichen Qualifikationsprofile, die institutionell dem dualen Berufsbildungssystem zugeordnet sind (vgl. Heidenreich 1998; Leemann und Keck 2005). Zweitens beeinflussen sie die Sozialisationspraktiken und Unterstützungsleistungen der bei der Berufswahl beteiligten Akteure, wie Eltern, Lehrpersonen oder Berufsberater. Drittens sind sie auch bestimmend für die Selbstbilder, schulischen Leistungen und beruflichen Interessen von Heranwachsenden (Correll 2001).

Nachgewiesenermaßen spielen Eltern in diesem Vermittlungsprozess von Geschlechterbildern eine wichtige Rolle. Sie schreiben ihren Kindern teilweise geschlechterstereotype Begabungen zu, die sich in fachspezifischen Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen niederschlagen (vgl. Dresel et al. 2007; Kurtz-Costes et al. 2008). Ob sich solche elterlichen Zuschreibungen über Sozialisationsprozesse und „gatekeeping“ auch auf die Berufswahl auswirken, ist allerdings noch kaum untersucht worden. Dies gilt auch für die Frage, in welcher Weise schulische Qualifikationskriterien die Zuweisung zu einem geschlechtstypischen Beruf beeinflussen. Eine weitere augenfällige Forschunglücke besteht im fast vollständigen Fehlen von Studien zur geschlechtstypischen Berufswahl junger Männer.

Der vorliegende Beitrag untersucht daher mit Daten der Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, ob geschlechterstereotype Begabungszuschreibungen von Eltern am Ende der Pflichtschulzeit einen Einfluss darauf haben, dass ihre Söhne und Töchter drei Jahre später eine geschlechtstypische Berufsaubildung absolvieren. Dabei interessiert auch, welche Rolle geschlechterstereotype Begabungszuschreibungen im Verhältnis zu individuellen beruflichen Aspirationen sowie schulischen Qualifikationskriterien spielen. In Erweiterung der bisherigen Forschung, welche Frauen- und Männerberufe in der Regel als homogene Kategorien betrachtet, unterscheiden wir verschiedene Arten geschlechtstypischer Berufe.

II. Forschungsstand

Gemäß allokationstheoretischen Überlegungen (Kerckhoff 1995; Krüger 1995) stellt sich für Länder mit dualem Berufsbildungssystem, wie der Schweiz, die Frage, welche Faktoren den Übergang von Jugendlichen in die Berufsausbildung strukturieren. Dabei liegt das Augenmerk auf Merkmalen von Schulabgängern, die Arbeitgebern als Selektionskriterien für die Besetzung von Lehrstellen dienen. Dazu gehören der schulische Bildungsabschluss, die mit Noten und Abschlusszeugnissen zertifizierten Mathematik- und Sprachfähigkeiten sowie nicht-zertifizierte soziale Kompetenzen und Arbeitstugenden (vgl. Haeberlin et al. 2004; Moser 2004; Stalder 2000). Geschlecht und Nationalität sind weitere Selektionskriterien (vgl. Haeberlin et al. 2004; Moser 2004). Diese Perspektive vernachlässigt jedoch weitgehend die Gründe für die inhaltliche Berufswahl, sodass die Rolle beispielsweise schulischer Qualifikationen für die Wahl eines geschlechtstypischen Berufs ungeklärt ist. Wird demgegenüber die Berufswahl als individueller Entwicklungsprozess begriffen (z. B. Holland 1985; Super 1980), ist sie eine freie Entscheidung: Junge Leute wollen einen Beruf ergreifen, dessen Tätigkeits- und Anforderungsprofil mit ihren Selbstbildern, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Werten und Interessen möglichst gut übereinstimmt (Bandura et al. 2001).

Bezüglich der geschlechtstypischen Berufswahl verbindet die Literatur die beiden Perspektiven zumindest insofern, als theoretisch in Rechnung gestellt wird, dass individuelle Berufsentscheidungen auch als Anpassungsprozesse an die vom Bildungssystem und dem Arbeitsmarkt gebotenen Möglichkeiten zu verstehen seien (Heinz et al. 1987; Krüger 1995). Allerdings konzentrieren sich die meisten empirischen Arbeiten auf Frauen (für Ausnahmen siehe Bleeker und Jacobs 2004; Chhin et al. 2008). In der frühen Forschung dominierte das Konzept des „weiblichen Arbeitsvermögens" (Beck-Gernsheim 1976), wobei historisch betrachtet, die Empirie nicht immer für dieses Konzept spricht. Gemäß dieser Vorstellung entwickeln Frauen in der Sozialisation Kompetenzen und Dispositionen, die sie für die Ausübung von Frauenberufen besonders befähigen. Einige wenige quantitative Untersuchungen betonen die Rolle der Eltern und zeigen auf, dass elterliche Geschlechterrollenvorstellungen einen Einfluss darauf haben, ob Mädchen einen Frauenberuf wählen wollen (Chhin et al. 2008; Hoose und Vorholt 1997, Nissen et al. 2003). Dabei werden Frauenberufe immer als homogene Kategorie behandelt. Dies ist problematisch, da sich Frauen- wie auch Männerberufe bezüglich Inhalten und Verwertbarkeit teilweise beträchtlich unterscheiden (siehe auch Born 2000).

Die Forschung zu elterlichen Begabungszuschreibungen hat ferner aufgezeigt, dass Fähigkeiten in Mathematik, Naturwissenschaften oder Sprachen geschlechtlich stereotypisiert werden. Eltern unterschätzen die Fähigkeiten ihrer Töchter in männlich stereotypisierten Schulfächern (wie Mathematik, Naturwissenschaften) (Dresel et al. 2007). In weiblich typisierten Fächern (wie Sprachen) werden hingegen die Fähigkeiten von Jungen tendenziell zu gering eingeschätzt (Räty et al. 2002). Zudem werden die Leistungen von Jungen fachübergreifend eher der Begabung, die der Mädchen eher dem Fleiß zugeschrieben (Dresel et al. 2007; Räty et al. 2002). Auch wurde nachgewiesen, dass sich geschlechterstereotype Begabungseinschätzungen der Eltern auf die fachspezifischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Leistungsattributionen und Interessen der Kinder auswirken (Dresel et al. 2007; Kurtz-Costes et al. 2008). Uns sind allerdings

nur zwei Studien bekannt, welche den direkten Einfluss geschlechterstereotyper Fähigkeitszuschreibungen von Eltern auf die Berufswahl untersuchen und belegen, dass diese die Wahl von Mathematikkursen (Eccles und Jacobs 1986) oder eines mathematisch-naturwissenschaftlichen Berufsfelds (Bleeker und Jacobs 2004) einschränken.

III. Theoretische Überlegungen

Ausgehend von der Grundannahme einer Verknüpfung der geschlechtstypischen Berufswahl mit kulturellen Bildern von Männlichkeit und Weiblichkeit stellen wir zuerst einige Überlegungen zur Funktion und zum Inhalt von Geschlechterstereotypen dar. Diese fließen anschließend in unsere Konzeption verschiedener Typen von Frauen- und Männerberufen ein und werden zur Erläuterung der Bedeutung der Eltern im Berufswahlprozess herangezogen. Danach diskutieren wir die Rolle individueller Qualifikationen für die Zuweisung zu geschlechtstypischen Berufen.

1. Geschlechterstereotype

Die Geschlechtszugehörigkeit ist in westlichen Gesellschaften eine wichtige Ordnungskategorie, die mit essentialistischen Vorstellungen über die Wesensmerkmale, Fähigkeiten und Verhaltensweisen von Menschen verknüpft ist, die als weiblich oder männlich wahrgenommen werden. In Interaktionssituationen beeinflussen solche geschlechterstereotypen Vorstellungen die Wahrnehmung des Gegenübers und wirken sich darauf aus, wie dessen Persönlichkeit und Kompetenzen eingeschätzt werden (vgl. Ridgeway 2001). Bei Eltern und Selektionsverantwortlichen für Berufsausbildungsgänge führen Geschlechterstereotype dazu, dass sie Fähigkeiten selektiv wahrnehmen und Frauen eher weiblich stereotypisierte, Männern eher männlich stereotypisierte Fähigkeiten zuschreiben (Räty et al. 2002).

Zudem zeigen Forschungsbefunde, dass die kulturelle Konstruktion von Geschlecht zwischen sozialen Klassen teilweise variiert (Cockburn 1988; Schippers 2007). Dies gilt auch für Vorstellungen über geschlechtlich stereotypisierte Fähigkeiten und Merkmale, die im Berufsleben verwertbar sind. So wird Männlichkeit in eher niedrigen sozialen Schichten mit Physis, Muskelkraft und manuellen Fähigkeiten assoziiert. In höheren sozialen Schichten eher mit Intellektualität und analytischen Fähigkeiten (vgl. Cockburn 1988), wozu auch die männlich stereotypisierten Begabungen für Mathematik und Naturwissenschaften gehören. Technische Fähigkeiten werden unabhängig von der sozialen Schicht mit Männlichkeit konnotiert (vgl. Cockburn 1988).

Weiblichkeit wird schichtübergreifend mit Fürsorglichkeit sowie sozialen und kommunikativen Kompetenzen verknüpft, welchen der Charakter von Persönlichkeitsmerkmalen zugeschrieben wird (vgl. Rabe-Kleberg 1987; Schippers 2007). Dazu gehören der gute Umgang mit Menschen, Hilfsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, kooperatives und prosoziales Verhalten. Auch hausarbeitsnahe manuelle Fertigkeiten, wie beispielsweise Handarbeiten oder kreatives Gestalten, werden weiblich stereotypisiert (vgl. Bielby und Baron 1986; Cejka und Eagly 1999). In der sozialen Mittelschicht wird Weiblichkeit zusätzlich mit weiblich stereotypisierten intellektuellen Fähigkeiten und Ar-

beitstugenden assoziiert (vgl. Reay 2001). Zur ersten Kategorie gehören vor allem sprachliche Fähigkeiten; Letztere umfassen beispielsweise sorgfältiges Arbeiten oder Gewissenhaftigkeit (vgl. Liben und Bigler 2002).

2. Typen von Männer- und Frauenberufen

Die Unterscheidung von Frauen- und Männerberufen erfolgte bislang meistens anhand der quantitativen Verteilung der Geschlechter in den jeweiligen Berufen. In Erweiterung der bisherigen Forschung unterscheiden wir verschiedene Typen von Männer- und Frauenberufen gemäß ihren sozial definierten „Qualifikationsbündeln" (Borkowsky 2000: 284). Diese umfassen Fachwissen, informelle Fähigkeiten und Persönlichkeitsdispositionen. Sie sind mit den kulturell verankerten Vorstellungen über verschiedene Ausprägungen von als weiblich oder männlich stereotypisierten Fähigkeiten und Eigenschaften assoziiert, die zur Ausübung der dominanten Tätigkeiten des jeweiligen Berufs als unabdingbar angesehen werden (vgl. Borkowsky 2000; Cejka und Eagly 1999; Charles und Bradley 2009).

Frauenberufe sind heute im Gegensatz zu vielen Männerberufen Dienstleistungsberufe. Diese sind neben den jeweiligen fachlichen insbesondere auch an interaktive, beziehungsorientierte Fähigkeiten gebunden (vgl. Leidner 1999), die wiederum mit weiblich stereotypisierten Sozialkompetenzen und Qualitäten wie „hegen" und „bedienen" verknüpft sind (Smyth and Steinmetz 2008: 260). Mithin sind sie durch ihre funktionale oder symbolische Nähe zu traditionellen häuslichen Frauenrollen charakterisiert (vgl. Charles und Bradley 2009; Nissen et al. 2003).

Leidner (1999) unterscheidet die für Frauenberufe typischen Dienstleistungsbeziehungen genauer danach, ob deren Interaktionsbeziehung auf Mitglieder eines öffentlichen Publikums (Kunden, Klienten oder Patienten) ausgerichtet ist oder auf Mitglieder der Organisation, in welcher die Berufstätigkeit stattfindet. Der erste Typ umfasst die traditionellen *haushaltsnahen Frauenberufe*, deren Tätigkeiten durch Haushalts- und Familiennähe gekennzeichnet sind. Der zweite Typ sind modernere Frauenberufe, die aufgrund ihrer organisationsbezogenen Dienstleistungsbeziehung vor allem *administrative und verwaltende Tätigkeiten* beinhalten. Die beiden Typen von Frauenberufen sind neben unterschiedlichem fachlichem Wissen auch durch jeweils spezifische Konfigurationen von informellen Kompetenzen und Persönlichkeitsattributen charakterisiert. Obwohl alle Frauenberufe mit weiblich stereotypisierten Sozialkompetenzen assoziiert sind, werden diese wohl in besonderem Maße den traditionellen haushaltsnahen Frauenberufen zugeschrieben. Mit administrativ-verwaltenden Frauenberufen sind eher die weiblich stereotypisierten sprachlichen Kompetenzen und Arbeitstugenden wie Fleiß und Gewissenhaftigkeit assoziiert.

Im Gegensatz dazu werden Männerberufe generell zwar in erster Linie mit Fachwissen in Verbindung gebracht (vgl. Rabe-Kleberg 1987). Nach Heidenreich (1998) unterteilen sie sich jedoch in Hand- und Kopfarbeit. Männerberufe der „Handarbeit" sind im Produktionsbereich angesiedelt. Sie vereinigen primär manuelle Tätigkeiten, die mit männlich stereotypisierter physischer Stärke und manuellem Geschick einhergehen. Wir bezeichnen diesen Typ von Männerberufen als *handwerkliche Berufe*. Im Unterschied dazu ist die männliche Kopfarbeit (insbesondere im Bereich der Lehrberu-

fe) mit männlich stereotypisierten technischen Fähigkeiten und technischem Flair verknüpft; oder im weiteren Sinn mit rationalen, analytischen Fähigkeiten. Wir bezeichnen diese Gruppe von männertypischen Berufen als *intellektuell-technische* Berufe.

3. Die Rolle der Eltern im Berufswahlprozess

Eltern sind wichtige Sozialisationsinstanzen und spielen eine bedeutsame Rolle für die Berufswahl ihrer Söhne und Töchter (Beinke et al. 2002; Heinz 1995). Die Prozesse elterlicher Beeinflussung der Berufswahl können mit dem Konzept des „gatekeeping" gefasst werden (Behrens und Rabe-Kleberg 2000). Wir untersuchen sie dahingehend, wie sich Fähigkeitszuschreibungen von Eltern direkt und indirekt auf die Wahl geschlechtstypischer Berufe auswirken und welche Bedeutung der Vorbildfunktion von Eltern dabei zukommt.

Direkte Effekte elterlicher Fähigkeitszuschreibungen. Viele Eltern sind für ihre Kinder bedeutsame Ansprechpartner für Berufswahlfragen und bieten wichtige Entscheidungshilfen. Sie stehen für Gespräche bereit, erteilen Ratschläge und helfen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz (vgl. Beinke et al. 2002; Hoose und Vorholt 1997; Maschetzke 2009). Damit kommunizieren sie ihre eigenen Überzeugungen bezüglich geeigneter Berufe und lenken ihre Söhne und Töchter in die entsprechende berufliche Richtung. Maschetzke (2009) zeigt auf, dass dieser Lenkungsprozess in den meisten Familien unbewußt erfolgt. Nur eine Minderheit von Eltern, wozu insbesondere solche mit wenig Bildung und/oder Migrationshintergrund gehören, übt entweder offenen Druck aus oder hält sich ganz aus dem Berufswahlprozess heraus.

Eltern halten die Eignung ihres Kindes für einen bestimmten Beruf als ein wichtiges Entscheidungskriterium für die Berufswahl (vgl. Hoose und Vorholt 1997). Die wahrgenommenen Fähigkeiten von Jugendlichen sollten daher mit dem Tätigkeitsprofil und den Anforderungen des gewählten Berufs übereinstimmen. Nehmen Eltern die Fähigkeiten ihrer Kinder als geschlechtstypisch wahr, lenken sie diese eher in Richtung eines geschlechtstypischen Berufs, da die erfolgreiche Ausübung von Frauen- und Männerberufen in der gesellschaftlichen Wahrnehmung eng an geschlechterstereotype Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale geknüpft ist (vgl. Cejka und Eagly 1999; Rabe-Kleberg 1987).

Ausgehend von der Annahme, dass Geschlechterstereotype mit den Qualifikationsbündeln der unterschiedenen Typen von Frauen- und Männerberufen korrespondieren, postulieren wir folgende Zusammenhänge: Eltern, die ihren Kindern männlich konnotierte manuelle Fähigkeiten zuschreiben, lenken diese eher in Richtung handwerklicher Männerberufe. Nehmen sie an ihren Kindern männlich typisierte analytisch-intellektuelle und technische Fähigkeiten wahr, wählen diese eher intellektuell-technische Männerberufe. Werden ihre Fähigkeiten mit klassisch weiblichen Sozialkompetenzen stereotypisiert, dürften Jugendliche eher einen der beiden Typen von Frauenberufen ergreifen. Die Zuschreibung intellektuell-weiblich stereotypisierter Fähigkeiten und Arbeitstugenden erhöht die Chancen, dass Eltern ihre Kinder in administrativ-verwaltende Frauenberufe lenken.

Indirekte Effekte elterlicher Fähigkeitszuschreibungen. Der Prozess der Berufswahl beginnt bereits früh. Heranwachsende lernen, welche Verhaltensweisen, Rollen und Berufsorientierungen als geschlechtsadäquat gelten und entwickeln entsprechende Selbstbilder, Interessen und Werte (vgl. Bandura et al. 2001; Holland 1985; Super 1980). Die vorhandene Verteilung von Männern und Frauen auf unterschiedliche Berufe signalisiert dafür die symbolisch-kulturelle Geschlechtsangemessenheit (Heintz et al. 1997). Gemäß Gottfredson und Lapan (1997) passen junge Frauen und Männer ihre beruflichen Interessen und Selbstbilder eher daran an, als dass sie bezüglich des Geschlechtstyps des Berufs konzessionsbereit sind.

Geschlechterstereotype elterliche Kompetenzzuschreibungen und Erwartungen haben daher in der Sozialisation eine wichtige Bedeutung. Sie tragen dazu bei, dass junge Frauen altruistische Berufswerte und weiblich typisierte Selbstkonzepte und Interessen entwickeln, die die Wahl von Frauenberufen über Selbstselektionsprozesse begünstigen (vgl. Eccles et al. 1983). Umgekehrt fördern sie bei Männern intrinsische und extrinsische Berufswerte sowie männlich typisierte Selbstkonzepte und Interessen und führen daher zur Selbstselektion junger Männer in geschlechtstypische Berufe.

Eltern als Rollenmodelle. Ferner dienen Eltern als Rollenmodelle und Identifikationsfiguren, wobei dem gleichgeschlechtlichen Elternteil die größere Bedeutung zukommt (Dryler 1998). Dieser übernimmt im Berufswahlprozess die Funktion des beruflichen Vorbildes (vgl. Beinke et al. 2002). Zudem vermitteln Eltern anschauliches Wissen über den von ihnen ausgeübten Beruf, sodass dieser greifbarer und damit auch einfacher wählbar wird. Somit dürften Jugendliche mit größerer Wahrscheinlichkeit einen (bestimmten) geschlechtsspezifischen Berufstyp wählen, wenn der gleichgeschlechtliche Elternteil diesen Berufstyp auch ausübt. Da sich die Berufsstruktur infolge der technischen Entwicklung und der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt hat, dürfte die Orientierung am Beruf der Eltern für manche Jugendliche allerdings wesentlich erschwert sein, weil sie andere berufliche Opportunitätsstrukturen vorfinden als ihre Eltern (vgl. Oechsle 2009).

4. Selektionsprozesse von Ausbildungsinstitutionen

Jugendliche können beim Übergang in die berufliche Grundbildung ihre beruflichen Aspirationen nur umsetzen, wenn sie einen entsprechenden Ausbildungsplatz bekommen. Geschlechterstereotypen prägen diese Zugangschancen, da Selektionsverantwortliche von Berufsausbildungsgängen gesellschaftlich geprägte Vorstellungen haben, welche Berufe sich für junge Männer oder Frauen eignen (vgl. Bielby und Baron 1986). Auch dies begünstigt die Lenkung von Jugendlichen in geschlechtstypische Ausbildungsberufe (vgl. Krüger 1995).

Zur Konzeptualisierung der entsprechenden Allokationsmechanismen eignet sich der auf Thurow (1969) aufbauende „Queuing"-Ansatz von Reskin (1991). Arbeitgeber ordnen die sich für eine Lehrstelle bewerbenden Personen in einer „Lehrlingsschlange" an. Personen auf den vordersten Plätzen haben die besten Rekrutierungschancen. Auch Jugendliche sortieren die verfügbaren Lehrstellen nach ihren subjektiven Gütekriterien, wie Attraktivität oder Übereinstimmung mit eigenen wahrgenommenen Fähigkeiten

und Interessen, und wägen ihre Bewerbung ab. Die Allokation von Jugendlichen auf spezifische Lehrstellen hängt somit einerseits von den Selektionskriterien der Arbeitgeber und der Anzahl verfügbarer Lehrstellen ab und andererseits von der Anzahl und den Merkmalen der Personen in der Lehrlingsschlange. Je größer die Nachfrage nach spezifischen Ausbildungsberufen, desto geringer sind die Chancen von Jugendlichen im mittleren und hinteren Teil der Bewerberschlange, den gewünschten Ausbildungsplatz zu erhalten.

Arbeitgeber sind bestrebt, Ausbildungsplätze mit leistungs- und lernfähigen Lehrlingen zu besetzen, die im Betrieb möglichst produktiv einsetzbar sind. Infolge beschränkter Informationen über die Bewerber und Bewerberinnen stellen sie bei der Rangordnung potenzieller Lehrlinge auf leicht fassbare Kriterien wie schulische Qualifikationen, Geschlecht oder Nationalität ab. Deren Bedeutung für die Rangierung dürfte sich zwischen verschiedenen Berufstypen allerdings unterscheiden, da die Produktivität von Lehrlingen davon abhängt, wie gut ihr individuelles Fähigkeitsprofil mit dem Qualifikationsbündel des Lernberufs übereinstimmt.

Bei beiden Typen von Männerberufen sprechen Arbeitgeber vermutlich jungen Frauen aufgrund geschlechterstereotyper Fähigkeitszuschreibungen die Eignung für solche Berufe eher ab und platzieren diese im hinteren Teil der Bewerberschlange. Speziell für intellektuell-technische Männerberufe dürften ein anspruchsvoller Sekundarschultyp und gute Mathematiknoten eine bedeutende Rolle für die Selektion spielen. Diese Lehrberufe werden zudem stark nachgefragt, womit Arbeitgeber auf eine große Auswahl an schulisch erfolgreichen Bewerbern zurückgreifen können.[1] Ferner sind Mathematikfähigkeiten ein wesentlicher Bestandteil des beruflichen Qualifikationsbündels. Schulische Qualifikationen dürften hingegen eine deutlich geringere Rolle spielen für die Platzierung von Jugendlichen, die sich für Handwerksberufe bewerben. Diese Berufe erfordern zwar manuelle Fähigkeiten, jedoch oft nur grundlegende schulische Qualifikationen. Somit bieten sie auch leistungsschwächeren Jugendlichen Zugang (vgl. Stalder 2000).

Bei den beiden Typen von Frauenberufen sprechen Arbeitgeber vermutlich vor allem für haushaltsnahe Berufe jungen Männern die Eignung ab und platzieren sie im hintersten Teil der Bewerberschlange, handelt es sich doch um die klassischen weiblich besetzten Domänen. Administrativ-verwaltende Frauenberufe dürften infolge ihrer inhaltlichen Nähe zu verschiedenen integrierten Berufen des kaufmännisch-administrativen Bereichs etwas weniger ausgeprägt weiblich stereotypisiert sein. Dies spiegelt sich auch im verhältnismäßig hohen Anteil männlicher Lehrlinge wider (Leemann und Keck 2005). Beiden Typen von Frauenberufen gemeinsam ist hingegen die große Nachfrage nach Ausbildungsplätzen.[2] Folglich dürften ein anspruchsvoller Sekundarschultyp und gute Mathematiknoten für eine vordere Platzierung in der Bewerberschlange maßgeblich sein. Weiter ist anzunehmen, dass soziale Kompetenzen in allen Frauenberufen wichtige Selektionskriterien darstellen, da Interaktionsbeziehungen mit

1 http://www.bista.zh.ch/bb/nachfrage.aspx, letzter Zugriff am 6.1.2011.

2 http://www.bista.zh.ch/bb/nachfrage.aspx, letzter Zugriff am 6.1.2011 sowie http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00103/00321/index.html?lang=de, letzter Zugriff am 27.1.2011.

Kunden und anderen Organisationsmitgliedern einen wichtigen Aspekt des beruflichen Qualifikationsbündels ausmachen.

Abschließend halten wir fest, dass Fremd- und Selbstselektionsprozesse beim Übergang in die berufliche Ausbildung miteinander verschränkt sind. Vermittelt die Sozialisation im Elternhaus den Jugendlichen eine Vorstellung über die Geschlechtertypik von individuellen Fähigkeiten und beruflichen Tätigkeiten, erhalten sie über die Geschlechtersegregation von Berufen Signale über die geschlechtstypischen Rekrutierungs- und Erwerbschancen. Dies prägt ihre beruflichen Vorstellungen und führt so zu geschlechtstypischer Selbstselektion.

In den folgenden Analysen werden nun die elterlichen Fähigkeitszuschreibungen, die Aspirationen und Werte der Jugendlichen sowie die schulischen Qualifikationen daraufhin untersucht, ob und wie sie die Wahl einer der beiden Typen von Männer- oder Frauenberufen beeinflussen.

IV. Daten und Methoden

Als Datengrundlage dienen die erste und dritte Erhebungswelle der Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, eine für die deutsch- und französischsprachige Schweiz repräsentative Längsschnittuntersuchung (vgl. Buchmann und Fend 2004). Für die vorliegenden Analysen wurde die mittlere Startkohorte der 15-Jährigen ausgewählt, die zwischen dem 1. September 1990 und dem 30. April 1991 geboren wurden. Sie waren zu den Zeitpunkten der Erhebungen in den Jahren 2006 und 2009 jeweils 15 und 18 Jahre alt. Zudem verwenden wir Daten der Hauptbezugspersonen aus der ersten Erhebungswelle. Wir schränken die Stichprobe auf Jugendliche ein, die sich mit 18 Jahren in einer Berufsausbildung oder bereits im Erwerbsleben befinden und für die gültige Daten aus den Elternfragebogen zur Verfügung stehen (N = 378). Fast alle (96 Prozent) befanden sich mit 18 Jahren in der Berufsausbildung. Davon absolvierten 90 Prozent eine betriebliche und 10 Prozent eine schulische Ausbildung.

Für die Analysen verwenden wir die multinominale Logit-Regression. Die Modelle wurden für Frauen und Männer getrennt und anhand gewichteter Daten geschätzt.[3] Die abhängige Variable erfasst den Berufstyp, den die jungen Männer und Frauen mit 18 Jahren erlernen oder ausüben. Gemäß unserer Konzeptualisierung geschlechtstypischer Berufe unterscheiden wir zwischen Handwerks- und intellektuell-technischen Männerberufen und zwischen haushaltsnahen und administrativ-verwaltenden Frauenberufen. Die Referenzkategorie für die Männermodelle sind integrierte und Frauenberufe, für die Frauenmodelle integrierte und Männerberufe.[4] Die Zuordnung zum jeweiligen Typ von Männer- oder Frauenberufen beruht auf der Bestimmung des domi-

3 Die Gewichtung korrigiert die unterschiedliche Auswahlwahrscheinlichkeit von Gemeinden sowie die etwas geringere Teilnahmewahrscheinlichkeit von Jugendlichen mit geringer Schulbildung und Migrationshintergrund (für nähere Angaben siehe Sacchi 2006).

4 Gemäß der in der empirisch-quantitativen Forschung verbreiteten Operationalisierung zählen Berufe, die zu mindestens 70 Prozent vom einen Geschlecht ausgeübt werden, zu den Männer- oder Frauenberufen. Solche mit einem Frauen- bzw. Männeranteil zwischen 30 und 70 Prozent gelten als integriert (vgl. Charles und Buchmann 1994). Die Informationen zum beruflichen Geschlechteranteil stammen aus der jüngsten Volkszählung 2000.

nanten beruflichen Tätigkeitsprofils, wozu eine Dokumentation des Schweizer Dienstleistungszentrums für Berufsbildung herangezogen wurde, die eine detaillierte Tätigkeitsbeschreibung der Berufe enthält.[5]

Die unabhängigen Variablen (siehe *Tabelle 1*) wurden alle im Alter von 15 Jahren gemessen. Die direkte Rolle der Eltern im Berufswahlprozess messen wir anhand der elterlichen *Fähigkeitszuschreibungen* und der *Unterstützung für einen geschlechtsuntypischen Beruf*. Die Angaben zu den Fähigkeitszuschreibungen stammen von der Hauptbetreuungsperson und damit mehrheitlich von den Müttern (81,5 Prozent).[6] Sie beruhen auf einer offenen Frage zu den besonderen Begabungen des Sohnes oder der Tochter. Die Antworten wurden in einem ersten Schritt anhand der Skalen von Liben und Bigler (2002) zur Geschlechtertypik von Aktivitäten und Persönlichkeitsmerkmalen nach weiblich oder männlich stereotypisierten sowie geschlechtsneutralen Nennungen kodiert.[7] Ausgehend von unserer theoretischen Annahme, wonach die beiden Typen von Männer- und Frauenberufen mit unterschiedlichen Ausprägungen von Geschlechterstereotypen konnotiert sind, unterteilen wir die weiblichen und männlichen Nennungen in einem zweiten Schritt nach Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen. Im dritten Schritt ordnen wir die Fähigkeiten danach, ob sie sich auf „Hand-" oder „Kopfarbeit" beziehen. Für Frauen teilen wir die Persönlichkeitsmerkmale danach ein, ob sie sich eher auf den Umgang mit Menschen (= klassische weibliche Sozialkompetenzen) oder Aufgaben (im Sinne von Arbeitstugenden) beziehen. Bei den Männern haben wir infolge der seltenen Nennung auf eine Unterteilung der Persönlichkeitsmerkmale verzichtet. Somit erhalten wir drei männlich und vier weiblich typisierte Kategorien elterlicher Fähigkeitszuschreibungen. Erstere umfassen manuell-aktive (z. B. handwerkliches Geschick, Begabung für Fußball) und intellektuell-technische Fähigkeiten (z. B. Begabung für Mathematik, Informatik, räumliches Vorstellungsvermögen) sowie Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Zielstrebigkeit, Willensstärke). Die weiblich typisierten Kategorien bestehen aus manuell-aktiven (z. B. Nähen, Eiskunstlauf) und intellektuellen Fähigkeiten (z. B. Begabung für Sprachen) sowie Sozialkompetenzen (z. B. Empathie, Warmherzigkeit, guter Umgang mit Kindern/Tieren) und Arbeitstugenden (z. B. Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit).

---

5 Siehe: http://www.berufsberatung.ch/dyn/1195.aspx; letzter Zugriff 28.6.2011. Das dominante Tätigkeitsprofil aller im Datensatz vorkommenden Lehrberufe konnte eindeutig zugewiesen werden. Männerdominierte Handwerksberufe (N = 30) sind u. a. Maurer, Zimmerleute, Maschinenschlosser/-monteure oder Elektromonteure. Zu den technisch-intellektuellen Männerberufen (N = 20) gehören beispielsweise Elektroniker, Informatiker oder Hoch- und Tiefbauzeichner. „Haushaltsnahe" Berufe (N = 14) sind u. a. Krankenpflegeberufe, medizinische Assistenzberufe oder Erzieherinnen; administrativ-organisatorische Frauenberufe sind v. a. kaufmännische Berufe.

6 Dies ist unproblematisch, da die empirische Berufswahlforschung aufgezeigt hat, dass Mütter die Berufswahl der Kinder stärker beeinflussen als Väter (Beinke et al. 2002).

7 Da die Skalen von Liben und Bigler (2002) die elterlichen Zuschreibungen in unseren Daten nicht ganz vollständig abdecken, haben wir sie punktuell mit jener von Williams und Best (1990) ergänzt. Obwohl beide Instrumente anhand von US-amerikanischen Daten erstellt wurden, erachten wir eine Übertragung auf die Schweiz als zulässig, da Geschlechterstereotype in hochindustrialisierten westlichen Ländern im Kern eine hohe Übereinstimmung aufweisen.

Tabelle 1: Deskriptive Angaben für alle Variablen

	Mittelwert		Standard-abweichung		Min.	Max.
	M	F	M	F		
Berufstyp Männer						
integriert & frauendominiert	0,25	–	0,43	–	0	1
handwerklicher Männerberuf	0,58	–	0,49	–	0	1
technisch-administrativer Männerberuf	0,18	–	0,38	–	0	1
Berufstyp Frauen						
integriert & männerdominiert	–	0,36	–	0,48	0	1
administrativer Frauenberuf	–	0,31	–	0,46	0	1
haushaltsnaher Frauenberuf	–	0,34	–	0,47	0	1
Wunschberuf:						
technisch-intellektueller Männerberuf	0,27	0,09	0,44	0,29	0	1
handwerklicher Männerberuf	0,42	0,04	0,50	0,19	0	1
administrativ-verwaltender Frauenberuf	0,08	0,15	0,27	0,36	0	1
haushaltsnaher Frauenberuf	0,01	0,44	0,11	0,50	0	1
Altruistische Berufswerte	2,24	3,38	1,23	1,48	0	10
Fähigkeitszuschreibung:						
manuell-männlich	0,58	0,09	0,73	0,30	0	4
technisch/intellektuell-männlich	0,57	0,18	0,79	0,42	0	4
männliche Arbeitstugenden	0,09	0,15	0,37	0,54	0	4
intellektuell-weiblich	0,14	0,36	0,40	0,55	0	4
Sozialkompetenzen	0,39	0,89	0,68	0,94	0	4
weibliche Arbeitstugenden	0,09	0,15	0,30	0,40	0	4
manuell-weiblich	0,08	0,49	0,29	0,86	0	2
Unterstützung für geschlechtsuntypischen Beruf	5,07	5,27	1,24	1,31	1	6
Berufstyp						
Mutter: Frauenberuf	0,46	0,49	0,50	0,50	0	1
Vater: Männerberuf	0,72	0,60	0,45	0,49	0	1
Mathematiknote	4,57	4,43	0,63	0,82	1	6
Note Regionalsprache	4,49	4,69	0,48	0,55	1	6
Sozioökonomischer Status der Eltern	–0,15	–0,21	0,73	0,82	–2,05	1,95
Kognitive Grundfähigkeiten	3,38	3,09	1,38	1,54	0	6

M = Männer, F = Frauen

Datenbasis: Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, eigene Berechnungen.

Die wahrgenommene Unterstützung der Eltern bei der Wahl eines geschlechts*un*typischen Berufs beruht auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 6 (sehr hoch).[8] Der Einfluss der Eltern als Rollenmodelle wird damit erfasst, ob der *gleichgeschlechtliche Elternteil* einen *geschlechtstypischen Beruf* (mit einem Anteil von über 70 Prozent Frauen oder Männern) ausübt oder ausgeübt hat.[9]

8 Mädchen (Jungen): „Meine Eltern würden mich unterstützen, wenn ich einen typischen Männerberuf (Frauenberuf), wie z. B. Mechanikerin oder Ingenieurin (Krankenpfleger oder Kindergärtner), wählen würde."

9 Der Berufstyp beider Eltern war ursprünglich analog zur abhängigen Variable kodiert. Die beiden Typen wurden zusammengefasst, da sie statistisch einen vergleichbaren Effekt ausüben.

Selbstbilder, Interesse und Werte, die wir als Mediatoren geschlechtsspezifischer Sozialisationsprozesse konzeptualisiert haben, erfassen wir anhand des *Wunschberufs* und *altruistischer* Berufswerte.[10] Der Geschlechtertyp des Wunschberufs der Jugendlichen ist identisch kodiert wie die abhängige Variable. Für die Messung *altruistischer Berufswerte* wurden die Jugendlichen gebeten, auf drei Dimensionen beruflicher Werte (intrinsisch, extrinsisch, altruistisch) je nach Wichtigkeit 10 Punkte zu verteilen. Schulische Qualifikationen werden zum einen über das akademische Anforderungsniveau des *Sekundarschultyps* (niedrig, mittel, hoch) und zum anderen über die *Noten* in Mathematik und der Lokalsprache (Deutsch oder Französisch) gemessen. Eine „1" entspricht der schlechtesten, eine „6" der besten Leistung. Als Kontrollvariablen dienen die *kognitiven Grundfähigkeiten* (vgl. Cattell et al. 1977) sowie der *sozioökonomische Status der Eltern.*[11]

V. Ergebnisse

Die Mehrheit der jungen Männer und Frauen wünscht sich im Alter von 15 Jahren einen geschlechtstypischen Beruf und befindet sich drei Jahre später auch in einem solchen Ausbildungsberuf. Knapp 60 Prozent der Frauen wünschen sich einen Frauenberuf und gut 64 Prozent beginnen später eine entsprechende Ausbildung, wobei 34 Prozent eine Lehrstelle mit haushaltsnahem, knapp 31 Prozent eine mit administrativ-verwaltendem Qualifikationsprofil haben (vgl. *Tabelle 2*). Von den restlichen Frauen lernt die Mehrheit einen integrierten, eine Minderheit von gut 11 Prozent einen Männerberuf. Bei den jungen Männern ist die Dominanz geschlechtstypischer Berufe noch ausgeprägter. Fast 70 Prozent möchten im Alter von 15 Jahren am liebsten einen Männer-

Tabelle 2: Berufstyp des Wunschberufs und des Lernberufs

	Männer				Frauen			
	Wunschberuf		Lernberuf		Wunschberuf		Lernberuf	
Berufstyp		%		%		%		%
integriert	40	21,5	22	11,7	54	28,1	47	24,3
frauendominiert:								
haushaltsnah	2	1,2	2	1,1	84	43,8	64	33,6
administrativ-verwaltend	15	8,1	22	11,7	29	15,1	59	30,7
männerdominiert:								
Handwerk	79	42,3	108	58,0	7	3,6	11	5,5
intellektuell-technisch	50	26,8	33	17,5	18	9,4	11	5,8
Gesamt	186	100	186	100	192	100	192	100

Datenbasis: Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, eigene Berechnungen.

10 Der mögliche Einfluss der akademischen Selbstwirksamkeit kann mangels fachspezifischer Messung nicht überprüft werden.

11 Direkte Messungen sozialer Kompetenzen wurden mangels statistischer Relevanz aus den Endmodellen ausgeschlossen.

Tabelle 3: Kategorien und Häufigkeiten elterliche Fähigkeitszuschreibungen[1]

	Häufigkeit			
	Männer		Frauen	
Ausprägung	**N**	**%**	**N**	**%**
Männlich	***150***	***80,4***	***61***	***31,5***
– intellektuell-analytisch	76	40,9	32	16,9
– manuell-physisch	86	46,4	17	8,7
– Persönlichkeitsmerkmale	12	6,4	18	9,4
Weiblich	***90***	***48,3***	***168***	***87,7***
– intellektuell	22	12,0	62	32,3
– manuell-physisch	13	7,3	61	31,5
– Persönlichkeitsmerkmale: Sozialkompetenzen	54	28,9	111	57,6
– Persönlichkeitsmerkmale: Arbeitstugenden	16	8,7	27	14,0
Geschlechtsneutral	***125***	***67,2***	***136***	***70,9***

[1] Mehrfachnennungen möglich.

Datenbasis: Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, eigene Berechnungen.

beruf erlernen. Gut 75 Prozent tun dies im Alter von 18 Jahren auch. Das verbleibende Viertel verteilt sich auf integrierte Berufe und administrativ-verwaltende Frauenberufe.

Dass sich mehr Männer einen intellektuell-technischen Männerberuf wünschen, als ihn später ergreifen, und weit weniger Männer einen Handwerksberuf lernen wollen, als dies später auch tun, verweist auf den strukturellen Überhang an Lehrstellen im Handwerksbereich (vgl. Heidenreich 1998). Bei den Frauen möchten deutlich mehr in einem haushaltsnahen Frauenberuf arbeiten, als dies später tun. Hingegen lernen doppelt so viele Frauen als ursprünglich gewünscht einen administrativ-verwaltenden Frauenberuf. Ein Teil der Jugendlichen muss also ihre Berufswünsche dem geschlechtstypischen Ausbildungsangebot anpassen.

Auch die Fähigkeitszuschreibungen der Eltern sind geschlechtstypisch geprägt. Über 80 Prozent schreiben ihren 15-jährigen Söhnen männlich konnotierte Fähigkeiten zu (vgl. *Tabelle 3*). Knapp 41 Prozent meinen, ihre Söhne seien speziell im intellektuell-technischen Bereich begabt. Gut 46 Prozent nehmen manuell-physische Fähigkeiten wahr. Männliche Persönlichkeitsmerkmale und weiblich konnotierte Fähigkeiten werden jungen Männern deutlich seltener zugeschrieben. Wie erwartet sind handwerkliche Zuschreibungen in niedrigen sozialen Schichten häufiger ($r = -0{,}34$; $p = 0{,}001$) und intellektuell-technische in höheren sozialen Schichten ($r = 0{,}15$; $p = 0{,}05$).

Bei den Töchtern finden 87 Prozent der Eltern, dass diese sich durch weiblich konnotierte Fähigkeiten auszeichnen, wobei die weiblich stereotypisierten Sozialkompetenzen mit 57 Prozent dominieren. Die anderen drei weiblich konnotierten Fähigkeitszuschreibungen nehmen mit Prozentanteilen zwischen gut 14 und 32 Prozent einen geringeren Stellenwert ein. Mit Ausnahme der weiblichen Sozialkompetenzen, die in höheren sozialen Schichten etwas häufiger zugeschrieben werden ($r = 0{,}17$; $p = 0{,}05$), korrelieren weibliche Fähigkeitszuschreibungen nicht mit der sozialen Schicht.

Zu den deskriptiven Ergebnissen ist abschließend festzuhalten, dass die zugeschriebenen weiblichen Sozialkompetenzen bei Frauen nicht mit direkten Messungen sozialer

Kompetenzen korrelieren (Berechnungen nicht ausgewiesen). Auch zwischen zugeschriebenen weiblich-intellektuellen Fähigkeiten, die primär sprachliche Fähigkeiten umfassen, sowie den über Noten gemessenen Sprachfähigkeiten besteht kein statistisch relevanter Zusammenhang. Diese Ergebnisse sind deutliche Hinweise dafür, dass die elterliche Wahrnehmung geschlechtlich konnotierter Fähigkeiten stärker von Stereotypen als von den realen Fähigkeiten ihrer Kinder geprägt sind (siehe auch Hoose und Vorholt 1997).

Gemäß den Ergebnissen der Modellschätzungen (vgl. *Tabellen 4* und *5*) spielt die Zuschreibung weiblich stereotypisierter manuell-physischer Begabungen für die Wahl eines geschlechtstypischen Berufs wie erwartet keine Rolle, da manuell-physische Tätigkeiten nur bei wenigen Frauenberufen zum nachgefragten Qualifikationsbündel gehören. Die anderen Ausprägungen elterlicher Fähigkeitszuschreibungen erweisen sich aber als relevant. Erstens haben *Frauen*, deren Eltern ihnen weiblich konnotierte intellektuelle Fähigkeiten oder weibliche Arbeitstugenden zuschreiben, eine signifikant höhere Chance, einen Frauenberuf mit einem administrativ-verwaltenden Qualifikationsprofil als einen integrierten oder männerdominierten Beruf (Referenzgruppe) zu lernen (siehe *Tabelle 4*). Diese beiden Ausprägungen weiblicher Fähigkeitszuschreibungen wirken sich nicht auf die Wahrscheinlichkeit aus, sich mit 18 Jahren in einem haushaltsnahen Ausbildungsberuf zu befinden. Eltern erachten demnach weiblich-intellektuelle Fähigkeiten (z. B. Sprachfähigkeiten) und Arbeitstugenden (z. B. Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt) als Teil des Qualifikationsbündels administrativ-verwaltender Frauenberufe und halten ihre Töchter vermutlich bei der Lehrstellensuche dazu an, eine entsprechende Berufsausbildung zu ergreifen. Zweitens erhöht die elterliche Wahrnehmung weiblicher Sozialkompetenzen die Chance für eine Ausbildung in beiden Typen von Frauenberufen, womit weiblich stereotypisierte Sozialkompetenzen wohl generell mit Frauenberufen in Verbindung gebracht werden. Erstaunlicherweise korrelieren elterliche Fähigkeitszuschreibungen nicht mit dem Typ des Wunschberufs von Frauen im Alter von 15 Jahren.[12] Folglich dürften in erster Linie elterliche Lenkungsprozesse entscheidend für den Einfluss elterlichen Fähigkeitszuschreibungen sein (siehe auch Heintz et al. 1997).

Die wahrgenommene elterliche Unterstützung für einen geschlechtsuntypischen Beruf wirkt sich nur darauf aus, ob Frauen eine Ausbildung mit haushaltsnahem Profil absolvieren: Je geringer die Unterstützung ist, desto größer ist die Chance für eine Ausbildung in einem solchen Beruf. Die haushaltsnahen Frauenberufe werden somit als weibliche Kerndomäne wahrgenommen, deren Tätigkeitsprofil noch stärker weiblich stereotypisiert ist als jenes administrativ-verwaltender Frauenberufe. Übt die Mutter einen Frauenberuf aus, haben Töchter eine höhere Wahrscheinlichkeit einer Ausbildung in einem haushaltsnahen Frauenberuf. Der Berufstyp der Mutter spielt hingegen keine Rolle für die Wahl eines Berufs mit administrativ-verwaltendem Qualifikationsprofil. Dies könnte mit dem inhaltlichen Wandel dieses Berufs aufgrund der technologischen Entwicklung zusammenhängen.

Der Wunsch nach einem administrativ-verwaltenden oder haushaltsnahen Ausbildungsberuf erhöht die Chance des Beginns einer entsprechenden Ausbildung deutlich.

---

12 Administrativ-verwaltender bzw. haushaltsnaher Wunschberuf: r = 0,01 / –0,03 (intellektuell-weiblich); r = –0,04 / –0,02 (Sozialkompetenzen); r = 0,04 / –0,10 (weibliche Arbeitstugenden).

Tabelle 4: Determinanten der Wahl eines geschlechtstypischen Berufs von 18-jährigen Frauen

	Administrativ-verwaltender Frauenberuf[1]			Haushaltsnaher Frauenberuf[1]			Δ McFadden
	b	s.e.	exp(b)	b	s.e.	exp(b)	
Merkmale der Eltern							–26,3%
Fähigkeitszuschreibung:							
manuell-weiblich	–0,20	0,27	0,82	–0,39	0,27	0,68	–20,7%[2]
intellektuell-weiblich	0,92*	0,41	2,52	0,04	0,45	1,04	
Sozialkompetenzen	0,83**	0,29	2,30	0,83**	0,29	2,29	
weibliche Arbeitstugenden	1,24*	0,61	3,46	–0,15	0,72	0,87	
Unterstützung für geschlechtsuntypischen Beruf	0,13	0,26	1,13	–0,31	0,20	0,73	
Berufstyp Mutter: Frauenberuf	0,45	0,47	1,57	1,02*	0,46	2,77	
Sozioökonomischer Status	–0,28	0,31	0,76	–0,39	0,29	0,68	
Aspirationen und Werte							–41,4%
Wunschberuf:							
administrativ-verwalt. Frauenberuf[1]	1,72**	0,63	5,56	–1,57	1,42	0,21	
haushaltsnaher Frauenberuf[1]	0,35	0,56	1,41	2,14***	0,50	8,52	
Altruistische Berufswerte	–0,07	0,15	0,93	–0,03	0,15	0,97	
Schulische Qualifikationen							–20,7%
Niveau Sekundarschultyp	1,61***	0,37	5,02	0,82*	0,34	2,28	
Mathematiknoten	0,53+	0,30	1,70	0,51+	0,32	1,67	
Noten Regionalsprache	–0,41	0,45	0,66	–0,82+	0,47	0,44	
Kontrollvariablen							
Kognitive Grundfähigkeiten	0,02	0,17	1,02	0,01	0,15	1,01	

	Administrativ-verwaltender Frauenberuf[1]			Haushaltsnaher Frauenberuf[1]			Δ McFadden
	b	s.e.	exp(b)	b	s.e.	exp(b)	
Konstante	–6,32*	2,74		–0,46	2,44		
N	192						
Mc Fadden's R^2	0,32						
Freiheitsgrade	28						
-2 Log Likelihood	286,62						
Chi-Quadrat	134,13						

[1] Referenzkategorie: integrierte und männerdominierte Berufe / $^{+}$ $p \leq 0{,}10$ / * $p \leq 0{,}05$ / ** $p \leq 0{,}01$ / *** $p \leq 0{,}001$.
[2] Nur Fähigkeitszuschreibungen.

Datenbasis: Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, eigene Berechnungen.

Tabelle 5: Determinanten der Wahl eines geschlechtstypischen Berufs von 18-jährigen Männern

	Handwerklicher Männerberuf[1]			Technisch-administrativer Männerberuf[1]			Δ McFadden
	b	s.e.	exp(b)	b	s.e.	exp(b)	
Merkmale der Eltern							–19,3%
Fähigkeitszuschreibung:							
manuell-männlich	1,86**	0,57	6,42	0,77	0,65	2,16	–18,8%[2]
technisch/intellektuell-männlich	0,34	0,33	1,40	0,60	0,41	1,83	
Persönlichkeitsmerkmale	–1,79*	0,81	0,17	0,13	0,66	1,14	
Unterstützung für geschlechtsuntypischen Beruf	0,02	0,24	0,98	–0,04	0,26	0,96	
Berufstyp Vater: Männerberuf	0,73	0,58	2,08	0,24	0,65	1,28	
Sozioökonomischer Status	–0,03	0,36	0,97	0,47	0,41	1,61	
Aspirationen und Werte							–35,7%
Wunschberuf:							
technisch-intellektueller Männerberuf[1]	0,88	0,64	2,41	3,40***	0,80	30,00	
handwerklicher Männerberuf [1]	2,18**	0,69	8,82	2,49**	0,89	12,11	
Altruistische Berufswerte	–0,65**	0,24	0,52	–0,75**	0,29	0,47	
Schulische Qualifikationen							–16,2%
Niveau Sekundarschultyp	–1,26**	0,39	0,28	–0,46	0,44	0,63	
Mathematiknoten	–0,12	0,42	0,89	–1,03+	0,53	0,36	
Noten Regionalsprache	–1,37*	0,57	0,25	0,30	0,69	1,35	
Kontrollvariablen							
Kognitive Grundfähigkeiten	0,28	0,20	1,33	0,63**	0,24	1,89	

	Handwerklicher Männerberuf[1]			Technisch-administrativer Männerberuf[1]			Δ McFadden
	b	s.e.	exp(b)	b	s.e.	exp(b)	
Konstante	8,67*	3,39		1,06	3,83		
N	186						
Mc Fadden's R^2	0,39						
Freiheitsgrade	26						
-2 Log Likelihood	219,62						
Chi-Quadrat	140,06						

[1] Referenzkategorie: integrierte und frauendominierte Berufe / $^{+}$ $p \leq 0{,}10$ / * $p \leq 0{,}05$ / ** $p \leq 0{,}01$ / *** $p \leq 0{,}001$.
[2] Nur Fähigkeitszuschreibungen.

Datenbasis: Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON, eigene Berechnungen.

Berufliche Aspirationen spielen demnach eine wichtige Rolle für die geschlechtstypische Berufswahl, und ein beträchtlicher Teil der Frauen findet einen Ausbildungsplatz im gewünschten Berufstyp. Altruistische Berufswerte, oft als Ursache für die Wahl von Frauenberufen erachtet (Hitlin 2006), spielen entgegen den Erwartungen keine signifikante direkte Rolle. Bivariate Korrelationen zeigen allerdings, dass altruistische Berufswerte den Wunsch nach einem haushaltsnahen Frauenberuf begünstigen ($r = 0{,}24$; $p = -0{,}01$). Individuelle Werthaltungen spielen insgesamt für den Ausbildungstyp von Frauen eher eine begrenzte Rolle, da Berufswünsche manchmal auch den vorhandenen Möglichkeiten angepasst werden müssen.

Seitens der schulischen Qualifikationen sind der Sekundarschultyp und die Noten relevant. Eine anspruchsvolle Sekundarschulbildung und gute Mathematiknoten erhöhen die Wahrscheinlichkeit, eine Ausbildung in einem der beiden Typen von Frauenberufen zu erhalten. Tatsächlich ordnen Arbeitgeber – wie gemäß dem Queuing-Ansatz vermutet – die Bewerberinnen für Frauenberufe nach Sekundarschultyp und Mathematiknoten. Da sich die Lehrstellennachfrage von Frauen auf eine relativ geringe Anzahl von Frauenberufen konzentriert, können Arbeitgeber die schulisch erfolgreichsten Frauen rekrutieren. Folglich finden sich diese deutlich häufiger in Frauenberufen als Frauen aus weniger anspruchsvollen Sekundarschultypen und mit schlechteren Mathematiknoten, die stärker in integrierte und männerdominierte Berufe ausweichen müssen. Bezüglich der haushaltsnahen Frauenberufe führt dies zum Ergebnis, dass Frauen mit anspruchsvollerer Sekundarschulbildung in Ausbildungsberufen übermäßig vertreten sind, die schlechtere Einkommens- und Aufstiegsmöglichkeiten bieten.[13]

Abschließend zeigt ein Blick auf den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie, dass dieser sich nicht direkt auf den Ausbildungsberuf von 18-jährigen Frauen auswirkt. Er spielt jedoch eine indirekte Rolle, da Frauen mit steigendem Herkunftsstatus eher einen anspruchsvollen Sekundarschultyp besucht haben ($r = 0{,}20$; $p = 0{,}01$). Die kognitiven Grundfähigkeiten stehen erwartungsgemäß nicht mit dem Berufstyp in Zusammenhang.

Für junge *Männer* sind elterliche Begabungszuschreibungen ebenfalls bedeutsam für den Typ der Berufsausbildung (siehe *Tabelle 5).* Die Zuschreibung manueller Fähigkeiten erhöht die Chance, eine Ausbildung in einem Handwerksberuf zu absolvieren. Die Zuschreibung intellektuell-technischer Fähigkeiten spielt hingegen eine geringere Rolle als erwartet. Zwar befinden sich Söhne, deren Eltern bei ihnen solche Fähigkeiten wahrnehmen, eher in einem Lernberuf mit entsprechendem Tätigkeitsprofil als in der Referenzgruppe (integrierte und Frauenberufe). Der Effekt ist mit $p = 0{,}15$ statistisch allerdings nicht signifikant (dies könnte mit der kleinen Gruppengröße und der daraus resultierenden geringen Teststärke zusammenhängen). Männliche Persönlichkeitsmerkmale, wie Willensstärke oder Durchsetzungsvermögen, senken die Wahrscheinlichkeit, einen Handwerksberuf zu erlernen, wirken sich aber nicht auf die Wahl eines intellektuell-technischen Berufs aus. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass Männerberufe primär mit männlich konnotierten fachlichen Qualifikationsbündeln assoziiert werden (vgl. Rabe-Kleberg 1987). Eltern lenken ihre Söhne in Männerberufe mit handwerkli-

13 Allerdings verringern gute Noten in der Regionalsprache im Vergleich zur Referenzgruppe die Chance, einen haushaltsnahen Frauenberuf zu erlernen.

chem oder analytisch-intellektuellem Profil, wenn sie ihnen die mit den entsprechenden beruflichen Qualifikationsbündeln assoziierten Fähigkeiten zuschreiben.

Im Gegensatz zu Töchtern korrelieren elterliche Fähigkeitszuschreibungen bei Söhnen auch mit dem Typ des Wunschberufs. Nehmen Eltern manuelle Fähigkeiten wahr, wünschen sich die Söhne deutlich häufiger einen männerdominierten Handwerksberuf ($r = 0{,}36$; $p = 0{,}001$). Die Zuschreibung analytisch-intellektueller Begabungen gehen gleichfalls einher mit entsprechenden beruflichen Wünschen ($r = 0{,}24$; $p = 0{,}01$). Dies könnte über die Selbstbilder vermittelt sein, die junge Männer als Folge der Fähigkeitszuschreibungen entwickeln. Der fehlende Zusammenhang bei Frauen ist möglicherweise Folge der ausgeprägten Verknüpfung von Frauenberufen mit weiblichen Persönlichkeitsmerkmalen, wonach Frauen qua Geschlecht und unabhängig von den ihnen zugeschriebenen fachlichen Fähigkeiten als geeignet für Frauenberufe wahrgenommen werden.

Anders als bei Frauen wirkt sich bei Männern die wahrgenommene elterliche Unterstützung für einen geschlechtsuntypischen Beruf nicht auf die Berufswahl aus. Vermutlich hängt dies mit dem geringeren sozialen Status von Frauenberufen zusammen. Auch der Berufstyp des Vaters hat entgegen den Annahmen keinen Einfluss auf den Typ des Lernberufs. Väter scheinen diesbezüglich keine Vorbildfunktion auszuüben. Infolge gewandelter Qualifikations- und Arbeitsanforderungen dürften väterliche Berufserfahrungen für junge Männer vermutlich weniger Orientierungshilfe bieten als in früheren Generationen (siehe auch Heinz 1995).

Berufliche Aspirationen spielen eine entscheidende Rolle dafür, ob sich Männer mit 18 Jahren in einem geschlechtstypischen Ausbildungsberuf befinden. Die Wahrscheinlichkeit, einen Handwerks- oder intellektuell-technischen Beruf zu erlernen, wird maßgeblich erhöht, wenn sich die Jugendlichen drei Jahre früher den entsprechenden Berufstyp gewünscht haben. Interessanterweise werden Handwerksberufe im Vergleich zur Referenzgruppe auch etwas häufiger (wenn auch knapp nicht signifikant) von Männern gewählt, die mit 15 Jahren einen intellektuell-technischen Männerberufwunsch hatten. Umgekehrt haben Männer mit intellektuell-technischem Berufswunsch eine höhere Chance, später einen Handwerksberuf zu erlernen. Dies legt die Vermutung nahe, dass Männer, die ihren Wunsch nach einem Beruf mit handwerklichem Profil nicht realisieren können, auf intellektuell-technische Männerberufe ausweichen und umgekehrt. Obwohl wir dies nicht direkt belegen können, steht die Interpretation in Einklang mit der Annahme von Gottfredson und Lapan (1997), dass dem beruflichen Geschlechtstyp im individuellen Berufswahlprozess eine überragende Bedeutung zukommt. Dies scheint für Männer sogar noch in stärkerem Maße zu gelten als für Frauen, was durch die höhere soziale Wertschätzung von Männerberufen verursacht sein könnte.

Ausgeprägte altruistische Berufswerte erhöhen bei Männern die Chance, einen integrierten oder frauendominierten Ausbildungsberuf zu wählen. Dies erstaunt nicht, da gerade Frauenberufe mit altruistischen Wertorientierungen assoziiert werden (vgl. Hitlin 2006). Dass altruistische Berufswerte nur die Berufswahl von Männern, nicht aber diejenige von Frauen beeinflussen, hat vermutlich mit dem traditionell eingeschränkten Berufsspektrum von Frauen zu tun, womit Werthaltungen eine geringere Bedeutung erhalten.

Männer mit eher niedrigem Sekundarschulabschluss und schlechten Sprachnoten haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, eine Lehre in einem Handwerks- als in einem

integrierten oder frauendominierten Beruf zu absolvieren. Arbeitgeber berücksichtigen demnach für Lehrstellen in Handwerksberufen auch leistungsschwächere Bewerber. Für solche Lehrstellen dürfte handwerkliches Geschick als ähnlich wichtiges Selektionskriterium gelten wie schulische Qualifikationen (vgl. Stalder 2000). Schulisch erfolgreiche Jugendliche bewerben zudem sich vermutlich auch seltener für diese weniger prestigereichen Handwerksberufe, womit sich die Bewerberschlange aus schulisch gering qualifizierten Jugendlichen zusammensetzt. Entgegen den Erwartungen spielt der Sekundarschultyp keine Rolle dafür, ob Männer eine Lehrstelle in einem intellektuell-technischen Männerberuf erhalten, und gute Mathematiknoten wirken sich sogar signifikant negativ aus. Letzteres bedeutet, dass gute Mathematiknoten die Wahrscheinlichkeit erhöhen, einen integrierten oder frauendominierten Beruf zu erlernen. Eine mögliche Erklärung liegt darin, dass ein beträchtlicher Teil der Männer in dieser Gruppe einen Frauenberuf mit administrativ-verwaltendem Profil erlernt, wofür in erster Linie Jugendliche aus dem höchsten Sekundarschultyp und mit guten Mathematiknoten rekrutiert werden.

Der sozioökonomische Status der Eltern spielt auch bei Männern für die Wahl eines geschlechtstypischen Berufs nur eine indirekte Rolle, indem er mit dem Sekundarschultyp korreliert ($r = 0{,}26$; $p = 0{,}001$). Zudem nimmt bei Männern die Wahrscheinlichkeit, sich in einem intellektuell-technischen Männerberuf zu befinden, mit steigenden kognitiven Grundfähigkeiten zu.

VI. Schlussfolgerungen

Die vorliegenden Befunde liefern verschiedene neue Erkenntnisse, wie die geschlechtstypische Berufswahl im dualen Berufsausbildungssystem zustande kommt. Dafür hat sich die Differenzierung verschiedener Typen von Frauen- und Männerberufen als fruchtbar erwiesen. So zeigen sich nicht nur deutliche Unterschiede in der Nachfrage nach haushaltsnahen und administrativ-verwaltende Frauenberufen sowie handwerklichen und intellektuell-technischen Männerberufen, sondern auch im Ausmaß, in dem der von den Jugendlichen gewünschte Beruf mit der tatsächlich absolvierten Ausbildung übereinstimmt. So wollen weit mehr junge Männer in die prestigeträchtigeren intellektuell-technischen Männerberufe, als sich später in den entsprechenden Berufsausbildungen befinden. Umgekehrt wünschen sich Frauen deutlich häufiger die eher prestigearmen haushaltsnahen „Sackgassen-Berufe“, als darin, offensichtlich aufgrund des Überhangs, auch tatsächlich eine Lehre absolvieren können.

Bedeutsam sind schließlich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Bestimmungsgründen, die zur Ausbildung in einem der beiden weiblich oder männlich konnotierten Berufstypen führen. Unsere Ergebnisse stützen die Annahme, dass geschlechterstereotype Vorstellungen in die elterlichen Begabungsattributionen einfließen. Diese lösen Lenkungsprozesse in Richtung geschlechtskonformer Ausbildungsberufe aus und vermitteln darüber entsprechende Selbstselektionsprozesse. So erhöht sich je nach Ausprägung elterlicher Fähigkeitszuschreibungen die Wahrscheinlichkeit, eine Berufsausbildung in einem der beiden Typen von Frauen- oder Männerberufen zu absolvieren. Der Ausschluss elterlicher Fähigkeitszuschreibungen wirkt sich für Frauen und für Männer ähnlich auf den Modellfit aus. Er sinkt gemessen an der prozentualen Veränderung des

Pseudo R^2 bei Ausschluss der entsprechenden Indikatoren in der Größenordnung von ca. 20 Prozent (siehe *Tabellen 4* und *5*), womit elterlichen Fähigkeitszuschreibungen nach den beruflichen Aspirationen und Werten für die Passung des Modells die zweitwichtigste Bedeutung zukommt.

Berufliche Aspirationen und Werte beeinflussen die Berufswahl, gemessen am Modellfit, weitaus am stärksten. Das bedeutet, dass die Selbstselektion in geschlechtstypische Berufe eine große Rolle spielt. Offen bleibt allerdings die wichtige Frage, weshalb stereotype elterliche Zuschreibungen bei jungen Männern zu entsprechenden geschlechtstypischen beruflichen Aspirationen führen, bei jungen Frauen hingegen nicht. Vermutlich spielt die Entwicklung berufsbezogener Selbstkonzepte bei jungen Männern eine Schlüsselrolle, was aber noch wenig erforscht ist.

Vor dem Hintergrund, dass schulische Qualifikationskriterien bislang eher selten mit Blick auf die geschlechtstypische Berufswahl untersucht wurden, sind die gefundenen Zusammenhänge zwischen Schulzertifikaten sowie Noten und der Zuweisung zu verschiedenen Typen von Männer- und Frauenberufen bedeutsam. So werden wenig gebildete junge Männer den handwerklichen Männerberufen zugewiesen. Frauen mit anspruchsvoller Sekundarschulbildung und guten Mathematiknoten sind bemerkenswerter Weise in geschlechtstypischen Berufen beiderlei Ausprägung zu finden. Viele Frauen bewerben sich nur für Lehrstellen in einem schmalen Spektrum von Frauenberufen und die Nachfrage nach den verfügbaren Lehrstellen steigt. Folglich sind Lehrmeister in der Lage, auch für Frauenberufe mit haushaltsnahem Profil Schulabgängerinnen mit höherer Sekundarschulbildung zu rekrutieren. Dies verweist darauf, dass junge Frauen und ihre Familien dem Geschlechtstyp des Ausbildungsberufs bei der Bewertung von Lehrstellen vermutlich ein größeres Gewicht beimessen als zukünftigen beruflichen Einkommens- und Entwicklungskriterien. Allerdings bleibt die relative Bedeutung von Wahl- und Allokationsprozessen offen.

Unsere Ergebnisse bestätigen, dass Wahl- und Allokationsprozesse bei der Einmündung in die geschlechtstypische Berufsausbildung wirken. Sie liefern neue Erkenntnisse zur zentralen Rolle der Eltern für Prozesse der Selbstselektion. Wie sich jedoch das komplexe Zusammenspiel von Selbst- und Fremdselektion dabei genau gestaltet, lässt sich erst aufdecken, wenn neben den jugendlichen Aspirationen und elterlichen Fähigkeitszuschreibungen auch die betrieblichen Mechanismen der Lehrlingsselektion direkt gemessen werden. An solchermaßen angelegten Studien fehlt es weitgehend. Auch sollte die Typisierung von Frauen- und Männerberufen in der Forschung weiter verfolgt werden. Dabei hat sich die hier verwendete differenziertere Betrachtungsweise von geschlechtstypischen Berufen für das genauere Verständnis von Wahl- und Allokationsprozessen als nützlich erwiesen.

Bildungspolitisch verdeutlichen unsere Ergebnisse, dass sich die Geschlechtertypik von Berufen nur verringern lässt, wenn man neben den Jugendlichen auch Eltern, Lehrkräfte und Selektionsverantwortliche im Lehrstellenmarkt für die nach wie vor prägende Wirkung von geschlechterstereotypen Vorstellungen im beruflichen Wahl- und Allokationsprozess sensibilisiert.

Literatur

Bandura, Albert, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara und Concetta Pastorelli. 2001. Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development* 72: 189-206.

Beck-Gernsheim, Elisabeth. 1976. *Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt. Zur Ideologie und Realität von Frauenberufen.* Frankfurt a. M.: Campus.

Behrens, Johann, und Ursula Rabe-Kleberg. 2000. Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In *Biographische Sozialisation,* Hrsg. Erika M. Hoerning, 101-135. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Beinke, Lothar, Jürgen Lackmann, Nadine Jaeschke, Ruth Niehaus, Vera Reimann, Simeon Ries, Stefanie Mehret, Dagmar Brand und Hans-Jörg Schuster. 2002. *Familie und Berufswahl.* Bad Honnef: K.H. Bock.

Bielby, William, und James Baron. 1986. Men and women at work: Sex segregation and statistical discrimination. *American Journal of Sociology* 95: 616-658.

Bleeker, Martha M., und Janis E. Jacobs. 2004. Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology* 96: 97-109.

Borkowsky, Anna. 2000. Frauen und Männer in der Berufsbildung Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22: 279-294.

Born, Claudia. 2000. Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3: 50-65.

Buchmann, Marlis, und Helmut Fend. 2004. *Context and competence: Swiss longitudinal survey of children and youth. Research proposal.* Bern: Swiss National Science Foundation.

Cattell, Raymond B., Rudolf H. Weiss und Jürgen Osterland. 1977. *Grundintelligenztest Skala 1 (cft 1).* Göttingen: Hogrefe.

Cejka, Mary Ann, und Alice H. Eagly. 1999. Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment. *Personality and Social Psychology Bulletin* 25: 413-423.

Charles, Maria, und Karen Bradley. 2009. Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology* 114: 924-976.

Charles, Maria, und Marlis Buchmann. 1994. Assessing micro-level explanations of occupational sex segregation: Human-capital development and labour market opportunities in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 20: 595-620.

Charles, Maria, und David B. Grusky. 2004. *Occupational ghettos: The worldwide segregation of women and men.* Stanford: Standford University Press.

Chhin, Christina S., Martha M. Bleeker und Janis E. Jacobs. 2008. Gender-typed occupational choices: The long-term impact of parents' beliefs and expectations. In *Gender and occupational outcomes. Longitudinal assessments of individual, social, and cultural influences,* Hrsg. Helen M. G. Watt, Jacquelynne S. Eccles, 215-234. Washington, DC: American Psychological Association.

Cockburn, Cynthia. 1988. *Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how.* Hamburg: Argument.

Correll, Shelley J. 2001. Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. *American Journal of Sociology* 106: 1691-1730.

Dresel, Markus, Barbara Schober und Albert Ziegler. 2007. Golem und Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen-technischen Bereich am geschlechterstereotypen Denken der Eltern? In *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule,* Hrsg. Peter H. Ludwig, Heidrun Ludwig, 61-81. Weinheim: Juventa.

Dryler, Helen. 1998. Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology* 49: 375-98.

Eccles, Jacquelynne S., Terry F. Alder, Robert Futterman, Susan B. Goff, Caroline M. Kaczala, Judith L. Meece und Carol Midgley. 1983. Expectancies, values and academic behaviors. In *Achievement and achievement motivation,* Hrsg. Janet T. Spence, 75-146. San Francisco: W.H. Freeman.

Eccles, Jacquelynne S., und Janis E. Jacobs. 1986. Social forces shape math attitudes and performance. *Signs* 11: 367-380.

Gottfredson, Linda S., und Richard T. Lapan. 1997. Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. *Journal of Career Assessment* 5: 419-441.

Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig. 2004. *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche.* Bern: Haupt.

Heidenreich, Martin. 1998. Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissensgesellschaftlichen Herausforderungen. *Zeitschrift für Soziologie* 5: 321-340.

Heinz, Walter R. 1995. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation.* Weinheim: Juventa.

Heinz, Walter R., Helga Krüger, Ursula Rettke, Erich Wachtveitl und Andreas Witzel. 1987. *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Heintz, Bettina, Eva Nadai, Regula Fischer und Hannes Ummel. 1997. *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes.* Frankfurt a. M.: Campus.

Hitlin, Steven. 2006. Parental influences on children's values and aspirations: Bridging two theories of social class and socialization. *Sociological Perspectives* 49: 25-46.

Holland, John L. 1985. *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments.* 2 ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Hoose, Daniela, und Dagmar Vorholt. 1997. Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung das Parlament,* 13. Juni 1997.

Kerckhoff, Alan C. 1995. Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology* 14: 323-347.

Konietzka, Dirk. 1999. *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben, Studien zur Sozialwissenschaft Band 204.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Krüger, Helga. 1995. Prozessuale Ungleichheit. Geschlecht und Institutionenverknüpfung im Lebenslauf. In *Sozialstruktur und Lebenslauf,* Hrsg. Peter A. Berger, Peter Sopp, 133-153. Opladen: Leske + Budrich.

Kurtz-Costes, Beth, Stephanie J. Rowley, April Harris-Britt und Taniesha A. Woods. 2008. Gender stereotypes about mathematics and science and self-perceptions of ability in late childhood and early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly* 54: 386-409.

Leemann, Regula Julia, und Andrea Keck. 2005. *Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf. Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht.* Nêuchatel: Schweizerisches Bundesamt für Statistik.

Leidner, Robin. 1999. Emotional labor in service work. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* 561: 81-95.

Liben, Lynn S., und Rebecca S. Bigler. 2002. *The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways.* Boston: Blackwell.

Maschetzke, Christiane. 2009. Die Bedeutung der Eltern im Prozess der Berufsorientierung. In *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Elternhaus,* Hrsg. Mechthild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke, Elke Rosowski, 181-228. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Moser, Urs. 2004. *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung: Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA.* Bern: h.e.p. Verlag.

Nissen, Ursula, Barbara Keddi und Patricia Pfeil. 2003. *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen.* Opladen: Leske + Budrich.

Oechsle, Mechthild. 2009. Berufsorientierungsprozesse unter Bedingungen entgrenzter Arbeit und entstandardisierter Lebensläufe – subjektives Handeln und institutionelle Einflüsse. In *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Elternhaus*, Hrsg. Mechthild Oechsle, Helen Knauf, Christiane Maschetzke, Elke Rosowski, 23-44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rabe-Kleberg, Ursula. 1987. *Frauenberufe – Zur Segmentierung der Berufswelt.* Bielefeld: B. Kleine Verlag.

Räty, Hannu, Johanna Vänskä, Kati Kasanen und Riitta Kärkkäinen. 2002. Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles* 46: 121-128.

Reskin, Barbara F. 1991. Labor markets as queues: A structural approach to changing occupational sex composition. In *Macro-micro linkages in sociology*, Hrsg. Joan Huber, 170-192. Newbury Park: Sage Publications.

Reay, Diane. 2001. Spice girls, nice girls, girlies, and tomboys: Gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education* 13: 153-66.

Ridgeway, Cecilia L. 2001. Interaktion und die Hartnäckigkeit der Geschlechter-Ungleichheit in der Arbeitswelt. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 41: 250-275.

Sacchi, Stefan. 2006. *Dokumentation der Stichprobengewichtung zur Erstbefragung der drei COCON-Kohorten.* Zürich: cue Sozialforschung.

Schippers, Mimi. 2007. Recovering the feminine other: Masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theory and Society* 36: 85-102.

Smyth, Emer, und Stefanie Steinmetz. 2008. Field of study and gender segregation in European labour markets. *International Journal of Comparative Sociology* 49: 257-281.

Solga, Heika, und Dirk Konietzka. 2000. Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: Ein Geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 26: 111-147.

Stalder, Barbara E. 2000. *Gesucht wird ... Rektrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern.* Bern: Amt für Bildungsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Super, Donald E. 1980. A life-span, life approach to career development. *Journal of Vocational Behavior* 16: 282-298.

Trappe, Heike. 2006. Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 50-78.

Thurow, Lester C. 1969. *Poverty and discrimination.* Washington DC: Brookings Institute.

Williams, John E., und Deborah L. Best. 1990. *Measuring sex stereotypes. A multination study.* Newbury Park: Sage Publications.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. Marlis Buchmann, Soziologisches Institut, Universität Zürich, Andreasstr. 15, 8050 Zürich, Schweiz

E-Mail: buchmann@soziologie.uzh.ch

LOHNEN SICH SCHULISCHE UND DUALE AUSBILDUNG GLEICHERMASSEN?

Bildungserträge von Frauen und Männern im Vergleich*

Anja Hall

Zusammenfassung: Die nichtakademische berufliche Bildung in Deutschland wird in der Einkommensforschung meist nur durch das Qualifikationsniveau oder stellvertretend durch das duale System der Berufsausbildung berücksichtigt. Daneben kann eine Berufsausbildung auch im Schulberufssystem erworben werden, das in den letzten Jahren deutlich gewachsen ist. Obwohl schulische Ausbildungsberufe in der Literatur mehrheitlich negativ charakterisiert werden, weisen bisherige empirische Ergebnisse für diese Ausbildungsgänge positive Berufsperspektiven aus. Der Beitrag untersucht, ob sich aus dualen und schulischen Ausbildungsgängen vergleichbare Bildungserträge realisieren lassen. Theoretische Basis der Analysen bilden die Humankapitaltheorie, das institutionelle „Doing Gender" und der Ansatz segmentierter Arbeitsmärkte, aus denen unterschiedliche Effekte der Ausbildungsform auf das Einkommen abgeleitet werden. Die Hypothesen werden auf Basis der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 geprüft. Im Ergebnis zeigt sich, dass sich für Männer, bei gleicher schulischer Vorbildung, der Bruttostundenlohn nicht danach unterscheidet, ob sie einen dualen oder einen schulischen Beruf erlernt haben. Für Frauen sind die Bildungserträge einer schulischen Ausbildung hingegen höher. Ursache hierfür sind die typischen Frauenberufe des dualen Systems, in denen Frauen nur geringe Einkommen erzielen können.

I. Einleitung

Einkommensungleichheiten, die mit unterschiedlichen beruflichen Positionen und Qualifikationen verbunden sind, gelten als meritokratisch legitimiert, sofern Chancengleichheit beim Zugang zum Qualifikationserwerb besteht (vgl. Kreckel 2004). Für die *nichtakademische berufliche* Bildung wird in der Einkommens- und Ungleichheitsforschung dabei meist nur das Bildungsniveau berücksichtigt. Eine Berufsausbildung auf der mittleren Qualifikationsebene in Deutschland kann aber in zwei unterschiedlichen Ausbildungssystemen erworben werden: im dualen System der Berufsausbildung, basierend auf dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO), oder im Schulberufssystem.[1] Letzteres hatte in den letzten Jahren deutliche Zuwächse zu

* Ich danke der Herausgeberin und dem Herausgeber dieses Sonderbandes der KZfSS sowie zwei anonymen Gutachtern für hilfreiche Kommentare und Anregungen.

1 Unter dem Begriff Schulberufssystem wird eine Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Beruf in vollzeitschulischer Form mit alleiniger Verantwortung des Ausbildungsträgers für die Durchführung verstanden (Krüger 2004b: 145). Die Ausbildung findet an Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens und speziellen Fachschulen für sozialpflegerische und pädagogische Berufe (z. B. zum Erzieher und zur Erzieherin) statt, kann aber auch eine starke

verzeichnen. Wurden 1992 noch 100 778 Anfänger gezählt, so waren es 2006 bereits 185 883 (BMBF 2008: 108). Gleichwohl nimmt es nach wie vor eine „Schattenrolle" ein (Euler und Severing 2006: 83). Wenn nun aus vergleichbaren Qualifikationen (auf mittlerem Niveau) keine vergleichbaren beruflichen Erfolge zu erzielen sind, so liegt nach Kreckel (2004) ein Verstoß gegen das meritokratische Prinzip vor. Die Frage des Beitrags ist, ob sich aus dualen und schulischen Ausbildungsgängen vergleichbare Erträge realisieren lassen und wenn nicht, wie diese Unterschiede zu erklären sind.

Als monetäres Maß für den individuellen beruflichen Erfolg kann die Bildungsrendite herangezogen. Die zugrunde liegende Annahme von Bildungsrenditen ist, dass jedes Bildungsjahr unabhängig von dem erreichten Abschluss mit der gleichen Rendite verbunden ist. Dies ist allerdings für Deutschland nicht geeignet. Daher wird in der Literatur häufig die sogenannte „Lohnprämie" im Vergleich zu einem bestimmten Bildungsabschluss berechnet (siehe *Abschnitt III*). So verdienen Personen mit einem Berufsabschluss der Sekundarstufe II z. B. rund 26 Prozent mehr als Personen ohne Berufsausbildung (Anger et al. 2010).[2]

Vergleiche zwischen den Bildungsrenditen von dualen und schulischen Ausbildungsgängen sind spärlich und widersprüchlich. Je nach Datenlage und methodischem Vorgehen erzielen Berufsfachschulabsolventen ein deutlich geringeres (vgl. Feller 2001) oder ein höheres Einkommen als Absolventen dualer Ausbildungsgänge (vgl. Pollmann-Schult 2006). Empirisch gibt es zudem Belege dafür, dass mit schulischen Ausbildungsgängen zum Teil höhere Quoten ausbildungsadäquater Beschäftigung einhergehen (Hall 2010; Konietzka 1999; Pollmann-Schult 2006; Steinmann 2000). Schulische Ausbildungsberufe werden in der Literatur dennoch mehrheitlich negativ charakterisiert, nämlich als Berufe mit geringeren Einkommenschancen, weil vornehmlich Frauenberufe, mit schlechten Arbeitsbedingungen und geringen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten sowie als Berufe einem geringen Transferpotenzial bei Berufswechseln (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994; Heinz 1995; Krüger 1996, 2001). Als Einwände gegen vollzeitschulische Ausbildungsgänge werden oftmals die Intransparenz der Ausbildungsangebote sowie Defizite im curricularen und didaktischen Profil, wie z. B. eine zu geringe Handlungsorientierung, benannt (Euler und Severing 2006: 83). Das Negativimage von Berufsfachschulen in der Öffentlichkeit wird zudem dadurch begünstigt, dass sie nicht nur die voll qualifizierenden Ausbildungen anbieten, sondern auch Bildungsgänge im sogenannten „Übergangssystem", die nur eine berufliche Grundbildung vermitteln.

Die duale Ausbildung wird hingegen oftmals als der „Königsweg" in den Arbeitsmarkt beschrieben (Feller 2006: 284). Begründet wird dies damit, dass durch die potenzielle Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb ein reibungsloser Übergang in Beschäftigung gegeben ist; mit der Folge einer vergleichsweise geringen Arbeitslosigkeit beim Berufseinstieg. Ob eine Berufsausbildung die Beschäftigungsfähigkeit auch langfristig sichert, hängt allerdings weniger von den Beschäftigungschancen im Ausbildungsbetrieb als vielmehr von den Verwertungschancen der *Berufe* selbst ab (vgl. Born

---

betriebspraktische Komponente enthalten, wie z. B. bei Krankenschwestern und Erziehern und Erzieherinnen (BMBF 2008).

2 In diesem Beitrag werden beide Begriffe, Bildungsrendite und Lohnprämie, synonym verwendet, meinen aber die „Lohnprämie".

2000; Büchel und Neubäumer 2002; Konietzka 2002). Und im Hinblick auf die im System zu erlernenden Berufe unterscheiden sich die beiden Ausbildungssysteme deutlich.

Über die Arbeitsmarktchancen von Personen mit schulischer Ausbildung ist wenig bekannt. Ursache dafür ist unter anderem, dass es kaum größere Datenquellen in Deutschland gibt, die gleichzeitig die Art der Ausbildung und die Fachrichtung des erlernten Berufes erfassen. Die Daten der Bundesagentur für Arbeit decken *lediglich* die schulischen Ausbildungen in der Krankenpflege und zum Erzieher und zur Erzieherin ab, da diese sozialversicherungspflichtige Phasen der Beschäftigung beinhalten (Konietzka 2002: 653). Im Mikrozensus können nur Berufsfachschulabschlüsse gesondert betrachtet werden, da schulische Gesundheitsberufe zusammen mit Fortbildungsberufen (Meister, Techniker etc.), die auf einer Fachschule erlernt werden, erfasst werden. Im vorliegenden Beitrag werden die Daten der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006 herangezogen, die Angaben zum erlernten Beruf für unterschiedliche Ausbildungsarten und zum Erwerbseinkommen enthalten. Die Analysen beschränken sich auf Erwerbstätige mit dualer oder schulischer Berufsausbildung (im Alter bis 65 Jahre), die ihren Ausbildungsabschluss in Westdeutschland erworben haben.[3]

II. Duale und schulische Berufsausbildung – wo liegen die Unterschiede?

Schulische Berufsausbildungen haben in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen (vgl. BMBF 2008). Wird die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 2006 (Uhly 2009: 111) durch die Gesamtzahl der Anfänger an Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens und sozialpädagogischen Fachschulen außerhalb BBiG/HwO des Schuljahres 2006 (BMBF 2008: 108) dividiert, so ergibt sich ein Verhältnis von 3 zu 1 der beiden Ausbildungsinstitutionen. Angesichts dieser Größenordnung ist es heute kaum noch gerechtfertigt, das deutsche Berufsbildungssystem allein mit der dualen Ausbildung gleichzusetzen.

Eine duale Ausbildung findet an zwei unterschiedlichen Lernorten statt. Der praktische Teil der Ausbildung wird den Auszubildenden in den Betrieben, der theoretische Teil in der Berufsschule vermittelt. Duale Ausbildungsberufe sind in *bundeseinheitlichen* Ausbildungsordnungen geregelt, in denen unter anderem die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsberufsbild und damit die zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Prüfungsanforderungen festgelegt sind. Gewerkschaften und Arbeitgeber müssen einer neuen Ausbildungsordnung auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes vor Erlass zustimmen (Konsensprinzip) (BIBB 2006). Ein dualer Berufsabschluss signalisiert den Arbeitgebern daher auch bestimmte Mindeststandards entsprechend der jeweiligen Ausbildungsordnung.

Im Vergleich dazu haben die Bildungsgänge an beruflichen Vollzeitschulen eine große Typenvielfalt. Die meisten Schüler werden an Berufsfachschulen *nach Landesrecht* ausgebildet, die sich sowohl unter öffentlicher als auch unter privater Trägerschaft be-

3 Diese Beschränkung erfolgte, da auch Ausbildungen vor 1989 betrachtet werden und das berufliche Bildungssystem der ehemaligen DDR nur bedingt mit dem westdeutschen System vergleichbar ist (vgl. Solga und Konietzka 2000; Zühlke 2000).

finden können. Einheitliche bundesweite Standards für Berufsbezeichnungen, Ausbildungsdauer und -inhalte sind daher kaum vorhanden und wenn, dann sind sie weniger verbindlich als bei den dualen Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO. Die aus dem fehlenden betrieblichen Lernort und der fehlenden organisatorischen Einbindung in ein Unternehmen abgeleitete Praxisferne trifft allerdings nicht auf alle Berufe zu. So sind zum einen die meist an *Schulen des Gesundheitswesens* ausgebildeten Gesundheitsberufe bundesweit einheitlich geregelt und damit nicht dem Schulrecht unterworfen. Zum anderen unterteilen sich diese Ausbildungen auch, ähnlich wie die duale Berufsausbildung, in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Sie weisen damit die typischen Merkmale dualer Berufsausbildung auf (vgl. Krüger 2004b). Ähnlich haben auch sozialpädagogische Ausbildungen an Fachschulen regelmäßige und hohe Praxisanteile.

Beim Zugang zu schulischen Berufen wird überwiegend ein mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt. Im Unterschied dazu ist der Zugang zu einer dualen Berufsausbildung formal nicht an einen bestimmten Schulabschluss gebunden (BIBB 2006). Es gilt gerade als Stärke des dualen Systems, dass es ein breites Spektrum anerkannter Ausbildungsberufe bereitstellt, das den unterschiedlichen schulischen Eingangsvoraussetzungen der Schulabgänger Rechnung trägt und auch lernschwächere Jugendliche zu integrieren vermag. Welcher Ausbildungsberuf von Jugendlichen letztlich gewählt wird oder gewählt werden kann, ist jedoch in der Konkurrenzsituation auch durch den Schulabschluss bestimmt (BMBF 2008: 134 ff.).

Aktuell gibt es rund 350 duale Ausbildungsberufe, die in bundeseinheitlichen Ausbildungsordnungen geregelt sind. Die Zahl der unterschiedlichen Schulberufe ist aufgrund der verschiedenen Regelungen und Meldungen der Bundesländer nur schwer zu ermitteln. Im Verzeichnis anerkannter Ausbildungsberufe 2006 werden rund 180 Schulberufe aufgeführt (eigene Berechnungen). In einer Expertise zum Nationalen Bildungsbericht bezeichnet Krüger (2004b) die Datenlage daher zu Recht als unvollständig.

Der Schwerpunkt der schulischen Ausbildungsgänge liegt in den sach- und personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Soziale Berufe (z. B. Erzieher/in) und Gesundheitsberufe (z. B. Krankenpfleger/in) umfassen allein mehr als die Hälfte aller Schulberufe. Die im dualen System stark vertretenen gewerblich-technischen Berufe in Industrie und Handwerk kommen im Schulberufssystem kaum vor. Im Unterschied dazu entwickelte sich eine Reihe von Assistentenberufen als schulische Ausbildungsberufe, für die die Betriebe keine Ausbildungstradition besaßen oder die für die Realisierung einer dualen Berufsausbildung zu selten waren (Baethge 2003: 564). Ähnliches gilt für die Gesundheitsberufe (Feller 2006: 290). Die Tradition der dualen Berufsausbildung im Handwerk und Industrie zeigt sich auch noch heute, obgleich der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Dienstleistungsberufen im Jahr 2006 bereits bei knapp 57 Prozent lag (Uhly 2009: 111). Stärker wissensorientierte Dienstleistungsberufe sind mit 11 Prozent aber vergleichsweise selten (Uhly 2007: 219). *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die 10 am häufigsten besetzten schulischen und dualen Ausbildungsberufe in Deutschland 2006.

Aufgrund der Berufsstruktur sind Frauen in den schulischen Berufsausbildungen mit rund 70 Prozent deutlich überproportional vertreten (StBA 2007, eigene Berechnungen). Im dualen System der Berufsausbildung lag ihr Anteil 2007 bei lediglich 41

Tabelle 1: Die 10 am häufigsten besetzten schulischen und dualen Ausbildungsberufe in Deutschland 2006 (neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge bzw. Schüler/innen im 1. Schuljahr)

Schulische Ausbildungsberufe	Duale Ausbildungsberufe
• Gesundheits- und Krankenpfleger/in • Erzieher/in • Kaufmännische(r) Assistent/in, Wirtschaftsassistent/in • Altenpfleger/in, Fachkraft für Altenpflege • Sozial- und sozialpädagogische Assistent/in* • Assistent/in für Wirtschaftsinformatik* • Kinderpfleger/in • Physiotherapeut/in (Krankengymnast/in) • Heilerziehungspfleger/in, Heilerzieher/in • Altenpflegehelfer/in	• Kaufmann/-frau im Einzelhandel • Bürokaufmann/-frau • Kraftfahrzeugmechatroniker/in • Verkäufer/in • Industriekaufmann/-frau • Koch/Köchin • Friseur/in • Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel • Industriemechaniker/in • Medizinische/r Fachangestellte/r (einschließlich Vorgängerberuf Arzthelfer/in)

* Gleiche Berufsklassen (4-Steller der KldB 1992) wurden zusammengefasst.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2007), Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 2, Berufliche Schulen 2006/2007, eigene Berechnungen sowie BIBB (2008: 41).

Prozent. Als eine Ursache des geringeren Frauenanteils werden unter anderem die hohe Konzentration der Frauen in wenigen Berufen und die dadurch entstehende Konkurrenzsituation genannt. Den 25 am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufen bei Frauen sind rund 77 Prozent aller Neuabschlüsse zuzuordnen. Bei den männlichen Auszubildenden umfassen die 25 am häufigsten gewählten Berufe nur 60 Prozent aller Neuabschlüsse. Zu den am stärksten besetzten Berufen von Frauen gehörten im Jahr 2006: Bürokauffrau (Kauffrau für Bürokommunikation), Verkäuferin (Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk), Kauffrau im Einzelhandel, Friseurin und Medizinische Fachangestellte (früher Arzthelferin). Bei Männern stehen, abgesehen von einigen wenigen kaufmännischen Berufen, gewerblich-technische Berufe an der Spitze (vgl. BIBB 2008: 42).

III. Forschungsstand zu Bildungsrenditen von Ausbildungen

Als monetäres Maß für den individuellen beruflichen Erfolg wird meist die Bildungsrendite herangezogen. Darunter wird „üblicherweise der prozentuale Zugewinn am Arbeitseinkommen verstanden, den ein Individuum aufgrund einer zusätzlichen Bildungsmaßnahme bzw. einer zusätzlichen Humankapitalinvestition erzielt“ (Pohlmeier 2004: 17). 2007 betrug die Bildungsrendite eines zusätzlichen Bildungsjahres für Deutschland rund 10 Prozent (Anger et al. 2010: 31).[4] Wie eingangs bereits erwähnt, eignen sich

4 Die Berechnung von *Bildungsrenditen* basiert meist auf einer regressionsanalytischen Schätzfunktion für den Zusammenhang zwischen dem logarithmierten Bruttostundenlohn (abhängige Variable) und der Dauer der Schul- und Berufsausbildung sowie der Berufserfahrung in Jahren (erklärende Variable).

„Lohnprämien" für Deutschland besser, um Renditen von Bildungsinvestitionen zu berechnen. Diese beschreiben, um wie viel Prozent der Lohn durch einen bestimmten Bildungs*abschluss* im Vergleich zu anderen Bildungsabschlüssen ansteigt (Anger et al. 2010: 4). Berechnungen des Soziooekonomischen Panels (SOEP) zufolge erzielten Personen mit Abschluss auf der Sekundarstufe II relativ zu Personen ohne beruflichen Abschluss 2007 in Westdeutschland im Durchschnitt einen um 26 Prozent höheren Bruttostundenlohn (Anger et al. 2010: 34). Steiner und Lauer (2000: 13) berechnen auf Basis des SOEP *durchschnittliche Lohnprämien,* in dem sie die Lohnprämie einer Lehre (duale Ausbildung) durch die Ausbildungsjahre teilen. Sie ermitteln für den Zeitraum von 1984 bis 1997 höhere durchschnittliche Lohnprämien für Frauen (rund 10 Prozent) als für Männer (8 Prozent).[5] Dass Frauen mit Berufsausbildung höhere Lohnprämien erzielen als Männer, zeigt sich auch auf Basis des Mikrozensus 2006 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 208). Wolter und Weber (2005) begründen den Einkommensvorteil von Frauen damit, dass die Verdienstaussichten von Frauen ohne Berufsausbildung schlechter sind als die für Männer ohne Berufsausbildung.

Vergleichende Untersuchungen zu den Bildungserträgen von dualer und schulischer Ausbildung sind aufgrund der Datenlage spärlich. Nach Berechnungen auf Basis einer Erwerbstätigenbefragung von 1991/1992 erzielten Berufsfachschulabsolventen (ohne weitere Abschlüsse) ein deutlich geringeres Einkommen als Lehrabsolventen (ohne weitere Abschlüsse) (vgl. Feller 2001). Das Geschlecht der Absolventen wurde in dieser Analyse nicht kontrolliert, weshalb sich der Einkommensnachteil schulisch Ausgebildeter durch den hohen Frauenanteil in schulischen Ausbildungsgängen erklären könnte. Wird das Geschlecht der Befragten berücksichtigt, zeigt sich ein umgekehrtes Bild: Berufsfachschulabsolventen erzielten ein höheres Einkommen als dual Ausgebildete; und dies bereits beim Berufseinstieg, wenn die Berufschancen in erster Linie durch das Übernahmeverhalten der Betriebe bestimmt werden. Im Vergleich zu Personen ohne abgeschlossene Ausbildung lag das Einkommen für Berufsfachschulabsolventen der Geburtskohorte 1964 um 22 Prozent höher und bei Personen mit einer Lehre in der Industrie oder einer kaufmännischen Lehre/Verwaltung um 10 Prozent (Personen mit Handwerkslehre unterscheiden sich nicht signifikant von Personen ohne formale Qualifikation). Zum Zeitpunkt des 30. Geburtstags erzielten beide Qualifikationsgruppen einen vergleichbaren Nettostundenlohn (Pollmann-Schult 2006).

Ob der erlernte Beruf auch langfristig die Beschäftigungsfähigkeit sichert, hängt stark von den Verwertungschancen der Berufe ab (vgl. Born 2000; Büchel und Neubäumer 2002; Konietzka 2002). Die Segregation des Arbeitsmarktes in Männer- und Frauenberufe wird dabei als eine wichtige Dimension der Einkommensungleichheit betrachtet (Handl und Steinmetz 2003; Engelbrech 2005; Ziegler et al. 2010).[6] Da Schulberufe nun mehrheitlich von Frauen ausgeübt werden (vgl. Nissen et al. 2003; Uhly 2007), stellt sich die Frage, wie sich dies auf das Einkommen auswirken könnte.

5 Statistische Tests zeigten einen signifikanten Unterschied in den Bildungsrenditen zwischen Frauen und Männern (auf dem 1-Prozent-Niveau) (vgl. Steiner und Lauer 2000).

6 Die berufliche Segregation des Arbeitsmarktes in Berufe, die mehrheitlich von Männern oder Frauen ausgeübt werden, zeigt im Zeitverlauf eine erstaunliche Kontinuität. Doch werden „die Karten neu gemischt": Frauen stiegen in den letzten Jahren häufiger in qualifizierte Männer- und Mischberufe ein (Matthes und Biersack 2009).

Ein Teil des Unterschieds im Einkommen kann Prozessen der unmittelbaren und mittelbaren Diskriminierung zugeschrieben werden. So werden Frauenberufe im Rahmen der Arbeitsbewertung und Eingruppierung z. B. durch Nichtbewertung wesentlicher Tätigkeitsanforderungen, wie soziale Kompetenz oder körperliche Belastung, unterbewertet (vgl. Friese 2007; Gottschall 2008; Ziegler et al. 2010). Die geringe Wertschätzung und die Abwertung von Frauenberufen sind nicht allein mit der arbeitsinhaltlichen Nähe zur Hausarbeit und mütterlichen Familienarbeit zu erklären. Vielmehr werden mit der Feminisierung von Berufstätigkeiten benötigte Qualifikationen entwertet und Status abgewertet. Die „Geschlechterhierarchie als Organisations- und Normierungsprinzip" besteht nämlich auch dann, wenn sich Berufsinhalte wandeln (Teubner 1992: 48 f.).

Auch nach Liebeskind (2004: 646) stehen hinter dem einkommensmindernden Effekt eines hohen Frauenanteils „berufsimmanente Mechanismen", wie die kulturelle Entwertung weiblicher Arbeit. Das heißt, nicht die Arbeit in Frauenberufen per se, also die Geschlechterzusammensetzung, wirkt sich ungünstig auf Einkommen aus, sondern *bestimmte,* damit verbundene berufliche Tätigkeiten, wie Putzen, Schreibarbeiten und Verkaufstätigkeiten. Ihre Analysen zeigen, dass es durchaus auch typisch weibliche Tätigkeiten gibt, z. B. haushaltsnahe Tätigkeiten oder personenbezogene Dienstleistungen (Pflege, Erziehen), die nicht mit Einkommensminderungen verbunden sind (Liebeskind 2004: 642). Die Bildungsrendite schulischer Ausbildungen könnten demzufolge, trotz hoher Frauenanteile in diesen Berufen, höher oder gleich denen der dualen Ausbildung sein.

Die bislang vorliegenden Analysen können diese Frage nicht beantworten, da über die Einkommenschancen in schulischen Ausbildungsberufen relativ wenig bekannt ist. Offen ist somit, ob es signifikante Unterschiede in den Lohnprämien von dualen und schulischen Ausbildungsberufen gibt und wie diese zu erklären sind.

IV. Theoretische Ansätze und Hypothesen

Entsprechend der *Humankapitaltheorie* steigen mit der Höhe des Humankapitals die Produktivität von Arbeitskräften und damit das Einkommen. Nach Becker (1975) können Personen über Schul- und über Berufsausbildung in ihr Humankapital investieren. Mincer (1974) erweitert das zugrunde liegende Modell durch Aufnahme des durch Berufserfahrung gewonnenen Wissens. Einkommensungleichheit entsteht damit durch ungleiche individuelle Investitionen in das Humankapital. Um zu prüfen, ob mit Ausbildungen auf dem gleichen Qualifikationsniveau und mit einer vergleichbaren Bildungszeit (rund drei Jahre) auch gleiche Erträge zu erzielen sind, müssen Produktivitätsunterschiede durch eine höhere schulische Vorbildung oder ein mehr an Berufserfahrung berücksichtigt werden.

Hypothese 1: Unter Kontrolle der schulischen Vorbildung und der Berufserfahrung sollten sich dann allerdings keine signifikanten Einkommensunterschiede zwischen dualen und schulischen Ausbildungen zeigen.

Der direkte Zusammenhang zwischen Qualifikation und Produktivität steht allerdings in der Kritik. Neuere ökonomische Ansätze gehen von unvollständigen und asymmetri-

schen Informationen zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern aus (vgl. Hinz und Abraham 2005). Der *Signaling-Theorie* (Spence 1973) zufolge sind Arbeitgeber bei der Rekrutierung von Arbeitskräften mit einer Unsicherheit über deren wahre Produktivität und Leistungsbereitschaft konfrontiert. Sie verwenden daher bei der Rekrutierung leicht beobachtbare, kostengünstige und zuverlässige Indikatoren, wie die Ausbildung. Die Heterogenität der Bildungsangebote im Schulberufssystem führt zu einer Intransparenz, die eine „überbetriebliche, universelle Codierung von Qualifikationen" seitens der Arbeitgeber, wie sie bei der dualen Ausbildung auf Basis der Ausbildungsordnungen erfolgen kann, erschwert (Georg und Sattel 2006: 130 f.). Schulberufe sollten angesichts fehlender bundeseinheitlich standardisierter Ausbildungsprofile und Berufsbezeichnungen daher einen geringeren Signalwert aufweisen als die bundeseinheitlich geregelten dualen Ausbildungsberufe.

Auch aus dem *Ansatz des institutionellen Doing Gender* von Krüger (2004a) kann für Schulberufe eine geringere Signalwirkung abgeleitet werden. Schulische Ausbildungsberufe sind nach Krüger (1996) mit geringeren Schließungs- und Monopolisierungspotenzialen ausgestattet und bieten eine im Vergleich zur dualen Ausbildung geringere Schutzfunktion gegenüber Dequalifizierungsprozessen. Begründet wird dies damit, dass aufgrund der länder- oder trägerspezifischen Regelungen auch der Marktwert dieser Abschlüsse trägerspezifisch festgelegt wird. Die Qualitätssicherung der Ausbildung liegt allein in der Hand der einstellenden Instanzen und wird daher von deren Eigeninteressen bestimmt. Die geringere Regulierung von Schulberufen kann mit dem höheren Anteil von Frauen in diesen Berufen und dem damit einhergehenden geringerem gesellschaftlichen Interesse erklärt werden (Krüger 1996). Von daher handelt es sich bei Schulberufen, als *Frauenberufe,* häufig um „Sackgassenberufe" im Hinblick auf den erreichbaren Berufsstatus, die Aufstiegswege und die Einkommensentwicklung (vgl. Krüger 2001).

Hypothese 2: Mit Schulberufen sollte angesichts des geringeren Signalwerts und der mit dem hohen Frauenanteil einhergehenden beruflichen Einschränkungen ein signifikant geringeres Einkommen erzielt werden können als mit dualen Ausbildungsberufen.

Segmentationstheoretischen Ansätzen zufolge gibt es unterschiedliche Teilarbeitsmärkte mit ungleichen Beschäftigungsbedingungen und Arbeitsmarktchancen (Sengenberger 1987: 52 ff.). Als Zugangsberechtigung zum berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt bedarf es bestimmter Qualifikationsnachweise, die gleichzeitig als „Schließungsmechanismen" gegenüber Arbeitskräften ohne entsprechend zertifizierte Qualifikationen dienen (vgl. Kreckel 1994). Neben einer adäquaten Ausbildung bestimmt auch die Angebots-Nachfrage-Relation im jeweiligen Berufssegment die Zugangschancen in Berufe. Hohe Arbeitslosenquoten und Ausbildung über den Bedarf, insbesondere in Lehrberufen mit geringen Nettokosten für die Betriebe, wie z. B. im Handwerk und in Kleinbetrieben (Neubäumer 1999), und eine damit verbundene schärfere Konkurrenzsituation beeinflusst die Rendite von Humankapitalinvestitionen. Auch ein formales „Upskilling" von traditionell „un- und angelernten Frauenberufen", wie z. B. Verkäuferin, zu Ausbildungsberufen kann den Wettbewerb zwischen ungelernten und qualifizierten Frauen in diesem Berufsfeld erhöhen (Solga 2005: 253).

Hinzu kommt, dass die Beschäftigtenzahlen in den für das duale System typischen Produktionsberufen stark rückläufig sind und im Bereich der einfachen Dienstleistungen stagnieren. Die für das Schulberufssystem typischen personenbezogenen Dienstleistungsberufe weisen hingegen stark wachsende Beschäftigtenzahlen und geringe Arbeitslosenzahlen auf. Diese Berufe wurden bereits Mitte der 1990er Jahre als „Hoffnungsträger der künftigen Beschäftigungsentwicklung" bezeichnet (Dostal und Reinberg 1999: 2). Auch Prognosen bis zum Jahr 2020 zeigen für Sozial- und Erziehungsberufe sowie Gesundheitsberufe die höchsten absoluten und relativen Zuwachsraten in den Beschäftigtenzahlen (Bonin 2007: 95 f.). Eine Konkurrenzsituation zwischen dual und schulisch ausgebildeten Personen ist in Beschäftigungsfeldern, in denen es keine BBIG-Berufe gibt (z. B. Pflege, Erziehung) aufgrund der beruflichen Zugangswege nicht zu erwarten. Im Gegensatz zur *Hypothese 2* ist aufgrund der guten Beschäftigungsbedingungen in diesem Berufssegment zu erwarten:

Hypothese 3: Erwerbstätige, die einen Schulberuf erlernt haben, sollten ein signifikant höheres Einkommen erzielen als Erwerbstätige mit dualer Ausbildung.

V. Daten und Operationalisierungen

Die Auswertungen basieren auf der BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, die vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) durchgeführt wurde. In dieser Erhebung wurden 20 000 Erwerbstätige zu den Themen Arbeit im Wandel sowie Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen befragt. Zur Grundgesamtheit gehörten alle erwerbstätigen Personen ab dem 15. Lebensjahr (ohne Auszubildende). Als Erwerbstätigkeit galt eine Tätigkeit mit einer regelmäßigen und bezahlten Wochenarbeitszeit von mindestens zehn Stunden (Kernerwerbstätige). Die computerunterstützten Telefoninterviews wurden im Zeitraum von Anfang Oktober 2005 bis Ende März 2006 von TNS Infratest Sozialforschung München durchgeführt. Die Auswahl der Telefonnummern basierte auf einem mathematisch-statistischen Zufallsverfahren (Gabler-Häder-Verfahren), das sicherstellt, dass die Stichprobe repräsentativ für alle Kernerwerbstätigen in Deutschland angelegt ist.

In den folgenden Analysen wird das Bruttoeinkommen der aktuellen Tätigkeit verwendet. Das monatliche Bruttoeinkommen wurde in metrischer Form mit folgender Frage erfasst: „Nun zu Ihrem monatlichen Bruttoverdienst, das heißt Lohn bzw. Gehalt vor Abzug der Steuern und Sozialversicherung. Kindergeld rechnen Sie bitte nicht mit. Wie hoch ist Ihr monatlicher Bruttoverdienst aus Ihrer Tätigkeit als <…>?" Die exakte Frageformulierung wurde dabei an die berufliche Stellung des Befragten angepasst. Fehlende Einkommensangaben (13 Prozent) wurden auf Basis eines MNAR-Ausfallmechanismus imputiert, wodurch sich der Mittelwert und die Varianz des Einkommens nicht verändern (vgl. Alda und Rohrbach 2009). Der Bruttostundenlohn wurde auf Basis des Bruttomonatsverdienstes, geteilt durch die Wochenarbeitszeit,[7] berechnet. Als

7 Dabei mussten die Wochenstunden auf Monatsstunden mit dem Faktor 4,35 (die durchschnittliche Wochenzahl pro Monat) umgerechnet werden.

abhängige Variable wird der Logarithmus des Bruttostundenlohns verwendet. Die logarithmierten Löhne folgen so näherungsweise einer Normalverteilung. Ein Vorteil dieser Transformation ist, dass die Regressionskoeffizienten als prozentuale Veränderung bei Veränderung der unabhängigen Variablen um eine Einheit interpretiert werden können (Marginaleffekte).[8]

Die zentrale *unabhängige Variable* ist die Art der Berufsausbildung. Dabei werden *betriebliche Berufsausbildungen* im dualen System von *schulischen Berufsausbildungen* an Berufsfachschulen, Schulen für Berufe des Gesundheitswesens sowie Fachschulen für sozialpflegerische und sozialpädagogische Berufe unterschieden.[9] Im Falle von Mehrfachausbildungen auf der gleichen Ebene wird der letzte Abschluss verwendet.

Frauenberufe werden definiert als Ausbildungsberufe mit einem Frauenanteil von über 80 Prozent. Bei Frauen- und Männeranteilen von mindestens 20 Prozent wird von Mischberufen gesprochen. Männeranteile von über 80 Prozent weisen einen Männerberuf aus.[10] Da sich der Frauenanteil nicht per se einkommensmindernd auswirkt (vgl. Liebeskind 2008), werden die *erlernten Berufe* in den Analysen differenziert. Aufgrund der Fallzahlen kann dies allerdings nur für stark besetzte Frauenberufe erfolgen.[11]

Als Kontrollvariable wird neben der in den Mincer-Gleichungen üblicherweise kontrollierten *Berufserfahrung* zudem berücksichtigt, ob eine *Erwerbsunterbrechung*[12] von mindestens sechsmonatiger Dauer vorlag.[13] Damit kann ausgeschlossen werden, dass Einkommensunterschiede durch Diskontinuitäten verursacht wurden. Des Weiteren wird der *höchste allgemeinbildende Schulabschluss* mit drei Niveaustufen kontrolliert: maximal Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss (Realschulabschluss, Mittlere Reife, Fachoberschulreife) sowie Hochschulreife (einschließlich Fachabitur). Analysen zum Übergang von der Ausbildung in eine Beschäftigung haben bereits gezeigt, dass das „Signal" eines schlechten Schulabschlusses nicht vollständig durch einen (guten) Ausbildungsabschluss kompensiert werden kann (vgl. Büchel 2002; Kleinert und Jacobs in diesem Band). Berücksichtigt wird weiterhin, ob es sich um eine *Teilzeitbeschäftigung*

8 Im Falle einer Dummy-Variablen ist dies insbesondere für größere Koeffizienten nur eine approximative Annäherung. Eine genauere Umrechnung kann erfolgen durch $[(e)]^b - 1) \times 100$ (Diekmann 1985: 103). Im empirischen Teil werden alle Effekte entsprechend umgerechnet.

9 Die in Befragungen generell auftretenden Zuordnungsprobleme der Befragten zur „richtigen" Ausbildungsinstitution wurden durch Datenbereinigung im Anschluss an die Datenerhebung gelöst. Sehr viele Krankenpfleger/innen und Erzieher/innen ordneten sich aufgrund der Betriebsnähe dieser Ausbildungen zum Beispiel der betrieblichen Ausbildung zu, obwohl es sich formal um eine schulische Berufsausbildung handelt. Diese Problematik ist auch in amtlichen Befragungen, wie dem Mikrozensus, zu beobachten.

10 Als Aggregationsebene wurden die Berufsfelder nach der Klassifizierung der Berufe des Statistischen Bundesamt von 1992 (KldB 1992) verwendet (vgl. Tiemann et al. 2008).

11 Bei dualer Ausbildung sind dies die Berufe zur Verkäuferin, (Zahn-)Arzthelferin, Friseurin, Hotel- und Gaststättenberufe, Hauswirtschaftsberufe und Textilberufe. Bei schulischer Ausbildung können nur Kranken-, Altenpflegerinnen sowie Erzieherinnen differenziert betrachtet werden; andere schulische Frauenberufe (meist Gesundheitsberufe) werden zusammengefasst.

12 Hierzu zählten z. B. Zeiten der Arbeitslosigkeit und Unterbrechungen wegen Erziehungsurlaub oder Elternzeit, nicht hingegen der gesetzliche Mutterschutz und Zeiten der Fort- und Weiterbildung.

13 Berufserfahrung wird gemessen als Zeit in Jahren seit dem Eintritt in den Arbeitsmarkt, abzüglich der Unterbrechungszeiten.

mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von weniger als 30 Stunden handelt. Zu beachten ist ferner, ob überhaupt eine Tätigkeit im erlernten oder einem verwandten Beruf ausgeübt wird. Zur Messung eines *Wechsels des erlernten Berufs* wird ein subjektives Maß verwendet, das eine Unterscheidung in graduelle und vollständige Berufswechsel erlaubt.[14]

In die Analysen werden nur Erwerbstätige bis zum 65. Lebensjahr mit dualer oder schulischer Berufsausbildung einbezogen, die ihren Abschluss in Westdeutschland absolviert haben (n = 8383 Erwerbstätige). Für 443 Personen liegen keine oder nicht plausible Angaben über den letzten Ausbildungsabschluss vor. Somit verbleiben 7940 Personen (4183 Frauen und 3757 Männer) mit dualer oder schulischer Ausbildung (höchster Abschluss) für die Analyse.

Da Einkommensinformationen nur für erwerbstätige Personen vorliegen (für nichterwerbstätige Personen sind sie nicht beobachtbar), können einfache OLS-Regressionen im Fall eines „sample selection bias", d. h. einer unterschiedlichen Erwerbsbeteiligung von Absolventen verschiedener Berufe und Ausbildungsformen, zu verzerrten Koeffizientenschätzungen führen (vgl. Heckman 1979). Für Frauen, für die es die Alternativrolle der Mutter und Hausfrau gibt, gilt diese Problematik im Besonderen. Bisherige empirische Analysen für Deutschland zeigen, dass die Bildungsrendite für deutsche Frauen ohne eine solche Selektionskorrektur leicht überschätzt wird (vgl. Diekmann et al. 1993). Diese „Positivauswahl" kann z. B. auftreten, wenn Frauen mit hoher Bildung nicht erwerbstätig sind, weil sie nur einen unterhalb des Anspruchslohns liegenden Marktlohn erzielen können. Eine Selektionskorrektur kann auf Basis der Erwerbstätigenbefragung zwar nicht durchgeführt werden. Es gibt bisher jedoch auch keine Hinweise darauf, dass das Verhältnis Reservations- zu Marktlohn oder andere Gründe für eine Nichterwerbstätigkeit zwischen dual und schulisch ausgebildeten Frauen unterschiedlich sind.

Um die Frage zu prüfen, ob es signifikante Unterschiede in den Lohnprämien von dualen und schulischen Ausbildungsberufen gibt, werden die Analysen getrennt für Männer und Frauen durchgeführt. Denn Schulberufe werden meist von Frauen erlernt und Frauen erzielen auch dann noch ein geringeres Einkommen als Männer, wenn sie Vollzeit arbeiten, über die gleichen Qualifikationen und Berufserfahrungen wie Männer verfügen und mit gleicher Humankapitalausstattung in gleichen Berufen und Betrieben arbeiten (Gartner und Hinz 2009: 7, vgl. auch Fußnote 5).

VI. Empirische Analyse

Ein Blick auf die Einkommensverteilungen zeigt deutliche Unterschiede sowohl zwischen Frauen und Männern als auch zwischen Personen mit dualer und schulischer Ausbildung *(Tabelle 2).* Schulische Ausbildungen sind mit einem höheren Bruttostundenlohn verbunden als duale Ausbildungen. Dies gilt insbesondere für Frauen (Euro

14 Die entsprechende Frage in der Erhebung lautet: „Wenn Sie einmal ihre jetzige Tätigkeit als ... mit ihrer Ausbildung als ... vergleichen, was würden Sie dann sagen: die Tätigkeit entspricht dem, worauf diese Ausbildung üblicherweise vorbereitet, die Tätigkeit ist mit dieser Ausbildung verwandt oder die Tätigkeit hat mit dieser Ausbildung nichts mehr zu tun".

Tabelle 2: Häufigkeitsverteilung der abhängigen, unabhängigen und Kontrollvariablen für Männer und Frauen mit dualer und schulischer Ausbildung

	Frauen		Männer	
	dual	schulisch	dual	schulisch
n (ungewichtet)	2 959	1 224	3 338	419
Bruttomonatslohn (in Euro)	1 615	1 888	2 772	2 964
Bruttostundenlohn (in Euro)	12,0	13,5	14,9	15,6
Berufserfahrung (in Jahren)	18,3	16,8	20,3	20,1
	in Prozent			
Anteil mit Erwerbsunterbrechung von mindestens 6 Monaten	61,5	58,7	41,2	41,6
Höchster Schulabschluss				
(Fach-)Abitur	13,0	22,9	10,3	22,4
Mittlerer Abschluss	43,4	54,9	31,5	36,9
Max. Hauptschulabschluss	43,6	22,2	58,2	40,8
Ausbildung in einem Frauenberuf	35,3	77,7	1,4	31,1
Anteil mit einem vollständigen Wechsel des erlernten Berufs	39,7	20,4	37,1	23,9
Anteil in Teilzeit (weniger als 30 Stunden pro Woche)	44,9	34,7	3,5	5,0
Personen mit Migrationshintergrund	9,6	11,7	12,9	14,0
Anteil der Personen 40 Jahre und älter	53,2	51,6	49,5	49,8

Grundgesamtheit: Nur Erwerbstätige mit Berufsausbildung in Westdeutschland (höchster Abschluss).

Fallzahlen ungewichtet, Prozentangaben gewichtet

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, eigene Berechnungen.

13,5 vs. Euro 12,0). Bei Männern ist die Diskrepanz etwas geringer (Euro 15,6 vs. Euro 14,9). Auch beim Bruttomonatslohn gibt es bei Frauen größere Unterschiede nach der Art der Ausbildung (Euro 1,89 vs. Euro 1,62) als bei Männern (Euro 2,96 vs. Euro 2,77).

Die Verteilung der unabhängigen Variablen weist ebenfalls sowohl auf Ausbildungs- als auch auf Geschlechterunterschiede hin. Frauen mit schulischer Ausbildung haben eine etwas geringere Berufserfahrung als Frauen mit dualer Ausbildung (16,8 vs. 18,3 Jahre), obwohl sie etwas seltener ihre Erwerbstätigkeit (für mindestens sechs Monate) unterbrochen haben (59 vs. 62 Prozent), Männer mit schulischer Ausbildung haben eine vergleichbare Berufserfahrung zu Männern mit dualer Ausbildung. Weitaus deutlichere Differenzen zwischen den Ausbildungsformen existieren allerdings hinsichtlich der Schulabschlüsse: Der Anteil mit maximal einem Hauptschulabschluss ist bei den Frauen mit schulischer Ausbildung mit rund 22 Prozent am niedrigsten und bei den Männern mit dualer Ausbildung mit fast 60 Prozent am höchsten. Frauen mit dualer und Männer mit schulischer Ausbildung weisen einen Anteil von rund 40 Prozent auf. Auch bei den mittleren Abschlüssen liegen Frauen mit schulischer Ausbildung (55 Prozent) vor den Frauen mit dualer Ausbildung (43 Prozent). Die Anteile liegen jeweils

deutlich über denen der Männer (37 bzw. 32 Prozent). Im Hinblick auf höhere Schulabschlüsse unterscheiden sich Frauen und Männer kaum, allerdings haben Frauen und Männer mit schulischer Ausbildung deutlich häufiger ein Abitur (23 bzw. 22 Prozent) als Frauen und Männern mit dualer Ausbildung (13 bzw. 10 Prozent). Frauen und Männer mit schulischer Ausbildung weisen damit im Durchschnitt eine deutlich höhere schulische Vorbildung auf als Personen mit dualer Ausbildung.

Wie in der Literatur immer wieder thematisiert wird, sind Schulberufe meist Frauenberufe. Und so arbeiteten 78 Prozent der Frauen mit schulischer Ausbildung in einem Frauenberuf, bei dual ausgebildeten Frauen waren es „nur" 35 Prozent. Auch Männer mit schulischer Ausbildung arbeiteten mit 31 Prozent deutlich häufiger in einem Frauenberuf als Männer mit dualer Ausbildung (1 Prozent). Dual ausgebildete Frauen und Männer wechselten dabei deutlich häufiger den erlernten Beruf (40 bzw. 37 Prozent) als schulisch ausgebildete Frauen und Männer (20 bzw. 24 Prozent). Dual ausgebildete Frauen arbeiteten ferner etwas häufiger in Teilzeit als schulisch Ausgebildete. Im Hinblick auf Alter und Migrationshintergrund zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Gruppen.

Zur Schätzung der Bildungsrenditen (definiert als Lohnprämie) wird ein *lineares Regressionsmodell* mit dem logarithmierten Bruttostundenlohn als abhängiger Variable geschätzt. Ein erweitertes Grundmodell auf Basis der Mincer-Funktion (allerdings mit der Qualifikationsgruppe statt Bildungsjahren) soll zunächst zeigen, ob eine duale und schulische Ausbildung bei Frauen und Männern zu vergleichbaren Renditen führt (*Tabelle 3*[15]).

Tabelle 3: Lohnprämien von Frauen und Männern mit dualer und schulischer Berufsausbildung (logarithmierter Bruttostundenlohn, OLS-Regressionen)

	Frauen	Männer
Ausbildung *(Ref. duale Ausbildung)*		
Schulische Ausbildung	0,071**	0,028
Berufserfahrung in Jahren	0,030**	0,035**
Berufserfahrung in Jahren (quadriert)	–0,042**	–0,052**
Erwerbsunterbrechung	–0,063**	–0,039**
Höchster Schulabschluss *(Ref.: Max. Hauptschulabschluss)*		
Mittlerer Abschluss	0,175**	0,109**
Abitur	0,300**	0,157**
Teilzeit	–0,090**	–0,380**
Konstante	1,981**	2,174**
n	4,129	3,707
R^2	0,131	0,180

Ref. = Referenzkategorie. Grundgesamtheit: Nur Erwerbstätige (mindestens 10 Wochenstunden) mit Berufsausbildung in Westdeutschland (höchster Abschluss). Signifikanzniveau: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, eigene Berechnungen.

15 Die Analysen wurden auch separat für Personen bis 40 Jahre und über 40 Jahre berechnet. Die

Für die Bildungsrenditen der Männer zeigt sich, dass deren Einkommen entsprechend der Humankapitaltheorie mit zunehmender Berufserfahrung steigt, wobei der signifikante Effekt für die quadrierte Berufserfahrung auf einen konkaven Kurvenverlauf, d. h. auf abnehmende Bildungsrenditen hinweist. Bei Kontrolle von schulischer Vorbildung und Berufserfahrungen gibt es keine signifikanten Unterschiede in den Bruttostundenlöhnen zwischen Männer mit schulischer Ausbildung und mit dualer Berufsausbildung. Dies spricht für *Hypothese 1*.

Für Frauen zeigt sich ein völlig anderes Bild. Schulisch ausgebildete Frauen können ein um 7 Prozent höheres Einkommen erzielen als Frauen mit dualer Ausbildung. Dieses Ergebnis widerspricht den *Hypothesen 1* und *2*, entspricht aber *Hypothese 3*. Dass Frauen mit schulischer Ausbildung vornehmlich einen Frauenberuf erlernt haben und in diesem arbeiten, scheint sich zumindest nicht negativ auszuwirken.

In *Tabelle 4* wird nun für Frauen untersucht, welchen Einfluss der Frauenanteil eines Berufs auf die Einkommen hat. Modell 1 belegt, dass Frauen mit einem Frauenberuf ein signifikant geringeres Einkommen erzielen können als in einem Männer-/Mischberuf (minus 15 Prozent). Der Unterschied zwischen schulisch und dual ausgebildeten Frauen wird jedoch doppelt so groß. Das deutet auf einen Interaktionseffekt zwischen Ausbildungsform und Frauenberuf hin. In Modell 2 wird dies geprüft. Hier ist die Rendite in einem dualen Frauenberuf um 19 Prozent geringer als in einem dualen Männer- oder Mischberuf. Schulberufe, auch schulische Frauenberufe, unterscheiden sich nicht signifikant von dualen Ausbildungsberufen, und auch innerhalb der Schulberufe zeigen sich keine signifikanten Differenzen zwischen Frauen- und Männer-/Mischberufen (F-Test). Die mit einem Schulberuf typischerweise verbundenen Frauenberufe (z. B. Krankenpflegerin, Erzieherin) scheinen sich im Einkommen von dualen Frauenberufen also deutlich zu unterscheiden. Die Erklärung für die Einkommensunterschiede zwischen dual und schulisch ausgebildeten Frauen liegt also in den geringeren Einkommen der dualen Frauenberufe.

Um zu zeigen, welche konkreten Berufe sich einkommensmindernd auswirken, wird in Modell 3 *(Tabelle 4)* der erlernte Beruf einbezogen. Ob überhaupt eine Tätigkeit im erlernten oder verwandten Beruf ausgeübt wird, ist dabei kontrolliert. Da im Schulberufssystem mehrheitlich andere Berufe erlernt werden als im dualen System der Berufsausbildung, werden alle Berufe in eine Variable integriert. Die Ausbildungsform und das Merkmal Frauenberuf können aufgrund der hohen Korrelation mit den Einzelberufen nicht mehr gesondert ausgewiesen werden. Als Vergleichsgruppe dienen wieder duale Männer- und Mischberufe. Für die ausgewiesenen stark besetzten Frauenberufe bestätigt sich der allgemeine Befund: Kranken-/Altenpflegerinnen und Erzieherinnen sowie die sonstigen schulischen Frauenberufe unterscheiden sich nicht signifikant von dualen Männer- und Mischberufen. In den typischen dualen Frauenberufen wird durchweg eine signifikant geringere Rendite erzielt, die Größenordnung variiert jedoch. Die größte Differenz zeigt sich bei Frauen aus Hotel-, Gaststätten-, Hauswirtschaftsbe-

---

Effektstärke für das Merkmal „schulische Ausbildung“ unterscheidet sich dabei nicht signifikant zwischen den beiden Altersgruppen. Auch ein Migrationshintergrund wirkt sich nicht signifikant auf das Einkommen auf. Das Merkmal wurde daher nicht in das Modell aufgenommen.

Tabelle 4: Lohnprämien von Frauen mit dualer und schulischer Berufsausbildung (logarithmierter Bruttostundenlohn, OLS-Regressionen)

	Modell 1	**Modell 2**	**Modell 3**
Ausbildung (*Ref.: duale Ausbildung)*			
Schulische Ausbildung	0,144**	–	–
Berufserfahrung in Jahren	0,030**	0,031**	0,032**
Berufserfahrung in Jahren (quadriert)	–0,044**	–0,046**	–0,047**
Erwerbsunterbrechung	–0,064**	–0,065**	–0,057**
Höchster Schulabschluss *(Ref.: Max. Hauptschulabschluss)*			
Mittlerer Abschluss	0,143**	0,128**	0,093**
Abitur	0,248**	0,233**	0,194**
Teilzeit	–0,084**	–0,082**	–0,073**
Frauenberuf *(Ref.: Männer-/Mischberuf)*	–0,148	–	–
Interaktion Frauenberuf *Ausbildung *(Ref.: Duale Männer-/Mischberufe)*			
Duale Frauenberufe		–0,208**	–
Schulische Männer-/Mischberufe		–0,015	–
Schulische Frauenberufe		0,019	–
Erlernter Beruf *(Ref.: Duale Männer-/Mischberufe)*			
Verkäuferinnen (dual)			–0,232**
(Zahn-)Arzthelferinnen (dual)			–0,103**
Friseurinnen (dual)			–0,279**
Hotel-, Gaststätten-, Hauswirtschaftsberufe (dual)			–0,291**
Textilberufe (dual)			–0,132*
Kranken-, Altenpflegerinnen (schulisch)			–0,020
Erzieherinnen (schulisch)			–0,002
Sonstige schulische Frauenberufe			0,026
Schulische Männer-/Mischberufe			–0,034
Vollständiger Wechsel erlernter Beruf			–0,153**
Konstante	2060**	2086**	2145**
n	4,128	4,128	4,128
R^2	0,150	0,160	0,188

Grundgesamtheit: Nur erwerbstätige Frauen (mindestens 10 Wochenstunden) mit Berufsausbildung in Westdeutschland (höchster Abschluss).

Signifikanzniveau: + $p < 0{,}10$, * $p < 0{,}05$, ** $p < 0{,}01$.

Quelle: BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2006, eigene Berechnungen

rufen, die ein um 25 Prozent geringeres Einkommen aufweisen, gefolgt von Friseurinnen[16] (minus 24 Prozent) und Verkäuferinnen (minus 21 Prozent).

Eine Erklärung für die geringen Bruttostundenlöhne von Friseurinnen, Frauen aus Hotel-, Gaststätten-, Hauswirtschaftsberufen und Verkäuferinnen scheint im Arbeits-

16 Weite Bereiche dieser Branche sind tariffrei oder die einschlägigen Tariflöhne sind sehr niedrig (vgl. Grün und Rhein 2007). In diesem Sektor setzen die Arbeitgeber allerdings darauf, dass die Löhne durch Trinkgelder aufgestockt werden (Brenke 2006: 199).

markt selbst zu liegen. So beziehen 51 Prozent der gelernten Verkäuferinnen, 56 Prozent der Friseurinnen und 48 Prozent der Frauen aus Hotel-, Gaststätten-, Hauswirtschaftsberufen lediglich einen Niedriglohn[17] und unterscheiden sich auch nicht signifikant von Frauen ohne Berufsausbildung. Entgegen der öffentlichen Wahrnehmung ist der Niedriglohnsektor kein besonderes Arbeitsmarktsegment für Personen ohne formale Qualifikationen; vielmehr besitzt die Mehrheit der Niedriglohnbeschäftigten einen Ausbildungsabschluss (vgl. Kalina und Weinkopf 2008). Nach Solga (2000: 18) scheint es so zu sein, dass bestimmte Berufe im Hotel- und Gaststättengewerbe, im Einzelhandel und im Bereich personenbezogener, haushaltsbezogener sowie sozialer Dienstleistungen, trotz ihrer Definition als Ausbildungsberufe, „nur als ‚geringqualifizierte Tätigkeiten' gewertet werden, um darüber ihren ‚Niedriglohn' zu legitimieren". Ob es sich unter diesen Bedingungen noch lohnt, in eine solche Ausbildung zu investieren, ist daher fraglich.

Empirische Analysen belegen zudem, dass das Risiko in den typischen dualen Frauenberufen, nur einen Niedriglohn zu beziehen, auch dann noch deutlich erhöht ist, wenn die schulische Vorbildung und die Berufserfahrung berücksichtigt werden. Für die typischen dualen Männerberufe, wie z. B. Köche, Bäcker, KfZ-Mechaniker, gilt dies nicht (Hall 2011: 171). Die gesellschaftliche Wertschätzung von Erwerbsarbeit scheint also nicht geschlechtsneutral zu sein, was sich auch in einer geringeren Tarifbindung und tarifvertraglichen Entlohnung von Frauenberufen zeigt (Ziegler et al. 2010).

VII. Zusammenfassung und Fazit

Im Beitrag wurde untersucht, ob mit schulischen und dualen Ausbildungsgängen unterschiedliche Bildungsrenditen erzielt werden. Theoretisch wurden positive wie negative Effekte erwartet. Für Männer zeigten sich unter Kontrolle der schulischen Vorbildung keine signifikanten Einkommensunterschiede zwischen den beiden Ausbildungsformen. Schulisch ausgebildete Frauen konnten, trotz der postulierten Nachteile von Schulberufen, hingegen höhere Bildungsrenditen erzielen als dual ausgebildete Frauen. Die Geschlechterunterschiede erklären sich über die unterschiedlichen Berufe, die Frauen und Männer erlernen. Denn es sind in erster Linie die typischen *dualen Frauenberufe*, wie Friseurin, Verkäuferin sowie die Hotel-, Gaststätten- und Hauswirtschaftsberufe, die mit geringeren Einkommenschancen verbunden sind. Die berufliche Schließung in diesen vergleichsweise „einfachen" Dienstleistungsberufen ist zudem geringer als in Männer- und Mischberufen, da auch Personen ohne (entsprechende) Formalqualifikation Zugang zu diesen Tätigkeiten haben. Ferner mangelt es in diesem Bereich an qualifizierten und entsprechend bezahlten Arbeitsplätzen, denn gelernte Verkäuferinnen, Friseurinnen und Frauen mit Hotel-, Gaststätten- und Hauswirtschaftsbe-

17 Als Niedriglohnbeschäftigung gilt in Anlehnung an die OECD eine Beschäftigung, deren Lohn weniger als zwei Drittel des mittleren Bruttolohns (Median) aller abhängig Beschäftigten beträgt. Die bundeseinheitliche Niedriglohnschwelle liegt für abhängig Beschäftigte 2006 bei Euro 9,13 pro Stunde und der Niedriglohnanteil für Deutschland insgesamt bei 22,6 Prozent (Kalina und Weinkopf 2008: 2 ff.). Auch in der Erwerbstätigenbefragung beziehen entsprechend dieses Grenzwertes rund 22 Prozent aller Kernerwerbstätigen Niedriglohn.

rufen sind häufig im *Niedriglohnbereich* beschäftigt. Im Schulberufssystem zeigten sich hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Frauenberufen und Männer- oder Mischberufen. Schulische Frauenberufe, wie Krankenpflegerin oder Erzieherin, qualifizieren für wachsende Beschäftigungsfelder und weisen geringe Arbeitslosenquoten auf.

Allerdings ist zu bedenken, dass das duale System der Berufsausbildung auch eine Integrationsfunktion für Jugendliche mit geringerer Schulbildung erfüllt. Wenn solche Ausbildungsberufe mit einem geringeren Anspruchsniveau zu einem geringeren Einkommen führen als die Berufe, die typischerweise mit dem mittleren Schulabschluss oder sogar dem Abitur ergriffen werden, dann verletzt dies nicht notwendigerweise das meritokratische Prinzip. Wenn es aber Frauen trotz einer abgeschlossenen Berufsausbildung nicht gelingt, ein existenzsicherndes Einkommen zu erzielen, dann wird gleichwohl gegen das Leistungsprinzip verstoßen. Bisherige Analysen belegen, dass der Einkommensnachteil von Frauen auch mit der geringeren gesellschaftlichen Wertschätzung von bestimmten Frauenberufen zusammenhängt. Die ungleichheitserzeugenden Mechanismen sollten daher auch im Erwerbssystem und in den dort relevanten Branchen gesucht werden. Zur Beantwortung der Frage „gleicher Lohn für gleich*wertige* Arbeit" bedarf es dabei diskriminierungsfreier Arbeitsbewertungsverfahren, um die Wertigkeit von Berufen festzulegen.

Die im Beitrag dargestellten Befunde sind ein erster Schritt, um die unterschiedlichen Bildungsrenditen von Ausbildungen in Abhängigkeit von der Ausbildungsinstitution sowie der Geschlechtertypik der Berufe zu erklären. Für einen *direkten Systemvergleich* zwischen dualen und schulischen Ausbildungsberufen bedarf es letztlich spezifisch ausgerichteter Studien, die den beruflichen Werdegang von Absolventen und Absolventinnen beider Systeme in vergleichbaren Berufen, zum Beispiel in kaufmännischen Büroberufen, verfolgen. Basierend auf den vorliegenden Befunden kann jedoch die Schlussfolgerung gezogen werden, dass die Einkommenschancen in Schulberufen im Aggregat keinesfalls schlechter sind als jene im dualen System der Berufsausbildung. Von daher ist es nicht gerechtfertigt, schulische Ausbildungen *pauschal* als Ausbildungen zweiter Wahl abzuwerten. Die Analysen haben vielmehr deutlich gemacht, dass nicht nur die Ausbildungsinstitution, sondern auch der erlernte *Beruf* auf der mittleren Qualifikationsebene eine bedeutende Rolle in der Einkommens- und Ungleichheitsforschung spielen sollte.[18]

Die noch vorhandenen Forschungsdefizite im Bereich ungleicher Einkommenschancen zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen sollte in Zukunft weiter bearbeitet werden. Denn zum einen haben Frauen, die die typischen Frauenberufe im dualen System der Berufsausbildung ergreifen, aufgrund ihrer schulischen Vorbildung kaum die Alternative, einen Schulberuf oder einen akademischen Beruf zu erlernen. Zum anderen belegen empirische Befunde, dass das geringe Einkommen in Frauenberufen mit ei-

18 Wie die Analysen von Pötter et al. (in diesem Band) zur ostdeutschen Situation staatlich geförderter Ausbildungen im Vergleich zu nicht geförderten betrieblichen oder schulischen Ausbildungen zeigen, gelten erstere möglicherweise als defizitäre Ausbildungen, weil sie die für die duale Ausbildung typischen Schlüsselqualifikationen nicht vermitteln. Ob dieses Argument auch auf Schulberufe übertragen werden kann, müssen, wie oben ausgeführt, Studien zeigen, die die Arbeitsmarktchancen von Absolventen und Absolventinnen beider Systeme (duales System vs. Schulberufssystem) in vergleichbaren Berufen betrachten.

ner kulturellen Abwertung dieser Berufe zusammenhängt. Auch sollte die eingangs gestellte Frage „Lohnt sich schulische und duale Ausbildung gleichermaßen?" nicht nur anhand des ökonomischen Erfolgs beantwortet werden. Neben dem Einkommen spielen auch subjektive Maße des beruflichen Erfolgs sowie die mit der Ausbildung verbundenen beruflichen Entwicklungschancen eine wichtige Rolle.

Literatur

Alda, Holger, und Daniela Rohrbach. 2009. *Imputation fehlender Werte bei der Einkommensvariablen in der BIBB/BAUA-Erwerbstätigenbefragung 2006.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Unveröffentlichtes Papier.

Anger, Christina, Christina Plünnecke und Jörg Schmidt. 2010. *Bildungsrenditen in Deutschland. Einflussfaktoren, politische Optionen und ökonomische Effekte.* Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.). 1994. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* Reinbek: Rowohlt.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hrsg.). 2008. *Bildung in Deutschland 2008 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baethge, Martin. 2003. Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick,* Hrsg. Kai Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, 525-580. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Becker, Gary 1975. *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* New York, NY: Columbia University Press.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). 2006. *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen.* Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.). 2008. *Schaubilder zur Berufsbildung. Strukturen und Entwicklungen.* Bonn.

Blossfeld, Hans-Peter, und Karl Ulrich Mayer. 1988. Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Überprüfung von Segmentationstheorien aus der Perspektive des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40: 262-283.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). 2008. *Berufsbildungsbericht 2008.* Bonn/Berlin.

Bonin, Holger, Marc Schneider, Hermann Quinke und Tobias Arens. 2007. *Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020.* IZA Research Report No. 9. Bonn. Institut zur Zukunft der Arbeit.

Born, Claudia. 2000. Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was nicht nur junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten. In *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs*, Hrsg. Walter R. Heinz, 50-65. Weinheim: Juventa Verlag.

Brenke, Karl. 2006. Wachsender Niedriglohnsektor in Deutschland. Sind Mindestlöhne sinnvoll? *DIW-Wochenbericht* 73: 197-205.

Büchel, Felix, und Renate Neubäumer. 2002. Ausbildungsberuf und inadäquate Beschäftigung. In *Bildungssystem und betriebliche Beschäftigungsstrategien in internationaler Perspektive,* Hrsg. Uschi Backes-Gellner, Corinna Schmidtke, 107-137. Berlin: Duncker & Humblot.

Büchel, Felix. 2002. Successful apprenticeship-to-work transitions: On the long term change in significance of the German school-leaving certificate. *International Journal of Manpower* 23: 394-410.

Diekmann, Andreas. 1985. *Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen.* Forschungsberichte Nr. 212 und 218. Wien. Institut für Höhere Studien.

Diekmann, Andreas, Henriette Engelhardt und Peter Hartmann. 1993. Einkommensungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland: Diskriminierung von Frauen und Ausländern? *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 26: 386-398.

Dostal, Werner, und Alexander Reinberg. 1999. *Arbeitslandschaft 2010. Ungebrochener Trend in die Dienstleistungsgesellschaft.* IAB-Kurzbericht 1999 Nr. 10.

Engelbrech, Gerhard. 2005. Mindereinkommen von Frauen. Analysen zu Berufsstart und den ersten Berufsjahren. *WSI-Mitteilungen* 58: 624-630.

Euler, Dieter, und Eckart Severing. 2006. *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung.* St. Gallen: Universität, Institut für Wirtschaftspädagogik.

Feller, Gisela. 2001. *Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems.* Berichte zur beruflichen Bildung Heft 243. Bielefeld: Bertelsmann.

Feller, Gisela. 2002. Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss. In *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft,* Hrsg. Matthias Wingens, Reinhold Sackmann, 139-157. Weinheim: Juventa-Verlag.

Feller, Gisela. 2004. Ausbildungen an Berufsfachschulen – Entwicklungen, Defizite und Chancen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3*3: 48-52.

Feller, Gisela. 2006. Ausbildung sichern - die Mühen der Länder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 2006: 283-291.

Friese, Marianne. 2007. Arbeitsprozesse, Beschäftigungsentwicklung und Qualifikationsanforderungen in der Wachstumsbranche „personenbezogene Dienstleistungsberufe" und hauswirtschaftliche Berufsbildung. *Haushalt und Bildung* 83: 3-14.

Gartner, Hermann, und Thomas Hinz. 2009. *Löhne von Frauen und Männern in Schieflage.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Georg, Walter, und Ulrike Sattel. 2006. Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In *Handbuch der Berufsbildung,* Hrsg. Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier, 125-152. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gottschall, Karin. 2008. *Trotz Abschluss arm? Mangelnde Bildungsrenditen als Armutsrisiko.* Fachtagung der ZGF am 17. Juni 2008: Programmierte Frauenarmut? Bremen.

Grün, Carola, und Thomas Rhein. 2007. *Eine Bestandsaufnahme: Niedriglohnbeschäftigung in Deutschland.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Hall, Anja. 2010. Arbeiten Frauen und Männer unter ihrem Wert? Zum Einfluss dualer und schulischer Ausbildungsberufe auf ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 36: 131-159.

Hall, Anja. 2011. *Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn bei Frauen und Männern.* Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag.

Handl, Johann, und Stephanie Steinmetz. 2003. *Geschlechtsspezifische berufliche Segregation in den Ländern Europas: Methodische Probleme und inhaltliche Ergebnisse.* ZUMA Mannheim.

Heckman, James J. 1979: Sample selection bias as a specification error. *Econometrica* 47: 153-161.

Heinz, Walter R. 1995. *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation.* Weinheim: Juventa-Verlag.

Hinz, Thomas, und Martin Abraham. 2005. Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde,* Hrsg. Martin Abraham, Thomas Hinz, 17-68 2005. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kalina, Thorsten, und Claudia Weinkopf. 2008. *Weitere Zunahme der Niedriglohnbeschäftigung: 2006 bereits rund 6,5 Millionen Beschäftigte betroffen.* IAQ-Report 2008-01. Duisburg: Institut Arbeit und Qualifikation.

Kleinert, Corinna, und Marita Jacob. 2012. Strukturwandel des Übergangs in eine berufliche Ausbildung. In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 211-233. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Konietzka, Dirk. 1999. *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919 – 1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Konietzka, Dirk. 2002. Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976 – 1995. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54: 645-673.

Kraus, Katrin. 2005. Zur berufspädagogischen Bedeutung des Betriebs als Lernort – oder: Warum ein Krankenhaus kein Lernort im Sinne des berufspädagogischen Diskurses ist. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 9: 1-11.

Kreckel, Reinhard. 2004. *Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit.* Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Krüger, Helga. 1996. Die andere Bildungssegmentation: Berufssysteme und soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern. In *Jahrbuch Bildung und Arbeit 1996: Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit,* Hrsg. Axel Bolder, Helmut Heid, Walter R. Heinz, Klaus Rodax, 252-274. Opladen: Leske + Budrich.

Krüger, Helga. 2001. Ungleichheit und Lebenslauf: Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In *Geschlechtersoziologie,* Hrsg. Bettina Heintz, 512-537. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Krüger, Helga. 2004a. Der Institutionenansatz in der Geschlechterforschung am Beispiel der beruflichen Bildung. In *Berufsbildung und Geschlechterverhältnis. Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004,* Hrsg. Angela Paul-Kohlhoff, 17-33. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Krüger, Helga. 2004b. Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsausbildung. In *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht,* Hrsg. Martin Baethge, Klaus-Peter Buss, Carmen Lanfer, 141-165. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Liebeskind, Uta. 2004. Arbeitsmarktsegregation und Einkommen. Vom Wert „weiblicher“ Arbeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56: 630-652.

Lutz, Burkart, und Werner Sengenberger. 1974. *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten.* Göttingen: Schwartz.

Matthes, Britta, und Wolfgang Biersack. 2009. *Frauenberufe Männerberufe: Karten neu gemischt.* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Mincer, Jacob. 1974. *Schooling, experience, and earnings.* New York: Columbia University Press.

Neubäumer, Renate. 1999. *Der Ausbildungsstellenmarkt der Bundesrepublik Deutschland. Eine theoretische und empirische Analyse.* Berlin: Duncker & Humblot.

Nissen, Ursula, Barbara Keddi und Patricia Pfeil. 2003. *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze.* Opladen: Leske+Budrich.

Plug, Erik, und Wim Groot. 1998. *Vocational education versus apprenticeship: Exemplified by the Dutch situation.* Working Paper. Amsterdam School of Economics.

Pötter, Ulrich, Gerald Prein und Christine Steiner. 2012. Geförderte Chancen? Der Beitrag der Ausbildungsförderung für den Berufseinstieg im „Laboratorium Ostdeutschland“. In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 234-255. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pohlmeier, Winfried. 2004. *Bildungsrendite.* http://www.nabibb.de/uploads/arbeit/vortrag_pohlmeier.pdf (Zugegriffen: 31.05.2012).

Pollmann-Schult, Matthias. 2006. Veränderung der Einkommensverteilung infolge von Höherqualifikationen. In *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen,* Hrsg. Andreas Hadjar, Rolf Becker, 157-176. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sengenberger, Werner. 1987. *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich.* Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Solga, Heike. 2000. *Konsequenzen eines Niedriglohnsektors für die berufliche Ausbildung in Deutschland.* Berlin. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Solga, Heike. 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive.* Opladen: Budrich.

Solga, Heike, und Dirk Konietzka. 2000. Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes: Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 26: 111-147.

Spence, Michael. 1973. Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87: 355-374.

StBA (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.). 1992. *Klassifizierung der Berufe. Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen.* Stuttgart: Metzler-Poeschel.

StBA (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.). 2007. *Bildung und Kultur, Berufliche Schulen, Schuljahr 2006/2007*, Fachserie 11, Reihe 2. Wiesbaden.

Steiner, Viktor, und Charlotte Lauer. 2000. Private Erträge von Bildungsinvestitionen in Deutsch. http://opus.zbw-kiel.de/volltexte/2007/5303/pdf/dp0018.pdf (Zugegriffen: 31.05.2012).

Steinmann, Susanne. 2000. *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben.* Opladen: Leske + Budrich.

Teubner, Ulrike. 1992. Geschlecht und Hierarchie. In *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*, Hrsg. Angelika Wetterer, 45-50. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Tiemann, Michael. 2008. *Berufsfelder im Vergleich. Die Wichtigkeit von analytischen Tätigkeiten und überfachlichen Qualifikationen.* BiBB-Preprint Nr. 1. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung.

Uhly, Alexandra, und Jessica Erbe. 2007. Auszubildende mit Hauptschulabschluss: Vom Normalfall zur Randgruppe? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 36: 15-20.

Uhly, Alexandra. 2009. Berufsstrukturelle Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung. In *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung,* Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung, 108-116. Bonn: Bertelsmann.

Wolter, Stefan, und Bernhard Weber. 2005. Bildungsrendite – ein zentraler ökonomischer Indikator des Bildungswesens. *Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik* 10: 38-42.

Ziegler, Astrid, Hermann Gartner und Katrin Tondorf. 2010. Entgeltdifferenzen und Vergütungspraxis. In *Geschlechterungleichheiten im Betrieb. Arbeit, Entlohnung und Gleichstellung in der Privatwirtschaft,* Hrsg. Projektgruppe Geschlechterungleichheiten im Betrieb, GiB, 271-346. Berlin: Edition Sigma.

Zühlke, Sylvia. 2000. *Beschäftigungschancen durch berufliche Mobilität? Arbeitslosigkeit, Weiterbildung und Berufswechsel in Ostdeutschland.* Berlin: Edition Sigma.

Korrespondenzanschrift: Dr. Anja Hall, Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitsbereich „Qualifikation, berufliche Integration und Erwerbstätigkeit“, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn
E-Mail: hall@bibb.de

MECHANISMEN SOZIALER UNGLEICHHEIT BEIM ÜBERGANG INS STUDIUM:

Prozesse der Status- und Kulturreproduktion

Markus Lörz

Zusammenfassung: Im Zuge der Bildungsexpansion haben die sozialen Ungleichheiten beim Erwerb der Hochschulreife abgenommen, während sie sich beim Übergang ins Studium tendenziell verstärkt haben. Kinder aus sozial schwächeren Familien sind im höheren Bildungssystem deutlich unterrepräsentiert und schlagen weniger prestigeträchtige Bildungs- und Erwerbsverläufe ein. Hierzu liegen verschiedene Erklärungsansätze vor: Auf der einen Seite wird die Ursache in unterschiedlichen Motiven der intergenerationalen Statusreproduktion gesehen, auf der anderen Seite in kulturellen Reproduktionsprozessen. Unklar ist allerdings, welche Ursachen und Mechanismen den herkunftsspezifischen Unterschieden tatsächlich zugrunde liegen. Auf Basis der HIS-Studienberechtigtenbefragung beschäftigt sich der vorliegende Beitrag mit den Fragen, welche Unterschiede in der *generellen* Studienentscheidung und der *speziellen* Fachrichtungswahl bestehen, und über welche Prozesse und Mechanismen sich diese erklären lassen. Der Analyse liegt ein mehrdimensionales Verständnis von sozialer Herkunft und sozialer Ungleichheit zugrunde. Auf vertikaler Ebene wird das berufliche Prestige und auf horizontaler Ebene das Berufsfeld der Eltern hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Ausbildungs- und Berufsentscheidungen der Kinder analysiert. Es zeigt sich, dass in der generellen Studienentscheidung Mechanismen der Statusreproduktion zum Tragen kommen, während der fachlich-kulturelle Hintergrund der Befragten stärker die Fachrichtungswahl bestimmt.

I. Einleitung

Im Laufe der vergangenen Jahrzehnte haben sich die bildungs- und hochschulpolitischen Rahmenbedingungen in Deutschland stark verändert. Zum einen wurden die Wege zur Hochschulreife flächendeckend ausgebaut und zum anderen entstanden mit der institutionellen Differenzierung zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien alternative Qualifizierungsmöglichkeiten (vgl. Mayer 2008). Die Beteiligung an höherer Bildung hat sich in dieser Expansions- und Differenzierungsphase deutlich erhöht. Bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung erwerben mittlerweile 46 Prozent die Hochschulreife und 43 Prozent nehmen ein Hochschulstudium auf (Statistisches Bundesamt 2011: 106-123).

Die veränderten Rahmenbedingungen machen sich auch im Bildungsverhalten der Kinder aus traditionell „hochschulfernen" Familien bemerkbar. Während in den 1950er und 1960er Jahren nur ein kleiner Teil der Arbeiterkinder eine Hochschulzugangsberechtigung erwarb, hat sich dieser Anteil kontinuierlich erhöht (Breen et al. 2010; Mayer et al. 2007; Müller und Pollak 2004). Diese Entwicklung auf der gymna-

sialen Oberstufe spiegelt sich allerdings nicht im gleichen Ausmaß auf Hochschulebene wider. Vielmehr nehmen mit der Abnahme der Unterschiede beim Erwerb der Hochschulreife die herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium tendenziell zu (Lörz und Schindler 2011). Wie vertiefende Analysen belegen, liegt die Ursache dieser Ungleichheitsverlagerung auf den Hochschulbereich weniger in zunehmenden Leistungsunterschieden begründet, sondern vielmehr in der höheren Sensibilität der Arbeiterkinder gegenüber den erwarteten Kosten und Erträgen eines Hochschulstudiums (Schindler und Lörz 2011). Zu diesem Ergebnis gelangen auch Becker und Hecken (2008). Sie begründen dies damit, dass Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach familiärer Statusreproduktion getroffen werden. Aus diesem Grunde neigen insbesondere Kinder aus den oberen sozialen Gruppen zu einer Studienaufnahme und können diese Aspirationen aufgrund ihrer finanziellen und kulturellen Rahmenbedingungen auch eher realisieren als Jugendliche aus den unteren Sozialschichten (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Esser 1999).

Neben den sozialen Disparitäten in der Studienaufnahme zeigen sich bemerkenswerte herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl des Studienfachs. Die deutlichsten Unterschiede sind hierbei in den traditionell prestigeträchtigen Studienrichtungen Medizin und Jura zu beobachten (vgl. Becker et al. 2010; Davies und Guppy 1997; Meulemann 1991). Studienberechtigte aus akademisch gebildetem Elternhaus entscheiden sich deutlich häufiger für eine dieser Studienrichtungen, während Studienberechtigte ohne einen solchen Familienhintergrund eher die ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studienrichtungen in Betracht ziehen (vgl. Heine et al. 2006).

In vorangegangenen Untersuchungen wurde argumentiert, dass den sozialen Unterschieden im Fachwahlverhalten ähnliche Mechanismen wie bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium zugrunde liegen (vgl. Becker et al. 2010). Studienberechtigte aus den oberen Sozialschichten würden demnach Medizin und Jura insbesondere aus Statuserhaltmotiven präferieren. Dabei wird nicht ausgeschlossen, dass Sozialisationseffekte und die aus dem Elternhaus resultierenden Interessen- und Leistungsprofile das Fachwahlverhalten ebenfalls beeinflussen. Jedoch steht aufgrund der eingeschränkten Datenlage bislang eine empirische Überprüfung dieser Zusammenhänge aus. Mit Blick auf die Auswirkungen der Bildungsexpansion wäre zudem zu erwarten, dass sich die sozialen Ungleichheiten nicht nur vertikal in unterschiedlichen Zugangschancen zu höherer Bildung ausdrücken, sondern mittlerweile auch horizontal in der Art der Bildungsbeteiligung (vgl. Bourdieu 1982; Lucas 2001; Vester 2006). Dieser Argumentation folgend, sollte sich über die Zeit eine zunehmende herkunftsspezifische Diskrepanz in der Studienfachwahl abzeichnen. Reimer und Pollak (2010) machen in diesem Zusammenhang zwar deutlich, dass in den Studienrichtungen Medizin und Jura über die Zeit herkunftsspezifische Unterschiede bestehen, aber es zeichnet sich weder eine Zunahme noch eine Abnahme ab.

Diese regelmäßig zu beobachtenden herkunftsspezifischen Unterschiede bei der Studienentscheidung im Allgemeinen und der Studienfachwahl im Besonderen geben Anlass zu der Frage, auf welche Prozesse und Mechanismen diese Unterschiede zurückzuführen sind. Wesentlich für den vorliegenden Beitrag ist, dass die Annahme in Frage gestellt wird, dass die auf beiden Entscheidungsebenen vorzufindenden sozialen Unterschiede auf die gleichen Ursachen zurückzuführen sind. Neuere Untersuchungen legen vielmehr die Vermutung nahe, dass die Ausbildungs- und Berufswahl der Kinder nicht

nur vom sozialen Status der Eltern, sondern auch von deren fachlich-kulturellen Berufshintergrund beeinflusst wird (vgl. Jonsson et al. 2009; van de Werfhorst et al. 2001). Beide Entscheidungen, Studium und Studienfach, werden daher im Folgenden vor dem Hintergrund der verschiedenen Dimensionen der sozialen Herkunft betrachtet und unterschiedliche Erklärungsansätze herangezogen. Soziale Herkunft bestimmt sich aus dieser mehrdimensionalen Perspektive *vertikal* über den sozialen Status der Eltern (Bildung, Einkommen und Prestige) und *horizontal* über die kulturellen Ressourcen und Möglichkeiten im Elternhaus. Im Zentrum steht die Frage, auf welche Weise diese Aspekte der sozialen Herkunft die Entscheidung für ein Studium sowie die Studienfachwahl beeinflussen und welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen.

II. Theoretische Überlegungen

Nach Erwerb der Hochschulreife stehen die Studienberechtigten vor verschiedenen Entscheidungen: Erstens, der *grundsätzlichen* Entscheidung für oder gegen ein Studium, und zweitens, bei der Entscheidung für ein Hochschulstudium, in welchem *speziellen* Fach sie dieses absolvieren möchten. Die beiden Entscheidungen sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern laufen teilweise simultan ab (vgl. Becker et al. 2010). Aus handlungstheoretischer Perspektive entscheiden sich die Studienberechtigten für den Bildungsweg, der unter den gegebenen Rahmenbedingungen als am vorteilhaftesten angesehen wird (vgl. Becker 1993; Helberger und Palamidis 1989). Die verschiedenen Qualifizierungsmöglichkeiten unterscheiden sich hierbei sowohl in den zu erwartenden Belastungen *(Kostenkomponente)* als auch in den späteren Berufs- und Karriereaussichten *(Ertragskomponente).* Neben den Vor- und Nachteilen wird ein bestimmter Bildungsweg von den Studienberechtigten allerdings erst dann in Betracht gezogen, wenn sie sich auch zutrauen, diesen erfolgreich abzuschließen *(Erfolgsaussichten).* Denn erst mit einem entsprechenden Abschluss lassen sich die erwarteten Erträge realisieren (vgl. Erikson und Jonsson 1996).

Welche Kosten, Erträge und Erfolgsaussichten den einzelnen Bildungswegen zugeschrieben werden, hängt stark von den vorhandenen Informationen, individuellen Voraussetzungen und familiären Rahmenbedingungen der Studienberechtigten ab. Eine wichtige Einflussgröße ist hierbei die *soziale Distanz zum System höherer Bildung* – also die Vertrautheit mit höheren Bildungsinstitutionen und die Kenntnis, was auf den verschiedenen Bildungswegen zu beachten ist (vgl. Bourdieu 1982; Vester 2006). Verfügen die Studienberechtigten nicht über die erforderlichen Informationen, was sie mit einem Studium erreichen können und was sie im Rahmen eines Studiums erwartet, werden sie die Erträge und Erfolgsaussichten eines Studiums tendenziell unter- und die Kosten überschätzen. In dieser unterschiedlichen Vertrautheit mit der Funktionsweise und den Regeln der „höheren" Bildungsinstitutionen spiegeln sich unterschiedliche familiäre Bedingungen und eine differentielle kulturelle Passung wider (vgl. Barone 2006; De Graaf et al. 2000).

Die theoretischen Ansätze kultureller Reproduktion werden oftmals im Gegensatz zu Rational-Choice-basierten Erklärungsansätzen betrachtet. Da beide Erklärungsperspektiven für die Analyse von Bildungsentscheidungen jedoch grundsätzlich geeignet sind, werden sie im Folgenden als ergänzende Komponenten des Entscheidungsprozes-

ses angesehen. Dementsprechend wird erwartet, dass sich Studienberechtigte je nach sozialer und kultureller Ausstattung des Elternhauses von den verschiedenen Bildungswegen unterschiedliche Erfolgsaussichten, Kosten und Erträge versprechen und davon die Entscheidung für einen bestimmten Bildungsweg abhängig machen. Interessant ist nun, welche Dimension der sozialen Herkunft das Bildungsverhalten bestimmt und inwieweit die skizzierten Komponenten des Entscheidungsprozesses in der Lage sind, die bereits beschriebenen Unterschiede zu erklären.

1. Herkunftsspezifische Unterschiede bei der Studienentscheidung

Nach Schulabgang stehen die Studienberechtigten zunächst vor der Entscheidung, ob sie ein Hochschulstudium oder eine Berufsausbildung aufnehmen wollen. Während eine Berufsausbildung mit einem klaren Berufsziel einhergeht und bei einer betrieblichen Ausbildung die Ausbildungszeit vergütet wird, dauert ein Hochschulstudium im Durchschnitt länger und ist mit höheren finanziellen Einbußen verbunden. Zudem birgt es aufgrund der höheren Anforderungen weniger sichere Erfolgsaussichten. Mit Blick auf die späteren Erwerbs- und Karriereaussichten ermöglicht jedoch ein Hochschulabschluss den Zugang zu prestigeträchtigen Berufspositionen und ist ein guter Schutz vor Arbeitslosigkeit (vgl. Klein 2011; Müller et al. 1997). Ein Studium ist also auf der einen Seite mit höheren (sicheren) Kosten *und* auf der anderen Seite mit höheren (aber unsicheren) zukünftigen Erträgen verknüpft. Wenngleich ein Hochschulstudium aus langfristiger Perspektive eine vielversprechende Option darstellt, ist aus verschiedenen Gründen zu erwarten, dass Kindern aus hochschulfernen Familien ein solches seltener in Betracht ziehen (vgl. Becker und Hecken 2009).

Für die Einschätzung der Kosten, Erträge und Erfolgsaussichten eines Studiums sind aus zwei Gründen deutliche herkunftsspezifische Unterschiede zu erwarten. Zum einen aufgrund unterschiedlicher sozioökonomischer Rahmenbedingungen im Elternhaus und zum anderen, weil in Familien ohne akademischen Bildungshintergrund eine geringere kulturelle Vertrautheit mit höherer Bildung besteht. Je nach sozialem Hintergrund kommen Kinder mit unterschiedlichen Berufs- und Lebensstilen sowie ökonomischen und kulturellen Praktiken in Kontakt (vgl. Hansen 1997) und werden in ihren Milieus in verschiedener Weise auf ein Hochschulstudium vorbereitet und bei der Entscheidungsfindung unterstützt (vgl. Barone 2006; De Graaf et al. 2000; Grundmann et al. 2010).

Hierbei wirken sich auch die unterschiedlichen Anforderungen an die intergenerationale Statusreproduktion auf die von einem Studium *erwarteten Erträge* aus. Nach Keller und Zavalloni (1964) ist die Kindergeneration jeweils bestrebt, mit ihrer eigenen Bildungs- und Berufskarriere zumindest den beruflichen und sozialen Status ihrer Eltern zu erreichen. Während es in nicht-akademischen Familien für den intergenerationalen Statuserhalt ausreicht, eine Berufsausbildung zu absolvieren, müssen Kinder aus akademisch gebildeten Familien einen Hochschulabschluss erlangen (vgl. Becker und Hecken 2008; Breen und Goldthorpe 1997; Müller und Pollak 2004; Schindler und Reimer 2010). Letztere sollten sich folglich aus Gründen des Statuserhalts von einem Hochschulstudium höhere Erträge versprechen.

Neben den unterschiedlichen Ertragserwartungen stellen die *Kosten* eines Studiums insbesondere für Kinder aus finanziell schlechter ausgestatteten Familien ein Hindernis dar. Sie sind in ihren finanziellen Möglichkeiten begrenzt und schätzen die Kosten und finanziellen Risiken eines Studiums als überdurchschnittlich hoch ein (vgl. Heine et al. 2010). Auch sind sie in ihren Mobilitätsmöglichkeiten eingeschränkt und verbleiben oftmals an dem Ort, an dem sie die Hochschulreife erworben haben (Lörz 2008). Ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede beim Übergang ins Studium sollte sich daher auf diese höhere Kostensensibilität der finanziell schwächeren Gruppen zurückführen lassen.

Darüber hinaus wird die Entscheidung, ein Studium aufzunehmen in hohem Maße von den *institutionellen Zugangsmöglichkeiten* bestimmt. Kinder aus sozial schwächeren Familien gelangen häufiger über die beruflichen Schulen zur Hochschulreife und erwerben dort oftmals *nur* die Fachhochschulreife, welche ausschließlich zu einem Studium an einer Fachhochschule oder Gesamthochschule berechtigt (vgl. Heine et al. 2010). Zudem lassen sich zwischen den sozialen Gruppen deutliche leistungsbezogene Unterschiede ausmachen, die sich auf die *erwarteten Erfolgsaussichten* auswirken (vgl. Watermann und Maaz 2010). Kinder aus Familien ohne Hochschulabschluss erbringen durchschnittlich schlechtere schulische Leistungen und schätzen ihre Chancen, ein Hochschulstudium erfolgreich zu bewältigen, auch bei gleichen Leistungen geringer ein. Diese geringere Erfolgseinschätzung dürfte, wie bereits diskutiert, mit geringeren Unterstützungsleistungen aus dem Elternhaus sowie einer geringeren Vertrautheit mit dem Hochschulsystem zusammenhängen.

Insgesamt wäre zu erwarten, dass Studienberechtigte aus sozial schwächeren Familien aufgrund ihrer familiären Rahmenbedingungen sowie der größeren sozialen und kulturellen Distanz zum Hochschulsystem zum einen ihre Erfolgs- und Ertragsaussichten unterschätzen und zum anderen die Kosten eines Studiums überschätzen. Sie sollten daher auch bei gleichen Leistungen seltener ein Hochschulstudium aufnehmen.

2. Herkunftsspezifische Unterschiede bei der Studienfachwahl

Angesichts der hohen sozialen und leistungsbezogenen Selektion im Vorfeld des Studiums stellt sich die Frage, warum auch bei der Studienfachwahl herkunftsspezifische Unterschiede bestehen. Die Wahl des Studienfaches orientiert sich in erster Linie an den individuellen Fähigkeiten und Interessen der Studienberechtigten (vgl. Nagy 2006). Da die Studienfachwahl allerdings auch von Zulassungsbeschränkungen sowie der Mobilitätsbereitschaft und Informiertheit der Studienberechtigten abhängt, gelingt es nicht allen Studienberechtigten, das ursprünglich angestrebte Studium aufzunehmen (vgl. Willich et al. 2011). Zudem ist die Studienfachwahl, aufgrund unterschiedlicher Chancen und Risiken bei der weiteren Bildungs- und Erwerbskarriere, auch als das Resultat individueller Kosten- und Ertragsüberlegungen sowie unterschiedlicher Erfolgsaussichten zu betrachten.

Mit Blick auf die unterschiedliche Vertrautheit mit höherer Bildung wäre davon auszugehen, dass Studienberechtigte aus nicht-akademisch gebildeten Familien zu den nahezu ausschließlich im akademischen Sektor vertretenen Disziplinen (etwa Medizin, Jura, Psychologie sowie Sprach- und Kulturwissenschaften) eine größere *fachlich-kultu-*

relle Distanz aufweisen als zu Fachrichtungen, die sowohl im akademischen als auch im berufsbildenden Sektor angeboten werden (z. B.: Maschinenbau, Elektrotechnik, Sozialwesen und Wirtschaftswissenschaften). Eine Erklärung für diese geringere Vertrautheit liegt in den unterschiedlichen Erfahrungsmöglichkeiten im Elternhaus und einer dementsprechenden Ausbildung von Interessen- und Fähigkeitsprofilen (vgl. Holland 1997). Durch die Berufe der Eltern kommen die Kinder mit unterschiedlichen beruflichen Inhalten in Berührung und werden in ihrer Kompetenzentwicklung und Interessenausbildung in bestimmten Bereichen stärker gefördert als in anderen. Die soziale Herkunft definiert sich in diesem Sinne nicht nur über finanzielle Ressourcen oder kulturelle Vorlieben, sondern über die fachlich-inhaltlichen Tätigkeiten der Eltern.

Unterschiedliche Erfahrungen sammeln die Studienberechtigten nicht nur im Elternhaus, sondern aufgrund *bildungsbiographischer Unterschiede* auch während der Schulzeit. Die Wahl der Schule und die dort gesetzten Schwerpunkte unterscheiden sich zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen und sind mit weitreichenden Konsequenzen für die nachschulischen Qualifizierungsmöglichkeiten verbunden. So stehen den Studienberechtigten von allgemeinbildenden Schulen mehr Studienoptionen zur Verfügung. Hingegen werden die Schüler von beruflichen Schulen oftmals auf ein spezielles Berufsfeld vorbereitet, während der Unterricht an allgemeinbildenden Schulen stärker auf ein anschließendes Studium ausgelegt ist (vgl. Maaz 2006).

Es ist daher sowohl aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungen im Elternhaus als auch der Profilbildung in der Schule zu erwarten, dass Kinder aus Familien ohne Hochschulabschluss die *Erfolgsaussichten* in den „rein akademischen" Fachgebieten geringer einschätzen und diese folglich seltener wählen. Hierbei dürften zwei Mechanismen wirken: Zum einen ist zu vermuten, dass ein Teil des herkunftsspezifischen Fachwahlverhaltens durch die schlechteren schulischen Leistungen von Studienberechtigten aus nicht-akademischen Familien verursacht ist (*absolute* Leistungsunterschiede). Dies könnte insbesondere beim Zugang zu zulassungsbeschränkten Studienrichtungen zum Hindernis werden. Zum anderen entwickeln die Studienberechtigten aufgrund ihrer herkunftsspezifischen Erfahrungen unterschiedliche Interessen- und Fähigkeitsprofile, die sich in *relativen* fachspezifischen Leistungsvorteilen widerspiegeln (vgl. Jonsson 1999; Van de Werfhorst et al. 2003). Studienberechtigte aus einem technisch-mathematischen Elternhaus würden beispielsweise ein technisch-mathematisches Leistungsprofil ausbilden und zu einem dementsprechenden Studienfach neigen.

Der Berufshintergrund der Eltern kann sich auch auf die von einem bestimmten Studienfach erwarteten *Erträge* auswirken. Hierbei liegt die Vermutung nahe, dass die herkunftsspezifischen Unterschiede in der Studienfachwahl auch mit Prozessen der Statusreproduktion zusammenhängen (vgl. Becker et al. 2010). Kinder aus Akademikerfamilien würden sich dieser Argumentation zufolge aufgrund der intergenerationalen Statusreproduktion von bestimmten Studienrichtungen höhere Erträge versprechen als von anderen. Zwar zählen Medizin und Jura zu den monetär attraktiveren Studienrichtungen, allerdings lässt sich auf diese Weise nicht die überdurchschnittlich hohe Präferenz von Studienberechtigten aus nicht-akademisch gebildeten Familien für die ebenfalls monetär lukrativen Studienrichtungen Wirtschaftsingenieurwesen und Informatik erklären. Die Ursache dieser Unterschiede könnte vielmehr in fachlich-kulturellen Merkmalen des Elternhauses liegen. Einerseits werden dort bestimmte Ziel- und Wertvorstellungen vermittelt, die mit dem Berufshintergrund der Eltern variieren (vgl.

Windolf 1992). Andererseits führen die unterschiedliche Informiertheit sowie soziale Kontakte oder auch die Erwartung, nach dem Studium beispielsweise die elterliche Arztpraxis oder Anwaltskanzlei zu übernehmen, dazu, dass unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für die Berufsausübung nach dem Studium bestehen. Je nach Beruf der Eltern sollten sich die Studienberechtigten von bestimmten Fachrichtungen bessere Berufsaussichten versprechen als von anderen.

Im Unterschied zu der generellen Studienentscheidung dürfte die *Kostensensibilität* finanziell schlechter ausgestatteter Gruppen bei der Studienfachwahl von geringerer Bedeutung sein. Zwar sind die Fachrichtungen aufgrund von Studiendauer, Studienaufwand und der Erfordernis, für bestimmte Fachrichtungen den Wohnort zu wechseln, mit unterschiedlichen Kosten verbunden, allerdings fallen diese finanziellen Belastungen weitgehend unabhängig vom gewählten Studienfach an. Es könnte lediglich sein, dass aufgrund von Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen gerade die attraktiven Studienrichtungen eine höhere Mobilitätsbereitschaft erfordern und sich hierüber die herkunftsspezifischen Unterschiede erklären lassen. Inwieweit die skizzierten Erwartungen empirisch zutreffen und welches „Gewicht" den verschiedenen Komponenten des Entscheidungsprozesses bei der Erklärung der herkunftsspezifischen Unterschiede zukommt, ist Gegenstand der nachfolgenden Analyse.

III. Daten und Methoden

Zur Überprüfung der skizzierten Zusammenhänge und Annahmen werden die ersten beiden Wellen der *HIS-Studienberechtigtenbefragung* 2008 verwendet. Sie ist eine in regelmäßigen Abständen stattfindende repräsentative Längsschnittuntersuchung des HIS-Instituts für Hochschulforschung (Heine et al. 2010). Deutschlandweit werden die Schülerinnen und Schüler eines Abschlussjahrgangs ein halbes Jahr *vor* Erwerb der Hochschulreife (1. Welle) sowie ein halbes Jahr *nach* Schulabgang (2. Welle) über ihre Pläne, Motive sowie bisherigen und zukünftigen Werdegänge befragt. Zwar hat ein halbes Jahr nach Schulabgang nur ein Teil der Studienberechtigten ein Studium oder eine Berufsausbildung aufgenommen, doch auch die Studienberechtigten, die sich zu diesem Zeitpunkt noch nicht entschieden haben, besitzen bereits größtenteils klare Vorstellungen über ihren weiteren Bildungsverlauf. Die Analyse bezieht sich daher sowohl auf bereits realisierte Entscheidungen als auch auf noch nicht umgesetzte Studienabsichten oder Planungen.[1] Aufgrund der sehr hohen (allerdings nicht unüblichen) Panelmortalität zwischen der ersten und zweiten Befragung beschränkt sich das Analysesample auf 5900 Fälle.[2]

1 Zwischen Studienabsicht und -entscheidung besteht ein enger Zusammenhang. Gleichwohl werden die herkunftsspezifischen Unterschiede in der Studienaufnahme auf Basis von Studienabsichten etwas unterschätzt.

2 Die Studienberechtigtenbefragung 2008 basiert auf einer mehrfach geschichteten disproportional gezogenen Klumpenstichprobe. Hierbei wurden 28 000 Schülerinnen und Schüler im Klassenverband ein erstes Mal befragt (Dezember 2007). Von den Befragten erklärten sich allerdings nur zwei Drittel bereit, an der zweiten Befragung teilzunehmen. Da insbesondere Leistungsschwächere aus der Befragung ausscheiden, werden die Daten neben den Strukturmerkmalen

Tabelle 1: Variablenbeschreibung

Komponente	Variable	Welle	Differenz (D)	Korrelation (S)	Korrelation (F)
Kulturelle Bedingungen	Bücher im Elternhaus *[0 bis 3(500 u. m.)]*	2	A	+	+
Schulische Bedingungen	Schulart *[allgemeinbildend vs. beruflich]*	1	A	+	
	Schwerpunkt *[Technik vs. anderer]*	2			+
	Schwerpunkt *[Sprache vs. anderer]*	2			+
	Schwerpunkt *[Wirtschaft vs. anderer]*	2	N	–	+
Erfolgswahrscheinlichkeit	Schulnote *[0(ausreichend) bis 3(sehr gut)]*	1	A	+	+
	Erfolgsaussicht *[0(niedrig) bis 4(sehr hoch)]*	2	A	+	+
	Rel. Vorteil *[–4(Sprache) bis +4(Mathematik)]*	1	N		+
Kosten	Kostenüberlegung *[0 bis 4(großer Einfluss)]*	1	N	–	
	Finanz. Unabhäng. *[0 bis 4(sehr bedeutend)]*	2	N	–	–
	Distanz Hochschule *[0 bis 700 km]*	1	A		+
Erträge	Rel. Berufsaussichten *[–4(Ausb.) bis +4(Stud.)]*	1	A	+	
	Prestigeträchtige Position *[0 bis 4(sehr stark)]*	2			+
	Hohes Einkommen *[0 bis 4(sehr stark)]*	2	N	–	

Anmerkungen: In der Spalte (D) werden die signifikanten Differenzen zwischen akademisch und nicht-akademisch gebildeten Familien dargestellt (N = Überrepräsentation Nicht-Akademiker; A = Überrepräsentation Akademiker). In den letzten beiden Spalten wird der Zusammenhang der jeweiligen Variable mit der Studienentscheidung (S) und Studienfachwahl (F) ausgewiesen. Zusätzliche Kontrollvariablen: Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund.

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2008, eigene Berechnungen.

In der nachfolgenden Analyse wird die soziale Herkunft der Befragten über verschiedene Indikatoren bestimmt: Vertikal über das höchste *berufliche Prestige* (Magnitude Prestige Score nach Wegener 1985) und dem höchsten *Bildungsabschluss* der Eltern; horizontal über das konkrete *Berufsfeld* der Eltern.[3] In *Tabelle 1* sind die zur Erklärung herangezogenen unabhängigen Variablen, deren Erhebungszeitpunkt sowie die bivariaten Zusammenhänge ausgewiesen. Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, inwieweit sich die sozialen Gruppen hinsichtlich verschiedener Merkmale (D) unterscheiden und welche Aspekte einen signifikanten Einfluss auf die Studienentscheidung (S) oder die Studienfachwahl (F) ausüben. Erklärungspotenziale sollten insbesondere in den Kompo-

Geschlecht, Art der Schule, Art der Hochschulreife und Bundesland zusätzlich nach Leistungsmerkmalen der Schüler gewichtet. Zudem werden in der multivariaten Analyse gruppierte Modelle gerechnet, um zu robusten Schätzern zu gelangen.

3 Die Magnitude-Prestigeskala (MPS) variiert zwischen 30 (mithelfende Familienangehörige) und 217 (Zahnmedizin). Bei der Bildungsherkunft wird unterschieden, ob ein Elternteil ein Hochschulstudium abgeschlossen hat oder nicht. Zudem werden die Berufsgruppen Medizin, Jura, Wirtschaft und MINT in Referenz zu den anderen Berufsgruppen betrachtet. Berufe, die sich nicht zuordnen lassen, bleiben unberücksichtigt (2 Prozent). Berufsprestige, Bildungsabschluss und Berufsfeld sind nicht unabhängig voneinander. Allerdings variiert das Berufsprestige über die verschiedenen Berufsgruppen hinreichend und der Varianzinflationsfaktor (VIF) gibt keinen Hinweis auf Probleme wegen Multikollinearität.

nenten liegen, die signifikant mit den zu erklärenden Variablen zusammenhängen (Korrelation) und herkunftsspezifisch variieren (Differenz).

Die *soziale* oder *kulturelle Distanz* des Elternhauses zu höherer Bildung lässt sich nach Becker et al. (2010) über den Bildungsabschluss der Eltern bestimmen. Um allerdings die zwischen dem Elternhaus und den Bildungsentscheidungen der Kinder stattfindenden Prozesse identifizieren zu können, bedarf es Indikatoren, die diese Bildungsprozesse genauer abbilden. Hierzu wird oftmals auf das im Elternhaus vorhandene kulturelle Kapital und die kulturellen Praktiken zurückgegriffen (vgl. Grundmann et al. 2010). Leider sind in den vorliegenden Daten keine genauen Informationen über die Eltern-Kind-Interaktion enthalten. Jedoch kann über den Bücherbesitz die Bildungsnähe des Elternhauses teilweise indiziert werden (vgl. Maaz 2006). Diese Operationalisierung ist ohne Kenntnis der Qualität der Bücher und ob diese Bücher auch gelesen wurden sicherlich nur als ein Proxy zu betrachten. Dennoch deuten die bivariaten Ergebnisse darauf hin, dass sich im Bücherbesitz kulturelle Ausstattungsunterschiede des Elternhauses widerspiegeln und diese mit den herkunftsspezifischen Unterschieden beim Übergang ins Studium zusammenhängen.

Auf Schulebene werden *bildungsbiographische Faktoren* wie die Art der Schule (berufliche vs. allgemeinbildende Schule) und der erste Prüfungsschwerpunkt (Technik, Sprache, Wirtschaft vs. anderer Schwerpunkt) berücksichtigt. Die bivariaten Zusammenhänge machen deutlich, dass bereits mit der Schwerpunktsetzung in der Schule eine entscheidende Weichenstellung für den nachschulischen Verlauf vorgenommen wird und sich hierüber ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede erklären lassen sollte.

Bei den *erwarteten Erfolgsaussichten* wird in Anlehnung an Jonsson (1999) zwischen absoluten und relativen Erfolgsaussichten unterschieden. Als Indikatoren für die *absolute* Erfolgsaussicht werden die durchschnittliche Schulabschlussnote und die subjektive Einschätzung, ein Hochschulstudium erfolgreich zu bewältigen, herangezogen. Die *relativen* fachspezifischen Erfolgsaussichten, die lediglich die Studienfachwahl beeinflussen, werden über die Differenz der selbst eingeschätzten Stärken und Schwächen im sprachlich-literarischen Bereich und im technisch-mathematischen Bereich operationalisiert. Positive Werte stehen für einen subjektiven Leistungsvorteil im technisch-mathematischen Bereich, negative Werte für einen Vorteil im sprachlich-literarischen Bereich.

Die *Kostensensibilität* der Studienberechtigten wurde über die Frage abgebildet, welchen Einfluss finanzielle Überlegungen auf die Entscheidungsfindung hatten und inwieweit eine schnelle finanzielle Unabhängigkeit ausschlaggebend für die Wahl des weiteren Bildungsverlaufs war. Zudem wurde die Bereitschaft, für ein bestimmtes Studium Mobilitätskosten in Kauf zu nehmen, mit der räumlichen Distanz zwischen Herkunftsort und Hochschulort mittels eines Geo-Informationssystems in Kilometern gemessen.

Zur Ermittlung der individuellen *Ertragsüberlegungen* wurden die Befragten gebeten, die Berufsaussichten von Hochschulabsolventen und Absolventen einer Berufsausbildung auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen. Die Differenz dieser beiden Einschätzungen wird als relativ erwartete Berufsaussicht bezeichnet: Positive Werte stehen für bessere Berufsaussichten von Hochschulabsolventen, negative Werte für vorteilhafte Aussichten von Absolventen einer Berufsausbildung. Zusätzlich werden in der Ertragskomponente die Berufs- und Lebensziele „eine prestigeträchtige Position einnehmen“ sowie „ein hohes Einkommen zu erwerben“ berücksichtigt.

Um systematische Verzerrungen auszuschließen, werden in der Analyse zusätzlich das *Geschlecht* der Befragten sowie der *Migrationshintergrund* kontrolliert.[4] Wie sich aus *Tabelle 1* zeigt, liegen in allen Komponenten des Entscheidungsprozesses gewisse Erklärungspotenziale. Welche Faktoren allerdings letztlich die herkunftsspezifischen Unterschiede bestimmen, wird sich erst bei simultaner Betrachtung zeigen.

Die den herkunftsspezifischen Unterschieden beim Übergang ins Studium zugrunde liegenden Prozesse werden im Folgenden in zwei separaten Analyseschritten untersucht. Zunächst wird überprüft, inwieweit bei der generellen Entscheidung für oder gegen ein Studium herkunftsspezifische Unterschiede bestehen *(Abschnitt IV).* Anschließend werden die herkunftsspezifischen Unterschiede in der Studienfachwahl betrachtet (*Abschnitt V*). In beiden Analyseschritten wird auf Basis logistischer Regressionsmodelle untersucht, über welche Prozesse und Mechanismen sich die herkunftsspezifischen Unterschiede erklären lassen. Hierbei werden die Erklärungskomponenten schrittweise in die Analyse einbezogen und die Regressionsergebnisse in Form von y-standardisierten Logit-Koeffizienten β_{std} präsentiert (vgl. Mood 2010). Von Interesse ist dabei *erstens,* welche Dimension sozialer Herkunft das Bildungsverhalten bestimmt (*soziale* oder *fachlich-kulturelle Herkunft*), und *zweitens,* inwieweit sich die herkunftsspezifischen Unterschiede durch das stufenweise Einführen weiterer Erklärungsvariablen reduzieren (*Modell 2* bis *Modell 6*).

Zusätzlich zur Interpretation der Koeffizienten wird in Analogie zu der Blinder-Oaxaca-Dekompositionsmethode (vgl. Blinder 1973; Oaxaca 1973) der quantitative Erklärungsbeitrag der in den Modellen berücksichtigten Variablen an den herkunftsspezifischen Unterschieden bestimmt. Dafür wird die nicht-lineare Dekomposition nach Fairlie (2005) angewendet.[5] Im Unterschied zu den Dekompositionsverfahren von Erikson et al. (2005) sowie Karlson und Holm (2010) bietet diese Methode den Vorteil, dass der erklärte Anteil der Herkunftsdifferenz differenziert für die einzelnen Erklärungskomponenten bestimmt werden kann. Hierbei wird die Differenz zwischen den Übergangswahrscheinlichkeiten zweier sozialer Gruppen ermittelt und die Anteile berechnet, die sich jeweils durch die einbezogenen Variablen erklären lassen.

Die Analyse der Studienentscheidung bezieht sich auf die Differenz zwischen Studienberechtigten aus Familien mit einem hohen Sozialprestige (> 100) und einem niedrigen Sozialprestige (< 100; *soziale Unterschiede*), die Analyse der Studienfachwahl dagegen auf die Differenz zwischen Studienberechtigten mit einem fachlich-kulturell entsprechenden Familienhintergrund und Studienberechtigten ohne einen solchen *(fachlich-kulturelle Unterschiede).*

---

4 Beim Übergang ins Studium kommt es zwar zu deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschieden. Da sich der vorliegende Beitrag auf die herkunftsspezifischen Unterschiede konzentriert, kommt dem Geschlecht jedoch lediglich der Charakter einer Kontrollvariable zu. Vertiefende Analysen konnten zeigen, dass bei Männern und Frauen ähnliche soziale Selektionsprozesse stattfinden und folglich separate Analysen im Rahmen dieser Fragestellung nicht zwingend erforderlich sind.

5 Eine ausführliche Beschreibung der Methode und Anwendungsbeispiele finden sich bei Fairlie (2005) sowie Schindler und Reimer (2010).

IV. Herkunftsspezifische Unterschiede in der Studienentscheidung

Tabelle 2 zeigt, dass die Ausbildungs- und Berufswahl der Kinder sehr stark von dem Bildungs- und Berufshintergrund der Eltern abhängt: So nehmen Studienberechtigte aus akademischem Elternhaus häufiger ein Hochschulstudium auf (86 vs. 69 Prozent). Zudem neigen Kinder (unabhängig vom Bildungsniveau der Eltern) überdurchschnittlich häufig zu einer dem Beruf des Vaters ähnlichen Ausbildungs- und Studienrichtung. Die Wahrscheinlichkeiten in den diagonalen Zellen fallen im Vergleich zu den Randverteilungen überdurchschnittlich hoch aus. Die größte Berufsvererbung zeigt sich bei Studienberechtigten aus akademischen Familien, deren Eltern im Bereich Medizin oder Jura tätig sind. Während 35 Prozent dieser Studienberechtigten ein Medizin- oder Jurastudium aufnehmen, ist die Wahrscheinlichkeit der Berufsvererbung (Differenz zu den Randverteilungen) in allen anderen Berufsgruppen deutlich niedriger.

Um nun eine Aussage über die zugrunde liegenden Mechanismen sowie das „Gewicht" der einzelnen Einflussfaktoren treffen zu können, werden im Folgenden die diskutierten Einflussgrößen *simultan* geschätzt und deren Erklärungsbeitrag unter Berücksichtigung der anderen Einflussfaktoren bestimmt.

In *Tabelle 3* werden in den ersten Spalten die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse ausgewiesen (*Modell M1* bis *M6).* In der letzten Spalte der Tabelle wird der mit der Fairlie-Methode ermittelte Erklärungsbeitrag $D_{(MPS)}$ der verschiedenen Variablen an der sozialen Herkunftsdifferenz dargestellt. Die Erklärungsanteile beziehen sich hierbei auf den Anteil der sozialen Herkunftsunterschiede, der direkt auf die betrachteten Variablen zurückzuführen ist. Den deskriptiven Befunden entsprechend, planen Studienberechtigte aus Familien mit einem hohen Berufsprestige deutlich häufiger, ein Hochschulstudium aufzunehmen als Studienberechtigte aus Familien mit einem niedrigen sozialen Status (β_{std} = *0,23; Modell M1*). Wie *Modell 2* zeigt, wird die Entscheidung für ein Studium deutlich stärker vom sozialen Hintergrund (vertikale Dimension) als vom jeweiligen Berufsfeld der Eltern bestimmt (horizontale Dimension). Die sozialen Unterschiede sind hoch signifikant und hängen eng mit dem Bildungsabschluss der Eltern und der kulturellen Ausstattung des Elternhauses zusammen. Studienberechtigte, deren Eltern über viele Bücher (> 500) verfügen, haben eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium aufzunehmen (β_{std} = 0,17; *M3*), als diejenigen mit einem geringen Bücherbestand. Unter Berücksichtigung dieser kulturellen Aspekte reduzieren sich die herkunftsspezifischen Unterschiede merklich (β_{std} = 0,13). Wie aus der Effektzerlegung hervorgeht, sind 8 Prozent der sozialen Herkunftsdifferenz direkt auf diese kulturellen Ausstattungsunterschiede zurückzuführen ($D_{(MPS)}$).

Aus den weiteren Modellschritten wird deutlich, dass diese kulturelle Distanz über eine Reihe von Prozessen vermittelt ist. Ein Teil der Unterschiede ist bereits auf vorgelagerte bildungsbiographische Weichenstellungen in der Schule zurückzuführen. So erhalten Studienberechtigte, die an einer beruflichen Schule die Hochschulreife erwerben, oftmals *nur* die Möglichkeit, an einer Fachhochschule zu studieren, und entscheiden sich seltener für die Aufnahme eines Studiums (β_{std} = 0,09; *Modell M4*). Da Kinder aus sozial schwächeren Familien häufiger über den berufsbildenden Weg die Hochschulreife erlangen, lässt sich ein Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede auf diese zeitlich vorgelagerten Weichenstellungen zurückführen ($D_{(MPS)}$ = 0,05). Der Zusam-

Tabelle 2: Bildungsentscheidung der Studienberechtigten nach Bildungsabschluss und Berufsfeld des Vaters (in Prozent)

	Vater ohne Hochschulabschluss						Vater mit Hochschulabschluss					
	Medizin/ Jura	MINT	Wirt-schaft	Ges./ Sozial	Sonst.	*Insg.*	Medizin/ Jura	MINT	Wirt-schaft	Ges./ Sozial	Sonst.	*Insg.*
Berufliche Bildung	***16,2***	***35,7***	***27,4***	***29,7***	***28,9***	**31,3**	***7,7***	***15,5***	***16,9***	***13,3***	***14,0***	***14,1***
Medizin/Jura	3,8	2,4	1,5	3,4	2,0	2,2	1,9	1,4	0,9	0,8	1,0	1,1
MINT	4,5	7,5	4,5	3,0	6,1	6,6	1,0	1,9	2,8	2,7	2,2	2,2
Wirtschaft	3,6	12,3	11,8	10,9	11,2	11,6	3,1	6,00	8,2	4,9	4,6	5,4
Gesell./Soziales	0,8	10,7	8,0	9,0	6,8	8,6	1,5	4,1	3,4	4,2	3,5	3,6
Sonstiges	3,5	2,7	1,5	2,5	2,1	2,3	0,2	2,2	1,6	0,8	2,7	1,8
Hochschulbildung	***83,8***	***64,3***	***72,6***	***70,3***	***71,1***	***68,8***	***92,3***	***84,5***	***83,1***	***86,7***	***86,0***	***85,9***
Medizin/Jura	13,2	5,5	7,5	4,6	6,9	6,4	35,1	10,5	13,3	10,8	13,1	13,9
MINT	22,7	26,5	26,4	23,5	26,1	26,1	23,3	35,4	28,5	28,9	32,5	31,0
Wirtschaft	14,8	9,6	12,5	11,1	11,1	10,7	7,9	12,8	17,4	11,1	12,7	12,7
Gesell./Soziales	33,2	22,7	26,3	31,2	26,9	25,5	26,0	25,9	24,0	35,9	27,7	28,3
Insgesamt	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***	***100***

Anmerkungen: Die ermittelten Studierquoten fallen in dieser Darstellung überproportional hoch aus, da sich die Berechnung lediglich auf die Gruppe derer bezieht, die die Entscheidung für oder gegen ein Studium bereits getroffen haben. Aufgrund der in der beruflichen Bildung teilweise geringen Zellbesetzung wurden die Studienberechtigtenbefragungen 2002, 2006 und 2008 kumuliert (n = 19 828) und eine weniger feingliedrige Berufsklassifikation gewählt. Hierbei wurden die Tätigkeiten des Vaters nach inhaltlichen Gesichtspunkten zusammengefasst. Die Analysen wurden für verschiedene Kombinationen aus Vater-, Mutter-, Sohn- und Tochterberuf durchgeführt, allerdings können die Ergebnisse aus Platzgründen an dieser Stelle nicht ausgewiesen werden. Der Beruf des Vaters hat sich als bester Prädiktor für die Berufsentscheidungen der Kinder erwiesen.

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2002-2008, eigene Berechnungen.

Tabelle 3: Determinanten der Studienentscheidung – Ergebnisse der logistischen Regression und nicht-linearen Dekomposition (y-standardisierte Koeffizienten)

	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	M 6	$D_{(MPS)}$
Soziale Herkunft							
Berufsprestige (MPS)	0,23***	0,18***	0,13***	0,09**	0,05	0,05	
Akademiker (Nicht-Akad.)		0,06*	0,03	0,01	0,00	0,00	
Fachlich-kulturelle Herkunft							**0,08**
Berufsfeld (*Ref.: Anderer*)							
– Medizin		0,01	0,01	0,02	0,02	0,02	
– Jura		0,03	0,03	0,03	0,04	0,03	
– MINT		–0,06*	–0,05*	–0,04	–0,05*	–0,04	
– Wirtschaft		–0,05	–0,04	–0,03	–0,04	–0,03	
Bücherbesitz (*Ref.: 0 – 100*)							**0,08**
– 101 bis 300 Bücher			0,04	0,03	0,02	0,03	
– 301 bis 500 Bücher			0,08**	0,05	0,03	0,03	
– 501 Bücher und mehr			0,17***	0,10**	0,05	0,05	
Schul. Rahmenbedingungen							**0,05**
Allg. Schule *(Ref.: beruflich)*				0,09**	0,06*	0,06*	
Schwerpunkt *(Ref.: Anderer)*							
– Mathematik/Technik				0,06	0,09**	0,07*	
– Sprache				0,03	0,04	0,03	
– Wirtschaft				–0,02	0,01	–0,00	
Erfolgswahrscheinlichkeiten							**0,15**
Durchschnittl. Abschlussnote				0,18***	0,15***	0,13***	
Erfolgseinschätzung				0,17***	0,14***	0,14***	
Rel. Vorteil (Mathematik)				–0,01	–0,02	–0,03	
Kostenüberlegungen							**0,36**
Einfluss von Kosten					–0,13***	–0,12***	
Finanzielle Unabhängigkeit					–0,38***	–0,40***	
Ertragsüberlegungen							**0,12**
Relative Berufsaussichten						0,17***	
Hohes Ansehen erwerben						0,04	
Hohes Einkommen erwerben						0,03	
Kontrollvariablen							**0,00**
Männlich *(Ref.: weiblich)*	0,11***	0,11***	0,11***	0,10***	0,11***	0,08**	
Migrationshint. *(Ref.: nein)*	0,07**	0,07**	0,08**	0,09***	0,09***	0,08***	
$D_{(Insgesamt)}$							**0,84**
N	4579	4579	4579	4579	4579	4579	
Wald-Chi²	88	104	131	233	605	568	
Pseudo-R²	0,03	0,04	0,05	0,11	0,20	0,22	

Anmerkungen: $D_{(MPS)}$ = Erklärter Anteil der sozialen Unterschiede (Berufsprestige) durch die einzelnen Erklärungskomponenten. $D_{(Insgesamt)}$ = Erklärter Anteil der sozialen Unterschiede (Berufsprestige) durch alle Erklärungskomponenten. Die nichtlineare Dekomposition basiert auf 1000 Replikationen mit Randomisierung der Variablenreihenfolge mit Koeffizienten aus einem über beide Gruppen gepoolten Modell.

Signifikanzniveau: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Datenbasis: HIS-Studienberechtigtenbefragung 2008, eigene Berechnungen.

menhang zwischen Bücherbesitz und Studienaufnahme fällt bei Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen deutlich geringer aus. Zudem wird aus *Modell 4* ersichtlich, dass sich die sozialen Unterschiede bei der Studienentscheidung auch zu einem substanziellen Teil über die unterschiedlichen Erfolgsaussichten erklären lassen ($D_{(MPS)}$ = 0,15). Unter Kontrolle der (objektiv) schlechteren Schulleistungen und (sub-

jektiv) geringeren Erfolgsaussichten der Studienberechtigten aus sozial schwächeren Gruppen reduzieren sich die herkunftsspezifischen Unterschiede merklich.

Die weiterhin signifikanten herkunftsspezifischen Unterschiede können allerdings erst durch die Kosten- und Ertragsüberlegungen vollständig erklärt werden. Kostenaspekte bestimmen den Übergang ins Studium am stärksten (vgl. *Modell 5*). Studienberechtigte, die den Kosten eines Studiums eine hohe Bedeutung beimessen oder eine baldige finanzielle Unabhängigkeit anstreben, nehmen signifikant seltener ein Hochschulstudium auf ($\beta_{std} = -0{,}13$ bzw. $\beta_{std} = -0{,}38$). Aufgrund der höheren Kostensensibilität finanziell schwächerer Gruppen, überrascht es nicht, dass der Großteil des herkunftsspezifischen Übergangsverhaltens durch die unterschiedlichen Kostenüberlegungen verursacht wird ($D_{(MPS)} = 0{,}36$).

Werden in *Modell 6* zusätzlich die verschiedenen Ertragsüberlegungen berücksichtigt, so ist kaum noch ein Unterschied zwischen den sozialen Gruppen erkennbar. Studienberechtigte aus Familien mit hohem Sozialprestige versprechen sich von einem Hochschulstudium oftmals bessere Berufsaussichten als von einer Berufsausbildung und nehmen folglich häufiger ein Hochschulstudium auf. Ein nicht zu vernachlässigender Teil der Herkunftsunterschiede ist entsprechend auf eine unterschiedliche Einschätzung der erwarteten Erträge zurückzuführen ($D_{(MPS)} = 0{,}12$). Trotz der teilweise ungenauen Operationalisierung der theoretischen Konzepte, sind die berücksichtigten Variablen sehr gut in der Lage, die sozialen Unterschiede beim Übergang ins Studium zu erklären. Insgesamt können 84 Prozent der Herkunftsdifferenz auf die diskutierten Erklärungskomponenten zurückgeführt werden ($D_{(Insgesamt)}$).

Die empirischen Befunde bestätigen weitgehend die theoretischen Überlegungen: Die Entscheidung für ein Hochschulstudium wird sehr stark von dem sozialen Status der Eltern bestimmt (vertikale Dimension) und in geringerem Maße von der fachlich-kulturellen Herkunft (horizontale Dimension). Dabei liegt der Großteil der Erklärung in Kosten- und Ertragsüberlegungen und nur zu einem kleinen Teil in tatsächlichen Leistungsunterschieden. Interessanterweise ist es zudem eher die Kostensensibilität der Studienberechtigten aus sozial schwächeren Familien als eine höhere Ertragserwartung der oberen sozialen Gruppen, die zu den beobachtbaren Herkunftsunterschieden führt.

V. Herkunftsspezifische Unterschiede in der Studienfachwahl

Darüber hinaus bestehen bemerkenswerte Herkunftsunterschiede in der Wahl des Studienfachs. Für einen genaueren Einblick in die der Studienfachwahl zugrundeliegenden Prozesse und Mechanismen werden fünf Studienbereiche (Medizin, Jura, Wirtschaft, MINT, Gesellschaft/Soziales) unterschieden.[6] Es steht erneut die Frage im Vordergrund, von welcher Herkunftsdimension das Fachwahlverhalten maßgeblich beeinflusst wird und über welche Mechanismen sich die beobachtbaren Unterschiede erklären lassen. Die Analyse bezieht sich auf Studienberechtigte, die bereits ein Studium aufgenommen haben oder dies sicher planen. Auf Basis logistischer Regressionen werden die herkunftsspezifischen Unterschiede getrennt für jeden Studienbereich berechnet und je-

6 Der Studienbereich MINT umfasst die Fachrichtungen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

weils in Referenz zu einem gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Studium interpretiert.[7]

Tabelle 4 zeigt die bereits bekannten herkunftsspezifischen Unterschiede: Studierende aus Familien mit einem hohen Sozialprestige sind signifikant häufiger in einem Medizin- und Jurastudium zu finden als in einem Studium im Bereich Gesellschaft und Soziales; in den Fachrichtungen MINT und Wirtschaftswissenschaften zeigen sich keine solchen sozialen Unterschiede (jeweils *Modell 2*). Im Unterschied dazu hat der fachlich-kulturelle Berufshintergrund der Eltern in allen Studienbereichen einen deutlichen Einfluss auf die Studienfachwahl. Studierende neigen demnach unabhängig vom sozialen Status der Eltern (vertikale Dimension) signifikant häufiger zu einem dem Elternberuf fachlich entsprechenden Studium (horizontale Dimension). Die weiteren Modellschritte machen jedoch deutlich, dass sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht hinreichend bestimmen lässt, auf welche Mechanismen diese fachlich-kulturelle Berufsvererbung zurückzuführen ist. Denn, wie sich in allen Fachbereichen jeweils in *Modell 5* zeigt, bestehen auch unter Konstanthaltung der verschiedenen Variablen signifikante fachlich-kulturelle Herkunftsunterschiede. Insgesamt ergeben sich aus den Befunden zwei wichtige Erkenntnisse: Erstens wird die Studienfachwahl nicht nur vom sozialen Status der Eltern, sondern in weitaus stärkerem Maße vom fachlich-kulturellen Berufsfeld der Eltern beeinflusst. Zweitens kommen je nach Studienbereich unterschiedliche Einflussfaktoren zum Tragen.

Für die Aufnahme eines *Medizinstudiums* müssen in der Regel formale Zulassungskriterien, wie etwa die allgemeine Hochschulreife und ein überdurchschnittlich gutes Schulabschlusszeugnis, erfüllt sein. Ein Medizinstudium nehmen daher insbesondere Studienberechtigte auf, die die allgemeine Hochschulreife an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben ($\beta_{std} = 0{,}26$) und über ein sehr gutes Abschlusszeugnis verfügen ($\beta_{std} = 0{,}34$; *M5*). Die höheren Zugangsbarrieren im Medizinbereich spiegeln sich auch darin wider, dass bei Studienaufnahme eine größere räumliche Distanz zu überwinden ist ($\beta_{std} = 0{,}09$). Die Wahl eines Medizinstudiums hängt darüber hinaus eng mit den individuellen Berufs- und Lebensplanungen zusammen. Es wird insbesondere von Studienberechtigten gewählt, die im späteren Berufsleben ein hohes berufliches Prestige erreichen möchten ($\beta_{std} = 0{,}19$). Unter Berücksichtigung dieser „individuellen" Aspekte reduzieren sich die sozialen Unterschiede nach dem Berufsprestige der Eltern merklich und sind nicht mehr signifikant. Die Statusreproduktion lässt sich im Medizinbereich demnach vollständig über die einbezogenen Variablen erklären, während der fachlich-kulturelle Berufshintergrund der Eltern weiterhin in sehr hohem Maße die Studienfachwahl beeinflusst. Bei der Berufsvererbung im Medizinbereich finden demnach Prozesse statt, die sich mit den einbezogenen Variablen nicht hinreichend erklären lassen,

7 In *Tabelle 4* werden die Ergebnisse für jeden Studienbereich getrennt ausgewiesen. Hierbei wird die Entscheidung für ein Medizin-, Jura-, MINT- oder Wirtschaftsstudium (Y = 1) jeweils gegenüber der Entscheidung für ein gesellschafts-/sozialwissenschaftliches Studium (Y = 0) betrachtet und der erklärte Anteil an der fachlich-kulturellen Herkunftsdifferenz berechnet (nicht-lineare Dekomposition). Die fachlich-kulturelle Herkunft bezieht sich beispielsweise im Medizinbereich auf die Studierenden, bei denen mindestens ein Elternteil im medizinischen Bereich tätig ist. Da sich die Referenz der fachlich-kulturellen Herkunft zwischen den 4 Modellen unterscheidet, ist die Vergleichbarkeit nur mit Einschränkung gegeben.

wenngleich etwa ein Drittel der Unterschiede auf die hohen Zugangsbarrieren und herkunftsspezifische Leistungsunterschiede zurückzuführen sind ($D_{(Insgesamt)}$ = 0,31).

Die Aufnahme eines *MINT-Studiums* wird hingegen erheblich stärker von relativen als von absoluten Leistungsmerkmalen der Studienberechtigten bestimmt. Studienberechtigte, die einen technisch-mathematischen Prüfungsschwerpunkt in der Schule belegt haben (β_{std} = 0,26) und deren Stärken im technisch-mathematischen Bereich liegen (β_{std} = 0,43; *Modell M5*), neigen signifikant häufiger zu einem MINT-Studium. Der enge Zusammenhang zwischen dem ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Elternhaus und einer ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Studienfachwahl lässt sich zu weiten Teilen auf diese bildungsbiographischen ($D_{(MINT)}$ = 0,10) und leistungsbezogenen Aspekte zurückführen ($D_{(MINT)}$ = 0,41). Zwar zeigen die Ergebnisse auch, dass Studienberechtigte, die später ein hohes Einkommen erwerben möchten (β_{std} = 0,19) oder sich von einem Studium vorteilhafte Berufsaussichten versprechen (β_{std} = 0,05), signifikant häufiger zu einem solchen Studium neigen. Jedoch liegen in diesen Ertragsüberlegungen keine zusätzlichen Erklärungspotenziale bezüglich der fachlich-kulturellen Berufsvererbung ($D_{(MINT)}$ = –0,03).

Kosten- und Ertragsüberlegungen beeinflussen vergleichsweise stark die Entscheidung für ein *wirtschaftswissenschaftliches Studium*. Es wird deutlich häufiger von Studienberechtigten aufgenommen, die nach finanzieller Unabhängigkeit streben (β_{std} = 0,10) und ein hohes Einkommen (β_{std} = 0,29) sowie eine prestigeträchtige Berufsposition (β_{std} = 0,14; *Modell M5*) erreichen wollen. Auch ein Teil des fachlich-kulturellen Herkunftseffekts lässt sich auf diese Motive zurückführen ($D_{(Wirtschaft)}$ = 0,11). Studienberechtigte, deren Eltern im Wirtschaftsbereich tätig sind, verfolgen (extrinsische) Berufs- und Lebensziele, die sich insbesondere mit einem wirtschaftswissenschaftlichen Studium verwirklichen lassen. Die fachlich-kulturelle Orientierung beginnt bereits mit der Schwerpunktsetzung in der Schule. So entscheiden sich für ein Wirtschaftsstudium eher jene, die bereits in der Schule einen wirtschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt hatten (β_{std} = 0,17) und über ein technisch-mathematisches Leistungsprofil verfügen (β_{std} = 0,19; *Modell M5*). Die fachlich-kulturellen Herkunftsunterschiede im Wirtschaftsbereich lassen sich jedoch auch unter Berücksichtigung dieser Aspekte nur zu einem Fünftel erklären ($D_{(Insgesamt)}$ = 0,21).

Im Unterschied zu den anderen Studienbereichen wird die Aufnahme eines *Jurastudiums* sowohl von den fachlich-kulturellen als auch sozialen Herkunftsbedingungen beeinflusst. Der Einfluss der sozialen Herkunft reduziert sich unter Hinzunahme der verschiedenen Erklärungskomponenten zwar etwas, kann jedoch nicht vollständig aufgeklärt werden (vgl. *Modell 5*). Zu einem Jurastudium neigen wegen des ganz überwiegend *universitären* Studienangebots insbesondere Studienberechtigte, die die allgemeine Hochschulreife an allgemeinbildenden Schulen erworben haben (β_{std} = 0,15). Ferner wird es häufiger von denjenigen aufgenommen, die einen wirtschaftswissenschaftlichen Prüfungsschwerpunkt gewählt haben (β_{std} = 0,13) oder deren Leistungsstärken tendenziell eher im sprachlich-literarischen Bereich liegen (β_{std} = –0,07). Die Merkmale, die zu der Aufnahme eines Jurastudiums führen, unterscheiden sich demnach von denen im Medizinbereich. Die sozialen intergenerationalen Reproduktionsprozesse spiegeln sich jedoch erneut in den Kosten- und Ertragsüberlegungen wider. Studienberechtigte, die einer baldigen finanziellen Unabhängigkeit eine geringere Bedeutung beimessen (β_{std} = –0,12) und die eine prestigeträchtige berufliche Position (β_{std} = 0,23) sowie ein

Tabelle 4: Determinanten der Studienfachwahl – Ergebnisse log. Regression und nicht-linearen Dekomposition (y-stand. Koeff.)

	Medizin (n = 1382)						Jura (n = 1250)					
	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	$D_{(Medizin)}$	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	$D_{(Jura)}$
Fachlich-kulturelle Herkunft												
Berufsfeld (übereinstimmend)	0,23***	0,16***	0,16***	0,15***	0,16***		0,14***	0,11**	0,10**	0,10**	0,10**	
Soziale Herkunft						**0,08**						**0,18**
Berufsprestige (MPS)		0,12**	0,12*	0,08	0,05			0,15**	0,15**	0,14*	0,12*	
Akademiker *(Ref.: Nicht-Akademiker)*		0,03	0,04	–0,01	–0,02			0,07	0,10	0,09	0,08	
Bücherbesitz (Ref.: 0 – 100)						**–0,02**						**0,01**
– 101 bis 300 Bücher			–0,05	–0,07	–0,05				–0,16*	–0,16*	–0,13	
– 301 bis 500 Bücher			–0,06	–0,06	–0,06				–0,14*	–0,15*	–0,11	
– 501 Bücher u. mehr			–0,03	–0,09	–0,06				–0,09	–0,11	–0,07	
Schulische Rahmenbedingungen						**0,12**						**0,02**
Allg. Schule *(Ref.: berufliche Schule)*				0,26***	0,26***					0,11	0,15*	
Schwerpunktfach *(Ref.: Anderer)*												
– Mathematik/Technik				0,17**	0,17**					0,09	0,11	
– Sprache				0,04	0,05					0,04	0,06	
– Wirtschaft				0,05	0,05					0,12*	0,13*	
Erfolgswahrscheinlichkeiten						**0,11**						**0,03**
Durchschn. Schulabschlussnote				0,36***	0,34***					0,08	0,10*	
Rel. Leistungsvorteil (Mathematik)				0,29***	0,29***					–0,12**	–0,07	
Kostenüberlegungen						**0,04**						**–0,04**
Einfluss von Kosten					0,02						0,07	
Finanzielle Unabhängigkeit					–0,03						–0,12	
Räumliche Distanz (km)					0,09**						0,02	
Ertragsüberlegungen						**–0,05**						**0,03**
Relative Berufsaussichten					0,02						0,11*	
Hohes Ansehen erwerben					0,19**						0,23***	
Hohes Einkommen erwerben					0,07						0,20**	
Kontrollvariablen						**0,04**						**0,00**
Geschlecht männlich *(Ref.: weiblich)*	0,09*	0,08*	0,09*	0,00	–0,02		0,17**	0,16**	0,17**	0,18***	0,14**	
Migrationshintergrund *(Ref.: nein)*	0,09*	0,09*	0,09*	0,11**	0,10**		0,08	0,10*	0,09*	0,09*	0,07	
$D_{(Insgesamt)}$						**0,31**						**0,21**
Wald-Chi²	55	71	73	190	217		34	59	61	72	118	
Pseudo-R²	0,05	0,06	0,06	0,23	0,27		0,04	0,06	0,06	0,08	0,17	

	MINT (n = 2181)						Wirtschaft (n = 1599)					
	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	$D_{(MINT)}$	M 1	M 2	M 3	M 4	M 5	$D_{(Wirtschaft)}$
Fachlich-kulturelle Herkunft												
Berufsfeld (übereinstimmend)	0,10***	0,11***	0,11***	0,06*	0,06*		0,10**	0,10**	0,10**	0,11**	0,09*	
Soziale Herkunft						**–0,10**						**–0,02**
Berufsprestige (MPS)		0,03	0,04	0,04	0,03			–0,03	0,01	0,01	0,02	
Akademiker *(Ref.: Nicht-Akademiker)*		0,01	0,02	0,01	0,01			0,02	0,06	0,05	0,03	
Bücherbesitz (Ref.: 0 – 100)						**0,01**						**0,04**
– 101 bis 300 Bücher			–0,06	–0,05	–0,04				–0,08	–0,06	–0,05	
– 301 bis 500 Bücher			–0,05	–0,00	0,01				–0,14**	–0,12**	–0,10*	
– 501 Bücher u. mehr			–0,08*	–0,04	–0,03				–0,14**	–0,12**	–0,07	
Schulische Rahmenbedingungen						**0,10**						**0,04**
Allg. Schule *(Ref.: berufliche Schule)*				–0,05	–0,03					0,04	0,07	
Schwerpunktfach *(Ref.: Anderer)*												
– Mathematik/Technik				0,27***	0,26***					0,16**	0,12*	
– Sprache				0,08	0,08					0,09	0,08	
– Wirtschaft				0,03	0,02					0,21***	0,17***	
Erfolgswahrscheinlichkeiten						**0,41**						**0,01**
Durchschn. Schulabschlussnote				0,04	0,05					0,04	0,07*	
Rel. Leistungsvorteil (Mathematik)				0,45***	0,43***					0,20***	0,19***	
Kostenüberlegungen						**–0,01**						**0,04**
Einfluss von Kosten					–0,01						–0,01	
Finanzielle Unabhängigkeit					–0,02						0,10**	
Räumliche Distanz (km)					0,01						–0,01	
Ertragsüberlegungen						**–0,03**						**0,07**
Relative Berufsaussichten					0,05*						0,07	
Hohes Ansehen erwerben					–0,01						0,14**	
Hohes Einkommen erwerben					0,19***						0,29***	
Kontrollvariablen						**–0,03**						**0,03**
Geschlecht männlich *(Ref.: weiblich)*	0,43***	0,43***	0,43***	0,20***	0,18***		0,23***	0,23***	0,23***	0,16***	0,09**	
Migrationshintergrund *(Ref.: nein)*	0,00	0,00	–0,00	0,05	0,04		0,05	0,05	0,04	0,06	0,03	
$D_{(Insgesamt)}$						**0,34**						**0,21**
Wald-Chi²	262	272	277	502	531		48	50	65	123	221	
Pseudo-R²	0,13	0,13	0,13	0,32	0,35		0,04	0,04	0,05	0,10	0,21	

Anmerkungen: In der jeweils letzten Modellspalte wird der erklärte Anteil der fachlich-kulturellen Unterschiede (Berufsfeld) durch die einzelnen Erklärungskomponenten ssowie insgesamt ausgewiesen. Signifikanzniveau: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. *Datenbasis:* HIS-Studienberechtigtenbefragung 2008, eigene Berechnungen.

hohes Einkommen anstreben (β_{std} = 0,20), nehmen signifikant häufiger ein Jurastudium auf. Unter Berücksichtigung dieser Merkmale reduzieren sich die sozialen Herkunftsunterschiede merklich, die fachlich-kulturellen Unterschiede bleiben hiervon allerdings weitgehend unberührt. Insgesamt kann mit den einbezogenen Variablen ein Fünftel der fachlich-kulturellen Berufsvererbung im Jurabereich erklärt werden ($D_{(Insgesamt)}$ = 0,21). Es besteht aber sowohl hinsichtlich der intergenerationalen Statusunterschiede als auch hinsichtlich der fachlich-kulturellen Berufsvererbung weiterer Forschungsbedarf.

Bei der Analyse der Studienfachwahl reicht es damit keineswegs aus, nur die soziale (vertikale) Dimension des Familienhintergrunds zu betrachten. Für ein umfassendes Verständnis der intergenerationalen Reproduktion ist es unverzichtbar, auch die (horizontale) Dimension des fachlich-kulturellen Berufshintergrunds der Eltern in die Modellüberlegungen einzubeziehen. In den prestigeträchtigen Studienrichtungen Medizin und Jura zeigen sich zwar erwartungsgemäß auch Prozesse der Statusreproduktion. Jedoch vermitteln die kulturellen Reproduktionsprozesse einen tieferen Einblick in das Zustandekommen von Studienfachentscheidungen. Diese können im Unterschied zu den statusbezogenen Unterschieden allerdings nur eingeschränkt auf die in der Analyse berücksichtigten Erklärungskomponenten zurückgeführt werden. Der Anspruch, die der Studienfachwahl zugrunde liegenden Mechanismen aufzuzeigen, kann mit den vorliegenden Analysen und den verfügbaren Daten daher nur teilweise eingelöst werden.

V. Zusammenfassung und Diskussion

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit der Frage, wie Herkunftsunterschiede beim Übergang ins Studium zu erklären sind. Es standen zwei Entscheidungsebenen im Mittelpunkt: Auf der einen Seite die *grundsätzliche* Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, und auf der anderen Seite die *spezielle* Wahl des Studienfachs. Beide Entscheidungen wurden aus der Perspektive von Status- und Kulturreproduktionsprozessen betrachtet. Dabei wurde argumentiert, dass die Ausbildungs- und Berufswahl der Studienberechtigten nicht nur vom sozialen Status der Eltern, sondern auch von deren fachlich-kulturellen Berufshintergrund beeinflusst wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass bei der Entscheidung für oder gegen ein Studium der soziale Hintergrund der Eltern (vertikale Dimension) eine größere Rolle spielt als der fachlich-kulturelle Berufshintergrund (horizontale Dimension). Studienberechtigte aus Familien mit einem niedrigen Berufsprestige haben eine höhere soziale Distanz zum Hochschulsystem und nehmen seltener ein Studium auf. Die Erklärung hierfür liegt in den unterschiedlich wahrgenommenen Kosten, Erträgen und subjektiven Erfolgsaussichten. Während sich nur ein kleiner Teil der herkunftsspezifischen Unterschiede über (objektive) leistungsbezogene Aspekte erklären lässt, liegt der Großteil der Erklärung in unterschiedlichen (subjektiven) Kosten- und Ertragsüberlegungen sowie Erfolgserwartungen. Bei genauerer Betrachtung ist es insbesondere die höhere Kostensensibilität von Studienberechtigten aus Familien ohne Hochschulabschluss, die zu einer niedrigeren Studierbereitschaft führt.

Bei der Studienfachwahl sind es hingegen fachlich-kulturelle Aspekte des Elternhauses, die diese Entscheidung beeinflussen (horizontale Dimension). Studienberechtigte

entscheiden sich oftmals für ein Studienfach, welches mit dem fachlich-kulturellen Berufshintergrund der Eltern korrespondiert. Zum Teil kann dieser enge Zusammenhang über individuelle Leistungsvorteile, Schwerpunktsetzungen in der Schule und unterschiedlichen Berufs- und Lebensziele erklärt werden. Hierin spiegeln sich zwar auch Mechanismen der Statusreproduktion wider (Medizin und Jura), aber allgemein betrachtet wird die Studienfachwahl in weitaus stärkerem Maße vom fachlich-kulturellen Berufshintergrund der Eltern beeinflusst. Zudem wurde deutlich, dass die Präferenz für eine bestimmte Fachrichtung von jeweils unterschiedlichen Einflussfaktoren abhängt und der enge Zusammenhang zwischen Elternberuf und Studienfachwahl über verschiedene Prozesse zu erklären ist. Mit den vorliegenden Daten konnten lediglich erste Erklärungspotenziale aufgezeigt werden. Für eine tiefgehende Analyse des berufsbezogenen Reproduktionsprozesses sind zusätzliche Daten erforderlich, mit denen sich die Motive und Beweggründe für die Studienfachwahl genauer abbilden lassen.

Um ein umfassendes Bild über die Prozesse der Status- und Kulturreproduktion zu gewinnen, wird es in weiterführenden Analysen erforderlich sein, nicht nur Daten heranzuziehen, die eine bessere Operationalisierung der theoretisch diskutierten Konzepte ermöglichen, sondern auch die beiden Entscheidungsebenen stärker miteinander in Beziehung zu setzen. Die Studienentscheidung im Allgemeinen und die Fachwahl im Speziellen laufen nicht zwingend sequenziell, sondern teilweise simultan ab und werden sowohl von individuellen als auch kontextuellen Faktoren beeinflusst. Potenziale für die Modellierung dürften vor allem in der Berücksichtigung von Interessenprofilen sowie der mit dem Elternhaus variierenden sozialen Kontakten und Gelegenheitsstrukturen nach Abschluss eines Studiums liegen. Auch die Einbeziehung des Zusammenhangs zwischen Vater-Sohn- und Mutter-Tochter-Interaktion könnte einen tieferen Einblick in die Studienfachwahl und darüber hinaus Hinweise für die Reproduktionsprozesse geschlechtsspezifisch segregierter Arbeitsmärkte liefern.

In bildungspolitischer Hinsicht wurde mit dem vorliegenden Beitrag erneut auf die große Bedeutung von Kostenüberlegungen beim Übergang ins Studium hingewiesen (vgl. Becker und Hecken 2009, 2008). Zugleich machen die Befunde deutlich, dass die soziale und kulturelle Distanz der traditionell hochschulfernen Gruppen zum Studium und zu bestimmten Fachtraditionen nicht ohne weiteres aufzubrechen sind. Dazu bedarf es umfassender Informationsprozesse, Vorbilder und Entwicklungsmöglichkeiten bereits auf Schulebene und auf Hochschulebene einer Lockerung und Verbreiterung des Zugangs zu den exklusiven universitären Studienrichtungen.

Literatur

Barone, Carlo. 2006. Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes: A comparative analysis. *Sociology* 40: 1039-1058.

Becker, Gary S. 1993. *Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education.* Chicago and London: The University of Chicago Press.

Becker, Rolf, Sigrid Haunberger und Frank Schubert. 2010. Studienfachwahl als Spezialfall der Ausbildungsentscheidung und Berufswahl. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 42: 292-310.

Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2009. Higher education or vocational training? An empirical test of the rational action model of educational choices suggested by Breen and Goldthorpe (1997) and Esser (1999). *Acta Sociologica* 52: 25-45.

Becker, Rolf, und Anna Etta Hecken. 2008. Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60: 3-29.

Blinder, Alan S. 1973. Wage discrimination: Reduced form and structural estimates. *Journal of Human Resources* 8: 436-455.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society.* New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.

Davies, Scott, und Neil Guppy. 1997. Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education. *Social Forces* 75: 1417-1438.

De Graaf, Nan D., Paul M. De Graaf und Gerbert Kraaykamp. 2000. Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 73: 92-111.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson. 1996. Explaining class inequality in education: The Swedish test case. In *Can Education Be Equalized?,* Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 1-63. Boulder: Westview Press.

Erikson, Robert, John H. Goldthorpe, Michelle Jackson, Meir Yaish und David R. Cox. 2005. On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 102: 9730-9733.

Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Fairlie, Robert W. 2005. An extension of the Blinder-Oaxaca Decomposition Technique to logit and probit models. *Journal of Economic and Social Measurement* 30: 305-316.

Grundmann, Matthias, Uwe H. Bittlingmayer, Daniel Dravenau und Olaf Groh-Samberg. 2010. Bildung als Privileg und Fluch. In *Bildung als Privileg?,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 51-78. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hansen, Marianne N. 1997. Social and economic inequality in the educational career: Do the effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review* 13: 305-321.

Heine, Christoph, Christian Kerst, Jürgen Egeln, Elisabeth Müller und Sang-Min Park. 2006. *Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum?* ZEW Wirtschaftsanalysen, Band 81. Baden-Baden: Nomos.

Heine, Christoph, Heiko Quast und Mareike Beuße. 2010. *Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung.* HIS Forum Hochschule 3/2010 Hannover: HIS.

Helberger, Christof, und Helene Palamidis. 1989. Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In *Bildung in sozioökonomischer Sicht. Festschrift für Hasso von Recum zum 60. Geburtstag,* Hrsg. Peter A. Döring, 205-220. Köln: Böhlau.

Holland, John L. 1997. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments.* Odessa: Psychological Assessment Resources.

Jonsson, Jan O., David B. Grusky, Matthew Di Carlo, Reinhard Pollak und Mary C. Brinton. 2009. Microclass mobility: Social reproduction in four countries. *American Journal of Sociology* 114: 977-1036.

Jonsson, Jan O. 1999. Explaining sex differences in educational choice: An empirical assessment of rational choice. *European Sociological Review* 15: 391-404.

Karlson, Bernt K., und Anders Holm. 2010. Decomposing primary and secondary effects: A new decomposition method. Research in Social Stratification and Mobility doi:10.1016/j.rssm.2010.12.005.

Keller, Suzanne, und Marisa Zavalloni. 1964. Ambition and social class: A respecification. *Social Forces* 43: 58-70.

Klein, Markus. 2011. Trends in the association between educational attainment and class destinations in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility.* Advance Access.

Lörz, Markus. 2008. Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf. *Bildung und Erziehung* 61: 413-436.

Lörz, Markus, und Steffen Schindler. 2011. Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse. *Zeitschrift für Soziologie* 40: 458-477.

Lucas, Samuel R. 2001. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106: 1642-1690.

Maaz, Kai. 2006. *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mare, Robert D. 1981. Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review* 46: 72-87.

Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2007. Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education. In *Stratification in Higher Education,* Hrsg. Yossi Shavit, Richard Arum, Adam Gamoran, 240-265. Stanford: Stanford Univ. Press.

Mayer, Karl Ulrich. 2008. Das Hochschulwesen. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland,* Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt.

Meulemann, Heiner. 1991. Studienwahl zwischen Interesse und Herkunft. *Unterrichtswissenschaft* 19: 292-332.

Mood, Carina. 2010. Logistic regression: Why we cannot do what we think we can do, and what we can do about it. *European Sociological Review* 26: 67-82.

Müller, Walter, Susanne Steinmann und Reinhart Schneider.1997. Bildung in Europa. In *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich,* Hrsg. Stefan Hradil, Stefan Immerfall, 177-246. Opladen: Leske + Budrich.

Müller, Walter, und Reinhard Pollak. 2004. Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In *Bildung als Privileg?,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 311-352. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nagy, Gabriel. 2006. *Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium.* Dissertation. Berlin.

Oaxaca, Ronald L. 1973. Male-female wage differentials in urban labor markets. *International Economic Review* 14: 693-709.

Reimer, David, und Reinhard Pollak. 2010. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review* 26: 415-430.

Schindler, Steffen, und David Reimer. 2010. Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 623-653.

Schindler, Steffen, und Markus Lörz. 2011. Mechanisms of social inequality development: Primary and secondary effects in the transition to tertiary education between 1976 and 2005. *European Sociological Review.* Advance Access.

Statistisches Bundesamt. 2011. *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 – 2009.* Wiesbaden.

Van de Werfhorst, Herman G., Nan Dirk de Graaf und Gerbert Kraaykamp. 2001. Intergenerational resemblance in field of study in the Netherlands. *European Sociological Review* 17: 275-293.

Van De Werfhorst, Herman G., Alice Sullivan und Sin Yi Cheung. 2003. Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal* 29: 41-62.

Vester, Michael. 2006. Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen, Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem,* Hrsg. Werner Georg, 13-54. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Watermann, Rainer, und Kai Maaz. 2010. Soziale Herkunft und Hochschulzugang – eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung,* Hrsg. Wilfried Bos, Eckhard Klieme, Olaf Köller, 311-329. Münster: Waxmann.

Wegener, Bernd. 1985. Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie* 14: 209-235.

Windolf, Paul. 1992. Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 42: 76-98.

Korrespondenzadresse: Markus Lörz, HIS-Institut für Hochschulforschung, Goseriede 9, 30159 Hannover, Deutschland
E-Mail: loerz@his.de

IV. Bildungserwerb im gesellschaftlichen Wandel

FAMILIENSTRUKTUREN UND SOZIALE BILDUNGSREPRODUKTION

Steffen Hillmert

Zusammenfassung: Bildungschancen von Kindern hängen entscheidend vom familiären Hintergrund ab, insbesondere vom Bildungsniveau der Eltern. Darüber hinaus ist deren Bildungsniveau mit Prozessen der Partnerschaftsformierung und Familienbildung eng verbunden. Diese Prozesse sind dem Bildungserwerb der Kinder vorgelagert. Bedeutsam ist hier insbesondere das Phänomen der sozialen Homogamie, also die Tatsache, dass Individuen mit ähnlichem (Bildungs-)Hintergrund als Partner zusammenfinden. Bildungsgruppen unterscheiden sich darüber hinaus hinsichtlich ihrer Fertilitätsmuster, d. h. in der Häufigkeit und den Zeitpunkten der Elternschaft. Der vorliegende Beitrag untersucht das Zusammenwirken dieser Prozesse im Hinblick auf die intergenerationale Reproduktion des Bildungsverhaltens. Die empirische Grundlage bilden Kohortendaten der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie. Die Ergebnisse zeigen, dass sich ein großer Teil der beobachteten Bildungsreproduktion zwischen Eltern und Kindern auf soziodemografische Prozesse zurückführen lässt, die im Wesentlichen außerhalb des Bildungssystems liegen.

I. Einleitung

Soziologische Analysen zur *inter*generationalen Bildungsreproduktion betonen die Bedeutung der Herkunftsfamilie für das Bildungsverhalten. Bildungschancen von Kindern hängen entscheidend vom familiären Hintergrund und der sozialen Situation der Eltern ab. In diesem Zusammenhang wird daher häufig auch von einer „sozialen Vererbung“ von Bildung gesprochen (Sixt und Fuchs 2007). Im Fokus herkunftsbezogener Bildungsanalysen steht zumeist die Bestimmung der Effekte der Herkunftsmerkmale auf den Bildungserwerb der Kinder. Dies ermöglicht wichtige Einsichten in die Grundstruktur sozialer Ungleichheiten. Jedoch geraten andere für die intergenerationale Transmission wichtige, zeitlich vorgelagerte Aspekte oft aus dem Blick. Hierzu zählen die konkrete Verteilung der Herkunftsmerkmale auf der Ebene von Familien und die Ursachen dieser Verteilung. Aus sozialstruktureller Perspektive stellen sich damit verbunden die Fragen, wer wen aus der (potenziellen) Elterngeneration heiratet, wer Kinder hat und wenn ja, wie viele und wann sowie schließlich, welche Rolle diese Prozesse für die bekannten Bildungsungleichheiten spielen. Der vorliegende Beitrag orientiert sich in der Beschreibung familienbezogener Bildungsungleichheiten an vorhandenen Studien, bezieht aber die sozialstrukturellen Verteilungen in der Elterngeneration sowie die Bevölkerungsentwicklung ein. Am Beispiel ausgewählter Elternkohorten werden

exemplarisch wichtige Aspekte der Bedeutung der Familie im sozialen Reproduktionsprozess über Bildung herausgearbeitet. Über konkrete empirische Ergebnisse hinaus dient dies nicht zuletzt dem Ziel, die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung konzeptionell um demografische Aspekte zu erweitern.[1]

Zunächst werden Auswirkungen der sozialen Zusammensetzung und der Struktur der Familie auf den individuellen Bildungserwerb diskutiert. Dies schließt eine drei Generationen umfassende Analyseperspektive ein (vgl. Becker 2009, 2008). Außerdem stehen die Formation und Verteilung der Herkunftskontexte selbst sowie die bildungsspezifischen Fertilitätsmuster im Mittelpunkt der Analysen. Dabei wird jeweils auf strukturelle Ähnlichkeiten zwischen diesen Aspekten im Hinblick auf die Bedeutung des Bildungshintergrunds geachtet. Die bildungsspezifische Formation des Elternkontextes, bildungsspezifische Fertilität und die von der Bildung der Eltern beeinflussten Bildungschancen der Kinder sind Teilprozesse der intergenerationalen Bildungsreproduktion. Die grundlegende Fragestellung des Beitrags ist, wie groß die Bedeutung dieser Teilprozesse jeweils für das Gesamtergebnis der sozialen Bildungsreproduktion von Familiengenerationen ist. Dies wird zunächst theoretisch eingeführt und anschließend basierend auf Lebensverlaufsdaten empirisch untermauert.

II. Theoretischer Hintergrund und vorhandene Ergebnisse

Ausgewählte Zusammenhänge zwischen Familienstrukturen und Bildungsungleichheiten sollen im Folgenden aus dem Blickwinkel der sozialen Bildungs*reproduktion* im Sinne einer „Hervorbringung" von Kindern mit bestimmten Bildungswegen diskutiert werden. Über die sozial selektiven Teilprozesse Partnerschaftsformierung, Fertilität und Bildungserwerb der Kinder lässt sich ein sozialer Reproduktionszyklus beschreiben, über den jeweils sozial positionierte Individuen in einer Ausgangsgeneration mit sozial positionierten Individuen in der Folgegeneration verbunden sind (vgl. Mare und Maralani 2006). In Partnerschaften finden typischerweise Personen mit ganz bestimmten Merkmalskombinationen zusammen. Es hängt auch von diesen Merkmalen ab, ob und wie viele Kinder aus diesen Partnerschaften hervorgehen. Gleiches gilt für die Bildungserfolge, die diese Kinder typischerweise erzielen. Die Muster der Fertilität können also als konditional auf den Partnerschaftskontext und die Muster des Bildungserwerbs als konditional auf Partnerschaftsformierung und Fertilität verstanden werden. Während in konventionellen Ungleichheitsanalysen Kohorten von Kindern ausgewählt und im Hinblick auf ihre Bildungschancen analysiert werden *(„Wo kommen sie her?"),* geht ein solcher Ansatz primär von (potenziellen) Elternkohorten aus und fragt nach ihren Nachkommen und deren Bildungschancen *(„Wo gehen sie hin?").* Ein relativ breiter analytischer Ansatz, wie er hier verfolgt wird, fußt auf konzeptuellen Grundlagen der Lebensverlaufsforschung, in der u. a. die Interdependenz von Lebensbereichen und die Einbettung von Lebensverläufen in längerfristige Generationenverhältnisse betont wird (vgl. Elder 1985; Mayer 2001). Er muss auf den Forschungsstand in einer ganzen

1 Der Beitrag ist ein Ergebnis des Projekts *Historische Entwicklungen sozialer Reproduktion in der Bundesrepublik Deutschland*, gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Geschäftszeichen: HI 767/6-1).

Reihe von Forschungsfeldern rekurrieren, was in diesem Beitrag nur stark verkürzt erfolgen kann.

1. Bildungsungleichheit, Geschlecht und Familienstrukturen

Forschungen zu ungleichen Bildungschancen im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft (Bildung, Einkommen, Berufsstatus der Eltern) bilden wohl den Kern der Bildungssoziologie. Bildungschancen können sich auf den Kompetenzerwerb und die Bildungsbeteiligung (Baumert et al. 2003), vor allem aber auf das Erreichen von bestimmten Bildungsabschlüssen beziehen. Für (West-)Deutschland, wie auch für viele andere Industrieländer, konstatieren empirische Studien in den letzten Jahrzehnten überwiegend eine Stabilität der Ungleichheitsverhältnisse (vgl. Becker und Lauterbach 2007; Blossfeld und Shavit 1993; Henz und Maas 1995; Schimpl-Neimanns 2000). Neuere Untersuchungen verweisen dagegen auf langfristig abnehmende soziale Bildungsungleichheiten (Becker und Müller 2011; Breen et al. 2009).

Allgemein lassen sich diese herkunftsbezogenen Ungleichheiten auf eine Reihe von Faktoren zurückführen. Bedeutsam für die lebensverlaufsbezogene Analyse ist die konzeptuelle Unterscheidung zwischen primären und sekundären Effekten im Hinblick auf Übergänge im Bildungsverlauf (Boudon 1974). Während sich erstere auf erworbene Voraussetzungen, insbesondere kognitive Fähigkeiten und Kompetenzen, für bestimmte Übergänge beziehen, verweisen letztere auf ein selektives Übergangsverhalten. In theoretischer Hinsicht sind damit die Sozialisationsfunktion der Familie, einschließlich der hierfür relevanten Ressourcenausstattung, und ihr Entscheidungsverhalten bei wichtigen Bildungsübergängen angesprochen. Handlungstheoretische Entscheidungsmodelle haben insbesondere die Motivation intergenerationalen Statuserhalts betont (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Stocké 2007). Bildungsentscheidungen müssen dabei vor dem Hintergrund spezifischer institutioneller Kontexte gesehen werden, welche die jeweiligen Entscheidungszeitpunkte und Spielräume definieren (Hillmert 2007). Sie beeinflussen ganz offenbar auch die relative Größenordnung primärer und sekundärer Herkunftseffekte (vgl. Neugebauer 2010). Klassenspezifisch „diskriminierende" institutionelle Selektionsprozesse können ebenfalls eine Rolle spielen (vgl. Bourdieu und Passeron 1971).

Geschlechterunterschiede im Bildungsverhalten bilden eine weitere wichtige Ungleichheitsdimension. Die traditionellen Bildungsnachteile für Mädchen haben sich seit den 1980er Jahren zumindest im schulischen Bereich in relative Bildungsvorteile gewandelt (vgl. Diefenbach und Klein 2002). Diese Entwicklung gilt für die meisten modernen Gesellschaften. Die Ursachen für diese Entwicklung sind nicht eindeutig (vgl. Becker und Müller 2010; Buchmann et al. 2008; Helbig 2010; Quenzel und Hurrelmann 2010). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts hat sich zudem ein ähnlicher Einfluss der sozialen Herkunft für beide Geschlechter entwickelt (Breen et al. 2010).

Einen weiteren Aspekt der Bedeutung von Herkunft und Familie für den Bildungserwerb stellt die *Familienstruktur* im engeren Sinn dar. Immer wieder wurden hier bessere Bildungschancen für Kinder, die mit beiden (leiblichen) Eltern aufwachsen, im Vergleich zu Kindern von Alleinerziehenden belegt. Dies gilt auch im Vergleich mit Stieffamilien. Ein großer Teil dieses Einflusses lässt sich auf fehlende Ressourcen zu-

rückführen (vgl. Francesconi et al. 2010; Hillmert 2002). Auch die Rolle von *Geschwistern* für den Bildungserwerb ist eingehend untersucht worden. Einflüsse zeigen sich hier im Hinblick auf Anzahl, Alter und Geschlecht der Geschwister sowie die jeweilige eigene Stellung in der Geburtenfolge. Typische Erklärungsmuster für solche (zumeist negativen) Geschwistereinflüsse rekurrieren auf kognitive Einflüsse oder familiäre Ressourcen und deren Aufteilung auf mehr oder weniger Kinder. Interessante Auswirkungen von Familienstruktur und -zusammensetzung gibt es auch über die Kernfamilie hinaus. Hierzu zählt insbesondere die Übertragung von Bildungsungleichheiten über *mehr als zwei Generationen* (vgl. Becker 2007; Fuchs und Sixt 2007). Entsprechende Analysen zeigen, dass intergenerationale Bildungsaufstiege überwiegend nachhaltig sind und an die Folgegeneration weitergegeben werden können. Dies bedeutet jedoch nicht, dass „Bildungsaufsteiger" hinsichtlich der Bildungschancen der nachfolgenden Generationen in jedem Fall mit den „Etablierten" gleichziehen können.

2. Formation des Elternkontexts

Auch das Zustandekommen elterlicher Kontexte lässt sich unter dem Gesichtspunkt bildungsbezogener Ungleichheiten beschreiben. Im Hinblick auf die Formation von Ehen und Partnerschaften zählen hierzu insbesondere die Fragen, ob überhaupt geheiratet wird, und wenn ja, wer wen heiratet. Bedeutsam ist hier das Phänomen der *sozialen Homogamie*, also die Tatsache, dass Individuen mit ähnlichem Bildungs- oder Statushintergrund als (Ehe)Partner zusammenfinden (vgl. Blossfeld 2009). Für soziale Ungleichheiten bedeutet dies, dass individuelle Ressourcenverteilungen auf Familien- und Haushaltsebene reproduziert werden und zu einer Konzentration sozialer Vor- und Nachteile führen. Statistisch gesehen hat formale Bildung im 20. Jahrhundert als Homogamiemerkmal an Bedeutung gewonnen, und dies gilt wohl auch für Bildung als einem individuellen Entscheidungsgesichtspunkt. Homogamiemuster lassen sich auf typische Präferenzen, durch das Bildungssystem geschaffene Gelegenheitsstrukturen sowie die steigende Erwerbsintegration von Frauen mit den entsprechenden Bildungs- und Rollenveränderungen zurückführen (vgl. Blossfeld 2009). Die genauen historischen Trends in den letzten Jahrzehnten sind allerdings unklar. Ihre empirische Abbildung und Interpretation variiert jeweils nach verwendeter Operationalisierung (Blossfeld und Timm 1997; Wirth 2000). Zumindest für die USA wird für die letzten Jahrzehnte von einer markanten Polarisierung der Familienkontextes hinsichtlich der für die Kinder verfügbaren Ressourcen ausgegangen (vgl. McLanahan 2004).

3. Selektive Fertilität

Für die soziale *Reproduktion* von besonderer Bedeutung sind ferner sozial selektive Fertilitätsmuster. So lässt sich auch für (West-)Deutschland ein (negativer) Zusammenhang zwischen Bildung und Fertilität nachweisen (Kreyenfeld und Konietzka 2008). Im Gegensatz zu klassischen Annahmen der Humankapitaltheorie (Becker 1973) handelt es sich dabei in erster Linie um ein unterschiedliches Timing, d. h. eine zeitliche Verschiebung der Geburt von Kindern für die Dauer der Ausbildung oder des Stu-

diums (vgl. Blossfeld und Huinink 1991). Das Phänomen der Kinderlosigkeit ist keineswegs auf Akademikerinnen beschränkt. Bei der Analyse bildungsspezifischer Fertilitätsmuster ist allerdings erneut die Berücksichtigung beider Partner wichtig. Zumindest für jüngere Kohorten ab Mitte der 1960er Jahren gilt: Paare mit klassischer Hypogamie (geringerer Bildung der Frau), aber auch bildungshomogame Paare haben eine höhere Fertilität als Paare, bei denen die Frau eine höhere Bildung hat (Bauer und Jacob 2010).

4. Soziale Bildungsreproduktion

Für den Gesamtprozess sozialer Bildungsreproduktion als Zusammenspiel von Partnerwahl, Fertilität und Bildungserwerb sind insbesondere drei Perspektiven interessant. *Erstens* ist nach Übereinstimmungen oder Analogien in den Bestimmungsgründen und Konsequenzen der einzelnen Teilprozesse zu fragen. Hier zeigen bereits die vorangegangenen Abschnitte, dass das Bildungsniveau der (potenziellen) Eltern offenbar einen entscheidenden Einfluss auf alle drei Teilprozesse hat. Es beeinflusst die Partnerwahl, die Fertilität und die Bildungschancen der Kinder. *Zweitens* interessieren mögliche Relationen oder Austausch*beziehungen* („Trade-offs") zwischen Teilprozessen (vgl. Mare 1997). Solche Austauschbeziehungen treten auf, wenn z. T. die Kinder einer bestimmten Statusgruppe über höhere Bildungschancen als die Kinder einer anderen Gruppe verfügen, in letzterer aber wiederum relativ mehr Kinder geboren werden. In diesem Fall könnten die höheren Bildungschancen im Hinblick auf die Bildungsverteilung der Gesamtreproduktion durch die niedrigere Fertilität konterkariert werden. Ohne quantifizierende Analysen lässt sich über Richtung und Größe des Gesamteffekts jedoch vorab wenig aussagen. Schließlich kann *drittens* im Sinne einer Dekomposition gefragt werden, welche Bedeutung die Teilprozesse jeweils für das Gesamtergebnis sozialer Bildungsreproduktion haben, d. h. wie sie die Reproduktionschancen ganzer Gruppen beeinflussen. In theoretischer Hinsicht ist das Ergebnis relativ offen. Zwar gibt es für die drei genannten Teilprozesse ausgearbeitete Erklärungen sozial selektiven Verhaltens. Es ist bislang aber kaum geklärt, ob die relevanten Entscheidungen getrennt nach den betreffenden Lebensbereichen und mit spezifischen Rationalitäten getroffen werden oder ob es eine übergreifende Handlungslogik für soziale Bildungsreproduktion insgesamt gibt, welche die Basis für akteursbezogene Erklärungen bilden könnte. Der nächstliegende Erklärungsmechanismus hierfür ist wohl der des inter-generationalen Statuserhalts. So ist bekannt, dass kulturelles Kapital der Herkunftsfamilie nicht nur den Bildungserwerb, sondern auch den Heiratserfolg beeinflusst. Ebenso wie Bildungsentscheidungen kann auch Heiratsverhalten als Ausdruck von Strategien des Statuserhalts interpretiert werden (vgl. Bourdieu 1982; Breen und Goldthorpe 1997; DiMaggio und Mohr 1985).

III. Historische und institutionelle Einordnung

Die folgenden empirischen Analysen für Westdeutschland illustrieren systematisch die Teilprozesse sozialer Bildungsreproduktion und sind als exemplarisch zu sehen. Für die

substanzielle Interpretation sind zudem die historischen Umstände der betrachteten westdeutschen Kohorten zu berücksichtigen, die um 1920, 1930 und 1940 geboren wurden (vgl. *Abschnitt IV*). Die Bildungsexpansion im 20. Jahrhundert war in Deutschland keineswegs ein geradliniger Prozess (Mayer et al. 2009). Ausdruck dafür ist etwa der relativ geringe Bildungserwerb der Jahrgänge um 1930 im Vergleich zu den beiden anderen Kohorten. Langfristig haben gleichwohl die Familien dieser drei Kohorten zwischen ihren Generationen größere Wellen der Bildungsexpansion erlebt.

Die um 1920 Geborenen bilden die ältesten Kohorten in unserer Untersuchung. Ihre Eltern wurden Ende des 19. Jahrhunderts geboren. Die Kindheit fiel in die Zeit der Weimarer Republik und einer zunehmend schwierigeren wirtschaftlichen Situation. Jugend und junges Erwachsenenalter wurden geprägt durch die Erfahrungen von Nationalsozialismus und Zweitem Weltkrieg. Vor diesem Hintergrund werden sie von Schelsky (1957) als „Skeptische Generation" kategorisiert.[2] Männer dieser Jahrgänge wurden als Soldaten eingezogen. Die Geburt ihrer Kinder fiel in die Kriegsjahre und vor allem in die unmittelbare Nachkriegszeit. Diese Kinder erlebten ihre Schulzeit überwiegend in den 1950er Jahren.

Die Lebenssituation der um 1930 geborenen Jahrgänge wurde ebenfalls noch stark vom Zweiten Weltkrieg, dem Dritten Reich und seinem Zusammenbruch geprägt. Ihre Eltern wurden um die Jahrhundertwende geboren. Ihre eigene Schulzeit fiel überwiegend in die Zeit des Dritten Reiches, die Abschlussklassen und Ausbildungen in die unmittelbare Nachkriegszeit. Ihre Nachkommen wurden in den 1950er und 1960er Jahren geboren und erlebten wirtschaftlich zunehmend bessere Zeiten. Die Schulzeit dieser Kinder fiel in eine Phase deutlicher Bildungsexpansion.

Die um 1940 geborenen Jahrgänge („Kriegskinder") haben Eltern, die überwiegend in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts geboren wurden. Ihre eigene Kindheit fiel in die Zeit des Zweiten Weltkriegs, und sie wurden in der unmittelbaren Nachkriegszeit eingeschult. Als junge Erwachsene erlebten sie die deutsche Teilung und das „Wirtschaftswunder" in Westdeutschland. Ihre Kinder wurden überwiegend in den 1960er und frühen 1970er Jahren geboren und hatten ihre Bildungskarrieren in Zeiten beträchtlicher Bildungsexpansion.

In institutioneller Hinsicht sind diese wechselvollen historischen Bedingungen mit relativ großer Stabilität einhergegangen. Seit der Weimarer Republik gelten für das deutsche Bildungssystems – besser gesagt die Bildungssysteme der Länder – zentrale Strukturmerkmale wie die allgemeine Grundschule, ein mehrgliedriges Sekundarschulsystem, ein breit ausgebautes berufliches Bildungssystem und ein erst in den letzten Jahrzehnten differenziertes Hochschulsystem (vgl. Cortina et al. 2008). Das individuelle Bildungsverhalten im Kontext dieser Bildungsstrukturen wird im Folgenden auf Schulabschlüsse und -typen bezogen und damit auf Merkmale, die sich bereits zu einem vergleichsweise frühen Zeitpunkt im Lebensverlauf zeigen und Konsequenzen für die anschließende Bildungslaufbahn haben, etwa den Hochschulzugang. In theoretischer Hinsicht kommen als Ursachen sozialer Differenzen des Schulbesuchs nach der Grundschule damit insbesondere primäre Herkunftseffekte sowie sozialstrukturell un-

2 Der Ausdruck „Generation" wird hier mit Karl Mannheim (1928) in Bezug auf die historische Lagerung verstanden und nicht auf die relative Position innerhalb von Familien (etwa im Verhältnis von Eltern und Kindern), wie ansonsten im Beitrag.

gleiche Übergangsentscheidungen in Frage. Beträchtliche soziale Ungleichheiten wurden gerade für diesen Übergang immer wieder bestätigt (vgl. Becker und Lauterbach 2007; Hillmert und Jacob 2010).

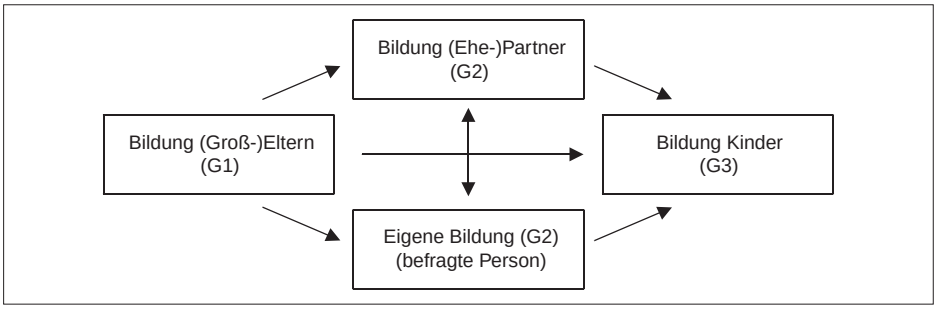
IV. Daten und Methoden

Die Grundlage der folgenden empirischen Analysen bilden Daten der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie. Verwendet werden nur die älteren Teilstudien (Brückner 1993; Mayer und Brückner 1989), die ein hinreichend großes Beobachtungsfenster für die betreffenden Lebensverläufe aufweisen (vgl. *Tabelle A1* im Anhang). Bei den Befragten handelt es sich um deutsche Staatsbürger. Das Konstanthalten dieser Eigenschaft lässt die soziale Herkunft als Merkmal deutlicher hervortreten, dürfte aber die insgesamt vorhandenen Bildungsungleichheiten in der Gesamtbevölkerung (einschließlich Migranten) unterschätzen. Die Daten für die ausgewählten Kohorten weisen eine hohe Vergleichbarkeit auf. Der für Retrospektivuntersuchungen typische „Survival-Bias", d. h., dass nur noch die zum Befragungszeitpunkt lebenden Mitglieder die Kohorte abbilden, betrifft vor allem die um 1920 Geborenen. Dies gilt nicht nur aufgrund des höheren Lebensalters, sondern auch der Kriegstoten des Zweiten Weltkriegs (sichtbar auch an der ungleichen Geschlechterverteilung in dieser Stichprobe). Alle Kohorten waren zudem von Flucht- und anderen Wanderungsbewegungen im Zusammenhang mit diesem Weltkrieg betroffen.

Zur besseren Unterscheidung der Familiengenerationen werden folgende Bezeichnungen verwendet (vgl. auch Becker 2007): Die „Fokusgeneration", bestehend aus den Befragten und ihren Partner(inne)n, wird mit G2 bezeichnet und die „Großelterngeneration", d. h. die Generation der Eltern der Fokusgeneration, mit G1. Datenbedingt können in den folgenden Analysen jeweils nur zwei Großeltern, die Eltern der befragten Person, betrachtet werden. Die Generation G3 umfasst die Kinder der Fokusgeneration. Begriffe wie „Elterngeneration" sind relativ und werden auf unterschiedliche Generationen angewandt. Die Bezeichnungen G1 bis G3 sind im Unterschied dazu fix. *Abbildung 1* veranschaulicht diese Generationenverhältnisse.

Von der Komplexität empirischer Lebensverläufe wird in verschiedener Hinsicht abstrahiert. So werden nur erste Ehen betrachtet. Ganz bewusst werden nur wenige sozialstrukturelle Gruppenvariablen verwendet, im Wesentlichen Bildungsabschlüsse. Im

Abbildung 1: Generationenverhältnisse und erwartete Zusammenhänge



Sinne einer „sophisticateddescription“ (Goldthorpe 2007: 209) ist die systematisierte Beschreibung der sozialen Bildungsvererbung über die Generationen und damit die Herausarbeitung multipler Effekte und möglicher Explananda das Ziel, nicht die kausale Erklärung individuellen Bildungsverhaltens oder die maximale Varianzaufklärung. Die Anlage der Analysen erlaubt zudem einfache Vergleiche zwischen den grafischen Darstellungen und den multivariaten Modellen. Die multivariaten Analysen basieren auf ordinalen Probit-Modellen (Long 1997) für die Analysen von Partnerwahl und Bildungserwerb sowie Zähldatenmodellen für die Fertilitätsanalysen (Wooldridge 2002). Letztere gelten als relativ robust gegen mögliche Verletzungen der Verteilungsannahmen.

Die zentrale Bildungsvariable sind die Schulabschlüsse. Zur Vereinfachung wird in Anlehnung an das mehrgliedrige Schulsystem durchgängig die folgende Klassifikation der Bildungsabschlüsse verwendet: HS = maximal Hauptschulabschluss; MR = Realschulabschluss / Mittlere Reife; FHR = Allgemeine Hochschulreife (Abitur) oder Fachhochschulreife. Diese formale Definition berücksichtigt nicht mögliche qualitative historische Veränderungen in den betreffenden Bildungsinstitutionen (vgl. etwa Solga und Wagner 2007). Abstrahiert wird von möglichen Schulformwechseln, vorzeitigen Abbrüchen sowie der zunehmenden Entkopplung von Schulabschlüssen und besuchter Schulform (vgl. Schuchardt und Maaz 2007). Mit Ausnahme der jüngsten Kohorte waren zum Zeitpunkt der Befragung die Prozesse von Familienbildung und Fertilität weitgehend abgeschlossen, allerdings noch nicht der Bildungserwerb der Kinder. Für die Kinder, die sich zum Befragungszeitpunkt noch in der Schule befinden, wird der zu erwartende Schulabschluss aus dem aktuell besuchten Schultyp geschätzt.

V. Empirische Ergebnisse

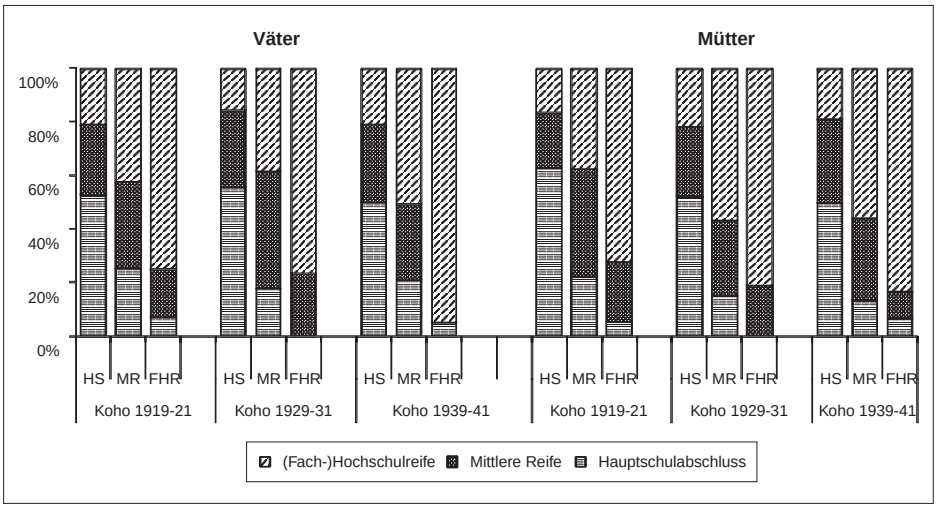
1. Bildungsungleichheit, Geschlecht und Familienstrukturen

Die Analysen beginnen mit deskriptiven Darstellungen der Ungleichheitsverhältnisse in Bezug auf die erworbene Schulbildung der Kindergeneration. *Abbildung 2* zeigt einen in der Bildungssoziologie bekannten Befund: Die Bildungsverteilung der Kinder (Generation G3) variiert systematisch mit dem Bildungsniveau ihrer Eltern. Eher ungewohnt ist wohl die Geschlechteraufteilung, die sich hier nicht auf die Kinder bezieht, sondern die das Bildungsniveau der Väter und Mütter getrennt ausweist. Auch hier sind gewisse Unterschiede im Bildungserwerb der Kinder erkennbar, sodass es sinnvoll ist, analytisch die Bildungsreproduktion von Männern und Frauen zu unterscheiden.

Um die Bedeutung von Familienstrukturen für den Bildungserwerb genauer zu beschreiben, werden multivariate Modelle des Bildungserwerbs für die jeweilige Generation G3 berechnet (vgl. *Tabelle A2* im Anhang). Abhängige (ordinale) Variable ist das erreichte schulische Bildungsniveau. *Modell 1* zeigt deutliche und in der Größenordnung vergleichbare Einflüsse des Bildungsniveaus sowohl des Vaters als auch der Mutter.[3] *Modell 2* bezieht Interaktionseffekte zwischen Geschlecht und Elternbildung mit

3 In der ältesten Kohorte haben die weiblichen Kinder hier etwas bessere Bildungschancen als die männlichen Kinder. Für die beiden anderen Kohorten sind die Interaktionseffekte gegenläufig,

Abbildung 2: Bildungsverteilung der Kinder (G3) von Eltern (G2) mit bestimmten Schulabschlüssen, nach Geburtskohorte der Eltern



Die Angaben HS/MR/FHR beziehen sich jeweils auf das Bildungsniveau der Eltern; die Säulen repräsentieren die Bildungsverteilung der Kinder.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin, Eigene Berechnungen.

ein. Die Frage ist hier, ob der Einfluss des Vaters und der Mutter unterschiedlich für Mädchen und Jungen ist. Wenngleich die Effekte deutlich schwächer als die Haupteffekte sind, so zeigt sich doch tendenziell: Die (höhere) Bildung des Vaters beeinflusst die Bildung der Söhne offenbar stärker positiv als die Bildung der Töchter. Für die Bildung der Mütter ist es tendenziell umgekehrt.

In *Modell 3* kommt die Geschwisterzahl hinzu. Mehrere Geschwister wirken sich tendenziell negativ auf den eigenen Bildungserwerb aus. Auch diese Konsequenzen für den Bildungserwerb sind für Mädchen etwas größer als für Jungen.[4] *Modell 4* bezieht zusätzlich das Schulbildungsniveau der Großeltern ein. Positive Effekte zeigen sich für das Bildungsniveau des Großvaters. Das bedeutet: Auch unter Kontrolle der elterlichen Schulbildung (mit der sie eng zusammenhängt) und weiterer Variablen bringt eine längere Bildungstradition in der Familie noch zusätzliche Bildungsvorteile, wenngleich diese natürlich deutlich geringer sind als die Einflüsse der Elterngeneration.[5] Eine alternative Interpretation wären kompensatorische Bildungsbewegungen nach einem vorübergehenden Abstieg in der Elterngeneration (vgl. Becker 2009).

bei der 1940er Kohorte ist auch signifikant, dass es dort offenbar keine Geschlechterunterschiede gibt. Dies lässt sich bereits aus einer einfachen deskriptiven Analyse ablesen. Es handelt sich hier offenbar um eine besondere Selektivität der Lebensverlaufsstudie, wie ein Vergleich mit den entsprechenden Jahrgängen in Volkszählung und Mikrozensus zeigt.

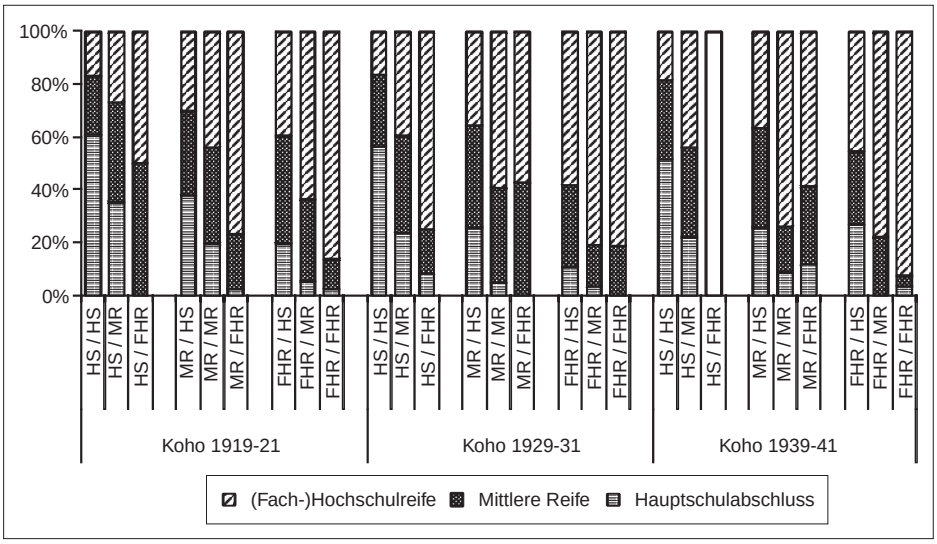
4 Zu beachten ist hier, wie auch an anderer Stelle, die historische Lagerung der analysierten Kohorten.

5 Dieser „Großelterneffekt“ kann hier jeweils nur für die beiden Eltern der befragten Person gemessen werden.

2. Formation und Einfluss des Elternkontexts

In der Diskussion um herkunftsbezogene Bildungsungleichheit tritt oft die Tatsache in den Hintergrund, dass es eine beträchtliche Variation zwischen Familien mit gleichem Bildungsniveau eines Elternteils gibt, z. T. Vätern mit mittlerer Schulbildung. Dies ist bereits in den Effekten für die Bildung der Väter *und* Mütter in den obigen Modellschätzungen deutlich geworden. *Abbildung 3* gibt dafür eine einfache deskriptive Illustration. Sie zeigt die Bildungsverteilungen der Kinder in Abhängigkeit von der kombinierten Elternbildung, also in Abhängigkeit vom Bildungsniveau des Vaters und der Mutter. Sowohl bei konstant gehaltener Schulbildung des Vaters als auch konstant gehaltener Schulbildung der Mutter gibt es eine große Variation in den Verteilungen. Dies unterstreicht die große Bedeutung der Bildungsressourcen *beider* Elternteile für den Bildungserfolg der Kinder.

Abbildung 3: Bildungsverteilung der Kinder (G3) nach *kombinierter* Elternbildung (G2)



Elternbildung ist geordnet nach Vater/Mutter; Durchsichtiger Balken: Kombination tritt in den Daten nicht auf

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin, Eigene Berechnungen.

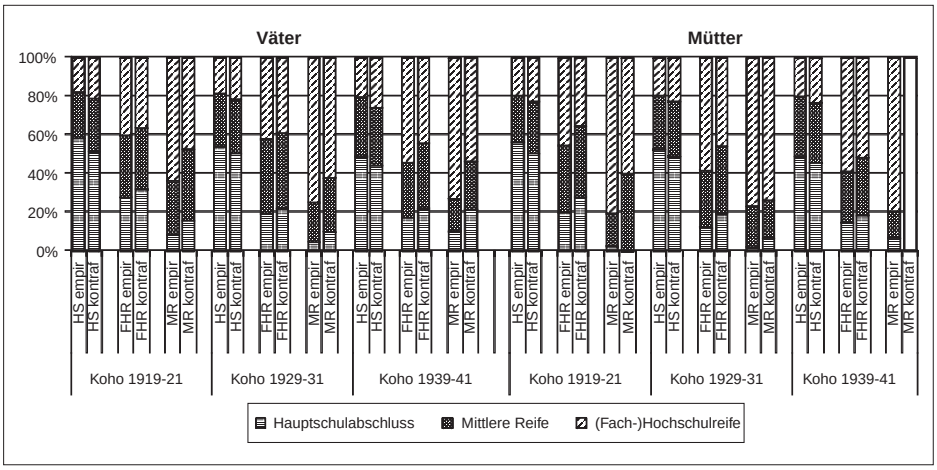
Selbstverständlich treten diese Bildungskombinationen der Eltern (G2) in den Familien nicht in gleicher Häufigkeit auf (siehe *Tabelle A3* im Anhang).[6] Es dominieren zwar bildungshomogame Paare, aber auch andere Kombinationen sind durchaus vorhanden. Dies legt die Frage nahe, wie diese Kombinationen zustande kommen. *Tabelle A4* im Anhang liefert ein einfaches Modell der Partnerwahl. Mit Hilfe eines ordinalen Probit-

6 Dies führt auch dazu, dass die absoluten Fallzahlen in einzelnen Kategorien bisweilen recht klein sind; die darauf basierenden Bildungsverteilungen der Kinder sollten daher als ungefähre Anhaltspunkte interpretiert werden. Andererseits sind die beobachteten Verteilungsmuster über die Kohorten hinweg stabil.

modells wird für Frauen der Elterngeneration (G2) das Bildungsniveau des männlichen Partners geschätzt. Wie zu erwarten, erhöht eine höhere eigene Schulbildung die Wahrscheinlichkeit dafür, dass auch der Partner tendenziell über eine höhere Schulbildung verfügt *(Modell 1).* Die Kohorten unterscheiden sich diesbezüglich kaum (Modell mit Interaktionen nicht ausgewiesen). Auffällig ist aber, dass selbst bei Kontrolle der eigenen Schulbildung das Bildungsniveau der Eltern (G1) (Vater und Mutter) noch einen zusätzlichen, positiven Einfluss hat *(Modell 2).* Die Bildung der Großeltern wirkt sich also – wie bereits in der schematischen *Abbildung 1* angedeutet – in mehrfacher Hinsicht langfristig aus. Sie beeinflusst sowohl die Bildung der eigenen Kinder als auch die des gewählten Partners, und beide, Bildungsniveau der Großeltern und der Eltern, sind wiederum zentrale Determinanten für den Bildungserwerb der (Enkel-)Kinder (vgl. auch Becker 2009).

Mit Blick auf die Bildung der Kindergeneration (G3) kann die große Bedeutung des kombinierten Elternkontextes noch in anderer Hinsicht veranschaulicht werden, nämlich im Sinne einer Dekomposition der relativen Bedeutung der beiden Teilprozesse „Partnerschaftsformierung der Eltern" und „herkunftsspezifischer Bildungserwerb der Kinder". In *Abbildung 4* werden die empirischen Bildungsverteilungen der Kinder von Eltern bestimmter Schulbildungsniveaus jeweils mit kontrafaktischen Verteilungen verglichen. Diese bestimmen sich als jene Verteilungen, die sich ergeben würden, wenn die Partner in der Elterngeneration (bildungsmäßig) zufällig zusammenfinden würden.[7] Welche Bildungsverteilungen ergäben sich dann für die Kinder eines Vaters oder einer

Abbildung 4: Bildungsverteilung der Kinder (G3) nach Bildung der Eltern (G2): Vergleich empirischer und kontrafaktischer Verteilungen



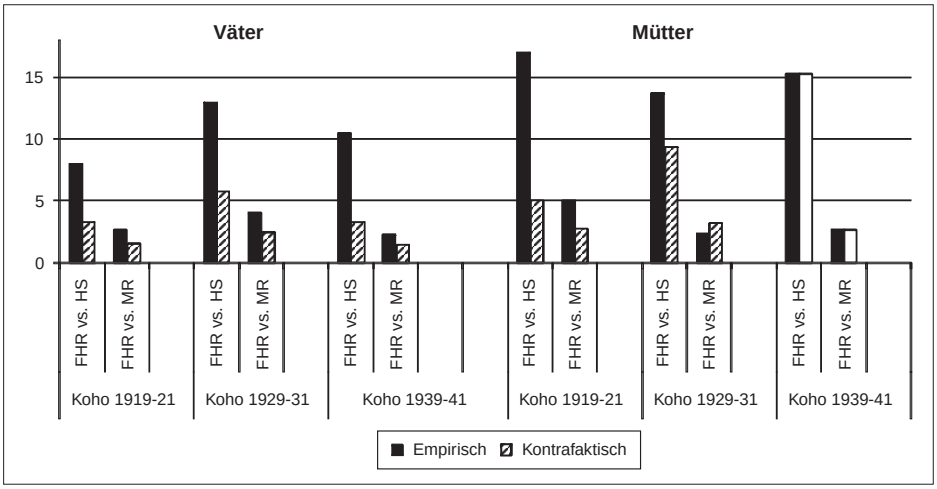
Kontrafaktische Annahme: Zufällige Partnerwahl.

Durchsichtige Säule: Verteilung wegen fehlender Daten (deskriptiv) nicht sinnvoll bestimmbar.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin, Eigene Berechnungen.

7 Diese Berechnung erfolgt auf Basis der jeweiligen Bildungsverteilung der faktischen Partner in der betreffenden Kohorte.

Abbildung 5: Erwerb der (Fach-)Hochschulreife (G3): Chancenungleichheit (Odds ratios), nach Schulbildung und Geburtskohorte der Eltern (G2)



Kontrafaktische Annahme: Zufällige Partnerwahl.

Durchsichtige Säulen: Referenzwerte wegen fehlender Daten (deskriptiv) nicht sinnvoll bestimmbar.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin, Eigene Berechnungen.

Mutter mit einem bestimmten Schulabschluss? Die jeweiligen Unterschiede zwischen den beiden Verteilungen mögen zunächst eher gering erscheinen.

Dieser Eindruck ändert sich aber, wenn Ungleichheitsmaße auf der Basis der empirischen und kontrafaktischen Bildungsverteilungen berechnet werden. *Abbildung 5* zeigt einige ausgewählte Ungleichheitsrelationen. Verwendet werden die in der Bildungsforschung üblichen relativen Chancenverhältnisse („odds ratios") als Maße der Chancenungleichheit. Sichtbar ist, dass die Werte für die kontrafaktischen Bildungsverteilungen deutlich geringer sind. Sie schwanken im relativen Niveau, im Schnitt sind sie jedoch ungefähr halb so groß. Das heißt: Rund die Hälfte der empirisch beobachteten Ungleichheit zwischen Kindern von Eltern aus zwei unterschiedlichen Bildungsgruppen geht darauf zurück, dass diese Eltern(teile) bildungsmäßig nicht zufällig, sondern ganz bestimmte Partner gewählt haben, die ihrerseits in typischer Weise die Bildung der Kinder beeinflussen.

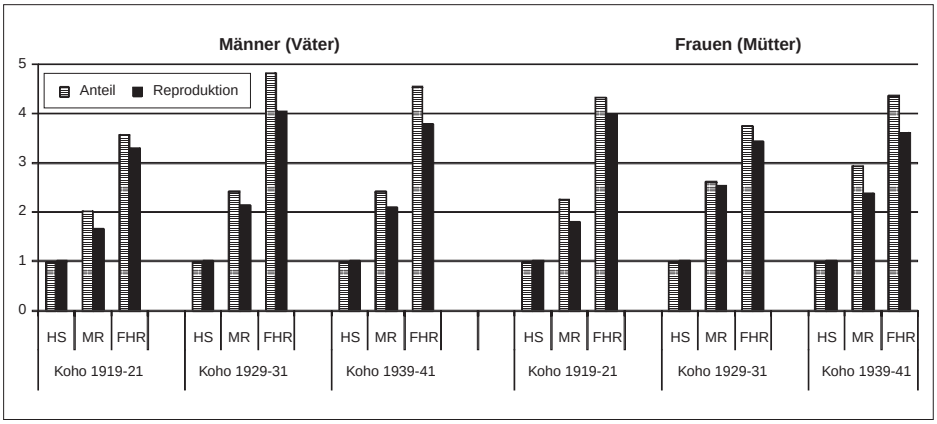
3. Fertilität und soziale Reproduktion

Hinsichtlich des dritten wichtigen Teilprozesses im Gesamtprozess der sozialen Reproduktion gibt es in den vorliegenden Daten, wie in vergleichbaren Studien, bildungsspezifische Fertilitätsmuster, die sich sowohl im Zeitpunkt der Elternschaft als auch in der Zahl der Kinder unterscheiden (vgl. *Tabelle A1*). So haben Frauen und Männer mit maximal Hauptschulabschluss in allen Kohorten im Durchschnitt mehr Kinder als Personen mit mittleren oder höheren Schulabschlüssen, während sich letztere – zumindest bei den Männern – vor allem im Alter bei den Geburten unterscheiden. Noch stärker

als in den durchschnittlichen Kinderzahlen kommen die Bildungsdifferenzen im Anteil der Kinderlosen zum Ausdruck. Hierbei ist in Rechnung zu stellen, dass die Fertilitätsphase in der jüngsten Kohorte zum Befragungszeitpunkt wohl noch nicht abgeschlossen war. Für die Bildungsreproduktion sind vor allem die absoluten Kinderzahlen relevant. *Tabelle A5* (im Anhang) beschreibt deren Determinanten auf Basis einfacher Zähldaten-Modelle. *Modell 1* zeigt tendenziell negative Effekte einer höheren und vor allem einer mittleren Schulbildung auf die geschätzten Kinderzahlen. In *Modell 2* wird der enge Zusammenhang mit der Ehe deutlich: Unverheiratete haben deutlich weniger Kinder. Die Bildung des Partners scheint hingegen nur eine geringe Rolle zu spielen *(Modell 3).* Ähnliches gilt für langfristige Bildungstraditionen. Gleichwohl findet sich auch nach Kontrolle aller anderen Variablen zumindest noch ein signifikanter Effekt für die (mittlere) Schulbildung des Großvaters *(Modell 4).*

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Bildungschancen der Kinder durch die eigene Bildung positiv, die Fertilität hingegen tendenziell negativ beeinflusst wird. In diesem Sinne kann also von einem „Trade-off" zwischen den beiden Teilprozessen gesprochen werden. Werden diese Aspekte in einer Analyse zusammen berücksichtigt, zeigt sich in der Tat ein moderierender Effekt. *Abbildung 6* weist dazu Verhältnisse als einfache Maße für die Ungleichheit beim Erwerb der (Fach)Hochschulreife aus. Sie beziehen sich zum einen auf den Anteil der Kinder mit (Fach)Hochschulreife und zum anderen auf die absolute Zahl („Reproduktion") von Kindern mit diesem Bildungsabschluss, die jeweils von Vätern oder Müttern eines bestimmten Bildungsniveaus abstammen. Die beobachtete Ungleichheit in Bezug auf die absolute Zahl von Kindern mit (Fach-)Hochschulreife erweist sich als durchweg etwas geringer als die Ungleichheit in Bezug auf den Anteil der Kinder mit diesem Bildungsabschluss. In diesem Sinn kann bildungsspezifische Fertilität das Ausmaß der (absoluten) Bildungsreproduktion moderieren, wenngleich auch nicht kompensieren.

Abbildung 6: Erwerb der (Fach-)Hochschulreife (G3): Ungleichheitsverhältnisse in Bildungsverteilung und -reproduktion (HS = jeweils 1)



Kinder der Jahrgänge 1939-41: absolute Zahlen geschätzt aus den Bildungsverteilungen und Kinderzahlen bis zum Befragungszeitpunkt

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin, Eigene Berechnungen.

VI. Fazit und Ausblick

Die Fragestellung des Beitrags war, inwiefern Partnerwahl, Fertilität und Bildungschancen der Kinder vom eigenen Bildungsniveau abhängen und wie relevant diese bildungsspezifischen Teilprozesse jeweils für das Gesamtergebnis der intergenerationalen Bildungsreproduktion sind.

Mit Blick darauf bestätigt sich die große Bedeutung des (Schul-)Bildungsniveaus für alle Teilprozesse. Diese erstreckt sich über mehrere Generationen. Allerdings ist der direkte Einfluss der Großelterngeneration deutlich geringer als jener der Elterngeneration. Auch gibt es Hinweise auf Austauschverhältnisse zwischen den Teilprozessen der intergenerationalen Bildungsreproduktion. So werden im vorliegenden Beispiel herkunftsspezifische Chancenungleichheiten durch die schichtspezifischen Fertilitätsmuster zumindest leicht moderiert. Erheblich größere relative Bedeutung hat hierfür allerdings die sozial selektive Partnerwahl, die in unserem Fall (analytisch) rund die Hälfte der beobachteten Ungleichheit beim Bildungserwerb erklärt.

Ein großer Teil der beobachteten Bildungsreproduktion lässt sich also auf die Teilprozesse Partnerwahl und Fertilität zurückführen, die im Wesentlichen außerhalb des Bildungssystems liegen. Deswegen sind sie für die direkte, bildungspolitische Intervention kaum zugänglich. Gleichwohl bietet das Bildungssystem eine wesentliche institutionelle Basis für das Phänomen der bildungsspezifischen Partnerwahl. Umgekehrt führt die selektive Formierung der Herkunftskontexte im Bildungsbereich nicht nur zu unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder, sondern auch dazu, dass typische (elterliche) Interessenkonstellationen gebildet werden, die einer Öffnung des Bildungssystems häufig entgegenstehen. Es spricht einiges dafür, soziale Homogamie und selektive Bildungschancen als zwei institutionell strukturierte Mechanismen zu interpretieren, die auf sozialen Statuserhalt gerichtet sind und sich dabei ergänzen, unabhängig davon, ob dies im Einzelfall eine bewusste Strategie ist oder nicht. Ihre Wirkungen sind sogar besonders langfristig, denn sowohl der Bildungserwerb als auch herkunftsbezogene Ressourcen haben im weiteren Lebensverlauf Konsequenzen für ungleiche Lebenschancen, etwa auf dem Arbeitsmarkt (vgl. Hillmert 2009).

Der Geltungsbereich der vorliegenden Analysen kann noch deutlich erweitert werden. In historischer Perspektive lässt sich die hier ausgewählte Kohortenfolge ausdehnen, sodass die präsentierten Maße Teil einer längeren Zeitreihe darstellen. In unserer Untersuchungspopulation unterscheidet sich das Bildungsverhalten über die Familiengenerationen deutlich, zwischen den einzelnen Fokusgenerationen aber nur wenig. Als Kontrastfall ist daher die Einbeziehung von (jüngeren) Elternkohorten interessant, die selbst besonders stark von der Bildungsexpansion profitiert haben. Auch jüngere demografische Entwicklungen in Deutschland im Hinblick auf soziale Homogamie und bildungsspezifische Fertilität lassen interessante Zusammenhänge erwarten. Eine sinnvolle Erweiterung stellen zudem auch internationale Vergleiche dar, die sich nicht nur auf (konditionale) Bildungschancen, sondern bildungsbezogene soziale Reproduktionsprozesse insgesamt beziehen. Mit diesen Vergleichen könnte insbesondere der relative Beitrag der genannten Teilprozesse für den Gesamtprozess der intergenerationalen Bildungsreproduktion untersucht werden. Die für soziale Reproduktion relevanten Teilprozesse werden in verschiedenen soziologischen Teilgebieten, nicht nur der Bildungssoziologie, in großer Breite und Detailliertheit untersucht. Für ein besseres Verständnis

intergenerationaler Bildungsreproduktion kommt es vor allem darauf an, die Ergebnisse stärker im Zusammenhang zu interpretieren, und dies setzt nicht notwendigerweise ein gemeinsames statistisches Modell voraus.

Anhang

Tabelle A1: Grundinformationen zur Datenbasis

	Kohorte 1919-21	Kohorte 1929-31	Kohorte 1939-41
Befragung im Jahr	1985-88	1981-83	1981-83
Fallzahl	1412	708	730
Männer	559	347	375
Frauen	853	361	355
Alter zum Zeitpunkt der Befragung: Mittelwert in Jahren (SD)	67,0 (1,4)	51,5 (0,9)	41,7 (0,9)
Bildungsaufstieg gegenüber den Eltern (bzw. dem gleichgeschlechtlichen Elternteil)			
Männer	18,8% (20,8%)	13,3% (13,8%)	10,4% (12,0%)
Frauen	15,0% (19,8%)	9,4% (14,4%)	14,6% (20,0%)
Durchschnittliche Kinderzahl: Mittelwerte (SD)			
Männer – max. Hauptschulabschluss (HS)	2,2 (1,4)	2,3 (1,6)	1,9 (1,3)
Mittlere Reife (MR)	1,9 (1,2)	2,0 (1,3)	1,7 (1,0)
(Fach-)Hochschulreife (FHR)	2,0 (1,3)	2,0 (1,3)	1,6 (1,2)
Frauen – max. Hauptschulabschluss (HS)	2,1 (1,5)	2,3 (1,5)	2,2 (1,4)
Mittlere Reife (MR)	1,7 (1,5)	2,2 (1,5)	1,7 (1,0)
(Fach-)Hochschulreife (FHR)	1,8 (1,3)	2,1 (1,7)	1,8 (1,2)
Anteil Kinderlose			
Männer – max. HS	7,6%	11,4%	12,8%
MR	8,0%	9,8%	18,3%
FHR	10,9%	11,5%	26,9%
Frauen – max. HS	10,5%	9,3%	9,0%
MR	23,6%	10,0%	12,5%
FHR	17,7%	19,9%	19,2%
Durchschnittliches Alter bei Geburt des Kindes – alle Kinder: Mittelwerte in Jahren (SD)			
Männer – max. HS	32,1 (6,0)	29,7 (5,1)	26, 5 (3,0)
MR	31,2 (5,9)	30,4 (4,2)	26,4 (3,6)
FHR	33,2 (5,6)	31,6 (3,6)	27,7 (3,1)
Frauen – max. HS	28,0 (5,8)	27,9 (5,1)	24,8 (3,6)
MR	28,7 (5,8)	29,5 (4,7)	25,8 (2,9)
FHR	28,8 (5,7)	29,3 (4,0)	26,0 (3,8)

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin, Eigene Berechnungen.

Tabelle A2: Ordinale Probit-Modelle des schulischen Bildungserwerbs (Kindergeneration G3)

	Mod. 1		Mod. 2		Mod. 3		Mod. 4	
	Koeff.	***S.E.***	**Koeff.**	***S.E.***	**Koeff.**	***S.E.***	**Koeff.**	***S.E.***
Schwellenwerte								
HS /MR	0,31	*0,05*	0,30	*0,05*	0,08	*0,06*	0,09	*0,06*
MR/FHR	1,15	*0,05*	1,14	*0,05*	0,94	*0,06*	0,94	*0,06*
Effektkoeffizienten								
Kohorte (G2) *Ref. 1919-21*								
1929-31	0,22**	*0,07*	0,21**	*0,07*	0,22**	*0,07*	0,21**	*0,07*
1939-41	0,37**	*0,07*	0,35**	*0,07*	0,37**	*0,07*	0,35**	*0,07*
Geschlecht G3 *(Ref. Männlich)*								
Weiblich	0,26**	*0,07*	0,26**	*0,07*	0,26**	*0,07*	0,25**	*0,07*
Weiblich * Kohorte 1929-31	–0,08	*0,08*	–0,07	*0,08*	–0,08	*0,08*	–0,07	*0,08*
Weiblich * Kohorte 1939-41	–0,27**	*0,09*	–0,27**	*0,09*	–0,27**	*0,09*	–0,27**	*0,09*
Elternbildung *(Ref. jew. HS)*								
Vater (G2): MR	0,53**	*0,08*	0,50**	*0,08*	0,53**	*0,08*	0,50**	*0,08*
Vater (G2): FHR	1,08**	*0,10*	1,05**	*0,10*	1,08**	*0,10*	1,05**	*0,10*
Mutter (G2): MR	0,54**	*0,08*	0,50**	*0,08*	0,54**	*0,08*	0,50**	*0,08*
Mutter (G2): FHR	0,98**	*0,13*	0,90**	*0,14*	0,98**	*0,13*	0,90**	*0,14*
Elternteil (G2) unverheiratet	–0,19**	*0,06*	–0,18**	*0,06*	–0,19**	*0,06*	–0,18**	*0,06*
Weiblich * Vater MR			0,05	*0,10*	0,03	*0,10*	0,05	*0,10*
Weiblich * Vater FHR			–0,22+	*0,12*	–0,21^{+}	*0,12*	–0,22+	*0,12*
Weiblich * Mutter MR			0,15	*0,10*	0,14	*0,10*	0,15	*0,10*
Weiblich * Mutter FHR			0,31	*0,20*	0,29	*0,19*	0,31$^{(+)}$	*0,20*
Geschwisterzahl					–0,11**	*0,02*	–0,11**	*0,02*
Weiblich * Geschwisterzahl					–0,05*	*0,02*	–0,05**	*0,02*
Großelternbildung *(Ref. HS)*								
Großvater (G1): MR							0,25**	*0,10*
Großvater (G1): FHR							0,17^{+}	*0,10*
Großmutter (G1): MR							0,02	*0,10*
Großmutter (G1): FHR							0,07	*0,15*
Chi²	693,05		695,13		693,05		695,13	
Pseudo-R² (McFadden)	0,12		0,12		0,12		0,12	
Fallzahl	4793		4793		4793		4793	

** $p \leq 0{,}01$, * $p \leq 0{,}05$, $^{+}$ $p \leq 0{,}1$.

Robuste Standardfehler für geclusterte Beobachtungen (Kinder aus einer Familie).

Kinder (G3) von Eltern der Geburtskohorten 1919-21, 1929-31 und 1939-41; Abhängige Variable: Schulabschluss der Angehörigen der Kindergeneration G3, Kategorien HS/MR/FHR.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin. Eigene Berechnungen.

Tabelle A3: Bildungskombinationen der (verheirateten) Paare, G2-Generation (in Prozent)

Bildungskombination Mann / Frau	Kohorte 1919-21		Kohorte 1929-31		Kohorte 1939-41	
	Anzahl	Anteil (%)	Anzahl	Anteil (%)	Anzahl	Anteil (%)
HS / HS	667	59,1	462	72,2	436	67,2
HS / MR	78	6,9	40	6,3	57	8,8
HS / FHR	11	1,0	6	0,9	–	–
MR / HS	99	8,8	51	8,0	46	7,1
MR / MR	68	6,0	18	2,8	39	6,0
MR / FHR	22	1,9	3	0,5	11	1,7
FHR / HS	62	5,5	18	2,8	17	2,6
FHR / MR	75	6,6	24	3,8	18	2,8
FHR / FHR	47	4,2	18	2,8	25	3,9
Gesamt	1129	100,0	640	100,0	649	100,0

Nur verheiratete Paare und Erst-Ehen.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin. Eigene Berechnungen.

Tabelle A4: Ordinale Probit-Modelle der Partnerwahl (G2): Bildung des (männlichen) Partners

	Modell 1		Modell 2	
	Koeff.	*S.E.*	Koeff.	*S.E.*
Schwellenwerte				
HS/MR	0,80	*0,06*	0,82	*0,06*
MR/FHR	1,41	*0,07*	1,43	*0,07*
Effektkoeffizienten				
Kohorte (G2) *Ref. 1919-21*				
1929-31	–0,31**	*0,10*	–0,34**	*0,10*
1939-41	–0,28**	*0,09*	–0,32**	*0,10*
(Eigene) Bildung der Frau (G2) *Ref. HS*				
MR	1,14**	*0,86*	1,03**	*0,09*
FHR	2,05**	*0,15*	1,83**	*0,16*
Elternbildung *(Ref. jew. HS)*				
Vater (G1): MR			0,34*	*0,14*
Vater (G1): FHR			0,28+	*0,16*
Mutter (G1): MR			0,26+	*0,15*
Mutter G1): FHR			0,24	*0,29*
2*diff(LL) (Chi²)	350,93		366,67	
Pseudo-R^2 (McFadden)	0,17		0,17	
Fallzahl	1290		1290	

** $p \leq 0{,}01$, * $p \leq 0{,}05$, + $p \leq 0{,}1$.

Geburtskohorten 1919-21, 1929-31 und 1939-41; Abhängige Variable: Schulabschluss des (männlichen) Partners der befragten Frauen, Kategorien HS/MR/FHR.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin. Eigene Berechnungen.

Tabelle A5: Anzahl der eigenen Kinder der Elterngeneration (G2): Poisson-Regressionen

	Mod. 1		Mod. 2		Mod. 3		Mod. 4	
	Koeff.	***S.E.***	**Koeff.**	***S.E.***	**Koeff.**	***S.E.***	**Koeff.**	***S.E.***
Konstante	0,80**	*0,03*	0,82**	*0,03*	0,83**	*0,03*	0,83**	*0,03*
Kohorte (G2) *Ref. 1919-21*								
Kohorte 1929-31	0,02	*0,05*	0,03	*0,05*	0,03	*0,05*	0,03	*0,05*
Kohorte 1939-41	–0,16**	*0,05*	–0,12**	*0,05*	–0,12*	*0,05*	–0,11*	*0,05*
Geschlecht *(Ref. Männlich)*								
Weiblich	–0,07+	*0,04*	–0,02	*0,04*	–0,03	*0,04*	–0,03	*0,04*
Weiblich * Kohorte 1929-31	0,09	*0,06*	0,03	*0,06*	0,04	*0,06*	0,04	*0,06*
Weiblich * Kohorte 1939-41	0,19**	*0,07*	0,10	*0,07*	0,09	*0,07*	0,09	*0,07*
Eigene Bildung: MR	–0,15**	*0,06*	–0,15**	*0,06*	–0,14**	*0,06*	–0,12*	*0,06*
Eigene Bildung: FHR	–0,12+	*0,07*	–0,09	*0,07*	–0,07	*0,08*	–0,05	*0,08*
Weiblich * MR	–0,03	*0,07*	–0,00	*0,07*	–0,02	*0,08*	–0,02	*0,08*
Weiblich * FHR	–0,01	*0,10*	0,04	*0,10*	0,02	*0,11*	0,01	*0,11*
Unverheiratet			–1,71**	*0,20*	–1,72**	*0,20*	–1,72**	*0,20*
Weiblich * Unverheiratet			0,04	*0,25*	0,05	*0,25*	0,05	*0,25*
Partnerbildung *(Ref. HS)*								
Partner(in) MR					–0,09	*0,06*	–0,09	*0,06*
Partner(in) FHR					–0,02	*0,10*	–0,02	*0,10*
Weiblich * Partner MR					0,10	*0,08*	0,10	*0,09*
Weiblich * Partner FHR					0,02	*0,12*	0,02	*0,12*
Elternbildung *(Ref. jeweils HS)*								
Vater (G1): MR							–0,12*	*0,06*
Vater (G1): FHR							–0,03	*0,07*
Mutter (G1): MR							0,04	*0,06*
Mutter (G1): FHR							–0,02	*0,11*
2*diff(LL) (chi²)	51,26		415,48		417,68		422,31	
Pseudo R²	0,01		0,04		0,04		0,04	
	2850		2850		2850		2850	

** $p \leq 0{,}01$, * $p \leq 0{,}05$, + $p \leq 0{,}1$.

Geburtskohorten 1919-21, 1929-31 sowie 1939-41 (hier sind zum Befragungszeitpunkt noch unvollständige Beobachtungen zu erwarten); Abhängige Variable: Anzahl der eigenen Kinder der Befragten.

Datenbasis: Westdeutsche Lebensverlaufsstudie des MPI für Bildungsforschung, Berlin. Eigene Berechnungen.

Literatur

Bauer, Gerrit, und Marita Jacob. 2010. Fertilitätsentscheidungen im Partnerschaftskontext. Eine Analyse der Bedeutung der Bildungskonstellation von Paaren für die Familiengründung anhand des Mikrozensus 1996 – 2004. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 31-60.

Baumert, Jürgen, Rainer Watermann und Gundel Schümer. 2003. Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6: 46-71.

Becker, Gary S. 1973. A theory of marriage: Part I. *Journal of Political Economy* 81: 813-846.

Becker, Rolf. 2007. Wie nachhaltig sind Bildungsaufstiege wirklich? Eine Reanalyse der Studie von Fuchs und Sixt (2007) über die soziale Vererbung von Bildungserfolgen in der Generationenfolge. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 512-523.

Becker, Rolf. 2009. Zeit der Erziehung – Die Rolle gemeinsamer Lebenszeiten für die Reproduktion von Bildungschancen über drei Familiengenerationen in der deutschen Nachkriegszeit. In *Zeit der Pädagogik. Zeitperspektiven im erziehungswissenschaftlichen Diskurs,* Hrsg. Marie-Theres Schönbächler, Rolf Becker, Armin Hollenstein, Fritz Osterwalder, 31-55. Bern: Haupt.

Becker, Rolf, und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten,* Hrsg. Andreas Hadjar, 55-75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Wolfgang Lauterbach. 2007. Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In *Bildung als Privileg,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 9-41. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter. 2009. Educational assortative marriage in comparative perspective. *Annual Review of Sociology* 35: 513-530.

Blossfeld, Hans-Peter, und Johannes Huinink. 1991. Human capital investments or norms of role transition? How women's schooling and career affect the process of family-formation. *American Journal of Sociology* 97: 143-168.

Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit.1993. Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern, *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.

Blossfeld, Hans-Peter, und Andreas Timm. 1997. Der Einfluss des Bildungssystems auf den Heiratsmarkt. Eine Längsschnittanalyse der Wahl des ersten Ehepartners im Lebenslauf. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49: 440-476.

Boudon, Raymond. 1974. Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society. New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Klett.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2009. Non-persistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology* 114: 1475-1521.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Brückner, Erika. 1993. *Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1919 – 1921.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete und Anne McDaniel. 2008. Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology* 34: 319-337.

Cortina, Kai S., Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer und Luitgard Trommer, Hrsg. 2008. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick.* Reinbek: Rowohlt.

Diefenbach, Heike, und Michael Klein. 2002. „Bringing boys back in". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 48: 938-958.

DiMaggio, Paul, und John Mohr. 1985. Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology* 90: 1231-1261.

Elder, Glen H. Jr., Hrsg. 1985. *Life course dynamics: Trajectories and transitions, 1968-1980.* Ithaca: Cornell University Press.

Francesconi, Marco, Stephen P. Jenkins und Thomas Siedler. 2010. Childhood family structure and schooling outcomes: Evidence for Germany. *Journal of Population Economics* 23: 1201-1231.

Fuchs, Marek, und Michaela Sixt. 2007. Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 1-29.

Goldthorpe, John H. 2007. *On sociology.* Volume I. Stanford: Stanford University Press.

Helbig, Marcel. 2010. Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 93-111.

Henz, Ursula, und Ineke Maas. 1995. Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605633.

Hillmert, Steffen. 2002. Familiale Ressourcen und Bildungschancen: Konsequenzen eines frühzeitigen Elternverlustes. *Zeitschrift für Familienforschung* 14: 44-69.

Hillmert, Steffen. 2007. Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen. In *Bildung als Privileg. Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 71-98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, Steffen. 2009. Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 215-235. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hillmert, Steffen, und Marita Jacob. 2010. Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. *Research in Social Stratification and Mobility* 28: 59-76.

Kreyenfeld, Michaela, und Dirk Konietzka. 2008. Education and fertility in Germany. In *Demographic change in Germany: The economic and fiscal consequences,* Hrsg. Ingrid Hamm, Helmut Seitz, Martin Werding. 165-187. New York: Springer.

Long, J. Scott. 1997. *Regression models for categorical and limited dependent variables.* Thousand Oaks: Sage.

Mannheim, Karl. 1928. Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7: 157-185, 309-330.

Mare, Robert D. 1997. Differential fertility, intergenerational educational mobility, and racial inequality. *Social Science Research* 26: 263-291.

Mare, Robert D., und Vida D. Maralani. 2006. The intergenerational effects of changes in women's educational attainments. *American Sociological Review* 71: 542-64.

Mayer, Karl Ulrich. 2001. Lebensverlauf. In *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands,* Hrsg. Bernhard Schäfers, Wolfgang Zapf, 446-460. Opladen: Leske + Budrich.

Mayer, Karl Ulrich, und Erika Brückner. 1989. *Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951.* Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Mayer, Karl Ulrich, Sebastian Schnettler und Silke Aisenbrey. 2009. The process and impacts of educational expansion: Findings from the German life history study. In *Expected and unexpected consequences of the educational expansion in Europe and the US,* Hrsg. Rolf Becker, Andreas Hadjar, 27-47. Bern: Haupt.

McLanahan, Sara. 2004. Diverging destinies: How children are faring under the second demographic transition. *Demography* 41: 607-627.

Neugebauer, Martin. 2010. Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39: 202-214.

Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2010. Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 61-91.

Schimpl-Neimanns, Bernhard. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636-669.

Schelsky, Helmut. 1957. *Die skeptische Generation; eine Soziologie der deutschen Jugend.* Düsseldorf: E. Diederich.

Schuchardt, Claudia, und Kai Maaz. 2007. Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59: 640-666.

Solga, Heike, und Sandra Wagner. 2007. Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In *Bildung als Privileg. Ursachen von Bildungsungleichheit aus soziologischer Sicht,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 187- 215. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stocké, Volker. 2007. Explaining educational decision and effects of families' social class position: An empirical test of the Breen-Goldthorpe model of educational attainment. *European Sociological Review* 23: 505-519.

Wirth, Heike. 2000. *Bildung, Klassenlage und Partnerwahl. Eine empirische Analyse zum Wandel der bildungs- und klassenspezifischen Heiratsbeziehungen.* Opladen: Leske + Budrich.
Wooldridge, Jeffrey M. 2002. *Econometric analysis of cross section and panel data.* Cambridge: MIT Press.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Steffen Hillmert, Universität Tübingen, Institut für Soziologie, Wilhelmstraße 36, 72074 Tübingen, Deutschland
E-Mail: steffen.hillmert@uni-tuebingen.de

BILDUNGSDISPARITÄTEN NACH SOZIALER HERKUNFT UND GESCHLECHT IM WANDEL –

Deutschland im internationalen Vergleich*

Richard Breen, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak

Zusammenfassung: Der Aufsatz untersucht für Deutschland und sieben weitere europäische Länder die längerfristige Entwicklung herkunfts- und geschlechtsbezogener Ungleichheiten in den Bildungsabschlüssen und weshalb sich Ungleichheiten nach sozialer Herkunft und Geschlecht unterschiedlich wandeln. Im Ergebnis zeigt er, dass beide Arten von Ungleichheit in weitgehend allen untersuchten Ländern geringer geworden sind und widerlegt damit die Befunde „dauerhafter Ungleichheit" älterer Studien.

I. Einführung

Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft *und* Geschlecht stehen nicht nur im Zentrum der öffentlichen Auseinandersetzung um Ungleichheit der Bildungschancen. Ihre gemeinsame Betrachtung ist auch aus theoretischen Gründen interessant. Disparitäten nach sozialer Herkunft sind in verschiedenen Gesellschaften relativ ähnlich ausgeprägt und haben sich selbst bei starker Zunahme in der allgemeinen Bildungsbeteiligung über lange historische Zeiträume hinweg nur relativ wenig verändert. Die Disparitäten nach Geschlechtern unterscheiden sich dagegen stärker zwischen Gesellschaften und haben sich in kurzer Zeit massiv gewandelt. Sie sind sogar dabei, ins Gegenteil zu Ungunsten der Männer zu drehen (vgl. Becker und Müller 2011; siehe den Beitrag von Helbig in diesem Band). Worin liegen die Gründe für diese höchst unterschiedliche Entwicklung? Lassen sich die Unterschiede in einem einheitlichen theoretischen Rahmen erklären? Liegt sogar, wie Shavit und Blossfeld (1996) vermuten, ein Grund für das fortgesetzte Zurückbleiben von Kindern bildungsferner sozialer Herkunft in der verstärkten Konkurrenz um Bildungsplätze durch Frauen bildungsnaher Herkunft?

Im vorliegenden Beitrag stehen *Disparitäten in den erworbenen Bildungsabschlüssen* im Zentrum.[1] Mit Disparitäten sind beobachtbare Unterschiede in der Verteilung die-

---

* Der Beitrag ist eine um neuere Entwicklungen für Deutschland ergänzte Kurzfassung von Breen et al. 2009, 2010. Daraus wörtlich übernommene oder übersetzte Teile sind nicht gesondert als solche gekennzeichnet. Wir danken den Herausgebern und Nicole Tieben für hilfreiche Anregungen zur Verbesserung und Kürzung des Aufsatzes.

1 Im Unterschied zu Studien zu Disparitäten in den Kompetenzen bei einzelnen Lernbereichen, über die Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Bildungsphase (wie beispielsweise bei PISA am Ende der Pflichtschulzeit) verfügen, kommt beim Fokus auf Bildungsabschlüsse die gesamte Bildungslaufbahn zur Geltung. Für die Untersuchung von Bildungsungleichheit ist

ser Abschlüsse nach Gruppenzugehörigkeit gemeint. Solche Unterschiede reflektieren ungleiche Chancen, Bildung zu erwerben und sind ein wichtiger Aspekt von Bildungsungleichheit.[2] Explizit untersucht werden im internationalen Vergleich Disparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht, und weiterhin, ob und wie sich herkunftsbedingte Disparitäten zwischen Männern und Frauen unterscheiden, sowie wie sich diese Disparitäten seit Beginn des 20. Jahrhunderts verändert haben. Ausgangspunkt für unsere Analysen ist die Studie von Shavit und Blossfeld (1993), die in der Debatte um die langfristige Entwicklung der sozialen Bildungsungleichheit besonders einflussreich ist. Die beiden Autoren charakterisieren die zentralen Ergebnisse ihrer Studie als „dauerhafte Ungleichheit". In elf von dreizehn sehr verschiedenen, wirtschaftlich entwickelten Ländern seien „trotz der zunehmenden Bildungsbeteiligung unterer sozialer Schichten die herkunftsbezogenen Bildungschancen weitgehend unverändert geblieben"; Ausnahmen waren nur Schweden und die Niederlande (Blossfeld und Shavit 1993: 25).

Die Befunde von Shavit und Blossfeld (1993) stimmten teilweise mit früheren Untersuchungen aus einzelnen Ländern überein. Mehrere Studien haben diese Ergebnisse allerdings in Frage gestellt. Sie haben gezeigt, dass ein Abbau von Disparitäten nicht nur in Schweden und den Niederlanden, sondern auch in anderen Ländern stattfand, so z. B. in Deutschland (vgl. Henz und Maas 1995; Jonsson et al. 1996; Müller und Haun 1994; zu Befunden für andere Länder siehe Breen et al. 2009: 1476 ff.). In Analysen, die mehrere Länder vergleichen, konstatiert Rijken (1999) abnehmende Disparitäten. Dagegen findet Pfeffer (2008) in der jüngsten, vergleichenden Studie mit den Daten des „International Adult Literacy Survey" wie Shavit und Blossfeld (1993) für bestenfalls zwei der 20 untersuchten Ländern abnehmende Disparitäten nach sozialer Herkunft. Die durchaus heterogene Befundlage ist unterschiedlichen, teilweise unzureichenden und/oder wenig vergleichbaren Daten und Methoden geschuldet. Deshalb wird die Fragestellung mit neueren und wesentlich umfangreicheren, für den Gesellschaftsvergleich besser harmonisierten Daten sowie mit neueren methodischen Verfahren erneut aufgegriffen. Dabei werden zugleich systematischer als bislang die einzelnen Prozesse überprüft, die den unterschiedlichen Entwicklungen herkunftsbedingter Disparitäten bei Männern und Frauen zugrunde liegen.

Der nächste zweite Abschnitt diskutiert zunächst theoretisch die Gründe, die, als Folge von strukturellen und institutionellen Veränderungen während des 20. Jahrhunderts, einerseits zu geringeren herkunftsbedingten Bildungsdisparitäten für beide Geschlechter, andererseits zum Aufholen der Frauen in der Bildungsbeteiligung geführt

---

dies wichtig, da gerade auch bei der Wahrnehmung unterschiedlicher Bildungsoptionen jenseits der Schulpflicht soziale Einflüsse zur Geltung kommen. Die Bildungsabschlüsse sind auch deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie im Unterschied zu Kompetenzen in Schulfächern mit ihrer Signalwirkung für Arbeitgeber die beruflichen Chancen in großem Maße bestimmen (vgl. Spence 1973). Sichtbar wird dies gerade in Deutschland durch die ausgesprochen hohe Korrelation von Bildungsabschlüssen mit beruflichen Positionen oder anderen Lebenschancen.

2 Hier wird dennoch der eher technische Begriff der Disparitäten verwendet, weil er am ehesten dem entspricht, was mit den hier verwendeten Daten beobachten werden kann, nämlich die am Ende der Bildungslaufbahn resultierende ungleiche Verteilung von Bildungsabschlüssen nach Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe. Der Chancenbegriff wird deswegen vermieden, weil mit den hier verwendeten Daten keine der unterschiedlichen Vorstellungen genau identifiziert werden kann, die in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion mit diesem oft schillernd verwandten Chancenbegriff verbunden wird.

haben könnten. Der dritte Abschnitt beschreibt die Datengrundlage und das methodische Vorgehen. Die Abschnitte vier und fünf enthalten die Ergebnisse, zunächst getrennt für beide Geschlechter und dann jene aus einer Analyse, in der die einzelnen Elemente der Entwicklungen der herkunfts- und geschlechtsspezifischen Disparitäten in einem integrierten Modell gegeneinander getestet werden. Mit verschiedenen Sensitivitätsanalysen versucht der sechste Abschnitt zu klären, weshalb sich unsere Ergebnisse von anderen international vergleichenden Studien unterscheiden. Der siebte Abschnitt ergänzt die Studie mit Ergebnissen speziell zur jüngsten Entwicklung in Deutschland. Im achten Abschnitt erfolgt ein Resümee, und es werden abschließend einige Schlussfolgerungen für die weitere Forschung diskutiert.

II. Theoretische Grundlagen und Erwartungen

Bis weit in die 1990er Jahre hinein wurden Erwartungen zur Entwicklung von Bildungsdisparitäten hauptsächlich aus *Makrotheorien* abgeleitet. So erwartete die Modernisierungstheorie, dass im Zuge fortgesetzter Modernisierung das erreichte Bildungsniveau zunehmend weniger von Eigenschaften wie der sozialen Herkunft oder dem Geschlecht abhängen würde, weil die technisch-funktionalen Erfordernisse der modernen Gesellschaft und der intensivierte Wettbewerb Arbeitgeber dazu bringen würde, Mitarbeiter nicht nach solchen askriptiven Merkmalen zu rekrutieren, sondern nach gezeigter Leistung, wie sie beispielsweise in Bildungszertifikaten zum Ausdruck komme (vgl. Blau und Duncan 1967; Treiman 1970). Zudem führe der internationale Wettbewerb dazu, dass Staaten das höhere Bildungswesen ausbauen und damit auch für bildungsferne Bevölkerungsgruppen den Zugang zu Bildung erleichtern. Dagegen argumentiert die Statusgruppen- oder Konflikttheorie (vgl. Weber 1964; Collins 1971), die dominanten gesellschaftlichen Gruppen könnten zur Erhaltung ihrer Privilegien, etwa durch Höherschrauben von Bildungsstandards oder Zugangsbeschränkungen bei Ausbildungen zu elitären Berufen, den Wettbewerb von unten erfolgreich verhindern und damit die Egalisierung von Bildungschancen torpedieren (vgl. auch den Beitrag von Solga in diesem Band).

In der jüngeren Literatur werden Disparitäten dagegen zunehmend in *mikrotheoretischen Modellen* mit der Unterscheidung von sogenannten primären und sekundären Effekten erklärt (vgl. Boudon 1974; Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996). Unterschiede in den Bildungsergebnissen zwischen Individuen kommen entweder durch unterschiedlich gute Lernleistungen in der Schule (primäre Effekte) zustande oder dadurch, dass selbst bei gleichen Lernleistungen unterschiedlich anspruchsvolle und kostenträchtige Bildungswege und unterschiedliche Zeitpunkte des Ausscheidens aus dem Bildungssystem gewählt werden (sekundäre Effekte). Die Unterscheidung nach diesen Effekttypen kann grundsätzlich für die Erklärung von Disparitäten zwischen verschiedenen Arten sozialer Gruppen angewandt werden, für Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft (vgl. Becker 2000; Lörz in diesem Band) oder ethnischer Zugehörigkeit (vgl. den Beitrag von Becker und Beck in diesem Band) oder auch für die beiden Geschlechter (vgl. Becker und Müller 2011). Disparitäten im Bildungserwerb verschiedener Gruppen können somit immer aus unterschiedlichen Lernleistungen (Performanz) sowie aus unterschiedlichen Bildungsentscheidungen trotz gleicher

Performanz oder beidem resultieren. Damit lässt sich das Zusammenwirken von sozialen und Geschlechterdisparitäten in einem einheitlichen Erklärungsmodell systematisieren.

Für den Vergleich zwischen Ländern oder für die Entwicklung im Zeitverlauf kann die allgemeine Wirkungsweise dieser Mechanismen als weitgehend konstant unterstellt werden. Was variiert und was Unterschiede zwischen Ländern oder im Zeitverlauf erklären kann, sind *strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen*, unter denen individuelle Akteure jeweils handeln. Einzelne Elemente des Wandels dieser Rahmenbedingungen könnten auch modernisierungstheoretisch rekonstruiert werden.

1. Primäre und sekundäre Disparitäten nach sozialer Herkunft

Zu primären Disparitäten nach sozialer Herkunft kommt es, weil Kinder unterschiedlicher Herkunft von frühester Kindheit an in ihren Familien und in der Familienumgebung in unterschiedlichem Ausmaß von verfügbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen für ihre kognitive Entwicklung profitieren und unterschiedliche Unterstützung und Motivierung für das Lernen in der Schule erhalten. Auch die genetische Ausstattung variiert zwischen Individuen und beeinflusst ihren Lernerfolg. Soweit diese Ausstattung zwischen Herkunftsgruppen differiert, kann auch dies zu entsprechenden primären herkunftsbezogenen Bildungsdisparitäten beitragen (Erikson und Jonsson 1996: 11 ff.).

Während die grundlegenden Mechanismen, durch die primäre Herkunftsdisparitäten zustande kommen, international wie zeitlich weitgehend konstant sein sollten, können strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen sowohl zwischen Ländern als auch im Zeitverlauf variieren. Dies kann entsprechende Unterschiede in den herkunftstypischen Leistungsdisparitäten zur Folge haben. Im Laufe des 20. Jahrhunderts hat sich vor allem für die Arbeiter und Bauern die ökonomische Lage in bedeutsamer Weise verbessert. Sie sind aus Elend und absoluter Armut weitgehend herausgewachsen. Insbesondere im Zuge der beachtlichen Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen in den Jahrzehnten des starken Wirtschaftswachstums und des Ausbaus des Wohlfahrtstaates nach dem Zweiten Weltkrieg sollte dies zu einer gewissen Verringerung in den primären Disparitäten geführt haben, nicht zuletzt dank ausreichender Ernährung und verbesserter Gesundheit. Diese Folge sollte durch eine Reihe von Veränderungen in den Bildungsinstitutionen verstärkt worden sein, wie z. B. vermehrte öffentliche Bereitstellung frühzeitiger Kinderbetreuung und vorschulischer Bildung, die Entwicklung von Ganztags- anstelle von Teilzeitunterricht, verstärkte Fördermaßnahmen in der Schule bei Leistungslücken, die Verlängerung der Pflichtschulzeit sowie Veränderungen in den Zeitpunkten, im Umfang und in den Formen der Aufteilung eines Jahrgangs auf unterschiedliche Schultypen oder Bildungsgänge. All dies kann zur Verringerung von Herkunftsunterschieden in schulischen Leistungen beitragen.

Für die theoretische Systematisierung sekundärer Effekte haben sich soziologisch informierte handlungstheoretische Modelle der rationalen Wahl bewährt. Demnach wählen Eltern und ihre Kinder bei Bildungsentscheidungen jeweils diejenige der verfügbaren Alternativen, von der sie in der jeweiligen Entscheidungssituation, unter den je gegebenen Bedingungen, den größten Nutzen erwarten (vgl. Becker 2000; Breen und

Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999). Zentrale Nutzenkomponenten sind die mit der jeweiligen Alternative verbundenen *Kosten-* und *Ertrag*erwartungen, gewichtet mit der subjektiven *Wahrscheinlichkeit,* dass der entsprechende Bildungsgang auch erfolgreich bewältigt werden kann und die damit verbundenen Ertragserwartungen eintreten. Diesbezüglich sollten vor allem die sinkenden Kosten von Bildung (beispielsweise als Folge leichterer Erreichbarkeit höherer Schulen) zu einer Verringerung von Disparitäten beigetragen haben. Dies sollte es auch einkommensschwächeren Familien erleichtert haben, die Bildungskosten zu tragen. Zumindest in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde von Kindern in der Arbeiterklasse erwartet, so früh wie nur möglich zum Einkommen beizutragen. Dieser Druck ist geringer geworden. In allen modernen Staaten wurde die Dauer der Schulpflicht verlängert. Damit reduzierte sich die Anzahl der zusätzlichen Schuljahre, die über die Schulpflicht hinaus erforderlich sind, um einen höheren Sekundarabschluss mit Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen.

Gewiss differieren die Länder in den Einzelheiten der Bildungskosten und der institutionellen Reformen. Länder unterscheiden sich auch in weiteren Bedingungen, die insbesondere in den weniger wohlhabenden Bevölkerungsgruppen die Möglichkeit beeinflussen, in die Bildung der Kinder zu investieren; so in der wohlfahrtsstaatlichen Absicherung und Umverteilung oder in den Politiken, Arbeitslosigkeit unter Eltern zu verhindern. In der Summe ist aber wohl für viele Länder festzustellen, dass sich die Bedingungen für primäre und sekundäre Effekte nach der sozialen Herkunft in einer Weise verändert haben, die sinkende Disparitäten zwischen den Klassen im erreichten Bildungsniveau erwarten lässt. Dies sollte trotz auch umgekehrt wirkender Einflüsse (z. B. Anstieg der Arbeitslosigkeit) insbesondere bei Kindern der Arbeiterklasse und in Bauernfamilien der Fall sein, die sich in ihrer relativen Position langfristig am stärksten verbessert haben.

2. Primäre und sekundäre Disparitäten nach Geschlechtern

Zu einem großen Teil sollten die beschriebenen soziostrukturellen und institutionellen Entwicklungen Männer und Frauen gleichermaßen betreffen. Allerdings fällt bei den Frauen die Entwicklung der Klassendisparitäten mit einer viel stärkeren generellen Ausweitung der Bildungsbeteiligung als bei Männern zusammen. Dies führt zu der doppelten Frage: (1) Welches sind die Gründe für das generelle Aufholen der Frauen in den Bildungsabschlüssen? (2) Waren auch Herkunftsdisparitäten bei Frauen größer als bei Männern, als sie in der Bildungsbeteiligung generell hinter den Männern zurückstanden? Oder anders herum: Sind Frauen im Vergleich zu Männern in weniger gut situierten Klassen stärker benachteiligt als in den wohlhabenderen Klassen, und hängt dies mit dem allgemeinen Ausmaß der Disparitäten zwischen den Geschlechtern zusammen? Sind Disparitäten nach Herkunft und Geschlecht miteinander verbunden? Hatte der rasche Rückgang der Disparitäten zwischen den Geschlechtern Folgen für den Wandel herkunftsbedingter Disparitäten?

Die Analyse einer denkbaren Interaktion von geschlechts- und herkunftstypischen Disparitäten erfordert sowohl theoretisch als auch dann empirisch besondere Aufmerksamkeit für eine klare Trennung der verschiedenen Effekte:

(i) Disparitäten zwischen den Herkunftsgruppen, die bei beiden Geschlechtern bestehen;
(ii) Disparitäten zwischen den Geschlechtern, die in allen Herkunftsgruppen bestehen;
(iii) Disparitäten zwischen Herkunftsgruppen, die nach Geschlechtern variieren, also geschlechtsspezifische Herkunftsdisparitäten, die entweder bei den Männern oder den Frauen stärker ausgeprägt sind.

All diese Disparitäten können sich im Zeitverlauf verändern. Dies ist bei den generellen Disparitäten zwischen den Geschlechtern (ii) ganz offensichtlich. Welche Rolle spielen nun primäre und sekundäre Mechanismen bei der Generierung von geschlechtsbezogenen Disparitäten und ihrem Wandel?

Primäre Effekte sollten bei Mädchen und Jungen in gleicher Weise wirken und sich in gleicher Weise verändern. Sie sind im Wesentlichen durch lernrelevante Ressourcen in der Familie und in der häuslichen Umgebung bedingt und beeinflussen die kognitive Entwicklung, das Lernen und die Leistungen in der Schule. Da für Jungen und Mädchen im Durchschnitt diese familiären Umwelt- und Förderbedingungen ähnlich sind, sollten sie auch nicht ein zentraler Grund für Unterschiede zwischen den Geschlechtern sein, weder im Sinne von generellen Disparitäten zwischen den Geschlechtern (ii) noch als besonders ausgeprägte Herkunftsdisparitäten für eines der Geschlechter (iii). In dem Ausmaß, zu dem sich, wie oben argumentiert, die Bedingungen für die Ausbildung primärer Herkunftsdisparitäten (i) verringern, sollte dies für beide Geschlechter gleichermaßen zu geringeren Herkunftsdisparitäten führen. Für frühere Zeiten allerdings, als Bildung für Mädchen als weniger wichtig als für Jungen erachtet wurde und Mädchen generell weniger Bildung als Jungen erhielten, könnte man sich vorstellen, dass die Eltern den Mädchen weniger bildungsbezogene Unterstützung und Motivation gaben und dass dies in der Arbeiterklasse noch ausgeprägter galt als in bürgerlichen Familien. Insofern hätten damals primäre Herkunftseinflüsse bei Mädchen entsprechend (iii) stärker sein können als bei Jungen. Solche Effekte sollten aber allenfalls gering sein, auch deshalb, weil Mädchen in der Regel in der Schule eher bessere Leistungen erbringen als Jungen (vgl. Becker und Müller 2011; siehe auch den Beitrag von Helbig in diesem Band).

Wesentliche Unterschiede in den primären Herkunftseinflüssen zwischen Männern und Frauen zu Ungunsten der Frauen wurden (bisher) allerdings nicht gefunden (Buchmann und DiPrete 2006: 533). Eher im Gegenteil: Einige Studien finden, bezüglich geschlechtsspezifischer Herkunftsdisparitäten (iii), eine herkunftsbedingte Kluft zwischen den Geschlechtern in den schulischen Leistungen und dies zu Gunsten der Mädchen. Es gibt Hinweise, dass dies nicht neu ist, sondern schon früher der Fall war, als die Mädchen in den Bildungsabschlüssen noch deutlich hinter den Jungen zurücklagen (vgl. für die USA: Cardon 1968; Carmichel 1954; Gates 1961; Hinshaw 1992; Husen 1967; für Deutschland: Becker et al. 2006). Vor dem Hintergrund vieler Befunde aus anderen Ländern, in denen schon früher ein Vorsprung der Mädchen bei den Schulleistungen beobachtet wurde, wäre anzunehmen, dass dies auch in Deutschland der Fall war (vgl. Becker und Müller 2011; Helbig in diesem Band). Es gab also wahrscheinlich die paradoxe Situation, dass Mädchen mit niedrigeren Abschlüssen aus dem

Bildungssystem ausgeschieden sind, obwohl sie in den schulischen Leistungen ebenso gut wie die Jungen oder sogar besser waren.

Wenn also Geschlechterunterschiede zum Nachteil der Frauen wohl kaum über primäre Mechanismen zustande kommen, wie verhält es sich dann bei den sekundären Mechanismen? Auch hier sind für viele der relevanten Faktoren allenfalls geringe Unterschiede zwischen Männern und Frauen zu erwarten. Bei gegebenem schulischem Leistungsvermögen werden sich zwischen Jungen und Mädchen Kosten- und Erfolgserwartungen kaum unterschieden. Unterschiede zwischen den Geschlechtern dürften im Wesentlichen nur bei den Nutzenerwartungen bestehen. Genau in dieser Hinsicht haben sich im Zeitverlauf auch die Bedingungen für die Frauen im Vergleich zu den Männern massiv gewandelt. Mit der zunehmenden außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der Frauen werden auch für Frauen Investitionen in Bildung ähnlich bedeutsam wie für Männer. Die eigene Erwerbstätigkeit wird zunehmend zur Selbstverständlichkeit auch für den Lebensentwurf von Frauen. Dies führt dazu, dass sich die Beteiligungsmuster der Geschlechter im Sinne von (ii) angleichen. Die Verringerung der Bildungskosten und die erhöhte Nachfrage nach höher qualifizierten Arbeitskräften sollten dagegen für beide Geschlechter in Richtung allgemeiner Bildungsexpansion gewirkt haben. Diese Vorstellungen zu Veränderungen in den sekundären Effekten werden durch Analysen von Buchmann und DiPrete (2006; siehe auch Buchmann et al. 2008) bestätigt. Sie zeigen zudem, dass für Frauen der Nutzen von Bildungsbeteiligung zunehmend den für Männer übertrifft, weil sich Bildung für Frauen nicht nur auf dem Arbeitsmarkt auszahlt, sondern auch in höherer Ehestabilität und geringerem Verarmungsrisiko infolge von Scheidung oder Verwitwung. In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg haben diese Erträge für Frauen schneller zugenommen und sind nun höher als bei Männern.[3]

Können Unterschiede in den Bildungserträgen auch zu unterschiedlichen sekundären Herkunftseinflüssen auf das Bildungsverhalten von Männern und Frauen führen (siehe (iii))? Hierzu liegen unterschiedliche Hypothesen vor. So argumentieren Breen und Goldthorpe (1997), dass in frühen Kohorten für Frauen aus höheren Klassen der Statuserhalt nicht unbedingt durch das Bildungsniveau und damit verbundene vorteilhafte Erwerbspositionen erreicht wurde, sondern durch Heirat. Entsprechend sollten Herkunftsunterschiede im Bildungserwerb unter Frauen früher geringer gewesen sein als bei Männern. Im Laufe des 20. Jahrhunderts ist Bildung für Frauen allerdings zu einem wichtigen Faktor für eine auf eigener Erwerbstätigkeit basierende Klassenposition geworden. Deshalb erwarten Breen und Goldthorpe (1997), dass sich die Bildungsdisparitäten bei Frauen denen der Männer angenähert haben. Man könnte diese Annahme als *Enttraditionalisierungs-Hypothese* bezeichnen. Die Ergebnisse der wenigen Untersuchungen hierzu differieren zwischen den einzelnen Ländern (siehe für Details: Breen et al. 2010).

3 Eine Ursache dafür ist auch die Geschlechtersegregation von Arbeitsmärkten. Der Arbeitsmarkt für Frauen ist eher auf nichtmanuelle Dienstleistungsberufe ausgerichtet, und in neuerer Zeit vor allem auch in den Semiprofessionen (Lehrer, Sozialarbeit, Sozialpädagogik, medizinische Versorgung und Pflege). In diesen Berufen, aber auch in den Professionen, die oft im öffentlichen Dienst ausgeübt werden, sind Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen geringer als in anderen Erwerbsbereichen (vgl. Gornick und Jacobs 1998). Der Zugang zu diesen Berufen ist daher einer der Anreize für Frauen, in Bildung zu investieren.

Anstatt generell stärkere oder schwächere Herkunftsdisparitäten für entweder Männer oder Frauen zu erwarten, geht die *Hypothese differentieller Bildungsinvestitionen* (vgl. Müller und Haun 1994) von unterschiedlichen Investitionen von Familien in die Bildung von Mädchen und Jungen in *bestimmten* Klassen aus, insbesondere in den Klassen der Landwirte und anderer Selbständiger. In diesen Klassen spielt die Vererbung des Betriebes eine wichtige Rolle für die spätere Position der Kinder. Für die Nachfolge im Betrieb, die traditionell eher auf einen Sohn als eine Tochter übergeht, ist Bildung, zumindest für weite Teile des hier betrachteten 20. Jahrhunderts, relativ weniger wichtig. Im Gegenzug zur Bevorzugung der Söhne bei der Betriebsvererbung wird dann von der Familie mehr Gewicht auf die Bildung der Töchter gelegt, sei es aus Gründen kompensierenden Ausgleichs oder aus Gründen der Risikostreuung. Deshalb sollten in den Klassen der Selbstständigen und Landwirte die Töchter im Vergleich zu ihren Brüdern bildungsmäßig relativ besser abschneiden, d. h. relativ weniger benachteiligt sein, als dies in anderen Klassen der Fall ist. Ein empirischer Test dieser Hypothese müsste daher sowohl die Bildungsdisparitäten als auch die intergenerationale Klassenmobilität von Männern und Frauen vergleichen. Unseres Wissens hat bislang keine Studie beides zusammen untersucht (vgl. aber für die Klassenmobilität: Erikson und Goldthorpe 1992: 59 f.; für Bildungsungleichheiten: Müller und Haun 1994).

Die Überlegungen zu herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsdisparitäten können so kurz zusammengefasst werden: Über die Zeit hinweg sind für Männer und Frauen in ähnlicher Weise abnehmende Disparitäten zwischen den Herkunftsgruppen zu erwarten (i). Zudem nehmen die Disparitäten zwischen den Geschlechtern (ii) ab. Inwieweit darüber hinaus Herkunftsdisparitäten zwischen den Geschlechtern differieren und wie sich solche Unterschiede im Zeitverlauf entwickelt haben, lässt sich vor dem Hintergrund verschiedener plausibler theoretischer Argumente, aber widersprüchlicher Befunde der bisherigen Forschung kaum eindeutig antizipieren. Aufschluss darüber sollen die empirischen Analysen geben.

III. Daten, Variablen und Methoden

Um international vergleichend die generellen Trends in herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsdisparitäten angemessen untersuchen zu können, ist es notwendig, eine umfangreiche Datengrundlage mit möglichst einheitlich gemessenen Variablen für einen ähnlichen Zeitraum zu verwenden. Die folgenden international vergleichenden Analysen basieren auf einem Datensatz, der im Rahmen des Projektes *„Social Mobility in Europe"* (vgl. Breen 2004) in den zentralen Variablen nach einheitlichen Standards von Experten der einzelnen Länder harmonisiert wurde. Er umfasst die Länder Deutschland, Frankreich, Italien, Irland, Großbritannien, Schweden, Polen und die Niederlande. In jedem Land stammen die Daten jeweils aus in unterschiedlichen Perioden durchgeführten sozialwissenschaftlichen Bevölkerungsumfragen (DE, IT, IE, NL) oder entsprechenden Erhebungen der amtlichen Statistik (FR, SE, GB, PL; zu weiteren Details: Breen et al. 2009: 1480 ff.). Insgesamt werden Daten aus 120 verschiedenen Erhebungen aus den Jahren 1970-2002 verwendet. Für Deutschland sind dies unter anderem verschiedene ZUMABUS-Erhebungen, alle ALLBUS-Erhebungen bis 2002, einzelne Wohlfahrtssurveys und verschiedene Stichproben des SOEP. Die Vergleichbar-

keit der Daten, vor allem im Hinblick darauf, ob der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichtem Bildungsabschluss für jeweils gleiche Grundgesamtheiten in verschiedenen Umfragen und Erhebungen identisch ist, wurde umfassend geprüft und im Ergebnis als gesichert gefunden (Breen et al. 2009: 1487 ff.). In die Analysen einbezogen sind Personen im Alter von 30 bis 69 Jahren (in Großbritannien im Alter von 30-59 und teilweise 30-49 Jahren, weil Daten für ältere Jahrgänge in den Erhebungen nicht enthalten sind). Mit der unteren Altersgrenze soll sichergestellt werden, dass der Erwerb von Bildungsabschlüssen für alle Befragten weitgehend abgeschlossen ist. Mit der oberen Altersgrenze sollen Effekte selektiver Mortalität minimiert werden.

Diese Daten werden in erster Linie nach der Geburtskohortenzugehörigkeit der befragten Personen analysiert, da die Bildungschancen im Wesentlichen mit den sozialstrukturellen und bildungsinstitutionellen Bedingungen zu den Zeitpunkten variieren, in denen Geburtsjahrgänge in Bildung sind. Die Geburtsjahrgänge sind nach fünf Kohorten gegliedert: 1908-24, 1925-34, 1935-44, 1945-54 und 1955-64. Damit können Disparitäten in den Bildungsabschlüssen für Geburtsjahrgänge untersucht werden, die etwa seit Beginn des Ersten Weltkrieges bis Ende des letzten Jahrhunderts das Bildungssystem durchliefen. Neben der Kohortenzugehörigkeit wird zur Kontrolle auch der Zeitpunkt der jeweiligen Datenerhebungen berücksichtigt (1970-74, 1975-79, 1980-84, 1985-89, 1990-94, 1995-99 und 2000-04).

Der höchste erreichte Bildungsabschluss wird entsprechend der CASMIN-Bildungsklassifikation, unter Zusammenfassung einzelner Abschlussarten, mit den folgenden fünf Kategorien erfasst:

1abc Pflichtschulausbildung (auf der untersten Niveaustufe) mit oder ohne allgemeinen oder beruflichen Abschluss
2ab Mittlerer Sekundarabschluss, allgemein und/oder beruflich
2cd Höherer Sekundarschulabschluss, allgemein und/oder beruflich
3a Unterer Tertiärabschluss (in D: Fachhochschule)
3b Oberer Tertiärabschluss (Universitätsabschluss)

Für die soziale Herkunft stehen uns in den Daten vollständige Informationen leider nur für den Vater zur Verfügung, nicht aber für die Mutter. Die soziale Klassenposition des Vaters wird als Variable der sozialen Herkunft nach dem EGP-Klassenschema (vgl. Erikson et al. 1979) in der folgenden Weise eingeordnet:

I Obere Dienstklasse
II Untere Dienstklasse
IIIa Höhere nichtmanuelle ausführende Berufe
IVab Selbständige und kleinere Arbeitgeber
Ivc Selbständige Landwirte
V+VI Techniker, Meister, Vorarbeiter, Facharbeiter
VIIab+IIIb Ungelernte Arbeiter in Industrie, Gewerbe, Landwirtschaft und untere nichtmanuelle ausführende Berufe

In der Ergebnispräsentation sind die Klassen I und II zusammengefasst, weil sie in Großbritannien und Polen nicht unterschieden werden können. Aus Datengründen müssen in Großbritannien Angehörige der Klasse IVa den Dienstklassen zugeordnet und in Polen die Klassen IIIa und IIIb zusammengefasst werden. In ergänzenden Ana-

Tabelle 1: Fallzahlen nach Ländern und Geschlecht

Land	Männer	Frauen
Deutschland	17 124	18 690
Frankreich	51 705	34 166
Italien	4 037	4 242
Irland	5 581	0
Großbritannien	66 474	71 710
Schweden	41 354	42 598
Polen	27 614	24 977
Niederlande	19 751	18 424
Insgesamt	261 568	214 807

lysen wurde auch die Bildung des Vaters einbezogen. Sie ist unter Zusammenfassung der CASMIN-Kategorien 3a und 3b ansonsten wie die Bildung des Befragten kodiert.

Tabelle 1 zeigt für Männer und Frauen die verwendeten Fallzahlen. Mit Ausnahme von Italien und Irland (und Polen in den beiden jüngsten Kohorten) sind diese in allen Ländern hoch. Von den Ausnahmen abgesehen, gehen für jedes Geschlecht in jeder Kohorte wenigstens 2000 Fälle und teilweise weit mehr in die Analysen ein, sodass stabile Ergebnisse erwartet werden können. In Italien und Irland muss wegen der kleinen Stichproben mit erheblichen Stichprobenschwankungen gerechnet werden. Wegen besonders kleiner Fallzahlen in der ältesten Kohorte Italiens wird diese von den Analysen ausgeschlossen. Irland kann beim Geschlechtervergleich nicht einbezogen werden, da dort Daten für Frauen fehlen.

Die verwendeten Analysemethoden werden an den entsprechenden Stellen im Text benannt sowie im methodischen Anhang detaillierter ausgeführt.

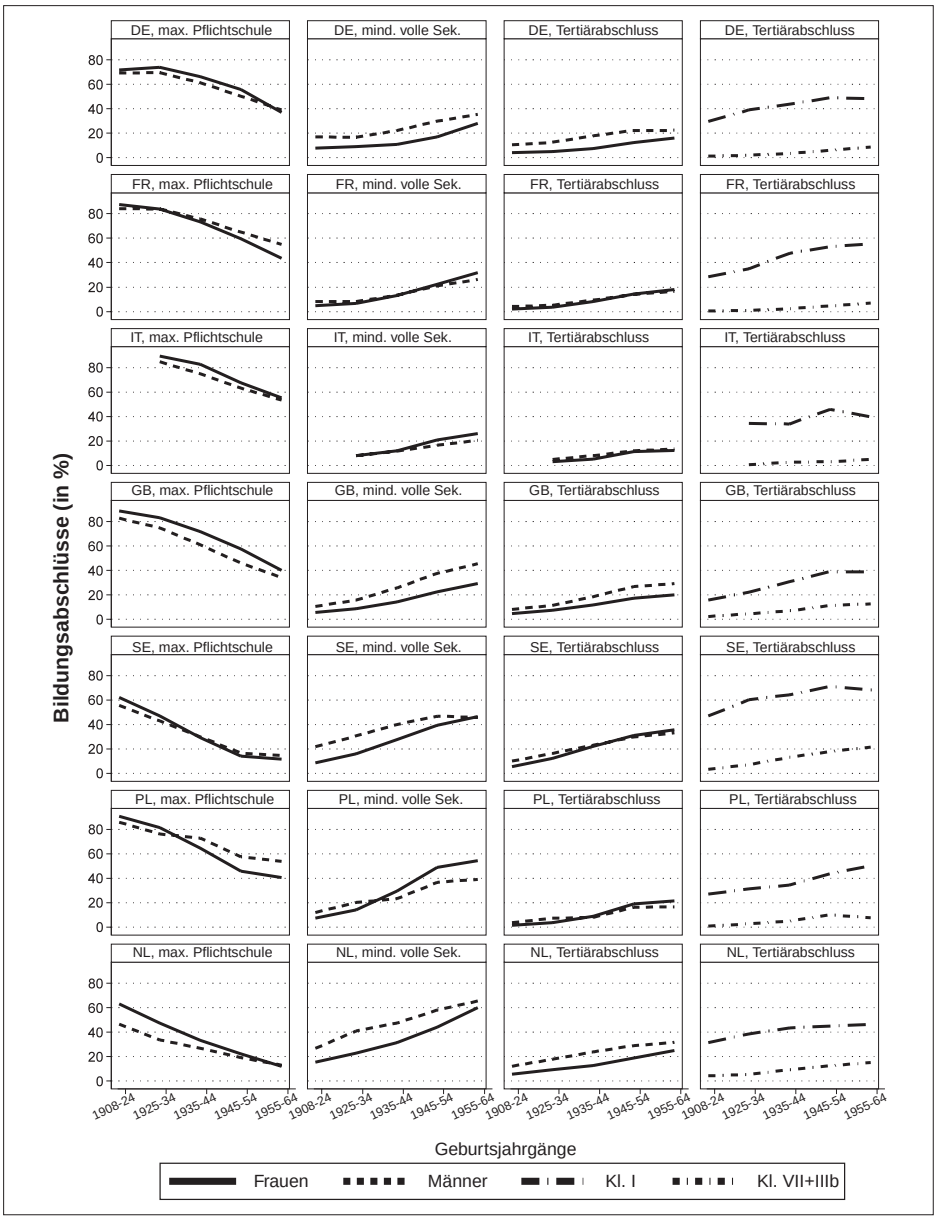
IV. Empirische Ergebnisse zum Wandel von Bildungsdisparitäten

1. Wandel in der sozialen Herkunft und Bildungsbeteiligung

Im langen historischen Zeitraum unserer Untersuchung hat sich die Zusammensetzung der Kohorten sowohl nach sozialer Herkunft als auch nach Bildungsabschlüssen zum Teil massiv verändert. In allen Ländern wird Herkunft aus der Landwirtschaft und den wenig qualifizierten Positionen seltener. Im Gegenzug ist in allen Ländern der Anteil an Personen mit Herkunft aus den nichtmanuellen Berufen und den Dienstklassen gewachsen. Mit Ausnahme von Großbritannien bleibt die Größe der Arbeiterklasse entweder stabil oder nimmt zu.

Abbildung 1 zeigt die beiden auffälligsten Merkmale des Wandels in der Bildungsbeteiligung im 20. Jahrhundert, nämlich den massiven Anstieg des Bildungsniveaus und den Rückgang der Benachteiligung der Frauen. In der ersten Spalte ist zu sehen, dass in allen Ländern für Männer und Frauen die Anteile derjenigen zurückgehen, die nur eine Pflichtschulbildung erreichen. Umgekehrt nehmen, wie Spalte 2 und 3 zeigen, die Anteile von Personen zu, die mindestens einen höheren Sekundarabschluss (Hochschulreife) oder einen Tertiärabschluss erreichen (Anteile für mittlere Sekundarabschlüsse werden nicht gezeigt). Die Länder unterscheiden sich im Ausmaß der Ungleichheit

Abbildung 1: Anteile von Frauen und Männern, die einen Pflichtschulabschluss (1abc), höherem Sekundarabschluss (2cd) und Hochschulabschluss (3ab) erreichen (Spalten 1-3); Anteil von Hochschulabschlüssen bei Herkunft aus der oberen Dienstklasse (I) und der Klasse der ungelernten Arbeiter (VII + IIIb) (Spalte 4)



Für Polen wird der Kontrast zwischen den Klassen I und IVc dargestellt, da Kinder aus der Klasse IVc am seltesten die Hochschule besuchen. Klasse I bedeutet für Großbritannien die Klassen I + II + IVa und für Polen die Klassen I + II.

zwischen den Geschlechtern und im diesbezüglichen Wandel im Laufe der Zeit. Aber überall hat die Überrepräsentation von Frauen auf dem niedrigsten Abschlussniveau von der ältesten zur jüngsten Kohorte abgenommen. In der jüngsten Kohorte haben, mit Ausnahme von Italien und Großbritannien, mehr Männer als Frauen nur eine Pflichtschulbildung. In Frankreich, Polen und Schweden erhalten mehr Frauen als Männer höhere Sekundarabschlüsse oder eine Hochschulbildung. In den übrigen Ländern haben mehr Männer als Frauen das höchste Ausbildungsniveau. Allerdings ist die jüngste, hier analysierte Kohorte schon 1955-64 geboren. Die neueren Entwicklungen (im 21. Jahrhundert) sind deshalb in den Daten noch nicht enthalten.

Die vierte Spalte in *Abbildung 1* zeigt die Entwicklung der Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft im Vergleich der beiden Klassen, zwischen denen diese Disparitäten am höchsten sind. Das ist in den meisten Ländern zwischen der oberen Dienstklasse I und den ungelernten Klassen VII + IIIb, außer in Polen, wo die beiden Dienstklassen der Klasse der Bauern IVc gegenübergestellt, und in Großbritannien, wo die Klassen I + II + IVa und VII + IIIb kontrastiert werden. Der Vergleich dieser Klassenunterschiede im Erwerb tertiärer Bildung mit den entsprechenden Geschlechterdisparitäten (dritte Spalte in *Abbildung 1*) zeigt sehr deutlich, dass die Ungleichheiten zwischen Klassen immer wesentlich größer waren (und nach wie vor sind) als jene zwischen den Geschlechtern.

2. Wandel der Bildungsdisparitäten nach Klassenherkunft bei Männern und Frauen

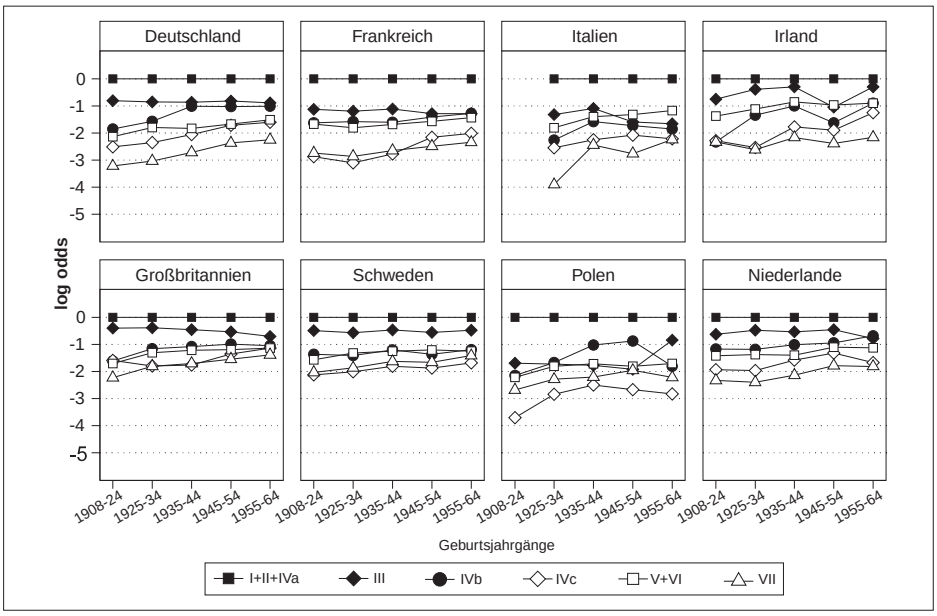
Wie haben sich nun in einer multivariaten Betrachtung die Disparitäten nach Klassenherkunft entwickelt? Zunächst wird dies getrennt für Männer und Frauen untersucht. Dafür werden *ordered-logit*-Modelle verwendet, die für diesen Zweck mehrere vorteilhafte Eigenschaften haben (vgl. Breen et al. 2009; siehe methodischer Anhang). Dabei werden zwei Modellspezifikationen miteinander verglichen, die sich nur in einer Hinsicht voneinander unterscheiden. *Modell 1* unterstellt, dass die Herkunftsklasseneffekte nach Kohortenzugehörigkeit variieren. *Modell 2* nimmt dagegen an, dass sie für alle Kohorten konstant sind. Klärt *Modell 1* die Devianz in den Daten besser auf als *Modell 2*, so ist das ein Beleg für Wandel der Disparitäten nach Herkunftsklassen in der Kohortenfolge. Für die Frauen ergibt dieser Test für alle Länder einen statistisch signifikanten Wandel und für die Männer mit Ausnahme von Italien ebenfalls (vgl. Breen et al. 2009: Tabelle 5; Breen et al. 2010: Tabelle 2).

Die *Abbildungen 2a* und *2b* zeigen getrennt für Männer und Frauen die *log odds* aus *Modell 1*, d. h. wie sich die Disparitäten nach Klassenherkunft in der Kohortenfolge entwickeln. Die Abbildungen enthalten die Ergebnisse einer Analyse, in denen aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit zwischen den Ländern die Dienstklassen I + II (in Großbritannien I + II + IVa) die Referenzkategorie für die Herkunft bilden (vgl. Breen et al. 2009). Jede Linie zeigt, wie weit in den einzelnen Kohorten die Kinder mit einer bestimmten Klassenherkunft im Bildungsergebnis hinter den Kindern der Referenzklassen, welche die Nulllinie bilden, zurückstehen.

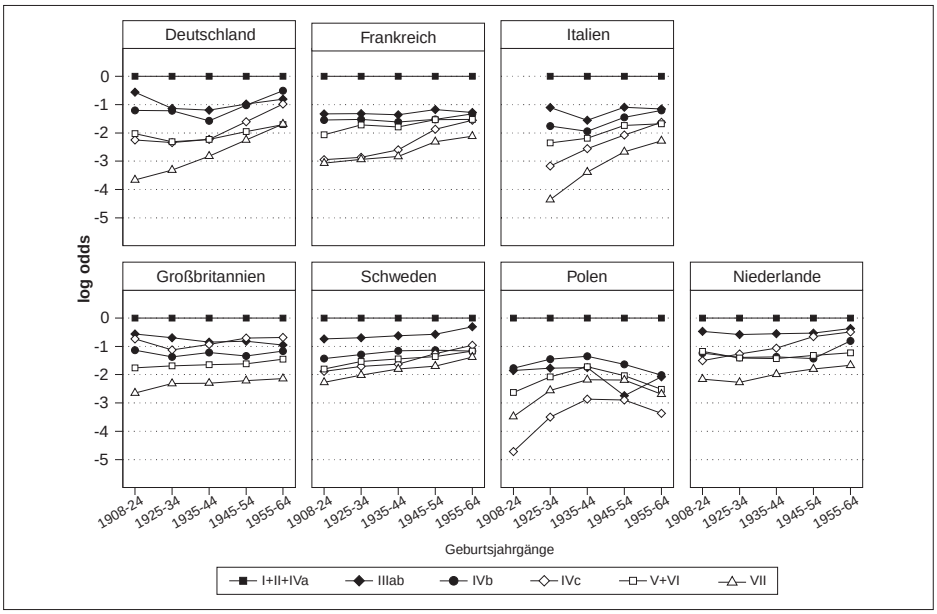
Der erste allgemeine Eindruck ist, dass in allen Ländern bei beiden Geschlechtern die Disparitäten kleiner geworden sind. In der jüngsten Kohorte sind die Linien überall enger beisammen als in der ältesten Kohorte. Im Allgemeinen hat sich die relative

Abbildung 2: Ordinale Logit-Modelle für acht Länder: Herkunftsklasseneffekte nach Geburtskohorten. Wegen kleiner Fallzahlen entfällt die erste Kohorte in Italien; in Polen sind Klassen IVa und IVb zusammengefasst.

a) Männer



b) Frauen



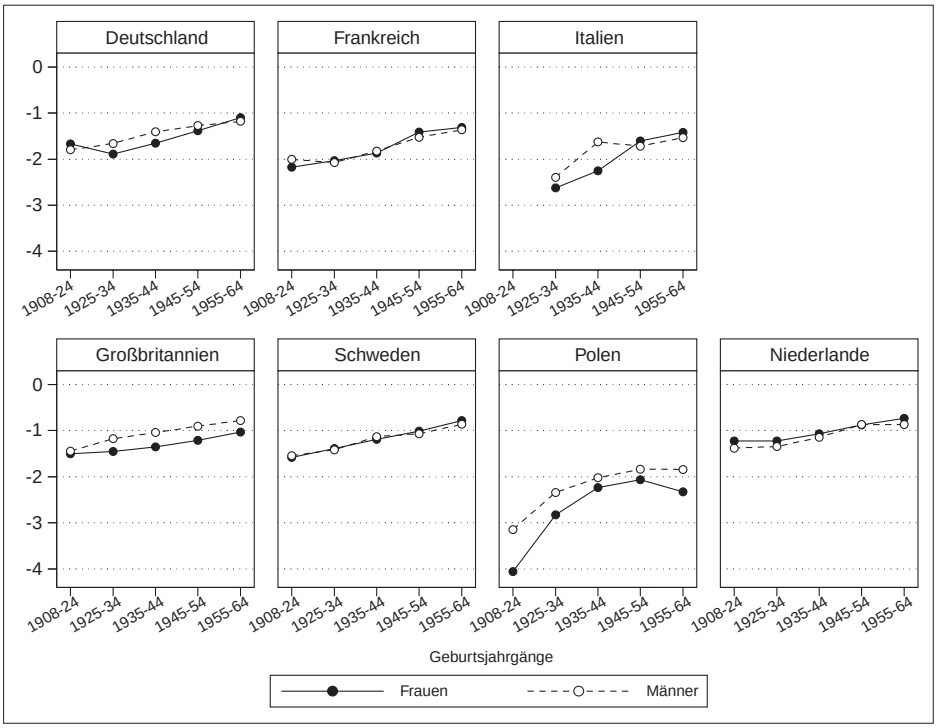
Die Klasse IVa ist für Polen in der Klasse IVb enthalten.

Position am stärksten bei den am wenigsten vorteilhaften Klassen verbessert, d. h. bei den Bauern- und Arbeiterkindern und vor allem den Kindern der ungelernten Arbeiter. Am wenigsten eindeutig ist die Abnahme bei den Männern in Italien und Irland. Dort ist das Muster der Entwicklung auch weniger regelmäßig als in den anderen Ländern. Das mag an größeren Zufallsschwankungen wegen der in diesen beiden Ländern deutlich kleineren Stichproben liegen. Insgesamt ergibt sich ein deutlich anderes Bild als in den Studien, die zum Schluss überwiegend unveränderter Disparitäten kommen (vgl. Shavit und Blossfeld 1993; Pfeffer 2008).

Die Länder unterscheiden sich teilweise in der relativen Position der einzelnen Klassen. Während beispielsweise in den meisten Ländern die Kinder ungelernter Arbeiter am weitesten zurückliegen, sind es in Polen eindeutig die Bauernkinder, ebenso in Frankreich in den ältesten Kohorten und in Schweden bei den Männern. Unterschiede finden sich auch in der relativen Position von Klasse III (der ausführenden nichtmanuellen Berufe).

Von besonderem Interesse sind Länderunterschiede im gesamten Ausmaß der Disparitäten und im Umfang der Abnahme in der Kohortenabfolge. Dazu ist festzustellen, dass vor allem in den ältesten Kohorten in Deutschland, Frankreich, Italien und Polen die Kurven insgesamt weiter auseinander liegen, die Ungleichheiten also größer sind als in den übrigen Ländern. Am vergleichsweise niedrigsten sind die Ungleichheiten schon in den ältesten Kohorten in Schweden und Großbritannien. Mit Ausnahme von Polen

Abbildung 3: Gewichteter Mittelwert der ordinalen Logit-Koeffizienten aus den *Abbildungen 2a* und *2b*



haben die Disparitäten in den anfänglich ungleicheren Ländern aber stärker abgenommen als in den anderen Ländern, sodass sich im Zeitverlauf die Unterschiede zwischen den Ländern verringert haben. Der besondere Befund für Polen resultiert dabei vor allem aus der besonders ungünstigen Lage der Bauernkinder und vor allem der Bauerntöchter, deren Bildungschancen sich nach einer zunächst deutlichen Verbesserung in den beiden jüngsten Kohorten wieder verschlechtert zu haben scheinen.

Abbildung 3 fasst die Disparitätsmaße der einzelnen Klassen aus den *Abbildungen 2a* und *2b* pro Kohorte in einem einzigen Koeffizienten zusammen. Dazu wurde ein Mittelwert der Ungleichheit der einzelnen Klassen berechnet. Um das Wachstum oder das Schrumpfen einzelner Klassen im Zeitverlauf zu berücksichtigen, erfolgt in jeder Kohorte eine Gewichtung nach der Größe der Herkunftsklasse. Damit wird in Rechnung gestellt, wie viele Personen jeweils von einem bestimmten Grad nachteiliger Bildungschancen betroffen sind. Auch nach diesem Maß haben die Disparitäten in allen Ländern abgenommen. Für die Unterschiede zwischen den Ländern ergibt sich das gleiche Bild wie zuvor.

Bemerkenswert in all den Maßen der *Abbildungen 2ab* und *3* ist, wie ähnlich jeweils in einem Land für Männer und Frauen die Ungleichheit der Bildungschancen nach ihrer Herkunft ist und, grosso modo, auch die Entwicklung im Zeitverlauf. Dies trifft bei aller generellen Ungleichheit von Bildungschancen zwischen Männern und Frauen in den älteren Kohorten und bei dem ausgeprägten Wandel dieser Ungleichheit in der Kohortenabfolge zu.

V. Interaktion zwischen Herkunfts- und Geschlechterdisparitäten

Diese Schlussfolgerung beruht allerdings auf einem Eindruck, den die Grafiken vermitteln, und nicht auf einem formalen Test der verschiedenen Einflussgrößen auf das Bildungsverhalten von Männern und Frauen. Dazu wurden zuvor zwei Hypothesen formuliert. Die *Enttraditionalisierungs-Hypothese* impliziert, dass Klassenunterschiede zu Beginn des 20. Jahrhunderts bei den Frauen niedriger waren, dass sie dann aber mit dem Wandel der Frauenrolle zum männlichen Muster konvergierten. Die *Hypothese differentieller Investitionen* dagegen erwartet geschlechtsspezifische Unterschiede in den Bildungsdisparitäten nach Herkunftsklassen, und das vor allem als Folge unterschiedlicher Bildungsinvestitionen bei Söhnen und Töchtern in den Klassen der Landwirte und des Kleinbürgertums. Die Entwicklung bei den Frauen und Männern könnte auch unterschiedlich verlaufen, wenn die unterschiedliche Behandlung von Söhnen und Töchtern in diesen Klassen abnimmt.

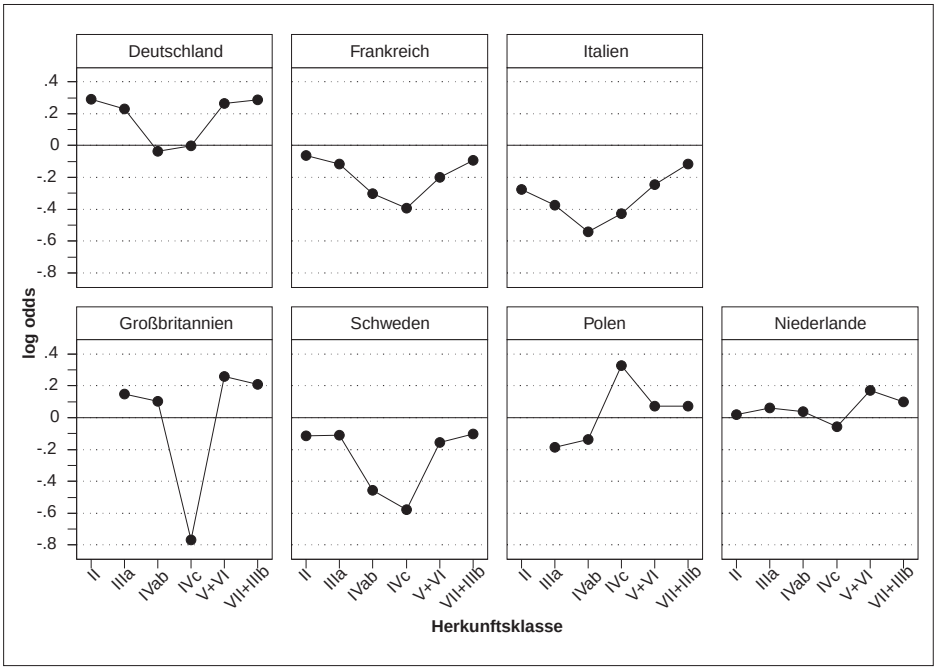
Zur Prüfung dieser Hypothesen werden Modelle benötigt, die die folgenden Elemente gleichzeitig in Rechnung stellen:

(a) Wandel der generellen Bildungsdisparitäten zwischen den Geschlechtern,
(b) Unterschiede in den herkunftsbezogenen Bildungsdisparitäten bei Männern und Frauen; und
(c) Wandel im Zeitverlauf in den herkunftsbezogenen Bildungsdisparitäten, die bei Männern und Frauen unterschiedliche Trends aufweisen können.

Dazu wurden ebenfalls *ordered-logit*-Modelle geschätzt: *Modell 3* (siehe methodischer Anhang) nimmt für Männer und Frauen im Sinne von (c) unterschiedliche Verläufe von Herkunftsdisparitäten an. Das restringiertere *Modell 4* dagegen unterstellt eine für Männer und Frauen gleiche Entwicklung der Klassendisparitäten, jedoch, zum Test von (b), mit über die Zeit konstant bleibenden Unterschieden zwischen den Geschlechtern (siehe ausführlich im methodischen Anhang).

Im Gesamtergebnis zeigt sich: Die generellen Geschlechterdisparitäten (a) differieren zwischen Ländern, und sie haben sich unterschiedlich entwickelt (siehe dazu Schaubild 6 in Breen et al. 2010). Bei den Herkunftsdisparitäten bringt die in *Modell 3* unterstellte Dreifach-Interaktion (Herkunft * Kohorte * Geschlecht) nur für Italien und Polen eine bessere Anpassung als *Modell 4*. Nur dort haben sich die Herkunftsdisparitäten nach Geschlecht unterschiedlich verändert. In allen übrigen Ländern sind diese Ungleichheiten für Männer und Frauen zwar signifikant verschieden und werden im Zeitverlauf geringer, aber sie werden auf gleiche Weise für Männer und Frauen geringer. Somit bleiben die herkunftsbedingten Unterschiede zwischen Männern und Frauen konstant. Diese zwischen Männern und Frauen aus *Modell 4* geschätzten zeitkonstanten Ungleichheiten sind in *Abbildung 4* dargestellt. Die Grafiken zeigen, um wie viel größer oder kleiner die Geschlechterdifferenz in den Bildungs-

Abbildung 4: Unterschiede in den Herkunftseffekten zwischen Männern und Frauen relativ zu den Unterschieden zwischen Männern und Frauen in der oberen Dienstklasse (in log odds)



Werte über Null bedeuten stärkere Klasseneffekte für Frauen im Vergleich zu Männern, Werte unter Null entsprechend stärkere Klasseneffekte für Männer. Für Großbritannien sind die Herkunftsklassen I + II + IVa die Referenz, für Polen sind die Klassen I + II die Referenz, die Klasse IIIb ist in Klasse IIIa enthalten.

chancen in den einzelnen Klassen im Vergleich zu dieser Differenz in der (oberen) Dienstklasse ist. Die Unterschiede in den Bildungschancen zwischen Männern und Frauen in der (oberen) Dienstklasse bildet also die Referenzkategorie auf der Nulllinie. Liegt der Wert für eine bestimmte Klasse über der Nulllinie, bedeutet dies, dass in dieser Klasse Geschlechterdisparitäten den Männern einen stärkeren Vorteil bringen als in der Dienstklasse. Liegt der Wert darunter, stellen sich in dieser Klasse die Frauen im Vergleich zu den Männern relativ besser als in der Dienstklasse. Einfacher formuliert gilt: Bei Werten unter der Nulllinie sind Frauen in dieser Klasse weniger herkunftsmäßig benachteiligt als Männer.

Am auffälligsten sind die Ergebnisse für die Bauerntöchter. Mit Ausnahme von Polen entsprechen in dieser Klasse die Geschlechterdisparitäten jeweils den Disparitäten in der Dienstklasse oder stellen sich zum Vorteil der Töchter günstiger dar als in der Dienstklasse. Mit Ausnahme von Großbritannien gilt dasselbe für die Töchter des Kleinbürgertums. Wird nicht mit der Dienstklasse, sondern mit irgendeiner anderen Klasse vergleichen, ergibt sich ein recht allgemeines Muster: Klassenbasierte Disparitäten in den Familien der Landwirte und des Kleinbürgertums sind in der Regel für die Töchter geringer als für die Söhne.[4] Herkunftsdisparitäten sind also nicht generell höher oder niedriger bei einem Geschlecht. Vielmehr liegen, entsprechend der Hypothese differenzieller Bildungsinvestitionen, geringere Disparitäten für die Frauen besonders in Familien von Selbständigen und Landwirten vor. Dieser relative Vorteil der Töchter im Vergleich zu den Söhnen bleibt in den verschiedenen Kohorten weitgehend konstant. Nur in Italien und Polen haben sich die in den ältesten Kohorten in diesen Klassen besonders hohen Disparitäten bei den Töchtern im Zeitverlauf schneller verringert als bei den Söhnen und sind zum Muster der letzteren konvergiert.

VI. Weshalb unterscheiden sich die vorliegenden Befunde von denen anderer Studien?

Die vorliegenden Ergebnisse unterscheiden sich in ihrem zentralen Befund abnehmender Bildungsdisparitäten wesentlich von den Studien von Shavit und Blossfeld (1993) und Pfeffer (2008). Um Aufschluss über die Gründe dafür zu gewinnen, wurden verschiedene *Sensibilitätsanalysen* durchgeführt (Breen et al. 2009: 1498-1511). Danach können die Ergebnisunterschiede nicht Folge unterschiedlicher Analysemodelle sein. Auch nach dem Modell sukzessiver Bildungsübergänge von Mare (1980, 1981), das Shavit und Blossfeld (1993) verwenden, nehmen unseren Daten zufolge Herkunftsdisparitäten ab, insbesondere beim ersten Bildungsübergang. Die verringerten Disparitäten beim ersten Übergang haben zur Folge, dass insgesamt die Disparitäten in den letztendlich erreichten (höheren) Abschlüssen auch dann geringer werden, wenn bei den übrigen Übergängen die Ungleichheiten konstant bleiben. Die Egalisierung beim ersten Übergang erweist sich daher durch ihre Folgewirkung in den höheren Bildungsstufen als zentrales Scharnier für die Egalisierung bei den Abschlüssen.

Die Unterschiede zu Shavit und Blossfeld (1993) sind auch nicht ein Resultat unterschiedlicher Untersuchungszeiträume, weil diese sich in beiden Studien in hohem

4 Man kann dies auch durch den Vergleich der Lage der Kurven für diese Klassen bei den Männern in *Abbildung 2a* und den Frauen in *Abbildung 2b* sehen.

Maße entsprechen. Abnehmende Disparitäten sind auch ohne die jüngeren Geburtsjahrgänge nachweisbar, die von Shavit und Blossfeld (1993) noch nicht untersucht werden konnten. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist auch, dass unsere Ergebnisse nicht der Operationalisierung der sozialen Herkunft durch das EGP-Klassenschema geschuldet sind. Wenn zusätzlich die Bildung des Vaters kontrolliert wird, nehmen die Disparitäten nach Klassenherkunft weiterhin ab und zugleich auch die Disparitäten nach Bildungsherkunft.

Die wahrscheinlichste Quelle für die Ergebnisunterschiede liegt in der Größe der Stichproben, die den Studien zugrunde liegen. Die Länderstudien bei Shavit und Blossfeld (1993) basieren zum Teil auf recht kleinen Stichproben, denen wohl die *statistical power* fehlt, um Wandel im Zeitverlauf zu entdecken. In der Untersuchung von Pfeffer (2008) sind die Stichproben der einzelnen Länder noch kleiner. In den kleinen Stichproben waren Zufallsschwankungen möglicherweise größer als der systematische Wandel von Kohorte zu Kohorte. Die Analysen für die beiden Länder, in denen Shavit und Blossfeld (1993) abnehmende Bildungsdisparitäten finden, nämlich Schweden und die Niederlande, basieren auf großen Stichproben. Um dieses Argument zu prüfen, wurden für jedes Land, für das ein Vergleich mit der Studie von Shavit und Blossfeld (1993) möglich ist, aus unseren Daten jeweils 1000 Zufallsstichproben entsprechend der Größe der Stichproben in den Studien von Shavit und Blossfeld (1993) gezogen und die Entwicklung der Bildungsdisparitäten in diesen Stichproben untersucht. Für Schweden und die Niederlande konnten mit unserem Simulationsexperiment die abnehmenden Disparitäten repliziert werden. Für drei andere Länder (Deutschland, Großbritannien und Polen) ergeben sich, wie bei Shavit und Blossfeld (1993), in der Mehrzahl der Simulationen keine signifikanten Abnahmen von Bildungsdisparitäten, obwohl sie bei vollem Stichprobenumfang eindeutig nachweisbar sind. Diese Befunde sind ein deutlicher Hinweis darauf, dass Shavit und Blossfeld (1993) keinen Wandel finden konnten, obwohl *de facto* der Wandel besteht, weil deren Stichproben für einen Nachweis zu klein waren. Eine entsprechende Vermutung äußern schon De Graaf und Ganzeboom (1993). Gewiss können sich kleine Unterschiede als statistisch signifikant erweisen, wenn die Stichproben groß genug sind. Ergebnisse müssen auch substanziell signifikant sein. In unserem Fall ist dies gegeben. Beispielsweise haben sich in Deutschland die Herkunftsdisparitäten nach dem globalen Maß von *Abbildung 3* für Männer wie für Frauen von der ältesten zur jüngsten Kohorte um mehr als 40 Prozent verringert.

VII. Neuere Entwicklungen in Deutschland

Die jüngsten Jahrgänge in den obigen Analysen sind vor Mitte der 1960er Jahre geboren. Selbst die neuesten einschlägigen Umfragen können nur ein Bild nachzeichnen, das aufgrund der Natur der Sache einen recht großen zeitlichen Abstand zur Gegenwart hat. Einzelne (jüngere) Jahrgänge sind in repräsentativen Umfragen nur in relativ kleinen Fallzahlen vertreten, und der höchste erreichte Bildungsabschluss wird eben von manchen erst in relativ hohem Alter erlangt, daher unsere hohe Altersgrenze von 30 Jahren.

Für die Betrachtung der zeitnäheren Entwicklungen wird daher eine andere Strategie verfolgt: die Untersuchung der Bildung von Jugendlichen zu einem Zeitpunkt, zu dem der höchste Ausbildungsabschluss zwar noch nicht erreicht, aber in groben Zügen absehbar ist. Für Deutschland ermöglicht der *Mikrozensus* eine solche Strategie. In der Haushaltsstichprobe des Mikrozensus werden jeweils alle in einem Haushalt lebenden Personen befragt. Deshalb sind für Kinder, die noch im Haushalt ihrer Eltern leben, die sozio-ökonomischen Charakteristiken ihrer Eltern bekannt. Wie Schimpl-Neimanns (2000) gezeigt hat, eignet sich diese Strategie besonders gut für eine Untersuchung der Herkunftsdisparitäten bei den 18-Jährigen. Von ihnen leben noch die meisten im Haushalt der Eltern. Unter ihnen können die Personen identifiziert werden, die entweder bereits das Abitur haben oder sich auf einem Ausbildungsweg befinden, der mit hoher Wahrscheinlichkeit zum Abitur führt. Wer wenigstens über das Abitur verfügt, besitzt nach wie vor einen herausgehobenen Ausbildungsabschluss mit überdurchschnittlich guten beruflichen Perspektiven.[5]

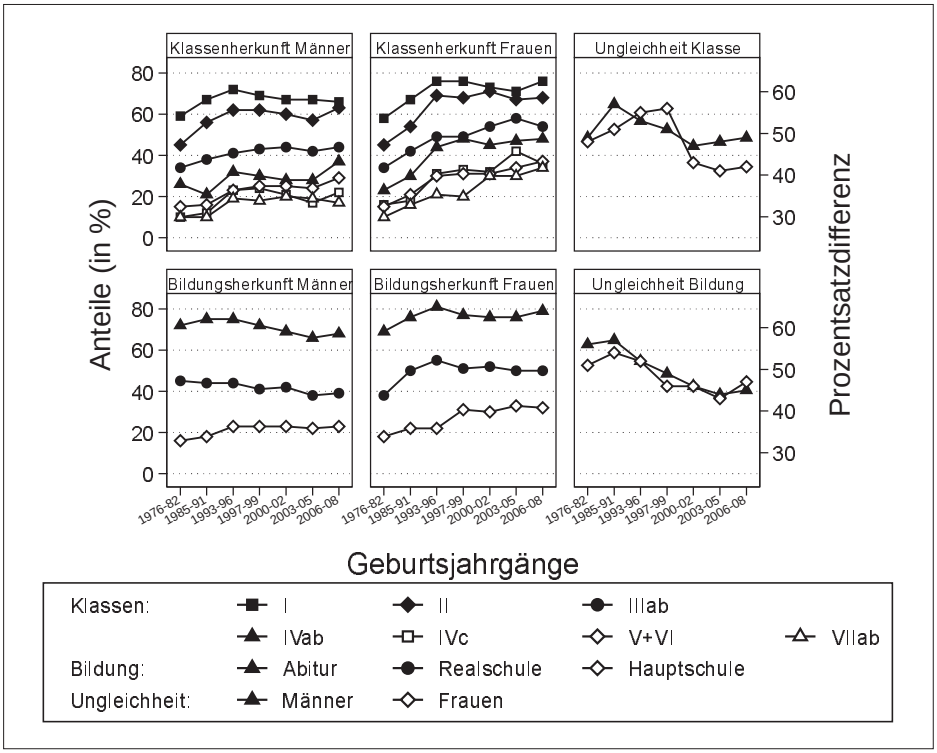
Für ausgewählte Jahre seit 1976 stehen *scientific use files* des Mikrozensus zur Verfügung. Um ausreichend große Stichproben von 18-jährigen Männern und Frauen zu erhalten, ist der Zeitraum seit 1976 so nach Perioden gegliedert, dass für jede Periode immer Daten aus wenigstens drei Mikrozensuserhebungen nutzbar sind. Aufgegliedert nach diesen Perioden zeigen die linke und mittlere Spalte der *Abbildung 5*, wie unter den jeweils 18-jährigen Männern und Frauen die Anteile der Abiturienten oder Proxy-Abiturienten nach sozio-ökonomischen Charakteristiken des Elternhauses variieren.[6] Die rechte Spalte der *Abbildung 5* gibt an, wie sich in diesem Zeitraum für Männer und Frauen die Spannen im Abiturientenanteil zwischen Kindern aus der jeweils günstigsten und ungünstigsten Bildungs- oder Klassenherkunft verändert haben.

Als erstes vermitteln die Grafiken den Eindruck hoher Ähnlichkeit zwischen den Geschlechtern und hoher Stabilität in der Entwicklung der Herkunftsdisparitäten in den letzten 30 Jahren. Seit Mitte der 1970er Jahre bis Mitte der 1990er Jahre sind die Beteiligungsquoten in allen Klassen in ähnlicher Weise angestiegen; bei den Frauen etwas stärker als bei den Männern. Danach zeigt sich erstaunlicherweise am ehesten in der oberen Dienstklasse ein leichter Rückgang. Bei näherem Hinsehen stellen sich jedoch auch Veränderungen in den Disparitäten heraus. Bei den Männern ist der Unterschied im Erwerb des Abiturs in Familien der oberen Dienstklasse und der ungelernten Arbeiterklasse mit leichten Schwankungen mehr oder weniger konstant geblieben (vgl. rechte Spalte). Bei den Frauen hat sich diese Differenz, vor allem im Zuge des Beteiligungszuwachses bei den Töchtern ungelernter Arbeiter, im letzten Jahrzehnt von 48 bis

5 Selbst unter dem guten Drittel der Abiturienten, die danach kein Studium abschließen, erreicht fast die Hälfte eine Dienstklassenposition. Unter den Abiturienten mit späterem Hochschulabschluss sind es über 80 Prozent.

6 Scientific Use Files mit den benötigten Informationen liegen für die Jahre 1976, 1978, 1980, 1982, 1985, 1989, 1991, 1993 und seit 1995 für jedes Jahr vor. Um über die gesamte Zeit vergleichbare Stichproben zu haben, werden nur Personen einbezogen, die zum Befragungszeitpunkt in einem der alten Bundesländer leben. Insgesamt gehen über 75 000 Fälle mit gültigen Antworten in die Analyse ein. Die Basis für die Prozentuierung (Herkunftsklasse nach Geschlecht und Erhebungsperiode) enthält in der Regel immer mehrere Hundert Fälle. Für die Selbständigen und die Landwirte liegt diese Zahl aber teilweise nur bei gut 200 bzw. knapp 100 Fällen (zu Einzelheiten des Vorgehens: siehe auch Klein et al. 2010).

Abbildung 5: Anteile 18-Jähriger auf dem Weg zum Abitur nach Klassen- und Bildungsherkunft, Prozentsatzdifferenz für die Klassenherkunft (zwischen oberer Dienstklasse und ungelernter Arbeiterklasse) bzw. für die Bildungsherkunft (zwischen Hauptschule und Abitur)



Quelle: Eigene Berechnungen nach Scientific Use Files der Mikrozensen.

auf ca. 42 Prozentpunkte verkleinert. Innerhalb der einzelnen Herkunftsklassen erreichen Frauen seit 1993 durchweg etwas höhere Abiturquoten als Männer, besonders ausgeprägt bei Töchtern von Landwirten und Selbständigen, und in den Jahren seit 2000 auch bei Töchtern ungelernter Arbeiter.

Bei der Beteiligung nach dem Bildungsniveau im Elternhaus zeigt sich ein ähnliches Bild. Jedoch ist hier bei beiden Geschlechtern die Ungleichheitsspanne im Zeitverlauf geringer geworden, vor allem bei den Männern mit einem Rückgang von 56 auf 45 Prozentpunkte. In allen Herkunftsgruppen ist bei den Frauen seit längerer Zeit die Beteiligung am Erwerb des Abiturs konstant um ca. 10 Prozentpunkte höher als bei den Männern. Diese Befunde leicht abnehmender Disparitäten bestätigen sich auch in einer multiplen logistischen Regression, in der neben Klassenherkunft und Bildungsherkunft auch Migrationsherkunft und der allgemeine Trend der Bildungsbeteiligung kontrolliert wurden.

Mit diesen Ergebnissen können zumindest für Deutschland die Befunde aus den international vergleichenden Analysen für die jüngste Zeit fortgeschrieben werden. Für die Geburtskohorten, die sich in beiden Datensätzen überschneiden (die Mikrozensus-

befragten aus der Erhebungsperiode 1976-1982 und die jüngste Kohorte in den vergleichenden Analysen), sind die Befunde aus den beiden Datensätzen sehr ähnlich.[7] Im Hinblick auf die langfristige Entwicklung für Deutschland ist das wichtigste Ergebnis, dass Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft nicht nur in den ersten Nachkriegsjahrzehnten, sondern auch in neuerer Zeit weiter abgenommen haben, allerdings in eher bescheidenem Umfang.

Darüber hinaus liegt bei den Frauen durchwegs in allen Herkunftsgruppen eine inzwischen höhere Beteiligung am Erwerb des Abiturs vor. Dabei ist die höhere Beteiligung der Frauen in jüngster Zeit in Familien der Arbeiterklasse besonders ausgeprägt, sodass inzwischen die Herkunftsdisparitäten bei den Frauen generell niedriger sind als bei den Männern. Dass Frauen die Männer in der Bildungsbeteiligung inzwischen überholt haben, liegt somit nicht nur an einer generell höheren Beteiligung, sondern auch an neuerdings niedrigeren Herkunftsdisparitäten (siehe auch: Becker und Müller 2011). Das bedeutet, dass sich gegenwärtig in Deutschland ein Wandel in den geschlechtstypischen Herkunftseinflüssen vollzieht, der bei unseren älteren Kohorten in der international vergleichenden Analyse noch nicht eingesetzt hatte.

VIII. Schlussfolgerungen

Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft sind in praktisch allen untersuchten europäischen Ländern geringer geworden. In Schweden, den Niederlanden, Deutschland und Frankreich war der Rückgang stärker als in Italien, Irland und Polen. Das etwas unklare Bild bezüglich der Entwicklung in Italien und Irland ist möglicherweise der geringen Stichprobengröße geschuldet. In Polen folgt auf den Rückgang der Ungleichheit in den ältesten Kohorten ein Wiederanstieg in den jüngeren Kohorten, der weitgehend auf die Verschlechterung der Lage der Bauern und des Kleinbürgertums zurückgeht. Im Einklang mit unseren Erwartungen war der Rückgang der Disparitäten in den meisten Ländern bei Kindern mit Herkunft aus der Landwirtschaft und der Arbeiterklasse am deutlichsten. Im Untersuchungszeitraum sind diese Klassen zudem geschrumpft, sodass ein abnehmender Anteil der Bevölkerung von den mit dieser Herkunft verbundenen Nachteilen betroffen ist. Damit hat sich, wie in *Abbildung 3* aufzuzeigen versucht, die bildungsmäßige Wohlfahrt erhöht. Im Lichte dieser Ergebnisse ist die These der „dauerhaften Ungleichheit" offensichtlich in Frage gestellt. Die vorherrschende Meinung, dass Herkunftsdisparitäten im Bildungsniveau nur unter außergewöhnlichen Umständen zurückgehen können, bedarf der Korrektur.

In allen Ländern beruht ein wichtiger Mechanismus für die rückläufigen Disparitäten auf einer deutlichen Reduzierung der Herkunftseinflüsse beim Übergang in die höhere Sekundarbildung. Weil Ungleichheiten beim Übergang von der Sekundar- zur Hochschulbildung unverändert blieben oder sich jedenfalls nicht in ähnlich ausgeprägter Weise in die Gegenrichtung entwickelt haben (vgl. dazu Selz und Vallet 2006;

7 Ein exakter Vergleich ist allerdings nicht möglich, da sich die Klassifikationen für die Herkunftsklassen in den beiden Datenbasen leicht unterscheiden (siehe zum Vergleich: Klein et al. 2010).

Mayer et al. 2007), schlägt sich der Ungleichheitsabbau bei den frühen Übergängen auch in verringerten Disparitäten beim Erreichen von Hochschulabschlüssen nieder.

Wenn sich auch die Zeitpunkte in den einzelnen Ländern etwas unterscheiden, so wurde ein Ungleichheitsabbau in den Ländervergleichen vor allem für die Kohorten festgestellt, die in den ersten drei Nachkriegsjahrzehnten die entscheidenden frühen Übergänge vollzogen haben. Das muss nicht heißen, dass die Verhältnisse seither unverändert geblieben sind. Es fehlen jedoch Daten für eine ländervergleichende Analyse der jüngsten Entwicklung. Für Deutschland finden sich auf Basis von Analysen mit dem Mikrozensus Hinweise auf eine, wenn auch eher schwach ausgeprägte Fortsetzung des Disparitätenabbaus auch in jüngster Zeit. Bei Frauen betrifft es vor allem Ungleichheiten nach der Klassenherkunft und bei Männern nach der Bildungsherkunft. Für Frauen sind in Deutschland demnach, wie in Schweden (vgl. Jonsson 1993), Herkunftsdisparitäten inzwischen niedriger als bei Männern.

Während des langen Zeitraumes unserer vergleichenden Analyse verlief die Entwicklung der Herkunftsdisparitäten für Männer und Frauen in den meisten untersuchten Ländern in hohem Grade ähnlich. Disparitäten nahmen für beide Geschlechter in ähnlicher Weise ab. Die Tatsache, dass keine systematischen Unterschiede bedeutenden Ausmaßes zwischen Männern und Frauen in den Zeitpunkten des Rückgangs gefunden wurden, ist ein Hinweise auf die große Ähnlichkeit der Mechanismen und Prozesse, die bei beiden Geschlechtern für die Generierung von Herkunftsdisparitäten und ihren Wandel verantwortlich sind. Die These grundlegender Ähnlichkeit wird darüber hinaus durch den Befund gestützt, dass sich die Länder für beide Geschlechter in jeweils ähnlicher Weise in den Mustern und im Ausmaß herkunftsbedingter Disparitäten unterscheiden. Die gleiche Gruppe von Ländern (Deutschland, Frankreich, Italien, Polen) weist bei beiden Geschlechtern größere Disparitäten auf, während sie in Großbritannien, den Niederlanden und Schweden niedriger sind.

Bei aller grundlegenden Ähnlichkeit bestehen dennoch gewisse geschlechtstypische Unterschiede in den Herkunftsdisparitäten. Vor allem in den Klassen der Landwirte und der nichtlandwirtschaftlichen Selbständigen sind die herkunftsbezogenen Disparitäten für Töchter geringer als für Söhne. Dieses Muster ist im Zeitverlauf des 20. Jahrhunderts erstaunlich stabil. Es unterstützt die Hypothese differenzieller Bildungsinvestitionen in Söhne und Töchter. Söhne „erben“ häufiger den Betrieb und Töchter erhalten mehr Bildung, früher wahrscheinlich eher, um ihre Position auf dem Heiratsmarkt zu verbessern, und neuerdings zur Verbesserung ihrer eigenen Erwerbschancen. Dieser Befund unterstreicht wiederum die Nützlichkeit des Klassenansatzes in der Ungleichheitsforschung. Denn spezifische Ressourcen, die Eltern in bestimmten Klassen besitzen, können zu unterschiedlichen Plänen für die Zukunft und damit verbundenen Investitionen in Bildung von Töchtern und Söhnen führen.

Es überrascht nicht, dass die generellen Geschlechterdisparitäten kleiner geworden sind. Diese haben in allen Herkunftsgruppen in sehr ähnlicher Weise abgenommen. In allen Ländern und in allen Herkunftsgruppen sind Männern und Frauen in den erreichten Bildungsabschlüssen ähnlicher geworden. Das heißt aber nicht, dass in allen Ländern diese Disparitäten gleich waren, oder dass sie sich in gleicher Weise verändert haben. Geschlechterdisparitäten variieren zwischen Ländern im allgemeinen Niveau, nach Bildungsabschlüssen und im Wandel über Zeit. Solche Unterschiede zwischen Ländern gibt es offensichtlich bis in die Gegenwart hinein. Sie werden im Wesentli-

chen nach den von verschiedenen Faktoren abhängigen und entsprechend von Land zu Land unterschiedlichen beruflichen und sonstigen Lebensentwürfen von Frauen variieren sowie nach institutionellen Unterschieden der jeweils vorhandenen Bildungsgänge, die für Frauen und Männer unterschiedlich attraktiv sein können.

Zu Beginn wurde danach gefragt, weshalb sich Herkunftsdisparitäten und Geschlechtsdisparitäten in ihrer Entwicklung so stark unterscheiden, ob beide Arten von Disparitäten miteinander verknüpft sind und ob die Abnahme der Geschlechterdisparitäten Implikationen für Wandel oder Persistenz von Herkunftsdisparitäten hat. Empirisch belegt ist, dass beide, Geschlechter- und Herkunftsdisparitäten, geringer geworden sind, aber auch, dass dennoch geschlechtstypische Herkunftsdisparitäten unverändert blieben. Deshalb ist es unwahrscheinlich, dass der Abbau der Geschlechtsdisparitäten Folgen für die Herkunftsdisparitäten hatte. Die beiden Disparitäten basieren auf unterschiedlichen Grundlagen: Herkunftsdisparitäten reflektieren Unterschiede *zwischen* Familien, zum Beispiel in der Verteilung bildungsrelevanter Ressourcen und Aspirationen. Geschlechterdisparitäten dagegen beruhen auf unterschiedlicher Behandlung von Söhnen und Töchtern *innerhalb* von Familien, also darauf, wie Familien entscheiden, Ressourcen zu verteilen, die sie besitzen. Solange für Töchter traditionelle Rollenerwartungen galten, wurde in allen Klassen weniger in ihre Bildung investiert als für Söhne. Das änderte sich in allen Klassen mit der Veränderung der Lebensentwürfe von Frauen und den damit veränderten Ertragserwartungen bei Bildungsinvestitionen.

Dass Geschlechterdisparitäten immer wesentlich niedriger als Herkunftsdisparitäten waren, liegt daran, dass viele der Faktoren, die zu Herkunftsdisparitäten führen, innerhalb von Familien kaum nach Geschlechtern variieren. Das gilt für weitgehend alle primären Mechanismen, die immer einen wesentlichen Anteil an den Herkunftsdisparitäten ausmachen. Und auch bei den sekundären Mechanismen unterscheidet sich Vieles kaum nach Geschlecht, so Ressourcen, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Der zentrale Unterschied sind die erwarteten Erträge. Das damit verbundene diskriminierende Verhalten gegenüber Töchtern kann sich offensichtlich leicht ändern, wenn sich die gesellschaftlichen Anreizstrukturen verschieben. Die Herkunftsdisparitäten hängen dagegen sowohl bei den primären als auch den sekundären Mechanismen mit der unterschiedlichen Verfügbarkeit verschiedener kultureller, sozialer und ökonomischer Ressourcen zusammen. Deshalb ist es nicht einfach, Disparitäten zu verändern, wenn sich an der Ressourcenverteilung nichts ändert oder wenn nicht massiv interveniert wird, um die Ressourcenunterschiede (wenigstens teilweise) zu kompensieren (siehe auch Solga in diesem Band).

Selbst wenn dennoch das Gewicht der Evidenz nun insgesamt die These abnehmender Herkunftsdisparitäten stützt, könnte eingewandt werden, es sei verfehlt, diesen Trend als Beleg für die Zunahme von Gleichheit zu interpretieren, weil der Wert eines Bildungsabschlusses im Verhältnis zu der Zahl der Menschen, die ihn erwerben, abnehme. Bildung sei ein positionales Gut. Aber damit dieses Argument zieht, genügt es nicht zu zeigen, dass im Zuge der Bildungsexpansion der Wert einzelner Qualifikationen absolut abgenommen hat. Vielmehr kommt es darauf an, ob die Differenz in den Renditen eines Hochschulabschlusses im Vergleich zu denen beispielsweise eines Sekundarabschlusses kleiner geworden ist. Dafür gibt es, soweit uns bekannt ist, keine Belege. Im Gegenteil gibt es Hinweise für die Vermutung, dass bei zunehmender Zahl von Hochschulabsolventen eher Personen mit niedrigeren Qualifikationen gezwungen

werden, mit weniger attraktiven Arbeitsplätzen vorliebzunehmen als die Personen in den älteren Kohorten (vgl. Gesthuizen et al. 2011).

Ein potenziell gewichtigerer Einwand gegen das Argument, mit der Abnahme von Disparitäten nehme Gleichheit zu, wäre dann gegeben, wenn sich innerhalb der groben Abschlusskategorien, die hier untersucht wurden, neue Differenzierungen ausgebildet hätten, deren Erwerb nach Herkunftsgruppen differiert und die mit unterschiedlichen Erträgen verbunden sind. So wählen Studierende unterschiedlicher Herkunft typischerweise unterschiedliche Fachrichtungen (vgl. Kim und Kim 2003; Lucas 2001; Van de Werfhorst 2001). Wenn im Zuge verringerter Disparitäten solche Unterschiede zugenommen haben, dann würden Egalisierungstendenzen überschätzt, wenn nur die Abschlussniveaus berücksichtigt werden. Dies ist aber zumindest für Deutschland nicht der Fall (vgl. Reimer und Pollak 2010). Zudem ist es unwahrscheinlich, dass unterschiedliche Fachrichtungen innerhalb eines Abschlussniveaus ähnlich stark nach sozialer Herkunft variieren und ähnlich bestimmend für Lebenschancen sind wie verschiedene Abschlussniveaus.

Mit den Daten, die diesem Beitrag zugrunde liegen, ist es möglich, die langfristige Entwicklung von Bildungsdisparitäten zu beschreiben und zwischen Ländern zu vergleichen. Die nach Zeit und Raum große Reichweite der Daten hat aber Begrenzungen in anderer Hinsicht: Es fehlen viele Informationen, die zum Test der Erklärung der beobachteten Trends benötigt würden. Deshalb bleibt der Beitrag im Wesentlichen deskriptiv. Die angedeuteten Erklärungen bleiben Hypothesen. Es bedarf weiterer Forschung nicht nur zu der Frage, auf genau welchen Faktoren der beobachtete Wandel beruht, sondern auch zu den Unterschieden zwischen Ländern im Ausmaß der Disparitäten und zu den unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Wandels.

Methodischer Anhang

Modell zur Schätzung von Disparitäten nach Klassenherkunft (Modell 1 und 2)

Das *ordered-logit*-Modell 1, das Veränderungen der Herkunftsklasseneffekte in der Kohortenfolge unterstellt, ist:

$$\ln\left[\frac{Y < j|i,k,l}{Y \geq j|i,k,l}\right] \equiv \eta_{ijkl} = t_{jkl} - \beta_{ik} - \varphi_{il} \tag{1}$$

wobei Y den Bildungsabschluss nach den CASMIN-Kategorien bedeutet sowie $i = 1, \ldots, I$ Klassenherkunft, $j = 1, \ldots, J$ Bildungsabschluss, $k = 1, \ldots, K$ Kohorte und $l = 1, \ldots, L$ Surveyperiode indizieren. Das heißt, das log odds, unter einem bestimmten Bildungsniveau j zu bleiben, hängt ab von Bildungsschwellenwerten t_j und von Herkunftseffekten β_i. Beide, Schwellenwerte und Herkunftseffekte, können nach Kohorten variieren (daher bei beiden der k-Index). Die Schwellenwerte variieren zudem nach Erhebungsperioden (bezeichnet durch den Index l). Die Bildungsschwellenwerte t_j messen gewissermaßen die Schwierigkeit, einen bestimmten Bildungsabschluss zu erreichen. Je höher der Anteil von Personen, der eine bestimmte Schwelle erfolgreich bewältigt, umso niedriger ist die Schwelle. Der Schwellenparameter kontrolliert deshalb

die Verschiebungen in den Bildungsverteilungen (die Bildungsexpansion), die von Kohorte zu Kohorte stattgefunden hat. Die β_{ik} stehen dann für die davon unabhängig von Kohorte zu Kohorte variierenden Herkunftsklasseneffekte. Um das Modell zu identifizieren (im Sinne einer Referenzkategorie für Herkunftsklasse, in unserem Fall die Dienstklasse), wird $\beta_1 = 0$ gesetzt. Einfache Algebra zeigt dann, dass die β_i (i = 2, ..., 7)-Schätzungen der log odds ratios von Klasse i im Kontrast zur Dienstklasse sind. Wenn $\beta_i > 0$ (für i = 2, ...,I), dann ist das log odds, an einer bestimmten Bildungsschwelle zu scheitern, niedriger als in der Dienstklasse, während es im Falle von $\beta_i < 0$ größer ist.

Das Modell enthält darüber hinaus eine Reihe von Effekten φ_{il}. Diese messen nach Datenerhebungsperioden schwankende Effekte der Herkunftsklassen. Diese Effekte werden kontrolliert, weil Beobachtungen für die gleiche Kohorte aus Erhebungen in verschiedenen Perioden stammen. Obwohl die mögliche Variation zwischen Perioden für unsere Fragestellung inhaltlich nicht interessant ist, soll sie in den Daten eliminiert werden,[8] um das Risiko zu vermeiden, dass Variation zwischen Kohorten mit solcher zwischen Perioden konfundiert ist. Im Ergebnis zeigen sich keine systematischen Muster für Periodeneffekte, sie sind häufig statistisch nicht signifikant; ob wir sie berücksichtigen oder nicht, macht keinen bedeutsamen Unterschied in unseren Befunden über die Trends zwischen den Kohorten.

Das einfachere *Modell* (2) unterscheidet sich nur darin von *Modell 1*, dass die Herkunftsklasseneffekte nicht nach Kohortenzugehörigkeit variieren, mit anderen Worten: über die Kohorten als konstant unterstellt werden:

$$\ln\left[\frac{Y < j \mid i, k, l}{Y \geq j \mid i, k, l}\right] \equiv \eta_{ijkl} = t_{jkl} - \beta_i - \varphi_{il} \tag{2}$$

Klärt *Modell* (1) die Devianz in unseren Daten besser auf als *Modell* (2), belegt dies den Wandel der Disparitäten nach Herkunftsklassen in der Kohortenfolge. Für die Frauen ergibt dieser Test für alle Länder einen statistisch signifikanten Wandel; für die Männer mit Ausnahme von Italien ebenfalls (vgl. Breen et al. 2009: Tabelle 5 und Breen et al. 2010_ Tabelle 2).

Interaktion von Herkunfts- und Geschlechterdisparitäten (Modell 3 und 4)

Wenn in einem kombinierten Datensatz für Männer und Frauen zusätzlich nach Geschlecht mit dem Index m = 1, 2 unterschieden wird, können aus Gleichung (1) die Gleichungen (3) und (4) entwickelt werden:

$$\ln\left[\frac{Y < j \mid i, k, l, m}{Y \geq j \mid i, k, l, m}\right] \equiv \eta_{ijklm} = t_{jklm} - \beta_{ikm} - \varphi_{il} - \psi_{lm} \tag{3}$$

8 Sie könnten beispielsweise Einflüsse von unterschiedlichen Erhebungsinstituten oder -methoden auffangen, mit denen die Daten in den verschiedenen Perioden gesammelt wurden (beispielsweise Unterschiede in der Operationalisierung der Variablen). Aus dem gleichen Grund wird zugelassen, dass auch die Bildungsschwellen t über Perioden variieren.

$$\ln\left[\frac{Y < j|i,k,l,m}{Y \geq j|i,k,l,m}\right] \equiv \eta_{ijklm} = t_{jklm} - \beta_{ik} - \gamma_{im} - \varphi_{il} - \psi_{lm} \tag{4}$$

Wie in (1) hat auch hier φ_{il} keine substanzielle Bedeutung. Auch ψ_{lm} hat für die vorliegenden Fragestellungen keine substantielle Bedeutung, sondern kontrolliert Geschlechterunterschiede in Bildungsdisparitäten nach Erhebungsperioden. Nach Gleichung (3) können jetzt aber die nach Perioden und Kohorten variierenden Schwellenwerte t_{jklm} zusätzlich nach Geschlechtern variieren. Damit wird der generelle Aufholprozess in der Bildungsbeteiligung der Frauen berücksichtigt. Auch die Klasseneffekte β_{ikm} können sich bei Männern und Frauen in der Kohortenfolge unterschiedlich entwickeln. Das im Vergleich zu (3) restringierte *Modell* (4) nimmt mit β_{ik} eine für Männer und Frauen gleiche Entwicklung der Klassendisparitäten an und unterstellt mit γ_{im} zeitkonstante Unterschiede in den Herkunftsdisparitäten für Männer und Frauen.

Literatur

Becker, Michael, Ulrich Trautwein, Oliver Lüdke, Kai S. Cortina und Jürgen Baumert. 2006. Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In *Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen*, Hrsg. Hadjar Andreas, Rolf Becker, 63-92. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 450-474.

Becker, Rolf, und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, Hrsg. Andreas Hadjar, 55-75. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Michael Beck. 2012. Herkunftseffekte oder statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe? In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 137-163. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blau, Peter M., und Otis D. Duncan. 1967: *The American occupational structure*. New York: Wiley.

Blossfeld, Peter, und Yossi Shavit. 1993. Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 25-52.

Boudon, Raymond. 1974. Educational growth and economic equality. *Quality and Quantity* 8: 1-10.

Breen, Richard (Hrsg.). 2004. *Social mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.

Breen, Richard, und John H. Goldthorpe. 1997. Explaining educational differentials. Towards a formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9: 275-305.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2009. Non-persistent inequality in educational attainment: Evidence from eight European countries. *American Journal of Sociology* 114: 1475-1521.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Buchmann, Claudia, und Thomas A. DiPrete. 2006. The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review* 71: 515-541.

Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete und Anne McDaniel. 2008. Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology* 34: 319-337.

Cardon, Barell W. 1968. Sex differerences in school achievement. *The Elementary Schools Journal* 68: 527-434.

Carmichael, Leonard (Hrsg.). 1954. *Manual of child psychology.* New York: John Wiley.

Collins, Randall. 1971. Functional and conflict theories of educational stratification. *American Sociological Review* 36: 1002-1019.

De Graaf, Paul, und Harry B. G. Ganzeboom. 1993. Family background and educational attainment in the Netherlands for the 1891-1960 birth cohorts. In *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Hrsg. Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld, 75-99. Boulder (Colorado): Westview Press.

Erikson, Robert, und John H. Goldthorpe. 1992. *The constant flux: A study of class mobility in industrial societies.* Oxford: Clarendon.

Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson (Hrsg.). 1996. Introduction. Explaining class inequality in education: The Swedisch test case. In *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective,* Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 1-64. Boulder (Colorado): Westview Press.

Erikson, Robert, John H. Goldthorpe und Lucienne Portocarero. 1979. Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. *British Journal of Sociology* 30: 341-415.

Esser, Hartmut. 1999. Soziologie. *Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a. M.: Campus.

Gates, Arthur J. 1961. Sex differences in reading ability. *Elementary School Journal* 61: 431–34.

Gesthuizen, Maurice, Heike Solga und Ralf Künster. 2011. Context matters: Economic marginalization of low-educated workers in cross-national perspective. *European Sociological Review* 27: 264–280.

Gornick, Janet C., und Jerry A. Jacobs. 1998. Gender, the welfare state, and public employment: A comparative study of seven industrialized countries. *American Sociological Review* 63: 688-710.

Helbig, Marcel. 2012. Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 374-392. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henz, Ursula, und Ineke Maas. 1995. Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47: 605-633.

Hinshaw, Stephen P. 1992. Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin* 111: 127-155.

Husén, Torsten. 1967. *International study of achievement in mathematics: A comparison of 12 countries,* vol. I, II. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

Jonsson, Jan O. 1993. Persisting inequalities in Sweden. In *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*, Hrsg. Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld, 101-132. Boulder (Colorado): Westview Press.

Jonsson, Jan O., Colin Mills und Walter Müller. 1996. Half a century of increasing educational openness? Social class, gender and educational attainment in Sweden, Germany and Britain. In *Can education be equalized*, Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 183-206. Boulder (Colorado): Westview Press.

Kim, Anna, und Ki-Wan Kim. 2003. *Returns to tertiary education in Germany and the UK: Effects of fields of study and gender.* Arbeitspapier Nr. 62. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Klein, Markus, Steffen Schindler, Reinhard Pollak und Walter Müller. 2009. Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In *Bildungsentscheidungen in differenzierten Schulsystemen,* Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 47-73. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lörz, Markus. 2012. Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In *Soziologische Bildungsforschung*, Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 302-324. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lucas, Samuel R. 2001. Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology* 106: 1642-1690.

Mare, Robert D. 1980. Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75: 295-305.

Mare, Robert D. 1981. Change and stability in educational stratification. *American Sociological Review* 46: 72-87.

Mayer, Karl Ulrich, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2007. Germany: Institutional change and inequalities of access in German higher education. In *Stratification in higher education,* Hrsg. Yossi Shavit, Richard Arum, Adam Gamoran, 240-265. Stanford: Stanford University Press.

Müller, Walter, und Dietmar Haun. 1994. Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 1-42.

Pfeffer, Fabian. 2008. Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24: 543-565.

Reimer, David, und Reinhard Pollak. 2010. Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review* 26: 415-430.

Rijken, Susanne. 1999. Educational expansion and status attainment. A cross-national and overtime comparison. Amsterdam: Thela Thesis (ICS Dissertation).

Schimpl-Neimanns, Bernhard. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 636-669.

Selz, Marion, und Louis-André Vallet. 2006. La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. Paris: INSEE.

Shavit, Yossi, und Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.). 1993. *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries.* Boulder (Colorado): Westview Press.

Shavit, Yossi, und Hans-Peter Blossfeld. 1996. Equalizing educational opportunity: Do gender and class compete? In *Can education be equalized*, Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 233-254. Boulder (Colorado): Westview Press.

Solga, Heike. 2012. Bildung und materielle Ungleichheiten – Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga. 459-487. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spence, Michael. 1973. Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics* 87: 355-374.

Treiman, Donald J. 1970. Industrialization and social stratification. In *Social stratification: Research and theory for the 1970s*, Hrsg. Edward O. Laumann, 207-234. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Van de Werfhorst, Herman. 2001. Field of study and social inequality: Four types of educational resources in the process of stratification in the Netherlands. Nijmegen: ICS Dissertation.

Weber, Max. 1971. *Gesammelte politische Schriften.* 3. Auflage. Tübingen: Mohr.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Walter Müller, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Universität Mannheim, 63131 Mannheim, Deutschland

E-Mail: wmueller@sowi.uni-mannheim.de

DIE UMKEHRUNG – GESCHLECHTERUNGLEICHGHEITEN BEIM ERWERB DES ABITURS IM WANDEL

Marcel Helbig

Zusammenfassung: Mädchen sind heute beim Abitur deutlich erfolgreicher als Jungen. Vor 50 Jahren stellte sich die Situation noch umgekehrt dar. In diesem Beitrag wird systematisch untersucht, an welchen Stellen im Bildungsverlauf auf dem Weg zum Abitur die „alten" Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen unverändert geblieben sind und an welchen sie sich in den letzten Dekaden verändert haben. Dazu wird der Wandel in den Geschlechterunterschieden in den kognitiven Kompetenzen und Schulnoten, im Gymnasialübergang sowie im weiteren Verlauf im Gymnasium analysiert. Ergebnis der Untersuchung ist, dass hinsichtlich der Unterschiede in den kognitiven Kompetenzen und Schulnoten keine Veränderungen festzustellen sind. Einen Wandel der Geschlechterungleichheiten zugunsten von Mädchen gibt es hingegen bei den Gymnasialübergängen sowie -verläufen. Diesen beiden Prozessen sollte daher die zukünftige Forschung zum Wandel des ungleichen Erfolgs von Mädchen und Jungen beim Erwerb des Abiturs besondere Beachtung schenken.

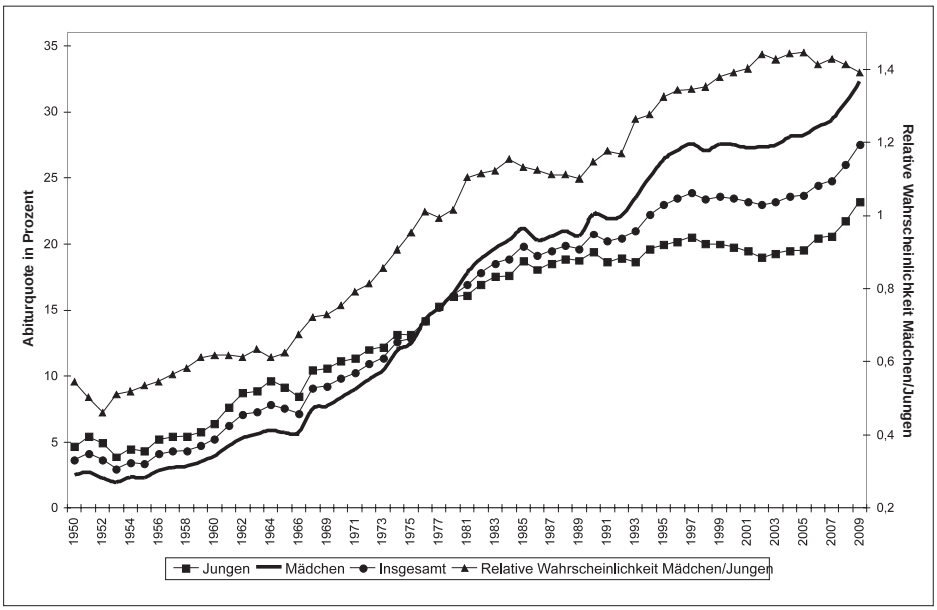
I. Einleitung

In den letzten Jahren hat eine Debatte an Fahrt gewonnen, die den seltenen Fall eines sich umkehrenden Stratifikationsmusters beschreibt (vgl. Quenzel und Hurrelmann 2010), nämlich die Debatte über Geschlechterungleichheiten im Bildungserfolg. Wurde in den 1960er und 1970er Jahren noch vom Nachteil von Mädchen und Frauen beim Bildungserwerb gesprochen, so ist heute eher von einer Benachteiligung von Jungen und jungen Männern die Rede (vgl. Dammasch 2007; Hadjar 2011; Pollack 2006). Für Deutschland wird diese Umkehrung beispielsweise in den Entwicklungen der Abiturientenquoten von Mädchen und Jungen deutlich.

Im Vergleich zu ihren weiblichen Altersgenossen hatten Jungen bis Mitte der 1950er Jahre eine über 1,8-fach höhere Wahrscheinlichkeit, das Abitur an allgemeinbildenden Schulen zu erwerben (siehe *Abbildung* 1).[1] Erst Mitte der 1960er Jahre kam es zu einer nennenswerten Verbesserung der Mädchen. Um 1976 hatten die Mädchen noch die gleiche Wahrscheinlichkeit, das Abitur zu erwerben. Seit 1980 jedoch gewinnen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen sukzessive bei der Abiturientenquote hinzu und haben heute im Vergleich zu Jungen eine 1,4-fach höhere Wahrscheinlichkeit, die Schule mit dem Abitur abzuschließen. Diese Entwicklung des höheren Bildungserfolgs von Mädchen ist in allen Ländern der westlichen Welt auch für die Studienanfängerquoten zu beobachten (vgl. UNESCO 2009: eigene Berechnungen).

1 Dieser Wert ergibt sich aus der Division der Abiturquote der Mädchen durch die der Jungen.

Abbildung 1: Anteil der Absolvent/innen allgemeinbildender Schulen mit einer allgemeinen Hochschulreife an allen Personen des typischen Altersjahrgangs in Deutschland nach Geschlecht, 1950 bis 2009



Ohne Abiturienten an Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs und Externen.

Relative Wahrscheinlichkeit: Division der Abiturquote der Mädchen durch die der Jungen.

Alterstypischer Jahrgang in Bundesländern mit 12 Jahren bis zum Abitur ist der Durchschnitt der 18- und 19-Jährigen, mit 13 Jahren bis zum Abitur der Durchschnitt der 19- und 20-Jährigen.

1994 ohne Brandenburg, 2001 ohne Sachsen-Anhalt und Mecklenburg Vorpommern, wegen Umstellung von 12- auf 13-jähriges Abitur. 2007 für Sachsen-Anhalt, 2008 für Mecklenburg-Vorpommern und 2009 für das Saarland entspricht der altertypische Jahrgang dem Durchschnitt der 18- und 19-Jährigen und der 19- und 20-Jährigen, um die doppelten Abiturjahrgänge auszugleichen. 1950 ohne Berlin, Bremen und das Saarland. 1951-1956 ohne das Saarland. Neue Bundesländer ab 1993.

Quellen: StBa 2011a; verschiedene Jahrgänge: eigene Berechnungen.

Zur Frage nach den Ursachen für diese Entwicklung sind in den letzten Jahren einige Überblicksartikel (vgl. Blossfeld et al. 2009; Buchmann et al. 2008; Hannover und Kessels 2011; Stamm 2008) und empirische Untersuchungen mit nationalem (vgl. Bacher et al. 2008; DiPrete und Buchmann 2006; Neugebauer et al. 2011) oder international vergleichendem Fokus (vgl. Breen et al. 2010; Else-Quest et al. 2010; Hadjar und Berger 2011; McDaniel 2010) erschienen. Diese Beiträge kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen. Die zentrale Ursache dafür ist, dass sie unterschiedliche Bildungsindikatoren, d. h. objektiv messbare Bildungsergebnisse, verwenden. Einige Autoren untersuchten Bildungsindikatoren, bei denen Mädchen schon immer bessere Ergebnisse zeigten (z. B. Lesekompetenz), andere hingegen, bei denen Jungen schon immer besser waren (z. B. Mathematikkompetenz), und wieder andere betrachteten Schul- oder Hochschulabschlüsse, bei denen der oben beschriebene Wandel im Bildungserfolg von Mädchen und Jungen über die Zeit festzustellen ist. Je nachdem, welcher Bildungsindi-

kator verwendet wird, zeigen sich zum einen unterschiedliche Entwicklungen der Geschlechterungleichheiten in den letzten Dekaden. Zum anderen werden zuweilen deswegen unterschiedliche Ursachen und Einflussfaktoren angeführt, die den jeweiligen Geschlechterunterschieden der einzelnen Bildungsindikatoren zugrunde liegen.

Es gibt somit einige Untersuchungen, die separat für einzelne Bildungsindikatoren Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen untersucht haben, aber bislang keine Studie, die systematisch analysiert, wie sich die Geschlechterunterschiede bei den einzelnen Bildungsindikatoren oder Bildungsergebnissen im Bildungsverlauf in den letzten Dekaden entwickelt haben. In diesem Beitrag soll am Beispiel Deutschlands diese Forschungslücke geschlossen werden, indem auf den gesamten Weg hin zum Abitur fokussiert wird. Dazu werden jene Bildungsindikatoren betrachtet, die dem Erwerb des Abiturs vorgelagert sind. Im Einzelnen sind dies kognitive Kompetenzen, Schulnoten, Gymnasialübergänge und Schulverläufe in der Sekundarschule, die in diesem Beitrag als „Gymnasialverläufe" bezeichnet werden.

Erst mit einer solchen Analyse darüber, *wie* sich die einzelnen Bildungsindikatoren zwischen Jungen und Mädchen in den letzten Dekaden auf dem Weg zum Abitur verändert haben, kann bestimmt werden, wo der eigentliche Wandel in den Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern stattgefunden hat und wo weiterhin stabile Unterschiede in Bildungsindikatoren festzustellen sind. Dies ist wiederum bedeutsam für die Suche nach Erklärungen für Wandel und Stabilität von Bildungsergebnissen. Zum einen benötigen wir theoretische Erklärungen dafür, *warum* sich Geschlechterungleichheiten in einzelnen Bildungsindikatoren überhaupt verändert haben. Zum anderen müssen diese Erklärungen konsistent sein. So sollte die Erklärung von Veränderungen in einem Indikator nicht der Erklärung von Stabilität eines anderen Indikators widersprechen. Voraussetzung hierfür ist, für den Bildungsverlauf dieses Zusammenspiel von Stabilität und Wandel zu bestimmen.

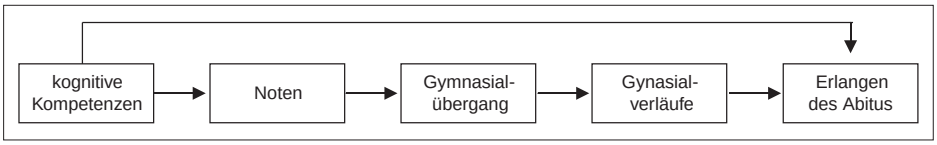
In diesem Beitrag wird daher untersucht, welche Veränderungen in den Bildungsindikatoren auf dem Weg zum Abitur (überhaupt) dazu beigetragen haben könnten, dass sich die Geschlechterungleichheit in den Abiturquoten umgekehrt hat. Anliegen der Analyse ist folglich die Verortung und nicht die Suche nach Ursachen dieses Wandels. Es wird nicht für jeden (einzelnen) Bildungsindikator analysiert, wie Stabilität oder Veränderung der Geschlechterunterschiede in den Indikatoren zu erklären sind. Gegenstand des Beitrags ist vielmehr, wie das Zusammenwirken der unterschiedlichen Ereignisse und Prozesse im Bildungsverlauf erfolgt und an welchen Stellen es Veränderungen gegeben hat, die dann zur Erklärung der Umkehrung der Geschlechterungleichheit in den Abiturientenquoten herangezogen werden könnten. Die Befunde dieser Analysen können in der weiteren Forschung dazu dienen, nach umfassenden Erklärungen für Veränderungen und Konstanz im Bildungserfolg von Mädchen und Jungen zu suchen.

Im Folgenden werden die betrachteten Bildungsindikatoren definiert *(Abschnitt II)* und anschließend die Entwicklungen in den Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen in diesen Indikatoren in den letzten Dekaden analysiert *(Abschnitt III).* Im Fazit *(Abschnitt IV)* werden die zentralen Befunde zusammengefasst und ihre Forschungsimplikationen reflektiert.

II. Bildungsindikatoren auf dem Weg zum Abitur

Auf dem Weg zum Abitur werden verschiedene Bildungsindikatoren in Form von individuellen Leistungsmerkmalen oder zu bewältigenden Übergängen relevant. In Deutschland ist das Abitur der höchste Schulabschluss und stellt gleichzeitig das Ende des schulischen Bildungsverlaufs dar (siehe *Abbildung 2*).[2] Der Gymnasialverlauf bis zur Erlangung des Abiturs schließt den Übergang auf das Gymnasium am Ende der Primarschulzeit oder auf die Gymnasiale Oberstufe am Ende der Sekundarstufe I sowie den Verbleib im Gymnasium einschließlich der möglichen Abstiege vom oder Aufstiege auf das Gymnasium ein.[3] Für den direkten Übergang ins Gymnasium spielen die übergangsrelevanten Noten am Ende der Grundschule als Bildungsindikatoren eine wichtige Rolle (vgl. Becker 2004). Die Noten korrelieren wiederum mit den kognitiven Kompetenzen, wie sie unter anderem in PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) oder TIMSS-Studien (Trends in International Mathematics and Science Study) in der Primarstufe gemessen werden. Kognitive Kompetenzen sind zudem, ebenfalls über die Schulnoten indiziert, für die Wechsel zwischen den verschiedenen Schulformen in der Sekundarstufe relevant.

Abbildung 2: Schematische Darstellung der Bildungsindikatoren auf dem Weg zum Abitur



Quelle: eigene Darstellung.

Die Bildungsindikatoren müssen nun im Folgenden genauer dahingehend betrachtet werden, inwieweit sie Veränderungen in den Geschlechterunterschieden in den Abiturquoten in den letzten Dekaden hervorgerufen haben könnten. Entsprechend sind fünf Fragen zu beantworten: (1) Kam es bei Mädchen im Vergleich zu Jungen in den letzten Dekaden zu einer positiveren Entwicklung der kognitiven Kompetenzen, (2) der Schulnoten, (3) der Übergänge auf das Gymnasium oder (4) der Gymnasialverläufe. Und (5) für welche Indikatoren lassen sich Stabilität oder gar gegenläufige Entwicklungen belegen? Bei gegenläufigen Entwicklungen ergibt sich die Frage, warum sie durch positive Entwicklungen im Bildungsverlauf dennoch kompensiert werden konnten, sodass im Ergebnis Mädchen früher geringere und heute höhere Chancen für den Erwerb eines Abiturs haben.

2 Dieser Beitrag bezieht sich nur auf die allgemeinbildende Schule. Die Möglichkeit, das Abitur auf beruflichen Schulen zu erwerben, wird in diesem Beitrag nicht betrachtet.

3 Zu den Gymnasialverläufen gehören in diesem Beitrag auch der Wechsel von der Realschule auf das Gymnasium nach Klasse 10 sowie der Erwerb des Abiturs (d. h. das Ablegen und Bestehen der Abiturprüfungen).

III. Veränderungen in Ungleichheitsmustern von Bildungsindikatoren in den letzten Jahrzehnten

Im Folgenden werden diese Fragen mit dem deutschen und amerikanischen Forschungsstand beantwortet. Mit dem deutschen Forschungsstand sowie den verfügbaren Daten allein können die Veränderungen einzelner Bildungsindikatoren in den letzten Dekaden nicht ausreichend untersucht werden. Da in den USA (sowie in anderen Ländern der westlichen Welt) ein ähnlicher Wandel des Bildungserfolgs (gemessen an Bildungszertifikaten) von Mädchen und Jungen zu beobachten ist, wird davon ausgegangen, dass die Befunde für die USA und Deutschland zusammen eine zunächst ausreichende Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen darstellen.

1. Kognitive Kompetenzen

Als erstes wird, entsprechend des Bildungsverlaufs in *Abbildung 2*, die Entwicklung der Geschlechterunterschiede bei den *kognitiven Kompetenzen* betrachtet. Als Kerndomänen wurden die Kompetenzen in Mathematik und Leseverständnis ausgewählt.[4] Geschlechterunterschiede in den *mathematischen Kompetenzen* sind eines der am besten untersuchten Felder innerhalb der vorgestellten Bildungsindikatoren. Beim Eintritt in den Kindergarten gibt es noch keine mathematischen Leistungsunterschiede. Erst in der Grundschule beginnen sie sich auszuprägen, sind aber noch sehr gering (vgl. Dee 2007) und zudem nicht in allen Ländern beobachtbar (vgl. Mullis et al. 2008; OECD 2009). Zu einem signifikanten Anstieg der Geschlechterunterschiede in Mathematik kommt es zwischen den Klassen 8 und 12 (vgl. Cole 1997). Der Vorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen im Jugendalter wurde in mathematischen Schulleistungstests oft nachgewiesen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2007; Hedges und Nowell 1995; Maccoby und Jacklin 1974; Marks 2008).

Wie sieht dies nun im Zeitverlauf aus? Für Deutschland können Entwicklungen in den Geschlechterunterschieden in den Mathematikkompetenzen nicht nachgezeichnet werden. Zwar wurden beginnend mit der *The Pilot Twelve-Country-Study* 1959 immer wieder Schulleistungstests für deutsche Schülerinnen und Schüler erhoben.[5] Die Messmethoden und das Alter der Probanden bei den Messungen unterscheiden sich jedoch voneinander. Daher sind die Ergebnisse unterschiedlicher Jahre nicht miteinander vergleichbar (vgl. Avenarius et al. 2003).

Eine zuverlässige Zeitanalyse kann nur mit amerikanischen Daten durchgeführt werden. Die NAEP-Studien (National Assessment of Educational Progress) erfassen seit 1971 repräsentativ in verschiedenen Leistungsdomänen kognitive Kompetenzen bei 9-,

4 Naturwissenschaftliche Kompetenzen und Schreibkompetenzen hätten auch einbezogen werden können. Darauf wird aus Platzgründen verzichtet, zumal sie keinen weiteren Informationsgehalt haben. Denn Entwicklungen der Schreibkompetenz entsprechen denen der Lesekompetenz und die der naturwissenschaftlichen Kompetenzen denen der mathematischen Kompetenz.

5 In der *Twelve Country Study* wurden 1959 und 1960 13-Jährige in Mathematik, Lesenverständnis, Geografie und Naturwissenschaften getestet. Neben der Bundesrepublik Deutschland nahmen noch elf weitere Länder teil.

13- und 17-jährigen Schülerinnen und Schülern in den USA (vgl. Willingham und Cole 1997).[6] Für die mathematischen Schulleistungstests zeigt sich, dass sich bei den 17-Jährigen die für Mädchen nachteiligen Geschlechterunterschiede zwischen 1970 und 2005 verringert haben (vgl. Cole 1997; Hedges und Nowell 1995; IES 2009; McGraw et al. 2006; Willingham und Cole 1997). Cole (1997) spricht von einem quantitativen Rückgang der Geschlechterdifferenz auf ein Viertel des ursprünglichen Unterschieds. Für die 9- und 13-Jährigen lässt sich hingegen beobachten, dass die Geschlechtsunterschiede in Mathematik zum einen nur marginal sind und sich zum anderen zwischen 1978 und 2004 nicht verändert haben (vgl. IES 2009).

Auf Deutschland übertragen, gehören diese Schülerinnen und Schüler jenen Altersgruppen an, die sich kurz vor oder kurz nach dem Übergang auf die weiterführenden Schulen befinden. Das würde bedeuten, dass es an dem entscheidenden Bildungsübergang auf dem Weg zum Abitur keine Veränderung der Geschlechterunterschiede in den Mathematikkompetenzen gab, und diese somit nicht den größeren Erfolg der Mädchen beim Abitur erklären können. Gleichzeitig heißt dies, dass sich die Kompetenzunterscheide zwischen Mädchen und Jungen in Mathematik zwar im weiteren Schulverlauf reduziert haben, dies aber erst in einem Alter, in dem sie in Deutschland bereits auf verschiedene Schulformen separiert wurden. Damit eine solche Abnahme sich auch in einer höheren Abiturquote der Mädchen niederschlagen kann, müssten die Anteile der Mädchen, die noch während der Sekundarschulzeit auf das Gymnasium aufsteigen, im historischen Vergleich gestiegen und/oder die Abstiege vom Gymnasium gesunken sein und dies deutlich stärker als bei Jungen. Ob dies beobachtbar ist, wird später im Zusammenhang mit dem Gymnasialverlauf behandelt.

Bei den *Lesekompetenzen* (Leseverständnis) sind Mädchen leistungsstärker als Jungen und dieser Geschlechterunterschied nimmt mit dem Alter zu. Im Grundschulalter sind Differenzen in fast allen Ländern (vgl. OECD 2009) zu Gunsten von Mädchen feststellbar, wenn auch noch auf niedrigem Niveau (vgl. Bos et al. 2007). Mit fortschreitendem Alter steigen die Vorteile der Mädchen an (vgl. Maccoby und Jacklin 1974; Willingham und Cole 1997). Zum Ende der Schulzeit sind die höheren Lesekompetenzen von Mädchen im Vergleich zu Jungen sogar deutlich ausgeprägter als ihre Nachteile in Mathematik (vgl. Blossfeld et al. 2009; Nowell und Hedges 1998).

Dass Jungen niedrigere Werte im Leseverständnis aufweisen, ist kein neues Phänomen. Seit es Schulleistungstests zum Leseverständnis gibt, erreichen Mädchen hier höhere Werte. Analog zu den Mathematikkompetenzen gab es im Zeitverlauf keine Veränderung der Geschlechterunterschiede zum Zeitpunkt des Gymnasialübergangs. Im Unterschied zu den Mathematikkompetenzen sind hier zudem keine Veränderungen im historischen Vergleich beobachtbar und dies weder für Kinder im Alter von 9, 13 noch im Alter von 17 Jahren (vgl. Cole 1997; Hedges und Nowell 1995; IES 2009; Klecker 2006). Von daher können Lesekompetenzen nicht zu einer Umkehrung der Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs beigetragen haben.

6 Pro Welle werden in der NAEP-Studie zwischen 70 000 und 100 000 Schülerinnen und Schüler pro Altersstufe getestet (vgl. Hedges und Nowell 1995).

2. Schulnoten

Wie sieht es nun mit nächsten Bildungsindikator, den *Noten*, aus? Mädchen bekommen heute in allen Hauptfächern, inklusive Mathematik und Naturwissenschaften, und in allen Altersgruppen bessere Noten als Jungen (vgl. AAUWEF 1998; Buchmann et al. 2008; Cole 1997; Downey und Vogt Yuan 2005; Perkins et al. 2004; Willingham und Cole 1997). Dies gilt insbesondere dann, wenn für den IQ (vgl. Steinmayr und Spinath 2008) oder die jeweiligen kognitiven Kompetenzen kontrolliert wird (vgl. Blossfeld et al. 2009). Über das 20. Jahrhundert hinweg wurden die besseren Noten der Mädchen in der BRD (vgl. Hopp und Lienert 1965; Ingekamp 1971; Rodax und Hurrlemann 1986; Schmid-Jörg et al. 1981) und der DDR (vgl. Bleck und Teichmann 1978; Hille 1990; Mehlhorn und Mehlhorn 1981) sowie auch in den USA (vgl. ACT 1966, 1972; Carter 1952; Coleman 1961; Edmiston 1943; Feingold 1924; Garner 1935; Hadley 1954; Perkins et al. 2004; Stockard und Wood 1984; Turney 1930) nachgewiesen. Zu den Veränderungen des relativen Vorsprungs von Mädchen gibt es allerdings nur wenige Studien. Becker und Müller (2011) weisen zumindest für die letzten 20 Jahre nach, dass mit Blick auf das Ende der Grundschule Stabilität in den Geschlechterunterschieden in den Noten festzustellen ist. Vorsichtig ließe sich daher vermuten, dass Veränderungen in Notenunterschieden zwischen Mädchen und Jungen nicht maßgeblich die beobachtbare Umkehrung der Geschlechterungleichheit in den Abiturquoten hervorgerufen haben. Wie sieht es jedoch bei den Übergängen auf das Gymnasium aus? Dies soll im Folgenden beantwortet werden.

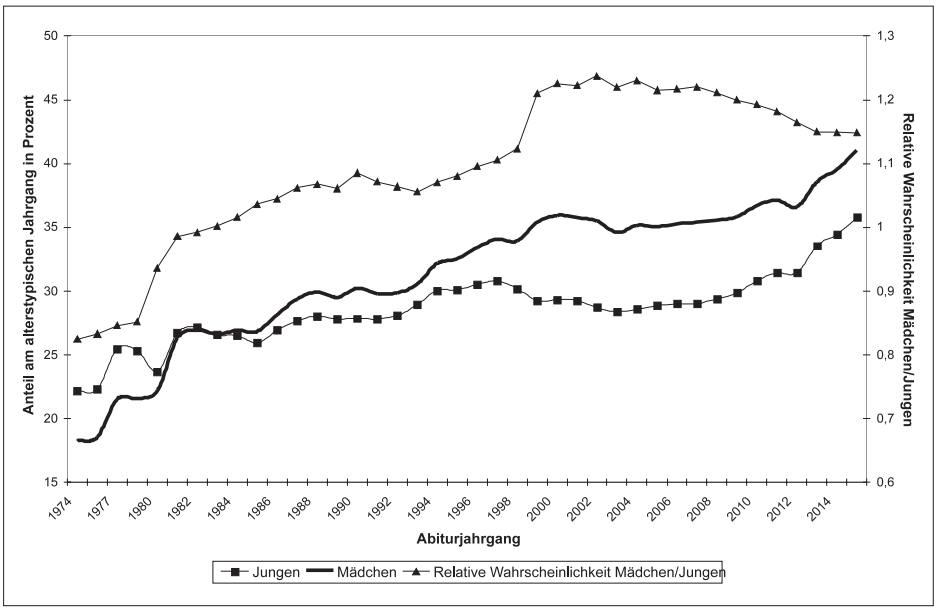
3. Gymnasialübergänge

Dem idealtypischen Bildungsverlauf in *Abbildung 2* entsprechend wird als nächstes der Wandel in den Ungleichheiten bei den *Gymnasialübergängen* betrachtet. 2009 (Abiturjahrgang 2015) besuchten 41,6 Prozent der 12- bis 13-jährigen Mädchen eine 7. Klasse des Gymnasiums. Bei den Jungen waren dies nur 35,8 Prozent (vgl. StBa 2011a; StBa verschiedene Jahrgänge: eigene Berechnungen).[7] Dies entspricht einer relativen Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs der Mädchen im Vergleich zu den Jungen von 1,15. Für die nachfolgenden Bildungsindikatoren und die Frage des Erfolgs beim Abitur ist im Auge zu behalten, dass diese Schulkinder im Jahr 2015 ihr Abitur ablegen werden.

In *Abbildung 3* ist die Entwicklung der Übergänge in die 7. Klassen des Gymnasiums für die Abiturjahrgänge 1974 bis 2015 abgetragen. Im Abiturjahrgang 1974 gingen nur 18,2 Prozent der Mädchen, aber 22,1 Prozent der Jungen auf das Gymnasium. Die relative Wahrscheinlichkeit von Mädchen gegenüber Jungen lag dementsprechend bei 0,82. In den nachfolgenden Jahren sind Mädchen im Vergleich zu Jungen immer häufiger direkt auf das Gymnasium gewechselt, sodass für den Abiturjahrgang 1983

7 Die 7. Klasse wurde als Indikator für den Übergang auf das Gymnasium verwendet, da in einigen Bundesländern das Gymnasium erst ab der 7. Klasse beginnt (Brandenburg, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern) oder in der Vergangenheit begonnen hat (Niedersachsen und Bremen).

Abbildung 3: Anteil der 12- bis 13-jährigen Mädchen und Jungen auf den 7. Klassen des Gymnasiums für die Abiturjahrgänge 1974 bis 2015 sowie die relativen Wahrscheinlichkeit von Mädchen gegenüber Jungen



Relative Wahrscheinlichkeit: Division des Anteils bei den Mädchen durch den bei den Jungen.

Der alterstypische Jahrgang für die 7. Klasse entspricht dem Durchschnitt der 12- und 13-jährigen Bevölkerung. Neue Bundesländer ab Abiturjahrgang 1999.

Quellen: StBa 2011a; verschiedene Jahrgänge: eigene Berechnungen.

erstmals gleiche Wahrscheinlichkeiten und danach sogar eine höhere Wahrscheinlichkeit für Mädchen als für Jungen beobachtbar sind. Die größte Geschlechterungleichheit beim Gymnasialübergang besteht für den Abiturjahrgang 2002. Hier liegt die relative Wahrscheinlichkeit der Mädchen im Vergleich zu den Jungen bei 1,24.[8] Seitdem sind die relativen Vorteile der Mädchen wieder leicht zurückgegangen. Diese Abnahme ist allerdings nicht durch einen Rückgang der Übergangswahrscheinlichkeit der Mädchen verursacht worden, sondern durch einen überproportionalen Anstieg bei den Jungen. Dieser Rückgang der Geschlechterunterschiede in jüngster Zeit wurde bisher in noch keiner anderen wissenschaftlichen Publikation als der hier vorliegenden aufgedeckt.

Der Gymnasialübergang als ein vorgelagerter Bildungsindikator für das spätere Abitur deutet ferner darauf hin, dass die Geschlechterunterschiede in den Abiturquoten in den nächsten Jahren nicht weiter zu-, sondern abnehmen werden, allerdings unter der Voraussetzung, dass sich bei den Gymnasialverläufen keine Veränderungen zeigen (sie-

8 Durch das Hinzukommen der neuen Bundesländer stiegen die Geschlechterungleichheiten an, da sie in den neuen Bundesländern stärker ausgeprägt sind als in den alten Bundesländern. Im Abiturjahrgang 1999 hatten die Mädchen in den neuen Bundesländern eine 1,43-mal so hohe Wahrscheinlichkeit, direkt auf das Gymnasium zu wechseln, als Jungen.

he dazu unten). Werden nun die Geschlechterungleichheiten in den Chancen, direkt auf das Gymnasium zu wechseln, mit denen in den späteren Abiturquoten verglichen, so zeigt sich ein interessanter Unterschied: Die Ungleichheiten beim Gymnasialübergang und in den Abiturquoten der jeweiligen Abiturjahrgänge sind nicht gleich und diese Differenz hat im historischen Zeitverlauf zugenommen. So ist bereits Chancengleichheit in den Abiturquoten für den Abiturjahrgang 1976 beobachtbar, aber für den Gymnasialübergang trifft dies erst für den Abiturjahrgang 1983 zu. Für den Abiturjahrgang 2009 liegt der relative Vorteil der Mädchen beim Abitur bei 1,4 und beim Gymnasialübergang hingegen nur bei 1,2. Diese Unterschiede sind durch unterschiedliche *Gymnasialverläufe* von Jungen und Mädchen verursacht, d. h. bei den Mädchen verändert sich der Anteil des Besuchs eines Gymnasiums bis zur 12. oder 13. Klasse in deutlich geringerem Maße als bei den Jungen. Dabei finden Jacob und Tieben (2009) diesbezüglich keine signifikanten Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Aufstiege ins Gymnasium, allerdings hinsichtlich der Absteige vom Gymnasium: Jungen verlassen das Gymnasium häufiger als Mädchen in die anderen Sekundarschulformen.

4. Gymnasialverläufe

Wie sieht hier nun die Entwicklung im Gymnasial- und Zeitverlauf aus? Um dies untersuchen zu können, wurden mit den Daten des statistischen Bundesamtes Pseudo-Abiturjahrgänge von 1974 bis 2007 konstruiert.[9] Hierbei werden in der Gymnasialquote der 11. Klasse auch jene Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, die nachträglich auf das Gymnasium gewechselt sind (z. B. von der Realschule). Des Weiteren werden bei den Abiturquoten zusätzlich die Abiturientinnen und Abiturienten von Gesamt- und Freien Waldorfschulen einbezogen. Für die Betrachtung dieser Pseudo-Gymnasialjahrgänge wurden zur Übersichtlichkeit der Darstellung Abiturjahrgänge zusammengefasst. In den Jahrgängen 1974 bis 1979 waren Mädchen beim Abitur noch gleichauf oder nur minimal benachteiligt. In den Jahrgänge 1980 bis 1989 gab es ei-

9 Das statistische Bundesamt veröffentlicht jedes Jahr die Anzahl der Schulkinder nach Jahrgangsstufe, Schulform und Geschlecht. Werden die Gymnasial-Schülerzahlen der 5. Klasse von 1965 kombiniert mit den Gymnasial-Schülerzahlen der 6. Klasse von 1966, der 7. Klasse von 1967, der 8. Klasse von 1968 usw., so können die Gymnasialverläufe des Absolventenjahrgangs von 1974 abgebildet werden. Werden diese mit den jahrgangstypischen Bevölkerungszahlen in Beziehung gesetzt, kann gezeigt, wie viel Prozent des 1974er Absolventenjahrgangs in der der 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. und 13. Klasse auf dem Gymnasium waren, bevor sie ihr Abitur ablegten. In den Bundesländern, in denen das Gymnasium erst mit Klasse 7 beginnt, werden erst die Daten ab der 7. Klasse einbezogen. Gegen diese Darstellung der Gymnasialverläufe könnte eingewendet werden, dass das Abitur nicht nur auf dem Gymnasium erworben werden kann, da immer mehr Jugendliche die Möglichkeit nutzen, das Abitur auch auf anderen allgemeinbildenden Schulen, wie Gesamtschulen oder freien Waldorfschulen, zu erlangen. Zu bedenken ist hier jedoch, dass auch im Jahr 2009 noch 91,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen das Abitur auf dem Gymnasium erworben haben (StBa 2011b: eigene Berechnungen). Zudem unterscheiden sich die Abiturquoten von Mädchen und Jungen, die auf Gesamtschulen oder freien Waldorfschulen erworben wurden, nur marginal von denen des Gymnasiums (StBa 2011b: eigene Berechnungen), sodass durch deren Nichtberücksichtigung keine Verzerrungen in den Gymnasialverläufen entstehen.

nen kleinen und konstanten Vorsprung der Mädchen beim Abitur. Die dritte Gruppe setzt sich aus den Jahrgängen 1990 bis 2007 zusammen. In diesem Zeitraum vergrößerten sich die Geschlechterunterschiede zu Gunsten der Mädchen. Diese Jahrgänge wurden noch einmal unterteilt in 1990 bis 1998 und 1999 bis 2007, da ab 1999 die ersten Abiturientenjahrgänge in den neuen Bundesländern das Gymnasium komplett von der 5. Klasse bis zum Abitur durchlaufen haben.

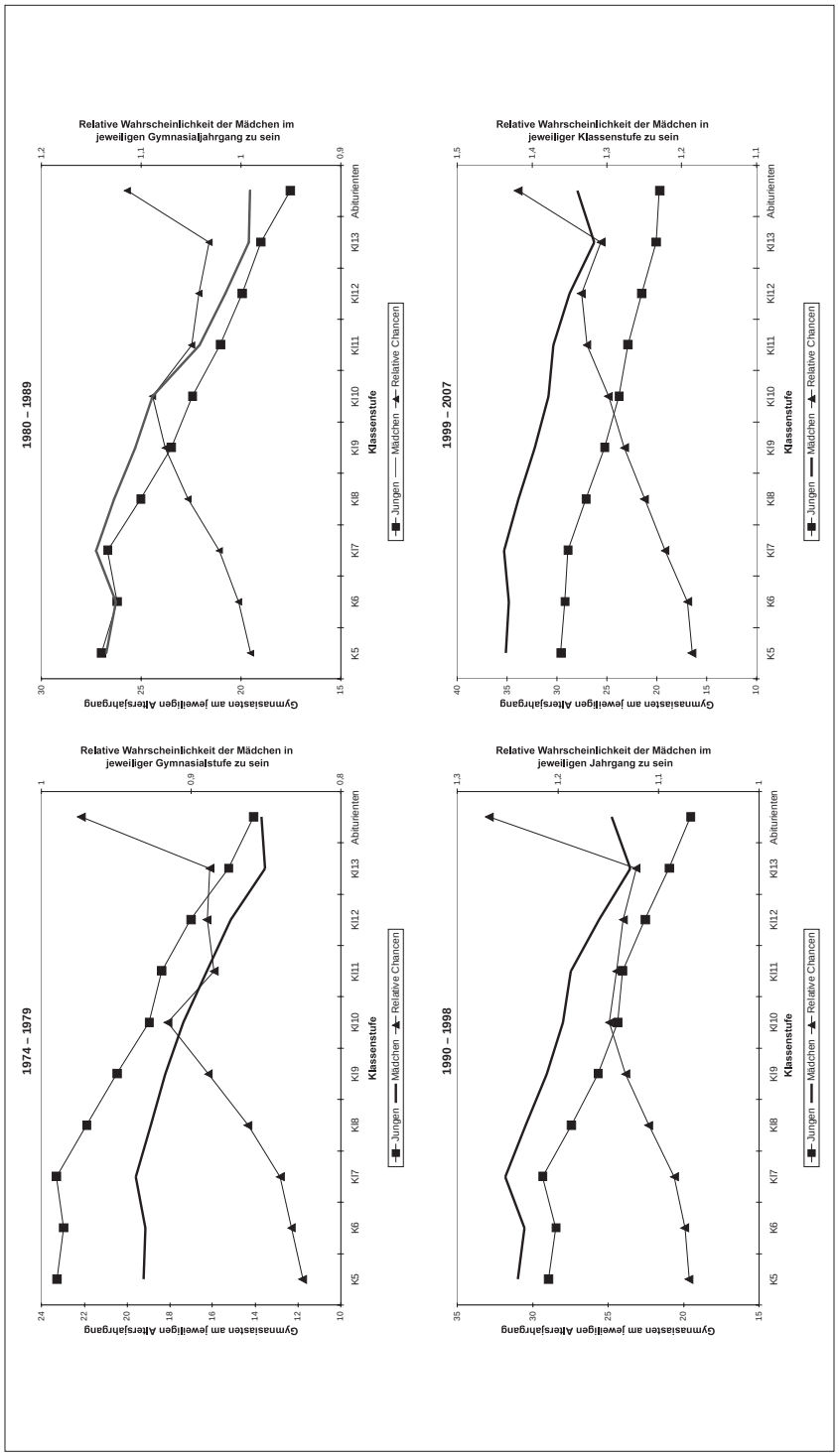
In *Abbildung 4* ist dargestellt, wie viele Mädchen und Jungen einer Altersjahrgangsgruppe die verschiedenen Klassenstufen des Gymnasiums besuchten und wie viele dieses Jahrgangs schließlich das Abitur erlangten. Zudem ist für jede Jahrgangsgruppe die relative Wahrscheinlichkeit der Mädchen im Verhältnis zu Jungen abgetragen, in der jeweiligen Klassenstufe zu sein. Aus den dargestellten Jahrgängen können zwar keine Aussagen über individuelle Ab- und Aufstiege von Mädchen und Jungen vom und aufs Gymnasium getroffen werden. Deutlich wird jedoch der *Saldo* dieser Ab- und Aufstiege.

Mit Blick auf die Entwicklung der aktuellen Gymnasialverläufe wird als erstes auf die Abiturjahrgänge 1999-2007 eingegangen. Zunächst lässt sich festhalten, dass mit steigender Klassenstufe immer weniger Jugendliche das Gymnasium besuchen. Dies entspricht der oft beschriebenen Abwärts-Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems (Bellenberg et al. 2004). Das heißt, deutlich mehr Schulkinder verlassen das Gymnasium in Richtung Realschule, Gesamtschule oder gar Hauptschule, als dass umgekehrt Jugendliche aus diesen Schulen den Sprung auf das Gymnasium schaffen. Dabei ist die „Schwundquote" vom Gymnasium (d. h. die Differenz zwischen Klasse 5 und Klasse 13 nach Einbezug des Saldos von Auf- und Abstiegen) bei den Jungen größer als bei den Mädchen. Gemessen am Anteil der 5. Klasse am Gymnasium sinkt bei den Jungen der Populationsanteil bis zur 13. Klasse um etwa 31 Prozentpunkte und bis zum Abitur um gut 33 Prozentpunkte. Bei den Mädchen reduzieren sich die Anteile von der 5. Klasse bis zur 13. Klasse bzw. bis zum Abitur etwas weniger als bei den Jungen. Die Schwundquote bis zur Abschlussklasse sowie bis zum Erwerb des Abiturs liegt bei jeweils ca. 20 Prozentpunkten.

Auffällig ist darüber hinaus, dass Jungen relativ zu den Mädchen besonders zwischen der Klasse 5 und 11 verlieren, während zwischen der 12. und 13. Klasse keine Verluste der Jungen im Vergleich zu den Mädchen festzustellen sind.[10] Die stärksten relativen Verluste gibt es jedoch zwischen dem Beginn der Abschlussklasse und dem Erlangen des Abiturs. So kommen in der Abschlussklasse noch 132 Mädchen auf 100 Jungen, beim Abitur sind es dann jedoch 142 Mädchen auf 100 Jungen. Dies ist nicht auf die Abiturienten der Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen zurückzuführen. Vielmehr verweist dies darauf, dass Jungen deutlich häufiger als Mädchen nicht zu den Abitursprüfungen zugelassen werden oder diese nicht bestehen.

10 Die leichte Verbesserung der Jungen zwischen der 12. und 13. Klasse ist auf die alten Bundesländer zurückzuführen sowie der Tatsache geschuldet, dass Sachsen und Thüringen, Bundesländer mit einem besonders ausgeprägten Geschlechterunterschied zu Ungunsten der Jungen, aufgrund ihres 12-jährigen Abiturs nicht in die Berechnung für die 13. Klasse einfließen. Auch in den neuen Bundesländern gehen zwischen Klasse 12 und 13 die relativen Wahrscheinlichkeiten der Jungen in Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern zurück.

Abbildung 4: Verlaufsmuster von Mädchen und Jungen in Deutschland auf dem Gymnasium (Abiturjahrgänge 1974 und 2007)



Relative Wahrscheinlichkeit: Division des Anteils bei den Mädchen durch den bei den Jungen. *Quellen:* StBa 2009; verschiedene Jahrgänge; eigene Berechnungen.

Im historischen Zeitverlauf sind bei den so abgebildeten Gymnasialverläufen leichte Veränderungen in den Mustern für Mädchen und Jungen beobachtbar (siehe *Abbildung 4).* Für alle vier Perioden zeigt sich, dass die Gymnasialpopulation bei den Jungen von Klasse 5 zu Klasse 10 im Vergleich zu den Mädchen deutlich stärker abgenommen hat. Die Entwicklung nach Klasse 10 unterscheidet sich jedoch in den vier Perioden. In den Absolventenjahrgängen 1974-79 sowie 1980-89 können die Jungen gegenüber den Mädchen von der 10. zur 11. Klasse auf dem Gymnasium noch einmal aufholen. Die Ursache dafür könnte sein, dass mehr Jungen als Mädchen nach dem Realschulabschluss noch das Abitur anstreben und/oder Mädchen häufiger vom Gymnasium abgegangen sind. In Absolventenjahrgängen 1974-79 können Jungen über die gymnasiale Oberstufe hinweg den relativen Abstand zu den Mädchen konstant halten. Bei den Abgangskohorten 1980-89 gewinnen die Jungen sogar noch ein wenig im Vergleich zu den Mädchen. In den Abiturjahrgängen 1990-98 ist der Aufholprozess der Jungen in der gymnasialen Oberstufe deutlich schwächer ausgeprägt als zuvor und in den Abiturjahrgängen 1999 bis 2007, in denen auch die Jahrgänge der neuen Bundesländer berücksichtigt wurden, verlieren sie sogar in der 11. und 12. Klasse relativ zu den Mädchen. Zudem gibt es den stärksten Anstieg der relativen Wahrscheinlichkeiten zwischen den Geschlechtern zu Gunsten der Mädchen in der Phase zwischen dem Beginn der Abschlussklasse und dem Erlangen des Abiturs. Dies kann nicht durch Abiturientinnen und Abiturienten von anderen Schulformen erklärt werden, da es Ende der 1970er Jahre und Anfang der 1980er Jahre kaum alternative Wege zur allgemeinen Hochschulreife gab.[11]

Für die Gymnasialverläufe ist zusammenfassend zu konstatieren, dass ein höherer Anteil der Mädchen den Weg von der 5. Klasse des Gymnasiums bis zum Abitur schafft und dass diese höhere Verbleibswahrscheinlichkeit von Mädchen im Vergleich zu Jungen in den letzten Dekaden weiter zugenommen hat. Im Zusammenspiel mit dem Anstieg der Anteile bei den Gymnasialübergang sind Mädchen damit seit den 1980er Jahren erfolgreicher als Jungen beim „Transfer" des Besuchs eines Gymnasiums in ein Abitur. Ferner ist festzuhalten, dass Mädchen der Abschlussklassen eines Gymnasiums gegenüber Jungen bereits seit den 1970er Jahren erfolgreicher beim Erwerb des Abiturs waren. Zukünftige Untersuchungen, die Gründe für den geschlechtstypischen Wandel des Abiturs untersuchen, sollten dementsprechend auf die Gymnasialübergänge und die Gymnasialverläufe fokussieren (genauer den Übergang von Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II).

IV. Zusammenfassung und Ausblick

Der Wandel von Geschlechterungleichheiten im Bildungserfolg ist Gegenstand einer Vielzahl bildungssoziologischer Studien und Beiträge, die in den letzten Jahren durchgeführt und veröffentlicht wurden. Dabei gibt es in nur wenigen Fällen eine Reflexion darüber, ob und wie sich Geschlechterunterschiede im jeweils betrachteten Bildungsin-

11 Auch im Jahr 1992 erlangten nur 4 Prozent aller Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen das Abitur nicht auf dem Gymnasium (StBa 2011a; verschiedene Jahrgänge: eigene Berechnungen).

dikator sowie in den jeweils vorgelagerten Bildungsindikatoren über die Zeit überhaupt verändert haben (eine Ausnahme stellen z. B. Becker und Müller 2011 dar). Dies ist, wie eingangs bereits dargelegt, allerdings erforderlich, um herauszufinden, wo in der Forschung nach Erklärungspotenzialen für Veränderungen (oder Stabilität) von Ungleichheiten zu suchen ist und wo nicht. In diesem Beitrag wurde daher für die Umkehrung von Geschlechterunterschieden in den Abiturquoten untersucht, an welchen Stellen im Bildungsverlauf sich Jungen und Mädchen auf dem Weg zum Abitur voneinander unterscheiden und an welchen Stellen es im historischen Zeitverlauf zu einer Veränderung in den Geschlechterunterschieden gekommen ist.

Die Ergebnisse diese Analyse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Bezüglich der *kognitiven Kompetenzen* zeigt sich, dass Mädchen zwischen den 1970er Jahren und heute *unverändert* höhere Kompetenzwerte im Leseverständnis und geringere Mathematikkompetenzwerte als Jungen erreichen. Eine ähnliche Stabilität kann für die *Schulnoten* festgestellt werden. *Unverändert* erhalten Mädchen bis heute (bei gleichen Kompetenzen) bessere Schulnoten als Jungen, dies trifft für alle Hauptfächer zu (auch für Mathematik und Naturwissenschaften). Für beide Bildungsindikatoren gibt es zudem, aus den wenigen vorhandenen empirischen Studien dazu, keine Hinweise dafür, dass es hier zu Niveauverschiebungen in den Geschlechterunterschieden gekommen ist. Bei den *mathematischen Kompetenzen im höheren Jugendalter* deutet sich zumindest für die USA an, dass der Vorsprung der Jungen im Alter von 15 bis 17 Jahren zurückgegangen ist (vgl. Cole 1997; IES 2009). Für Deutschland kann dies aufgrund fehlender historisch vergleichbarer Daten nicht untersucht werden (vgl. Avenarius et al. 2003).

Im Unterschied dazu kann für die *Gymnasialübergänge* ein deutlicher Wandel der Geschlechterunterschiede beobachtet werden. In den 1970er Jahren gingen Mädchen noch seltener auf das Gymnasium über als Jungen. Für den Abiturjahrgang 1983 waren keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen diesbezüglich mehr festzustellen. Danach haben sich die Unterschiede zu Gunsten der Mädchen verändert, mit einem Maximum für den Abiturjahrgang 2002. In den jüngeren Jahrgängen geht der Geschlechterunterschied beim Gymnasialübergang jedoch wieder zurück. Dies ist vor allem auf den überproportionalen Anstieg der Übergangsquoten bei den Jungen zurückzuführen.

Verschiebungen in den Geschlechterungleichheiten zu Gunsten der Mädchen gab es auch bei den *Gymnasialverläufen.* Zwischen der 5. und 12. bzw. 13. Klassenstufe verlieren Jungen heute, wie auch in der Vergangenheit, im Vergleich zu Mädchen mehr von ihrer Ausgangspopulation. Dabei ist zudem eine günstigere Entwicklung bei Mädchen seit den 1970er Jahren festzustellen, vor allem beim Übergang zur gymnasialen Oberstufe. Die Ursache dafür könnte sein, dass Mädchen heute häufiger als in der Vergangenheit nach der Realschule noch auf das Gymnasium wechseln und/oder seltener die 10. Klasse des Gymnasiums mit der mittleren Reife verlassen.[12]

Als Ergebnis der Analysen lässt sich festhalten, dass die Umkehrung der Geschlechterungleichheiten in den Abiturquoten in den letzten Dekaden auf veränderte Ge-

12 Welche der beiden Erklärungen (oder im hier verstandenen Sinne, der beiden Bildungsindikatoren) dafür verantwortlich sind, wäre mit Kohortenvergleichen auf Basis individueller Lebensverlaufs- oder Schulbiografiedaten zu prüfen. Registerdaten stehen dafür in Deutschland leider nicht zur Verfügung.

schlechterunterschiede in den Gymnasialübergängen und -verläufen zurückzuführen ist. Für die Erklärung dieser Umkehrung sollte die Forschung daher sowohl empirisch als auch theoretisch den Schwerpunkt auf diese beiden Bildungsindikatoren legen.

Die Analysen des Beitrags liefern ferner erste Hinweise dafür, welche Prozesse und Mechanismen dabei eine besondere Rolle spielen könnten. Wird die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung zwischen primären und sekundären Stratifikationseffekten auch für eine Erklärung von Geschlechterungleichheiten beim *Übergang auf das Gymnasium* zugrunde gelegt, so wäre von stabilen primären Effekten auszugehen, da die Geschlechterunterschiede in den Noten und Kompetenzen in der Grundschule stabil geblieben sind. Von daher liegt es nahe, sich beim Übergang auf das Gymnasium auf den elterlichen Entscheidungsprozess (d. h. die sekundären Effekte) zu konzentrieren (vgl. Becker und Müller 2011). Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass es hier bei den (zugrunde liegenden) elterlichen Bildungsaspirationen zu einem Wandel gekommen ist. In den 1960er und 1970er Jahren hatten Eltern höhere Bildungsaspirationen für Jungen (vgl. Baur 1972; Flanagan et al. 1964; Fröhlich 1973). Für Mitte der 1980er Jahre konnte gezeigt werden, dass sich die Bildungsaspirationen der Eltern für Jungen und Mädchen einander angenähert haben (vgl. Fauser 1984) und Studien für die heutige Zeit kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Bildungsaspirationen der Eltern am Grundschulübergang für Jungen und Mädchen (bei gleicher Leistung) nicht mehr voneinander unterscheiden (vgl. Bacher et al. 2008; vgl. Ditton 2007; Valtin et al. 2005).

Auch für die Erklärung der veränderten Geschlechterunterschiede in den Gymnasialverläufen könnten veränderte Entscheidungsprozesse von Eltern und Kindern eine Ursache sein, da auch hier kaum Anzeichen für Veränderungen in den primären Effekten erkennbar sind. In der Sekundarstufe hat es keine Veränderungen der Notenunterschiede zwischen Mädchen und Jungen und nur geringe bei den Kompetenzen gegeben. Gleichwohl ist insbesondere beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe, d. h. nach der 10. Klasse, ein starker Anstieg des relativen Vorteils der Mädchen gegenüber den Jungen beobachtbar.

Für die höheren Lesekompetenzen von Mädchen, ihre besseren Schulnoten oder ihren größeren Erfolg beim Erwerb des Abiturs, wenn sie die Abschlussklasse des Gymnasiums erreicht haben, ist hingegen nicht nach Erklärungen für Veränderung, sondern für *Stabilität* zu suchen. Dies ist wichtig hervorzuheben, wird doch in der Forschung aus dem Misserfolg der Jungen allzu oft von einer Veränderung in diesen Indikatoren ausgegangen.

Zu betonen ist ferner, dass die Ergebnisse für den Wandel im Bildungserfolg (Abitur) nicht auf die Frage der Veränderung der Geschlechterungleichheiten im Bildungsmisserfolg oder im Ausmaß von Bildungsarmut übertragbar sind. Hier wäre, ähnlich wie für das Abitur, für die dafür geeigneten Bildungsindikatoren (oder messbaren Bildungsergebnisse) im Bildungsverlauf zu prüfen, an welchen Stellen sich Veränderungen und an welchen sich Stabilität zeigt. Bei Klassenwiederholungen und verspäteten Einschulungen, um nur zwei der dafür relevanten Indikatoren anzuführen, ist Stabilität zu beobachten. 1980 wie in den 2000er Jahren kamen auf rund 100 Jungen, die eine Klasse wiederholen mussten, nur 40 Mädchen und dies sowohl im Grundschul- als auch Sekundarschulbereich (vgl. StBa 2008: eigene Berechnungen). Für den Indikator

der verspäteten Einschulungen zeigt sich für die letzten 20 Jahre ein unverändertes Verhältnis von 100 Jungen zu 60 Mädchen (vgl. StBa 2011b).

Werden zudem die Geschlechterunterschiede in den Anteilen der Abgängerinnen und Abgänger ohne allgemeinbildenden Schulabschluss und mit einem Abitur verglichen, so zeigt sich zudem, dass es hier keine reziproken Entwicklungen gegeben hat (vgl. Allmendinger et al. 2008). Dies deutet darauf hin, dass die Erklärungen für die Veränderungen in den Geschlechterungleichheiten im Bildungserfolg nicht *vice versa* auf Veränderungen beim Bildungsmisserfolg angewendet werden können.

Der verwendete Untersuchungsansatz bietet auch Potenziale für die weitere Forschung zu anderen Aspekten von Bildungsungleichheiten an, so z. B. auf Ungleichheiten in Bezug auf die soziale Herkunft oder den Migrationshintergrund. Breen et al. (2012) zeigen in diesem Band, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Zugang zu Bildungszertifikaten in Deutschland abgenommen hat. Ohne die Betrachtung der Entwicklung der Ungleichheiten in den vorgelagerten Bildungsindikatoren kann dieser Befund allerdings zu falschen Schlussfolgerungen und bildungspolitischen Empfehlungen führen, weil die Abnahme sozialer Ungleichheit beim Zugang zum Bildungszertifikat durch unterschiedliche Entwicklungen verursacht sein kann. Eine erste Möglichkeit wäre, dass die Ungleichheiten in allen vorgelagerten Bildungsindikatoren zurückgegangen sind. Eine zweite wäre, dass nur bei einem Bildungsindikator (z. B. den Kompetenzen) soziale Ungleichheiten abgenommen haben und sie bei den anderen Bildungsindikatoren stabil geblieben sind. Drittens könnten Ungleichheiten bei einem oder mehreren Bildungsindikatoren zugenommen haben, während sie sich bei einem oder mehreren anderen Bildungsindikatoren verringert haben. Wären die Abnahmen stärker als die Zunahmen, so wäre im „Saldo" gleichfalls ein Rückgang sozialer Ungleichheiten beobachtbar. Theoretisch wie bildungspolitisch wäre hierbei zu hinterfragen, warum bei einzelnen Bildungsindikatoren sozialer Ungleichheiten reduziert wurden, bei anderen aber nicht.

Anzeichen dafür, dass diese Überlegungen nicht nur hypothetischer Natur sind, lassen sich aus den Ergebnissen der PISA-E Studien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2008) und des Ländervergleichsberichts vom Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (vgl. Köller et al. 2010) finden. Obwohl der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz in Deutschland von PISA 2000 bis PISA 2006 und im IQB-Ländervergleich[13] 2008/2009 stetig geringer geworden ist, hat sich der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Gymnasialbesuch kaum verändert, im Gegenteil, zwischen PISA 2000 und dem IQB-Ländervergleich 2008/2009 ist hier sogar ein Anstieg zu verzeichnen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2008; Köller et al. 2010). Was könnte die Erklärung für diese gegenläufigen Entwicklungen sein? Zum einen gab es seit dem „PISA-Schock" 2001 eine Vielzahl bildungspolitischer Aktivitäten (für einen Überblick siehe: Blossfeld et al. 2011). Diese könnten zu einem Rückgang sozialer Ungleichheiten beim Kompetenzerwerb in der Grundschule beigetragen haben. Gleichzeitig ist beobachtbar, dass immer mehr Bundesländer den Eltern das „letzte

13 Der IQB-Ländervergleich ist nicht vollständig mit den PISA-E-Studien vergleichbar, da zum einen die Stichprobenziehungen nicht gleich sind und zum anderen im IQB-Ländervergleich keine Sonderschulen berücksichtigt wurden. Letztere sind in den PISA-E-Studien, wenn auch nicht repräsentativ, enthalten.

Wort" bei der Sekundarschulwahl überlassen („Elternwille"). Dadurch könnte ein möglicher Abbau von Ungleichheiten im Kompetenzerwerb beim Übergang auf das Gymnasium konterkariert werden oder worden sein, da in Bundesländern mit „Elternwille" der Gymnasialzugang tendenziell sozial selektiver ist (vgl. Gresch et al. 2009).

Als Fazit des hier vorgeschlagenen Untersuchungsansatzes kann festgehalten werden, dass die vergleichende Analyse von Bildungsungleichheiten einer Betrachtung aller vorgelagerten und der jeweils relevanten Bildungsindikatoren bedarf. So können einerseits Veränderungen und Stabilitäten an den relevanten Stellen im Bildungsverlauf sowie andererseits gegenläufige Entwicklungen identifiziert werden. Die Befunde dieser Analyse sollten dann Grundlage für die Suche nach Erklärungen für die letztlich interessierende Ungleichheit (hier die Geschlechterungleichheiten in den Abiturquoten) sein. Sie geben Aufschluss darüber, wo und nach welchen Erklärungen zu suchen ist. Ohne diese Identifizierung können sowohl die Forschung als auch bildungspolitische Schlussfolgerungen auf die „falsche Fährte" gelenkt werden.

Literatur

AAUWEF. 1998. *Gender Gaps: Where schools still fail our children.* Washington D. C: American Association of University Women Educational Foundation.

ACT. 1966. *College student profiles: Norms for the ACT assessment.* Iowa City: American College Testing Program.

ACT. 1972. *College student profiles: Norms for the ACT assessment. Assessing students on the way to college* (Vol. 2). American College Testing Program.

Allmendinger, Jutta, Marcel Helbig und Christine Puschmann. 2008. *Frauen auf dem Sprung. Die Lebensentwürfe junger Frauen in Deutschland im Alter von 17 bis 19 und 27 bis 29 Jahren.* Hamburg: Gruhner + Jahr.

Avenarius, Hermann, Hartmut Ditton, Hans Döbert, Klaus Klemm, Eckhard Klieme, Matthias Rürup, Heinz-Elmar Tenorth, Horst Weishaupt und Manfred Weiß. 2003. *Bildungsbericht für Deutschland.* Opladen: Leske + Budrich.

Bacher, Johann, Martina Beham und Norbert Lachmayr. 2008. *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baur, Rita. 1972. *Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule.* Weinheim: Beltz.

Becker, Rolf. 2004. Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit,* Hrsg. Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, 161-193. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf, und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten,* Hrsg. Andreas Hadjar, 55-76. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellenberg, Gabriele, Gertrud Hovestadt und Klaus Klemm. 2004. *Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen.* Frankfurt a. M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Bleck, Hannelore, und Helfried Teichmann. 1978. Die Altersabhängigkeit geschlechtsspezifischer Schulleistungsunterschiede. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 64: 31-42.

Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann. 2009. *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009 Aktionsrat Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Hans-Dieter Daniel, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann. 2011. *Bildungsreform 2000 – 2010 – 2020. Jahresgutachten 2011 Aktionsrat Bildung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bos, Wilfried, Sabine Hornberg, Karl Heinz Arnold, Gabriele Faust, Lilian Fried, Eva-Maria Lankes, Knut Schwippert und Renate Valtin. 2007. *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster: Waxmann.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society.* New York: Wiley.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe: Class inequalities and gender differences. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2012. Bildungsdisparitäten nach sozialer Herkunft und Geschlecht im Wandel – Deutschland im internationalen Vergleich. In *Soziologische Bildungsforschung,* Hrsg. Rolf Becker, Heike Solga, 346-373. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete und Anne McDaniel. 2008. Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology* 34: 319-337.

Carter, Robert S. 1952. How invalid are marks assigned by teachers? *Journal of Educational Psychology* 43: 218-228.

Cole, Nancy S. 1997. *The ETS gender study: How females and males perform in educational settings.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Coleman, James S. 1961. *The adolescent society.* New York: Free Press.

Dammasch, Frank. 2007. *Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen.* Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Dee, Thomas S. 2007. Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human Resources* 42: 528-554.

Deutsches PISA-Konsortium. 2007. *PISA. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie.* Münster: Waxmann.

Deutsches PISA-Konsortium. 2008. *PISA 2006. PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich.* Münster: Waxmann.

DiPrete, Thomas A., und Claudia Buchmann. 2006. Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography* 43: 1-24.

Ditton, Hartmut. 2007. *Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In Kompetenzaufbau und Schullaufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen,* Hrsg. Hartmut Ditton, 63-88. Münster: Waxmann.

Downey, Douglas B., und Anastasia S. Vogt Yuan. 2005. Sex differences in school performance during high school: Puzzling patterns and possible explanations. *The Sociological Quarterly* 46: 299-321.

Edmiston, R. William. 1943. Do teachers show partiality toward boys or girls? *Peabody Journal of Education* 20: 234-238.

Else-Quest, Nicole M., Janet Shibley Hyde und Maria C. Linn. 2010. Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 136: 103-127.

Fauser, Richard. 1984. *Der Übergang auf die weiterführende Schule. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen.* Konstanz.

Feingold, Gustave A. 1924. Measurement of effort among high school pupils. *Educational and Psychological Measurement* 37: 977-986.

Flanagan, John C., Fred B. Davis, John T. Daily, Marion F. Shaycoft, David B. Orr, Isadore F. Goldberg und Clinton A. Neyman. 1964. *The American high school student.* Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Fröhlich, Dieter. 1973. *Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten. Eine empirische Untersuchung über das Bildungsverhalten von Eltern in NRW.* Köln: Institut zur Erforschung sozialer Chancen.

Garner, C. E. 1935. Survey of teacher's marks. *School and Community* 21: 116-117.

Gresch, Cornelia, Kai Maaz und Jürgen Baumert. 2009. Der institutionelle Kontext von Übergangsentscheidungen: Rechtliche Regelungen und die Schulformwahl am Ende der Grundschulzeit. In *Bildungsentscheidungen in mehrgliedrigen Bildungssystemen,* Hrsg. Jürgen Baumert, Kai Maaz, Ulrich Trautwein, 230-256. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, Andreas (Hrsg.). 2011. *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, Andreas, und Joël Berger. 2011. Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa: Die Bedeutung des Bildungs- und Wohlfahrtsstaatssystems. In *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten,* Hrsg. Andreas Hadjar, 23-54. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadley, A. Trevor. 1954. A school mark – fact or fancy. *Educational Administration and Supervision* 40: 305-312.

Hannover, Bettina, und Ursula Kessels. 2011. Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 25: 89-103.

Hedges, Larry V., und Amy Nowell. 1995. Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science* 269: 41-45.

Hille, Barbara. 1990. Mädchen und Frauenbildung. In *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik,* Hrsg. Oskar Anweiler, Wolfgang Mitter, Hansgert Peisert, Hans-Peter Schäfer, Wolfgang Stratenwerth, 581-596. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

Hopp, Anna-Dorothea, und Gustav A. Lienert. 1965. Eine Verteilungsanalyse von Gymnasialzensuren. *Schule und Psychologie* 5: 139-150.

IES. 2009. *NAEP Data Explorer.* Washington: National Center for Education Statistic.

Ingekamp, Karlheinz. 1971. *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* Weinheim: Beltz.

Jacob, Marita, und Nicole Tieben. 2009. Wer nutzt die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Schulformen? Soziale Selektivität bei Schulformwechseln und nachgeholten Schulabschlüssen. In Vom *Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie,* Hrsg. Birgit Becker, David Reimer, 145-178. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klecker, Beverly M. 2006. The „gender gap" in NAEP fourth-, eighth-, and twelfth-grade reading scores across years. *Reading Improvement* 43: 50-56.

Köller, Olaf, Michel Knigge und Bernd Tesch (Hrsg.). 2010. *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich.* Münster: Waxmann.

Maccoby, Eleanor E., und Carol N. Jacklin. 1974. *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford University Press.

Marks, Gary N. 2008. Accounting for the gender gaps in student performance in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education* 34: 89-109.

McDaniel, Anne. 2010. Cross-national gender gaps in educational expectations: The influence of national-level gender ideology and educational systems. *Comparative Education Review* 54: 27-50.

McGraw, Rebecca, Sarah T. Lubienski und Marilyn E. Strutchens. 2006. A closer look at gender in NAEP Mathematics Achievement and affect data: Intersections with achievement, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Journal for Research in Mathematics Education* 37.

Mehlhorn, Gerlinde, und Hans-Georg Mehlhorn. 1981. *Intelligenz. Zur Erforschung und Entwicklung geistiger Fähigkeiten.* Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

Mullis, Ina M.V., Michael O. Martin und Pierre Foy. 2008. *TIMSS 2007 international mathematics report. Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eight grades.* Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Neugebauer, Martin, Marcel Helbig und Andreas Landmann. 2011. Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European Sociological Review* 27: 669-689.

Nowell, Amy, und Larry V. Hedges. 1998. Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: An analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles* 39: 21-43.

OECD. 2009. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school.* Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.

Perkins, Robert, Brian Kleiner, Stephen Roey und Janis Brown. 2004. *The high school transcript study: A decade of change in curricula and achievement, 1990-2000.* Washington D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Pollack, William S. 2006. The „war" for boys: Hearing „real boys" voices, healing their pain. *Professional Psychology – Research and practice* 37: 190-195.

Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann. 2010. Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62: 61-91.

Rodax, Klaus, und Klaus Hurrlemann. 1986. Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen – ein Indikator für wachsende Chancengleichheit? *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6: 137-147.

Schmid-Jörg, Ina, Camilla Krebsbach-Gnath und Sabine Hübner. 1981. *Bildungschancen für Mädchen und Frauen im internationalen Vergleich. Regelungen zur Absicherung gleicher Chancen für Mädchen und Frauen im Bildungs- und Berufsbildungsbereich.* München: R. Oldenbourg.

Stamm, Margit. 2008. Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11: 106-124.

StBa. 2008. *Datenlieferung des Statistischen Bundesamtes: Wiederholer/innen nach Schularten, Bildungsbereichen und Ländern.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

StBa. 2009. Genesis Online: Statistisches Bundesamt. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon (Zugegriffen: 20.04.2009).

StBa. 2011a. Genesis Online: Statistisches Bundesamt. https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon (Zugegriffen: 23.02.2011).

StBa. 2011b. *Fachserie 11.1 – Allgemeinbildende Schulen.* Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Steinmayr, Richarda, und Birgit Spinath. 2008. Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation. *European Journal of Personality* 22: 185-209.

Stockard, Jean, und J. Walter Wood. 1984. The myth of female underachievement: A reexamination of sex differences in academic underachievement. *American Educational Research Journal* 21: 825-838.

Turney, Austin H. 1930. *Factors other than intelligence that affect success in high school.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

UNESCO. 2009. *Global education digest 2009. Comparing education statistics across the world.* Montreal: UNESCO Institute for statistic.

Valtin, Renate, Christine Wagner und Knut Schwippert. 2005. Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*, Hrsg. Wilfried Bos, Eva-Maria Lankes, Manfred Prenzel, Knut Schwippert, Renate Valtin, Gerd Walther, 187-230. Münster: Waxmann.

Willingham, Warren W., und Nancy S. Cole. 1997. *Gender and fair assessment.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Korrespondenzanschrift: Marcel Helbig, Wissenschaftszentrum Berlin, für Sozialforschung, Reichpietschufer 50, 10557 Berlin

E-Mail: marcel.helbig@wzb.eu

WANDEL AKADEMISCHER BILDUNG UND GESCHLECHTSSPEZIFISCHE BILDUNGSBETEILIGUNG

Robert D. Reisz, Robert Schuster und Manfred Stock

Zusammenfassung: Im Beitrag werden Zusammenhänge zwischen dem Wandel akademischer Bildung, das heißt dem Wandel der Fächerstruktur, und der Beteiligung der Geschlechter an der Hochschulbildung untersucht. Komparative Studien zeigen, dass der Anteil der Frauen unter den Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften in den entwickelten westlichen Ländern kleiner ist als in jenen Ländern, die als weniger entwickelt und als weniger demokratisch gelten. Gemessen an den üblichen Kriterien der Modernisierung ist diese Konstellation paradox. Sie wird im Beitrag anhand eines Vergleiches zwischen der DDR und der BRD näher beleuchtet. In beiden deutschen Staaten herrschten unterschiedliche Reglements des Hochschulzugangs: Im Staatssozialismus wurden die Studienplätze für die einzelnen Fächer quotiert, unter demokratischen Verhältnissen war dies nicht oder nur in sehr engen Grenzen möglich. Diese Differenz geht mit unterschiedlichen Zusammenhängen zwischen dem Wandel der Fächerstruktur und dem Wandel der Bildungsbeteiligung von Frauen im Hochschulbereich einher: In der BRD führte ein wachsender Anteil von Frauen unter den Studierenden zu wachsenden Anteilen von Fächern, die vor allem Frauen wählen. In der DDR beeinflusste hingegen umgekehrt die Entwicklung des relativen Anteils der Fächer die Geschlechterzusammensetzung der Studierenden. Die im Vergleich zur BRD höhere Quote der Frauen in den Ingenieurwissenschaften der DDR wird vor diesem Hintergrund erklärt. Auf eine geringere Ausprägung sozialer Geschlechterstereotype ist sie nicht zurückzuführen.

*I. Einleitung**

Der Wandel akademischer Bildung wird im Folgenden im Zusammenhang mit der sich verändernden Beteiligung von Frauen und Männern an dieser untersucht. Dabei wird der Blick auf Verschiebungen des relativen Gewichts der Studienfächer gerichtet. Ausgangspunkt ist eine Übersicht zum Stand der Forschungen *(Abschnitt II).* Komparative Studien führen zu dem Befund, dass in weniger entwickelten Ländern und in Ländern mit schwachen demokratischen Institutionen die Beteiligungsquote der Frauen beispielsweise in den ingenieurwissenschaftlichen Fächern größer ist als in jenen Ländern, die als entwickelt und als demokratisch gelten. Vor dem Hintergrund soziologischer Modernisierungstheorien erscheint dieser Befund als paradox. Anhand eines Vergleichs der Hochschulentwicklung in der staatssozialistischen DDR und der demokratischen BRD wird dieses Modernisierungsparadox näher untersucht. Es werden Unterschiede

* Der Aufsatz ist im Rahmen des von der DFG geförderten Forschungsprojekts „Wandel akademischer Bildung in Deutschland (1950-2005)“ (vgl.: http://userpage.fu-berlin.de/~stock/projekte.html) entstanden. Für wichtige Hinweise zu einer früheren Fassung dieses Beitrages danken wir den anonymen Gutachtern und den beiden Herausgebern.

in den Reglements des Hochschulzugangs in beiden deutschen Staaten *(Abschnitt III)* herausgearbeitet. Sodann werden anhand von Zeitreihenregressionen Zusammenhänge zwischen den Verschiebungen der Fächerproportionen und der Bildungsbeteiligung der Geschlechter beschrieben, die sich unter den jeweiligen Hochschulzugangsreglements ergeben haben *(Abschnitte IV* und *V).* Am Beispiel der Ingenieurwissenschaften wird schließlich der Frage nachgegangen, auf welche Weise die festgestellten Unterschiede in den Zusammenhangsmustern sich in der Geschlechterzusammensetzung innerhalb einer Fächergruppe ausdrücken *(Abschnitt VI).* Zusammenfassend werden Schlussfolgerungen mit Blick auf das Modernisierungsparadox gezogen *(Abschnitt VII).*

II. Stand der Forschung

1. Studienfächer und normativer Wandel

Es liegen nur sehr wenige Untersuchungen vor, die den Wandel akademischer Bildung empirisch anhand der Veränderungen des relativen Gewichts der Studienfächer analysieren. Mit ihnen werden zwei Gesichtspunkte in den Mittelpunkt gerückt.

Erstens wird das Verhältnis von disziplinären und berufsbezogenen Studienprogrammen in den Blick genommen. Geiger hat bereits 1980 eine empirische Analyse vorgelegt, in der er die Studiengänge nordamerikanischer Colleges untersuchte und einen Rückgang disziplinär verfasster Studienprogramme zugunsten von „vocational programs“ verzeichnete (Geiger 1980). Die Perspektive dieser Untersuchung wurde in den empirischen Studien von Brint (2002) und Brint et al. (2005) aufgegriffen. Sie konstatieren für die Colleges einen Wandel der Hochschulbildung „from the liberal to the practical arts“. Ein ähnliches Muster stellen diese Studien auch für Master- und Doktorandenprogramme fest. Die Autoren bringen dies mit einem Wandel der normativen Orientierungen in Zusammenhang, die mit der Hochschulbildung verknüpft seien. So würden mit dem Studium sich zunehmend utilitaristische Bildungsvorstellungen verbinden. Untersucht wird auch, wie sich das Studium im Kontext der vertikalen Differenzierung der nordamerikanischen Hochschulen gewandelt hat. Der zentrale Befund ist: „the connection between less prestigious institutions and high proportions of occupational-professional degrees“ (Brint et al. 2005: 173). Die „elite research universities“ hielten demgegenüber an den „arts and sciences“ im Collegestudium fest.

Zweitens analysieren Studien, die auf der Grundlage des soziologischen Neo-Institutionalismus (Meyer 2005) unternommen werden, den Fächerwandel als Ausdruck einer Transformation übergreifender kultureller Orientierungen der modernen Gesellschaft. Frank und Gabler (2006) untersuchen dazu den Wandel der Studienfächer im Weltmaßstab. Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Geisteswissenschaften gemessen am Umfang des wissenschaftlichen Personals beträchtlich ab und der Anteil der Gesellschaftswissenschaften beträchtlich zugenommen hat. Der Anteil der Naturwissenschaften ist geringfügig geschrumpft, wobei vor allem Fächer wie Astronomie, Biologie, Botanik, Geologie und Zoologie betroffen waren. Ferner haben die Grundlagenwissenschaften einen Bedeutungsverlust gegenüber den angewandten hinnehmen müssen. Die Autoren führen diesen Wandel der Hochschulbildung auf Verschiebungen in übergreifenden, weltweit institutionalisierten kulturellen Modellen zurück, auf „shifts of onto-

logical conceptions of action and structure" (Frank und Gabler 2006). Wissenschaftliche Felder, die mit eher feststehenden, hierarchisch strukturierten Taxonomien und entsprechenden ontologischen Konzepten arbeiten, verlören an Bedeutung gegenüber solchen, die mit dynamischen, horizontalen, vernetzten Kategoriensystemen operieren. Zudem gewännen Felder, die das Konzept eines aktiven, eingreifenden Beobachters vertreten, gegenüber solchen an Gewicht, die einen passiven Beobachter unterstellen. Mit Daten der UNESCO-Statistik vergleichen Drori und Moon (2006) sowie Ramirez (2006) Entwicklungen in unterschiedlichen Ländern und stellen im Wesentlichen übereinstimmende Entwicklungsmuster fest.

Beide Untersuchungsperspektiven haben ihre Gemeinsamkeit darin, dass sie Veränderungen und Gewichtsverschiebungen im Ensemble der Studienfächer als Ausdruck eines Bedeutungsverlustes oder -gewinns bestimmter normativer oder kognitiver Orientierungen oder Modelle begreifen. Die Frage, über welche gesellschaftlichen Mechanismen, beispielsweise über Inklusionsprozesse „neuer" sozialer Gruppen ins Hochschulsystem, und über Strukturänderungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen, dies vermittelt ist, wird in diesen Untersuchungen nicht behandelt.

2. Studienfächer und geschlechtstypische Bildungsbeteiligung

Zu der Frage, ob und in welcher Weise Gewichtsverschiebungen in der Proportion der Studienfächer mit einer veränderten Beteiligung von Frauen an der Hochschulbildung in Beziehung stehen, wurden bislang kaum Analysen unternommen. Allein im Rahmen der bildungshistorischen Forschungen zu den „Datenhandbüchern der deutschen Bildungsgeschichte" (vgl. Band 8, Lundgreen et al. 2008), finden sich Hinweise darauf, dass die Sprach- und Kulturwissenschaften in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg deswegen an Gewicht gewannen, weil diese Fächergruppe außergewöhnlich expandierte und sich zugleich zu einer „Domäne der Frauen" entwickelte (Lundgreen und Scheunemann 2006: 137). Der hierbei vorausgesetzte Unterschied in den fächerbezogenen Bildungsinteressen von Männern und Frauen ist hingegen durch die Forschung vielfach bestätigt (vgl. Blättel-Mink 2002; Bourdieu und Passeron 2007; Gilbert 2004; Köhler 1992; Multrus et al. 2005). Die hierzu vorliegenden Studien verfolgen zwei Blickrichtungen.

Eine Vielzahl von Untersuchungen behandelt den Zusammenhang in einer synchronen Perspektive. Empirisch wird hier eine ungleiche Verteilung der Geschlechter auf einzelne Fächer registriert. Zur Erklärung wird einerseits auf die soziale Konstruktion und Reproduktion von Geschlechtsstereotypen verwiesen, die zunächst an die unmittelbar geschlechtlich geprägten familialen Beziehungsmuster gebunden seien (vgl. Alfermann 1990), sich dann in der Schule fortsetzten und hier mit einzelnen Fächern des schulischen Kanons in Zusammenhang gebracht würden (vgl. Nyssen 1990; Schlüter 2010; Wilson und Boldizar 1990). Auch werden enge Beziehungen zwischen Geschlecht und Fächerkulturen (Engler 1993; Vogel und Hinz 2004) sowie Lehr- und Lernkulturen (Schaeper 1997, 2008) gesehen. Andererseits wird auf Geschlechtsstereotype oder Macht- und Prestigeverteilungen Bezug genommen (Hinz und Gartner 2005; Schwinn 2008a; Schwinn 2008b: 25; Steinberg 1990), die in beruflichen Positionen und damit verknüpften geschlechtstypischen Mustern der Personalallokationen

institutionalisiert seien (vgl. Bielby und Baron 1986; Dressel und Wanger 2010; Hinz und Schübel 2001; Wetterer 1992). Ist von den Studierenden eines Faches beispielsweise nur ein sehr kleiner Teil weiblich, so wird auf die Nähe der entsprechenden Berufspositionen zu männlich konnotierten Rollenstereotypen und umfassenden Macht-, Einkommens- und Prestigeressourcen verwiesen sowie darauf, dass diese Positionen vorwiegend mit Männern besetzt seien. Untersucht werden vor allem Studienfächer, denen sich eindeutig bestimmte Berufsfelder und Positionen zuordnen lassen, wie klassische Professionsfächer und Ingenieurfachrichtungen (Ihsen 2010; Kosuch 1994). In einer synchronen Perspektive werden zumeist stabil institutionalisierte Homologien zwischen einer stratifizierten Ordnung der beruflichen Positionen, einer entsprechenden Ordnung der Studienfächer sowie einer hierarchischen Geschlechterordnung hervorgehoben (vgl. auch Bourdieu 1988).

Untersuchungen, die eine diachrone Perspektive einbeziehen, zeigen hingegen, dass der Frauenanteil auch in den bislang stark männlich dominierten Natur- und Ingenieurwissenschaften beständig ansteigt. Als Durchschnitt einer Vielzahl von Ländern aus den unterschiedlichen Regionen der Welt ermitteln Ramirez und Wotipka (2001: 234) einen Anstieg des Frauenanteils in diesen Fächern von rund 15 Prozent im Jahr 1972 auf 20,7 Prozent im Jahr 1992. In ihrer Studie, die sowohl Regressionsmodelle für ländervergleichende Querschnitts- als auch für Panelanalysen einsetzt, machen Ramirez und Wotipka (2001) darauf aufmerksam, dass die Bildungsbeteiligung von Frauen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften positiv durch die Partizipationsrate in den anderen Fächern, d. h. durch die Beteiligung von Frauen an der Hochschulbildung insgesamt beeinflusst wird. Zudem behindert eine Zunahme des relativen Anteils von Männern in den Ingenieur- und Naturwissenschaften nicht ein Ansteigen des Frauenanteils in diesen Fächern. Die Autoren resümieren: „We did not find support for arguments that contend that increased participation of men in these fields of study makes the fields more male dominated, which could, in turn, discourage woman from entering them“ (Ramirez und Wotipka 2001: 242).

Mit einer „persistence-of-inequality perspective“ (Ramirez und Wotipka 2001: 243), die davon ausgeht, dass eine stabile Relation zwischen einer Stratifikation der Fächer und einer hierarchisierten Geschlechterordnung reproduziert wird, können diese Befunde nicht erklärt werden. Als treibende Kräfte dieser Fächerverschiebungen und des zunehmenden Frauenanteils werden daher universalistische Prinzipen des Fortschritts und der Gerechtigkeit gesehen. Diese erlangten weltweit eine zunehmende Anerkennung: „This broader context emphasizes science for development and the role and rights of woman in the development process. It is worldwide in character – the principles of progress and justice it emphasizes are presumed to apply to all humanity“ (Ramirez und Wotipka 2001: 243). Auf dieser Grundlage werde auch mehr und mehr die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau als Norm weltweit institutionalisiert (Ramirez und Cha 1990; Ramirez und Wotipka 2008) und gewinne auch faktische Wirksamkeit.

Beide Untersuchungsperspektiven sehen sich allerdings mit Befunden konfrontiert, die sich gleichermaßen nicht den theoretischen Erklärungen fügen, die sie jeweils vorschlagen. So machen ländervergleichende Studien auf Konstellationen aufmerksam, die auf ein „Modernisierungsparadox“ hindeuten.

3. Modernisierungsparadox

Ramirez und Wotipka (2001) beziehen als eine intervenierende Strukturvariable die Demokratisierung ein. Als Indikator wählen sie den von Gurr (1990) entwickelten „Index of Institutional Democracy". Dahinter steht die Annahme, dass mit der Demokratisierung nicht nur der Anteil der Frauen unter den Studierenden insgesamt, sondern auch in den als männlich dominiert geltenden Natur- und Ingenieurwissenschaften zunehme. In den Regressionsanalysen zeigt sich allerdings ein genau entgegengesetzter Zusammenhang. Dieser Befund widerspricht auch dem theoretischen Argument, das die Autoren selbst entwickeln. Sie führen die Abnahme der ungleichen Bildungsbeteiligung der Geschlechter in den Fächern auf eine zunehmende Anerkennung universalistischer Gerechtigkeitsprinzipien zurück. Diese sind aber gleichsam immanent auch Ausdruck einer Demokratisierung. Die Autoren gehen auf diesen Widerspruch in ihrer Gesamtargumentation nicht weiter ein und schieben den Befund mit der folgenden Bemerkung an den Rand der Untersuchung: „Instead of corroding all forms of traditional barriers, democratization may foster a culture of weakly rationalized individual choice/personal taste that paradoxically exposes woman to ongoing gender stereotypes that direct them away from the sciences and engineering" (Ramirez und Wotipka 2001: 238).

Komparative Studien von Kelly (1991) und Jacobs (1996) zeigen anhand eines Vergleiches von westlichen Industrieländern und den Ländern des ehemaligen Ostblocks ebenfalls, dass die Geschlechtersegregation in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen unter liberaldemokratischen Verhältnissen des Westens nicht schwächer, sondern stärker ausgeprägt war als unter staatssozialistischen. Auch die ländervergleichende Studie von Charles und Bradley (2002) findet keine Belege dafür, dass sich mit fortschreitender Modernisierung die Geschlechterungleichverteilung in den Studienfächern verringert. Nach ihrer neuesten Studie, die 44 Länder einbezieht, ist die fächerbezogene Geschlechtersegregation in den entwickelten Ländern größer als in weniger entwickelten Ländern (Charles und Bradley 2009). Die Autorinnen unterscheiden „two distinct sex segregation regimes" (Charles und Bradley 2009: 958). Während in entwickelten Ländern die Affinität der Schüler und Schülerinnen gegenüber mathematischen Schulfächern die entscheidende Variable zur Erklärung der Geschlechtersegregation in den Studienfächern sei, spiele in den Entwicklungsländern die am Bruttoinlandprodukt pro Kopf gemessene wirtschaftliche Leistungskraft die entscheidende Rolle: Je größer die Wirtschaftskraft, desto stärker seien die Frauen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften unter- und in den human- und sozialwissenschaftlichen Fächern überrepräsentiert.

Die genannten Befunde widersprechen den gängigen Kriterien einer gesellschaftlichen Modernisierung und können daher als „paradox" bezeichnet werden. Die Autoren erklären die paradoxen Befunde damit, dass in den beiden Ländergruppen die Gesichtspunkte für die Fächerwahl unterschiedlich seien (Charles und Bradley 2009: 960). In den weniger entwickelten Ländern läge eine utilitaristische Verwertungseinstellung näher, während sich die Fächerwahl unter wirtschaftlich günstigeren Bedingungen eher an „postmaterialistischen" Werten und Selbstverwirklichungsansprüchen orientiere. Gerade dies sei eine Voraussetzung dafür, dass verstärkt geschlechtstypische Orientierungen bei der Wahl der Fächer zugrunde gelegt würden. „Self-expressive ideology,

gender essentialism, and material security" so fassen die Autoren ihre Vermutung zusammen „thus combine to support a positive-feedback system" (Charles und Bradley 2009: 960).

III. Veränderung der Fächerproportionen und Bildungsbeteiligung der Geschlechter – Reglements des Hochschulzugangs im Vergleich

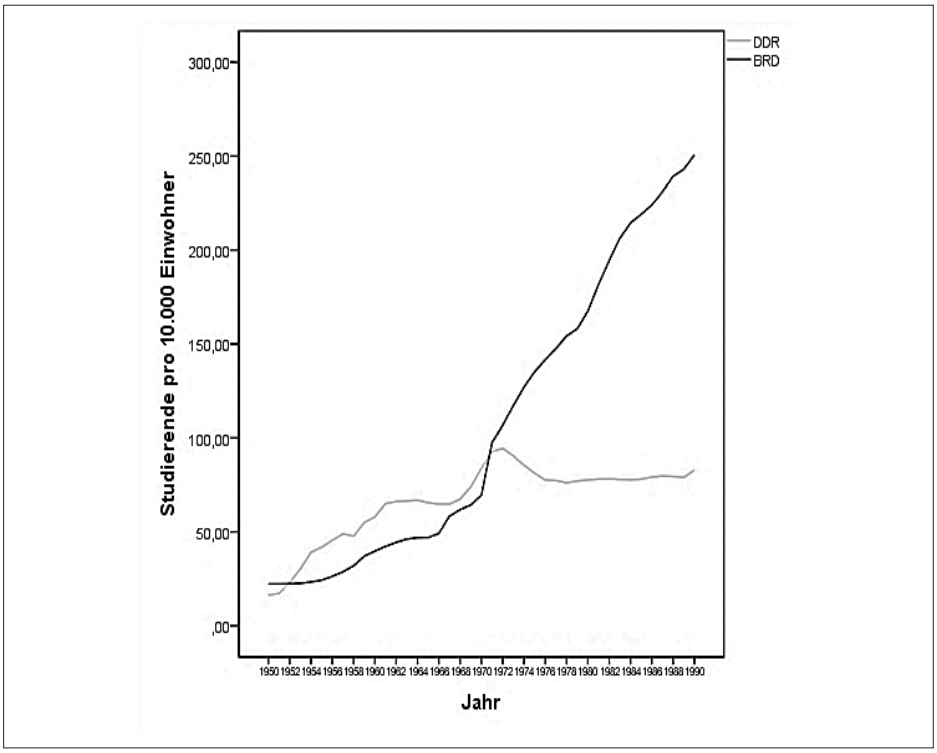
Gegenüber den referierten Untersuchungen verschiebt die vorliegende Studie die Schwerpunkte der Analyse. Zum einen wird in den bislang vorgelegten Untersuchungen das relative Gewicht der einzelnen Studienfächer im Fächerensemble als gegeben behandelt. Im Folgenden werden hingegen Veränderungen sowohl des relativen Gewichts der Fächer als auch der Geschlechterzusammensetzung in den Blick genommen, und beide werden aufeinander bezogen.

Zum anderen wird das „Modernisierungsparadox" anhand eines Vergleiches zwischen der Hochschulentwicklung in der staatssozialistischen DDR und der Bundesrepublik untersucht. Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass unter staatssozialistischen Bedingungen Bildung nicht als individuelles Bürgerrecht galt. Das Hochschulwesen sollte nicht in erster Linie der Verwirklichung persönlicher Bildungsinteressen dienen, sondern „gesellschaftlichen", also politischen Zielen (zur DDR: Köhler und Stock 2004; zu den staatssozialistischen Ländern des Ostblocks insgesamt: vgl. Reisz und Stock 2006). Im Gegensatz dazu werden in der westlichen Hochschulentwicklung auch die Grundrechte der Wissenschaftsfreiheit und der Bildungs- und Berufsfreiheit wirksam (Lenhardt und Stock 2000). Sie verbieten es, die Bildungsmöglichkeiten zu beschränken.[1]

Diese strukturellen Differenzen zwischen der DDR und der BRD und ihrer jeweiligen Hochschulentwicklungen bis 1989 lassen sich mit unterschiedlichen theoretischen Begriffen fassen. Für die Systemtheorie zeichnet sich die moderne Gesellschaft durch funktionale Differenzierung aus. Unter den Bedingungen des Staatssozialismus waren im Gegensatz dazu die Funktionssysteme, das Erziehungssystem eingeschlossen, einer übergreifenden politischen Programmierung unterworfen. Teilsystemspezifische Funktionslogiken konnten sich nur sehr eingeschränkt Ausdruck verschaffen. Der Staatssozialismus war demnach durch funktionale Entdifferenzierung (Luhmann 1997: 161; Willke 2000: 192 ff.) und insofern durch eine vormoderne Sozialstruktur charakterisiert. In eine ähnliche Richtung kann mit Parsons (1971) argumentiert werden. Für ihn ist die Institutionalisierung der bürgerlichen Teilhaberechte eine entscheidende strukturelle Voraussetzung der Bildungsrevolution, dem Zentrum des Modernisierungsprozesses nach dem Zweiten Weltkrieg (vgl. dazu ausführlich Stock 2005: 340 ff.). Vor diesem Hintergrund ist der Vergleich zwischen der ostdeutschen und der westdeutschen Hochschulentwicklung geeignet, um ein „Modernitätsgefälle" exemplarisch zu repräsentieren und seine Auswirkungen auf die Hochschulentwicklung zu untersuchen.

1 In Deutschland, so zeigt Titze (1995: 29) in seinen bildungshistorischen Studien, war eine administrative Begrenzung der Bildungsnachfrage seit der Wende zum 19. Jahrhundert nicht mehr möglich, jedenfalls so lange die Politik rechtsstaatlich an liberale Grundrechte gebunden war. Allein in der Zeit der nationalsozialistischen Diktatur und dann in der DDR wurde durch die Politik administrativ der Zugang zu den Hochschulen eingeschränkt.

Abbildung 1: Studierende pro 10 000 Einwohner in der BRD und der DDR (1950-1990)



Datenbasis: Körnert et al. 2005; eigene Berechnungen.

Im Folgenden werden die genannten Voraussetzungen der Hochschulentwicklung in der DDR und in der BRD näher skizziert und anhand von Zeitreihendaten wird das Verhältnis zwischen der Entwicklung der Fächerproportionen und der Bildungsbeteiligung der Geschlechter in beiden deutschen Staaten dargestellt.

Abbildung 1 veranschaulicht zunächst den Verlauf der Hochschulentwicklung in der DDR und der BRD anhand der Anzahl der Studierenden pro 10 000 Einwohner. Die Hochschulen in der BRD expandierten mehr oder weniger kontinuierlich. In der DDR waren die Studentenzahlen und -quoten zunächst stark gewachsen, aber nach 1971 gingen sie zurück und stagnierten dann bis zum Zusammenbruch des Sozialismus 1989. An anderer Stelle wurden bereits ausführlich die Abfolge von Expansion, Kontraktion und Stagnation in der DDR (vgl. Köhler und Stock 2004; Baker et al. 2007) und die beständige Expansion in der BRD analysiert (vgl. Lenhardt und Stock 2000). Daher beschränken wir uns hier auf eine knappe Zusammenfassung.

In der DDR zielten die politischen Vorgaben in den 1950er und 1960er Jahren auf eine Expansion der einzelnen Fächer, zunächst um eine neue „sozialistische Intelligenz" in den einzelnen Berufsfeldern zu etablieren, und dann, um einen vermeintlich „objektiven Qualifikationsbedarf" zu befriedigen. Die objektiven Gesetze, an denen sich die Bildung zu orientieren habe, wurden in den 1960er Jahren in der Weise interpretiert,

dass die technische Entwicklung im Produktionsbereich eine stetige Zunahme der technischen Qualifikation erfordere. Entsprechend wurde die Anzahl der Studienplätze, vor allem für ingenieurwissenschaftliche Fächer, erhöht. Der hochschulpolitische Expansionskurs konnte von den Individuen genutzt werden, um eigenen Bildungsinteressen nachzugehen. Dies änderte sich schlagartig ab 1971. Die Anzahl der Studienplätze wurde stark verringert. 1970 betrug die Studienanfängerquote der entsprechenden Altersjahrgänge noch knapp 19 Prozent. Sie wurde in den folgenden drei Jahren auf 12,6 Prozent reduziert. In fast allen Fachrichtungen gingen die Zulassungszahlen zurück; dies besonders in den ingenieurwissenschaftlichen Richtungen, für die aber nach wie vor der mit Abstand größte Teil der Studienplätze reserviert blieb (vgl. Köhler und Stock 2004: 49, 59 ff.).

Folgt man den offiziellen Verlautbarungen, so war dies Ausdruck einer bildungsökonomisch motivierten Planung, um den Hochschulzugang in Übereinstimmung mit dem Qualifikationsbedarf im Beschäftigungssystem zu bringen.[2] Ab 1971 war nicht mehr der Ingenieur, sondern der Facharbeiter die bildungspolitische Leitfigur. Da jedem durch die Verfassung ein qualifikationsgerechter Arbeitsplatz garantiert sei, müsse man, so die Begründung, den Zugang zum Hochschulstudium entsprechend quotieren. Diese Quotierung konnte in der DDR administrativ durchgesetzt werden, da die individuellen Freiheitsrechte im Namen „gesamtgesellschaftlicher Erfordernisse" politisch stark eingeschränkt waren. Faktisch verdankte sich die Zäsur von 1971 aber nicht einem bildungsökonomischen Planungskalkül. Der Abbruch der Expansion sämtlicher Fächer, mit Ausnahme des Lehrerstudiums, richtete sich gegen den politischen Aufstieg der akademisch qualifizierten Intelligenz, die mit der technokratischen Modernisierungspolitik in den 1960er Jahren zulasten der Arbeiter an gesellschaftlichem Einfluss gewonnen hatte (vgl. Lenhardt und Stock 2000). Nach dem Ende der Hochschulexpansion wurde ab etwa 1974 bis zum Ende der DDR die Anzahl der Studienplätze insgesamt sowie in den einzelnen Fächern konstant gehalten.

Die Schranken, die der Staatsozialismus den individuellen Bildungsinteressen gezogen hatte, fielen nach 1989 und es setzte eine Expansion der Hochschulbildung ein, die der im Westen in nichts nachstand (Baker et al. 2007). Diese Hochschulexpansion steht also offensichtlich mit der Demokratisierung in einem engen Zusammenhang. International vergleichende Studien zeigen, dass sich nach dem Zusammenbruch des Staatsozialismus der Expansionsverlauf in allen Ländern des ehemaligen Ostblocks dem der westlichen Industrieländer angenähert hat (Reisz und Stock 2007).

In der Bundesrepublik, wie in allen westlichen Demokratien, nahm der Hochschulbesuch nach dem Zweiten Weltkrieg mehr oder weniger kontinuierlich bis heute zu. Einer Begrenzung der individuellen Bildung durch politische Vorgaben des Staates stehen hier die Bürgerrechte entgegen, z. B. die Bildungs- und Ausbildungsfreiheit, die Wissenschaftsfreiheit, die Berufsfreiheit, die Vertragsfreiheit, um nur die wichtigsten zu nennen. Zwar hat es auch in der Bundesrepublik Versuche einer Bildungsplanung gege-

2 Die so genannten „objektiven Notwendigkeiten der technischen Entwicklung", die zuvor die Expansion der Hochschulen legitimieren sollten, sollten jetzt deren Kontraktion als „sachnotwendig" hinstellen. Man ging nun davon aus, dass aus der technologischen Entwicklung kein ansteigender Bedarf an Hochschulabsolventen abgeleitet werden könne (vgl. dazu Köhler und Stock 2004: 70 ff.).

ben. Eine restriktive Bildungspolitik wurde jedoch schließlich gerichtlich untersagt (vgl. Fuchs 1989). Mit den Numerus-clausus-Urteilen des Bundesverfassungsgerichtes von 1972 und 1977 wurde deutlich, dass Beschränkungen zulässig sind, der Staat allerdings keine unverhältnismäßig hohen Schranken errichten darf, die den Studienbewerbern den Zugang zu den Hochschulen versperren (Thieme 2004: 587). Die Begrenzung der individuellen Bildungsnachfrage im Namen eines gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs ist verfassungswidrig (Oehler 1989: 37; Peisert 1990: 395). Dementsprechend expandierte die Hochschulbildung in der Bundesrepublik bis heute, auch wenn sie im OECD-Vergleich hinterher hinkt (OECD 2011).

Es gibt also unterschiedliche Reglements des Hochschulzugangs in beiden deutschen Staaten, die zugleich unterschiedliche Formen des Zusammenhangs zwischen den Fächerproportionen und der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung nach sich ziehen. Unter den liberaldemokratischen Verhältnissen des Westens (hier der BRD) wird der Nachfrage in den einzelnen Fächern weitgehend entsprochen. Die Studienfächer gewinnen oder verlieren daher an Gewicht in Abhängigkeit von individuellen Bildungsentscheidungen. Geschlechtstypische Fächerpräferenzen können sich dabei ungehindert Ausdruck verschaffen. Es ist daher zu erwarten, so kann als Hypothese formuliert werden, dass Veränderungen in der Verteilung der Geschlechter unter den Studierenden auch mit einer Veränderung in den relativen Anteilen der Studienfächer einhergehen. Im Staatssozialismus (hier der DDR) wurde hingegen die Anzahl der Studienplätze, auch in den einzelnen Fächern, staatlich quotiert. Die Nachfrage der Bildungsinteressenten konnte daher so gut wie keinen Einfluss auf die Fächerproportionen ausüben. Die Proportionen bildeten eine strukturelle Vorgabe, die die Wahlmöglichkeiten beim Zugang zum Studium stark einschränkte. Hier ist also zu erwarten, dass auch die geschlechtstypischen Fächerpräferenzen sich diesen Proportionen anpassen mussten.

Im Folgenden werden mit Blick auf die verschiedenen Fächergruppen die Zusammenhänge zwischen der Veränderung der Geschlechterzusammensetzung der Studierenden und der Fächergewichtung untersucht.

IV. Daten und Methoden

Verwendet werden Zeitreihendaten zum relativen Anteil der Studienfächer und zur Geschlechterzusammensetzung der Studierenden insgesamt. Die einzelnen Studienfächer werden zu Fächergruppen zusammengefasst. Für die Bundesrepublik Deutschland wurden zum großen Teil die Fächergruppen aus dem Band 8 des Datenhandbuchs zur deutschen Bildungsgeschichte übernommen (Lundgreen et al. 2008).[3] Nur für Sozialwissenschaften und für Wirtschaftswissenschaften, die im Handbuch ebenfalls eine Fächergruppe bilden, werden die Daten getrennt verwendet. Folgende Fächergruppen werden unterschieden: Theologie, Rechtswissenschaften, Medizin, Sprach- und Kulturwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, So-

3 Wir danken der Arbeitsgruppe von Peter Lundgreen, besonders Jürgen Schallmann, dafür, dass uns die Datensätzen in der Form von Excel-Dateien zur Verfügung gestellt wurden.

zialwissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaften, Sport sowie Lehramtsstudiengänge.[4]

Im Fall der DDR lässt die Fächerkategorisierung der amtlichen Statistik die folgende Einteilung von Fächergruppen zu: Theologie, Philosophisch-historische, Staats- und Rechtswissenschaften, Medizin, Literatur- und Sprachwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Agrarwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Kunst, Kultur-, Kunst- und Sportwissenschaften sowie pädagogische Fachrichtungsgruppen aller Wissenschaftszweige. Die Daten sind den einzelnen Jahrgängen der Statistischen Jahrbücher der DDR (Statistisches Amt der DDR 1968-1990) entnommen.

Es werden Zeitreihen konstruiert, die Daten über die Anzahl der Studierenden in den einzelnen Fächergruppen für jedes Jahr des Untersuchungszeitraums beinhalten: für die BRD von 1950 bis 1990 und für die DDR von 1954 bis 1989. Sie dienten als Grundlage, um die relativen Anteile der einzelnen Fächergruppen für jedes Jahr zu berechnen.

Die Geschlechterzusammensetzung der Studierenden ist der Anteil der Frauen an allen Studierenden. Die entsprechenden Zeitreihendaten stammen für die BRD ebenfalls aus dem erwähnten Band 8 des Datenhandbuches (Lundgreen et al. 2008) und für die DDR aus dem Band 9 (Köhler 2008).

Die Zusammenhänge zwischen dem Anteil der Studierenden der jeweiligen Fächergruppen und dem Anteil der Frauen unter den Studierenden insgesamt werden auch unter dem Gesichtspunkt von Kausalitäten untersucht. Zugrunde gelegt wird das gängige Konzept der Kausalität, nach dem „nicht in der universellen Koinzidenz zweier Phänomene X und Y (…) das entscheidende Merkmal ihres kausalen Zusammenhangs zu sehen (ist), sondern darin, dass in Y eine Änderung herbeigeführt (oder unterdrückt) werden könnte, wenn man X änderte (oder eine Änderung unterdrückte)“ (Thome 1988: 93). Zur Analyse werden Regressionen von Zeitreihen sowie Regressionen der ersten Differenzen[5] dieser Zeitreihen mit Heteroskedastizitäts- und Autokorrelationsdiagnosen eingesetzt. Mit ersteren können Zusammenhänge und deren Vorzeichen bestimmt werden. Allerdings ist mit solchen Zusammenhängen noch nichts über den kausalen Charakter gesagt. Es können auch komplexe kausale Ketten oder zufällige Zusammenhänge vorliegen, die dadurch entstehen, dass weitgehend unabhängige Entwicklungen denselben Trend aufweisen. Um Aussagen zur Kausalität von Zusammenhängen treffen zu können, sind daher weitere Analysen notwendig. Hierzu können verschiedene Verfahren eingesetzt werden. Um zu entscheiden, welche Verfahren sinnvoll sind, wurde eine Reihe von Diagnosen durchgeführt.[6] Diese führten zu dem Ergebnis,

4 Der relative Anteil der Lehramtsstudiengänge wurde zusätzlich und unabhängig von der Fachrichtung berechnet. Die Lehramtsstudierenden tauchen also zwei Mal auf: bei einzelnen Fächergruppen und bei den Lehramtsstudiengängen. Für die Auswertungen ist dies unproblematisch, da sie nicht gleichzeitig in einer Modellrechnung verwendet werden.

5 Als Reihe der ersten Differenzen einer Zeitreihe bezeichnet man die Reihe der Änderungen gegenüber dem vorausgehenden Wert. Für eine Zeitreihe x_t ist also die Zeitreihe $x_t - x_{t-1}$ die Zeitreihe der ersten Differenzen.

6 Zuerst werden sämtliche Zeitreihen mit dem erweiterten Dickey-Fuller-Test untersucht (Dickey und Fuller 1979). Damit kann festgestellt werden, ob die Zeitreihen „unit root“-Prozesse also nicht einfach stationäre Prozesse sind. Ein weiterer Schritt ist der Test auf Trendsta-

dass im vorliegenden Fall die Regression der ersten Differenzen als ein Verfahren eingesetzt werden kann, um nichtkausale Parallelitäten von Kausalitäten zu unterscheiden (Chiarella und Gao 2002; Engelhardt 2004; Lechner 2001; Thome 1992). Die Formel der Regressionsgleichung der ersten Differenzen lautet:

$$y_t - y_{t-1} = a + b\ (x_t - x_{t1}) + e_t$$

wobei y die Zielvariable, x der Regressor und e der Fehlerfaktor sind; a und b sind skalare Koeffizienten.

V. Ergebnisse der statistischen Analyse

Die *Tabellen 1* und *2* weisen die Zusammenhänge zwischen dem relativen Anteil der Fächergruppen und dem Frauenanteil an allen Studierenden für die BRD und für die DDR aus. Sie enthalten die Werte für die nichtstandardisierten Regressionskoeffizienten B und für die Bestimmtheitsmaße R^2 für die OLS-Regression der Zeitreihen sowie für die Regression der ersten Differenzen.

Für die Bundesrepublik gibt es bei acht der zwölf Fächergruppen hohe Anteile erklärter Varianz (R^2) sowie signifikante Regressionskoeffizienten (vgl. *Tabelle 1*). Die R^2-Werte der Regressionen der ersten Differenzen sind hingegen sehr klein. Das lässt erstens auf weitgehend parallele Verläufe der Gewichtsveränderung der Fächer und der Veränderung der Frauenanteile unter allen Studierenden schließen. Zweitens wird nahe gelegt, dass kein direkter kausaler Zusammenhang besteht. Beiden Entwicklungen können somit gemeinsame Ursachen oder andere komplexe Kausalitätsverhältnisse zugrunde liegen.

Im Einzelnen lassen sich die Fächergruppen in drei Kategorien bündeln:

1. Fächergruppen, deren Gewichtsveränderung sich in einem negativen Zusammenhang mit dem Anstieg des Frauenanteils befindet: Theologie, Jura und Medizin, Lehramt.
2. Fächergruppen mit einem positiven Zusammenhang zwischen beiden Entwicklungen: Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaften sowie Sport.

---

tionarität, also auf Stationarität höherer Ordnung. Dafür wird der KPSS-Test verwendet (Kwiatkowski et al. 1992). Nach unseren Berechnungen ist keine der untersuchten Zeitreihen einfach stationär (alle Signifikanzen sind niedriger als 0,01). Gleichwohl konnten Trendstationaritäten höherer Ordnung bei allen Zeitreihen festgestellt werden. In solchen Fällen empfehlen Engle und Granger (1987) des Weiteren einen Test auf Kointegration der Zeitreihen, um zu bestimmen, welche Methode zur Analyse der Zusammenhänge sinnvoll ist. Kointegrierte Zeitreihen können mit OLS Regressionen modelliert werden. Für nicht kointegrierte Zeitreihen, die Stationaritäten erster oder höherer Ordnung aufweisen, wird eine OLS-Regression der ersten Differenzen oder eine VAR-Regression vorgeschlagen, um Zusammenhänge hinsichtlich ihres kausalen Charakters zu bestimmen. Zur Analyse der Kointegration wird der Johansen-Juselius-Test verwendet. Es zeigt sich, dass kein Zeitreihenpaar einen Kointegrationsvektor hat, dem eine niedrigere Ordnung zukommt, als die Stationaritätsordnungen der beiden Zeitreihen.

Tabelle 1: Zusammenhänge zwischen dem relativen Anteil der Fächergruppen und dem Frauenanteil unter den Studierenden insgesamt – BRD (1950-1990)

Anteil der Studierenden der:	Regression B	Regression R^2	Regression der ersten Differenzen R^2
Theologie	–0,18***	0,848	0,049
Rechtswissenschaften	–0,29***	0,779	0,035
Medizin	–0,47***	0,737	0,154
Sprach- und Kulturwissenschaften	0,19***	0,262	0,035
Mathematik und Naturwissenschaften	–0,02	0,018	0,047
Sozialwissenschaften	0,41***	0,886	0,040
Wirtschaftswissenschaften	–0,02	0,004	0,036
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	0,02	0,017	0,004
Ingenieurwissenschaften	0,04	0,014	0,273
Kunst, Kunstwissenschaften	0,18***	0,650	0,027
Sport	0,05***	0,548	0,002
Lehramtsstudierende[1]	–1,740***	0,691	0,043

[1] Für Lehramtsstudierende wurde aufgrund der Datenvergleichbarkeit nur die Zeitspanne 1973 – 1990 berechnet.

* Signifikanzniveau $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Datenbasis: Lundgreen et al. (2008), eigene Berechnungen.

3. Fächergruppen mit einer von der Geschlechterverteilung der Studierenden unabhängigen Entwicklung: Mathematik und Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Ingenieurwissenschaften.

Trotz des vorhandenen (negativen) Zusammenhangs der Entwicklung der Fächer Theologie, Jura und Medizin, Lehramtsstudium und des Anteils der Frauen an allen Studierenden zeigt das Modell, dass dieser nicht (direkt) kausal ist. Die Fächer der klassischen Professionen haben im Verlauf der Universitätsentwicklung, auch in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, ihre vorherrschende Stellung verloren.[7] Mit ihrem Rückgang verringert sich der Anteil einer Gruppe von Fächern, in denen Frauen unterdurchschnittlich repräsentiert waren.

Im Gegenzug wuchsen Fächer wie Sozialwissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Kunst und Kunstwissenschaften sowie Sport, in denen Frauen überdurchschnittlich vertreten waren. Dies erklärt auch den steigenden Frauenanteil unter allen Studierenden. Der Rückgang des Anteils der klassischen Professionsfächer wurde unter anderem durch Strukturveränderungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen verursacht sowie durch politisch und administrativ gesetzte Zugangsbeschränkungen, die mit

7 Die Gewichtsveränderungen der einzelnen Fächer können hier aus Platzgründen nicht im Einzelnen dargestellt werden (vgl. dazu Lundgreen et al. 2008: 105 ff.).

der Einführung des Numerus clausus und der Einrichtung einer Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) in den 1970er Jahren durchgesetzt wurden.

Als allgemeine Mechanismen, über die die Änderung der Frauenanteile mit einer Änderung der Fächerverteilung einhergeht, kann daher von den beiden folgenden ausgegangen werden: Wie bereits dargestellt (siehe *Abschnitt II.*2) gibt es vielfältige Belege dafür, dass sich die Fächerpräferenzen von Frauen und Männer unterscheiden. Diese Präferenzunterschiede haben sich zwar über die Zeit verschoben, allerdings mit einer relativ geringen Änderungsgeschwindigkeit. Da vergleichsweise mehr Frauen ein Hochschulstudium aufnehmen, führt dies erstens dazu, dass der Anteil der Fächergruppen ansteigt, die den frauentypischen Präferenzen entsprechen. Dies sind all jene Fächergruppen, die in einem positiven Zusammenhang mit dem Anstieg der Frauenanteile stehen. Zudem kann zweitens eine Abnahme des Anteils von Fächergruppen, in denen sich unterdurchschnittlich Frauen immatrikulieren lassen, zu einem Anstieg des relativen Frauenanteils führen. Dies sind die Fächergruppen mit einem negativen Zusammenhang.

Für die DDR (vgl. *Tabelle 2*) sind bei vier der sieben signifikanten Regressionskoeffizienten vergleichsweise hohe R^2-Werte für die Regressionen der ersten Differenzen zu finden. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Zusammenhänge kausalen Charakters sind. Da die Anzahl der Studienplätze für die verschiedenen Fächer durchgängig quotiert war, die Geschlechteranteile jedoch nicht, bleibt zudem als einzig mögliche kausale Richtung eine Determination der Geschlechteranteile durch die Fachrichtungsanteile. Die vorgegebene Struktur der Studienplätze wirkt als Einschränkung der möglichen Studienfachentscheidungen. Wenn jede Fachrichtung eine typische Geschlechter-

Tabelle 2: Zusammenhänge zwischen dem Gewicht der Fächergruppen und dem Frauenanteil unter den Studierenden insgesamt – DDR (1954-1989)

	Regression		Regression der ersten Differenzen
Anteil der Studierenden der:	**B**	**R^2**	**R^2**
Theologie	–0,00	0,343	0,119
Philosophisch-historische, Staats- und Rechtswissenschaften	0,08***	0,618	0,079
Medizin	–0,03	0,021	0,172
Literatur- und Sprachwissenschaften	0,02***	0,384	0,330
Mathematik und Naturwissenschaften	–0,11***	0,563	0,064
Wirtschaftswissenschaften	0,03	0,039	0,036
Agrarwissenschaften	–0,00	0,003	0,151
Ingenieurwissenschaften	0,18***	0,397	0,019
Kunst	0,04*	0,686	0,265
Kultur-, Kunst- und Sportwissenschaften	0,03*	0,709	0,260
Pädagogische Fächer	–0,24**	0,584	0,352

* Signifikanzniveau $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Datenbasis: Statistische Jahrbücher der DDR, Köhler (2008), eigene Berechnungen.

verteilung hat, die sich nur langsam ändert, bestimmt die Festsetzung der Studienplätze nach Fachrichtungen auch den relativen Anteil der Frauen unter den Studierenden.

Für die DDR können ebenfalls unterschiedliche Zusammenhänge bestimmt werden, die sich jedoch in der Fächerzuordnung von denen der BRD unterscheiden:

1. Fächergruppen, deren Gewichtsveränderung sich in einem negativen Zusammenhang mit dem Wachsen des Frauenanteils befindet: Mathematik und Naturwissenschaften, die pädagogischen Fächergruppen.
2. Fächergruppen mit einem positiven Zusammenhang zwischen beiden Entwicklungen: Literatur- und Sprachwissenschaften, Kunst, die Kultur-, Kunst- und Sportwissenschaften, aber auch die philosophisch-historischen, Staats- und Rechtswissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften.
3. Fächergruppen, deren relative Anteile sich unabhängig von der Geschlechterverteilung der Studierenden entwickelt haben: Theologie, Medizin, Agrarwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften.

Angesichts gängiger Zuschreibungen von Geschlechterstereotypen überrascht der negative Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Frauenanteils und des relativen Gewichts der pädagogischen Fächergruppe sowie der positive Zusammenhang mit dem relativen Anteil der Ingenieurwissenschaften. Eine genauere Untersuchung der pädagogischen Fächergruppe zeigt jedoch, dass in der Zeitspanne von 1973 bis 1990 die beiden Entwicklungen unabhängig voneinander waren. Ein kausaler Zusammenhang lässt sich nur von 1966 bis 1972 nachweisen. In dieser Periode expandierte das Studium für Oberstufenlehrer (Köhler 2008: 92). Gleichwohl ging der relative Anteil der pädagogischen Fachrichtungen zurück. Dies ist durch den enormen Anstieg der Studierendenzahlen in den Ingenieurwissenschaften in dieser Zeit verursacht. Die Ingenieurwissenschaften hatten in der DDR mit einem Drittel aller Studierenden den mit Abstand höchsten Anteil. Entsprechend haben sich Änderungen in dieser Fächergruppe stark auf die anteilsmäßige Zusammensetzung des gesamten Fächerensembles ausgewirkt.

In den Jahren zwischen 1965 und 1975 nahm die Bildungsbeteiligung der Frauen im Hochschulbereich stark zu. Dies ist vor allem auf den starken Anstieg des Anteils der Mädchen von 36 Prozent 1950 auf 55 Prozent 1970 beim Besuch der Abiturstufe zurückzuführen. Hinzu kamen spezielle Frauenförderprogramme, die bereits in den 1960er Jahren begonnen wurden (Köhler 2008: 85). Der Anteil der Ingenieurwissenschaften nahm im Allgemeinen zu, allerdings nicht linear. Auch der Anteil der Frauen in den Ingenieurwissenschaften vergrößerte sich zwar, blieb jedoch verhältnismäßig niedrig und lag unter dem durchschnittlichen Anteil der Frauen unter allen Studierenden. In der gesamten untersuchten Zeitspanne verlaufen diese beiden Trends, d. h. der Anstieg des Anteils der Frauen an allen Studierenden und des relativen Anteils der Studierenden der Ingenieurwissenschaften, weitgehend parallel. Es liegt die Vermutung nahe, dass dies durch politische Einflussnahme vermittelt ist (siehe auch *Abschnitt VI*).

Eine Vielzahl von Untersuchungen belegt die ungleichen Fächerpräferenzen von Frauen und Männern. Ein zunehmender Anteil von Frauen unter den Studierenden würde dementsprechend bei freier Fachwahl insbesondere zu wachsenden Anteilen von Fächern führen, die vor allem von Frauen gewählt werden. Für die Bundesrepublik trifft dies auch zu: Der wachsende Frauenanteil geht mit dem Wachstum der Sozialwissenschaften, der Kunst und Kunstwissenschaften sowie der Sportwissenschaften einher.

Für die DDR ist es hingegen umgekehrt. Hier hatte die Entwicklung des relativen Anteils der Fächer einen Einfluss auf die Geschlechterzusammensetzung. Dies wurde durch die politisch-administrative Beschränkung der Anzahl der Studienplätze verursacht. Das heißt, wenn die Anzahl der Studienplätze in den einzelnen Fächern über eine Quotierung gesteuert wird, so besteht eine andere Beziehung zwischen der Veränderung des Ensembles der Studienfächer und einer Verschiebung der Geschlechterzusammensetzung der Studierenden als unter liberaldemokratischen Verhältnissen, in denen individuelle Bildungsinteressen geltend gemacht werden können.

VI. Reglements des Hochschulzugangs – Geschlechterverteilung in den Fächern – Modernisierungsparadox

Anhand eines Vergleiches der Geschlechterzusammensetzung der Ingenieurwissenschaften soll nun gezeigt werden, auf welche Weise die aufgezeigten Unterschiede zwischen der DDR und der Bundesrepublik innerhalb einer Fächergruppe zum Ausdruck kommen. Die Ingenieurwissenschaften sind deswegen instruktiv, weil sie auf der Basis des vorliegenden Datenmaterials einen direkten Vergleich zwischen den beiden deutschen Staaten erlauben und weil sie eine starke Geschlechtersegregation aufweisen.[8]

Der Anteil der Frauen unter den Studierenden der Ingenieurwissenschaften war in der DDR wesentlich größer als in der BRD. Ab Mitte der 1970er Jahre bis 1989 bewegte er sich in der DDR zwischen 25 und 27 Prozent. In der BRD stieg er bis 1990 auf etwas mehr als 10 Prozent an.[9]

Diese Differenz befindet sich in Übereinstimmung mit den eingangs dargestellten Befunden zum „Modernisierungsparadox". Vor dem Hintergrund unserer Analysen ergibt sich allerdings eine andere Interpretation für dieses Phänomen.

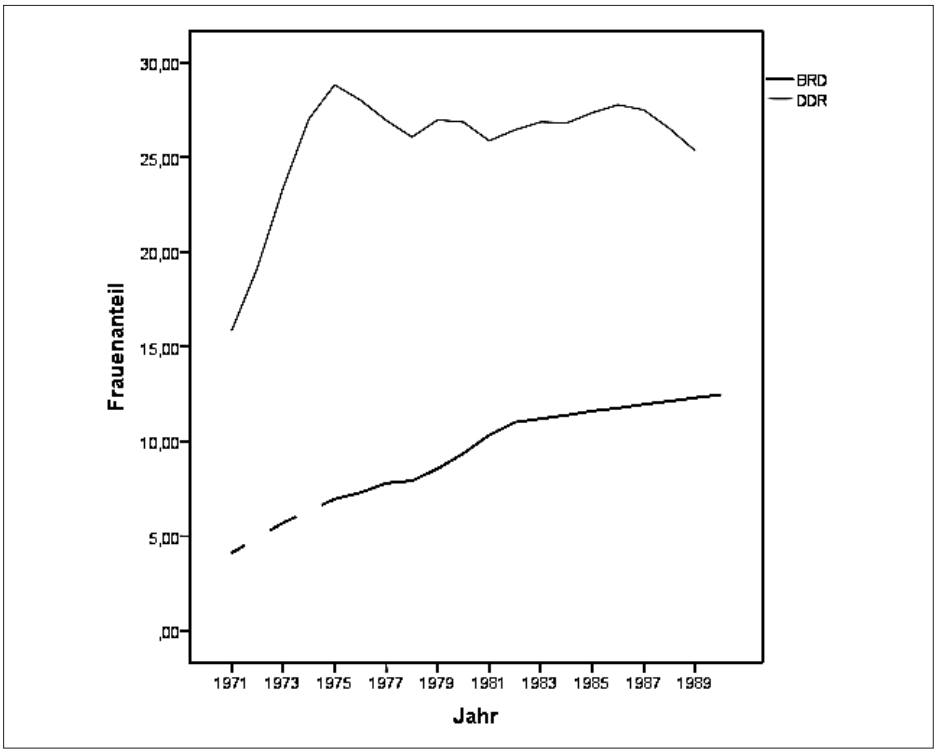
Die gegenüber den entwickelten Ländern des Westens vergleichsweise hohe Beteiligungsquote von Frauen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen der DDR und in staatssozialistischen Ländern legt zunächst die Vermutung nahe, dass die Zuschreibung sozialer Geschlechterstereotype im Hinblick auf diese Studienrichtungen weniger ausgeprägt war als im Westen (vgl. auch Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1995: 644; Jacobs 1996; Kelly 1991: 168). Werden jedoch die unterschiedlichen Reglements des Hochschulzugangs berücksichtigt, so ergibt sich eine andere Erklärung. Die entscheidende Größe der Studienfachwahl in der DDR war nicht die individuelle Bildungsnachfrage, sondern das politisch festgelegte Angebot an Studienplätzen für die einzelnen Fächer. Daher waren es weniger Unterschiede in den fachspezifischen Geschlechterstereotypen, als vielmehr Anpassungen an Quotierungen, die zu einem höheren Frauenanteil in den Ingenieurwissenschaften geführt haben.

Ab 1971 wurde die Zahl der verfügbaren Studienplätze in der DDR kaum noch verändert. Die Anzahl derjenigen, die sich auf die Studienplätze bewerben konnten, entsprach insgesamt in etwa der Anzahl der Plätze. Dies wurde durch eine strenge

8 Bei den anderen Fächergruppen sind, außer bei Medizin und Theologie, die Hochschulstatistiken kaum direkt auf der Ebene einzelner Fächergruppen vergleichbar.

9 Anfang der 2000er Jahre lag der Anteil in der wiedervereinigten Bundesrepublik bei 20 Prozent.

Abbildung 2: Frauenanteil unter den Studierenden der Ingenieurwissenschaften



Datenbasis: Lundgreen et al. (2008), Köhler (2008).

Quotierung des Zugangs zur Abiturstufe erreicht. Allerdings entsprach die Nachfragestruktur nicht der Anzahl der für die einzelnen Fächer zur Verfügung stehenden Studienplätze. Deswegen mussten sich die Bewerber für ein Hochschulstudium dem Angebot anpassen. Bereits im Vorfeld des eigentlichen Bewerbungsverfahrens wurde auf die Interessenten durch ein umfassendes System der so genannten Berufs- und Studienberatung Einfluss genommen, um sie auf jene Fächerbereiche zu dirigieren, die weniger nachgefragt waren. Dies waren neben den Lehrerstudiengängen und wirtschaftswissenschaftlichen vor allem die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge. Abgelehnte Bewerber mussten sich, wollten sie ein Studium aufnehmen, einer „Umlenkung" auf die noch freien Plätze fügen. Die männlichen Bewerber konnten sich bessere Chancen für die Wahl eines beliebten Faches dadurch „erkaufen", dass sie sich für einen längeren Militärdienst zwischen Abitur und Studium verpflichteten.[10] Für die weiblichen Bewerber stand diese Möglichkeit nicht zur Verfügung. Vor allem sie waren von „Umlenkungen" betroffen. Insgesamt herrschte so eine höhere „Fremdbestimmtheit der Frauen bei der Studienfachwahl" (Lischka 1997: 217) als bei Männern. Anfang der 1980er Jahre wollten 35 bis 38 Prozent der Frauen in den Ingenieur-, Natur- und Wirt-

10 Etwa ab Anfang der 1970er Jahre wurde so ein dreijähriger Militärdienst für die männlichen Abiturienten in der DDR zur Regel (Lischka 1997).

schaftswissenschaften ursprünglich ein anderes Fach studieren (Lischka und Schneider 1984: 5). Kurz vor dem Ende der DDR hatten 60 Prozent der Frauen in der Verfahrenstechnik, 52 Prozent im Maschinenbau und 31 Prozent im Bauwesen ursprünglich einen anderen Fachwunsch (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993: 7). Die in der DDR im Vergleich zur BRD und im internationalen Maßstab hohe Beteiligung von Frauen in den Ingenieurwissenschaften ist somit weniger darauf zurückzuführen, dass jene Geschlechterstereotype an Autorität verloren hatten, die Frauen von technischen Fachrichtungen fernhielten. Die Frauen hatten andere Studienwünsche, mussten sich aber mit dem vorhandenen Angebot arrangieren.

Während die Umlenkungspraxis in ihrer Rigidität eine Besonderheit der DDR war, ist ein zweiter Gesichtspunkt von übergreifender Bedeutung, die über diesen besonderen Fall hinausweist. In der DDR lag das politisch-administrativ herbeigeführte Schwergewicht der Studienplätze im Bereich jener Fachrichtungen, die als unmittelbar nützlich für die wirtschaftliche und technische Entwicklung angesehen wurden. Dies hat mit dem objektivistischen Weltbild zu tun, von dem sich die Bildungspolitik in der DDR leiten ließ (vgl. dazu ausführlich Lenhardt und Stock 1997). Die Anzahl der Studienplätze im Bereich der Sprach- und Kulturwissenschaften sowie der Sozialwissenschaften, die eher als „weibliche" Fächer gelten, war dementsprechend marginal, während gerade diese Fächer im Westen expandierten.[11] Die staatlich programmierte Verteilung der Studienplätze in der DDR kam damit insgesamt den Interessen der männlichen Bewerber eher entgegen als den der weiblichen. In den anderen Ländern des ehemaligen Ostblocks gab es eine ähnliche Gewichtung der Studienplätze für die Fächergruppen (vgl. Dach 1988: 34).

Parallelen dazu finden sich zudem in anderen Staaten, in denen die Bürgerrechte keine hohe Anerkennung genießen. So kommt eine vergleichende Längsschnittanalyse der Hochschulentwicklung in lateinamerikanischen Ländern (Fernández Darraz et al. 2011) zu dem Ergebnis, dass unter den Bedingungen von Militärdiktaturen die Hochschulexpansion ähnlich wie in den Ostblockländern zum Stillstand kam oder gar rückgängig gemacht wurde.[12] Vor allem Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften, die als Horte des politischen Widerstandes galten, mussten die Hochschulen verlassen. Die Ingenieurwissenschaften blieben hingegen häufig im Zuge einer technokratischen Modernisierungspolitik unberührt oder wurden gar ausgebaut.[13] Zu prüfen wäre, ob sich auch hier ein Anstieg des Anteils von Frauen in den Ingenieur- und Naturwissenschaften zeigt. Dies würde die Interpretation stärken, dass wir es nicht mit einem „Modernisierungsparadox" zu tun ha-

11 Beispiel: Nach Einführung von Diplomstudiengängen für Soziologie Ende der 1970er Jahre gab es nur ca. 60 Neuimmatrikulationen pro Jahr in der gesamten DDR. In der BRD lag die Zahl in jener Zeit für Sozialwissenschaften bei zirka 20 000 (Lundgreen et al. 2008, Tab. 3.17).

12 Dies gilt auch für Entwicklungsländer mit zentralistischen und dirigistischen politischen Systemen. So fasst Maxwell (1987: 383) seine Studie zur Hochschulbildungsbeteiligung in Ländern der Dritten Welt wie folgt zusammen: „States characterized by the centralization of political power are likely to exert control over higher education and to limit university enrollments."

13 In Chile wurde diese Politik während der Pinochet-Diktatur bspw. direkt von den Militärs durchgesetzt. Sämtliche Universitätsrektoren wurden abgelöst und durch Offiziere ersetzt (Fernández Darraz et al. 2010: 45).

ben, sondern wachsende Frauenanteile in diesen Fächern Ausdruck grundlegender Demokratiedefizite sind, die unter anderem die freie Fächerwahl einschränken.

VII. Fazit

Komparative Studien führen immer wieder zu dem Befund, dass der Anteil der Frauen unter den Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften in den entwickelten westlichen Ländern kleiner ist als in jenen Ländern, die als weniger entwickelt und als weniger demokratisch gelten. Da die Studien einer Perspektive folgen, die den Blick auf Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern fokussiert, wird das Gefälle zwischen den Ländergruppen in der fächerbezogenen Bildungsbeteiligung von Frauen und Männern zugleich als Ausdruck einer entsprechend unterschiedlichen Ausprägung von Geschlechterstereotypen angesehen. Nach den gängigen Kriterien der Modernisierungstheorie ergibt sich dann eine paradoxe Konstellation: In Ländern, die insgesamt als rückständig gelten, scheinen mit Blick auf die Fächerwahl hergebrachte Geschlechterstereotypisierungen eine geringere Autorität zu haben als in modernen westlichen Demokratien.

Anhand des Vergleiches zwischen der DDR und der BRD wurde dieses Modernisierungsparadox näher beleuchtet. In beiden deutschen Staaten herrschten unterschiedliche Reglements des Hochschulzugangs. Im Staatssozialismus wurden die Studienplätze für die einzelnen Fächer quotiert, unter liberaldemokratischen Verhältnissen war dies nicht oder nur in sehr engen Grenzen möglich. Diese unterschiedlichen strukturellen Voraussetzungen schlugen sich in unterschiedlichen Mustern der Zusammenhänge zwischen Verschiebungen im relativen Anteil der Fächer und der Bildungsbeteiligung von Frauen am Hochschulstudium nieder. In der Bundesrepublik führte ein wachsender Anteil von Frauen unter den Studierenden zu wachsenden Anteilen von Fächern, die vor allem Frauen wählen. In der DDR hatte hingegen umgekehrt die Entwicklung des relativen Anteils der Fächer einen Einfluss auf die Geschlechterzusammensetzung der Studierenden.

Den ingenieurwissenschaftlichen Fächern wurde im Staatssozialismus eine besondere Bedeutung zugemessen. Wer ein Hochschulstudium aufnehmen wollte, musste sich den Fächerproportionen anpassen, die durch die Politik vorgegeben wurden. Besonders Frauen waren diesem Anpassungsdruck unterworfen. Nicht die hergebrachten Geschlechterstereotype hatte der Sozialismus hinter sich gelassen, sondern den freien Zugang zu den Fächern. Dies zwang die Frauen, wenn sie an die Hochschulen wollten, zu größeren Anteilen als im Westen in ein ingenieurwissenschaftliches Studium. Alle Befunde deuten darauf hin, dass ähnliche Verhältnisse beim Hochschulzugang auch in anderen Ländern mit staatssozialistischer Ordnung herrschten. Zudem haben auch Militärdiktaturen den Hochschulzugang beschränkt und eine ähnliche Fächerpolitik betrieben. Die Beantwortung der Frage, ob dies zu ähnlich gelagerten Frauenanteilen in den Fächern geführt hat wie unter den Bedingungen des Staatssozialismus, muss weiterführenden Forschungen überlassen bleiben.

Die vorliegende Analyse lässt auch die Befunde zur geschlechtstypischen Bildungsbeteiligung in den einzelnen Fächergruppen in einem anderen Licht erscheinen, die sich unter den Verhältnissen eines freien Zugangs zum Hochschulstudium ergeben. Die

Wahlfreiheit ist hier die Voraussetzung für ein größeres Ungleichgewicht der Verteilung von Männern und Frauen in den Fächern. Es sollte genauer geklärt werden, in welchen Hinsichten sich dies tatsächlich als eine soziale Ungleichheit niederschlägt.

Literatur

Alfermann, Dorothee. 1990. Geschlechtstypische Erziehung in der Familie oder: Die Emanzipation findet nicht statt. In *Emanzipation im Teufelskreis. Zur Genese weiblicher Berufs- und Lebensentwürfe,* Hrsg. Karin Berty, Lilian Fried, Heide Gieseke, Helga Herzfeld, 21-42. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am MPI für Bildungsforschung. 1995. *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Baker, David, Helmut Köhler und Manfred Stock. 2007. Socialist ideology and the contraction of higher education: Institutional consequences of state manpower and education planning in the former east Germany. *Comparative Education Review* 51: 353-377.

Bielby, William T., und James N. Baron. 1986. Men and women at work: Sex segregation and statistical discrimination. *American Journal of Sociology* 91: 759-799.

Blättel-Mink, Birgit. 2002. *Studium und Geschlecht. Faktoren einer geschlechterdifferenten Studienfachwahl in Baden Württemberg.* Arbeitsbericht Nr. 219. Stuttgart: Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Bourdieu, Pierre, und Jean-Claude Passeron. 2007. *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur.* Konstanz: Universitäts Verlag Konstanz.

Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo Academicus.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brint, Steven, Mark Riddle, Lori Turk-Bicakci und Charles S. Levy. 2005. From the liberal to the practical arts in american colleges and universities: Organizational analysis and curricular change. *Journal of Higher Education* 76: 231-259.

Brint, Steven. 2002. The rise of „Practical Arts". In *The future of the city of intellect. The changing American University,* Hrsg. Steven Brint, 231-259. Stanford: Stanford University Press.

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. 1993. *Berufliche Integration und Weiterbildung von Ingenieurinnen aus den neuen Ländern.* Bildung – Wissenschaft – Aktuell 3/93.

Charles, Maria, und Karen Bradley. 2002. Equal but seperate? A cross-national study of sex segregation in higher education. *American Sociological Review* 67: 573-599.

Charles, Maria, und Karen Bradley. 2009. Indulging our gendered selves? Sex segregation by field of study in 44 countries. *American Journal of Sociology* 114: 924-976.

Chiarella, Carl, und Shenhuai Gao. 2002. *Type I spurious regression in econometrics, Working paper 114. School of Finance and Economics.* Syndney: University of Technology.

Dach, Zofia. 1988. Women's participation in higher education in Poland 1970-1984. *Higher Education* 17: 27-39.

Dickey, David A., und Wayne A. Fuller. 1979. Distribution of the estimators for autoregressive time series with a unit root. *Journal of the American Statistical Association* 74: 427-431.

Dressel, Kathrin, und Susanne Wanger. 2010. Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt. In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3., erweiterte und durchgesehene Auflage), Hrsg. Ruth Becker, Beate Kortendiek, 489-499. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drori, Gili, und Hyeyoung Moon. 2006. The changing nature of tertiary education: Neo-Institutional perspective onto cross-national trends in disciplinary enrollment, 1965-1995. In *The impact of comparative education research on institutional theory,* Hrsg. David P. Baker, Alexander W. Wiseman. München: Elsevier Science.

Engelhardt, Hernriette. 2004. Kausalanalysen mit seperaten und zusammengefassten Zeitreihen. In *Methoden der Sozialforschung,* Hrsg. Andreas Diekmann, 368-396. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Engle, Robert F., und Clive W.J. Granger. 1987. Co-integration and error-correction: Representation, estimation and testing. *Econometrica* 55: 251-276.

Engler, Steffani. 1993. *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion: Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Fernández Darraz, Enrique, Gero Lenhardt, Robert D. Reisz und Manfred Stock. 2010. *Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft.* Bielefeld: Transcript-Verlag.

Fernández Darraz, Enrique, Robert D. Reisz und Manfred Stock. 2011. *Entre democracia y dictadura. Inclusión en la Educación Superior en países de Latinoamérica, Europa Oriental y Europa Occidental.* Manuskript: Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg (derzeit im Begutachtungsverfahren).

Frank, David John, und Jay Gabler. 2006. *Reconstructing the university worldwide shifts in academia in the 20th century.* Stanford: Stanford University Press.

Fuchs, Jochen. 1989. Übergang auf weiterführende Schulen. *Das Recht der Jugend und des Bildungswesens* 1: 106-111.

Geiger, Roger L. 1980. *The college curriculum and the marketplace: Academic discipline and the trend toward vocationalism in the 1970s.* Yale Higher Education Research Group Working Paper YHERG-40. Institution for Social and Policy Studies. New Haven: Yale University.

Gilbert, Anne-Françoise. 2004. Studienmotivation und Erfahrungen im Grundstudium. Eine Erhebung an vier Schweizer Hochschulen zu Frauen in technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen. Soziale Technik. *Zeitschrift für sozial- und umweltverträgliche Technikgestaltung* 3: 19-22.

Gurr, Ted Robert. 1990. *Polity II: Political structures and regime state. computer file.* Ann Arbour: Inter-University Consortium for Political and Social Research.

Hinz, Thomas, und Hermann Gartner. 2005. *Lohnunterschiede zwischen Männern und Frauen in Branchen, Berufen und Betrieben.* IAB Discussion Paper Nr. 4.

Hinz, Thomas, und Thomas Schübel. 2001. Geschlechtersegregation in deutschen Betrieben. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 34: 286-301.

Ihsen, Susanne. 2010. Ingenieurinnen: Frauen in einer Männerdomäne. In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Auflage), Hrsg. Ruth Becker, Beate Kortendiek, 799-805. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jacobs, Jerry A. 1996. Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology* 22: 153-185.

Kelly, Gail. 1991. Women in higher education. In *International higher education: An encyclopedia,* Hrsg. Philip G. Altbach, 297-328. New York: Garland.

Köhler, Helmut, und Manfred Stock. 2004. *Bildung nach Plan? Bildungs- und Beschäftigungsystem in der DDR 1949 bis 1989.* Opladen: Leske + Budrich.

Köhler, Helmut. 1992. *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik. Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 53.* Berlin.

Köhler, Helmut. 2008. *Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949-1989. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte.* Band 9 (mit CD-Rom). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Körnert, Juliana, Robert D. Reisz, Arne Schildberg und Manfred Stock. 2005. *Hochschulentwicklung in Europa 1950-2000. Ein Datenkompendium.* Hof-Arbeitsbericht 3/2005. Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Wittenberg.

Kosuch, Renate. 1994. *Beruflicher Alltag in Naturwissenschaft und Ingenieurwesen. Eine geschlechtervergleichende Untersuchung des Konflikterlebens in einer Männerdomäne.* Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Kwiatkowski, Denis, Peter C.B. Phillips, Peter Schmidt und Yongcheol Shin. 1992. Testing the null hypothesis of stationarity against the alternative of a unit root. How sure are we that economic. *Journal of Econometrics* 54: 159-178.

Lechner, Michael. 2001. Eine Übersicht über gängige Modelle der Panelökonometrie und ihre kausale Interpretation. *Allgemeines Statistisches Archiv* 86: 125-143. http://www.alexandria.unisg.ch/export/DL/69603.pdf (Zugriff 05.2011).

Lenhardt, Gero, und Manfred Stock. 2000. Hochschulentwicklung und Bürgerrechte in der BRD und der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52: 520-540.

Lenhardt, Gero, und Manfred Stock. 1997. *Bildung, Bürger, Arbeitskraft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lischka, Irene, und Gerold Schneider. 1984. *Zum Studienwahlverhalten Jugendlicher. Spezialbericht in Auswertung von SIL A und B.* Wissenschaftliche Arbeitsberichte Nr. 6/1985, Zentralinstitut für Hochschulbildung, Berlin.

Lischka, Irene. 1997. Hochschulzugang und Bildungsbeteiligung. In *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung,* Hrsg. Gertraude Buck-Bechler, Hans-Dieter Schaefer, Carl Helmut Wagemann, 159-283. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Luhmann, Niklas. 1997. *Die Gesellschaft der Gesellschaft.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Lundgreen, Peter, und Jana Scheunemann. 2006. Geschlechtsspezifische Berufsbildung und Arbeitsmarktchancen 1950-2000. In *Bildungsbeteiligung: Wachstumsbeteiligung und Chancenstrukturen 1800-2000,* Hrsg. Peter Lundgreen, 127-149. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lundgreen, Peter, Jana Scheunemann und Gudrum Schwibbe. 2008. *Berufliche Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2001. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte.* Band 8 (mit CD-Rom). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Maxwell, William Edgar. 1987. The expansion of higher education enrollments in agrarian and developing areas of the Third World. *Higher Education: Handbook of Theory and Research* 3: 360-401.

Meyer, John W. 2005. *Weltkultur.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Multrus, Frank, Tino Bargel und Michael Ramm. 2005. *Studiensituation und studentische Orientierung. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Nyssen, Elke. 1990. Mädchen in der Schule. In *Frauen leben Widersprüche. Zwischenbilanz der Frauenforschung,* Hrsg. Sigrid Metz-Göckel, Elke Nyssen, 49-88. Weinheim: Beltz.

OECD. 2011. Education at a Glance 2011: OECD Indicators. OECD Publishing http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en (Zugriff 02.09.2011).

Oehler, Christoph. 1989. *Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945.* Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Parsons, Talcott. 1971. *The system of modern societies.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Peisert, Hansgert. 1990. Entwicklung und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. In *Vergleich der Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Materialien zur Lage der Nation,* Hrsg. Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, 394-413. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.

Ramirez, Francisco O. 2006. The rationalization of Universities. In *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation,* Hrsg. Marie-Laure, Kerstin Shalin-Andersson Djelic, 225-244. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramirez, Francisco O., und Christine Min Wotipka. 2001. Slowly but surely? The global expansion of women's participation in science and engineering fields of study, 1972-92. *Sociology of Education* 74: 231-251.

Ramirez, Francisco O., und Christine Min Wotipka. 2008. World society and human rights: An event history analysis of the convention on the elimination of all forms of discrimination against women. In *The global diffusion of markets and democracy,* Hrsg. Beth A. Simmons, Frank Dobbin, Geoffrey Garrett, 303-343. Cambridge: Cambridge University Press.

Ramirez, Francisco O., und Yun-Kyung Cha. 1990. Citizenship and gender: Western educational developments in comparative perspective. *Research in Sociology of Education and Socialization* 9: 153-173.

Reisz, Robert D., und Manfred Stock. 2006. Zwischen Expansion und Kontraktion. Zur Entwicklung der Hochschulbildung in Osteuropa 1950-2000. *Berliner Journal für Soziologie* 16: 77-93.

Reisz, Robert D., und Manfred Stock. 2007. *Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und den USA (1950-2000).* Bonn: Lemmens-Verlag.

Schaeper, Hildegard. 1997. *Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität. Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Schaeper, Hildegard. 2008. Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren und wie beides miteinander zusammenhängt. In *Perspektiven der Hochschulforschung,* Hrsg. Karin Zimmermann, Marion Kamphans, Sigrid Metz-Göckel, 197-215. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schlüter, Anne. 2010. Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht? In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (3. Auflage), Hrsg. Ruth Becker, Beate Kortendiek, 692-697. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schwinn, Thomas. 2008a. Ist Geschlecht ein soziologischer Grundbegriff? Ansprüche und Grenzen der Gender- und Frauenforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 33: 28-44.

Schwinn, Thomas. 2008b. Zur Analyse multidimensionaler Ungleichheitsverhältnisse. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 33: 20-42.

Statistisches Amt der DDR. 1968-1990. *Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik.* Berlin: Staatsverlag der DDR.

Steinberg, Ronnie J. 1990. Social construction of skill. Gender, power, and comparable worth. *Work and occupations* 17: 449-482.

Stock, Manfred. 2005. *Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Thieme, Werner. 2004. *Deutsches Hochschulrecht.* Köln: Carl Heymanns Verlag.

Thome, Helmut. 1988. Probleme des Identifizierens und Testens von Kausalbeziehungen in der statistischen Zeitreihenanalyse. In *Prozeßforschung in den Sozialwissenschaften,* Hrsg. Friedhelm Meier, 93-117. Stuttgart, Fischer.

Thome, Helmut. 1992. Regressionsanalyse mit Zeitreihendaten: Zur Interpretation dynamischer Modelle. ZA-Information. *Zentralarchiv für empirische Sozialforschung* 30: 80-111.

Titze, Hartmut. 1995. *Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830-1945. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band I: Hochschulen,* 2. Teil. Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Vogel, Ulrike, und Christiana Hinz. 2004. *Wissenschaftskarriere, Geschlecht und Fachkultur. Bewältigungsstrategien in Mathematik und Sozialwissenschaften.* Bielefeld: Kleine Verlag.

Wetterer, Angelika. 1992. Hierarchie und Differenz im Geschlechterverhältnis. Theoretische Ansätze zur Analyse der Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. In *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen,* Hrsg. Angelika Wetterer, 13-40. Frankfurt a. M.: Campus.

Willke, Helmut. 2000. *Systemtheorie I: Grundlagen.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

Wilson, Kenneth L., und Janet P. Boldizar. 1990. Gender segregation in higher education: Effects of aspirations, mathematics achievement, and income. *Sociology of Education* 63: 62-74.

Korrespondenzanschrift: PD Dr. Manfred Stock, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung, Collegienstr. 62, 06886 Wittenberg, Deutschland
E-Mail: manfred.stock@hof.uni-halle.de

V. Gesellschaftliche Bildungskonzeptionen

BILDUNG, BEHINDERUNG UND AGENCY

Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion

Lisa Pfahl

Zusammenfassung: Die UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen schreibt eine gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler an inklusiven Schulen vor. Gleichzeitig wird in Deutschland ein zunehmender Anteil der Schülerschaft an Sonderschulen unterrichtet. Im Beitrag werden die Folgen der schulischen Segregation im hierarchisch gegliederten deutschen Schulwesen untersucht. In der diskursanalytisch-fallrekonstruktiven Untersuchung wird aufgezeigt, wie Bildungsbiografien von pädagogischen Diskursen und Praktiken bestimmt werden. Obwohl die Sonderbeschulung in der Regel formale Bildungserfolge verhindert, legitimiert der Lernbehinderungsdiskurs die sonderpädagogische Förderung von klassifizierten Schülerinnen und Schülern und leitet sie zu einem Subjektivierungsprozess an, in dem die jungen Erwachsenen ihre Erwartungen an sich und ihre gesellschaftliche Teilhabe einschränken. Schulische Segregation steht damit gelingenden Bildungsprozessen entgegen, da sie soziale Ungleichheiten reproduziert, die Ausbildung von Handlungsvermögen im Erwerbsleben nur mangelhaft vorbereitet und mit der Bereitstellung von Wissen über Behinderungen die Praxis der Leistungsselektion im Schulwesen stützt.

I. Einleitung

Bildung und Behinderung stehen in einem engen Zusammenhang, zugleich stellen sie in modernen Gesellschaften zwei wesentliche Determinanten sozialer Ungleichheit dar. Die Wechselwirkung entsteht dadurch, dass Individuen, etikettiert mit dem Label sonderpädagogischer Förderbedarf, geringere Bildungschancen eingeräumt werden. Sie werden durch die Sonderbeschulung behindert (vgl. Powell 2011). In der Konsequenz sind sie in ihrem Lebensverlauf häufiger Armut und Erwerbslosigkeit ausgesetzt (vgl. Maschke 2008). Die Behinderung als soziale Kategorie entfaltet bei der Selektion von

Danksagung: Für Ermunterung und Rat beim Schreiben dieses Beitrags möchte ich Lena Schürmann und Boris Traue danken. Bei der Auswertung der sonderpädagogischen Diskurse und der berufsbiografischen Interviews haben mich sowohl der Berliner Arbeitskreis Diskurs Medien Biografie unterstützt als auch Kollegen und Kolleginnen vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und der Universität Hildesheim. Auch waren die kritischen, aber produktiven Hinweise in den Gutachten für die Überarbeitung sehr hilfreich.

Kindern und Jugendlichen im gegliederten deutschen Bildungssystem Wirkung und stützt sich, wie jede Form der Aufteilung und Gliederung der sozialen Wirklichkeit, auf Klassifikationssysteme (vgl. Durkheim und Mauss 1963). Innerhalb des Bildungssystems werden Schülerinnen und Schüler vielfach bewertet und in Form von Noten, Versetzungen und Schulzuweisungen in den oberen oder unteren Bereich einmal eingerichteter Leistungshierarchien eingeordnet. Die Klassifikation von Behinderungen verläuft analog zur Einschätzung von Begabung: Anstatt das Leistungsvermögen eines Schülers oder einer Schülerin zu bestimmen, werden in diesen Fällen individuelle Defizite festgestellt (vgl. Powell und Pfahl 2005). Klassifikationssysteme leiten nicht nur das berufliche Handeln der zuständigen Expertenschaft an, sondern in der Folge auch die Selbstbeschreibungen der Klassifizierten, wie dieser Beitrag zeigen wird. Schülersubjekte handeln in Kenntnis und bezogen auf die eigene Zugehörigkeit zur Kategorie und zum von ihnen besuchten Schultyp.

Der Beitrag behandelt sowohl die direkte Reproduktion von Ungleichheit durch schulische Segregation als auch die indirekte, die sich erst in der Wirkungsweise der Gliedrigkeit des deutschen Bildungswesens für den Arbeitsmarkt zeigt. Die Analyse von sozialen Konstruktionsprozessen von Behinderung, von professionellen Anwendungen der entsprechenden Klassifikationen und von deren Auswirkungen auf die Subjektivierungs- und Handlungskontexte der betroffenen Schülerschaft ermöglicht es, den Zusammenhang wichtiger Determinanten der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheit zu bestimmen, die durch die hierarchische Gliederung des Bildungswesens und die Praxis schulischer Segregation von Bevölkerungsgruppen verursacht werden.

In diesem Beitrag wird zunächst die Praxis sonderpädagogischer Förderung vorgestellt (vgl. Powell und Pfahl 2012). Anschließend werden die zentralen sonderpädagogischen Ziele dem sozialwissenschaftlichen Forschungsstand zu den Folgen der Sonderbeschulung gegenübergestellt. Es werden eine theoretische Perspektive sowie eine methodische Vorgehensweise für die nachfolgend dargestellte qualitative Langzeitstudie entwickelt. Bei der diskursanalytisch-fallrekonstruktiven Vorgehensweise (vgl. Pfahl und Traue 2012) wird die Kategorie Lernbehinderung rekonstruiert und die Auswirkungen des damit verbundenen professionellen Wissens auf die Bildungsbiografien junger Erwachsener im Übergang von der Schule in den Beruf untersucht. Im Ergebnis wird festgestellt, dass Klassifikation, Leistungsselektion und schulische Segregation die Hauptursachen eingeschränkter beruflicher Agency von behinderten und benachteiligten Individuen bilden.

II. Sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen

In Deutschland sind gegenwärtig fast 500 000 Kinder und Jugendliche, d. h. ca. 6 Prozent aller Schülerinnen und Schüler, mit sonderpädagogischem Förderbedarf klassifiziert. Als sonderpädagogisch förderungsbedürftig klassifiziert sind hauptsächlich Kinder und Jugendliche aus materiell und kulturell benachteiligten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund. Gründe der Klassifikation können unterdurchschnittliche Lernleistungen sein, soziale und emotionale Auffälligkeiten, chronische Krankheiten oder körperliche Beeinträchtigungen (vgl. Powell und Wagner 2002). Die Anzahl der Klassifizierten hat in den letzten Jahrzehnten stetig zugenommen (vgl. KMK 2008). Von den

Betroffenen besuchen fast 85 Prozent eine Sonderschule. Lediglich 15 Prozent werden mit so genanntem Integrationsstatus an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (vgl. KMK 2008).

Im europäischen Vergleich wird deutlich, dass der Prozentsatz von Schülern und Schülerinnen mit klassifiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf stark variiert und in den verschiedenen Ländern unterschiedliche Modelle der schulischen Inklusion dominieren (vgl. Dietze 2012). Das deutsche Sonderschulwesen ist in neun unterschiedliche sonderpädagogische Förderschwerpunkte aufgegliedert. Diese Schwerpunkte wie auch die Klassifikations-, Segregations- und Integrationsraten variieren je nach Bundesland (vgl. Dietze 2012). Der Förderschwerpunkt „Lernen" stellt bundesweit fast die Hälfte aller Sonderschüler und -schülerinnen und ist damit der größte Förderschwerpunkt. Je nach Klassifikation werden außerdem Kinder und Jugendliche in den verhältnismäßig kleinen Förderbereichen „Sprache", „Hören", „Sehen", „Körperbehinderung", „geistige Behinderung", „mehrfache Behinderung" und „nicht Klassifizierte" beschult.

Der Bedarf an zusätzlicher pädagogischer Förderung oder an technischen Hilfsmitteln wird in diagnostischen Schuleingangsverfahren oder sonderpädagogischen Feststellungsverfahren durch Lehrkräfte, psychologisches Personal sowie Ärzte und Ärztinnen ermittelt. Die Mehrheit der klassifizierten Schüler und Schülerinnen wird noch während der Grundschulzeit oder beim Übergang in die Sekundarstufe auf eine der Sonderschulen oder sonderpädagogischen Förderzentren überwiesen (vgl. Hofsäss 1993; Kottmann 2006).

Diese Sonderschulen bieten im Vergleich zu den anderen Schulformen deutlich geringere Bildungsmöglichkeiten. So findet sich an Schulen mit den Förderschwerpunkten „Lernen" und „Soziale und emotionale Entwicklung" nur ein reduziertes Fächerangebot und Curriculum. Die Lernleistungen der Schülersubjekte nehmen dementsprechend mit fortdauerndem Sonderschulbesuch ab: Je länger Schülersubjekte, die zu Beginn vergleichbare Kompetenzen mit Hauptschülern und -schülerinnen aufwiesen, an einer Sonderschule für Lernbehinderte unterrichtet werden, desto weiter fallen sie in ihren Lernleistungen zurück (vgl. Wocken 2000). Zudem verlässt die große Mehrheit der Sonderschulabsolventenschaft die Schule ohne Abschlusszertifikat und wechselt anschließend nach der Pflichtschulzeit in beruflich nicht qualifizierende Maßnahmen, in Teil- und Einfachausbildungen oder in Behindertenwerkstätten (vgl. Behindertenbericht 2009; Ginnold 2008; Pfahl 2003; Wagner 2005). Lediglich ca. 20 Prozent der Sonderschülerinnen und -schüler erlangen einen Schulabschluss und fast 80 Prozent bleiben ohne Abschluss. Damit sind sie für eine Berufs- oder Hochschulbildung (formal) nicht qualifiziert (vgl. Pfahl 2006). Ebenfalls mit sonderpädagogischem Förderbedarf klassifizierten, aber integriert unterrichteten Schulkindern gelingt es häufiger, einen Schulabschluss zu erlangen und Kontakte in die Berufswelt zu knüpfen (vgl. Ginnold 2008).

Während in den meisten deutschen Bundesländern noch immer davon ausgegangen wird, dass eine schulische Segregation unter Abwägung aller Nachteile trotzdem die sinnvollste Form des pädagogischen Vorgehens darstellt, wird die Praxis einer diskriminierenden Leistungsselektion von Institutionen der internationalen Zivilgesellschaft scharf kritisiert (vgl. Munoz 2007). Die fehlende Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulwesen stellt laut UN-Konvention eine Menschenrechtsverletzung dar. Die von der Bundesregierung ratifi-

zierte Konvention über die Rechte behinderter Menschen verbietet die Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen in Deutschland in allen Lebensbereichen und garantiert ihnen die politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechte (vgl. Europäische Union 2008). Ob der Sonderschulbesuch allerdings bereits als eine Inklusion in das Bildungswesen oder nicht gerade als Menschenrechtsverletzung zu betrachten ist, ist umstritten (vgl. Wocken 2010). In dieser Debatte stehen die besitzstandswahrenden Interessen der Expertenschaft und die (vermeintlich positiven) pädagogischen Erfahrungen des Personals den negativen Befunden in Bezug auf formale Bildungserfolge und damit der Einlösung der normativ-politischen Rechts- und Gleichheitsansprüche von Kindern und Jugendlichen gegenüber.

III. Schonraum Sonderschule und die Folgen der Sonderbeschulung

Sonderschulen werden in der Praxis oft als Schonraum, als ein von allgemeinen Leistungsansprüchen geschützter Lernort bezeichnet (vgl. Schumann 2008). Neben allgemeinen Bildungszielen verfolgen sie zugleich therapeutische Aufgaben. Ziel der Sonderpädagogik ist es, behinderte, gesundheitlich beeinträchtigte und sozial auffällige Individuen zu heilen. Dazu sollen diese eine besondere Förderung unter Verschonung von Leistungsansprüchen und Konkurrenz erhalten und abseits der Regelschulen mittels eigens auf sie abgestimmter, reduzierter Curricula unterrichtet werden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2007).

Allerdings wurde inzwischen nachgewiesen, dass die Sonderschulabsolventenschaft nicht nur mehrheitlich ohne Schulabschluss verbleibt, sondern auch aufgrund des von ihr besuchten Schultyps diskriminiert wird (vgl. Ginnold 2008; Gomolla und Radtke 2002; Jantzen 1982; Marquardt 1975). Des Weiteren zeigen Studien, dass die vorhandenen institutionellen Schul- und Berufsbildungsstrukturen sich selbst erfüllende Prophezeiungen hervorrufen, weil die Klassifizierung der Betroffenen in die verschiedenen Behinderungstypen der Logik der vorhandenen Schultypen oder Schulplätze folgt (vgl. Hänsel 2005; Sieber 2006).

Kinder und Jugendliche werden in den Feststellungsverfahren immer dann als „lernbehindert“ eingestuft, wenn sie als dauerhaft „beeinträchtigt“ gelten: „Unter Lernbehinderung wird … eine dauerhafte Beeinträchtigung des Lernens verstanden, während es sich bei Lernschwäche und Lernbeeinträchtigung um abgestuft weniger schwerwiegende und vorübergehende Phänomene handelt“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2002: 28 f.). Zu diesen prognostizierten „Beeinträchtigungen“ gehören im Fall der Lernbehinderung unter anderem Teilleistungs- und Konzentrationsstörungen, aber auch Sprachentwicklungsverzögerungen, Bindungsstörungen oder einfaches Schulversagen. Die Tatsachen, dass Kinder und Jugendliche aus materiell benachteiligten Familien und solche mit Migrationshintergrund an Sonderschulen deutlich überrepräsentiert sind (vgl. Wocken 2001; Powell und Wagner 2002) und dass darüber hinaus der Anteil an männlichen Schülern auffallend hoch ist (vgl. Faulstich-Wieland 2004), verweisen auf eine starke Reproduktion sozialer Ungleichheiten gerade durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Expertenschaft.

An dem Faktum, dass Rückschulungen von Sonderschulen an allgemeine Schulen äußerst selten stattfinden, die Schülerschaft also in der Regel dauerhaft im Sonder-

schulwesen verbleibt (vgl. Werning und Reiser 2008) und dieses mehrheitlich ohne ein qualifizierendes Bildungszertifikat wieder verlässt, lassen sich die weitreichenden Auswirkungen der Behinderungszuschreibung durch die Expertenschaft ablesen. Häufig wagen solcherart bildungsbenachteiligte junge Erwachsene erst gar nicht den Eintritt in das Erwerbsleben. Bei der Ausbildungsplatzsuche bleiben sie eher passiv und damit meist auch erfolglos (vgl. Solga 2005). Dieses Verhalten ist auch darauf zurückzuführen, dass in den Sonderbildungseinrichtungen verstärkt „cooling out"-Prozesse stattfinden (vgl. Goffman 1952): Die Jugendlichen akzeptieren bereits während ihrer schulischen Ausbildung die Reduktion der ihnen zur Verfügung stehenden beruflichen Gelegenheiten als unabänderlich und ziehen sich in der Folge nach dem Schulabgang vor gesellschaftlichen Erwartungen zurück (vgl. Pfahl 2006). Diese „antizipierte Chancenlosigkeit" von ehemaligen Sonderschülern und Sonderschülerinnen wurde bislang interaktionsanalytisch auf ihre soziale Stigmatisierung zurückgeführt (vgl. Marquardt 1975; Schumann 2008). Diese Perspektive auf Behinderung als öffentliches Stigma (vgl. Goffman 1975) übergeht die historische Entstehung von diskriminierenden Kategorien. Es bleibt also unklar, wie sich das Wissen um negative Etikettierungen gesellschaftlich verteilt, d. h. in welchen ökonomischen und professionellen Zusammenhängen Behinderungen als soziale Stigmata entstehen und sich verbreiten. Die Wirkmächtigkeit sonderpädagogischer Klassifikationen im Sinne eines langfristigen gesellschaftlichen Ausschlusses ganzer Bevölkerungsgruppen wird erst unter Berücksichtigung von deren bildungs- und arbeitsmarktökonomischer Benachteiligung sichtbar (vgl. Tomlinson und Colquhoun 1995). Damit gehen strukturelle Arbeitsmarktausgrenzungen einher, wie die institutionelle Lenkung in nicht qualifizierende berufliche Maßnahmen (vgl. Pfahl 2010).

Dieser Blick auf die aktuelle Forschungslage spiegelt wider, wie der professionelle Anspruch auf sonderpädagogische Förderung an Sonderschulen zur systematischen Bildungsbenachteiligung der Betroffenen führt. Bis heute stehen die Einschätzungen der pädagogischen Theorie und Praxis unvermittelt neben den dazu widersprüchlichen Ergebnissen der Bildungsforschung. Das Sonderschulwesen wurde aufgrund seines fehlenden formalen Bildungserfolges vielfach kritisiert. Jedoch fehlen bis heute Studien, die das von der Sonderpädagogik formulierte Ziel überprüfen, behinderte und benachteiligte Individuen in separaten Schulen zu (beruflicher) Handlungsfähigkeit zu führen. Das gegliederte Bildungswesen beruht auf der Praxis schulischer Segregation. Es ist jedoch weitgehend unbekannt, wie dabei Fremd- und Selbstselektionsprozesse zusammenwirken und ob die schulische Selektion von begabt und behindert Klassifizierten die „Agency" (vgl. Emirbayer und Mische 2010) der Kinder und Jugendlichen vergrößert.

Diese Lücke will der vorliegende Beitrag schließen. Er geht den Folgen schulischer Segregation für die Bildungsprozesse von Schülern und Schülerinnen nach und untersucht am Beispiel der Sonderschule, wie als lernbehindert klassifizierte junge Erwachsene mit dem Wissen um ihre soziale Benachteiligung den Eintritt in das Erwerbsleben bewältigen. Als Grundlage hierfür wird zunächst der Zusammenhang zwischen der Institution „Sonderschule für Lernbehinderte" und der Klassifikation „Lernbehinderung" theoretisch aufgezeigt. Nachfolgend werden die Erfahrungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen einer eingehenden Analyse unterzogen. Anhand von Selbstbeschreibungen zweier junger Erwachsener werden deren Übergänge von der Sonderschule in

Ausbildungsgänge sozialwissenschaftlich-hermeneutisch rekonstruiert. Schließlich wird deren berufliches Handlungsvermögen exemplarisch analysiert und damit der Einfluss des Schultyps auf die Entstehung von Agency diskutiert.

Diese Vorgehensweise erforderte die Entwicklung einer eigenständigen Methodik, bei der die Analyse sonderpädagogischer Diskurse mit den biografischen Fallstudien verknüpft wurde (vgl. Pfahl und Traue 2012). Die Darstellung der Ergebnisse basiert auf einer wissenssoziologischen Studie über die Ursachen und Folgen schulischer Segregation (vgl. Pfahl 2011).

IV. Die subjektivierende Wirkung von Bildungsdiskursen

Aufgrund der verpflichtenden Teilnahme am Unterricht an einer staatlich anerkannten Schule sind die einzelnen Schulen oder Schulformen Teile einer übergeordneten Institution. Das nationale Bildungswesen hat den staatlichen Auftrag, alle Individuen zu mündigen Personen zu bilden. Zugleich soll über die Behindertenrechtskonvention gesichert werden, dass allen Schülern und Schülerinnen Zugang zu gleicher, hochwertiger und gemeinsamer Bildung gewährt wird (vgl. Europäische Union 2008). Bildung stellt im heutigen Verständnis mehr als ein demokratisches „Bürgerrecht" (vgl. Dahrendorf 1965) dar. Sie hat sich zu einem durch jedes Individuum einklagbaren Menschenrecht gewandelt (vgl. Munoz 2007; Powell und Pfahl 2012). Das Bildungssystem steht jedoch auch in einem engen Verhältnis zu den Produktionsverhältnissen einer Gesellschaft, da es auf Qualifikationsvermittlung ausgerichtet ist und im Sinne einer Vorbereitung auf die Erwerbstätigkeit der Bereitstellung von Arbeitskräften dient (vgl. Fend 2009; Lenhardt 1984).

Der Besuch von Bildungsorganisationen wie der Schule ermöglicht Kindern und Jugendlichen somit eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Gleichzeitig bilden Schulen Infrastrukturen mit eigener Bürokratie, Lehrpersonal und weiterer akademischer Expertenschaft (wie Schulpsychologie, Schulärzte und -ärztinnen, wissenschaftlichem Personal etc.), die ein Sonderwissen etablieren. Das von den verschiedenen Schulen oder Schultypen entwickelte Sonderwissen beinhaltet u. a. Vorstellungen über die Wissensvermittlung an die Schülerschaft, über deren Eigenschaften sowie die jeweils angemessenen pädagogischen Praktiken. Dieses Sonderwissen wird in wissenschaftlichen Diskursen verhandelt und ist anhand von Fachpublikationen nachvollziehbar. Diese Diskurse entstehen in Diskursarenen, in denen neben dem wissenschaftlichen und dem Lehrpersonal auch staatliche Akteure beteiligt sind (vgl. Keller 2005). Diskurse sind als wiederkehrende Muster von Aussagen zu verstehen, gleichzeitig aber auch als Bezeichnungspraktiken oder „Anrufungen" (vgl. Althusser 1977), die von den Adressierten rezipiert werden.

Bildungsdiskurse zeichnen sich besonders dadurch aus, dass sie größtenteils öffentlich sind und die Adressierten selber, also die Schüler und Schülerinnen, mit ihnen umgehen (müssen), teilweise direkt, teilweise vermittelt über das Expertenhandeln der Lehrkräfte. Wie im Rahmen des „Labeling Approach" (vgl. Becker 1963) aufgezeigt wurde, lässt sich die Bezeichnung von der Bezeichnungspraktik nicht analytisch trennen. Jede Anwendung einer „sozialen Typisierung" (vgl. Berger und Luckmann 1969) durch die Expertenschaft einer sozialen Organisation (wie etwa der Schule) auf ihre

Klientel „produziert unweigerlich jugendliche Karrieren“ (Cicourel und Kitsuse 1974: 362). Schulkarrieren lassen sich somit als Ergebnis von Klassifikationspraktiken betrachten, wobei die jeweiligen sprachlichen Kategorien durchaus Einfluss auf die Selbstkonzepte der Bezeichneten ausüben (vgl. auch Bernstein 1971). Wie später eingehender beschrieben wird, werden Kinder und Jugendliche in der Schule mithilfe wissenschaftlicher Diskurse in bestimmte soziale Positionen versetzt, die wiederum von ihnen ausgestaltet werden (können).

Diese strukturierende Wirkung von Bildungsdiskursen auf die adressierten Individuen soll im Folgenden mit Subjektivierung bezeichnet werden (vgl. Foucault 1987). Anders als beim Sozialisationsbegriff ist hiermit nicht so sehr die Vorstellung eines individuellen, psychologisch motivierten Prozesses des Einfügens in die Schule verbunden (vgl. Hurrelmann 1983). Vielmehr handelt es sich um eine aktive Auseinandersetzung mit den vorgefundenen sozialen Verhältnissen und den gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Bittlingmayer und Bauer 2007). In dieser Perspektive werden Schulkarrieren genauso als Ergebnis von Fremd- wie von Selbstselektion verstanden (vgl. Bauer 2002) und schulische Sozialisation nicht selbstverständlich als eine die Autonomie fördernde Subjektbildung betrachtet (vgl. Bauer 2004). Vielmehr stellt das Schulwesen den Entstehungszusammenhang für praktische Selbstverhältnisse dar, die als biografisches Wissen des Akteurs in seinen sozialen und beruflichen (Handlungs-)Kontexten ihre Wirkung entfalten. Subjektivierung kann daher auch nicht gleichgesetzt werden mit „Identitätsbildung“ (vgl. Goffman 1975), weil bei Ersterer praktische Umgangsweisen mit sich selbst und dem Kontext eingeübt werden, die im Anschluss an Hahn (1987) und Foucault (1988) als „Selbsttechniken“ beschrieben werden können. Dieser Begriff verweist darauf, dass zwischen der Selbstführung der Individuen und der Fremdführung durch die Expertenschaft ein systematischer Zusammenhang besteht: eine „Führung der Führung“ (vgl. Foucault 1987), die mit einer spezifischen Subjektivierungsweise einhergeht (vgl. Bröckling et al. 2004). In Anlehnung an das Konzept der „Biografiegeneratoren“ (Hahn 1987) können als Selbsttechniken solche biografischen Deutungen und Praktiken bezeichnet werden, die allgemein anerkannten und erwartbaren Strategien mit dem Ziel folgen, eine soziale Position auszufüllen und darin den Zustand von Zufriedenheit zu erlangen (vgl. Rose 1998; Traue 2010).

Die Weise der biografischen Be- und Verarbeitung von beruflichen Gelegenheiten steht in einem engen Verhältnis zu den in obligatorischen Organisationen wie der Schule erworbenen Wissensbeständen und den dort erlernten „diskursgenerierten Modellpraktiken“ (vgl. Keller 2005), von denen die Selbsttechniken eine Untergruppe bilden. Diese Selbsttechniken, d. h. Selbstverhältnisse und praktische Umgangsweisen mit institutionellen Anforderungen, sind wesentliche Bausteine der Entstehung von (beruflichem) Handlungsvermögen. Dieser Beitrag setzt die zentrale Annahme voraus, dass mit der Sonderbeschulung eine spezifische „Fremdführung der Selbstführung“ der Schülerschaft in Gang gesetzt wird, die einer empirischen Analyse zugänglich ist.

Schülersubjekte interpretieren die auf sie abzielenden Diskurse und die eigene soziale Position. Diese Interpretation hat zwangsläufig Folgen, auch für ihr Handeln in der Übergangssituation von der Schule in das Erwerbsleben, während der sich alle jungen Erwachsenen nach Erikson (1973) in einer Adoleszenzkrise befinden. Sie müssen sich in beruflichen Handlungskontexten bewähren (vgl. Corsten 1998). Diese Anforderung bedeutet für junge Erwachsene mit Behinderungen oder Benachteiligungen eine

große Herausforderung (vgl. Priestley 2003). Die empirische Darstellung dieses kritischen Zeitraums in der Biografie betroffener Jugendlicher dient dazu, anhand ihrer Erzählungen die Formen von Handlungsvermögen und Handlungsversagen herauszuarbeiten, die sich im Zuge ihrer schulischen Klassifikation und Segregation herausgebildet haben (vgl. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997). Das biografische Handeln der Betroffenen wird im Rahmen ihrer beruflichen Gelegenheiten rekonstruiert und auf die im Diskurs bereitgestellten Selbsttechniken hin untersucht. Diese diskursanalytisch-fallrekonstruktive Vorgehensweise (Pfahl und Traue 2012) verbindet bildungssoziologische, lebenslaufssoziologische und biografieanalytische Ansätze mit der Perspektive der Gouvernementalitätsforschung (vgl. Bröckling et al. 2004).

Die machtanalytische Studie der Diskurse der Sonderpädagogik und der damit verbundenen biografischen Selbsttechniken von ehemaligen Sonderschülern und -schülerinnen entspricht einer Analyse der „Diskurs/Praxis-Formation" (vgl. Reckwitz 2008) des deutschen Sonderschulwesens. Die Analyse des Lernbehinderungsdiskurses stützte sich auf die Aussagen verschiedener Autoren der wichtigsten wissenschaftlichen Zeitschrift der deutschen Sonderpädagogik, die zunächst unter dem Titel „Die Hilfsschule" erschien und bis heute als „Zeitschrift für Heilpädagogik" vom Fachverband der Sonderpädagogen herausgegeben wird. Zusätzlich wurden Aussagen des „Gutachtens des Bildungsrats" von 1973 herangezogen. Die Materialauswahl fokussierte auf den in der Sonderpädagogik dominierenden Separationsdiskurs (vgl. Pfahl und Powell 2011). Die formalen und inhaltlichen Elemente wurden in ihrer „Phänomenstruktur" (vgl. Keller 2004: 99 ff.) rekonstruiert.

In einer qualitativen Langzeitstudie wurden außerdem Absolventen und Absolventinnen von Sonderschulen für Lernbehinderte im Abstand von zwei bis drei Jahren in offenen Interviews befragt.[1] Die Selbstbeschreibungen der Jugendlichen wurden sozialwissenschaftlich-hermeneutisch erhoben und ausgewertet (vgl. Reichertz und Schroer 1994). Die hier gewählte Methode dient einem sinnverstehenden Zugang, der auf der Ebene der subjektiven Sichtweisen und Wirklichkeitskonstruktionen ansetzt und damit das Handeln von Subjekten einer Analyse zugänglich macht (vgl. Hitzler und Honer 1997; Kohli 1985). Die Selbstthematisierungen der Befragten wurden untersucht in Bezug auf das jeweilige Verhältnis von subjektiver Erfahrung zu gesellschaftlichem Wissen (vgl. Freitag 2005). Im Vordergrund der hier dargestellten fallspezifischen Rekonstruktionen stehen also das bildungs- und berufsbezogene Handeln und die damit verbundenen (Selbst-)Deutungen (vgl. Alheit et al. 1986). Dies ermöglicht es, die Anwendung zentraler Diskurse der Sonderpädagogik durch die Befragten nachzuweisen (vgl. Pfahl und Traue 2012).

1 Im Rahmen der Nachwuchsgruppe „Ausbildungslosigkeit" des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung wurden in einer quantitativ und qualitativ angelegten Studie zunächst über 100 Schulabgänger und -abgängerinnen von Lernbehindertenschulen aus NRW standardisiert über ihren Lebensverlauf befragt sowie 12 offene, themenzentrierte Interviews geführt (vgl. Pfahl 2004). Vier dieser Befragten wurden nach ca. drei Jahren ein zweites Mal zu ihrem (beruflichen) Handeln interviewt. Das gesamte Datenmaterial wurde anonymisiert; die hier präsentierten fallspezifischen Rekonstruktionen stellen Auszüge aus ausführlichen Fallstudien dar (vgl. Pfahl 2011).

V. Subjektivierungsprozesse von Sonderschulabsolventinnen und Sonderschulabsolventen

Ab dem historischen Zeitpunkt um 1900, als Hilfsschulen für sozial benachteiligte und schulversagende Kinder und Jugendliche gegründet, die an den Volksschulen nicht (mehr) beschult wurden, entwickelten sich die Sonderschulen über das 20. Jahrhundert hinweg zu einem ausdifferenzierten eigenständigen Schulwesen. Dieser Entwicklung folgte die Disziplinbildung. Gemeint ist die Verankerung als eigenes Fach an den Universitäten, welche zur Etablierung der Sonderpädagogik als akademische Profession führte. Diese erhebt bis heute den Anspruch auf übergreifende Expertise für Schüler und Schülerinnen mit „Behinderungen" (vgl. Pfahl und Powell 2011).

1. Der Lernbehinderungsdiskurs

Eine wissenssoziologische Diskursanalyse der Zeitschriften und Veröffentlichungen der Sonderpädagogik im Bereich der Lernbehinderungen zeigt, dass die vormals vorherrschende Frage, wie Lernbehinderung zu definieren sei, gegenwärtig von der Frage nach der Unterrichtbarkeit der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf abgelöst wird. Damit tritt an die Stelle der ontologischen Frage nach dem Wesen der Lernbehinderung eine systemtheoretisch und funktionalistisch dominierte Perspektive auf Kinder und Jugendliche als störanfällige und störende Schülersubjekte. Die entsprechenden Fachveröffentlichungen der Jahre 2002 bis 2004 beschreiben die von potenziell förderungsbedürftigen Schülern und Schülerinnen ausgehende störende Interaktion und folgern daraus, es sei Aufgabe der Sonderpädagogik, diesen eingeschränkt autonomen Kindern und Jugendlichen eine Anpassung an ihre jeweilige Umwelt zu ermöglichen. Eine solche, den Bedürfnissen von sonderpädagogisch förderungsbedürftigen Schülersubjekten gerecht werdende Lernumwelt wiederum, ist nach Meinung der sonderpädagogischen Professionellen nur an Sonderschulen bereitzustellen. Dieser Diskurs richtet sich aus am Gegenbild der allgemeinen Pädagogik, die im Unterricht auf das Ziel homogener Lernleistungen von Schülern und Schülerinnen bezogen ist. Die Sonderpädagogik tritt dabei mit dem Anspruch auf, ihrer Schülerschaft eine individuelle Förderung zu bieten, wobei der formale Bildungserfolg als Ziel in den Hintergrund tritt. Dies führt im Ergebnis zu der eingangs dargelegten Verfestigung der Leistungsdefizite von Schülersubjekten durch die Sonderbeschulung (vgl. Wocken 2000). Institutionell spiegelt sich der Anspruch der individuellen Förderung in reduzierten Curricula und kleinen Klassengrößen mit stabilem Lehrkörper aus, wobei pflegerisch-therapeutische Beziehungen zwischen Schülern oder Schülerinnen und sonderpädagogischem Personal gefördert werden. Diese „Diskurs/Praxis-Formation" stärkt die affektiven Bindungen und Abhängigkeitsbeziehungen der Schülerschaft zur sonderpädagogischen Expertenschaft und deren Institutionen. Die Schülersubjekte lernen, mit den an sie gerichteten reduzieren Erwartungen durch das Schulpersonal umzugehen: Sie erhalten immer dann Anerkennung, wenn sie sich „schonen lassen" (vgl. Pfahl 2011).

Der Lernbehinderungsdiskurs legitimiert damit die Aufrechterhaltung von Sonderschulen trotz fehlender formaler Bildungserfolge als „geschütztes" und „schützendes" Territorium außerhalb der Leistungsansprüche des allgemeinen Bildungswesens (vgl. Pfahl und Powell 2011). Absolventen und Absolventinnen von Lernbehindertenschulen

greifen als Adressaten dieses Diskurses die an sie gerichteten reduzierten Erwartungen auf und fügen sich mit ihrer Hilfe in die eigene soziale Position als Schulabschlusslose ein. Der eingeübte Umgang mit den sonderpädagogischen Erwartungen wird im Übergang in das Erwerbsleben von den Betroffenen nicht abgelegt. Das an der Schule erworbene, subjektiv-biografisch angeeignete Wissen fließt in das berufliche Handeln der jungen Erwachsenen ein. Dies zeigen im Folgenden zwei exemplarische Fallrekonstruktionen.

Fall 1: Selbsttechnik der Hoffnung und Anpassung

Barbara Dzierwa ist 21 Jahre und Tochter polnischer Migranten. Sie hat die Sonderschule mit einem Hauptschulabschluss aufgrund von Anwesenheit verlassen und anschließend einen Berufsförderlehrgang an einem Bildungszentrum absolviert. Danach wurde sie auf Vermittlung ihrer ehemaligen Berufsförderlehrerin in ein überbetriebliches Ausbildungsprogramm zur beruflichen Rehabilitation aufgenommen und absolviert zurzeit eine Ausbildung zur Hauswirtschafterin. Dabei bleibt die junge Erwachsene allerdings in einem separaten beruflichen Ausbildungskontext eingeschlossen und wird von den Erwartungen einer normalen Berufsausbildung weiterhin verschont. Trotz einer nicht bestandenen Zwischenprüfung führt sie ihre Ausbildung fort und hofft auf eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb.

„Ja, und ich hoffe, dass ich natürlich nach der Ausbildung wirklich irgendwo anfangen kann und dass die nicht darauf gucken: Oh, die ist von einer Sonderschule, die nehmen wir nicht (...). Wichtig ist für die nur, dass ich eine abgeschlossene Ausbildung als Hauswirtschafterin habe und dass die mich übernehmen und mich dann auch annehmen werden. Das hoffe ich ja so. Aber im Hintergedanken hab ich immer den Gedanken: Nehmen die dich jetzt wirklich an? Oder nur so einfach: Wollen die dich annehmen, weil die dich verletzen wollen wegen deiner Schule oder so?“

In Bezug auf ihre weitere berufliche Zukunft befürchtet Barbara Dzierwa sozialen und beruflichen Ausschluss aufgrund ihrer schulischen Herkunft. Ihre noch während der Schulzeit gehegten Hoffnungen, durch den Eintritt in die Ausbildung nicht mehr diskriminiert zu werden, wurden durch ihre Erfahrungen am Ausbildungsplatz enttäuscht. Ihre Erwartung, aufgrund von Leistungen anerkannt zu werden, verlegt sie nun auf den Eintritt in das Erwerbsleben, wobei sie jedoch weiterhin die Gefahr sieht, als Sonderschülerin erkannt und stigmatisiert zu werden. Barbara Dzierwa wird mit ihrer sozialen Position als ehemalige Sonderschülerin konfrontiert und identifiziert sich damit. Seit ihrer Einschulung hat sie eine Sonderschule für Lernbehinderte besucht. Schwierigkeiten beim Erlernen neuer Inhalte erklärt sie sich auch als Erwachsene noch damit, als „Frühchen“ geboren worden zu sein und im Lernen deshalb „langsamer“ zu sein. Die junge Frau besaß beim Schulabgang eine starke berufliche Orientierung und nutzte die ihr gebotenen institutionell vermittelten Gelegenheiten. Im Rahmen der Ausbildung versucht sie nun, wie bereits zuvor in der Schule, über persönliche und affektiv ausgestaltete Beziehungen zu einzelnen Lehrkräften und Vorgesetzten ihre Leistungen zu verbessern. In der Ausbildung ist ihr berufliches Handeln nach der nicht bestandenen Zwischenprüfung darauf abgestellt, die Anforderungen durch erhöhten körperlichen Einsatz zu erfüllen. Um ihre hohe Einsatzbereitschaft zu demonstrieren, ordnet sie sich nicht nur Vorgesetzten, sondern auch der formal gleichrangigen Kollegenschaft unter und übernimmt unbeliebte oder körperlich anstrengende Arbeitsaufgaben. Sie

hofft darauf, im Anschluss an die Ausbildung einen Arbeitsplatz in diesem oder einem anderen Betrieb zu erhalten. Gleichzeitig befürchtet sie jedoch, aufgrund ihrer Sonderschulherkunft diskreditiert zu werden und entwickelt eine Verdachtslogik im Umgang mit ihrem Stigma. Da sie nicht darüber informiert ist, welche Personen an ihrem Arbeitsplatz ihre schulische Herkunft kennen, versucht sie dies am Verhalten der einzelnen Personen ihr gegenüber abzulesen. In der Folge kann sie das Handeln der anderen niemals eindeutig interpretieren. Barbara Dzierwa ist sich nicht sicher, ob sie aufgrund ihrer persönlichen Leistungen Anerkennung erhält oder „als ehemalige Sonderschülerin" behandelt wird.

Fall 2: Selbsttechnik der Gegenstigmatisierung und Ironie

Nico Birkholz ist 19 Jahre alt und lebt seit der Aufnahme einer Ausbildung zum Koch allein in einer Einzimmerwohnung an seinem Arbeitsort. Seine mehrmals geschiedene Mutter ist mit ihrem neuen Partner und seinen jüngeren Geschwistern aus der Gegend weggezogen. Nico Birkholz befindet sich im dritten Lehrjahr und hat die Zwischenprüfung der regulären betrieblichen Ausbildung bestanden. Die Ausbildung bietet ihm die Möglichkeit, sein Arbeitsvermögen unter Beweis zu stellen und berufliches Handlungsvermögen zu entwickeln. Dabei erhält er Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzte, die ihn noch aus seiner Schulzeit kennen, während der er ein längeres Betriebspraktikum in der Großküche absolvierte. Die mit dem Beruf verbundenen körperlichen Arbeitsbelastungen und frühen Arbeitszeiten nimmt Nico Birkholz als Belastung wahr. Sein Durchhaltevermögen wird jedoch durch die ideelle Zuwendung seines Stiefvaters wie auch durch Kollegen und Vorgesetzte unterstützt.

In der Berufsschule gelingt dem jungen Mann auch in für ihn schwierigen Situationen eine erfolgreiche Eindrucksmanipulation von Lehrkräften und Mitschülerschaft („impression management"; vgl. Goffman 1975). So kontrolliert er das Wissen der Anderen über seine schulische Herkunft und ergreift nötigenfalls gezielte Maßnahmen zur Gegenstigmatisierung. Beispielsweise informiert er seine Lehrerin darüber, dass er als ehemaliger Sonderschüler keinen Englischunterricht hatte und erlangt damit eine Ausnahme von den Routinen der Leistungsbewertung. Das Wissen um seine Diskreditierbarkeit teilt er nur mit einigen ausgewählten Personen. Nico Birkholz kategorisiert seine Mitschüler und Mitschülerinnen in Jugend-Szenen und bildet gleichzeitig selber eine Art Klassenbewusstsein aus – als Schüler, der mit wenig Bildung ausgestattet wurde. Diese Mentalität bringt er auch im Umgang mit der Interviewerin zum Ausdruck. So problematisiert er schon bei der ersten Begegnung mit der Wissenschaftlerin die öffentliche Darstellung der Sonderschülerschaft (vgl. Pfahl 2004: 100):

Nico: Ich hätte mal eine Frage.
Interviewerin: Ja?
Nico: Das Max-Planck-Institut, hat das auch die PISA-Studie gemacht?
Interviewerin: Ja. Mit gemacht, aber nicht alleine.
Nico: Mit gemacht.
Interviewerin: Mhm.
Nico: Sehen Sie. Ich wusste, dass da irgendwas mit Max Planck war.
Interviewerin: Ja. Hast Du das gelesen in der Zeitung?
Nico: Mhm.

Interviewerin: Ah ja. Ein Teil der Studie ist bei uns gemacht worden. Also für Deutschland diese Schulbefragungen und-
Nico: War aber 'ne große Blamage.
Interviewerin: Das Ergebnis?
Nico: Mhm.
Interviewerin: Nein, die Studie ist ja ganz in Ordnung, also, was die rausbekommen haben, oder?
Nico: Der Inhalt war eine große Blamage.
Interviewerin: Ja, ja. Das stimmt. Was findest du besonders schlimm?
Nico: Ja. Dass wir als dumm hingestellt werden. So dumm sind wir gar nicht. Also (-) die Schüler.
Interviewerin: Ja.
Nico: Ich schätz mal, das waren Fragen, die waren ein bisschen zu schwer, schätze ich mal. Weil die hatten ja auch in der Bild auch so ein-, so ein Gaga, was die Leute da ausfüllen mussten, mit einem, mit Fragen, die die Jugendlichen beantworten mussten. Und ich konnte da ungefähr die Hälfte beantworten. Und das geht nicht an, dass Gymnasiumschüler diese Sachen nicht beantworten können.

Der von Nico Birkholz gewählte Einstieg entspricht einer Beschwerde, an die eine Reflexion des Sinns der Studie anschließt. Der junge Mann kritisiert den Schwierigkeitsgrad der gestellten Fragen und merkt kritisch an, dass Schülergruppen Testfragen nicht beantworten konnten. In seinen Ausführungen nimmt er eine Wir-Perspektive ein und meint damit nicht die Sonderschülerschaft, sondern spricht aus der Sicht der Schülerschaft im Allgemeinen. Er scheint die Fremdzuschreibungen, die insbesondere Sonderschüler erfahren, durchaus zu kennen und identifiziert sich auch mit ihnen. Auf der sprachlichen Ebene verschränkt sich seine Identifikation als Teil der Sonderschülerschaft mit einer objektivierenden Darstellung seiner Stigmatisierungserfahrung.

Der junge Erwachsene distanziert sich mehrfach durch ironische Kommentare von allzu idealistischen Zukunftsvorstellungen und malt sich und seinem Kollegium eine Zukunft als „arbeitslose Köche" aus. Damit etabliert er einen kontrollierten Umgang mit seiner Sonderschulherkunft. Gleichzeitig vermeidet er die Übernahme der im sonderpädagogischen Diskurs angebotenen Klassifikationen, wie z. B. gesund/krank, normal/behindert, und greift stattdessen unterschiedliche Gegendiskurse auf, um die Praxis der Sonderbeschulung zu kritisieren. Seine eigene Sonderschulüberweisung führt er auf die zahlreichen Umzüge seiner Familie während seiner Grundschulzeit zurück. Damit verweigert sich Nico Birkholz weitestgehend den Zuschreibungen, ein individuelles Defizit zu besitzen, muss sich aber trotzdem beständig mit seiner sozialen Position beschäftigen. Nur durch die Identifikation mit dieser kann er als Bildungsbenachteiligter eine berufliche Handlungsfähigkeit entwickeln.

2. Biografische Selbsttechniken im Übergang von der Schule in den Beruf

Im ersten Fall ist der Eintritt der jungen Frau in das Erwerbsleben von der Hoffnung gekennzeichnet, eine Heilung ihrer Lernbehinderung und damit eine gesellschaftliche Teilhabe seien möglich, wenn sie sich an die, hier allerdings reduzierten, Erwartungen Dritter anpasst. Diese Anpassung versucht sie durch körperliche Leistungsbereitschaft sicherzustellen. Durch den Verbleib in der beruflichen Rehabilitation läuft sie jedoch

zugleich Gefahr, keine wirkliche berufliche Qualifizierung zu erlangen. Darüber hinaus ist für die junge Erwachsene wegen ihrer „Besonderung" nicht ersichtlich, an welchen Stellen sie tatsächlich persönliche Anerkennung erhält.

In der Thematisierung ihres berufsbiografischen Handelns folgt sie der Argumentation des sonderpädagogischen Diskurses, eine Lernbehinderung liege dann vor, wenn aufgrund negativ abweichender Leistungen ein Förderbedarf besteht. Im Verlauf des Interviews unternimmt die junge Frau wiederholt von sich aus soziale Vergleiche und misst ihre Leistungen an denen anderer. Die hier aufgegriffene Selbsttechnik der Anpassung an Leistungserwartungen durch erhöhte Leistungsbereitschaft zielt offensichtlich darauf ab, in sozialen Vergleichen zu bestehen. Ihre Bemühungen, durch Leistung persönliche Anerkennung zu erhalten, sind von der Hoffnung geprägt, langfristig erwerbstätig sein zu können. In diesem Fall ist die berufliche Subjektivierung durch den Verbleib in der beruflichen Rehabilitation charakterisiert. Ihren Übergang in eine Ausbildung als Hauswirtschafterin im geschützten Rahmen einer beruflichen Maßnahme öffnet kaum berufliche Gelegenheiten. So setzt die Betroffene mit ihrer erhöhten körperlicher Leistungs- und Einsatzbereitschaft auf eine Anpassungsstrategie an den Rehabilitationskontext, um die Berufsausbildung trotz des Scheiterns in der Zwischenprüfung zumindest zu Ende führen zu können. Dabei adaptiert sie die diskursive Klassifikation bezüglich der ihr zugeschriebenen kognitiv-biologischen Defizite und versucht diese auszugleichen. Die hier gewählte Selbsttechnik der An- und Einpassung in die eingeschränkten Gelegenheiten der beruflichen Rehabilitation steht in engem Zusammenhang mit der sonderschulischen Subjektivierung, sich im Sinne reduzierter Leistungsanforderungen schonen zu lassen.

Im zweiten Fall ist der Eintritt in das Erwerbsleben des jungen Mannes durch die mit dem betrieblichen Ausbildungsplatz verbundenen beruflichen Möglichkeiten charakterisiert. Der Übergang in eine reguläre Ausbildung zum Koch mit gleichzeitigem Auszug aus dem Elternhaus eröffnet ihm Handlungsgelegenheiten und verlangt zugleich ein hohes Maß an Selbständigkeit. Unterstützt und getragen wird er durch die Anerkennung seiner beruflichen Handlungserfolge. So gelingt es ihm, in der regulären Ausbildung seine Fähigkeiten der Eindrucksmanipulation in einen strategischen Umgang mit seiner Sonderschulherkunft zu transformieren.

Er entwickelt eine Auszubildenden-Identität, die auf Erfahrungen mit allgemeinen und beruflichen Leistungsansprüchen beruht und zugleich das Wissen um das Stigma der Sonderschulherkunft einschließt. Der junge Mann hat erfahren, dass er bestimmte Fähigkeiten nicht erwerben konnte, weil er an einer Schule sozialisiert wurde, die nur unzureichend bildet und gleichzeitig stark diskriminiert. Die schon während der Schulzeit entwickelte Strategie der Gegenstigmatisierung baut er nun durch die rhetorische Technik des ironischen Kommentars zu einer Strategie der Selbsthilfe aus. So hat er zwar schon während seiner Schulzeit eine Identifikation mit der Sonderschule ausgebildet, nutzt diese aber nun geschickt durch Kommentare und gezielte Kritik an seiner Bildungsherkunft. Informationen darüber setzt er gezielt ein. So nutzt er sie, um Ausnahmeregeln oder Anerkennung zu erlangen und verschweigt sie in anderen Situationen, um in sozialen Interaktionen Diskriminierungen zu vermeiden. In der regulären Ausbildung macht der junge Erwachsene die Erfahrung beruflicher Handlungsfähigkeit und entwickelt Selbsttechniken, die auf die kollegiale Unterstützung durch andere ausgerichtet sind und diese erfolgreich einwerben. Die aus der Position eines Ko-Experten

für Lernbehinderung heraus entwickelte Selbsttechnik des ironischen Kommentierens ermöglicht es ihm, sich allgemeinen und beruflichen Leistungserwartungen zu stellen und auch ein mögliches Scheitern zu kompensieren.

3. Sonderschulen als behindernde Subjektivierungsinstanz

Die oben dargestellten Fälle haben, anders als die überwiegende Mehrheit der Sonderschulabsolventenschaft, durch den Antritt einer Berufsausbildung relativ gute Bedingungen für einen Übergang ins Erwerbsleben. Die Analyse der Subjektivierungsprozesse, welche die jungen Erwachsenen von der Sonderschule mit in den Ausbildungszusammenhang übernehmen, kann jedoch deutliche Hinweise darauf geben, inwieweit das Fehlen qualifizierender Schulabschlüsse und die soziale Stigmatisierung durch den Sonderschulbesuch im weiteren Lebensverlauf die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit hemmen oder sogar verhindern können.

Beide jungen Erwachsenen weisen eine schulische und berufliche Leistungsorientierung auf, die auf das Erlangen eines Ausbildungszertifikats abzielt. Mangelnde Leistungserfolge versuchen sie durch erhöhte körperliche Einsatzbereitschaft oder die Mobilisierung von Unterstützung durch Andere zu ergänzen oder zu ersetzen, um so die eigene Anpassung an berufliche und schulische Anspruchskontexte zu gewährleisten. Die entwickelten Selbsttechniken sind also an den Erwerb eines Bildungszertifikats geknüpft und stellen damit auf eine Normalisierung der eigenen sozialen Position durch Selbstaktivierung ab. Scheitert die Normalisierungsabsicht aufgrund einer Nichtrealisierung der angestrebten sozialen Position, so werden die Selbsttechniken korrigiert und an reduzierten Fremd- und Selbsterwartungen ausgerichtet. Mit der Erwerbsorientierung formulieren beide Betroffenen den Anspruch auf die Ausübung existenzsichernder Erwerbsarbeit, obwohl ihnen diese im sonderpädagogischen Diskurs nicht oder nur teilweise zugetraut wird. Diese positive Selbsteinschätzung fußt offenbar auf einer gelingenden familiären Sozialisation und Sozialisation durch *peers*, die die Anerkennung und eigene Annahme allgemeiner gesellschaftlicher Erwartungen einschließt. Die von den jungen Erwachsenen ausgedrückte starke Hoffnung, durch das Erlangen qualifizierender (Aus-) Bildungszertifikate ihre Behinderung zu überwinden und sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten zu können, steht mit der sonderschulischen Subjektivierung in einem direkten Zusammenhang.

An den Fallbeispielen lässt sich ablesen, dass die entwickelten Normalisierungstechniken ein stark individualisiertes Selbstverhältnis schaffen. Die Praktiken der Sonderpädagogik versetzen die jungen Menschen zudem in einen strukturellen „double-bind" (vgl. Watzlawick 1963), der eine Identifikation und Abgrenzung erschwert, denn der Begriff Lernbehinderung wird niemals eindeutig definiert. Damit bleibt den Betroffenen auch das Wissen darum vorenthalten, wie sie diese Behinderung überwinden könnten. Durch die Diskurse benannt ist lediglich das „individuelle Defizit", das sich in der negativen Abweichung von Durchschnittsleistungen ausdrückt. In seiner Qualität und Quantität bleibt dieser Mangel jedoch unbestimmt. Er kann nur von der Expertenschaft im Vergleich zu den jeweils als gültig definierten Durchschnittsleistungen bestimmt werden. Den Betroffenen selber fehlen fast immer die Möglichkeiten, die von ihnen geforderte Leistung einzuschätzen. Zudem wird im Diskurs der Sonderpäda-

gogik nicht benannt, was eine Lernbehinderung ist und durch welche Leistungen sie kompensiert werden kann. Institutionell drückt sich dieses Manko in äußerst geringen Rückschulungszahlen aus. Sie wird im ersten hier vorgestellten Fall durch die Äußerung einer Hoffnung auf Heilung der Behinderung ausgedrückt. Insofern die Formation von Diskurs und Praxis der „Schonung" während der Ausbildung nicht überwunden werden kann, muss davon ausgegangen werden, dass die sonderschulische Subjektivierung die berufliche Handlungsfähigkeit keineswegs fördert, sondern vielmehr stark behindert.

Zugleich bearbeiten die jungen Erwachsenen ihre Wünsche, Fähigkeiten und Körper aktiv und eigenwillig, um diese in die hierarchischen Kräfteverhältnisse am Arbeitsplatz oder in der Berufsschule oder auch in die Erwerbslosigkeit einzupassen. So entwickeln sie einerseits *„underdog"*-Mentalitäten (vgl. Goffman 1983), andererseits aber auch „institutionelle Kompetenzen" (vgl. Bittlingmayer und Bauer 2007). Letzteres, der geschickte Umgang mit den (Aus-)Bildungsinstitutionen, setzt jedoch eine kritische Distanz zur eigenen schulischen Herkunft als Ursache der erfahrenen Benachteiligung voraus. Der zweite rekonstruierte Fall zeichnet sich besonders dadurch aus, dass der junge Mann sich als „Sonderschüler" versteht, womit er Schüler meint, die mit wenig Bildung ausgestattet wurden. Er nutzt diese „Identität" jedoch wesentlich konstruktiver als die meisten Betroffenen: Sonderschulen fasst er als Schulen, die wenig Wissen zur Verfügung stellen und die die unterlegene Position der Sonderschulabsolventenschaft zu verantworten haben. Je nach schulischer Herkunft verteilt sich seiner Deutung zufolge das Wissen unter den Schülergruppen. Damit verwendet er unwissentlich Argumente des kritischen Gegendiskurses zur Sonderpädagogik, die die Aussonderung von Schülern scharf angreifen. Insofern kann in diesem besonderen Fall von einem Klassenbewusstsein für die eigene schulische Herkunft gesprochen werden, weil der junge Mann seinen sozialen Status nicht auf sein individuelles mangelndes Vermögen, sondern auf eine sozial ungleich verteilte schulstrukturelle Ausstattung mit Bildung zurückführt. Damit hat er sich zugleich von der „Diskurs/Praxis-Formation der Schonung aufgrund individueller Defizite", die an Sonderschulen etabliert ist, gelöst und erweitert seine berufliche Handlungsfähigkeit, indem er die Eigenverantwortung für seinen Bildungsstatus an das Schulwesen zurückverweist.

VI. Schulische Segregation und eingeschränkte Agency im Lebensverlauf

Kinder und Jugendliche, die eine Sonderschule besucht haben, sind dem Risiko der Ausgrenzung vom Erwerbsleben besonders stark ausgesetzt. Die hier vorgestellte empirische Untersuchung des Übergangs von der Sonderschule in das Erwerbsleben ermöglicht eine Einschätzung der langfristigen Bildungserfolge von Sonderschulabsolventinnen und -absolventen, da die Berufsausbildung für den gesamten Lebensverlauf eine starke Relevanz besitzt. Zugleich trifft sie Aussagen für die Bewertung des Sonderschulwesens in Bezug auf mehrere seiner zentralen Aufgaben, insbesondere der Qualifikations-, Sozialisations- und Berufsallokationsfunktionen, die es als Teil des allgemeinen Bildungswesens zu erfüllen hat (vgl. Fend 2009). Zur Bewältigung des Statuswechsels von der Schule in eine Berufsausbildung benötigen die Betroffenen „Agency", d. h. Handlungsfähigkeit in Bezug auf ihre beruflichen Ziele. Um in den neuen Kontexten

Anerkennung für ihre Leistungen zu erlangen, benötigen sie die Erfahrung, Bewährungsproben erfolgreich bestehen zu können (vgl. Corsten 1998). Über eine gesellschaftliche Teilhabe durch eine dauerhafte, existenzsichernde und persönlich zufriedenstellende Erwerbsarbeit entscheidet maßgeblich die Qualität ihrer Berufsausbildung (vgl. Mayer 1996). Im Folgenden wird zusammengefasst, inwiefern die an der Sonderschule erlernten Selbsttechniken die jungen Erwachsenen dazu anleiten, sich selbst aus den Konkurrenzverhältnissen herauszunehmen, anstatt sich aus eigener Kraft oder mithilfe anderer in beruflichen Zielen durchzusetzen und ihre Handlungsfähigkeit zu stärken.

Die Analyse der Selbstdeutungen der jungen Erwachsenen hat gezeigt, dass die Befragten u. a. Selbsttechniken ausbilden, die sich von den dominanten Zuschreibungen der Sonderpädagogik abgrenzen, indem sie sich nicht unter Zugrundelegung psychologisch-medizinischer Kategorien als *hilfsbedürftig* begreifen. Das Ablehnen einer zugeschriebenen Hilfsbedürftigkeit und entsprechender *biologischer* Erklärungen zur Erklärung biografischer Krisen kann jedoch scheitern. Junge Menschen, die trotz ihres Sonderschulbesuchs eine widerständige Selbsttechnik entwickeln, sich nicht als lernbehindert subjektivieren lassen und zugleich normative (Selbst-)Ansprüche an Leistungsfähigkeit beibehalten, laufen Gefahr, an kategoriale Grenzen zu stoßen und ihr berufliches Handlungsvermögen auf diese Weise zu verlieren. Die Ausbildung eines subjektiven Wissens, das die eigene Diskriminierung auf die Zugehörigkeit zur *sozialen* Kategorie des Bildungsbenachteiligten zurückführt, ermöglicht hingegen einen selbstbestimmt-strategischen Umgang mit beruflichen Leistungsansprüchen. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die Ausbildung beruflichen Handlungsvermögens günstige Rahmenbedingungen voraussetzt. Eine Herkunftsfamilie mit Erwerbsbezügen oder ein soziales Umfeld, das Bezüge zum Arbeitsmarkt aufweist, ermöglichen die Einnahme einer Subjektposition oder eine strategische Umdeutung des Stigmas „Sonderschüler". Ehemalige Sonderschülerinnen und -schüler müssen sich dabei immer mit ihrer Subjektposition beschäftigen, um als Akteure selbständig tätig zu werden. Allerdings ermöglicht die subjektive Anerkennung der Zuschreibung „Hilfsbedürftigkeit" es Absolventen und Absolventinnen mit geringen sozialen und kulturellen Ressourcen manchmal durchaus, im Rahmen von beruflichen Maßnahmen eine eingeschränkte Agency zu etablieren. Diese sichert ihnen jedoch in den meisten Fällen keine langfristige berufliche oder gesellschaftliche Teilhabe.

Das Gelingen des Statuswechsels ist eng mit der Ausgestaltung sozialer und familiärer Beziehungen, der Identifikation mit der Kategorie Lernbehinderung und dem konstruktiven Umgang mit Erfahrungen der direkten Diskriminierung verknüpft. An den obigen Falldarstellungen lässt sich aber auch ablesen, dass zum Zeitpunkt des Schulabgangs insbesondere die Dauer des Sonderschulbesuchs und die Art der familiären Unterstützung einen Einfluss auf die Selbsttechniken der jungen Erwachsenen besitzen. Je länger die Betroffenen eine Sonderschule besucht haben, desto stärker sind und werden sie mit ihr identifiziert. Für den Zeitraum nach der Sonderbeschulung besitzt diese symbolische Identifikation eine starke Bedeutung für die Dynamiken der Subjektivierung der jungen Erwachsenen, ebenso wie die vorhandenen materiellen und sozialen Ressourcen und die Wertigkeit der Berufsbildung selber. Hier wird deutlich, dass bereits kleine Unterschiede in der kulturellen *und* sozialstrukturellen Ausstattung der Be-

troffenen darüber entscheiden, ob sie in der Lage sind, sich beruflichen Anspruchskontexten zu stellen und sich darin zu bewähren.

Die sozialen und familiären Beziehungen können praktische Unterstützung bieten und sind zugleich der primäre Lebensbereich, in dem Kinder und Jugendliche ideelle Anerkennung erhalten sollten. Diese kann jedoch alternativ auch von Lehrkräften, Kollegenschaft, Vorgesetzten oder außenstehenden Personen gespendet werden. Die Tatsache, dass eine Identifikation der Sonderschulabsolventenschaft mit der entsprechenden Kategorie stattfindet und sie sich in verschiedenen Kontexten mit ihrer Diskriminierung beschäftigen müssen, verweist darauf, dass für die jungen Erwachsenen Kenntnisse über die von ihnen besuchte Schulform und ein kritisches Wissen über ihre Diagnose von Wichtigkeit sind, um einen selbstbestimmt-strategischen Umgang mit der eigenen Herkunft auszubilden. Eine solche Aneignung des Wissens um die eigene Benachteiligung fördert die Fähigkeit, sich allgemeinen Leistungsanforderungen und den damit verbundenen normativen Ansprüchen in Ausbildung und Beruf erfolgreich zu stellen. Da das Absolvieren einer Berufsvorbereitung, ein institutionengeleiteter Übergang in besondere, in sich abgeschlossene Maßnahmen, keine Bewährungsprobe im Sinne tatsächlicher beruflicher Leistungsansprüche darstellt, sind diese als abträglich für die Ausbildung von beruflichem Handlungsvermögen einzuschätzen.

Die (sonder-)pädagogische Praxis, Schülersubjekte zu einem möglichst frühen Zeitpunkt ihrer Schulkarriere zu klassifizieren und die Gründe für die Überweisung den Betroffenen nicht transparent zu machen sowie keine Bedingungen zu formulieren, unter denen der Sonderschulbesuch beendet werden kann, fördert eine abhängige Subjektposition. Die Absolventenschaft identifiziert sich auch nach Abschluss ihres Schullebens mit der ihr zugeschriebenen Hilfsbedürftigkeit und vertraut darauf, institutionell vermittelt in eine Berufsausbildung zu gelangen. Die in Form von Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation angebotene Berufsvorbereitung geht nicht mit einer tatsächlichen, allgemein anerkannten Qualifikation einher: Die Teilberufsausbildungen besitzen eine niedrige Wertigkeit. Von den jungen Erwachsenen wird in diesem Kontext abermals ein hoher Grad an An- und Einpassung verlangt, diesmal in die pflegerisch-therapeutischen Verhältnisse und mangelhaften Berufsaussichten der beruflichen Rehabilitation. Die in der Bildungssoziologie bekannten Phänomene des „Rückzugs" gering gebildeter Schüler und Schülerinnen sind dementsprechend nicht (nur) auf deren eigenmächtiges Handeln zurückzuführen, sondern vielmehr Ergebnis der Klassifikation und Selektion des gegliederten Bildungswesens.

Das gegenwärtig vorherrschende Verständnis von Lernbehinderung als einer vom Durchschnitt negativ abweichenden Lernleistung der Betroffenen ermöglicht es, die Klassifikation von Kindern und Jugendlichen als Folge ihrer „eingeschränkten Autonomie" zu erklären. Mit dem professionellen Selbstverständnis, dass nur Sonderschulen dieser Klientel einen angemessenen Lernrahmen bieten, zieht die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs fast notwendigerweise die Sonderbeschulung nach sich (vgl. Pfahl und Powell 2011). Dieses kognitiv begründete Begabungs- und Intelligenzkonzept ist nicht nur in der Sonderpädagogik, sondern auch in den Diskursen der allgemeinen Pädagogik und der Bildungspolitik allgegenwärtig. Bildungskategorien avancieren im bildungspolitischen Verständnis zu einer „natürlichen Kategorisierung" (vgl. Solga 2010) und werden nicht länger als soziale Konstruktionen verstanden, die

einem gesellschaftlichen Definitionsprozess und damit auch bildungspolitischem Veränderungspotenzial unterliegen.

VII. Ausblick

Erst die Verknüpfung der Analyse von Diskursordnungen der Institution „Sonderschule" mit der subjektiven Erfahrung von Folgen der Klassifikation und Segregation ermöglicht eine tiefgreifende Einschätzung der Auswirkungen schulischer Segregation. Diese bislang noch wenig angewandte Methodologie erlaubt es, Klassifikationspraktiken, die in erster Linie ein begriffliches Repertoire bereitstellen, in einen systematischen Zusammenhang mit Selbstbeschreibungen von Individuen zu stellen. Studien, die mit einer ähnlichen Methodologie die gemeinsame Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit und ohne besonderen Förderbedarf untersuchen, könnten zukünftig für einen systematischen Vergleich der Wirkung von Klassifikations- und Segregationspraktiken genutzt werden. Forschungsansätze, die die soziale Konstitution der Wissensordnung des Bildungswesens untersuchen, sollten weiter ausgebaut werden (vgl. Berger und Kahlert 2008). Dies ist auch nötig, um zukünftig besser zu verstehen, wie pädagogisches Wissen und die entsprechenden Praktiken nach „innen" wirken, d. h. auf die Adressaten und die Individuen, die Gegenstand dieser Diskurse sind.

Studien zur Gouvernementalität (vgl. Bröckling et al. 2004) ergänzen die in der Bildungsforschung weit verbreiteten Analysen der Schul- und Berufswahl von Schülern und Schülerinnen oder ihren Eltern, wie auch die Untersuchungen von Schüler-Lehrer-Interaktionen sowie die Rekonstruktion biografischer Erfahrungen im Kontext der Organisation „Schule". Erst der Blick auf das Zusammenspiel von Wissen, Institution und „Agency" der Beteiligten legt offen, wie durch die Praxis schulischer Segregation Subjektpositionen hergestellt werden und welches Handlungsvermögen Sonderschülerinnen und -schüler in Abhängigkeit von den ihnen diskursiv-institutionell zur Verfügung stehenden Selbsttechniken ausbilden (vgl. Pfahl und Traue 2012). Disziplinäre Kategorien wie Lernbehinderung sind an Professionsinteressen gebunden und stellen eine wichtige Determinante für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit dar. Das ist so, weil sie, in diesem Falle verbunden mit der Praxis schulischer Segregation, einem Schülerklientel die Chancen auf einen qualifizierenden Bildungsabschluss entziehen und seine berufsbiografische Handlungsfähigkeit durch Selbsttechniken der Schonung und Gegenstigmatisierung begrenzen oder gefährden (vgl. Pfahl 2011). Die Frage, wie symbolische Wissensordnungen auf ökonomisch und sozial befähigende Bildungsprozesse wirken, richtet sich auf die Genese von Handlungsvermögen und trägt zur Bestimmung der Gelingensbedingungen von Bildung bei.

Der Aufbau des Bildungswesens, seine Gliedrigkeit und Stufenförmigkeit, die Praktiken der Zuweisung und Überweisung, Messung und Bewertung von Leistung und Leistungsdefiziten bilden die Infrastruktur institutioneller Selektionsprozesse. Wie der vorliegende Beitrag zeigt, liefern Bildungsdiskurse Anleitungen sowohl zur Fremd- als auch zur Selbstselektion. Dementsprechend stellen Schulen Kontexte umfassender Bildungsprozesse dar, die weit über die Vermittlung von Curricula hinausgehen. Das Schulwesen richtet eine symbolische Ordnung auf, an der Schüler und Schülerinnen sich in ihren Selbstbeschreibungen und Handlungsstrategien orientieren. Es (re-)produ-

ziert nicht nur Wissen um die soziale *Wertigkeit* von Individuen, sondern eröffnet, begrenzt und strukturiert deren Handlungsfähigkeit. Die bildungspolitische Behauptung des deutschen Bildungswesens, die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen gerade durch schulische Segregation zu gewährleisten und damit die Chancengleichheit auch von Individuen mit besonderen Bedürfnissen zu sichern, ist längst widerlegt. Die Bildungserfolge anderer demokratischer Staaten lassen sich u. a. auf das bildungspolitische Ziel einer Inklusion von allen Schülern und Schülerinnen an gemeinsamen Schulen zurückführen (vgl. Richardson und Powell 2011). Das Bildungswesen, verstanden als ein Ort der Vielfalt, trägt zur gesellschaftlichen Integration aller bei, weil es die Aufmerksamkeit der Beteiligten auf Gemeinsamkeiten wie auch auf Unterschiede lenkt, seien sie kultureller, sozialer, psychischer oder körperlicher Art, und diese in die Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen produktiv einfließen lässt (vgl. Preuss-Lausitz 2001). In Deutschland hingegen schafft das Bildungswesen mit der Praxis schulischer Segregation keine Chancengleichheit für ökonomisch und sozial Benachteiligte. Vielmehr verwehrt es ihnen, die bestehende symbolische Wissensordnung zu überschreiten, in der Behinderung als Defizit und Begabung als Leistung konstruiert wird.

Literatur

Alheit, Peter, Bettina Dausien und Christian Glaß. 1986. *Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher.* Frankfurt a. M.: Campus.

Althusser, Louis. 1977. *Ideologie und ideologische Staatsapparate.* Hamburg: VSA.

Bauer, Ullrich. 2002. Selbst- und/oder Fremdsozialisation. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 22: 186-196.

Bauer, Ullrich. 2004. Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. In *Sozialisationstheorie interdisziplinär*, Hrsg. Dieter Geulen. Hermann Veith, 61-91. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Becker, Howard S. 1963. *Outsiders.* New York: Free Press.

Berger, Peter A., und Heike Kahlert. 2008. *Institutionalisierte Ungleichheiten.* Weinheim: Juventa.

Berger, Peter L., und Thomas Luckmann. 1969. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control.* London: Routledge & Kegan Paul.

Bittlingmayer, Uwe, und Ullrich Bauer. 2007. Aspirationen ohne Konsequenzen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27: 160-180.

Bröckling, Ulrich, Susanne Krasmann und Thomas Lemke. 2004. *Glossar der Gegenwart.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2002. *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung.* Berlin: BMBF.

Cicourel, Aaron V., und John I. Kitsuse. 1974. Die soziale Organisation der Schule und abweichende jugendliche Karrieren. In *Soziologie der Erziehung*, Hrsg. Klaus Hurrelmann, 362–378. Weinhein: Beltz.

Corsten, Michael. 1998. *Die Kultivierung beruflicher Handlungsstile. Einbettung, Nutzung und Gestaltung von Berufskompetenzen.* Frankfurt a. M.: Campus.

Dahrendorf, Ralf. 1965. *Bildung ist Bürgerrecht.* Hamburg: Nannen.

Dietze, Torsten. 2012. Zum Stand der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland – die Schulstatistik 2010/11. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63: 26-31.

Durkheim, Emil, und Marcel Mauss. 1963. *Primitive classification.* Chicago: University of Chicago Press.

Ellger-Rüttgardt, Sieglind. 2007. *Geschichte der Sonderpädagogik.* München: Reinhardt.
Emirbayer, Mustafa, und Anne Mische. 2010. What is agency? *American Journal of Sociology,* 103: 962-1023.
Erikson, Erik H. 1973. *Identität und Lebenszyklus.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Europäische Union. 2008. *Entschließung des Rates der EU und der im Rat der vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zur Situation von Menschen mit Behinderungen in der EU (6941/08).* Brüssel: Rat der EU.
Faulstich-Wieland, Hannelore. 2004. Schule und Geschlecht. In *Handbuch der Schulforschung*, Hrsg. Werner Helsper, Jeanette Böhme, 3-25. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fend, Helmut. 2009. *Neue Theorie der Schule.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Fischer-Rosenthal, Wolfram, und Gabriele Rosenthal. 1997. Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen. In *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Hrsg. Ronald Hitzler, Anne Honer, 133-165. Opladen: Leske + Budrich.
Foucault, Michel. 1987. Das Subjekt und die Macht. In *Jenseits von Hermeneutik und Strukturalismus*, Hrsg. Hubert L. Dreyfus und Paul Rabinow, 265-292. Frankfurt a. M.: Athenaeum.
Foucault, Michel. 1988. Technologies of the self. In *A seminar with Michel Foucault*, Hrsg. Luther Martin, Huck Gutman, Patrick Hutton, 6-49. Amherst: University of Massachusetts.
Freitag, Walburga. 2005. *Contergan.* Münster: Waxmann.
Ginnold, Antje. 2008. *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Goffman, Erving. 1952. Cooling the mark out: Some aspects of adaptation to failure. *Psychiatry* 15: 451-463.
Goffman, Erving. 1975. *Stigma.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Goffman, Erving. 1983. The interaction order. *American Sociological Review* 48: 1-17.
Gomolla, Mechthild, und Frank-Olaf Radtke. 2002. *Institutionelle Diskriminierung.* Opladen: Leske + Budrich.
Hahn, Alois. 1987. Identität und Selbstthematisierung. In *Identität und Selbstthematisierung*, Hrsg. Alois Hahn, Volker Kapp, 9-24. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Hänsel, Dagmar. 2005. Die Historiographie der Sonderschule. *Zeitschrift für Pädagogik* 51: 101-114.
Hitzler, Ronald, und Anne Honer. 1997. *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik.* Opladen: Leske + Budrich.
Hofsäss, Thomas R. 1993. *Die Überweisung von Schülern auf die Hilfsschule und die Schule für Lernbehinderte in Deutschland seit 1918.* Berlin: Edition Marhold.
Hurrelmann, Klaus. 1983. Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3: 291-310.
Jantzen, Wolfgang. 1982. *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens.* München: DIJ Verlag.
Keller, Reiner. 2004. *Diskursforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Keller, Reiner. 2005. *Wissenssoziologische Diskursanalyse.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Kohli, Martin. 1985. Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37: 1-29.
Konietzka, Dirk. 1999. Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich. *Zeitschrift für Pädagogik* 40: 289-320.
Kottmann, Brigitte. 2006. *Selektion in die Sonderschule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
KMK (Kultusministerkonferenz der Länder). 2008. *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006.* Bonn: KMK.
Lenhardt, Gero. 1984. *Schule und bürokratische Rationalität.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Marquardt, Regine. 1975. *Sonderschule – und was dann? Zur Situation von Sonderschülern auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf.* München: Aspekte Verlag.
Maschke, Michael. 2008. *Behindertenpolitik in der Europäischen Union.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Mayer, Karl Ulrich. 1996. Ausbildungswege und Berufskarrieren. In *Forschung im Dienst von Praxis und Politik,* Hrsg. Bundesinstitut für Berufsbildung, 113-145. Bielefeld: Bertelsmann.

Muñoz, Victor. 2007. *The right to education of persons with disabilities. Report of the special rapporteur.* New York: UN General Assembly.

Pfahl, Lisa. 2003. *Datenbericht „Jobcoaching". Zur Studie der Lebensverläufe von Schulabgängern von Sonderschulen für Lernbehinderte (NRW).* Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2003. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Pfahl, Lisa. 2004. *Stigma-Management im Jobcoaching. Berufliche Orientierungen benachteiligter Jugendlicher (Diplomarbeit).* Selbständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2004. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Pfahl, Lisa. 2006. Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierung von Sonderschulabgänger/innen. In *„Risikobiografien" Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten,* Hrsg. Anke Spies, Dietmar Tredop, 143-158. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pfahl, Lisa. 2010. Sonderschulen, Arbeitsmärkte, behindernde Subjektivierung. In *Unsichere Zeiten. Kongressband zum 34. Kongress der DGS*, Hrsg. Hans-Georg Soeffner, CD-Rom.

Pfahl, Lisa. 2011. *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien.* Bielefeld: Transcript.

Pfahl, Lisa, und Justin J. W. Powell. 2011. Legitimating school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany, 1908-2008. *Disability & Society* 26: 449-462.

Pfahl, Lisa, und Boris Traue. 2012. Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In *Methodologie und Praxis der wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1 Interdisziplinäre Perspektiven,* Hrsg. Reiner Keller, Inga Truschkat, 425-450. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Powell, Justin J. W. 2003. Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In *Wie man behindert wird*, Hrsg. Günther Cloerkes, 103-140. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Powell, Justin J. W. 2006. Special education and the risk of becoming less-educated. *European Societies* 8: 577-599.

Powell, Justin J. W. 2011. *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany.* Boulder: Paradigm.

Powell, Justin J. W., und Lisa Pfahl. 2005. Die Exklusion von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Gemeinsam Leben* 13: 68-78.

Powell, Justin J. W., und Lisa Pfahl. 2012. Sonderpädagogische Fördersysteme. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie,* Hrsg. Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, Albert Scherr, 721-740. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Powell, Justin J. W., und Sandra J. Wagner. 2002. Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der BRD seit 1991. *Gemeinsam Leben* 10: 66-71.

Preuss-Lausitz, Ulf. 2001. Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4: 209-224.

Priestley, Mark. 2003. *Disability. A life course appraoch.* Cambridge: Polity Press.

Reckwitz, Andreas. 2008. Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In *Theoretische Empirie*, Hrsg. Stefan Hirschauer, Herbert Kalthoff, Gesa Lindemann, 188-209. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reichertz, Jo, und Norbert Schröer. 1994. Erheben, Auswerten, Darstellen. In *Interpretative Sozialforschung*, Hrsg. Norbert Schröer, 56-84. Opladen: Leske + Budrich.

Richardson, John G., und Justin J. W. Powell. 2011. *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Rose, Nicolas. 1998. *Inventing our selves. Psychology, power, and personhood.* Cambridge: University Press.

Schumann, Brigitte. 2008. „Ich schäme mich ja so!": Eine wissenschaftliche Untersuchung zum Selbstkonzept von Schülern und Schülerinnen an der Sonderschule für Lernbehinderte. *Heilpädagogik online* 7: 83-92.

Sieber, Priska. 2006. *Steuerung und Eigendynamik der Aussonderung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Solga, Heike. 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft.* Opladen: Barbara Budrich.

Solga, Heike. 2010. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Soziale Ungleichheit*, Hrsg. Heike Solga, Justin Powell, Peter A. Berger, 63-72. Frankfurt a. M.: Campus.

Tomlinson, Sally, und Robert Colquhoun. 1995. The political economy of special educational needs in Britain. *Disability & Society* 10: 191-202.

Traue, Boris. 2010. *Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik.* Bielefeld: Transcript.

Wernig, Rolf, und Helmut Reiser. 2008. Sonderpädagogische Förderung. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Hrsg. Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer, 505-539. Reinbek: Rowohlt.

Watzlawick, Paul. 1963. A review of the double bind theory. *Family Process* 2: 132-153.

Wocken, Hans. 2000. Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12: 492-503.

Wocken, Hans. 2010. Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23: 25-31.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. Lisa Pfahl, Vertretungsprofessur inklusive Pädagogik, Forschungsstelle Inklusion, Universität Bremen, Bibliothekstraße 1, 28379 Bremen, Deutschland
E-Mail: pfahl@uni-bremen.de

AMERIKANISIERUNG ODER EUROPÄISIERUNG DER (AUS-)BILDUNG?

Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung*

Justin J. W. Powell, Nadine Bernhard und Lukas Graf

Zusammenfassung: Die USA, Deutschland, Frankreich und Großbritannien stehen für jeweils unterschiedliche sowie international viel beachtete Modelle der Hochschul- und Berufsbildung. Es gibt keinen globalen Konsens darüber, welche Kriterien für den Erfolg nationaler Bildungssysteme gelten oder welchem Vorbild gefolgt werden soll. Gegenwärtige europäische Reformen, wie die Bologna- und der Kopenhagen-Prozesse, sollen die Wettbewerbsfähigkeit Europas im Vergleich zu den USA erhöhen. Doch auf welchen zentralen Vorstellungen basiert das in diesen Prozessen verbreitete, im Entstehen begriffene europäische Bildungsmodell? Mit einer Inhaltsanalyse europäischer Dokumente (Deklarationen und Kommuniqués) gehen wir der Frage nach, ob die Ideale, Ziele, Legitimationen und Standards dieses Modells eher auf eine Amerikanisierung oder auf eine *bricolage* verschiedener aus Europa stammender Modelle hindeuten.

I. Amerikanisierung oder Europäisierung der Bildung?

Im Rahmen der anhaltenden Bildungsexpansion der letzten Dekaden haben Prozesse der Diffusion von Bildungsmodellen und deren Übersetzung über kulturelle und nationale Grenzen hinweg einen großen Einfluss auf Reformen in Berufs- und Hochschulbildungssystemen erlangt. Bildungssysteme haben sich maßgeblich verändert, zum Beispiel durch den Wandel von der Elite- zur Massenuniversität oder der wachsenden Bedeutung von Wissen im Allgemeinen (vgl. Clark 1993). Insbesondere europäische Prozesse, wie der Bologna-Prozess für die Hochschulbildung (seit 1998/99) und der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung (seit 2002), haben die Internationalisierung beschleunigt und verstärken diesen Trend der Diffusion. Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse zielen darauf ab, die Vergleichbarkeit der nationalen Bildungsabschlüsse zu verbessern. Zudem soll die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Bildungsbereichen, insbesondere zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, erhöht werden (vgl. Bernhard et al. 2010). Schließlich sollen diese Prozesse als Teil der Lissabon-Strategie die Wettbewerbsfähigkeit Europas stärken, indem sie die weltweit verbreiteten Ziele „Beschäftigungsfähigkeit" *(„employability")* und „lebenslanges Lernen" *(„lifelong learning")* fördern sollen.

* Wir bedanken uns bei den Gutachtern und Herausgebern für wertvolle Kommentare und bei Claudia Finger und Kerstin Albrecht für ihre Unterstützung bei der Kodierung der Textpassagen. Diese Forschung wurde durch Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert.

Auf diese Weise versucht sich Europa im Wettbewerb gegen das vermeintlich allmächtige, ökonomisch und kulturell als erfolgreicher wahrgenommene US-amerikanische Bildungsmodell zu behaupten. Trotz Wirtschaftskrise und erhöhter Armuts- und Arbeitslosigkeitsraten ist die Attraktivität des Hochschulmodells der USA, insbesondere seiner Forschungsuniversität, noch immer ungebrochen. So wird es in den Medien „verherrlicht" (Serrano-Velarde 2009: 193). Andererseits wird die Amerikanisierung auch negativ bewertet, wenn sie mit dem Anlegen von Effizienzkriterien ohne Berücksichtigung der sozialen Folgekosten, einer breitflächigen Privatisierungen oder dem Verlust von kulturellen Traditionen gleichgesetzt wird (vgl. Berghahn 2010). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern das amerikanische Modell die europäische Bildungspolitik beeinflusst. Steht es Pate für die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes? Oder basieren „Bologna" und „Kopenhagen" stärker auf den historisch gleichfalls einflussreichen Modellen der EU-Mitgliedsstaaten Deutschland, Frankreich oder Großbritannien?

Die zuvor genannten Länder weisen unterschiedliche Entwicklungen in ihren Bildungssystemen auf, die sich auch in einem unterschiedlichen Verhältnis von Berufs- und Hochschulbildung sowie einer spezifischen Verbindung zwischen Bildung und Arbeitsmarkt widerspiegeln. Viel stärker als in Großbritannien oder den USA werden in Kontinentaleuropa beide Sektoren, die Berufs- und die Hochschulbildung, als unabdingbar für die Herausbildung der notwendigen Kompetenzen und Fähigkeiten der Bevölkerung angesehen (vgl. Powell und Solga 2008, 2010). Wegen der größeren Bedeutung der beruflichen Bildung in Kontinentaleuropa und insbesondere in Deutschland sollten sich der transatlantische Vergleich von Bildungsmodellen sowie die Analyse von Ideen, Normen und Regelungen der Europäisierungsprozesse daher nicht auf das Hochschulwesen beschränken. Da sich zudem „Bologna" für die Hochschulbildung und „Kopenhagen" für die Berufsausbildung in den letzten Jahren zunehmend aufeinander beziehen und beide Teil der Lissabon-Strategie sind, ist eine gemeinsame Untersuchung beider Prozesse angebracht. Dennoch werden sie und ihr Zusammenspiel kaum gemeinsam analysiert. Ferner werden den Prozessen oft bestimmte Eigenschaften (wie die Erhöhung der Mobilität innerhalb Europas oder die Standardisierung der Studienabschlüsse), allerdings ohne konkrete Bezugnahme auf die Inhalte der entsprechenden Dokumente, zugeschrieben. Im Unterschied zu den meisten Studien (siehe aber Dobischat et al. 2008; Moodie 2008; Witte et al. 2008) werden deshalb im vorliegenden Beitrag die Organisationsfelder der Berufs- und der Hochschulbildung und die Konsequenzen der Europäisierung an dieser Schnittstelle gemeinsam betrachtet. Anhand einer eingehenden Analyse der Dokumente der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse wird der Frage nachgegangen, woraus das entstehende europäische Bildungsmodell besteht und welchen einflussreichen nationalen Bildungsmodellen es ähnelt.

In diesem Artikel stehen daher die Analyse und der Vergleich von Bildungs*modellen* und nicht von Bildungs*systemen* im Fokus. Die Relevanz dessen basiert darauf, dass Bildungsmodelle einerseits immer national spezifische Ideen, Normen und Regelungen inkorporieren, aber andererseits als transnationale Erwartungsstrukturen, vermittelt über Diffusionsprozesse, auf die Ausgestaltung nationaler Bildungssysteme zurückwirken. Letztere werden beständig reformiert, was eventuell zu einer wachsenden Konvergenz unterschiedlicher Bildungssysteme führen könnte. Das muss jedoch nicht immer der Fall sein, denn transnationales *„agenda-setting"* sowie *„rule-making"* untermauern oft

nationale Politiken anstatt sie zu verändern (vgl. Krücken 2003). Die gegenseitige Beeinflussung der nationalen und transnationalen Ebenen der Bildungspolitik wird in den europäischen Prozessen durch die Methode der offenen Koordinierung (OMK) als eher weiche Form der Steuerung *(governance)* noch verstärkt. Die OMK funktioniert über Selbstverpflichtung der Mitgliedstaaten und basiert auf Prozessen gegenseitigen „feedbacks" und Lernens sowie der regelmäßigen Planung und Prüfung von gemeinsam gesetzten Zielen (vgl. Ravinet 2008; Sabel und Zeitlin 2007). Eine Verbindlichkeit besteht nicht. Vor allem nationale Regierungen und zunehmend unterschiedliche Interessenvertreter *(„stakeholders")*, wie Universitäten, Sozialpartner oder auch europäische Organisationen, sind Teil dieses Prozesses (vgl. Walter 2006). Demnach müssen diese Veränderungsprozesse in Bildungsmodellen zugleich als exogen und endogen angesehen und entsprechend untersucht werden.

Um zu verstehen, welche Herausforderungen die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse für die nationalen Bildungssysteme darstellen, wird zunächst untersucht, welche Modellvorstellungen und -merkmale diese beiden Prozesse hinsichtlich der beruflichen und der Hochschulbildung überhaupt beinhalten und inwiefern sich *ein* in Entstehung befindendes „europäisches Bildungsmodell" beschreiben lässt.[1] Handelt es sich um eine Amerikanisierung oder sind die Ideen, Normen und Regelungen in diesen beiden Prozessen eher durch die traditionellen europäischen Bildungsmodelle Deutschlands, Frankreichs oder Großbritanniens geprägt?

In einem ersten Schritt wird der institutionell vergleichende Ansatz beschrieben. Im Anschluss werden das methodische Vorgehen und die herangezogene Datengrundlage erläutert. Anschließend werden auf einer Inhaltsanalyse der europäischen Dokumente basierend und entlang der institutionellen Dimensionen, d. h. der kulturell-kognitiven, normativen und regulativen Dimension, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Bologna- und Kopenhagen-Dokumente beschrieben. Daran anknüpfend wird das neue „europäische Bildungsmodell" herausgearbeitet und diskutiert. Danach werden die idealtypischen Merkmale der einflussreichen nationalen Modelle skizziert, um diese mit dem entstehenden europäischen Modell vergleichen zu können. Zur Ausgangsfrage zurückkehrend wird beurteilt, ob *ein* nationales Modell der Berufs- oder Hochschulbildung dominant geworden ist und ob aktuelle Entwicklungen eher in Richtung einer Amerikanisierung oder einer Europäisierung, d. h. einer zunehmenden Ähnlichkeit mit traditionellen europäischen Modellen, verlaufen.

II. Der Vergleich von Bildungsmodellen aus neo-institutioneller Perspektive

Da Bildungsorganisationen in national spezifische, institutionelle Arrangements eingebettet sind, steht in vielen Forschungsprojekten die nationale Entwicklung im Vordergrund. Institutionell vergleichende Analysen untersuchen dagegen häufig Unterschiede von Bildungsmodellen, die die Grundlage dieser nationalen Bildungssysteme bilden. Insofern ist es ein Schlüsselbeitrag neo-institutioneller Analysen, die jeweiligen Ideen, Normen und formellen Regelungen von Bildungssystemen offen zu legen. In der Ana-

1 Wenn im Folgenden von einem europäischen Bildungsmodell gesprochen wird, so werden die beiden Felder der Berufs- und Hochschulbildung gemeinsam berücksichtigt.

lyse der Modellvorstellungen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse geht es deshalb nicht um eine Bestandsaufnahme der aktuellen Implementierungsprozesse in einzelnen Ländern, sondern um die Analyse eben jener Ideen, Standards und Regelungen, die in den gesamteuropäischen Dokumenten vertreten werden und die in diesem Sinne das im Entstehen begriffene europäische Bildungsmodell darstellen.

1. Drei institutionelle Dimensionen: Ideen, Standards und Politiken

Scott (2008) folgend, werden Institutionen als kulturell-kognitive, normative und regulative Strukturen definiert, welche Stabilität und Bedeutung für soziales Verhalten herstellen. Während die regulative Dimension von Institutionen durch Zwang ausgeführt wird und festgelegte Regeln einer Gesellschaft beinhaltet, basiert die normative Dimension auf Normen, Standards und Werten. Mechanismen moralischer Verpflichtungen untermauern diese Dimension und geben vor, wie Dinge zu handhaben sind. Die kulturell-kognitive Dimension besteht dagegen aus den „… shared conceptions that constitute the nature of social reality and the frames through which meaning is made" (Scott 2008: 57).

Entsprechend dieser Überlegungen werden die Eigenschaften des sich entwickelnden europäischen Modells entlang dieser drei Dimensionen von Institutionen untersucht. Im Unterschied zu anderen Studien stehen in diesem Beitrag vor allem die kulturell-kognitiven und normativen Aspekte im Mittelpunkt. Denn aufgrund der beschränkten Kompetenzen der EU im Bereich der Bildungspolitik werden institutionellen Veränderungen voraussichtlich eher „mimetisch" und „normativ", nicht aber „zwanghaft" sein (vgl. Powell und DiMaggio 1983). Obwohl die Grenzen zwischen den Dimensionen häufig fließend sind, gibt es (doch) wichtige Unterschiede. Auf die Fragestellung dieses Beitrags angewandt, bezieht sich die kulturell-kognitive Dimension auf Ideen darüber, was eigentlich Hochschul- und Berufsbildung ist, und die Legitimationsfiguren, die zur Begründung dieser Idealvorstellungen angeführt werden. Die normative Dimension thematisiert sowohl die jeweilige Zielgruppen, die Organisationsformen, in denen das Lernen stattfindet, sowie die jeweils zentralen Standards und Normen. Die regulative Dimension umfasst die konkrete Steuerung und Finanzierung *(governance)* des Bildungssystems. Entlang dieser institutionellen Dimensionen gilt es, die beträchtliche Vielfalt der Themen, die in den europäischen Dokumenten vorzufinden sind, zu strukturieren, um die Modellvorstellungen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse abzubilden.

2. Diffusion, „internationale Argumente" und Legitimität

Um zu verstehen, wie es zu diesen Modellvorstellungen kommt, untersuchen institutionell vergleichende Analysen transnationalen Wandels häufig Prozesse der Diffusion, des Lernens und der Übernahme von Konzepten (siehe Morgan et al. 2010). Diffusion, Fragen der Legitimität von Bildungssystemen sowie internationale Argumente sind daher zentraler Gegenstand von Studien zu internationalen Angleichungsprozessen (z. B. Campbell 2004) und bilden somit die Grundlage für diese Untersuchung.

Diffusionsprozesse vollziehen sich über verschiedene Mechanismen, von der sozialen Konstruktion von Problemen und deren Lösungen über gegenseitiges Lernen und Wettbewerb bis hin zur verbindlichen Steuerung (siehe Dobbin et al. 2007). Laut Strang und Meyer (1993) wird Diffusion verstärkt, wenn die Akteure kulturelle Ähnlichkeiten in den Modellen erkennen. Dies geschieht zunehmend über systematische internationale Vergleiche (wie PISA oder internationale Rankings von Universitäten), die sich an *„benchmarks"* und *„best practices"* orientieren und so die internationale Diffusion allseits anerkannter Prinzipien legitimieren. Solche Vergleiche üben ihren Einfluss mittlerweile auf allen Ebenen der Steuerung aus, auf der lokalen, der nationalen und der supranationalen Ebene.

Eine Reihe von Studien unterstreicht zum Beispiel den Effekt der Internationalisierung auf Hochschulorganisationen (z. B. Graf 2009; Reisz und Stock 2007). Wie auch immer diese Entwicklung bewertet wird, spätestens seit dem Sputnik- und den PISA-Schocks (vgl. Münch 2009) leben wir in einem Zeitalter von Rankings und *benchmarks.* Mechanismen wie diese spielen auch bei den Bologna- und Kopenhagen-Prozessen eine zentrale Rolle. Trotz des allgegenwärtigen Vergleichs fehlen Studien, welche die zugrundeliegenden Ideen, Normen und Standards sowie Regelungen untersuchen, die jene „fremden", als *best practices* erkorenen Modelle ausmachen. Eine derartige Analyse des entstehenden europäischen Modells steht ebenfalls noch aus und ist Ziel des vorliegenden Artikels.

Nationale Bildungsinstitutionen müssen kontinuierlich ihre Legitimität beweisen und bewahren, um weiter bestehen zu können. Dies erreichen sie häufig durch inkrementelle Veränderungen ihrer Systeme und kontinuierliche Reformprozesse, weniger durch radikale Transformationen (vgl. Thelen 2004; Tyack und Cuban 1995). In diesem Reformbestreben haben „internationale Argumente" (vgl. Gonon 1998), die Bezugnahme auf andere Systeme, zur Legitimierung eigener Reformvorhaben seit über zweihundert Jahren nicht an Bedeutung verloren, sondern systematisch gewonnen. Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das daraus entstehende europäische Modell sind ebenfalls einflussreiche Mittel, um die Legitimität lokaler Reformpläne zu steigern. Wie Steiner-Khamsi (2010) darlegt, fungiert die Übernahme von Elementen aus Bildungsmodellen häufig als Mittel zur Koalitionsbildung. Sie entschärft Probleme, indem sie konkurrierenden Interessengruppen erlaubt, gemeinsam eine Alternative zu formulieren, da sie sich auf scheinbar neutrale internationale Standards beziehen können. Sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Prozess erleichtern internationales *policy learning* und somit insbesondere durch die OMK eine Internationalisierung bildungsrelevanter Normen (vgl. Balzer und Rusconi 2007). Die nationalen Interessenvertreter bringen hierfür ihre eigenen Visionen ein, betonen die traditionellen Stärken ihres Bildungssystems und argumentieren so für spezifische Elemente der jeweiligen Bildungsmodelle. Folglich ist das Ergebnis dieser Aushandlungsprozesse, das sich in den offiziellen Bologna- und Kopenhagen-Dokumenten zeigt, das Resultat mehr oder weniger offener Diffusionsprozesse.

3. Nationale Bildungsmodelle und das europäische Modell als *bricolage*

Woraus besteht dann das europäische Bildungsmodell? In Anlehnung an neo-institutionelle Überlegungen werden im Folgenden einige Hypothesen zum transnationalen Diffusionsprozess der beiden europäischen Prozesse formuliert. Aufgrund des induktiven und explorativen Vorgehens bei der Herausarbeitung des entstehenden europäischen Modells bleiben diese Hypothesen auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau.

Die übergeordnete Hypothese ist, dass das entstehende europäische Modell weder ausschließlich US-amerikanische noch europäische Elemente reflektiert, sondern eher eine Zusammenstellung der unterschiedlichen Charakteristiken historisch gewachsener, nationaler Modelle ist. Zu erwarten ist demzufolge eine sogenannte *bricolage*, d. h. ein Zusammenspiel unterschiedlicher Elemente zur Errichtung von etwas Neuem (vgl. Campbell 2004; Weick 2001). Begründet werden kann diese Hypothese unter anderem dadurch, dass das europäische Modell explizit auch als Strategie im „Konkurrenzkampf" mit den USA entwickelt wurde. Eine *bricolage* wird hier insbesondere für die kulturell-kognitive Dimension angenommen, da Ideen und Konzepte ständig interpretiert und übersetzt werden müssen, um Wirkungen entfalten zu können. Genau diese diffuse und flexible Charakteristik machen (Re-)Kombinationen wahrscheinlicher. Dies lässt sich beispielsweise am Konzept des lebenslangen Lernens ablesen (vgl. Jakobi 2009). Welche nationalen Konzepte sich warum eher durchsetzen als andere, wäre Gegenstand der Analyse von Politikprozessen, die in diesem Artikel nicht betrachtet werden. Sie bleibt Aufgabe zukünftiger Studien.

In Bezug auf die normative Dimension wird angenommen, dass die vorgeschlagenen Standards und Normen für das europäische Bildungsmodell eher allgemein sein werden, um so Interpretationsspielraum für die jeweiligen Staaten zuzulassen. Ein solches Vorgehen vermeidet Kontroversen und Auseinandersetzungen, die aus komplexen Harmonisierungsversuchen resultieren können. Bekanntlich existieren innerhalb Europas sehr unterschiedliche Bildungsmodelle. Aus diesem Grund hätten Vorschläge für Standards, die zu spezifisch sind, oder genau definierte Organisationsformen und Zielgruppen für das europäische Bildungsmodell konsensfähige Abmachungen auf supranationalem Niveau erschwert.

Da Bildungspolitik weiterhin eine nationalstaatliche Domäne ist, kann ferner angenommen werden, dass die regulative Dimension im europäischen Modell kaum vertreten sein wird. Falls doch, dann wird dies eher in Bezug zur europäischen anstatt zur nationalen Steuerungsebene erfolgen.

III. Daten und Methoden

Für die Analyse des europäischen Bildungsmodells, das sich im Rahmen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse entwickelt, und den dabei wirkenden relativen Einflüssen der unterschiedlichen nationalen Modelle wurde eine Inhaltsanalyse wichtiger europäischer Dokumente der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse durchgeführt. Untersucht wurden die europäischen Deklarationen, die zu Beginn des jeweiligen Prozesses von nationalstaatlichen Vertretern unterschrieben worden sind. Hinzu kamen die Abschlusskommuniqués der alle zwei Jahre stattfindenden Nachfolgekonferenzen, die wiederum

von allen an den Prozessen beteiligten Staaten verabschiedet werden. Insgesamt waren es acht Dokumente für den Bereich der Hochschulbildung und fünf im Bereich der beruflichen Bildung aus dem Zeitraum 1998 bis 2010.[2] Diese Dokumente weisen auf die gemeinsame Zielsetzung der Prozesse hin, begründen diese, benennen die gemeinsam festgelegten Standards, die die einzelnen Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis erreichen sollten, und schätzen ein, wie erfolgreich der Prozess bisher verlaufen ist.

Trotz der bestehenden Vielfalt an Dokumenten zu *Bologna* und *Kopenhagen*, wie etwa die *Stocktaking Reports* (vgl. Rauhvargars et al. 2009; Zgaga 2003) oder Berichte einzelner nationaler oder europäischer *„stakeholder",* beschränkt sich die Analyse auf die von den nationalen Akteuren gemeinsam verfassten Dokumente. Für die Beantwortung der Fragestellung ist der gefundene Konsens wichtig, der sich in den Jahren von 1998 bis 2010 entwickelte, und nicht die Interpretationen einzelner Akteure. Während durch ihren jeweiligen nationalen Hintergrund geprägte Akteure spezielle Modellvorstellungen und – damit verbunden – unterschiedliche Perspektiven auf Bildungssysteme haben, stellen die europäischen Erklärungen und Kommuniqués das Resultat von Aushandlungsprozessen über konfligierende Vorstellungen und Perspektiven dar.

Für die Analyse der Dokumente wurde eine theoriegeleitete qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Gläser und Laudel 2009) mithilfe der Software Atlas.ti durchgeführt. Theoretisch definierte Kategorien stehen in dieser Vorgehensweise *ex ante* fest. Die Ausprägungen der Kategorien werden aber erst während der Analyse anhand des Materials induktiv erschlossen. Die übergreifenden Kategorien sollten in der Analyse solche sein, die jedes Bildungssystem beschreiben könnten. Sie lehnen sich an die Unterscheidung zwischen den drei institutionellen Dimensionen an: kulturell-kognitiv, normativ und regulativ.

Bezüglich der ersten Dimension wurden die Dokumente daraufhin untersucht, welche Ziele und Ideen für die Hochschul- und Berufsbildung artikuliert und wie diese argumentativ legitimiert werden. Auf diese Weise werden auch die zugrunde liegenden Annahmen, die *cultural-cognitive scripts* (vgl. Scott 2008), über das Verständnis und die Aufgaben von Bildungssystemen offenbar.

Um die normative Dimension des europäischen Modells zu analysieren, wurde gefragt: Wer wird als Zielgruppe für die Hochschul- und Berufsbildung angesehen? Welche sind die Organisationsformen, in denen Hochschulbildung und Berufsbildung stattfinden sollen? Welche Standards und Normen müssen die Bildungssysteme erfüllen? Und wie ist das Verhältnis von beruflicher Bildung zur höheren Allgemeinbildung charakterisiert?

---

2 Für den Bologna-Prozess sind dies: Sorbonne Declaration (1998), Bologna Declaration (1999), Prague Communiqué (2001), Berlin Communiqué (2003), Bergen Communiqué (2005), London Communiqué (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué (2009), Budapest/Vienna Declaration (2010). Für den Kopenhagen-Prozess: Copenhagen Declaration (2002), Maastricht Communiqué (2004), Helsinki Communiqué (2006), Bordeaux Communiqué (2008); Education and Training 2020 Framework (2009) (vgl. http://ec.europa.eu/education). Da es nicht alle Dokumente in deutscher Übersetzung gibt und Übersetzungen bereits auch eine stärkere Interpretation bedeuten könnten, wurden für die Analyse ausschließlich die englischen Versionen verwendet.

Für die regulative Dimension interessierte drittens, wer die Akteure sind, welche die Reformen im jeweiligen Bildungsbereich national umsetzen. Ebenso wurde gefragt, wie der Politikprozess national und auf europäischer Ebene erfolgen soll, und welche finanziellen Regelungen vorgeschlagen werden.

Um die Reliabilität der Analyse zu gewährleisten, wurden alle Dokumente von mindestens zwei Kodierern unseres Forschungsteams analysiert. Auf diese Art wurde eine Vielzahl von Kategorien mit den dazu geordneten Textstellen generiert, nämlich etwa 3000 Textstellen jeweils für den Bereich der Hochschul- und der Berufsbildung. Obgleich unser zehn Jahre umfassender Beobachtungszeitraum auch die historische Entwicklung des europäischen Bildungsmodells nachzeichnen könnte, werden im vorliegenden Beitrag nur die aggregierten Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt. Zum einen geht es um die Komponenten des entstehenden Modells (und nicht um seine Entstehung selbst). Zum anderen würde es den Rahmen des Beitrags sprengen, dies für beide Bildungsbereiche darzustellen. Ein wesentlicher Verdienst der vorgelegten Analyse ist es daher, Hochschul- und Berufsbildung zusammen zu betrachten und damit die sonst übliche analytische Dichotomie zwischen beiden zu überbrücken. Damit können sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede zwischen den Sektoren und der jeweils unterschiedliche Einfluss nationaler Modelle dargestellt werden (vgl. Powell und Solga 2010).

Erst im letzten Analyseschritt wird das so „aggregierte" europäische Modell mit den vier ausgewählten nationalen Modellen verglichen. Die idealtypischen Bildungsmodelle wurden durch die Analyse von Sekundärliteratur sowie mit Hilfe von leitfadengestützten, qualitativen Experteninterviews erstellt. Mit diesem Analyseschritt soll untersucht werden, inwiefern und welche Charakteristika der nationalen Modelle sich wiederfinden lassen.

IV. Auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsmodell

Wie sieht das entstehende europäische Bildungsmodell aus? In diesem Abschnitt werden zentrale Modellvorstellungen der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse anhand der Inhaltsanalyse vorgestellt. Untersucht wurden Ähnlichkeiten und Unterschiede in den beiden Prozessen entlang der drei institutionellen Dimensionen, um zu zeigen, was in den entsprechenden Dokumenten tatsächlich angesprochen und was als besonders relevant thematisiert wurde. Die Relevanz wird gemessen als relative Häufigkeit der Ausprägungen der Kategorien in der Inhaltsanalyse. Erst in einem zweiten Schritt wird aus den ermittelten Charakteristika beider Prozesse synthetisch das entstehende europäische Modell entwickelt.

1. Vergleich der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse, 1998-2010

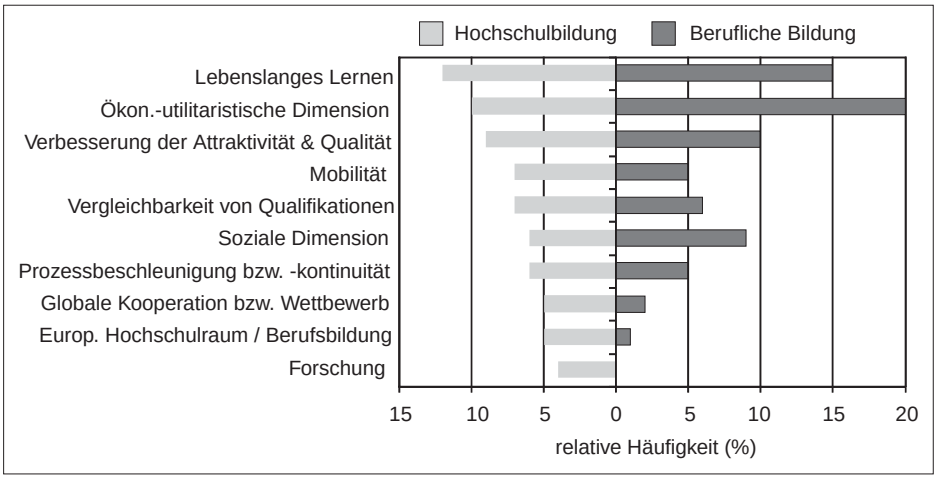
In den Bologna- und Kopenhagen-Prozessen stehen folgende Ziele ganz oben auf der Agenda: die Ermöglichung lebenslangen Lernens, die Stärkung der globalen Wettbewerbsfähigkeit und der individuellen Beschäftigungsfähigkeit sowie die Verbesserung

von Attraktivität und Qualität der europäischen Bildung (vgl. *Abbildung 1*).[3] Für den Hochschulbereich werden zudem die Förderung von internationaler Mobilität, einer größeren Öffnung der nationalen Systeme sowie einer größeren Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme und der dort erworbenen Qualifikationen als sehr wichtige Ziele benannt. Des Weiteren wird der Bologna-Prozess selbst, seine Vertiefung und, damit einhergehend, die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes (EHR) als zunehmend wichtig angesehen. Die große Bedeutung von Forschung als wesentlicher Bestandteil der Hochschulbildung wird wiederholt konstatiert.

Im Bereich der beruflichen Bildung wird das Erreichen von ökonomischen Zielen, wie Beschäftigungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit oder Wirtschaftswachstum, am stärksten thematisiert. Zudem stehen die europaweite Anerkennung von bereits erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten und somit auch der Wunsch nach einem wachsenden gegenseitigen Verständnis der nationalen Qualifikationen auf der Agenda.

Der soziale Zusammenhalt, der durch Bildung gefördert werden soll, wird in den Dokumenten des Kopenhagen-Prozesses mehrfach thematisiert, während die soziale Dimension in den Bologna-Dokumenten als Ziel eher abstrakt bleibt. Hinsichtlich der wichtigsten Zielsetzungen der beiden europäischen Reformagenden kann eine weitgehende Übereinstimmung konstatiert und durch deren Einbettung in die Lissabon-Strategie erklärt werden.

Abbildung 1: Ideale und Ziele im europäischen Bildungsmodell (in Prozent)



Sortiert nach relativer Häufigkeit (Hochschulbildung).

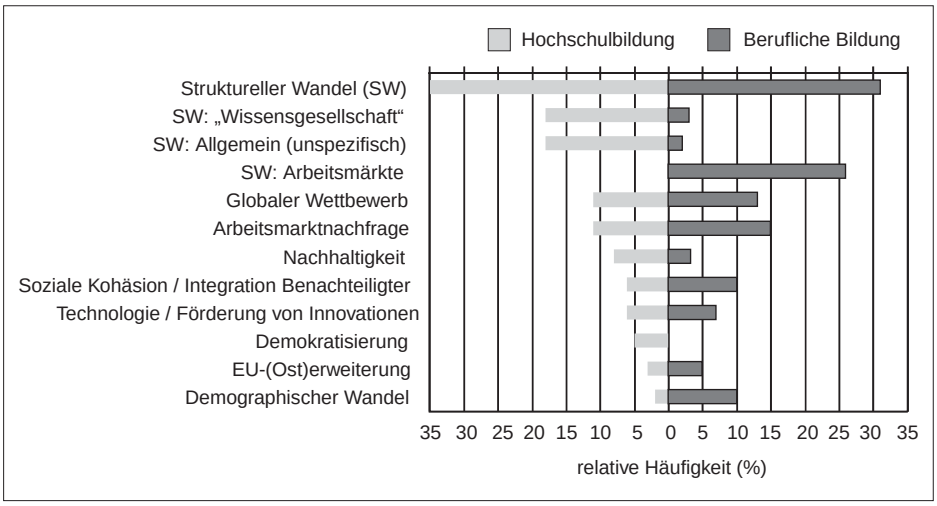
Datenbasis: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, eigene Berechnungen.

Während es gleichfalls größere Überschneidungen in den Argumenten gibt, die die Europäisierungsprozesse legitimieren, zeigen sich hier aber auch wichtige Unterschiede, die die Spezifika der jeweiligen Organisationsfelder widerspiegeln (vgl. *Abbildung 2*).

3 Die dargestellten Ziele und Ideen entsprechen 73 Prozent der Gesamtheit aller 578 in dieser Kategorie kodierten Textstellen in den Dokumenten zur Hochschulbildung sowie 71 Prozent der Kodierungen aller 433 relevanten Textstellen in den Dokumenten zur Berufsbildung.

An dieser Stelle wird die seit langem währende Trennung zwischen diesen beiden Bildungsbereichen (insbesondere in Deutschland, siehe Baethge 2006) auch auf supranationaler Ebene deutlich. Die Notwendigkeit der Reformen wird in beiden Prozessen am stärksten mit dem Argument der Anpassung an einen gegenwärtigen strukturellen Wandel legitimiert, wobei dieser Strukturwandel in den Hochschuldokumenten selten näher spezifiziert wird. Allein die Entwicklung europäischer Gesellschaften hin zu Wissensgesellschaften ist hier eine wiederkehrende Argumentationsfigur. In den Kopenhagen-Dokumenten werden dagegen spezifischer die Bedarfe des Arbeitsmarktes, etwa das Wachstum des Dienstleistungssektors, und die sich daraus veränderten Anforderungen an die Qualifikationen der Individuen betont.

Abbildung 2: Legitimitätsargumente im europäischen Bildungsmodell (in Prozent)



Sortiert nach relativer Häufigkeit (Hochschulbildung).

Datenbasis: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, eigene Berechnungen.

In beiden Prozessen werden der Bedarf nach Fachkräften sowie der bestehende globale Wettbewerb als große Herausforderungen für die Bildungssysteme gesehen. Mit Nachhaltigkeit wird stärker im Rahmen des Bologna-Prozesses argumentiert. Die EU-Osterweiterung und der demographische Wandel werden hingegen stärker im Kopenhagen-Prozess als Herausforderungen wahrgenommen. In beiden Prozessen wird auch explizit der technologische Fortschritt zur Begründung der Reformen herangezogen. Insgesamt ruht die Legitimität der europäischen Reformen auf konkreten globalen und gesellschaftlichen Entwicklungen und dem Bedarf am Arbeitsmarkt.

Im Folgenden werden die in den Dokumenten herausgearbeiteten allgemeinen Normen, Zielgruppen, Lernorte der Hochschul- und Berufsbildung und spezifischen Standards, d. h. Merkmale der *normativen* Dimension, dargestellt. Mobilität wird in diesen Dokumenten nicht nur als allgemeines Ziel, sondern auch als zu erfüllende Norm genannt. Im Bologna-Prozess wird Mobilität als Sammelbegriff verstanden. Dieser ist jedoch meist nur räumlich bestimmt, d. h. es geht kaum um soziale Mobilität im Sinne eines sozialen Aufstieges durch Bildung (vgl. Shavit et al. 2007). Mobilitätsnormen,

hier ebenfalls vor allem räumlich, aber auch im Sinne von Bildungsmobilität, bestimmen ebenso die Dokumente im Kopenhagen-Prozess.

Ein anderer Aspekt der normativen Dimension ist die Frage, für welche Zielgruppen Berufs- und Hochschulbildung offen stehen soll. Während dieses Thema im Hochschulbereich nicht explizit betrachtet wird, ist es im Berufsbildungsbereich viel stärker präsent. Zwar sollen auch Individuen mit „hohem Potenzial" für die berufliche Bildung gewonnen werden. Aber Berufsbildung gilt verstärkt als Möglichkeit, Bildungsbenachteiligte und Individuen, die vom Arbeitsmarktausschluss bedroht sind, zu qualifizieren. So werden z. B. frühzeitige Schulabgänger, Personen mit geringer Qualifikation und Personen mit Behinderungen als Zielgruppen erfasst. Eine solche, auf benachteiligte Individuen fokussierte berufliche Bildung steht im Gegensatz zu den Berufsbildungssystemen in Ländern mit starker dualer Berufsausbildung, wie die Schweiz, Deutschland und Österreich, in denen berufliche Bildung als attraktiver Bildungsweg gilt (vgl. OECD 2010).

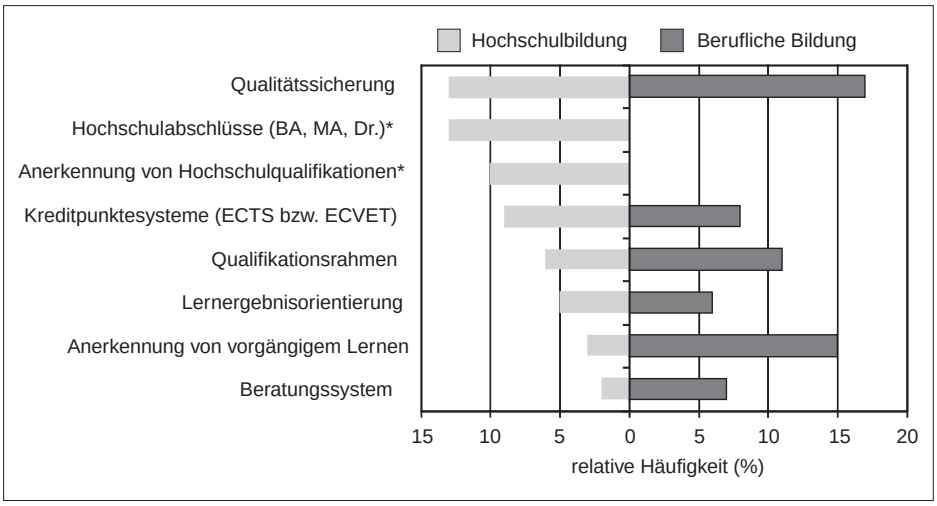
Hinsichtlich des Lernortes, als Hinweis auf die repräsentative Organisationsform, unterscheiden sich wiederum die Diskurse der beiden europäischen Prozesse. Die Bedeutung des Lernens am Arbeitsplatz (betriebliches Lernen) wird im Kopenhagen-Prozess immer wieder unterstrichen, während dies im Hochschulbereich, trotz Forderung nach höherer Beschäftigungsfähigkeit, kein Thema ist.

Europäisierungsprozesse sind Standardisierungsprozesse, sodass in allen Dokumenten zu erfüllende Standards im Sinne von konkretisierten Maßnahmenbündeln benannt werden, um die zuvor erörterten Ziele zu erreichen (vgl. *Abbildung 3*).[4] Eine Verbesserung der Qualitätssicherung, die zu höherem Vertrauen in die einzelnen nationalen Qualifikationen führen soll, steht in beiden Prozessen ganz oben auf der Agenda. Die Einteilung der Hochschulbildung in drei Zyklen (BA, MA, Dr.) sowie ein System der Anerkennung von Hochschulqualifikationen aus anderen Ländern werden im Bologna-Prozess festgeschrieben. Im Kopenhagen-Prozess steht dagegen viel stärker ein System zur Anerkennung formaler, non-formaler und nicht formaler Lernformen, ein oft geforderter, aber noch zu entwickelnder Standard, im Fokus. Für die Berufsbildung wird ferner ein Beratungssystem zur Hilfe bei der Karriereplanung, Praktikumssuche und Weiterbildung thematisiert. Zur Erleichterung individueller und räumlicher Mobilität werden in beiden Prozessen zudem Qualifikationsrahmen sowie Kreditpunktesysteme, das *European Credit Transfer System* (ECTS) für die Hochschulbildung und das *European Credit System for Vocational Education and Training* (ECVET) für die Berufsbildung hervorgehoben.

Die *regulative Dimension* bleibt aufgrund der nationalstaatlichen Autorität weitgehend unterrepräsentiert. Welche Akteure die Reformen auf nationaler Ebene umzusetzen haben, wird nicht bestimmt. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass alle Interessenvertreter, insbesondere in der beruflichen Bildung, an den nationalen Verhandlungsprozessen beteiligt sein sollten. Fragen zur Verantwortlichkeit für die Finanzierung von Bildung werden ebenfalls aufgegriffen. Im Vergleich zum mehrheitlich öffentlich-finanzierten Hochschulbereich wird in der beruflichen Bildung auch private Finanzierung

4 Diese ausgewählten Standards repräsentieren 61 Prozent der 217 relevanten Textstellen in den Hochschuldokumenten und 64 Prozent der 149 relevanten Textstellen in den Berufsbildungsdokumenten.

Abbildung 3: Standards im europäischen Bildungsmodell (in Prozent)



Sortiert nach relativer Häufigkeit (Hochschulbildung). *Spezifisch zur Hochschulbildung.

Datenbasis: INVEST Database on the Bologna and Copenhagen Processes, eigene Berechnungen.

als notwendig erachtet. Der Hauptfokus in Bezug auf die regulative Dimension liegt aber auf der europäischen Steuerungsebene der beiden Europäisierungsprozesse selbst, in denen der EU eine signifikante Rolle zugesprochen wird. So werden Methoden der *„soft governance“,* wie etwa die OMK und ihre Mechanismen, kontinuierlich diskutiert.

Insgesamt können mehr Übereinstimmungen als Unterschiede zwischen den beiden europäischen Prozessen festgestellt werden. In beiden sind ähnliche Standards (wie eine umfassende Qualitätssicherung, der Qualifikationsrahmen und die Anerkennung vorgängiger Lernformen), Normen (wie europäische Mobilität), Legitimierungen (wie Globalisierungsdruck und struktureller Wandel) und Ziele (wie die Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit) bedeutsam.

Unsere Analyse zeigt aber auch einige wichtige Unterschiede: Die berufliche Bildung fokussiert viel stärker auf die Bedürfnisse der Arbeitsmärkte und thematisiert oft soziale Themen, wie die Integration benachteiligter Gruppen. Die Berufsbildung reagiert auf konkrete quantifizierbare Beschäftigungsbedarfe, während die Hochschulbildung eher prospektiv, viel weniger auf bestimmte Probleme hin ausgerichtet ist, Innovationen fördern und die europäischen Wissensgesellschaften voranbringen soll. Im Folgenden wird das entstehende europäische Bildungsmodell dargestellt.

2. Das entstehende europäische Bildungsmodell

Das hier präsentierte, synthetisierte europäische Bildungsmodell ist eine weiterführende Interpretation und Zusammenfassung der Daten der qualitativen Inhaltsanalyse. Die Synthese orientierte sich an folgende Fragen: Was wird als Ideal und als Zielsetzung von Hochschul- und Berufsbildung angesehen? Wie soll dieses Ziel erreicht werden

und in welchen repräsentativen Organisationsformen und für welche speziellen Bevölkerungsgruppen? Über welche Standards soll es abgesichert werden? Das von uns beschriebene Modell nimmt zudem die (wenigen) benannten regulativen Elemente auf. Im europäischen Bildungsmodell steht das Individuum im Mittelpunkt. Ziel ist die Stärkung individueller Kompetenzen, damit die identifizierten Herausforderungen, die fortschreitende Entwicklung der Wissensgesellschaft und die veränderten Arbeitsmarktbedingungen in Europa gemeistert werden können.

Im Hochschulbereich sind dementsprechend sachkundige, wissende Individuen, die sich an wandelnde Bedingungen selbstständig anpassen können, oberstes Ziel. Die Verbindung von Forschung und Lehre wird als zentral angesehen, um Wettbewerbsfähigkeit und Innovation zu stärken. Die Ermöglichung von Forschung und die Wahrung der akademischen Freiheit als notwendige Voraussetzung dafür werden als staatliche Aufgabe identifiziert, aber die Allgemeinheit soll von dieser Investition profitieren.

Berufsbildung soll idealerweise gleichfalls individuelle Kompetenzen stärken. Die eigenen Fähigkeiten sollen im Lebensverlauf kontinuierlich ausgebaut werden. Das Modell erwartet aber auch, dass die berufliche Bildung eine Art „Unternehmergeist" bei den Individuen hervorbringt, um die eigene Karriere zu entwickeln. Diese Schwerpunktsetzung zielt verstärkt auf Beschäftigungsfähigkeit ab. Begründet wird diese Ausrichtung durch veränderte Arbeitsmarktstrukturen, Fachkräftemangel und globalen Wettbewerbsdruck, mit denen nicht nur europäische Gesellschaften konfrontiert sind. Auf diese Weise wird die Übertragung der Verantwortung für die eigene Bildung und Beschäftigung(ssicherheit) auf das Individuum legitimiert. Während einerseits die Verantwortlichkeit, sich selbständig höher zu qualifizieren, um beruflich Karriere zu machen, auf den Schultern der Individuen lastet, werden andererseits Fragen der sozialen Platzierung in stratifizierten Bildungssystemen und in der Gesellschaft vernachlässigt.

Betrachtet man die normative Dimension, so werden die Zielgruppen für die einzelnen Bildungsbereiche klar unterschiedlich thematisiert. Indem sich der Hochschulbereich für diejenigen öffnen soll, die sich als leistungsfähig erweisen, wird implizit auf allgemeine meritokratische Kriterien verwiesen. Berufliche Bildung dagegen steht allen offen, insbesondere aber benachteiligten Personen. Als repräsentative Organisationsform im Hochschulbereich gilt eine global wettbewerbsfähige, auf Forschung ausgerichtete Hochschule (vgl. Mohrman et al. 2008), wobei ihre genauen Eigenschaften unbestimmt bleiben. So wird die bestehende Vielfalt in Europa nicht gefährdet. Im Gegensatz zum eher innersystemischen Blick in der Hochschulbildung ist der Nexus zwischen Bildung und Wirtschaft im Berufsbildungsbereich omnipräsent. Obgleich Lernen am Arbeitsplatz eine wichtige Norm darstellt, bleiben die Organisationsformen unbestimmt. Auch hier ist es den unterschiedlichen nationalen Modellen (mit ihren sehr unterschiedlichen Lernorten) und institutionalisierten Systemen möglich, sich ohne radikale Abkehr von bestehenden Prinzipien an die Reformprozesse anzupassen. Des Weiteren soll berufliche Bildung auf allen und nicht nur auf den unteren Qualifikationsniveaus stattfinden. Die Stärkung des sogenannten Wissensdreiecks, d. h. die stärkere Zusammenarbeit in Bildung, Forschung und Innovation, ist eine der Prioritäten.

Standards der beruflichen Bildung kombinieren allgemeinbildende Grundfähigkeiten und berufliche Schlüsselkompetenzen. Die Orientierung am Lernergebnis wird, wie im Hochschulbereich, zur Norm, die in den Prinzipien des Kreditpunktesystems (ECVET/ECTS) und des Qualifikationsrahmens (EQR) inkorporiert ist. Diese Standards

sollen das bereits seit Jahrzehnten bestehende europäische Ziel der Vergleichbarkeit ermöglichen.

Letztlich sind auch lebenslanges Lernen und Qualitätssicherung Ziele und Normen, die in den Dokumenten *beider* Prozesse transportiert werden. Insbesondere, um im Rahmen des lebenslangen Lernens Karriereverläufe und Bildungsentwicklungen zu erleichtern, wird die Anerkennung von vorgängigem Lernen, gleich ob formal, non-formal oder informell, als wichtiger Standard festgesetzt, den europäische Bildungssysteme zu erfüllen haben. Lernorte verlieren in einem solchen Modell an Bedeutung. Weder die Dauer noch die Menge an betriebsspezifischem Lernen, das die Familiarität mit dem Betriebskontext erhöhen soll, werden in den Dokumenten näher bestimmt. Gleiches trifft für die allgemeinbildenden Inhalte zu. Lernen soll hier aber prinzipiell zu einer größeren Anschlussfähigkeit an allgemeinbildende Bildungsgänge oder Hochschulbildung führen, wobei ein System zur Förderung von Durchlässigkeit, in dem vorgängiges Wissen validiert und anerkannt wird, Voraussetzung ist.

Werden die wenigen Hinweise zur regulativen Dimension im europäischen Modell betrachtet, so zeigt sich die Idee eines dezentralisierten Hochschulsystems, in dem die Autonomie der Universitäten gewährleistet ist, und eines Steuerungssystems der beruflichen Bildung, das relevante nationale und regionale *„stakeholders",* insbesondere die Sozialpartner, nach korporatistischem Vorbild einbezieht. Vor allem im Bereich der beruflichen Bildung sind private Investitionen, etwa durch die Bezahlung der Auszubildenden, von großer Bedeutung. Aber auch die vornehmlich staatlich finanzierten Hochschulen sollen Möglichkeiten der privaten Finanzierung ausschöpfen.

Zusammengefasst ist das europäische Bildungsmodell eines, das versucht, sachverständige, wissende, leistungsfähige und selbstverantwortliche Individuen hervorzubringen. Sie werden in hochkompetitiven Hochschulorganisationen wie auch im betrieblichen Kontext ausgebildet und sollen darauf vorbereitet werden, kontinuierlich weiter zu lernen und flexibel auf strukturelle Veränderungen und Arbeitsmarktnachfragen zu reagieren. Dieses in den europäischen Dokumenten formulierte Modell soll die Grundlage für die Anpassungen und Reformen in den einzelnen nationalen Bildungssystemen in Europa bilden.

Daher stellt sich die Frage, wie sich dieses entstehende europäische Modell, das mittlerweile zusätzlich zu einflussreichen nationalen Bildungsmodellen auch als „internationales Argument" (Gonon 1998) gelten kann, sich zu den nationalen Bildungsmodellen verhält. Es ist also zu fragen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bestehen. Erst wenn wir das wissen, können Fragen der Übernahme und des Transfers verschiedener Elemente dieses europäischen Modells in nationalen Ausbildungssystemen, oder gar der Konvergenz innerhalb Europas, beantwortet werden.

V. Vergleich mit den nationalen Bildungsmodellen

Bevor die vier ausgewählten nationalen Modelle, das deutsche, französische, britische und amerikanische, mit dem in den Dokumenten formulierten europäischen Modell verglichen werden, sollen sie zunächst anhand zentraler institutioneller Merkmale, welche sie im internationalen Vergleich jeweils besonders auszeichnen, idealtypisch skizziert werden. In der Modellbeschreibung werden jeweils die Leitideen und vorherr-

schenden Ziele (die kulturell-kognitive Dimension), die repräsentativen Organisationsformen oder typischen Bildungsorte, die Zielgruppen der Bildungsbereiche und die Frage der Standardisierung (normative Dimension) sowie schließlich die Art der Regulierung der Hochschul- und Berufsbildung (regulative Dimension) betrachtet. Die Auswahl der vier nationalen Modelle erfolgte vor dem Hintergrund, dass sie in den Bereichen der Bildung und der Wissenschaft besonders einflussreich waren und sind (vgl. Ben-David 1992; Clark 1993; Cummings 1999; Goldschmidt 1991). So waren sie in unterschiedlichen historischen Phasen sowohl Vorbilder für Reformen als auch Konkurrenten im schulischen, im Hochschul- und teilweise auch im Berufsbildungsbereich.

1. Das amerikanische Bildungsmodell

Die Leitidee für das gesamte Bildungssystem, insbesondere für die Hochschulbildung, ist die Ausbildung von demokratischen Bürgern sowie von „continuously developing individuals" (Cummings 1999: 424). Das Hochschulsystem der USA ist das differenzierteste der Welt, auch wenn es in der internationalen Wahrnehmung meist auf wenige führende Forschungsuniversitäten reduziert wird. Die *colleges* und Universitäten als repräsentative Organisationsformen bieten eine große Vielfalt an Programmen, die in Qualität, Kosten und Reputation stark variieren. Im Kontrast zu vielen europäischen Systemen ist das Hochschulwesen der USA im Grundsatz marktwirtschaftlich organisiert und wird kaum zentralstaatlich finanziert, kontrolliert oder koordiniert (Goldschmidt 1991: 12). Die enorme Vielfalt im Hochschulsektor führt auch dazu, dass die berufliche Bildung ein Schattendasein fristet. So wurde sie schon früh fast gänzlich aus den Lehrplänen der *high schools* der USA gestrichen (vgl. Kliebard 1999). Sogar in Zeiten der Finanzkrise (seit 2008), in denen die Studiengebühren für ein Jahr an vielen *colleges* das Medianhaushaltseinkommen übersteigen, wird am bildungspolitischen Ziel *„college for all"* festgehalten. Auch wenn die zweijährigen *community colleges* nun eine größere Rolle spielen sollen, bleibt die Position der beruflichen Ausbildung als alternativer Bildungsweg insgesamt weiterhin schwach. Während die Allgemeinbildung und damit auch die Hochschulbildung für alle zugänglich sein sollen, dienen die wenigen, spezifisch technischen und beruflichen Bildungsprogramme hauptsächlich der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen. Berufliche Bildung ist nicht korporatistisch, also unter Einbeziehung des Staates und der Sozialpartner organisiert, sondern erfolgt typischerweise *„on the job"* innerhalb von Firmen. Es fehlt daher an übergreifenden und verbindlichen Standards und curricularen Bezugsrahmen.

Die Grundidee des US-amerikanischen Modells zielt darauf ab, Lernmöglichkeiten für alle bereitzustellen, um auf diese Weise politische und soziale Teilhabe zu fördern. Zugleich beschreibt das Modell die Individuen als solche, die sich, gemäß demokratisch bürgerschaftlicher Normen, eigenverantwortlich um ihre eigene Zukunft kümmern und ihre Fähigkeiten am Markt anbieten sollen.

2. Nationale Bildungsmodelle in Europa

Im Vergleich zur USA sind die Bildungsmodelle in Europa deutlich anders ausgestaltet. Aus historischer Perspektive sind es Länder wie Deutschland, Frankreich und Großbritannien, die über höchst einflussreiche Bildungsmodelle verfügen (vgl. Müller und Kogan 2010). Die aktuellen europäischen Prozesse stellen für Befürworter dieser traditionellen Modelle eine neue Gelegenheit dar, ihre Vorzüge im transnationalen Raum zu präsentieren.

Das *deutsche Bildungsmodell* gibt abhängig von der schulischen Vorbildung und den erworbenen Zertifikaten der Individuen zwei mögliche, jedoch institutionell getrennte Bildungswege vor: Der eine dient der Vermittlung umfassender beruflicher Kompetenzen, also der sogenannten Beruflichkeit, und der andere fokussiert stärker auf Wissenschaft und Forschung (vgl. Baethge 2006; Powell und Solga 2011). Leitmotiv der Bildung an Universitäten, das Humboldt'sche Bildungsideal, ist die Verbindung von Lehre und Forschung mit dem primären Ziel, Forscher und loyale Staatsbedienstete (*„loyal mandarins"* nach Cummings 1999: 424) auszubilden, und dient der (Re-)Produktion einer gesellschaftlichen Elite und insbesondere des Bildungsbürgertums. Dementsprechend erreicht auch nur ein Drittel einer Kohorte einen Hochschulabschluss (die Absolventen der Fachhochschulen inbegriffen). Das vornehmlich binär strukturierte Hochschulsystem ist gekennzeichnet durch die relativ statusähnlichen Forschungsuniversitäten mit ihrem Fokus auf akademische Studieninhalte sowie Fachhochschulen mit stärker anwendungsorientierter Ausrichtung. Es wird staatlich finanziert und dezentral organisiert, behält aber weitgehende Autonomie über die Wissenschaft. In der beruflichen Bildung gilt das duale Ausbildungssystem als vorbildlich, auch wenn vollzeitschulische Ausbildungsgänge zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die duale Ausbildung verbindet systematisch die Lernorte Berufsschule und Betrieb, wird korporatistisch reguliert, ist bundesweit standardisiert und soll generell für jeden zugänglich sein. Typisch für das deutsche Modell ist, dass sowohl in der Hochschul- als auch in der beruflichen Bildung Theorie und Praxis in der Regel verbunden werden, um eine umfassende berufliche Kompetenz auszubilden, die für die Verteilung von Lebenschancen entscheidend ist.

Im Gegensatz zum deutschen wird das *französische Modell* am ehesten durch das Bild einer staatszentrierten Meritokratie beschrieben (vgl. Brauns 1999; Goldschmidt 1991), das mehrheitlich schulbasierte, stärker Allgemeinbildung vermittelnde Lernmöglichkeiten anbietet. Zentrales Ziel im gesamten Bildungssystem ist die technische Spezialisierung, angefangen von der Berufsbildung bis hin zur elitären Vorbereitung der Professionen und Beamten. Trotz eines stark differenzierten Hochschulsystems sind noch immer die traditionsreichen *grandes écoles* die prestigeträchtigste Organisationsform. Ziel ist die Ausbildung der Elite der französischen Staatsbürokratie und der Wirtschaft. Die Bildung dieser *„technical elite"* (Cummings 1999: 424) umfasst sowohl theoretische akademische Bildung als auch beruflich ausgerichtete Hochschulbildung. Das Sammeln von Berufserfahrung im Betrieb, was traditionell nicht Teil der Hochschulbildung ist, spielt in der schulbasierten beruflichen Ausbildung ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Im Unterschied zu Deutschland sind vor allem Schülerinnen und Schüler mit schlechten schulischen Leistungen und damit meist benachteiligte Gruppen die Zielgruppe für Berufsbildung (vgl. Brauns 1999). Leitidee ist die Vermittlung

einer stärker allgemeinbildenden, theoriebasierten beruflichen Bildung, obgleich in den letzten Jahren verstärkt der Lernort des Betriebs *(Alternance)* im sekundären und tertiären Bereich an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Powell et al., im Druck). In der regulativen Dimension ist es der Staat, der im französischen Modell im Hochschul- wie im Berufsbildungsbereich die dominante Rolle spielt. Obwohl die Universitäten in Frankreich in den letzten Jahrzehnten an Autonomie gewonnen haben, erstreckt sich der Einfluss des Staates weiterhin auf die Finanzierung und die Bestimmung von Bildungsstandards und -zertifikaten (vgl. Musselin 2009). Die Sozialpartner haben erst in den letzten Jahren mit zunehmender Dezentralisierung, insbesondere in der beruflichen Bildung, ihren Einfluss bei Fragen der Regulierung ausbauen können.

Das idealtypische, auf „Oxbridge" basierende *britische Modell* beruht auf der Idee, klassische Bildung für wenige zukünftige *„gentlemen"* der herrschenden Klasse bereitzustellen (Cummings 1999: 424; vgl. Ramirez 2006). Ähnlich wie in Frankreich oder Deutschland ist damit die ursprüngliche Zielgruppe für die Hochschulbildung eine kleine Elite im Land. Die Berufsbildung in Großbritannien bildet dagegen, wie in Frankreich, vor allem Jugendliche mit schlechten Schulleistungen und eher benachteiligte Gruppen aus. Es handelt sich weniger um eine theorieorientierte Ausbildung in der Schule, wie im französischen Fall, als vielmehr um die Vermittlung begrenzter, spezifischer Kompetenzen, die „*on the job*" ohne standardisiertes und ausgebautes Ausbildungsprogramm sowie weitestgehend auch ohne staatliche Regulierung durch die Firmen erfolgt. Mit den Elitehochschulen Oxford und Cambridge an der Spitze ist das *undergraduate college* die repräsentative Organisationsform im Hochschulbereich. Die Regulierung der Hochschullandschaft findet dezentral statt, wobei die Autonomie der Hochschulen durch staatliche Unterstützung garantiert werden soll. Aktuell zieht sich der Staat allerdings zunehmend aus der Hochschulfinanzierung zurück. Wie in den USA findet in den letzten Jahren eine verstärkte „Vermarktlichung" des Hochschulwesens mit ansteigenden Studiengebühren statt. Im britischen Modell sind Marktprinzipien und die Prinzipien des Individualismus prägende Bestandteile. Diese Gemeinsamkeiten mit dem US-amerikanischen stärken die Diffusion solch anglophoner Ideale innerhalb Europas.

3. Das europäische Modell im Lichte einflussreicher nationaler Modelle

Entsprechend der ersten Hypothese zeigt unsere Analyse, dass das europäische Bildungsmodell verschiedene Elemente dieser einflussreichen nationalen Modelle, insbesondere in der kulturell-kognitiven Dimension, aufzeigt. Die am Konsens orientierten Europäisierungsprozesse haben zudem dazu geführt, dass der über die Nachkriegszeit enorm gewachsene Einfluss der US-amerikanischen Universitäten ausgeglichen werden kann.

Werden die Ideen, die in den Modellen inkorporiert sind, genauer verglichen, so finden sich für die Hochschulbildung das Ideal der Verbindung von Forschung und Lehre wieder. Die staatliche Förderung ist charakteristisch für die konservativen Wohlfahrtsstaaten Kontinentaleuropas (Deutschland, Frankreich). Ähnlich wie in den anglophonen Modellen werden diese Ideale mit einem Fokus auf den globalen Wettbewerb der einzelnen Hochschulen um Prestige und die besten Talente verbunden. Während

die Autonomie der Wissenschaft die deutsche Tradition im europäischen Modell widerspiegelt, entlehnt das entstehende europäische Modell, wenn es um stärkere unternehmerische Ausrichtung der Hochschulen geht, Ideen aus der anglophonen Welt. In der Berufsbildung wird weder das deutsche Berufsprinzip mit einer starken Ausrichtung auf umfassende berufliche Kompetenz noch die anglophone Variante der betriebsspezifischen Ausbildung *(on-the-job training)* verbreitet. „Beschäftigungsfähigkeit" ist das alles umfassende Ziel.

Die Bildung von Bürgern steht nicht im Vordergrund, wie dies in den USA oder Frankreich immer wieder (rhetorisch) betont wird, sondern die Vorbereitung zukünftiger Arbeitnehmer. Ziel ist demnach, beschäftigungsfähige Individuen auszubilden, die in der Lage sind, auf ökonomischen, demografischen und technologischen Wandel zu reagieren und ihre eigenen Bildungs- und Arbeitskarrieren zu steuern. Die Verantwortung für das Erbringen von Leistung, für Qualifizierung sowie für erfolgreiche Übergänge in den Arbeitsmarkt liegt bei den Individuen, die in jeder Hinsicht flexibel und mobil sein sollen. Fragen der sozialen Mobilität werden dagegen in den europäischen Dokumenten kaum erwähnt. In dieser Hinsicht hat das neue europäische Modell eine starke Affinität zum *„liberal individualism",* der die Systeme in Großbritannien und den USA charakterisiert.

Wenn die normative Dimension für die Hochschulbildung genauer betrachtet wird, so kann festgestellt werden, dass die Standards, wie etwa die dreistufigen Hochschulabschlüsse (BA, MA, Dr.) oder die Kreditpunktesysteme, stärker die Modelle der anglophonen Welt widerspiegeln. Obwohl Bildungsgänge und Zertifikate innerhalb eines Landes stark differieren können, werden im europäischen Modell persistente regionale Disparitäten kaum problematisiert. Die berufsorientierte oder eher allgemeinbildende Ausgestaltung der Abschlüsse bleibt demnach im Ermessensspielraum der einzelnen Länder oder sogar Organisationen. Fehlende spezifische Angaben zur Art der Hochschulorganisationsform lassen den Nationen ebenfalls eine große Autonomie. Auch die unspezifische Eingrenzung der Zielgruppe im Hochschulbereich auf „leistungsfähige Individuen" kann sehr unterschiedlich interpretiert werden.

In der Berufsbildung wird zwar in der normativen Dimension der deutsche Idealtyp durch Bezüge zum arbeitsplatzbasierten Lernen, also der Integration multipler Lernorte, repräsentiert. Ohne Angaben, wie das Verhältnis von arbeitsplatzbezogenen und allgemeinbildenden Ausbildungsbausteinen aussehen soll, bleiben die Standards aber eher vage. Im Gegensatz dazu scheint die Fokussierung der Zielgruppe für die Berufsbildung insbesondere auf benachteiligte Jugendliche dem französischen, dem britischen sowie dem US-amerikanischen Modell entlehnt. Die Standards, die in den Dokumenten gefordert werden, wie die Einführung eines Qualifikationsrahmens oder die Lernergebnisorientierung, sind neuere Entwicklungen, die zum Beispiel in Frankreich und Großbritannien bereits lange vor den Europäisierungsprozessen begonnen haben.

Die zweite Hypothese hinsichtlich einer eher abstrakten Formulierung von Vorgaben, die in komplexen intergouvernementalen Prozessen entstehen, kann ebenfalls zum Großteil bestätigt werden. Viele Normen und Standards bleiben unspezifisch und allgemein, sodass für die europäischen Länder ein größerer Interpretations- und Handlungsspielraum besteht. Trotzdem gibt es auch Ähnlichkeiten mit einzelnen nationalen Modellen, wobei im Hochschulbereich eher die anglophonen Modelle Vorrang zu haben scheinen und im Berufsbildungsbereich eher die kontinentaleuropäischen.

Bezüglich der regulativen Dimension werden erwartungsgemäß kaum konkrete Aussagen getroffen. Wenn sie thematisiert wird, dann geschieht dies vor allem bezüglich Aufgaben, die auf der europäischen Ebene angesiedelten sind. Entgegen unserer Annahme werden jedoch Fragen der Finanzierung und der Steuerung durchaus im europäischen Modell angesprochen, wenn auch nicht weiter spezifiziert. So soll der Hochschulbereich weitestgehend staatlich finanziert und die Autonomie der Hochschulen gewährleistet werden. Dies entspricht am ehesten den kontinentaleuropäischen Modellen. Die Einwerbung privater Mittel wird als explizite Möglichkeit genannt. Im Bereich der Berufsbildung soll in Anlehnung an das deutsche korporatistische Vorbild die Regulierung unter Einbeziehung der Sozialpartner erfolgen und die Finanzierung, ähnlich wie im deutschen, aber auch britischen Modell, vor allem über privates Investment gesichert werden.

VI. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag verfolgte zwei Ziele. Erstens wurde auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse von Dokumenten der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse das neu entstehende europäische Modell herausgearbeitet und die beiden bisher selten gemeinsam untersuchten Organisationsfelder der Berufs- und Hochschulbildung zusammen betrachtet. Zweitens wurde gefragt, inwiefern dieses entstehende Modell einflussreichen europäischen nationalen Bildungsmodellen, genauer dem deutschen, französischen, britischen oder eher dem US-amerikanischen Modell ähnelt und insofern eine Europäisierung oder Amerikanisierung stattgefunden hat.

Die Analyse zeigt, dass weder das US-amerikanische noch das deutsche, weder das französische noch das britische Modell allein als dominante Quelle der Ideale, Ziele, Legitimationen oder Standards für europäische (Aus-)Bildungsreformen gelten. Anstatt eines hegemonialen Modells wird auf die traditionellen Stärken jahrhundertelanger Erfahrungen in den Hochschul- und Berufsbildungssystemen Europas und auch der USA gebaut. Das neue europäische Modell reflektiert Elemente aller vier untersuchten nationalen Modelle.

Das entstehende europäische Bildungsmodell, das schon weit über die Grenzen der EU und sogar auf der anderen Seite des Atlantiks in den USA an Einfluss gewonnen hat (vgl. Adelman 2009; Brookes und Huisman 2009), ist somit eine *„bricolage"* aus Ideen, Normen und Standards. Im Vergleich der Modelle konnte eine *bricolage* also nicht nur für die kulturell-kognitive Dimension festgestellt werden, sondern auch für die normative. Dennoch bleiben Normen (etwa die fehlende Benennung der Organisationsformen, die die Standards schließlich implementieren sollen) und Regularien (wie Entscheidungsträger, die die Politiken ausführen sollen) meistens wenig spezifiziert.

Ferner ist festzustellen, dass die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse größere Konflikte und Kontroversen auf europäischer Ebene erfolgreich vermieden haben – und dies vor allem durch die Wahl allgemeiner, abstrakter Themen, die Affinitäten zu den starken nationalen Modellen haben, die ohnehin schon immer einflussreich waren. Somit reihen sich diese Europäisierungsprozesse in eine lange Tradition des „Lernens von Anderen" ein, während die Nationalstaaten ihren eigenen traditionellen Bildungssystemen zumindest teilweise verpflichtet bleiben. Auf diese Weise konnte rasch ein außer-

gewöhnlicher Konsens zwischen verschiedensten Ländern hergestellt werden. Darauf basierend, dass fähige Individuen sich ein Leben lang weiterbilden, sollen Bildungssysteme die Transformation nationaler Gesellschaften unterstützen, um den Idealen der Wissensgesellschaft zu entsprechen.

Die hier analysierten Europäisierungsprozesse, die über die letzte Dekade deutlich an Einfluss gewonnen haben, können gewachsene komplementäre Strukturen in der Berufs- und Hochschulbildung und an der Schnittstelle zur Wirtschaft nicht problemlos transformieren. Vielmehr bleiben die Organisationsfelder beider Bildungsbereiche eingebettet in eine Vielfalt an Bildungs- und Beschäftigungskontexten, die sich über viele Jahrzehnte entwickelt haben. Umso relevanter ist das Ergebnis dieser Studie, dass das europäische Bildungsmodell eine *bricolage* darstellt, mit der diverse nationale Elemente in einem Diffusionsprozess von unten nach oben aufgenommen werden konnten. Das entstehende europäische Bildungsmodell beinhaltet Elemente der deutschen, französischen, britischen und US-amerikanischen Modelle und bestätigt so den ungebrochenen Einfluss der nationalen Ebene. Diese Korrespondenzen zwischen transnationalen und nationalen Modellen vergrößern die Spielräume der Entscheidungsträger, die mit Hinweis auf Konsistenz den *Status quo* innerhalb des Landes stärken. Gleichzeitig können sie aber Inkonsistenz nutzen, um nationale Veränderungen über supranational-legitimierte „internationale Argumente" zu unterstützen.

In der weiterführenden Forschung sollte einerseits der wachsende Einfluss des hier dargestellten europäischen Modells untersucht werden. Andererseits sollten die Mehrebenendynamiken der parallelen europäischen Prozesse „Bologna" und „Kopenhagen" in ihrer nationalen und lokalen Implementierung in den Teilnehmerstaaten erforscht werden. Gleichzeitig müssen beide organisationalen Felder „Hochschule" und „Berufsbildung" stärker gemeinsam und auch im Zusammenhang mit Veränderungen im Schulsystem und im Arbeitsmarkt analysiert werden, um präzise Aussagen über institutionellen Wandel von (Aus-)Bildung treffen zu können. Denn wie sich gezeigt hat, werden die Hochschul- und Berufsbildung im entstehenden europäischen Modell eng miteinander verbunden.

Literatur

Adelman, Cliff. 2009. *The Bologna Process for U.S. eyes.* Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

Baethge, Martin. 2006. Das deutsche Bildungs-Schisma. *SOFI Mitteilungen* 34. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut (SOFI).

Balzer, Carolin, und Alessandra Rusconi. 2007. From the European commission to the member states and back – a comparison of the Bologna and the Copenhagen process. In *New arenas of education governance,* Hrsg. Kerstin Martens, Alessandra Rusconi, Kathrin Leuze, 57-75. Basingstoke: Palgrave.

Ben-David, Joseph. 1992. *Centers of learning: Britain, France, Germany, United States* (1977). New Brunswick, NJ: Transaction.

Berghahn, Volker. 2010. The debate on 'Americanization' among economic and cultural historians. *Cold War History* 10: 107-130.

Bernhard, Nadine, Lukas Graf und Justin J. W. Powell. 2010. Wenn sich Bologna und Kopenhagen treffen. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung? *WZB-Mitteilungen* 130: 26-29.

Brauns, Hildegard. 1999. Vocational education in France and Germany. *International Journal of Sociology* 28: 57-98.

Brookes, Marilyn, und Jeroen Huisman. 2009. The eagle and the circle of Gold Stars: Does the Bologna Process affect US higher education? *Higher Education in Europe* 34: 3-21.

Campbell, John L. 2004. *Institutional change and globalization.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Clark, Burton R. 1993. *The research foundations of graduate education. Germany, Britain, France, United States, Japan.* Berkeley: University of California Press.

Cummings, William K. 1999. The Institutions of education: Compare, compare, compare! *Comparative Education Review* 43: 413-437.

DiMaggio, Paul J., und Walter W. Powell. 1983. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147-160.

Dobbin, Frank, Beth Simmons und Geoffrey Garrett. 2007. The global diffusion of public policies: Social construction, coercion, competition, or learning? *Annual Review of Sociology* 33: 449-472.

Dobischat, Rolf, Marcel Fischell und Anna Rosendahl. 2008. *Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem.* Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2009. Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Goldschmidt, Dietrich. 1991. *Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Gonon, Philipp. 1998. *Das internationale Argument in der Bildungsreform.* Bern: Lang.

Graf, Lukas. 2009. Applying the varieties of capitalism approach to higher education. *European Journal of Education* 44: 569-585.

Jakobi, Anja P. 2009. *International organizations and lifelong learning.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kliebard, Herbert. 1999. *Schooled to work: Vocationalism and the American curriculum, 1876-1946.* New York: Teachers College Press.

Krücken, Georg. 2003. Learning the 'New, New Thing': On the role of path dependency in University structures. *Higher Education* 46: 315–339.

Mohrman, Kathryn, Wanhua Ma und David Baker. 2008. The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy* 21: 5-27.

Moodie, Gavin. 2008. *From vocational to higher education.* Birmingham: Open University Press.

Morgan, Glenn, John Campbell, Colin Crouch, Ove K. Pederson und Richard Whitley. 2010. *Oxford handbook of comparative institutional analysis.* Oxford: Oxford University Press.

Müller, Walter, und Irena Kogan. 2010. Education. In *Handbook of European societies*, Hrsg. Stefan Immerfall, Göran Therborn, 217-289. New York: Springer.

Münch, Richard. 2009. *Globale Eliten, lokale Autoritäten.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Musselin, Christine. 2009. The side effectsof the Bologna Process on national institutional settings: The case of France. In *European integration and the governance of higher education and research,* Hrsg. Alberto Amaral, Guy Neave, Christine Musselin, Peter Maassen, 181-205. Heidelberg: Springer.

OECD. 2010. *Learning for jobs.* Paris: Organization for economic cooperation and development.

Powell, Justin J. W., und Christine Trampusch. 2012. Europeanization and the varying responses in collective skill systems. In *The political economy of collective skill systems*, Hrsg. Marius R. Busemeyer, Christine Trampusch, 284-313. Oxford: Oxford University Press.

Powell, Justin J. W., und Heike Solga. 2008. Internationalization of vocational and higher education systems. *WZB Discussion Paper* SP I 2008-501. Berlin: WZB.

Powell, Justin J. W., und Heike Solga. 2010. Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: A comparative-institutional framework. *Studies in Higher Education* 35: 705-721.

Powell, Justin J. W., und Heike Solga. 2011. Why are participation rates in higher education in Germany so low? Institutional barriers to higher education expansion. *Journal of Education and Work* 24: 49-68.

Powell, Justin J. W., Lukas Graf, Nadine Bernhard, Laurence Coutrot und Annick Kieffer. (2012). The shifting relationship between vocational and higher education in France and Germany: Towards convergence?. *European Journal of Education* (im Druck).

Ramirez, Francisco. 2006. Growing commonalities and persistent differences in higher education. In *The new institutionalism in education*, Hrsg. Heinz-Dieter Meyer, Brian Rowan, 123-142. Albany: SUNY Press.

Rauhvargars, Andrejs, Cynthia Deane und Wilfried Pauwels. 2009. *Stocktaking report.* Brüssel: Bologna Process Stocktaking Working Group.

Reisz, Robert D., und Manfred Stock. 2007. Inklusion in Hochschulen: Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftlichen Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000). Bonn: Lemmens.

Sabel, Charles F., und Jonathan Zeitlin. 2007. Learning from difference: The new architecture of experimentalist governance in the EU. *European Governance Papers* C-07-02.

Scott, W. Richard. 2008. *Institutions and organizations: Ideas and interests.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Serrano-Velarde, Kathia. 2009. Mythos Bologna? 10 Jahre Forschung zum Bolognaprozess. *Soziologie* 38: 193-203.

Shavit, Yossi, Richard Arum und Adam Gamoran (Hrsg.). 2007. *Stratification in higher education.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Steiner-Khamsi, Gita. 2010. The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review* 54: 323-342.

Strang, David, und John W. Meyer. 1993. Institutional conditions for diffusion. *Theory and Society* 22: 487-511.

Thelen, Kathleen. 2004. *How institutions evolve: The political economy of skills in Germany, Britain, the United States, and Japan.* New York: Cambridge University Press.

Tyack, David, und Larry Cuban. 1995. *Tinkering toward utopia.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walter, Thomas. 2006. *Der Bologna-Prozess.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weick, Karl E. 2001. *Making sense of the organization.* Malden, MA: Blackwell.

Witte, Johanna, Marijk van der Wende und Jeroen Huisman. 2008. Blurring boundaries: How the Bologna Process changes the relationship between university and non-university higher education. *Studies in Higher Education* 33: 217-231.

Zgaga, Pavel. 2003. *Bologna Process between Prague and Berlin.* Berlin: Bologna Process Follow-up Working Group.

Korrespondenzadresse: Justin J. W. Powell, Abt. Ausbildung und Arbeitsmarkt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

E-Mail: powell@wzb.eu

BILDUNG UND MATERIELLE UNGLEICHHEITEN

Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand*

Heike Solga

Zusammenfassung: Mit Blick auf eine zunehmende Orientierung am investiven Sozialstaat wird im Beitrag untersucht, ob und welche Zusammenhänge zwischen Bildungs- und materiellen Ungleichheiten sowie zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheit im Bildungssystem bestehen. Dazu werden unter Rückgriff auf die funktionalistische Modernisierungstheorie, den Kredentialismus sowie arbeitsmarkt- und wohlfahrtsstaatstheoretische Überlegungen unterschiedliche Hypothesen abgeleitet. Die Ergebnisse eines Ländervergleichs legen nahe, dass Bildung als „Gleichheitsmacher" nicht überschätzt und eine investive Sozialpolitik nicht auf „education only politics" verengt werden darf. Eine direkte Umverteilung reduziert deutlich stärker als Bildung die Armut in entwickelten Gesellschaften. Gleichwohl hat auch die Verringerung von Bildungsarmut (als eine Dimension von Ungleichheiten in den Bildungsergebnissen) einen positiven Einfluss auf das Niveau materieller Ungleichheiten.

I. Einleitung: Bildung und Sozialpolitik

In der ökonomischen Literatur gilt Humankapital als einer der wichtigsten Faktoren für Produktivität, wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftlichen Wohlstand (vgl. Green et al. 2008: 36; Reich 1992). Humankapital wird damit zugleich als Lösung für zahlreiche gesellschaftliche Probleme angesehen. In der Politik ist diese Perspektive gleichfalls weit verbreitet. In zahlreichen Parteiprogrammen und öffentlichen Verlautbarungen (auch von den Sozialpartnern oder Stiftungen) wird Bildung heute als zentrales Mittel zur Armutsbekämpfung und Herstellung von sozialer Gleichheit dargestellt. So heißt es beispielsweise in einem Strategiepapier der Europäischen Kommission (2009: 5): „Durch die Stärkung des Bildungswesens lassen sich Ungleichheit und Armut am effektivsten bekämpfen". Bildung wird dabei allerdings häufig auf die Frage von Chancengleichheit (oder, wie in Parteiprogrammen zu finden, auf „Chancengerechtigkeit") verkürzt, wie zum Beispiel in der Antwort der CDU-SPD-Bundesregierung auf die Kleine Anfrage „Wachsende soziale Ungleichheit in Deutschland" von Abgeordneten der Fraktion Die Linke im Jahr 2006: „Nach Überzeugung der Bundesregierung sind Armut, soziale Ausgrenzung und Ungleichheit vor allem ein Problem mangelnder Chancen auf Bildung und am Arbeitsmarkt (…)" (Deutscher Bundestag 2006: 2).

* Ich danke Uwe Ruß für die Unterstützung bei der Recherche der Daten und Literatur sowie den Teilnehmern des Kolloquiums „Bildung und Arbeitsmarkt" am WZB, Reinhard Pollak, Rolf Becker und dem Gutachter oder der Gutachterin für ihre wertvollen Hinweise.

Begrifflich findet diese Orientierung politischen Handels und sozialpolitischer Programmatik hin zu mehr (vorsorgender) Bildung und weniger (versorgender) Umverteilung ihren Niederschlag im „investiven Sozialstaat" (Giddens 1999) sowie, kritisch mit Blick auf eine Verengung von Sozialpolitik (z. B. durch die OECD), in Formeln wie „education only politics" (Brown und Tannock 2009: 389) oder „educational welfare state" (Brown 2011: 29). Genährt wird eine solche sozialpolitische Orientierung auf Bildung unter anderem dadurch, dass Qualifizierungs- und Bildungsoffensiven konfliktbehaftete Fragen der materiellen Umverteilung (wie etwa Einkommen-, Vermögens- oder Erbschaftssteuern) unberührt lassen (Keep und Mayhew 2010: 566; Mickelson und Smith 2004: 362). Bildung und Qualifizierung gelten als Wege zur Herstellung von gesellschaftlichem Wohlstand, sozialem Zusammenhalt und wirtschaftlicher Entwicklung, bei denen es nur Gewinner zu geben scheint (Keep und Mayhew 2010: 568). Verlierer sind nur jene, die sich nicht um Leistung und Arbeit bemühen oder – soziale Ungleichheiten naturalisierend – dazu nicht fähig sind (vgl. kritisch Breen und Goldthorpe 2001: 81; Keep und Mayhew 2010: 568; Solga 2005a). Ungleichheiten auf Basis unterschiedlicher Anstrengungen und Fähigkeiten gelten als gerechtfertigt (Lefranc et al. 2008: 516).

Diese Argumentationen *für* den investiven Sozialstaat basieren auf zwei Annahmen: erstens, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Bildungs- und materiellen Ungleichheiten besteht, und zweitens, dass Chancengleichheit im Bildungserwerb von zentraler Bedeutung ist. Diese beiden Annahmen sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags. In einem Ländervergleich wird daher untersucht: (1) ob gesamtgesellschaftlich eine Verringerung von Bildungsungleichheiten zu einer Abnahme von materiellen Ungleichheiten (auf dem Arbeitsmarkt) führt, (2) ob es einen Zusammenhang zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb gibt, und (3) welche Rolle sie jeweils für materielle Ungleichheiten spielen.

Nach einer Begriffsklärung *(Abschnitt II)* wird als Forschungsstand reflektiert, inwieweit die soziologische Bildungsforschung diese Zusammenhänge behandelt *(Abschnitt III).* Anschließend werden theoretische Überlegungen für diese Zusammenhänge präsentiert und konkurrierende Hypothesen für den Ländervergleich abgeleitet *(Abschnitt IV). Abschnitt V* ist methodischen Fragen sowie der Operationalisierung gewidmet. Danach werden die empirischen Befunde einer ländervergleichenden Sekundäranalyse von Aggregatdaten dargestellt *(Abschnitt VI).* Der Beitrag endet mit einer Diskussion der Befunde mit Blick auf die Rolle von Bildung für sozialpolitisches Handeln *(Abschnitt VII).*

II. Unterschiedliche Arten von Ungleichheit

Als Einstieg ist eine Definition der Begriffe hilfreich. Hinsichtlich des Bildungserwerbs wird zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheiten unterschieden.[1] Erstere sind un-

1 Darüber hinaus gibt es eine weitere (in der Bildungssoziologie wenig beachtete) Form: „Ungleichheiten in den (Start-)Bedingungen". Während es bei Chancengleichheit darum geht, dass soziale Ungleichheiten zwischen Familien für den Bildungserwerb nicht relevant werden, bedeutet Bedingungsgleichheit, dass Herkunftsunterschiede soweit wie möglich *vor* dem Bil-

gleiche Chancen sozialer Gruppen (in diesem Beitrag: sozialer Herkunftsgruppen) beim Zugang zu höherer Bildung, d. h. zu höheren Bildungspositionen. Chancenungleichheit ist umso größer in einer Gesellschaft, je häufiger Kindern aus höheren Schichten der Weg in höhere Bildungspositionen im Vergleich zu Kindern unterer Schichten gelingt.[2] Ergebnisungleichheit im Bildungserwerb betrifft im Unterschied dazu die Struktur der Bildungspositionen selbst und die Gesamtverteilung, insbesondere die Varianz der erreichten Bildungsergebnisse. Sie ist umso größer in einer Gesellschaft, je größer die Distanz zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Bildungsergebnis (z. B. in Form von Bildungsabschlüssen oder erworbenen Kompetenzen) ist. Eine wichtige Dimension von Ergebnisungleichheit im Bildungserwerb ist das Ausmaß an Bildungsarmut, d. h. der Populationsanteil, dessen Bildung unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt sowie im sozialen Leben ist (vgl. Allmendinger 1999; Solga 2009).

Theoretisch sind unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheit im Bildungserwerb möglich, denn „educational opportunities open to each individual *separately* [Chancengleichheit] does not mean ‚open to all' [Ergebnisgleichheit]" (Hirsch 1977: 6, Einfügung durch H. S.). Eine mögliche Extremkombination wäre vollkommene Chancengleichheit bei hoher Ergebnisungleichheit. Dies wären Gesellschaften mit sehr großen Unterschieden im erreichten Kompetenz- und/oder Abschlussniveau, in denen jedoch die soziale Herkunft keine Rolle dafür spielt, wer eine hohe und wer eine niedrige Bildung erhält. Eine andere Extremkombination wäre vollkommene Ergebnisgleichheit (d. h. alle erreichen das gleiche Bildungsergebnis), die notwendigerweise mit einer vollständigen Chancengleichheit einhergehen würde. Es wird nun weder vollkommene Chancen- noch Ergebnisgleichheit geben. Wie hoch jedoch das jeweilige Ausmaß ist und wie sich das Verhältnis von Chancen- und Ergebnisungleichheiten gestaltet, kann nicht formal logisch abgeleitet werden. Bildung ist in gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen eingebettet, sodass diese sowie politische Gestaltungsprozesse darüber entscheiden, ob die beiden Arten von Bildungsungleichheit jeweils zu- oder abnehmen (siehe *Abschnitt III* und *IV*).

Mit Blick auf die Fragestellung des Beitrags werden materielle (Ergebnis-)Ungleichheiten als Ungleichheiten in den Verteilungsstrukturen der verfügbaren Einkommen definiert. Diese Verteilungsungleichheiten entstehen zunächst durch Ungleichheiten in den Markteinkommen (d. h. in den Löhnen und Gehältern). Wie hoch letztlich die Ungleichheiten im tatsächlich verfügbaren Haushalts(netto)einkommen (d. h. nach Steuern und Transferleistungen) sind, ist jedoch abhängig von den jeweiligen Umverteilungsprozessen durch die Systeme der sozialen Sicherung. Von daher ist zwischen Marktungleichheiten vor und nach einer sozialstaatlichen Umverteilung zu unterschei-

---

dungsbeginn der Kinder reduziert werden: „before the competition starts opportunities must be equalized" (Roemer 2000: 18). Intergenerational gibt es eine starke Verbindung zwischen einer Reduzierung der Ungleichheiten in den Startbedingungen in der Kindergeneration und den materiellen (Klassen- und Schicht-)Ungleichheiten in der Elterngeneration. In dieser Hinsicht wird diese dritte Ungleichheitsform im vorliegenden Beitrag (indirekt) einbezogen (siehe *Abschnitt IV*.3).

2 Maße dafür sind z. B. relative Chancen (Odds Ratios) oder der soziale Gradient in Regressionsanalysen.

den. Darüber hinaus ist materielle Armut eine wichtige sozialpolitische Teildimension materieller Ungleichheiten.

Im Folgenden steht der Begriff *Chancenungleichheit* für Ungleichheiten in den Zugangschancen zu unterschiedlichen Bildungspositionen. Mit *Bildungsergebnisungleichheit* werden Distanzparameter der Gesamtbildungsverteilung thematisiert. Die Ungleichheit von Einkommensverteilungen und Armutsquoten werden mit dem Begriff der *materiellen Ungleichheiten* behandelt.

III. Bildungs- und materielle Ungleichheiten in der bildungssoziologischen Forschung

Welche Befunde liefert nun die soziologische Bildungsforschung zu den beiden Annahmen des investiven Sozialstaats? Der Zusammenhang *von Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungssystem* wird kaum untersucht.[3] Im Zentrum der Forschung stehen Chancenungleichheiten und dies häufig ohne Rückbindung an die Frage, inwieweit dadurch auch Bildungsergebnisungleichheiten (d. h. Bildungsdispersion sowie Bildungsarmut) reduziert werden (können) (siehe Kritik in Quenzel und Hurrelmann 2010; Solga und Dombrowski 2009). Die Bildungsforschung kann somit zum Beispiel zwar die Frage beantworten, *wer* bildungsarm ist, nicht jedoch die Frage, *wodurch* die jeweilige Höhe des Anteils an Bildungsarmen zu erklären ist.

In Analogie zur Begrifflichkeit der sozialen Mobilitätsforschung werden also deutlich häufiger *relative* Bildungs(mobilitäts)chancen (oder statistisch gesprochen: Odds Ratios, die unabhängig von Randverteilungen sind) untersucht als absolute Bildungsmobilitätsraten oder Veränderungen in den Bildungsverteilungen der Eltern- und Kindergeneration, und dies obgleich letztere die jeweiligen Gelegenheitsstrukturen für den Bildungserwerbs abbilden. Für die soziale Mobilitätsforschung konstatiert Müller (2001: 9919) interessanterweise das Gleiche: Absolute Mobilitätsraten „have been hardly studied".

Diese Verengung der Forschung auf Chancengleichheit ist insofern erstaunlich, als bereits aus der frühen Mobilitätsforschung bekannt ist, dass sich absolute und relative Mobilitätsraten sehr unterschiedlich entwickeln können (vgl. auch *Abschnitt II*). Erstere bilden die Gelegenheitsstrukturen und letztere die Bewegung innerhalb dieser (exogen definierten) Strukturen ab (vgl. Erikson und Goldthorpe 2001: 363 f.). Ein einfaches Gedankenexperiment illustriert dies: Würden – im Unterschied zur derzeitigen Situation in Deutschland – Kinder aus unterschiedlichen sozialen Schichten proportional zu ihrem Bevölkerungsanteil auf die vier verschiedenen Schulabschlüsse (ohne Schulabschluss, mit Hauptschul-, Realschulabschluss oder Abitur) verteilt werden, so gäbe es zwar eine (totale) Chancengleichheit; die prozentualen Anteile dieser vier Abschlüsse (und damit der Grad der Bildungsergebnisungleichheit) wären jedoch gleich geblieben.

Für die Reduzierung von Bildungsergebnisungleichheiten sind politische Entscheidungen über strukturelle Veränderungen (wie z. B. die Verlängerung der Pflichtschul-

3 Ausnahmen mit Blick auf das obere Ende der Bildungshierarchie (das Abitur oder Studium) sind z. B. Breen et al. (2010) sowie Bukodi und Goldthorpe (2011); für das untere Ende (ohne höheren Sekundarabschluss oder Bildungsarmut) siehe die Beiträge in Quenzel und Hurrelmann (2010) sowie Solga (2005b, 2008).

zeit oder die Abschaffung des Hauptschulabschlusses) sowie Bildungsinvestitionen und -anstrengungen für bestimmte Bildungsgruppen (z. B. die Förderung leistungsschwacher Schulkinder, unabhängig von ihrer Herkunft; vgl. Expertenrat 2011) erforderlich. Eine wichtige, bisher zu selten untersuchte Forschungsfrage der Bildungssoziologie ist daher, inwiefern bildungspolitische Entscheidungen und staatliche Bildungsinvestitionen tatsächlich zu einer „hohen Bildung für möglichst viele" führen (Allmendinger 2009: 4; für Ausnahmen siehe Allmendinger 1999; Allmendinger und Nikolai 2010).

Warum wendet sich die Bildungssoziologie Chancenungleichheiten in deutlich stärkerem Maße zu als Bildungsergebnisungleichheiten?[4] Mit Chancenungleichheiten werden zentrale Grundsätze des gesellschaftlichen Miteinanders moderner Gesellschaften, insbesondere meritokratische Gerechtigkeitsvorstellungen, verletzt. Ergebnisungleichheiten, basierend auf Unterschieden in der Leistung und Anstrengung, werden hingegen nur dann als ein gesellschaftliches (Gerechtigkeits-)Problem angesehen, wenn Chancenungleichheiten vorliegen (Becker und Hadjar 2011: 43). Im Unterschied zu dieser Sichtweise sind in dem sehr kritischen Szenario einer meritokratischen Gesellschaft von Young (1958) und in der distributiven Gerechtigkeitstheorie von Rawls (1975) Talent und soziale Herkunft gleichermaßen arbiträr und Formen des Glücks der Geburt. Beide stellen kein Verdienst des Individuums dar, sodass sie, aus Gerechtigkeitssicht, keiner besonderen Belohnung bedürfen (vgl. Bénabou 2000: 317).[5] Gleichwohl wird Meritokratie in der Bildungssoziologie häufig als ein positives Konzept behandelt und Chancenungleichheit mehr Aufmerksamkeit geschenkt als Bildungsergebnisungleichheit.

Mit dieser ungleichen Aufmerksamkeit läuft die soziologische Bildungsforschung allerdings Gefahr, das Ausmaß an Bildungsergebnisungleichheiten sowie deren Einfluss auf das gesellschaftliche Miteinander in der Forschung (und damit unterstützend im gesellschaftlichen Diskurs) als *sekundär* zu setzen. Für positive Wirkungen des investiven Sozialstaats ist jedoch eine Bildungspolitik erforderlich, „die auf eine hohe Bildung für möglichst viele zielt" sowie „auf hohe Effektivität und Ergebnisgleichheit" (Allmendinger 2009: 4 f.). Bildungsergebnisgleichheit sollte daher in der Bildungssoziologie keinen sekundären Stellenwert besitzen. Sie ist ebenso primär für Gerechtigkeit, den sozialen Zusammenhalt und individuelle Freiheitsrechte und Verwirklichungschancen (Sen 1985) wie Chancenungleichheit.

---

4 Darüber hinaus ist bei der Untersuchung von Chancenungleichheiten eine Engführung zu beobachten, nämlich auf individuelle Bildungsentscheidungen (Breen und Jonsson 2005: 227). Die normativen und gesamtgesellschaftlichen Einbettungen von Bildungssystemen, d. h. ihre Strukturen, Organisations- und Selektionsprinzipien sowie ihre Zugehörigkeit zu institutionellen Konfigurationen von Gesellschafts- und Wirtschaftsmodellen, bleiben mit dem Fokus auf individuelle Entscheidungen unterbelichtet. Der Untersuchungsgegenstand ist daher eher, wie diese Prinzipien wirken, und weniger, warum es sie gibt.

5 Wird der Bildungserfolg als Resultat aus Begabung/Intelligenz und Anstrengung *(effort)* konzipiert (Young 1958: 4), könnte letztere zur Legitimation ungleicher Belohnungen dienen. „Anstrengung" unterliegt jedoch einerseits selbst wiederum einem gesellschaftlichen (machtvollen) Definitionsprozess, andererseits könnte so die soziale Herkunft „über die Hintertür" wieder relevant werden (nämlich dann, wenn der familiale Sozialisationsprozess für Unterschiede in den Anstrengungen bedeutsam ist) (vgl. Roemer 2000: 22 f.).

Der *Zusammenhang von Bildung und materiellen Ungleichheiten* wird ebenfalls zumeist nur mit Blick auf Chancenungleichheiten (z. B. beim Zugang zu höheren beruflichen Positionen oder im Risiko von Arbeitslosigkeit) untersucht. Auch die Frage von individuellen Bildungsrenditen ist letztlich eine Frage von Chancenungleichheit, d. h. welche Einkommenspositionen im Arbeitsmarktwettbewerb erreicht werden können, gegeben eine bestimmte Gelegenheitsstruktur, die durch das vorhandene Bildungs- und Arbeitsplatzangebot definiert ist (vgl. Legewie und Solga 2012; Müller 2001: 9921). Welchen Einfluss das jeweilige Ausmaß von Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungssystem auf die Arbeitsplatz- und Einkommensverteilungen haben, wird mit der Untersuchung individueller Bildungsrenditen oder von Erwerbs- und Karrierechancen nicht thematisiert (siehe auch *Abschnitt IV*).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Bildungssoziologie derzeit keine Befunde zu den beiden (oben formulierten) Annahmen einer investiven Sozialpolitik liefern kann. Die Frage, ob ein Abbau von Bildungsungleichheiten tatsächlich zu einer größeren materiellen Gleichheit in der Gesellschaft beiträgt, wird ebenso wenig adressiert wie die Frage, ob dabei Chancen- oder Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb, entsprechend dem von Allmendinger formulierten sozialpolitischen Ziel einer „hohen Bildung für möglichst viele" (2009: 4), von zentraler Bedeutung sind. Gleiches gilt für den Zusammenhang der Entwicklungen von Chancen- und Ergebnisungleichheiten beim Bildungserwerb. Einige Antworten auf diese Fragen sollen im Folgenden zunächst theoretisch und anschließend empirisch geliefert werden.

IV. Theoretische Überlegungen zum Zusammenhang von Bildungs- und materiellen Ungleichheiten

In diesem Abschnitt werden ausgewählte theoretische Überlegungen präsentiert, die für die Fragestellung einschlägig und in der soziologischen Forschung breite Anwendung finden.[6] Aus diesen werden (konkurrierende) Hypothesen für oder gegen einen Zusammenhang von Bildungs- und materiellen Ungleichheiten sowie für die Rolle der beiden Arten von Bildungsungleichheiten abgeleitet.

1. Bildung als funktionale Notwendigkeit gesellschaftlicher Entwicklung

Gemäß der funktionalistischen Modernisierungstheorie erfüllt der Schulbesuch vor allem Sozialisationsfunktionen (vgl. Durkheim 1972: 50; Parsons 1959). Diese sorgen für den Kompetenz- und Qualifikationserwerb der zukünftigen Arbeitskräfte sowie die Vermittlung gesellschaftlicher Werte an die nachwachsende Generation als loyale Staatsbürger. Mit dem Übergang in die postindustrielle oder Wissensgesellschaft wird nun, so die Annahme, dieser Qualifikationserwerb und Bildung zu einer *funktionalen Notwendigkeit* für nahezu alle Positionen (vgl. Bell 1994; Reich 1992).

6 Es ließen sich weitere theoretische Ansätze zur Unterstützung der einen oder anderen Hypothese anführen. Aus Platzgründen wird darauf verzichtet.

Aus dem wachsenden Bedarf an gut gebildeten Beschäftigten werden veränderte Formen sozialer Ungleichheit abgeleitet, und zwar insbesondere solche, die den Bildungserwerb und Leistung honorieren, um Anreize für individuelle Aufstiegsbemühungen zu setzen und damit die vorhandenen Bildungstalente/-ressourcen zu aktivieren. Dementsprechend dürfe Bildung nicht mehr nur den höheren Gesellschaftsgruppen vorbehalten sein. Notwendig sei eine Bildung für alle, unabhängig von askriptiven Merkmalen der geburtsmäßigen Herkunft (wie Klasse, Rasse, Ethnie etc.), jedoch in den Grenzen von Talent, Begabung und Intelligenz (Bell 1994: 692; Parsons 1970).[7] Unterstellt wird damit ein positiver Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau und dem erreichten Grad an Chancengleichheit als evolutionärer Trend.

Da Kinder der höheren Schichten aufgrund privilegierter Lerngelegenheiten ihre Potenziale bereits entwickeln konnten, Kinder aus unteren Schichten allerdings noch nicht, werden die für die weitere wirtschaftliche Entwicklung notwendigen Begabungsreserven bei letzteren gesehen. Durch eine größere Chancengleichheit sollte daher die Beteiligung von Kindern der unteren Schichten an höherer Bildung steigen, mit dem Ergebnis eines höheren gesellschaftlichen Bildungsniveaus.

Zusammenfassend ist die Annahme, dass sich moderne Gesellschaften angesichts des Imperatives der ökonomischen Entwicklungen und des technologischen Fortschritts zu Leistungsgesellschaften hin entwickeln werden, die durch ein hohes Bildungsniveau und eine leistungsmäßige (meritokratische) Verteilung von sowohl Bildungs- als auch Beschäftigungschancen gekennzeichnet sind (vgl. Bell 1994; Blau und Duncan 1967; Parsons 1972). Mit diesen Überlegungen verbinden sich zunächst zwei Hypothesen für Bildungsungleichheiten:

Hypothese 1: Chancengleichheit ist gemäß dieser Sichtweise vor allem ein *Mittel* zur Erhöhung des durchschnittlichen Bildungsniveaus (als das eigentliche *Ziel*), das als eine notwendige Voraussetzung für die Erhöhung der Zahl qualifizierter Arbeitskräfte gesehen wird. Daher wäre zu erwarten: Je geringer die Chancenungleichheit ist, desto höher sollte das durchschnittliche Bildungsniveau sein.

Zudem sollte es aufgrund von Fähigkeits- und Motivationsunterschieden, selbst bei vollkommener Chancengleichheit, Bildungsergebnisungleichheiten geben, wobei jedoch deren Ausmaß mit dem erreichten Niveau an Chancengleichheit variieren sollte. Der Grund dafür ist, dass das Ziel der *Steigerung* des durchschnittlichen Bildungsniveaus letztlich eine Abnahme des Anteils an Personen mit geringer Bildung und Zunahme des Anteils mit höherer Bildung bedeutet. Dementsprechend sollte der Abbau von Chancenungleichheit nicht durch Abstiege der höheren Schichten begleitet sein, sondern vor allem durch Aufstiege aus den unteren Schichten in höhere Bildungspositionen bewerkstelligt werden. Daraus folgt als zweite Hypothese:

7 Die zugrunde liegende Stratifikationstheorie ist das Statuserwerbsmodell (vgl. Blau und Duncan 1967; Sewell et al. 1969).

Hypothese 2: Ein höheres Maß an Chancengleichheit sollte mit einer geringeren Bildungsergebnisungleichheit verbunden sein, und zwar sowohl hinsichtlich der Streuung der Bildungsergebnisse als auch des Anteils der untersten Bildungsgruppe.

Welche Auswirkungen hätte dies nun für das Ausmaß materieller Ungleichheiten? Um Anreize für Bildungsanstrengungen zu bieten und individuelle Bildungsressourcen auszuschöpfen, sind, so die Annahme, ungleiche Belohnungen und damit Einkommensungleichheiten notwendig (vgl. Bell 1994; Davis und Moore 1945; Parsons 1972).[8] Ferner ist ein starker Zusammenhang zwischen individuellem Bildungsniveau und erreichter beruflicher Position erforderlich (d. h. Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt). Gleichwohl könnten auch eine Abnahme von Bildungsergebnisungleichheiten und ein höherer gesellschaftlicher Entwicklungsgrad zu einer Verringerung von Einkommensungleichheiten (materielle Ungleichheiten) führen. Mögliche Ursache dafür wäre ein *Upgrading* der Arbeitsplatzstruktur (in Form von höher qualifizierten und damit – so die zugrunde liegende Produktivitätsannahme – höher bezahlten Jobs) aufgrund des höheren technologischen Entwicklungsgrades sowie des höheren Bildungsangebots (d. h. des höheren Anteils gut gebildeter Arbeitskräfte). Als Hypothese kann daher formuliert werden:

Hypothese 3: Je geringer die Bildungsergebnisungleichheiten sind, desto geringer sollten die materiellen Ungleichheiten (in den Markteinkommen) sein.

Damit tatsächlich von der unterstellten positiven Wirkung des Abbaus von Bildungsergebnisungleichheiten auf materielle Ungleichheiten ausgegangen werden kann, müsste sich ferner zeigen:

Hypothese 4: Je geringer die Bildungsergebnisungleichheiten in einer Alterskohorte sind, desto geringer sollten die materiellen Ungleichheiten (in den Markteinkommen) nach deren Arbeitsmarkteinstieg sein.

Die Bestätigung dieser vier Hypothesen spräche für die eingangs dargestellten Argumente *für* einen investiven Sozialstaat: Eine Zunahme von Chancengleichheit im Bildungssystem würde zu einer Verringerung (wenn auch nicht zur Beseitigung) von Bildungsergebnisungleichheiten führen und diese wiederum zu einer Abnahme materieller Ungleichheiten (auf dem Arbeitsmarkt), auch wenn letztere, entsprechend der funktionalistischen Sichtweise, nie vollständig beseitigt werden sollten.

2. Bildung als Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit

Aus konflikttheoretischer Sicht ist Skepsis gegenüber diesen Hypothesen zum positiven Zusammenhang von Bildung und materiellen Ungleichheiten anzumelden. Bildung wird hier als zentrales Mittel der sozialen Reproduktion von Statusgruppen oder sozia-

8 Selbst bei Rawls (1975) gelten materielle Ungleichheiten als notwendige Anreize, allerdings verbunden mit der Forderung nach einer gleichzeitig zu maximierenden Wohlfahrt der am stärksten benachteiligten Gesellschaftsmitglieder (Bénabou 2000: 317).

len Klassen angesehen (vgl. Bourdieu 1982; Parkin 1982). Die Genese und Veränderungen von Bildungsinstitutionen wäre hier also nicht Ergebnis ökonomischer Entwicklungen, sondern politischer Auseinandersetzungen und sozialer Verteilungskämpfe. Von daher wird auch nicht von einem evolutionären Trend hin zu mehr Chancen- und Ergebnisgleichheit im Bildungssystem ausgegangen.

Konflikttheoretische Überlegungen richten den Blick auf die Frage, *wie* Bildung als legitimes Reproduktionsmittel dienen kann oder, anders formuliert, wie bewerkstelligt wird, dass „die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist" und bleibt (Bourdieu 2009: 116). Eine prominente Erklärung dafür liefert der *Kredentialismus* (Collins 1979). Hier wird die Verwendung von Bildungszertifikaten als zentrales Rekrutierungskriterium nicht, wie in der funktionalistischen Modernisierungstheorie, aus ökonomischen Notwendigkeiten abgleitet, sondern daraus, dass in demokratischen Gesellschaften die Verteilung der begrenzten Zahl an höheren und besser bezahlten Arbeitsmarktpositionen als objektiv, rational und gerecht gelten muss (Bills und Brown 2011: 1; Brown 2011: 21; Weber 1994); dies zugleich so, dass dadurch Privilegien auf eine legitime Art weiterhin intergenerational vererbt und soziale Verkehrskreise geschlossen werden können (vgl. Collins 1979; Parkin 1992; Themelis 2008).

Individuelle Bildungsergebnisse erfüllen diese beiden Funktionen: Sie gelten einerseits (neben dem Privateigentum) als legitimes Verteilungskriterium sozialer Positionen (Parkin 1982: 178) und können andererseits durch günstigere Lernvoraussetzungen und -bedingungen im Elternhaus vererbt werden (Sørensen 2000: 1548). In diesem doppelten Sinne formulierte bereits Weber (1980: 577): „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."

Mit diesen Überlegungen ergeben sich folgende konkurrierende Hypothesen zur funktionalistischen Sichtweise: Da ein höheres individuelles Bildungsniveau (unabhängig davon, wie groß der Abstand zu geringerer Bildung ist) als legitimes Monopolisierungsinstrument auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden kann, sollte es, im Gegensatz zu den Hypothesen *H3* und *H4*,

Hypothese 3:* weder einen positiven Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Bildungsergebnisungleichheiten und materiellen Ungleichheiten (auf dem Arbeitsmarkt) geben, noch

Hypothese 4:* sollte eine geringere Bildungsergebnisungleichheit in einer Alterskohorte zu geringeren materiellen Ungleichheiten nach ihrem Arbeitsmarkteinstieg führen.

Die zugrunde liegende Annahme ist also: Abnehmende Bildungsungleichheiten berühren die Ungleichheitsrelationen auf dem Arbeitsmarkt nicht, sodass vorhandene Bildungsergebnisungleichheiten (unabhängig von ihrem Ausmaß) weiterhin zur Statusreproduktion genutzt werden können. Bei Bestätigung beider Hypothesen würde eine stärkere sozialpolitische Orientierung auf Bildung daher eher der Legitimation als der Verringerung von sozialer Ungleichheit dienen – und dies insbesondere dann, wenn

Sozialpolitik auf Bildung verengt wird und Umverteilungsprozesse dadurch reduzieren werden (Stichwort: „education only politics“).

3. Bildung, Arbeitsplatzstruktur und sozialpolitische Umverteilung

Blicken wir über den Tellerrand der Bildungssoziologie hinaus, so finden wir, neben konflikttheoretischen Überlegungen, auch in der Arbeitsmarkt- und Wohlfahrtsstaatsforschung Erklärungen dafür, warum Bildung nur eingeschränkt eine ungleichheitsreduzierende Wirkung auf Arbeitsmärkten entfalten kann.

Primat der Arbeitsplatzstruktur. In der Arbeitsmarktforschung wird die, funktionalistisch unterstellte, Korrespondenz zwischen Veränderungen in der Bildungsverteilung und der Arbeitsplatzstruktur in Frage gestellt. Prominent wurde dies in der sogenannten *Verdrängungsthese* formuliert (vgl. Blossfeld 1983). Hier wird davon ausgegangen, dass die Erträge individueller Bildungsleistungen von dem quantitativen und qualitativen Verhältnis des Angebots und der Nachfrage nach Arbeitskräften abhängig sind. Gemäß dem Vakanzketten- oder *Job-Competition*-Modell (vgl. Sørensen 1977; Sørensen und Kalleberg 1994; Thurow 1975) wird dieses Verhältnis vor allem über die Art und Anzahl von freien Stellen relevant. Ob, wann, wo, für wen und mit welchen Löhnen es jedoch Vakanzen gibt, das bestimmen primär der Arbeitsmarkt und die Regulierung von Beschäftigungsverhältnissen. Veränderungen in der Bildungsverteilung führen demzufolge nicht notwendigerweise zu Veränderungen im Niveau der Arbeitsplätze. Das heißt, hier wäre nicht das Bildungssystem, sondern die jeweilige Arbeitsplatzstruktur entscheidend für den Umfang materieller Ungleichheiten (in den Markteinkommen).

Aus diesen (und unter Einbeziehung der konflikttheoretischen) Überlegungen könnte, in Bezug zu *Hypothese 4*, eine umgekehrte Kausalrichtung des Zusammenhangs von Bildungs- und Arbeitsmarktungleichheiten abgeleitet werden: Der Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt sollte Ursache für den Wettbewerb im Bildungssystem sein (Brown et al. 2011: 156; Erikson 1996: 99). Eine egalitärere Lohnstruktur (d. h. geringere materielle Marktungleichheiten) könnte zu weniger Wettbewerb(sdruck) im Bildungssystem führen, sodass bildungspolitische Interventionen und Veränderungen möglich werden, die ein höheres Maß an Chancen- und Ergebnisgleichheit beim Bildungserwerb begünstigen.[9] Empirisch wäre daher zu erwarten:

Hypothese 5: Je geringer die materiellen Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt sind, desto geringer sollte das Ausmaß an Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungssystem in den nachfolgenden Generationen sein.

Mit Blick auf eine investive Sozialpolitik würde eine Bestätigung dieser Hypothese darauf hinweisen, dass eine Verringerung von Unterschieden in den erzielbaren Einkommen auf dem Arbeitsmarkt gleichfalls einen bildungspolitischen Beitrag leisten könnte;

9 Dies könnte zudem damit verbunden sein, dass geringere materielle Ungleichheiten in der Elterngeneration mit einer größeren Gleichheit der Lerngelegenheiten und Bildungsaspirationen in der Kindergeneration einhergehen, mit dem Ergebnis geringerer Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb (vgl. Blossfeld und Shavit 1993).

nämlich dadurch, dass sie Statuskämpfe im und durch das Bildungssystem zu verringern hilft.

Primat wohlfahrtstaatlicher Umverteilung. Bereits Boudon (1974) und Jencks et al. (1972) haben darauf hingewiesen, dass Arbeitsmarktregulierung und sozialstaatliche Umverteilung einen *direkten* und damit auch größeren Einfluss auf soziale (materielle) Ungleichheiten in einer Gesellschaft haben sollten als Chancengleichheit beim Bildungserwerb. Ähnliche Argumente sind in der heutigen Armuts- und Wohlfahrtsstaatsforschung (z. B. Butterwegge 2011; Butterwegge et al. 2008) sowie der politökonomischen Bildungsforschung zu finden (z. B. Brown 2011; Brown et al. 2011; Brown und Tannock 2009; Keep und Mayhew 2010).

Gleichwohl würde eine wohlfahrtsstaatliche Sichtweise eine Einbeziehung bildungspolitischer Aspekte in Sozialpolitik nicht ausschließen (vgl. Allmendinger und Nikolai 2010). Wenn im Handeln eines investiven Sozialstaats anerkannt wird, dass soziale Risiken (wie z. B. Krankheit, Arbeitslosigkeit, Armut) nicht allein durch eine höhere Bildung abgesichert werden können, so könnten diese Sozialstaaten insbesondere dann erfolgreich bei der Verringerung von materiellen Ungleichheiten sein, wenn sie auf eine „doppelte Absicherung", nämlich auf Umverteilung *und* den Abbau von Bildungsungleichheiten, setzen (vgl. Allmendinger 2009: 5; Allmendinger und Nikolai 2010). Letztere könnten (indirekt) zu einer Reduzierung der materiellen Ungleichheiten in den Markteinkommen führen und so, ergänzend zur (direkten) sozialstaatlichen Umverteilung, zu einer Reduzierung der letztlich vorhandenen materiellen Ungleichheiten nach Steuer und Transfer beitragen.[10]

Für den Abbau von Bildungsergebnisungleichheiten (insbesondere von Bildungsarmut) könnte, die Überlegungen zu den *Hypothesen 3* und *4* aufgreifend, ein solches Absicherungspotenzial aus einer Erhöhung der Teilhabe am Arbeitmarkt resultieren. Empirisch sollte sich dementsprechend zeigen:

Hypothese 6: Je höher die materielle Umverteilung und je geringer die Bildungsergebnisungleichheit sind, desto geringer sollten die materiellen Ungleichheiten (nach Steuer und Transfer) sein.

Hinsichtlich des Potenzials geringerer Chancenungleichheiten im Bildungssystem können hingegen zwei gegensätzliche Hypothesen formuliert werden. In Anlehnung an die konflikttheoretischen Überlegungen könnten geringere Chancenungleichheiten den Wettbewerbsdruck auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft reduzieren.[11] Damit wären beispielsweise egalitärere Lohnstrukturen oder mehr Umverteilungen von oben nach unten möglich, die zu einer Reduzierung materieller Ungleichheiten führen würden. Zu erwarten wäre:

10 In den folgenden Hypothesen sind, im Unterschied zu den bisherigen Hypothesen, materielle Ungleichheiten *nach* Steuer und Transferleistungen zu berücksichtigen, da der Grad der Umverteilung selbst wenig Einfluss auf die Unterschiede in den Markteinkommen haben sollte. In den hier verwendeten Daten (siehe *Abschnitt V*) finden sich dementsprechend keine signifikanten Korrelationen zwischen den Indikatoren für die Umverteilung und die materiellen Ungleichheiten *vor* Steuer und Transfer.

11 Unklar wäre allerdings, wie ein Abbau von Chancenungleichheiten, gegen den Widerstand der höheren Schichten, überhaupt in Zeiten großer Arbeitsmarktungleichheiten erreicht werden kann.

Hypothese 7: Je höher die materielle Umverteilung und die Chancengleichheit sind, desto geringer sollten die materiellen Ungleichheiten (nach Steuer und Transfer) sein.

Mit Blick auf die Ausführungen zum Primat der Arbeitsplatzstruktur sollte im Unterschied dazu die Arbeitsmarktstruktur (einschließlich der Entlohnungsstruktur) selbst bei geringeren Chancenungleichheiten im Bildungssystem unverändert bestehen bleiben. Das heißt,

Hypothese 7:* Eine höhere Chancengleichheit sollte (unter Kontrolle des Umfangs von Umverteilungsprozessen sowie Bildungsergebnisungleichheiten) keine positive Wirkung auf das Ausmaß an materieller Ungleichheit (nach Steuer und Transfer) haben.

V. Untersuchungsdesign und Daten

Zur Überprüfung der oben formulierten Hypothesen dient ein Ländervergleich, mittels dem die unterschiedlichen Einflussfaktoren variiert werden. Für diesen Vergleich werden nur entwickelte Gesellschaften betrachtet, da die Diskussion um den investiven Sozialstaat nicht als Vergleich von Deutschland oder den USA mit armen Ländern, beispielsweise Afrikas, geführt wird. Zudem beinhaltet diese Diskussion den Vergleich von entwickelten Ländern für die gegenwärtige Zeit und nicht einen historischen Vergleich innerhalb von Ländern. Die Analysen beziehen sich daher auf die 1990er und 2000er Jahre.

Für diesen Vergleich ist es wichtig, dass die Angaben zu Bildungsungleichheiten und -niveau vergleichbar sind. Für Bildungsabschlüsse gilt dies nur sehr eingeschränkt, selbst mit der International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO (vgl. Schneider 2008). So markiert beispielsweise der höhere Sekundarschulabschluss in Ländern ohne ausgebautes Berufsbildungssystem einen allgemeinbildenden Abschluss, in Ländern mit einem starken beruflichen Bildungssystem (wie z. B. Deutschland) hingegen einen berufsspezifischen Abschluss (Facharbeiter- oder Fachangestelltenabschluss) sowie sehr selten auch ein Abitur, ohne dass anschließend eine Ausbildung oder ein Studium absolviert wurde.[12] Ähnliches gilt für das Ausmaß von Bildungsarmut (als Dimension von Bildungsergebnisungleichheit). Während beispielsweise in Portugal 70 Prozent und in Spanien 48 Prozent der 25- bis 64-Jährigen im Jahr 2009 keinen höheren Sekundarschulabschluss erreicht haben, waren es in den USA 11 Prozent und in der Tschechischen Republik sogar nur 9 Prozent (vgl. OECD 2010b). Somit wären Personen ohne höheren Sekundarschulabschluss in Ländern wie den USA und Tschechien als (relativ) bildungsarm zu kennzeichnen, in Portugal und

12 Ähnliche Schwierigkeiten gibt es für den Vergleich des Anteils der Bevölkerung mit einem tertiären (oder Hochschul-)Abschluss. Je nach Ausbau des Berufsbildungssystems werden die Bildungsabschlüsse für bestimmte Berufe in der Berufsausbildung oder an Hochschulen erworben (z. B. für die Krankenschwester, Erzieherberufe oder einige technische Berufe). Umstritten ist dabei, ob das Bildungsniveau der beruflichen Ausbildung im Vergleich zu einem Hochschulabschluss in den entsprechenden Berufen als niedriger oder gleich zu bewerten ist (vgl. Bosch und Charest 2010).

Spanien hingegen nicht, da ihr Bildungsniveau nicht unterhalb des gesellschaftlichen Durchschnitts liegt.

Für die Analysen werden daher *Kompetenzmaße* (im Bereich Lesefähigkeiten) verwendet. Sie haben unter anderem zwei Vorteile: Erstens sind sie metrisch, sodass unterschiedliche Dispersionsmaße der Bildungsverteilung berechnet werden können. Zweitens bieten sie kategorial ein vergleichbares Maß für (absolute) Bildungsarmut, nämlich jene Personengruppe, die in Tests nur maximal die unterste Kompetenzstufe erreicht. Diese Gruppe wird in der Literatur als „funktionale Analphabeten" bezeichnet, da sie zwar elementare Lesefähigkeiten besitzen, „die jedoch einer praxisnahen Bewährung in lebensnahen Kontexten nicht standhalten" (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 363).

Aufgrund von Länderunterschieden in den Bildungssystemen ist der Zeitpunkt der Messung von Kompetenzen relevant. Mit Messungen im Jugendalter (z. B. am Ende der Pflichtschulzeit oder Sekundarstufe I) können Ungleichheiten im allgemeinbildenden Schulsystem abgebildet werden, nicht jedoch Ungleichheiten im Gesamtbildungssystem. Angesichts der sehr unterschiedlichen Bildungsoptionen und -beteiligungsquoten nach der Pflichtschulzeit ist deshalb auch ein Vergleich der Kompetenzen im Erwachsenenalter (d. h. nach weitgehender Beendigung der Bildungsbiografie) erforderlich. Daher werden sowohl Daten für die 15-Jährigen aus den PISA-Studien (Programme for International Student Assessment der OECD) herangezogen als auch Daten für die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter aus dem International Adult Literacy Survey (IALS) der OECD, der zwischen 1994 und 1998 durchgeführt wurde. An letzterer haben sich weniger Länder beteiligt als an den PISA-Studien.

In den Analysen werden nur jene OECD-Länder berücksichtigt, die als entwickelte Industrienationen gelten, an PISA 2009 teilgenommen haben und maximal zwei fehlende Werte in den interessierenden Indikatoren (ohne die IALS-Indikatoren) aufweisen. Insgesamt stehen Daten aus 20 Ländern zur Verfügung (siehe *Anhangtabelle A1*); für die Analysen mit den IALS-Indikatoren sind es 17 Länder. Das ist eine kleine Fallzahl, jedoch die maximal mögliche (Fall-)Zahl an Ländern mit verfügbaren Daten. Für Analysen mit den IALS-Indikatoren in Kombination mit denen für materielle Ungleichheiten gäbe es teilweise weniger als 15 Länder. Auf diese Analysen wurde angesichts der zu geringen Fallzahl verzichtet.

Da die Länderauswahl keine Zufallstichprobe ist, stellt sich hier die Frage, ob es in den Analysen zu den in den Hypothesen formulieren Zusammenhängen (mittels OLS-Regressionen) Signifikanztests bedarf. Für das Schließen auf eine Grundgesamtheit sind sie sicherlich nicht hilfreich, da die Grundgesamtheit im Prinzip untersucht wird (nur eingeschränkt durch die Teilnahme an PISA sowie die Verfügbarkeit von Informationen zu den Indikatoren für materielle Ungleichheiten). Da Signifikanztest die Größe der Standardfehler und damit die Streuung der Daten berücksichtigen, wird das Signifikanzmaß von $p < 0{,}1$ (in Anbetracht der kleinen Fallzahl) gleichwohl dafür verwendet, um abschätzen zu können, ob ein Zusammenhang vorhanden ist oder ob sich die Länder nicht systematisch, wie in den Hypothesen erwartet, unterscheiden.

Bei allen Hypothesen handelt es sich um Aussagen auf der Makroebene. Aussagen über individuelles Verhalten wurden nicht formuliert. Dieses makro-empirische Vorgehen ist zudem dadurch erforderlich, dass die in den Hypothesen angenommenen Wirkungen von *Bildungsverteilungen* nur auf der Aggregat- und nicht auf der Individualebene beobachtbar sind. Welche Prozesse auf der Individualebene diesen Verteilungen

Tabelle 1: Indikatoren zur Operationalisierung der Hypothesen

Konstrukt	Variablenname	Indikatoren
Durchschnittliches Bildungsniveau		
Ende SEK I	PISA-Mean	Mittlerer PISA-Kompetenzwert der Lesefähigkeit, 2000 bzw. 2009
Gesamt	IALS-Mean	Mittlerer IALS-Kompetenzwert, *Document literacy*, 16- bis 65-Jährige 1994-1998
Bildungsergebnisungleichheiten		
Ende SEK I	PISA-D9/D1	Verhältnis der PISA-Lesekompetenzwerte des 9. und 1. Dezentils (D9/D1), 2000 bzw. 2009
	PISA-2 Std-Abw	Differenz der PISA-Lesekompetenzwerte zwischen einer Standardabweichung unterhalb und einer oberhalb des Mittelwerts, 2000 bzw. 2009
	PISA-% Level 1	Anteil an Kompetenzarmen in PISA: maximal Kompetenzstufe I, 2000 bzw. 2009
Gesamt	IALS-2 Std-Abw	Differenz der IALS-Lesekompetenzwerte zwischen einer Standardabweichung unterhalb und einer oberhalb des Mittelwerts, 1994-1998
	IALS-% Level 1	Anteil an Kompetenzarmen in IALS: maximal Level 1, *Document literacy*, 1994-98
Chancenungleichheiten im Bildungserwerb		
Ende SEK I	PISA-Soz-Gradient	Sozialer Gradient der PISA-Lesekompetenzunterschiede (gemessen als International Socio-Economic Index/ISEI), 2000 bzw. 2009
	PISA-OR	Relatives Risiko (Odds Ratio) von Kindern aus dem unteren Viertel der Sozialstruktur (ISEI) für die Zugehörigkeit zur Gruppe der 15-Jährigen, die im Lesen die Kompetenzstufe I nicht überschreiten, im Vergleich zu Kindern aus statushöheren Familien, 2000
Gesamt	IALS-Soz-Gradient	Sozialer Gradient der IALS-Document Literacy (gemessen als mittlere Punkte pro Schuljahr der Eltern), 26- bis 65-Jährige, 1994-1998
Materielle Ungleichheiten[a)]		
Vor Umverteilung	Pre-Gini	Gini-Koeffizient[b)] der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18-65 Jahre) vor Steuer und Transferleistungen, Mitte der 1990er bzw. Ende der 2000er Jahre
	Pre-Armut	Armutsquote vor Steuer und Transferleistungen (max. 60 % des Medians des Haushaltsäquivalenzeinkommens), Mitte der 1990er bzw. Ende der 2000er Jahre
Nach Umverteilung	Post-Gini	Gini-Koeffizient der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18-65 Jahre) nach Steuer und Transferleistungen, Mitte der 1990er bzw. Ende der 2000er Jahre
	Post-Armut	Armutsquote nach Steuer und Transferleistungen (max. 60% des Medians des Haushaltsäquivalenzeinkommens), Mitte der 1990er bzw. Ende der 2000er Jahre
Umfang der Umverteilung[c)]	Umv-Gini	Prozentuale Verringerung des Pre-Gini-Koeffizienten im Vergleich zum Post-Gini-Koeffizienten ((Pre-Gini–Post-Gini)/Pre-Gini*100), Ende der 2000er Jahre
	Umv-Armut	Prozentuale Verringerung der Pre-Armut im Vergleich zur Post-Armut ((Pre-Armut–Post-Armut)/Pre-Armut*100), Ende der 2000er Jahre
Entwicklungs-niveau	BIP	Bruttoinlandsprodukt[d)] pro Einwohner, in US $, kaufkraftbereinigt, 1998 bzw. 2010

SEK = Sekundarstufe

Die Quellen für die Daten dieser Indikatoren sind in *Anhangtabelle A1* ausgewiesen.

a) Berechnungsgrundlage ist das Haushaltsäquivalenzeinkommen entsprechend der „Square root scale“ (vgl. OECD 2008). Dazu wurde das Haushaltseinkommen durch die Quadratwurzel der Haushaltsgröße dividiert.

Fortsetzung *Tabelle 1:*

b) Der Gini-Koeffizient ist ein gleichmäßig intervallskalierter Koeffizient (zwischen 0 für keine Ungleichheit und 1 für maximale Ungleichheit). Es besteht eine sehr hohe Korrelation von 0,994 zwischen dem Gini-Koeffizienten (vor Steuer und Transferleistungen) and dem Anteil des Einkommens des obersten Einkommensquintils (Top 20%) (Nielson 1995: 331). Damit eignet er sich zur Abbildung von Marktungleichheiten.

c) Höhere Werte geben eine größere Umverteilung an.

d) Die Datenquellen für die Ausgabenkomponenten sind zuverlässiger als für die Einkommens-/Einnahmenkomponenten. Daher wird das BIP gemäß dem „expenditure approach" (und nicht dem „income approach") verwendet (U.S. Bureau of Economic Analysis 2009: 2-11).

(Makrozusammenhängen) zugrunde liegen, wird in diesem Beitrag nicht untersucht. Dies wäre – vor dem Hintergrund der Befunde der Makroanalysen – dann eine Aufgabe zukünftiger Forschung.

Einige der Hypothesen gehen von Assoziationen (Korrelationen) zwischen zwei Verteilungen aus, andere von einer gerichteten Wirkung. Um bei letzteren dem Endogenitätsproblem zu begegnen, wird mit zeitversetzten Daten gearbeitet (siehe *Tabelle 2*).

Die verwendeten Indikatoren für die unterschiedlichen Dimensionen von Bildungs- und materiellen Ungleichheiten sowie die wohlfahrtsstaatliche Umverteilung sind in *Tabelle 1* ausgewiesen. Um robustere Ergebnisse zu erzeugen, werden jeweils mehrere Indikatoren verwendet. Die verwendeten Maße für materielle Ungleichheiten basieren auf dem Haushaltsäquivalenzeinkommen (siehe Anmerkung in *Tabelle 1*). Dies ist einerseits eine Einschränkung, da die Überlegungen in *Abschnitt IV* sich auf die Verteilung von Individualeinkommen beziehen. Andererseits ist dies für den Ländervergleich auch vorteilhaft, da dadurch zugleich unterschiedliche Verteilungen der Haushaltsgrößen berücksichtigt werden.

In den Analysen wird das gesellschaftliche Entwicklungsniveau (mit dem Indikator des natürlichen Logarithmus des Bruttoinlandsprodukts[13]) als sparsame Kontrolle der *ceteris paribus*-Bedingungen (wirtschaftliches und technologisches Entwicklungsniveau, Wirtschafts- und Arbeitsplatzstruktur und damit zusammenhängende Unterschiede in der Sozialstruktur) verwendet.

VI. Empirische Befunde

Zunächst werden die Entwicklungen der Bildungsungleichheiten seit den 1990er Jahren in den 20 Ländern sowie der Vergleich der beiden Messzeitpunkte (Jugend- und Erwachsenenalter) präsentiert. Anschließend wird der Zusammenhang von Chancen- und Ergebnisungleichheit im Bildungserwerb untersucht (*Hypothesen 1* und *2*). Es folgen dann die Befunde zum Zusammenhang von Bildung und materiellen Ungleichheiten (*Hypothesen 3* bis *5*) sowie zur Rolle von Bildung in Kombination mit sozialstaatlicher Umverteilung (*Hypothesen 6* und *7*).

13 Die Logarithmierung erfolgt, da in der Ökonomie von einem abnehmenden Grenznutzen des gesellschaftlichen Entwicklungsniveaus ausgegangen wird (vgl. Kuznets 1955). Auf die zusätzliche Verwendung des quadrierten Terms zur Abbildung eines umgekehrt u-förmigen Zusammenhangs von Entwicklungsniveau und Bildungs- sowie Einkommensverteilung wird allerdings verzichtet, da sich die verwendeten Länder auf einem relativ hohen und vergleichbaren Entwicklungsniveau befinden.

Entwicklungen von Bildungsungleichheiten. Im Widerspruch zur funktionalistischen Modernisierungstheorie zeigt der Vergleich des sozialen Gradienten in den PISA-Studien 2000 und 2009 innerhalb der Länder, dass es keinen evolutionären Trend hin zu mehr Chancengleichheit gibt (siehe *Anhangtabelle A1*). Obgleich in allen Ländern das Bruttoinlandsprodukt (als Indikator für den gesellschaftlichen Wohlstand) zwischen 1998 und 2010 gestiegen ist, hat die Chancenungleichheit nur in acht der 20 Länder abgenommen. In fünf Ländern gab es keine Veränderungen im sozialen Gradienten und in sieben Ländern hat er sich sogar erhöht. Ähnliches gilt für das Ausmaß an Ergebnisungleichheit. In fünf Ländern hat sich der relative Kompetenzvorteil des 9. Dezentils gegenüber dem 1. Dezentil (PISA-D9/D1) und in acht der Anteil kompetenzarmer Schülerinnen und Schüler (PISA-% Level 1) erhöht.

Werden die Bildungsindikatoren für die 15-Jährigen (d. h. in der Regel am Ende der Sekundarstufe I) und das Erwachsenenalter (d. h. nach dem Durchlaufen der gesamten Bildungsbiografie) miteinander verglichen, so zeigen sich zwei interessante Unterschiede für den Zusammenhang zwischen dem gesellschaftlichen Entwicklungsniveau und dem vorhandenen Ausmaß an Bildungsungleichheiten. Erstens ist der Zusammenhang zwischen dem sozialen Gradienten der PISA-Studie 2009 (als Indikator für Chancengleichheit) und dem (logarithmierten) Bruttoinlandsprodukt ca. zehn Jahre früher (1998) nicht signifikant.[14] Der soziale Gradient der IALS-Studie korreliert hingegen signifikant mit dem BIP 1998 (r=-0,45, p=0,07). Hier ist der Zusammenhang jedoch, im Gegensatz zur Annahme der funktionalistischen Modernisierungstheorie, nicht positiv, sondern negativ. Länder mit einer höheren Chancenungleichheit haben also häufiger auch ein höheres Entwicklungsniveau erreicht. Zu den sieben der 17 Länder, die einen überdurchschnittlich hohen sozialen Gradienten und gleichwohl ein überdurchschnittlich hohes BIP aufweisen, gehören neben Großbritannien, Neuseeland und den USA die drei vertretenen Länder mit einem ausgebauten Berufsbildungssystem (Dänemark, Deutschland und die Schweiz) sowie Norwegen mit einem gemischten Berufsbildungssystem.

Zweitens korreliert der Anteil kompetenzarmer Erwachsener (IALS-% Level 1) mit dem BIP 1998 sehr stark (r = –0,67, p = 0,01). Für das Jugendalter gibt es diesen Zusammenhang hingegen nicht (r = –0,02).[15] Zudem gehören zu den Ländern, in denen der Anteil an Kompetenzarmen im Erwachsenenalter geringer ist als bei den Jugendlichen, wiederum insbesondere Länder mit einem Lehrlings- oder gemischten Berufsbildungssystem (wie Dänemark, Deutschland, Norwegen, die Schweiz und Tschechien) sowie auch Belgien und Schweden mit einem schulischen Berufsbildungssystem. Diese Länder haben zugleich mit die geringsten Anteile an kompetenzarmen Erwachsenen.

Diese beiden unterschiedlichen Ergebnisse für Ungleichheiten am Ende der Sekundarstufe I und nach Abschluss der gesamten Bildungsbiografie weisen auf zweierlei hin. Zum einen ist das gesellschaftliche Entwicklungsniveau in entwickelten Ländern stärker für die Bildungsbeteiligung und -ungleichheiten *nach* der Pflichtschulzeit relevant.

14 Zeitversetzt, damit das wirtschaftliche Entwicklungsniveau potenziell einen Einfluss auf das Bildungssystem und den Bildungserfolg nachfolgender Generationen ausgeübt haben kann.

15 Berechnet als Korrelation zwischen dem logarithmierten BIP (1998) und PISA-% Level 1 (2009).

Zum anderen werden Bildungsergebnisungleichheiten im höchsten erreichten Bildungsniveau letztlich stärker durch die Bildungsoptionen nach der Pflichtschulzeit bestimmt.

Diese Befunde zeigen zudem, dass der Blick auf die allgemeinbildende Schule und das Jugendalter für die Untersuchungen von Bildungsungleichheiten nicht ausreicht. Gerade im internationalen Vergleich ist es aufgrund der großen Unterschiede im Ausbildungs- und Hochschulsystem wichtig, Bildungsungleichheiten zu einem Zeitpunkt zu betrachten, wenn (potenziell) alle Stufen des Bildungssystems absolviert werden konnten. Von daher werden bei der Hypothesenprüfung, soweit möglich, sowohl Indikatoren für das Ende der Pflichtschulzeit (PISA-Daten) als auch für das Gesamtbildungsresultat (IALS-Daten) verwendet.

Zusammenhang zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb. Für das Jugendalter können die in Hypothese 1 erwarteten Zusammenhänge teilweise bestätigt werden: Eine geringere Chancenungleichheit, ausgedrückt durch den sozialen Gradienten (PISA 2009), ist mit einem höheren durchschnittlichen Bildungsniveau (PISA-Mean 2009) verbunden; für den Indikator der Odds ratios (2000) besteht hingegen kein signifikanter Zusammenhang (siehe *Tabelle 2*). Der Blick auf das Erwachsenenalter (IALS-Indikatoren) zeigt erneut, dass diese Befunde nicht verallgemeinerbar sind. Hier erreichen entgegen der Erwartung von Hypothese 1 nun Länder mit einer höheren Chancenungleichheit häufiger ein höheres Bildungsniveau.

Diese Befundlage setzt sich für *Hypothese 2* fort. Für das Ende der Sekundarstufe I (PISA-Indikatoren) gibt es, wie erwartet, signifikante und positive Zusammenhänge zwischen einer geringeren Chancen- und Ergebnisungleichheit im Bildungserwerb. Für das Erwachsenenalter (IALS-Indikatoren) geht der Zusammenhang erneut in die entgegengesetzte Richtung. Hier haben Länder mit einer geringeren Chancengleichheit mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine höhere Ergebnisgleichheit. Zu diesen Ländern gehören wiederum Deutschland, Dänemark, Norwegen und die Schweiz, d. h. vor allem Länder mit einem betrieblichen Ausbildungssystem. Diese höhere Bildungsergebnisgleichheit ist mit dafür verantwortlich, dass im Erwachsenenalter trotz höherer Chancenungleichheiten ein vergleichsweise hohes mittleres Kompetenzniveau erreicht wird (siehe Befunde zu *Hypothese 1*). Dies verweist auf die komplementäre Wirkung dieser Art von Ausbildungssystemen, und zwar sowohl „safety net" als auch sozialer Schließungsmechanismus zu sein (vgl. Shavit und Müller 2000).

Für den Zusammenhang zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungssystem lässt sich insgesamt somit keine der beiden funktionalistischen Bildungshypothesen generell bestätigen.

Zusammenhang von Bildungs- und materiellen Ungleichheiten. Mit der Prüfung der *Hypothesen 3* und *4* (siehe *Tabelle 2*) kann nun die Frage beantwortet werden, ob sich geringere Bildungsergebnisungleichheiten in geringere materielle Ungleichheiten umsetzen. Für das Erwachsenenalter zeigt sich der erwartete positive Zusammenhang der Höhe des Gini-Koeffizienten mit dem Anteil an Bildungsarmen (IALS-% Level 1), nicht jedoch mit der Höhe der Varianz in den Bildungsergebnissen. Ferner gibt es Befunde, die für *Hypothese 4** und gegen *Hypothese 4* sprechen. Keiner der Indikatoren für Bildungsergebnisungleichheiten am Ende der Sekundarstufe I (PISA-Indikatoren) korreliert signifikant mit den Indikatoren für materielle Ungleichheiten, d. h. Bildungs-

Tabelle 2: Empirische Ergebnisse (OLS-Regressionen)

Jahr	Variable(n) X	Variable(n) Y	Kontroll-variable(n)	Erwarteter ZH	Unstand. Koeff.	Stand. Koeff.	p	n
Hypothese 1: Chancenungleichheit im Bildungserwerb & Bildungsniveau								
2009	PISA-Soz-Gradient	PISA-Mean	ln (BIP 2010)	negativ	**–1,25**	**–0,48**	**0,05**	20
2000	PISA-OR	PISA-Mean	ln(BIP 1998)	negativ	n.s.		0,58	20
1994-98	IALS-Soz-Gradient	IALS-Mean	ln(BIP 1998)	negativ	**6,54**	**0,45**	**0,03**	17
Hypothese 2: Chancen- & Ergebnisungleichheit im Bildungssystem								
2000	PISA-OR	PISA-D9/D1	ln(BIP 1998)	positiv	0,09	0,38	0,12	20
		PISA-2 Std-Abw	ln(BIP 1998)	positiv	12,34	0,34	0,16	20
		PISA-% Level 1	ln(BIP 1998)	positiv	**5,65**	**0,41**	**0,06**	19
2009	PISA-Soz-Gradient	PISA-D9/D1	ln(BIP 2010)	positiv	**0,01**	**0,83**	**0,00**	20
		PISA-2 Std-Abw	ln(BIP 2010)	positiv	**1,37**	**0,66**	**0,00**	20
		PISA-% Level 1	ln(BIP 2010)	positiv	**0,49**	**0,71**	**0,00**	19
1994-98	IALS-Soz-Gradient	IALS-2 Std-Abw	ln(BIP 1998)	positiv	n.s.		0,35	17
		IALS-% Level 1	ln(BIP 1998)	positiv	**–3,70**	**–0,48**	**0,02**	17
Hypothese 3: Bildungsergebnisungleichheit & Materielle Ungleichheit (Markteinkommen) **Hypothese 3*: Bildungsergebnisungleichheit & Materielle Ungleichheit (Markteinkommen)**								
1994-98	IALS-2 Std-Abw	Pre-Gini Mitte 1990er	ln(BIP 1998)	positiv	n.s.		0,38	15
	IALS-% Level 1	Pre-Gini Mitte 1990er	ln(BIP 1998)	positiv	**0,002**	**0,65**	**0,02**	15
Hypothese 4: Bildungsergebnisungleichheit ==> Materielle Ungleichheit (Markteinkommen) **Hypothese 4*: Bildungsergebnisungleichheit =//=> Materielle Ungleichheit (Markteinkommen)**								
ZV[1)]	PISA-D9/D1 2000	Pre-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv	n.s.		0,57	20
		Pre-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv	n.s.		0,60	20
	PISA-2 Std-Abw 2000	Pre-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv	n.s.		0,51	20
		Pre-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv	n.s.		0,63	20
	PISA-% Level 1 2000	Pre-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv	n.s.		0,53	19
		Pre-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv	n.s.		0,68	19
Hypothese 5: Materielle Ungleichheit (Markteinkommen) ==> Chancen- & Ergebnisungleichheit im Bildungssystem								

Jahr	Variable(n) X	Variable(n) Y	Kontroll-variable(n)	Erwarteter ZH	Unstand. Koeff.	Stand. Koeff.	p	n
ZV[2)]	Pre-Gini Mitte 1990er	PISA-Soz-Gradient bzw. PISA-D9/D1 2009	ln(BIP 2010)	positiv positiv	n.s. n.s.		0,47 0,85	17
	Pre-Armut Mitte 1990er	PISA-Soz-Gradient bzw. PISA-D9/D1 2009	ln(BIP 2010)	positiv positiv	n.s. 0,01	 **0,49**	0,38 **0,07**	16
Hypothese 6: Bildungsergebnisungleichheit & sozialstaatliche Umverteilung ==> Materielle Ungleichheit nach Umverteilung								
ZV[1)]	PISA-% Level 1 2000 & Umv-Gini Ende 2000er	Post-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv negativ	n.s. **–0,004**	 **–0,73**	0,62 **0,00**	19
	PISA-D9/D1 2000 & Umv-Gini Ende 2000er	Post-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv negativ	n.s. **–0,004**	 **–0,78**	0,70 **0,00**	20
	PISA-% Level 1 2000 & Umv-Armut Ende 2000er	Post-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv negativ	n.s. **–0,22**	 **–0,84**	0,56 **0,00**	19
	PISA-D9/D1 2000 & Umv-Armut Ende 2000er	Post-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010)	positiv negativ	n.s. **0,23**	 **0,85**	0,69 **0,00**	20
Hypothese 7: Chancenungleichheit & sozialstaatliche Umverteilung ==> Materielle Ungleichheit nach Umverteilung Hypothese 7*: Chancenungleichheit & sozialstaatliche Umverteilung =//=> Materielle Ungleichheit nach Umverteilung								
ZV[1)]	PISA-Soz-Gradient 2000 & Umv-Gini Ende 2000er	Post-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010) PISA-D9/D1 2000	positiv negativ	n.s. **–0,004**	 **–0,78**	0,65 **0,00**	20
	PISA-OR 2000 & Umv-Gini Ende 2000er	Post-Gini Ende 2000er	ln(BIP 2010) PISA-D9/D1 2000	positiv negativ	n.s. **–0,004**	 **–0,75**	0,45 **0,00**	20
	PISA-Soz-Gradient 2000 & Umv-Armut Ende 2000er	Post-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010) PISA-D9/D1 2000	positiv negativ	n.s. **–0,22**	 **–0,83**	0,76 **0,00**	20
	PISA-OR 2000 & Umv-Armut Ende 2000er	Post-Armut Ende 2000er	ln(BIP 2010) PISA-D9/D1 2000	positiv negativ	n.s. **–0,23**	 **–0,87**	0,23 **0,00**	20

Fett markiert: $p < 0,1$; für Schätzungen mit $p < 0,2$ sind die Koeffizienten gleichfalls ausgewiesen.

ZV = zeitversetzt ca. 10 bzw. 15 Jahre, damit (1) der Bildungserwerb den Arbeitsmarkt bzw. (2) materielle Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt den Bildungswettbewerb der nachfolgenden Generation beeinflussen können.

ergebnisungleichheiten am Ende der Sekundarstufe I haben keinen Einfluss auf spätere materielle Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt.[16] Gemeinsam legen diese Befunde die Interpretation nahe, dass entsprechend der Überlegungen zur modernisierungstheoretischen *Hypothese 3* eine Verringerung von Bildungsergebnisungleichheiten (Bildungsarmut) zu einem höheren Beschäftigungsniveau führt, gleichwohl jedoch, wie in den konflikttheoretischen *Hypothesen 3** und *4** erwartet, durch eine Verringerung der Varianz der Bildungsverteilung das Monopolisierungspotenzial höherer Bildungsergebnisse für den Zugang zu höheren (Einkommens-)Positionen nicht angetastet wird.

Bleibt zu fragen, ob es Hinweise für eine ungekehrte Wirkungsrichtung zwischen Bildungs- und materiellen Ungleichheiten, wie mit *Hypothese 5* erwartet, gibt. Führt eine Verringerung materieller Ungleichheiten (z. B. als Reduzierung des Arbeitsmarktwettbewerbs oder als Angleichung der familiären Lernbedingungen) zu einer Abnahme von Chancen- und Bildungsergebnisungleichheiten? Für die Armutsquote zeigt sich für Bildungsergebnisungleichheiten der erwartete positive Zusammenhang (siehe *Tabelle 2*). Eine geringere Armutsquote Mitte der 1990er Jahre trägt mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu geringeren Bildungsergebnisungleichheiten im Jahr 2009 bei.[17] Für den Gini-Koeffizienten gibt es keinen signifikanten Einfluss. Darüber hinaus hat weder das Ausmaß an Einkommensunterschieden noch die Armutsquote einen positiven Einfluss auf den Grad der Chancenungleichheit (d. h. den eigentlichen Statuswettbewerb im Bildungssystem). Von daher kann *Hypothese 5* nur teilweise bestätigt werden.

Die positiven Befunde für *Hypothese 3* im Erwachsenenalter sowie für *Hypothese 5* in Bezug auf Bildungsergebnisungleichheiten sprechen durchaus *für* eine Strategie eines investiven Sozialstaats, der allerdings stärker auf den Abbau von Ergebnis- im Vergleich zu Chancenungleichheiten im Bildungserwerb hin ausgerichtet sein sollte. So ist zum einen ein geringeres Ausmaß an Bildungsergebnisungleichheiten mit geringeren materiellen Ungleichheiten (vermutlich durch ein höheres Beschäftigungsniveau) verbunden. Hilfreich für eine Reduzierung von Bildungsergebnisungleichheiten in den nachfolgenden Generationen sind zum anderen geringere materielle Ungleichheiten (insbesondere eine geringere Armutsquote) in der Elterngeneration.

Bildung als „doppelte Absicherungsstrategie"? Abschließend wird nun die Frage adressiert, inwieweit indirekte Maßnahmen über Bildung einen zusätzlichen Beitrag zu direkten Maßnahmen der sozialpolitischen Umverteilung zur Verringerung materieller Ungleichheiten leisten können. Wie die Befunde zu den *Hypothesen 6* und *7* (bzw. *7**) in *Tabel-*

16 Einschränkend ist zu erwähnen, dass zur genaueren Prüfung der *Hypothesen 4* und *4** der Gini-Koeffizient für die Bevölkerung im Alter von 25 bis 29 Jahren (statt im Alter von 18 bis 65 Jahren) angemessener wäre. Dieser ist jedoch nicht verfügbar. Gleichwohl sollte sich in den Analysen mit dem hier verwendeten Gini-Koeffizienten für die Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter zumindest in der Tendenz ein positiver Einfluss zeigen. Dies ist nicht der Fall, selbst wenn vom Signifikantniveau abgesehen wird. Zum einen gibt es sowohl positive als auch negative Effekte einer geringeren Bildungsergebnisungleichheit, zum anderen sind die standardisierten Effekte sehr klein und liegen bei maximal 0,16.

17 Für Einkommensungleichheiten und Armutsquoten *nach* Steuer und Transfer können diese Zusammenhänge nicht gefunden werden (OLS-Koeffizienten sind nicht signifikant). Dies könnte darauf verweisen, dass vor allem eine Erhöhung von Erwerbsarbeit (mit Löhnen über der Armutsgrenze) in der Elterngeneration diesen positiven, ungleichheitsverringernden Effekt in der Kindergeneration bewirkt.

le 2 zunächst ausweisen, hat eine höhere (direkte) sozialstaatliche Umverteilung erwartungsgemäß einen signifikanten und stark positiven Einfluss auf die Reduzierung der materiellen Ungleichheiten, und zwar sowohl für Einkommensungleichheiten als auch die Armutsquote.

Darüber hinaus kann *Hypothese 6* (entgegen der Erwartung und konform zu den Befunden von *Hypothese 4*) nicht bestätigt werden. Eine Verringerung von Bildungsergebnisungleichheiten wirkt sich nicht reduzierend auf die materiellen Ungleichheiten aus.[18] Gleiches gilt (übereinstimmend mit *Hypothese 7**, aber entgegen *Hypothese 7*) für eine Verringerung von Chancenungleichheiten.[19]

Angesichts dieser Befunde verwundert es nicht, dass vor allem die Art des Wohlfahrtsstaatsregimes[20] – mit seinem je spezifischen Bündel an Umverteilungsmechanismen – und weniger die Bildung einen großen Einfluss auf materielle Ungleichheiten und Armut hat. So haben sozialdemokratische Wohlfahrtsstaaten in der Regel nicht nur geringere materielle Ungleichheiten in den Markteinkommen (Indikatoren Pre-Gini und Pre-Armut), sondern zusätzlich noch eine vergleichsweise hohe sozialstaatliche Umverteilung durch Steuern und Transferleistungen (siehe *Anhangtabelle A1*). Mit Blick auf das Ausmaß an Bildungsarmut ist zudem festzustellen, dass sich die sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten auch durch eine gleichermaßen erfolgreiche Bildungs- und Sozialpolitik auszeichnen (siehe *Anhangtabelle A1*). Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden hatten (neben Deutschland) einen deutlich geringeren Anteil an kompetenzarmen Erwachsenen (IALS-% Level 1). Angesichts der Bestätigung von *Hypothese 5* und Ablehnung von *Hypothese 4* (bzw. Bestätigung von *H4**) ist dabei wohl von einem sich verstärkenden Wechselspiel zwischen egalitären Strukturen auf dem Arbeitsmarkt und im Bildungssystem auszugehen, sodass Bildungsprozesse und -politik weniger durch den Konkurrenzgedanken geprägt werden. Von daher können die sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten als Prototypen eines investiven Sozialstaats auf „zwei Beinen" (Allmendinger 2009: 1) gelten.

VII. Fazit: „Sozialer Schutz lässt sich allein durch Bildung nicht gewährleisten."[21]

Gegenstand des Beitrags war die Frage, inwieweit Bildung und die Verringerung von Bildungsungleichheiten effektive Mittel der Armutsbekämpfung und Reduzierung materieller Ungleichheiten sind. Verbunden wurden damit darüber hinaus zwei bildungssoziologische Fragen: Welche empirischen Zusammenhänge bestehen zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungssystem? Und ist die deutlich größere Auf-

18 Die Effekte der Bildungsindikatoren werden nicht durch Korrelation mit den Umverteilungsindikatoren „unterdrückt". Für alle Bildungsindikatoren der *Hypothesen 6* und *7* sind sie nicht signifikant (und weit von $p < 0{,}1$ entfernt).

19 Auch ohne Berücksichtigung der beiden Kontrollvariablen (die angesichts der Fallzahl zu einer Überschätzung der Modelle führen mögen) ergeben sich die gleichen Ergebnisse.

20 Die post-sozialistischen Länder werden aufgrund ihrer Systemtransformation seit den 1990er Jahren, trotz ihrer unterschiedlichen Wohlfahrtsstaatsausrichtung, als gemeinsame Kategorie behandelt.

21 Zitat in Allmendinger (2009: 5).

merksamkeit der Bildungssoziologie für erstere im Vergleich zu letzterer mit Blick auf ihre Bedeutung für materielle Ungleichheiten gerechtfertigt?

Die Befunde der Analysen zu den *Hypothesen 1* und *2* zeigten zunächst, dass das Verhältnis von Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb nicht eindeutig ist, sondern stark davon abhängig ist, zu welchem Zeitpunkt die Bildungsverteilungen betrachtet werden. Für das Ende der Sekundarstufe I konnte (hypothesenkonform) ein positiver Zusammenhang zwischen beiden Arten von Bildungsungleichheiten sowie zu dem (bis dahin erreichten) durchschnittlichen Bildungsniveau gefunden werden. Im Unterschied dazu weisen die Befunde für den Vergleichzeitpunkt nach (weitgehender) Beendigung der Bildungsbiografie darauf hin, dass eine geringere Bildungsergebnisungleichheit (insbesondere Bildungsarmut, gemessen in den Kompetenzen) durchaus mit einer höheren Chancenungleichheit einhergehen kann. Zentraler Faktor dafür ist, ob es höhere Sekundarschulbildungsgänge in einem ausgebauten Berufsbildungssystem gibt oder ob die Bildungsoptionen ab der höheren Sekundarstufe mit einer Polarisierung des Kompetenzerwerbs verbunden sind (z. B. in „some college" oder keine weitere Bildungsbeteiligung). Ein Abbau von Chancenungleichheiten im Bildungserwerb führt also nicht automatisch zu einer Reduzierung von Bildungsarmut.

Die Befunde zu den *Hypothesen 3* bis *7* legen die Interpretation nahe, dass die Rolle von Bildung sowie der Abbau von Bildungsungleichheiten als Mittel der Armutsbekämpfung und Ungleichheitsreduzierung nicht überschätzt werden dürfen (vgl. auch Allmendinger und Nikolai 2010; Themelis 2008: 428). Direkte Maßnahmen der sozialstaatlichen Umverteilung sind hier weit wirkungsvoller als indirekte Maßnahmen, die das Bildungssystem betreffen (*Hypothesen 6* und *7*). Dafür spricht auch der Befund, dass eine Reduzierung von Armut in der Elterngeneration helfen kann, Bildungsergebnisungleichheiten in der Kindergeneration zu verringern *(Hypothese 5).* Ferner zeigte nur die Reduzierung von Bildungsergebnisungleichheiten *(Hypothese 3)* eine signifikante und positive Wirkung für die Reduzierung materieller Ungleichheiten; vermutlich vermittelt über ein dadurch erreichtes höheres Niveau der Erwerbsbeteiligung (vgl. Green et al. 2008: 14). Der Einfluss des Niveaus von Chancenungleichheit erwies sich hingegen nicht als signifikant *(Hypothese 7*).*

Aus Letzterem sollte keinesfalls die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein Abbau von Chancenungleichheiten im Bildungssystem irrelevant wäre. Zumindest für die Sekundarstufe I besteht ein stark positiver Zusammenhang zwischen Chancen- und Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb (vgl. Befunde zu *Hypothese 2*). Gleichwohl wäre mit Blick auf die Reduzierung materieller Ungleichheiten und die soziale Teilhabe in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt dem Abbau von Bildungsergebnisungleichheiten der Vorrang zu geben (vgl. Befunde zu *Hypothese 3*), in dessen Schlepptau sich dann auch Chancenungleichheiten verringern könnten. Dabei ist angesichts der unterschiedlichen Befunde für die beiden Messzeitpunkte (Ende der Sekundarstufe I und Erwachsenenalter) darauf hinzuweisen, dass Länder aufgrund ihrer unterschiedlichen Bildungssysteme (insbesondere hinsichtlich der Berufsausbildung) verschiedenartige Möglichkeiten haben, Bildungsarmut zu begegnen.

Was bedeuten diese Befunde für eine investive Sozialpolitik? Eine verengte Orientierung auf Chancengleichheit, oder „Chancengerechtigkeit", kann zum einen den Wettbewerbsgedanken verstärken und dadurch eine Bildungspolitik zum Abbau von Bildungsergebnisungleichheiten (und hier insbesondere von Bildungsarmut) behindern.

Für Letzteres wäre nicht Wettbewerb, sondern eine Stärkung gesellschaftlicher Solidarität erforderlich (vgl. Green et al. 2008: 138), da eine solche Bildungspolitik „den Wählerinteressen, den Wünschen des Sozialstaatsklientels widersprechen" und „Verteilungskonflikte auslösen" könnte (Allmendinger 2009: 5).

Mit „education only politics" besteht zum anderen die Gefahr, dass andere, effektivere Problemlösungsstrategien (wie Umverteilung, existenzsichernde Löhne oder der Ausbau von Beschäftigung zur Vermeidung von Arbeitslosigkeit) für soziale und ökonomische Probleme aus dem Blick geraten (vgl. Bénabou 2000: 337; Brown et al. 2011: 15 ff.; Brown und Tannock 2009: 389; Della Fave 1986: 477; Keep und Mayhew 2010: 565 f.; Mickelson und Smith 2004: 367). Von daher ist eine gute Balance zwischen Bildung und einer sozialen Absicherung von sozialen Risiken wie in den skandinavischen Wohlfahrtsstaaten gefragt.

Auch wenn nun die sozialpolitische Wirkung von Bildung geringer ist, als von vielen erwartet, so soll mit den Analysen dieses Beitrags keinesfalls die gesellschaftliche und individuelle Bedeutung von Bildung in Frage gestellt werden. Ein Mehr an Bildung ist ein Wert an sich und kann gesellschaftlich viele positive Effekte haben. Dazu gehören kulturelle und zivilgesellschaftliche, Gesundheits- sowie motivationale Aspekte bis hin zu Fragen des subjektiven Wohlbefindens und der Lebensgestaltung (vgl. z. B. Brown 2011: 30; Desjardins und Schuller 2006: 15). Doch auch hier ist Bildung nicht der alleinige Faktor für positive Entwicklungen in diesen Bereichen (Desjardins und Schuller 2006: 15).

Abschließend sei betont, dass die vorliegenden Analysen nur ein erster Schritt für eine forschungsfeldübergreifende Bildungssoziologie sind, mit der der Brückenschlag zur Arbeitsmarkt- und Sozialpolitikforschung vorgenommen wird. Zukünftig wären zum einen Prozesse auf der Mikroebene zu untersuchen, z. B. wodurch eine Verringerung materieller Ungleichheiten in der Elterngeneration zu einer Abnahme von Chancen- und oder Ergebnisungleichheiten im Bildungserwerb in der Kindergeneration beitragen kann, aber auch wodurch positive Wirkungen möglicherweise konterkariert werden und damit ausbleiben. Zum anderen sollte in tiefergehenden (historischen) Länderstudien erforscht werden, welche Kombinationen von Bildungs- und Umverteilungspolitiken für eine Verringerung von materiellen Ungleichheiten besonders erfolgreich sind.

Anhangtabelle A1: Verwendete Daten

Variablenname		PISA-Mean		PISA-Soz-Gradient		PISA-OR	PISA-2 Std-Abw		PISA-D9/D1		PISA-% Level 1		IALS-Mean	IALS-Soz-Gradient	IALS-2 Std-Abw	IALS-% Level 1
Land *sortiert nach Wohlfahrtsstaatstyp*	**Abk.**	**in der Lesefähigkeit**		**Sozialer Gradient (ISEI)**		**Odds Ratio für Level 1 nach soz. Herkunft**	**Punkt-differenz zwischen 2 Std-Abw**		**Dezentil-Verhältnis**		**Anteil max. Lesekompe-tenzstufe 1**		**Docu-ment Literacy (1994-98)**	**Sozialer Gradient**	**Punkt-diff. zw. 2 Std-Abw**	**Anteil Level 1**
		2000	2009	2000	2009	2000	2000	2009	2000	2009	2000	2009	16-65 J.	26-65 J.	15-65 J.	16-65 J.
1. Liberal																
Australien	AUS	528	515	32	29	2,28	204	198	1,66	1,66	12,5	14,3	273	9,9	53,2	17,0
Großbritannien	GB	523	494	38	33	3,09	200	190	1,66	1,66	k.A.	18,5	268	10,1	60,0	23,3
Kanada	CAN	534	524	26	23	2,07	190	180	1,59	1,57	9,6	10,3	279	9,4	23,4	18,2
Neuseeland	NZL	529	521	32	40	2,26	216	206	1,73	1,69	13,7	14,3	269	10,2	31,4	21,4
Schweiz	CHE	494	501	40	33	2,70	204	186	1,75	1,65	20,4	16,9	272	10,7	21,2	18,1
USA	USA	504	500	34	36	2,29	210	194	1,75	1,68	17,9	17,7	268	11,2	31,6	23,7
2. Konservativ																
Belgien	BEL	507	506	38	41	2,73	214	204	1,79	1,71	19,0	17,7	278	8,8	60,0	15,3
Deutschland	D	484	497	45	35	2,45	222	190	1,85	1,68	22,6	18,5	285	10,3	35,6	9,0
Frankreich	FRA	505	496	31	34	2,19	184	212	1,62	1,77	15,2	19,7	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Irland	IRL	527	496	30	30	2,55	188	190	1,60	1,64	11,0	17,2	259	8,7	28,0	25,3
Österreich	ÖST	507	470	35	37	2,61	186	200	1,62	1,78	19,3	27,5	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
3. Sozial-demokr.																
Dänemark	DÄN	497	495	29	27	1,44	196	168	1,68	1,56	17,9	15,2	294	11,0	39,0	7,8
Finnland	FIN	546	536	21	20	1,79	178	172	1,52	1,53	7,0	8,1	289	9,1	39,4	12,6
Norwegen	NOR	505	503	30	29	2,13	208	182	1,73	1,62	17,5	14,9	297	11,0	30,2	8,6
Schweden	SWE	516	497	27	33	2,30	184	198	1,61	1,68	12,6	17,5	306	9,0	23,2	6,2
4. Mediterran																
Portugal	POR	470	489	38	34	2,57	194	174	1,76	1,61	26,3	17,6	220	4,3	47,0	49,1
Spanien	SPA	493	481	27	28	1,84	170	176	1,58	1,62	16,3	19,5	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
5. Post-sozialistisch																
Polen	POL	479	500	35	31	2,13	200	178	1,76	1,60	23,2	15,0	224	8,0	22,4	45,4
Tschech. Rep.	CZR	492	478	43	42	2,19	192	184	1,66	1,68	17,5	23,1	283	9,9	36,0	14,3
Ungarn	HUN	480	494	39	41	2,17	188	180	1,69	1,64	22,7	17,6	249	9,7	38,4	32,9

Fortsetzung *Anhangtabelle 1:*

Variablenname		PISA-Mean		PISA-Soz-Gradient		PISA-OR	PISA-2 Std-Abw		PISA-D9/D1		PISA-% Level 1		IALS-Mean	IALS-Soz-Gradient	IALS-2 Std-Abw	IALS-% Level 1
	Abk.	in der Lesefähigkeit		Sozialer Gradient (ISEI)		Odds Ratio für Level 1 nach soz. Herkunft	Punkt-differenz zwischen 2 Std-Abw		Dezentil-Verhältnis		Anteil max. Lesekompe-tenzstufe 1		Docu-ment Literacy (1994-98)	Sozialer Gradient	Punkt-diff. zw. 2 Std-Abw	Anteil Level 1
N		20	20	20	20	20	20	20	20	20	19	20	17	17	17	17
Min		470	470	21	20	1,44	170	168	1,52	1,53	7	8,1	220	4	21,1	6,2
Max		546	536	45	42	3,09	222	212	1,85	1,78	26,3	27,5	306	11	60	49,1
Mittelwert		506	500	34	33	2,29	196	188	1,68	1,65	17	17,1	271	9,5	36,5	20,5
Std.-Abweichung		20,5	15,6	6,1	5,9	0,37	13,5	12,2	0,08	0,06	5	4,1	23,3	1,6	12,4	12,3

Var.-name	Pre-Gini		Pre-Armut		Post-Gini		Post-Armut		Umv-Gini	Umv-Armut	BIP	
	Gini-Koeffizient vor Steuer/Transfer		Armutsquote vor Steuer/Transfer		Gini-Koeffizient nach Steuer/Transfer		Armutsquote nach Steuer/Transfer		Gini-Umver-teilung	Armuts-Umvertei-lung	pro Einwohner; US $	
Land	Mitte 1990er (*Mitte 2000er)	Ende 2000er (*Mitte)	Mitte 1990er (*Anfang 2000er)	Ende 2000er	Mitte 1990er (*Anfang 2000er)	Ende 2000er	Mitte 1990er (*Anfang 2000er)	Ende 2000er	Ende 2000er	Ende 2000er	1998	2010 (*2009)
AUS	0,42	0,42	32,0	31,7	0,30	0,32	20,8	21,7	23,8	31,5	25 443	*39 971
GB	0,45	0,45	*35,0	34,9	0,35	0,34	19,3	18,4	24,4	47,5	26 231	35 512
CAN	0,40	0,42	30,7	29,5	0,29	0,33	17,1	19,3	21,4	34,6	23 302	39 070
NZL	0,43	0,40	29,6	25,5	0,33	0,32	15,8	19,0	20,0	25,5	18 043	*29 204
CHE	k.A.	0,34	k.A.	22,1	*0,28	0,29	*13,3	16,1	14,7	27,1	27 346	46 622
USA	0,44	0,45	31,3	31,7	0,35	0,37	23,8	24,4	17,8	23,0	28 860	46 588
BEL	0,42	0,41	42,0	34,1	0,28	0,26	17,6	16,3	36,6	52,2	24 390	37 676
D	0,39	0,42	31,8	35,6	0,27	0,30	12,7	14,8	28,6	58,4	24 190	37 411
FRA	0,43	0,43	40,7	37,6	0,28	0,29	14,1	13,5	32,6	64,1	22 760	34 148
IRL	k.A.	0,39	k.A.	33,9	0,32	0,29	20,7	16,8	25,5	50,4	24 227	40 458
ÖST	*0,39	0,41	k.A.	32,3	0,23	0,26	13,7	12,8	36,6	60,4	26 231	40 017

Fortsetzung *Anhangtabelle 1:*

Var.-name	Pre-Gini		Pre-Armut		Post-Gini		Post-Armut		Umv-Gini	Umv-Armut	BIP	
	Gini-Koeffizient vor Steuer/Transfer		Armutsquote vor Steuer/Transfer		Gini-Koeffizient nach Steuer/Transfer		Armutsquote nach Steuer/Transfer		Gini-Umver-teilung	Armuts-Umvertei-lung	pro Einwohner; US $	
Land	Mitte 1990er (*Mitte 2000er)	Ende 2000er (*Mitte)	Mitte 1990er (*Anfang 2000er)	Ende 2000er	Mitte 1990er (*Anfang 2000er)	Ende 2000er	Mitte 1990er (*Anfang 2000er)	Ende 2000er	Ende 2000er	Ende 2000er	1998	2010 (*2009)
DÄN	0,37	0,37	27,3	24,5	0,21	0,24	11,5	13,4	35,1	45,3	26 150	40 170
FIN	0,44	0,40	35,4	33,8	0,22	0,26	9,1	15,6	35,0	53,8	22 575	36 585
NOR	0,35	0,38	29,7	27,4	0,24	0,26	13,4	13,3	31,6	51,5	27 425	57 231
SWE	0,37	0,37	33,0	29,6	0,22	0,26	7,7	16,4	29,7	44,6	24 428	39 024
POR	0,43	0,46	30,8	32,6	0,34	0,35	22,1	18,5	23,9	43,3	15 693	25 451
SPA	k.A.	0,41	25,4	31,0	0,28	0,31	18,6	20,6	24,4	33,5	18 899	32 229
POL	*0,51	0,44	k.A.	32,0	*0,32	0,31	*17,7	17,8	29,5	44,4	9 472	19 883
CZR	*0,40	0,38	29,4	29,3	0,25	0,25	9,9	10,3	34,2	64,8	14 423	25 245
HUN	0,45	0,42	33,3	30,8	0,30	0,30	14,4	12,2	28,6	60,4	10 639	20 545
N	17	20	16	20	18	20	18	20	20	20	20	20
Min	0,35	0,34	25,4	22,1	0,21	0,24	7,7	10,3	14,7	23,0	9 472	19 883
Max	0,51	0,46	42,0	37,6	0,35	0,37	23,8	24,4	36,6	64,8	28 860	57 231
Mittelwert	0,42	0,41	32,4	31,0	0,28	0,30	15,7	16,6	27,7	45,8	22 036	36 152
Std.-Abw.	0,03	0,03	4,4	3,9	0,05	0,04	4,6	3,5	6,4	13	5 631	9 055

Kennzeichnung * = Angabe bezieht sich auf diesen Zeitraum/Jahr, da keine andere Angabe verfügbar war.

k.A. = keine Angabe

PISA Mean, % Level 1, D9/D1, 2 Std-Abw: OECD (2010a: 146-149). PISA Soz-Gradient: Ehmke und Jude (2010: 241). PISA Odds Ratios 2000: Baumert und Schümer (2001: 400). IALS Mean, % Level 1, 2 Std-Abw, Soz-Gradient: OECD (2000: 135, 137, 143, 145). Pre-Gini, Pre-Armut, Post-Gini, Post-Armut, BIP: OECD (2010b). (Umv-Gini, Umv-Armut: Eigene Berechnung, siehe *Tabelle 1*).

Literatur

Allmendinger, Jutta. 1999. Bildungsarmut – zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* 50: 35-50.

Allmendinger, Jutta. 2009. Der Sozialstaat des 21. Jahrhunderts braucht zwei Beine. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45: 3-5.

Allmendinger, Jutta, und Rita Nikolai. 2010. Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt* 61: 105-119.

Baumert, Jürgen, und Gundel Schümer. 2001. Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In *PISA 2000,* Hrsg. Deutsches PISA-Konsortium, 323-407. Opladen: Leske + Budrich.

Becker, Rolf, und Andreas Hadjar. 2011. Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl.), Hrsg. Rolf Becker, 37-62. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bell, Daniel. 1994. The coming of post-industrial society. In *Social Stratification,* Hrsg. David B. Grusky, 686-697. Boulder: Westview.

Bénabou, Roland. 2000. Meritocracy, redistribution, and the size of the pie. In *Meritocracy and Economic Inequality,* Hrsg. Kenneth Arrow, Samuel Bowles, Steven N. Durlauf, 317-339. Princeton: Princeton University Press.

Bills, David B., und David K. Brown. 2011. New directions in educational credentialism. *Research in Social Stratification and Mobility* 29: 1-4.

Blau, Peter Michael, und Otis Dudley Duncan. 1967. *The American occupational structure.* New York: Wiley.

Blossfeld, Hans-Peter. 1983. Höherqualifizierung und Verdrängung. In *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel,* Hrsg. Max Haller, Walter Müller, 184-240. Frankfurt a. M.: Campus.

Blossfeld, Hans-Peter, und Yossi Shavit. 1993. Dauerhafte Ungleichheiten. *Zeitschrift für Pädagogik* 30: 25-52.

Bosch, Gerhard, und Jean Charest (Hrsg.). 2010. *Vocational training: International perspectives.* New York: Routledge.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Die feinen Unterschiede.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre. 2009. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte der Sozialstrukturanalyse,* Hrsg. Heike Solga, Justin Powell, Peter A. Berger, 111-125. Frankfurt a. M.: Campus.

Breen, Richard, und John. H. Goldthorpe. 2001. Class, mobility and merit. *European Sociological Review* 17: 81-101.

Breen, Richard, und Jan O. Jonsson. 2005. Inequality of opportunity in comparative perspective. *Annual Review of Sociology* 31: 223-243.

Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller und Reinhard Pollak. 2010. Long-term trends in educational inequality in Europe. *European Sociological Review* 26: 31-48.

Brown, David K. 2011. The social sources of educational credentialism. *Sociology of Education* 74: 19-34.

Brown, Phillip, Hugh Lauder und David Ashton. 2011. *The global auction. The broken promises of education, jobs, and incomes.* Oxford: Oxford University Press.

Brown, Phillip, und Stuart Tannock. 2009. Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy* 24: 377-392.

Bukodi, Erzsebet, und John H. Goldthorpe. 2011. Social class returns to higher education. *Longitudinal and Life Course Studies* 2: 185-201.

Butterwegge, Christoph. 2011. *Armut in einem reichen Land.* Frankfurt a. M.: Campus.

Butterwegge, Christoph, Michael Klundt und Matthias Belke-Zen. 2008. *Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Collins, Randall. 1979. *The credential society.* New York: Academic Press.

Davis, Kingsley, und Wilbert E. Moore. 1945. Some principles of stratification. *American Sociological Review* 10: 242-249.

Della Fave, Richard. 1986. Towards an explanation of the legitimation process. *Social Forces* 65: 476-500.

Desjardins, Richard, und Tom Schuller. 2006. Measuring the effects of education on health and civic/social engagement. Paris: OECD.

Deutscher Bundestag. 2006. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage „Wachsende soziale Ungleichheit in Deutschland" der Abgeordneten Dr. Herbert Schui, Dr. Barbara Höll, Katja Kipping, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 16/2388. Berlin. http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/024/1602470.pdf (Zugegriffen: 01.07.2011).

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). 2001. *PISA 2000.* Opladen: Leske + Budrich.

Durkheim, Emile. 1972. *Erziehung und Soziologie (1922).* Düsseldorf: Schwann.

Ehmke, Timo, und Nina Jude. 2010. Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*, Hrsg. Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig, Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel, Wolfgang Schneider, Petra Stanat, 231-254. Münster: Waxmann.

Erikson, Robert. 1996. Explaining change in educational inequality – economic security and school reforms. In *Can Education Be Equalized?*, Hrsg. Robert Erikson, Jan O. Jonsson, 95-112. Boulder: Westview.

Erikson, Robert, und John H. Goldthorpe. 2001. Trends in class mobility (1992). In *Social Stratification*, Hrsg. David B. Grusky, 344-372. Boulder: Westview.

Europäische Kommission. 2009. *Konsultation über die zukünftige EU-Strategie bis 2020* (Arbeitsdokument). Brüssel.

Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg". 2011. *Empfehlungen für bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020.* Stuttgart: Kultusministerium. (http://www.kultusportalbw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf)

Giddens, Anthony. 1999. Der dritte Weg. Die Erneuerung der sozialen Demokratie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Green, Andy, John Preston und Jan Germen Janmaat. 2008. *Education, equality and social cohesion.* Basingstoke: Palgrave.

Hirsch, Fred. 1977. *Social limits to growth.* Cambridge: Harvard University Press.

Jencks, Christopher, Marshall Smith, Henry Ackland, Mary Jo Bane, David Cohen, Herbert Gintis, Barbara Heyns und Stephan Michelson. 1972. *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America.* New York: Basic Books.

Keep, Ewart, und Ken Mayhew. 2010. Moving beyond skills as a social and economic panacea. *Work, Employment & Society* 24: 565-577.

Kuznets, Simon Smith. 1955. Economic growth and income inequality. *American Economic Review* 45: 1-28.

Lefranc, Arnaud, Nicolas Pistolesi und Alain Trannoy. 2008. Inequality of opportunities vs. inequality of outcomes. *Review of Income and Wealth* 54: 513-546.

Legewie, Joscha, und Heike Solga. 2012. Social Class – an extension or critique to "return to education"? Comment on the paper "Social class returns to higher education" by Bukodi and Goldthorpe (2011). *Longitudinal and Life Course Studies* (im Erscheinen).

Mickelson, Roslyn Arlin, und Stephen Samuel Smith. 2004. Can education eliminate race, class, and gender inequality? In *Race, class, and gender*, Hrsg. Margaret L. Anderson, Patricia Hill Collins, 361-370. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Müller, Walter. 2001. Mobility: Social. In *International encyclopedia of the social & behavioral sciences,* Hrsg. Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, 9918-9924. Oxford: Pergamon.

OECD. 2000. Literacy in the information age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.

OECD. 2008. Growing unequal? Income distribution and poverty in OECD Countries. Paris: OECD.

OECD. 2010a. *Education at a glance 2010*, Vol. 5. Paris: OECD.

OECD. 2010b. OECD. Stat Extracts. http://stats.oecd.org/index.aspx. (Zugegriffen: 25.12.2011).

Parkin, Frank. 1982. Social closure and class formation. In *Classes, power, and conflict*, Hrsg. Anthony Giddens, David Held, 175-184. Basingstoke: Macmillan.

Parsons, Talcott. 1959. The school class as a social system. *Harvard Educational Review* 29: 297-318.

Parsons, Talcott. 1970. Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. In *Social stratification: Research and theory for the 1970s*, Hrsg. Edward O. Laumann, 13-72. Indianapolis: Bobbs-Merill.

Parsons, Talcott. 1972. *Das System moderner Gesellschaften.* München: Juventa.

Quenzel, Gudrun, und Klaus Hurrelmann (Hrsg.). 2010. *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rawls, John. 1975. *Eine Theorie der Gerechtigkeit.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Reich, Robert. 1992. *The work of the nation.* New York. Vintage.

Roemer, John. 2000. Equalitiy of opportunity. In *Meritocracy and economic inequality,* Hrsg. Kenneth Arrow, Samuel Bowles, Steven N. Durlauf, 17-32. Princeton: Princeton University Press.

Schneider, Silke L. (Hrsg.). 2008. *The international standard classification of education. An evaluation of content and criterion validity for 15 European countries.* Mannheim: MZES.

Sen, Amartya. 1985. *Commodities and capabilities.* Amsterdam. North-Holland.

Sewell, William, Archibald Haller und Alejandro Portes. 1969. The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review* 34: 82-92.

Shavit, Yossi, und Walter Müller. 2000. Vocational secondary education. Where diversion and where safety net? *European Societies* 2: 29-50.

Solga, Heike. 2005a. Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten?* Hrsg. Peter A. Berger, Heike Kahlert, 19-38. Weinheim: Juventa.

Solga, Heike. 2005b. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft.* Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Solga, Heike. 2008. Lack of training – the employment opportunities of low-skilled persons from a sociological and micro-economic perspective. In *Skill formation – interdisciplinary and cross-national perspectives*, Hrsg. Karl Ulrich Mayer, Heike Solga, 173-204. New York: Cambridge University Press.

Solga, Heike. 2009. Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Hrsg. Rolf Becker, 395-432. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Solga, Heike, und Rosine Dombrowski. 2009. Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung – Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans Böckler Stiftung Nr. 171. Düsseldorf. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf (Zugegriffen: 20.1. 2011)

Sørensen, Aage B. 1977. The structure of inequality and the process of attainment. *American Sociological Review* 42: 965-978.

Sørensen, Aage B. 2000. Symposium on class analysis. Toward a sounder basis for class analysis. *American Journal of Sociology 1*05: 1523-1558.

Sørensen, Aage B., und Arne L. Kalleberg. 1994. An outline of a theory of matching persons to jobs. In *Social Stratification*, Hrsg. David B. Grusky, 362-369. Boulder: Westview.

Themelis, Spyros. 2008. Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain. *British Journal of Sociology of Education* 29: 427-438.

Thurow, Lester C. 1975. *Generating inequality.* New York: Basic Books.

U.S. Bureau of Economic Analysis. 2009. Concepts and methods of the United States National Income and Product Accounts („NIPA Handbook"). Washington DC: UA Department of Commerce. http://www.bea.gov/national/pdf/NIPAhandbookch1-4.pdf (Zugegriffen: 26.12.2011).

Weber, Max. 1980. *Wirtschaft und Gesellschaft* (1921). (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.

Weber, Max. 1994. Open and closed relationships. In *Social Stratification*, Hrsg. David B. Grusky, 126-129. Boulder, CO: Westview.

Young, Michael. 1958. *The rise of the meritocracy.* Harmondsworth: Penguin.

Korrespondenzanschrift: Prof. Dr. Heike Solga, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt", Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

E-Mail: solga@wzb.eu

Die Autorinnen und Autoren

Beck, Michael, 1977, Dipl.-Soz., Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Bern. Forschungsgebiete: Migration, Bildungssoziologie, Arbeitsmarktsoziologie, politische Soziologie. Veröffentlichungen: Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem, in: G. Quenzel und K. Hurrelmann (Hrsg.), Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten, 2010, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (mit F. Jäpel und R. Becker).

Becker, Rolf, 1960, Prof. Dr., Abteilung für Bildungssoziologie an der Universität Bern. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Lebensverlaufsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und angewandte Statistik, Arbeitsmarkt- und Mobilitätsforschung, empirische Wahlforschung. Veröffentlichungen: Integration durch Bildung. Bildungserwerb von Migranten in Deutschland, 2011, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Effects of prepaid monetary incentives on mail survey response rates and on self-reporting about delinquency. Bulletin of Sociological Methodology 111, 2001 (mit G. Mehlkop).

Bernhard, Nadine, 1981, Dipl. Soz.-Wiss., wissenschaftliche Mitarbeiterin am WZB in der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt". Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Soziale Ungleichheit, Institutioneller Wandel, Diskursforschung, Europäisierung. Veröffentlichungen: Organisierte Zivilgesellschaft im EU Verfassungsprozess, Berliner Journal für Soziologie 19, 2009 (mit H.-J. Trenz und E. Jentges); The Emerging European Model in Skill Formation: Comparing Higher Education and Vocational Training in the Bologna and Copenhagen Processes, Sociology of Education, 2012 (mit J. J. W. Powell und L. Graf).

Blossfeld, Hans-Peter, 1954, Prof., Dr. rer. pol. Dr. h. c., ist seit August 2008 Geschäftsführender Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL) in der Universität Bamberg und Leiter des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Inhaber des Lehrstuhls für Soziologie I und Leiter des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Allgemeine Soziologie, Sozialstrukturanalyse, Arbeitsmarktforschung, Familiensoziologie, Bevölkerungssoziologie, Globalisierungsforschung, Soziologie des internationalen Vergleichs, Statistik (insbesondere Anwendung moderner Längsschnittverfahren im Rahmen der Lebenslaufforschung). Veröffentlichungen: Education as a lifelong process (mit J. von Maurice und T. Schneider), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, 2011; Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (mit W. Paulus und L. Kleine), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 2009; Educational assortative marriage in comparative perspective, Annual Review of Sociology 35, 2009. Blossfeld hat 29 Bücher und über 200 Artikel veröffentlicht.

Breen, Richard, 1954, ist William Graham Sumner Professor für Soziologie der Yale Universität sowie Fellow der British Academy und Mitglied der Royal Irish Academy. Forschungsgebiete: Soziale Schichtung und Mobilität, Quantitative Methoden und Anwendung formaler Modelle in der Soziologie. Veröffentlichungen: Educational Assortative Mating and Earnings Inequality in the United States, American Journal of Sociology 117, 2011 (mit L. Salazar); Educational Expansion and Social Mobility in the Twentieth Century, Social Forces 89, 2010.

Buchmann, Marlis, 1950, Dr. phil., Professorin für Soziologie an der Universität Zürich und Direktorin des Jacobs Center for Productive Youth Development Universität Zürich. For-

schungsgebiete: Soziologie des Lebenslaufs, soziale Ungleichheit, Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt, kultureller Wandel. Veröffentlichungen: Transition to Adulthood in Europe, Annual Review of Sociology 37, 2011 (mit I. Kriesi); Labour Market Structures and Women's Employment Levels, Work, Employment & Society, 2010 (mit I. Kriesi und St. Sacchi); Labor Market, Job Opportunities and Transitions to Self-Employment, European Sociological Review 25, 2009 (mit I. Kriesi und St. Sacchi).

Ditton, Hartmut, 1956, Prof. Dr., Professor für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Universität München. Forschungsgebiete: Schulische und familiale Sozialisation; Bildung, Ungleichheit und gesellschaftlicher Wandel; Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen; Methoden empirisch-pädagogischer Forschung. Veröffentlichungen: Reinders, Ditton, Gräsel und Gniewosz (Hrsg.), 2011: Empirische Bildungsforschung (2 Bde.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gottburgsen, Anja, 1966, Dr., Mitarbeiterin der Säule 5 „non-monetäre Bildungsrenditen" des Nationalen Bildungspanels (NEPS) und am Lehrstuhl für Empirische Wirtschaftssoziologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsgebiete: Bildungs- und Wissenschaftssoziologie, Ungleichheitsforschung mit den Schwerpunkten Gender – Migration – Intersektionalität/Diversity, Stereotypenforschung, Kommunikationssoziologie. Veröffentlichungen: Gottburgsen, A. und M. Sixt: Ressource Bildung. In: Knecht, A., und F.-Ch. Schubert (Hrsg.) (2011), Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer; Pasero, U., und A. Gottburgsen (Hrsg.) (2002): Wie natürlich ist Geschlecht? Gender und die Konstruktion von Natur und Technik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graf, Lukas, 1982, M. A., Doktorand an der Freien Universität Berlin und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Organisationen und institutioneller Wandel, Soziale Ungleichheit, Europäisierung. Veröffentlichungen: Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: Comparing the Internationalization of German and British Universities, European Journal of Education 44 (4), 2009; The Emerging European Model in Skill Formation, Sociology of Education, 2012 (mit J. Powell und N. Bernhard); Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based Vocational Education, in: M. R. Busemeyer und Ch. Trampusch (Hrsg.), The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems. Oxford, 2012 (mit L. Lassnigg und J. Powell).

Groh-Samberg, Olaf, 1971, Dr., Junior-Professor für Soziologie an der Universität Bremen, Bremen International Graduate School of Social Sciences und DIW Forschungsprofessor. Forschungsgebiete: Soziale Ungleichheit, Armut, Bildung, Lebenslauf, Wohlfahrtsstaat. Veröffentlichungen: Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstrukturen, Wiesbaden 2009; Laufbahnklassen – Zur empirischen Umsetzung eines dynamisierten Klassenbegriffs mithilfe von Sequenzanalysen, Berliner Journal für Soziologie 21, 2011 (mit F. R. Hertel); Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf, Zeitschrift für Soziologie 39 (6), 2010 (mit H. Lohmann).

Gross, Christiane, 1977, Dr., Habilitationsstipendiatin der Christian-Albrechts-Universität Kiel über das Professorinnenprogramm von Bund und Ländern. Forschungsgebiete: Bildungs- und Wissenschaftssoziologie, Medizin- und Gesundheitssoziologie, Sozialkapital, Methodologie. Veröffentlichungen: Jungbauer-Gans, M. und Ch. Gross (2011): More Private Schools for Nonnative Students? Migrant Performance in Private Schools of Differing National Contexts. Education Research International 2011, Article ID 121250; Gross, Ch., A. Jobst, M. Jungbauer-Gans und J. Schwarze (2011): Educational Returns Over the Life Course. In: Blossfeld, H.-P., H.-G. Roßbach und J. von Maurice (Hrsg.), Education as a Lifelong Process.

The German National Educational Panel Study (NEPS) (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue): 139–153.

Hall, Anja, 1967, Dr. phil, wiss. Mitarbeiterin im Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn. Forschungsgebiete: Qualifikations- und Berufsforschung, insbesondere Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen. Veröffentlichungen: Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn bei Frauen und Männern. Bielefeld 2011; Arbeiten Frauen und Männer unter ihrem Wert? Zum Einfluss dualer und schulischer Ausbildungsberufe auf ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland, Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 36, 2010; Wechsel des erlernten Berufs. Theoretische Relevanz, Messprobleme und Einkommenseffekte, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24, 2010, Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen (mit C. Diehl und M. Friedrich), Zeitschrift für Soziologie 38, 2009.

Helbig, Marcel, 1980, Master of Arts in Sozialwissenschaften, Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Projektgruppe bei der Präsidentin am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Geschlechtersoziologie, soziale Netzwerkforschung. Veröffentlichungen: Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage, European Sociological Review, 2011, 27: 669-689: (mit M. Neugebauer und A. Landmann); Neighborhood does matter! Soziostrukturelle Nachbarschaftscharakteristika und Bildungserfolg, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2010, 62: 655-679; Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2010, 62: 93-111; The Influence of Familial Network on the Educational Behavior of Elementary School Students, Journal of Education Research 2008, 2: 277-296 (mit M. Hennig).

Hillmert, Steffen, 1969, Prof. Dr., Professor für Soziologie an der Universität Tübingen. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Lebensverlaufsforschung; Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Methoden der empirischen Sozialforschung. Veröffentlichungen: Geboren 1964 und 1971: Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland (hrsg. mit K. U. Mayer), Wiesbaden 2004; Soziale Inklusion und Exklusion – die Rolle von Bildung. In: Inklusion und Exklusion (Hrsg. R. Stichweh und P. Windolf), Wiesbaden 2009; Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit, Sozialer Fortschritt 59, 2010; Selections and social selectivity on the academic track: A life-course analysis of educational attainment in Germany. Research in Social Stratification and Mobility 28, 2010 (mit M. Jacob); Occupational mobility and developments of inequality along the life course, European Societies 13, 2011.

Jacob, Marita, 1973, Prof. Dr., Professorin für Soziologie an der Universität zu Köln. Forschungsgebiete: Soziale Ungleichheiten im Lebensverlauf, insbesondere Bildungsungleichheit, Arbeitsmarktfragen, Familiensoziologie. Veröffentlichungen: Mehrfachausbildungen in Deutschland: Karriere, Collage, Kompensation? Opladen 2004; Familiengründung im Partnerschaftskontext, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, 2010 (mit G. Bauer); Class Origin and Young Adults' Decision to Re-Enroll, Research in Social Stratification and Mobility 29, 2011 (mit F. Weiss).

Jossin, Ariane, 1976, Dr., Post-Doktorandin in Soziologie und Politikwissenschaften am Centre Marc Bloch (Berlin) und am Centre de Recherches sur l'Action Politique (Rennes, Frankreich). Forschungsgebiete: Migrationssoziologie, Bewegungsforschung, deutsch-französische Komparatistik, Jugendsoziologie. Veröffentlichungen: Commémorations et mobilisations autour du Zentralfriedhof Friedrichsfelde – Un siècle d'histoire allemande à la lumière d'un cimetière, Le Mouvement Social 237, 2011; How do Activists experience Transnational Protest Events? The Case of Young Global Justice Activists from Germany and France, in:

S. Teune (Hg.), The Transnational Condition – Protest Dynamics in an Entangled Europe, New York, 2010; Passerelles entre mouvements protestataires et sphères partisanes. Une comparaison franco-allemande, in: J. Rowell, A.-M. Saint-Gille (Hrsg.), La société civile organisée aux XIXe et XXe siècles: perspectives allemandes et françaises, Lille, 2010.

Jungbauer-Gans, Monika, 1963, Prof. Dr., Professorin für Empirische Wirtschaftssoziologie an der Universität Erlangen-Nürnberg, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften. Forschungsgebiete: Wirtschaft, Organisation und Arbeitsmarkt, Gesundheit und Bildung. Veröffentlichungen: More Private Schools for Nonnative Students? Migrant Performance in Private Schools of Differing National Contexts, in: Education Research International, vol. 2011, Article ID 121250, 2011 (mit Ch. Gross); Educational returns over the life course. In: H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach und J. von Maurice (Hrsg.), Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS) Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue 14, Supp. 2: 139-153 (mit A. Jobst, Ch. Gross und J. Schwarze).

Keller, Carsten, 1971, Dr., Forscher am Centre Marc Bloch, Berlin, und Vertretungsprofessor an der Universität Kassel (seit 2011). Forschungsgebiete: Stadt-, Migrations- und Ungleichheitsforschung, europäische Gesellschaften und qualitative Methoden. Veröffentlichungen: Ungleichheit und Konflikt: zur Relevanz staatlicher Legitimation in mikrosozialen Statuskämpfen, Leviathan 39 (4), 2011; Die Besonderheit des Städtischen – Entwicklungslinien der Stadt(soziologie) (hrsg. mit H. Herrmann, R. Neef und R. Ruhne), Wiesbaden 2011.

Kleinert, Corinna, 1968, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Nürnberg. Forschungsgebiete: Bildungs- und Erwerbsverläufe, soziale Ungleichheit, Geschlechtersoziologie, Methoden der quantitativen Sozialforschung. Veröffentlichungen: FremdenFeindlichkeit. Opladen 2004; Frauen an der Spitze. Frankfurt am Main 2007 (mit S. Kohaut, D. Brader, J. Lewerenz); Does Unemployment Help or Hinder Becoming Independent? European Sociological Review 24, 2008 (mit M. Jacob).

Kriesi, Irene, 1969, Dr. phil., Leiterin des Forschungsfeldes „Institutionelle Bedingungen der Berufsbildung" am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen. Forschungsgebiete: Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt, Geschlechterungleichheit, Lebensverläufe. Veröffentlichungen: Variations in Job Opportunities for Men and Women in the Swiss Labor Market 1962-1989, Research in Social Stratification and Mobility 28, 2010 (mit M. Buchmann und St. Sacchi); Escaping the Gender Trap. Young Women's Transition into Non-Traditional Occupations, in I. Schoon und R. K. Silbereisen (Hrsg.), Transition from School to Work, Cambridge, 2009 (mit M. Buchmann); Educational Success and Adolescents' Well-Being, Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 38, 2012 (mit M. Buchmann und A. Jaberg).

Lohmann , Henning, Prof. Dr., Professor für Methoden der empirischen Sozialforschung und Sozialstrukturanalyse an der Universität Osnabrück, Forschungsprofessor am DIW Berlin. Forschungsgebiete: Soziale Ungleichheit, Methoden der empirischen Sozialforschung, Vergleich von Wohlfahrtsstaaten. Veröffentlichungen: Comparability of EU-SILC survey and register data: The relationship among employment, earnings and poverty, in: Journal of European Social Policy 21, 2011. Akzeptanz von Grundschulempfehlungen und Auswirkungen auf den weiteren Bildungsverlauf, in: Zeitschrift für Soziologie 39, 2010 (mit O. Groh-Samberg).

Lörz, Markus, 1976, Projektleiter am HIS-Institut für Hochschulforschung. Forschungsgebiete: Hochschulforschung, Ungleichheitsforschung, Methoden der empirischen Sozialforschung und Längsschnittsdatenanalyse. Veröffentlichungen: Räumliche Mobilität und soziale Selektivität, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63, 2011 (mit M. Krawietz); Mechanisms of social inequality development, European Sociological Review, 2011 (mit

S. Schindler); Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse, Zeitschrift für Soziologie 40, 2011 (mit S. Schindler).

Luijkx, Ruud, 1958, ist Professor am Department für Soziologie der Universität Tilburg (NL). Forschungsgebiete: Vergleichende Analyse von Bildungserwerb und seinen Folgen, soziale Mobilität und Lebenslauf. Veröffentlichungen: The Effects of Non-Employment in Early Work-Life on Subsequent Employment Chances of Individuals in the Netherlands, European Sociological Review 25, 2009 (mit M. Wolbers); Explaining Differences in Labour Market Transitions between Panel and Life-Course data in West-Germany. Quality and Quantity 45, 2011 (mit A. Manzoni und R. Muffels); Patterns of Intergenerational Mobility of the Old and New Middle Class in a Post-Industrial Society: Netherlands 1970-2006, Social Science Research 41, 2012 (mit A. Güveli und H. Ganzeboom).

Müller, Walter, 1942, ist Professor a. D. für Soziologie an der Universität Mannheim und Forscher am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES). Forschungsgebiete: International vergleichende Sozialstrukturanalyse, insbesondere Bildung, Arbeitsmarkt, soziale Ungleichheit und Mobilität. Veröffentlichungen: Die Klassenbasis in den Parteipräferenzen des deutschen Wählers. Erosion oder Wandel?, in: R. Schmitt-Beck (Hrsg.), Wählen in Deutschland. Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 45, Baden-Baden, 2012 (mit. M. Klein); Social Transformation and Education Systems in Central and Eastern Europe, in: I. Kogan, C. Noelke und M. Gebel (Hrsg.), Making the Transition. Education and Labor Market Entry in Central and Eastern Europe, Stanford, 2011 (mit C. Noelke); Education, in: S. Immerfall und G. Therborn (Hrsg.), Handbook of European Societies. Social Transformations in the 21st Century, New York 2010 (mit I. Kogan).

Pfahl, Lisa, 1975, Dr. phil., Dipl.-Soz., Vertretungsprofessorin für Geistige Entwicklung und Inklusive Pädagogik und Leiterin der Forschungsstelle Inklusion am Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Bremen. Forschungsgebiete: Wissen, Bildung und soziale Ungleichheit, Disability Studies, Gender Studies und interpretative qualitative Methoden. Veröffentlichungen: Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkung auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript, 2011; Legitimating School Segregation. In: Disability and Society, 2010 (mit J. J. W. Powell).

Pollak, Reinhard, 1973, Dr. rer. soc., kommissarischer Leiter der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Forschungsgebiete: International vergleichende Ungleichheitsforschung in Lebensverlaufsperspektive, insbesondere Bildungsungleichheiten, soziale Mobilität und Geschlechterungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt, Methoden der empirischen Sozialforschung. Veröffentlichungen: Micro-Class Mobility – Social Reproduction in Four Countries, American Journal of Sociology 114, 2009 (mit J. O. Jonsson, D. B. Grusky, M. Di Carlo und M. C. Brinton); Educational Expansion and its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany, European Sociological Review 26, 2010 (mit D. Reimer); Adult Education and Lifelong Learning, in: H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach und J. von Maurice (Hrsg.), Education as a Lifelong Process, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14, Wiesbaden, 2011 (mit J. Allmendinger et al.).

Pötter, Ulrich, 1956, Dr. rer. pol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut, München. Forschungsgebiete: Statistische Methoden, Analyse von unvollständigen Daten, Ereignisanalyse. Veröffentlichungen: Einführung in die Statistik mit R, München 2011 (mit A. Behr); Wahrscheinlichkeit. Begriff und Rhetorik in der Sozialforschung, Weinheim 2002 (mit G. Rohwer).

Powell, Justin J. W., 1970, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Ko-Projektleiter des DG-Projekts „Internationalization of Vocational and Higher Education Systems in Transition (INVEST)“, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), Vertretungsprofessur für Bildungssoziologie (Wintersemester 2011/12) an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Soziale Ungleichheit, Institutionen und Organisationen, Disability Studies. Veröffentlichungen: Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany (Boulder 2011); Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse, Frankfurt a. M. 2009 (Hrsg., mit H. Solga und P. A. Berger); Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes, Stanford 2011 (mit J. G. Richardson).

Prein, Gerald, 1956, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Jugendinstitut, München. Forschungsgebiete: Surveyforschung, soziale Ungleichheit, soziale Probleme, Lebenslauf. Veröffentlichungen: Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 2009 (mit E. Sass und I. Züchner); Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008 (mit W. Düx, E. Sass und C. Tully).

Reisz, Robert D., 1964, Dr., Professor an der West Universität Timisoara (Rumänien) und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsgebiete: Bildungsstatistik, Sozialstatistik, Bildungssoziologie, Hochschulforschung. Veröffentlichungen: Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft, Bielefeld, 2010 (mit E. Fernández Darraz, G. Lenhardt und M. Stock); Theorie der Weltgesellschaft und statistische Modelle im soziologischen Neoinstitutionalismus, Zeitschrift für Soziologie 36, 2007 (mit M. Stock); Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000), Bonn, 2007 (mit M. Stock).

Relikowski, Ilona, 1981, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Forschergruppe BiKS am Lehrstuhl für Soziologie I, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, soziale Ungleichheit, ethnische Bildungsdisparitäten, Lebensverlaufsforschung, quantitative Forschungsmethoden. Veröffentlichungen: Labor market entries and early careers in the United States of America, 1984–2002 – Increasing employment instability among young people? In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, E. Bukodi und K. Kurz (Hrsg.), Young Workers, Globalization and the Labor Market Comparing Early Working Life in Eleven Countries. Cheltenham/Northampton 2008 (mit M. Zielonka und H. Hofmeister); Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In M. Cherkaoui und P. Hamilton (Hrsg.), Raymond Boudon. A Life in Sociology (Bd. 3). Oxford 2009 (mit T. Schneider und H.-P. Blossfeld); Bildungsziele von Migrantenfamilien, Die Grundschulzeitschrift 25, 2011 (mit E. Yilmaz und H.-P. Blossfeld).

Schuster, Robert, 1980, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsgebiete: Personalstruktur an Hochschulen, Wissenschaft und Geschlecht, wissenschaftlicher Nachwuchs. Veröffentlichungen: Entwicklung der universitären Personalstruktur im Kontext der Föderalismusreform, Wittenberg 2011 (mit A. Franz, C. Kieslich und D. Trümpler); Skalenhandbuch für Untersuchungen der Lehrpraxis und der Lehrbedingungen an deutschen Hochschulen, Wittenberg, 2011 (mit A. Franz und M. Lathan).

Söhn, Janina, 1972, Dr. phil., Postdoktorandin an der Universität Bremen und Bremen International Graduate School of Social Sciences (BiGSSS). Forschungsgebiete: Ethnische und soziale Bildungsungleichheit, Immigration und Integrationsprozesse von Zugewanderten, Migra-

tionspolitik und Wohlfahrtsstaat. Veröffentlichungen: Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen, 2011, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften; Immigrants' educational attainment: A closer look at the age-at-migration effect, in: M. Wingens et al. (eds.), Migration and the life course, Springer, 2011; Immigrant settlement structures in Germany: General patterns and urban levels of concentration of major groups, Urban Studies 46, 2009 (mit K. Schönwälder).

Solga, Heike, 1964, Prof. Dr., Direktorin der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt" am WZB und Professorin für Soziologie an der Freien Universität Berlin. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Sozialstrukturanalyse, Lebensverlaufsforschung, Arbeitsmarkt- und Mobilitätsforschung. Veröffentlichungen: Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive, Opladen 2005; Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives (hrsg. mit K.U. Mayer). New York 2009; Soziale Ungleichheit. Klassische Texte der Sozialstrukturanalyse (hrsg. mit J. Powell und P. A. Berger), Frankfurt a. M., 2009; Context Matters: Economic Marginalisation of Low-Educated Workers in Cross-National Perspective, European Sociological Review 27, 2011 (mit M. Gesthuizen und R. Künster); Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? (mit J. Uhlig und J. Schupp), Zeitschrift für Soziologie 37, 2009.

Spieß, C. Katharina, 1966, Prof. Dr., Professur für Familien- und Bildungsökonomie an der Freien Universität Berlin, Leiterin der Abteilung Bildungspolitik am DIW Berlin, Forschungsgebiete: Ökonomie der frühen Kindheit. Bildungsökonomie und Familienwissenschaften. Veröffentlichungen: Pollution Exposure and Child Health: Evidence for infants and toddlers in Germany, erscheint in: Journal of Health Economics (mit K. Coneus), Maternal life satisfaction and child outcomes: are they related? Journal of Economic Psychology 32, 2011 (mit E. Berger) und Does Distance Determine Who Attends a University in Germany? Economics of Education Review 29, 2010 (mit K. Wrohlich).

Steiner, Christine, 1965, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Jugendinstitut. Forschungsgebiete: Bildungs- und Jugendforschung, Lebensverlaufsanalyse, Arbeitsmarktsoziologie. Veröffentlichungen: Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 15, 2011 (mit N. Fischer); Ganztagsteilnahme und Klassenwiederholung, in: N. Fischer et al. (Hrsg.), Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen, Weinheim, 2011; Folgen der Abwanderung von Jugendlichen für den Arbeitsmarkt und die Wirtschaft, in: W. Schubarth und K. Speck (Hrsg.) Regionale Abwanderung – Analysen und Gegenstrategien, Weinheim, 2009.

Stock, Manfred, 1958, PD Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter und Projektleiter am Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsgebiete: Bildungssoziologie, Berufs- und Professionssoziologie, Hochschulforschung. Veröffentlichungen: Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit. Jenseits von Markt und Staat: Hochschulen in der Weltgesellschaft, Bielefeld, 2010 (mit E. Fernández Darraz, G. Lenhardt und R. D. Reisz); Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000), Bonn, 2007 (mit R. D. Reisz); Arbeiter, Unternehmer, Professioneller. Zur sozialen Konstruktion von Beschäftigung in der Moderne, Wiesbaden, 2005.

Tucci, Ingrid, 1973, Dr., Post-Doktorandin in der Abteilung „Sozio-oekonomisches Panel" am DIW Berlin. Forschungsgebiete: Migrationssoziologie, ethnische und soziale Ungleichheiten, Vergleichende Gesellschaftsforschung. Veröffentlichungen: Das enttäuschte Versprechen der Integration: Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland, Swiss Journal of Sociology 34 (2), 2008 (mit O. Groh-Samberg); National context and logics of social distancing:

Children of immigrants in France and Germany, in: M. Wingens et al. (Hrsg.), A life course perspective on migration and integration, Dordrecht, 2011; Top Down or Bottom Up? A Cross-National Study of Vertical Occupational Sex Segregation in Twelve European Countries, in: F. Engelstad und M. Teigen (Hrsg.), Firms, Boards, and Gender Quotas, Comparative Social Research 29. Bingley, UK, 2012 (mit A. Schäfer und K. Gottschall).

Wohlkinger, Florian, 1983, Dipl.-Soz., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Nationalen Bildungspanel sowie am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Universität München. Forschungsgebiete: Schulische Übergänge; Bildungsentscheidungen; Bildungsverläufe und -karrieren; Lebensverlaufsforschung. Veröffentlichungen: Motivational concepts and personality aspects across the life course, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011 (mit H. Ditton, J. von Maurice, M. Haugwitz und H.-P. Blossfeld), in: H.-P. Blossfeld, H.-G. Roßbach, J. von Maurice (Hrsg.), Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS), Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaften.

Yilmaz, Erbil, 1979, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Forschergruppe BiKS am Lehrstuhl für Soziologie I, Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Forschungsgebiete: Bildungsentscheidungen, ethnische Bildungsdisparitäten, qualitative Forschungsmethoden. Veröffentlichungen: Bildungsziele von Migrantenfamilien, Die Grundschulzeitschrift 25, 2011 (mit I. Relikowski und H.-P. Blossfeld); Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet: Schulpädagogik, Schule (Hrsg. S. Rahm und C. Nerowski), 2012.

English Summaries

Florian Wohlkinger and *Hartmut Ditton:* **Do Children Decide, too? The Influence of Parents, Teachers and Children on the Transition after Elementary School,** pp. 44-63.

This article analyses the transition from elementary school to secondary school after the fourth grade. The decision about the school type is not regarded as a single event occurring at a certain point in time, but instead as a negotiation process between parents, teacher and pupil that takes place over a longer period during elementary school. The merit of the paper is that it explicitly includes pupils' own desires for their school career. The results show that pupils' aspirations indeed are strongly connected to the parental aspirations, yet there is also some evidence for mismatch between the three aspects. Pupils' desires correlate as high with secondary school registrations as parental aspirations do. Differentiated analyses demonstrate that pupils' aspirations contribute substantially and independently to the explanation of transition decisions. The findings indicate a need for modifying rational choice approaches that are prominent in current education research, at least for the transition after elementary school.

Keywords: Educational Decisions • Pupil's Aspirations • Decision Process • Transitions

Stichworte: Bildungsentscheidungen • Schüleraspirationen • Entscheidungsprozess • Übergänge

C. Katharina Spieß, Henning Lohmann and *Monika Jungbauer-Gans:* **Inequality of Education and Private Schools in Germany,** p. 64-85.

Based on the observation that private schools are taking on an increasingly important role in the German school system, this paper begins by describing the German legal and financial framework for these schools and uses data from the Socio-Economic Panel (SOEP) study to examine the factors that affect access to private schools and how such processes have changed in recent decades; the results show that social selection has increased. Furthermore, based on data from the 2006 PISA-E study, we study whether private schools perform better in terms of the competencies acquired by students. Taking the social composition of the student population into account, we find no association between private school attendance and acquired competencies. Educational policy must therefore better address the increasing social segregation between private and public schools.

Keywords: Private Schools • Social Selection • Competences

Stichworte: Privatschulen • Selektionsprozesse • Kompetenzen

Anja Gottburgsen and *Christiane Gross:* **Does "Intersectionality" Contribute to Explaining Differences in Competencies Between Adolescents?,** p. 86-110.

The article investigates whether and how the intersectionality approach contributes to explaining educational inequalities in adolescence. According to this approach, social ine-qualities are based on multiple group memberships along the determinants of gender, socio-economic status and migration background (multidimensionality). These group memberships are seen to influence each other (intersectionality) and to produce effects that vary across social contexts (contextuality). These assumptions are tested for competencies in reading and in mathematics on the basis of the international PISA-data from 2006. Apart from expectable main effects for gender,

socioeconomic status and migration background, we also find significant interaction effects of socioeconomic status both with gender and migration background. However, the effects of gender, socioeconomic status and migration background hardly show any variation across social context (in terms of educational systems and countries). On the whole, the paradigm of intersectionality is a helpful instrument for explaining differences in educational inequalities.

Keywords: Intersectionality • Educational Inequality • Gender • Migration Background • Socioeconomic Status

Stichworte: Intersektionalität • Bildungsungleichheit • Gender • Migrationsstatus • sozioökonomischer Status

Ilona Relikowski, Erbil Yilmaz and *Hans-Peter Blossfeld:* **How can Immigrants' High Educational Aspirations be Explained? A Mixed-Methods Study on the Role of Structural Opportunities for Social Advancement and Individual Educational Experience,** p. 111-136.

Using data from the BiKS panel study, this paper analyses why parents with migration background have higher realistic educational aspirations for their children than native born parents. A mixed methods approach is used to test the immigrant optimism hypothesis and the information deficit hypothesis. Both qualitative interviews with parents of Turkish origin and quantitative analysis of different migrant groups compared with non-migrant parents support these hypotheses. The paper also contributes to an extension and more precise specification of the hypotheses in question, especially concerning the perceived motivation, macro-level education conditions in the origin country, the individual level of education, and the experiences migrants have with the German educational system.

Keywords: Educational Aspirations • Immigrants • Migration Background • Immigrant Optimism • Information Deficit • Mixed Methods

Stichworte: Bildungsaspirationen • Migranten • Migrationshintergrund • Immigrant Optimism • Informationsdefizit • Mixed-Methods

Rolf Becker and *Michael Beck:* **Social Origin or Discrimination of Migrant Pupils in the Primary School?,** p. 137-163.

The empirical test of theoretical approaches deals with the question, whether the disadvantages of migrant children in the German school system are caused by discrimination or the impact of their social origin, controlled for migration history and problems in German language in their family. The empirical analyses are based on the data set of the ELEMENT study in Berlin. For the educational system in Berlin, the results confirm the second explanation. According to the theoretical approach suggested by Boudon, it seems to be obvious that migrants are not disadvantaged systematically by teachers' assessment of their achievements or biased recommendations for allocation into the different tracks in the secondary schools. Migrants' relative disadvantages are explained mainly by their social origin, migration biography, and other individual preconditions for schooling. In individual cases there might be discrimination against pupils with migration background, but it is not evident in sum that their relative disadvantages are caused by discrimination.

Keywords: Discrimination • Migration • Social Origin • Theoretical Comparison

Stichworte: Diskriminierung • Migration • soziale Herkunft • Theorievergleich

Janina Söhn: Legal stratification: **The Impact of the Legal Status on Educational Disparities Among Immigrant Groups,** p. 164-185.

This article studies educational disparities among immigrant children and, for the first time, systematically investigates the impact of legal stratification among immigrant groups. First, a theoretical model conceptualizes direct and indirect effects of different legal statuses on educational opportunity as a consequence of selective legal entry categories and differing warmth of reception by the government. Next, the empirical analysis investigates the German case of immigrant cohorts of 1987 to 2003. The study distinguishes the legal categories of ethnic German immigrants *(Aussiedler)* and EU citizens as well as family migrants and refugees from non-EU countries and describes the rights of these immigrant groups. Hypotheses about the role of legal stratification for the educational attainment of immigrant children are tested with data of the German sample census *(Mikrozensus)* 2005. The empirical results show that the politically privileged group of *Aussiedler* children face a lower risk than other immigrant children of attaining no or only a low prestige school diploma. This finding of an educational head start still holds even controlling for other determinants of educational opportunities. Access to full citizenship rights and supportive immigrant policies – as enjoyed by the *Aussiedler* – reduces the educational risks associated with immigration.

Keywords: Legal Status • Educational Inequalities • Migration • Immigrant Children

Stichworte: Rechtsstatus • Bildungsungleichheit • Migration • Migrantenkinder

Olaf Groh-Samberg, Ariane Jossin, Carsten Keller and *Ingrid Tucci:* **Trajectories and a Second Chance in Life. Educational Pathways and Labour Market Entry of Migrants in Germany and France,** p. 186-210.

This paper examines educational pathways and labour market entries of second generation migrants in Germany and France with respect to institutional factors and individual coping strategies. Major country differences are the early educational tracking and ethnic segregation in the German school system, but also the larger opportunities for a "second chance" for low-educated youth. Based on sequence analysis of longitudinal micro-data, we reveal disadvantages of migrants in the German educational system and in the French labour market. In-depth qualitative interviews with young migrants with disadvantageous educational and career patterns indicate that their coping strategies are far from stable over time. Typically, after a first turning point towards informal economic activities and social networks, in many cases a second turning point can be observed, leading back to mainstream educational and occupational goals. The way these turning points are institutionally structured varies across countries.

Keywords: Migration • Life Course • Education • Strategies • Mixed Methods

Stichworte: Migration • Lebensverlauf • Bildung • Strategien • Mixed Methods

Corinna Kleinert and *Marita Jacob:* **Structural Changes of Transitions to Vocational Training,** p. 211-233.

Only few empirical studies examine long-term trends in transitions from school to vocational training and higher education comprehensively. In this article we ask whether the chances of entering fully qualifying training or higher education have changed during the last 30 years for school leavers from different school tracks. We are interested in how these transitions are affected, on the one hand, by business cycle fluctuations and demographic changes and, on the other hand, by differences in the composition of the educational groups. Our empirical analyses are based on the IAB study ALWA ('Working and Learning in a Changing World'), a survey that contains detailed life course information of 10,000 adults living in Germany. Our results

show that the transition chances of school leavers with different attainment diverged over time. School leavers with low and medium attainment need more time to enter training when unemployment is high or when the school leaver cohort is large. Furthermore, transitions into training are prolonged for these groups over our 30 year period of observation beyond bottlenecks caused by business cycle and demography and their changing composition. In contrast, transitions of school leavers with university-entry degrees are unaffected by market fluctuations and long-term structural change.

Keywords: Transitions • Training • Schooling • Structural Change

Stichworte: Übergänge • Ausbildung • Schulbildung • Strukturwandel

Ulrich Pötter, Gerald Prein and *Christine Steiner:* **Subsidized Vocational Training and its Impact on Labor Market Entry in East Germany,** p. 234-255.

Labour market policy mainly relies on education-related instruments and pre-vocational training measures to support youth and young adults, among other reasons in order to strengthen the position of the disadvantaged in the labour market. In National Education Report 2008, the effectiveness of these instruments was seriously questioned, because many youth who receive this support still do not manage to obtain a recognised degree and to enter apprenticeships. In eastern Germany, however, a different route is taken than in the western part of the country. Here public funds are often invested in vocational training that leads to a recognised degree. But, the graduates of these programs have also huge difficulties in finding a job afterwards. This article examines the entry into the labour market of young adults from eastern Germany and considers various possible explanations for these difficulties.

Keywords: Labor Market • Vocational Training Programs • Public Funding • East Germany • Life Course

Stichworte: Arbeitsmarkt • berufliche Bildung • öffentliche Förderung • Ostdeutschland • Lebensverlauf

Marlis Buchmann and *Irene Kriesi:* **Sex-Typed Occupational Choices: Parental Ability Attributions, Aspirations, and Institutions,** p. 256-280.

This paper investigates whether parents' sex-typing of their children's abilities at the end of compulsory schooling affects the likelihood that their daughters and sons will train in a sex-typed occupation three years later (i.e., at the age of 18). Data are taken from the middle cohort of the Swiss Survey of Children and Youth COCON, collected in 2006 and 2009 when the respondents were 15 and 18 years old. Based on multinominal logit models, the findings show that parental sex-typing of abilities makes the choice of a male- or female-dominated occupation indeed more likely. The attendance of a sex-typed training program is also influenced by institutional allocation processes and young people's sex-typed aspirations.

Keywords: Choice of Occupation • Family Socialisation • Gender Stereotypes • Labour-market • Allocation • Occupational Sex-Segregation • Parental Ability Attributions

Stichworte: Berufswahl • familiäre Sozialisation • Geschlechterstereotypen • Arbeitsmarktallokation • berufliche Geschlechtersegregation • elterliche Fähigkeitszuschreibungen

Anja Hall: **Does Dual and School-Based Vocational Training Pay Off in Same Manner? Returns to Education for Women and Men in Comparison,** p 281-301.

In income research, non-academic vocational training in Germany is usually only considered as qualification level and mostly only represent by the dual system of vocational training. However,

vocational education and training can also be completed in the school-based vocational training system, which is remarkably grown in the past several years. Although the literature takes a primarily negative view of school-based training, existing empirical data indicates positive occupational perspectives for these training programmes. The question examined here is if comparable returns to education can be achieved via dual and school-based training programmes. The theoretical basis for the analyses are the human capital theory, the institutional "doing gender" and segmentation theory approaches. These theoretical approaches are used to derive hypotheses on different returns to dual and school-based training programmes in terms of income. The hypotheses are tested on the basis of the BIBB/BAuA Employment Survey 2006. When prior schooling is taken into account, the findings reveal that for men returns to dual or school-based training programmes do not differ. For women, on the other hand, the returns to school-based training are higher. This can be explained by typical women's professions in the dual system, in which women can obtain only low(er) incomes.

Keywords: Dual System of Vocational Training • School-Based Vocational Training • Return on Education • Income • Women's Professions

Stichworte: duale Berufsausbildung • schulische Berufsausbildung • Ausbildungsberufe • Einkommen • Bildungserträge

Markus Lörz: **Mechanisms of Social Inequality in Transition to Higher Education: Processes of Status Maintenance and Cultural Reproduction,** p. 302-324.

In the course of educational expansion social inequalities in completion of upper secondary education have declined, while the differences in transition to tertiary education have increased. Students from lower social backgrounds are underrepresented in tertiary education and more often choose less prestigious fields of study. In the literature we find two potential explanations for the observed pattern: On the one hand, the motivation of status maintenance and, on the other hand, cultural reproduction theory. However, it is still less clear which mechanisms are responsible for the observed pattern of social inequality. Drawing on panel-data of German graduates of upper secondary education, we estimate the extent and development of social differences in access to tertiary education and in field of study choice and single out the underlying processes and mechanisms. We differentiate processes of status maintenance by the prestige assigned to parents' jobs and processes of cultural reproduction by parental occupations. Our findings suggest that social differences in transition to higher education can be largely ascribed to the vertical dimension of social background, while the choice of the field of study is seen more as the result of cultural reproduction processes.

Keywords: Social Inequality • Educational Decision • Tertiary Education • Choice of Field of Study

Stichworte: soziale Ungleichheit • Bildungsentscheidung • tertiäre Bildung • Studienfachwahl

Steffen Hillmert: **Family Structures and Social Reproduction in Education,** p. 325-345.

Children's chances of education depend strongly on their family background, particularly on their parents' levels of education. Their levels of education are also associated with processes of partnership and family formation. These processes precede the children's educational attainment. Particularly relevant is the phenomenon of social homogamy, i.e. the fact that individuals with similar (educational) background tend to form unions. Moreover, educational groups differ in their fertility behaviour, i.e. the frequency and the timing of parenthood. This paper analyses the combined impact of these processes on the inter-generational reproduction of educational behaviour. Empirical analyses draw upon data from the West German Life History Study. The

results indicate that a large part of the observed educational reproduction between parents and children can be attributed to socio-demographic processes, which are located mostly outside the educational system.

Keywords: Educational Attainment • Social Inequality • Family • Social Reproduction • Life Course

Stichworte: Bildungserwerb • soziale Ungleichheit • Familie • soziale Reproduktion • Lebensverlauf

Richard Breen, Ruud Luijkx, Walter Müller and *Reinhard Pollak:* **Change in Educational Inequality by Class and Gender – Germany in International Comparison,** p. 346-373.

The article investigates long-term trends in class and gender inequalities in educational attainment for Germany and seven other European countries and explores why class and gender inequalities change differently over time. The findings show that both kinds of educational inequality have declined over the 20th century in practically all countries studied and thereby call for revision of the "Persistent Inequality" conclusion of earlier studies.

Keywords: Social Inequality • Inequality of Educational Opportunity • Gender Inequality • International Comparison

Stichworte: soziale Ungleichheit • Bildungschancenungleichheit • Geschlechterungleichheit • internationaler Vergleich

Marcel Helbig: **The Reversal of Gender Inequalities in Access to University Entrance Certificates,** p. 374-392.

Nowadays girls are considerably more successful in obtaining university entrance certificates than boys. 50 years ago it was the other way around. This article seeks to systematically identify, where in the educational pathway towards university entrance certificates the "old" inequalities between boys and girls have persisted and where gender inequalities have altered over the last decades. To this end, changes in gender differences are analysed with regard to cognitive competencies, grades, transitions to upper secondary school and pathways through upper secondary school. The analyses reveal that gender differences with regard to cognitive competencies and grades have not changed over the last decades. In contrast, transitions into secondary education (Gymnasium) and pathways through upper-secondary education have indeed developed more favourably for girls than for boys. Research concerned with explaining the reversal in the gender distribution of upper-secondary degrees should, therefore, focus on explaining changes in these two latter indicators.

Keywords: Gender • Cognitive Competencies • Grades • Transition to Upper Secondary School • Pathways through Upper Secondary School • General University Entrance Certificate

Stichworte: Geschlecht • kognitive Kompetenzen • Schulnoten • Gymnasialübergänge • Gymnasialverläufe • Abitur

Robert D. Reisz, Robert Schuster and *Manfred Stock:* **Change in Academic Training and Gender-Related Participation in Education,** p. 393-414.

The article investigates the relationship between changing student numbers in study programs and gender participation in higher education. So far comparative studies have shown that the proportion of female students in natural sciences and engineering is lower in developed Western democracies than in less developed and less democratic countries. With regard to commonly ac-

cepted aspects of modernization this seems paradox. Based on a comparison between the former German Democratic Republic and the Federal Republic of Germany we argue that this has to do with a specific regulation of access that is easier to pursue in non-democratic educational systems. Different to the access model in the Federal Republic which focused on individual student choice, the state socialist model implemented quotas for individual degree programs. While in the FRG a growing number of female students led to a growth in degree programs that are typically chosen by women, the GDR quota system restricted female study choice to the available degree programs. This led to the relatively high proportion of female engineering students in the GDR. However, this cannot be attributed to a lower validity of gender stereotypes in the GDR.

Keywords: Access to Higher Education • Gender Segregation • Modernization

Stichworte: Hochschulzugang • Geschlechtersegregation • Modernisierung

Lisa Pfahl: **Education, Disability, and Agency. An Investigation of the Consequences of Segregation and Inclusion in School from the Perspective of Sociology Of Knowledge,** p. 415-436.

The UN Convention on the Rights of People with Disabilities stipulates inclusive schooling for all students. At the same time, a growing percentage of students are classified as having special educational needs and schooled in segregated settings in Germany. What consequences does segregated schooling have on students, in terms of their identities, educational careers, and life chances? Clarifying the construction of "learning disability" and the phenomenon of school segregation, the utilized mixed methods research combines a discourse analysis of learning disability with longitudinal biographical case studies. Despite the fact that segregated schooling generally hinders the attainment of even the lowest formal qualifications, the hegemonic special education discourse legitimates the on-going segregation of this disadvantaged group of students. The structures and practices of segregated schooling produce student subjectivities that inhibit learning processes and educational success. As demonstrated here, social inequalities are reproduced by the practice of student selection and segregation through the diffusion of "knowledge" about disabilities based on the practice of segregation itself. At individual level, segregated schooling fails to support students' development of occupational agency; in fact, it provides them technologies of the self that further disable them.

Keywords: Learning Disability • Special Education • Biographies • Discourse Analysis • Human Rights

Stichworte: Lernbehinderung • Sonderpädagogik • biografische Fallrekonstruktion • Diskursanalyse • Menschenrechte

Justin J. W. Powell, Nadine Bernhard and *Lukas Graf:* **Americanization or Europeanization of Education and Training? The Bologna and Copenhagen Processes and the New European Model of Higher Education and Vocational Training,** p. 437-458.

The United States, Germany, France, and Great Britain represent differing and internationally highly influential models in higher education and vocational training. Yet there is no global consensus on which model should be followed, or even which characteristics lead to success. Yet contemporary European reforms, such as the Bologna process in higher education and the Copenhagen process in vocational education and training are meant to strengthen Europe's competitiveness, especially vis-à-vis the United States. But in what does this emergent European educational model consist; what do these processes propose? Based on an in-depth content analysis of European documents (declarations and communiqués), we ask whether the ideals, goals, legit-

imation arguments and standards of this model reflect ubiquitous Americanization or, in contrast, represent a bricolage of diverse elements borrowed from national educational models.

Keywords: Higher Education • Vocational Training • Europeanization • Bologna Process • Copenhagen Process • Germany • France • Great Britain • United States

Stichworte: Hochschule • Berufsbildung • Europäisierung • Bologna-Prozess • Kopenhagen-Prozess • Deutschland • Frankreich • Großbritannien • USA

Heike Solga: **Education and Economic Inequalities – The Social Investment State Under Scrutiny,** p. 459-487.

As social policies in OECD countries increasingly move towards the social investment state model, this paper examines whether, and if so, what kind of interrelations exist between educational and economic inequalities, as well as between equality of opportunity and equality of outcome in the educational system. To this end, a variety of hypotheses are derived, drawing on functionalist modernization theory and credentialism, as well as labor market and welfare state theories. The results of an international comparison suggest that the power of education as an "equalizer" should not be overestimated, and that social investment policies should not be narrowly understood as "education only politics." Direct redistribution is much more likely to curb poverty in advanced societies than education. Nevertheless, reducing educational deprivation (as one dimension of inequality of educational outcome) can also be shown to have a positive influence on the level of economic inequalities.

Keywords: Educational Inequalities • Economic Inequalities • Poverty • Social Investment State • International Comparison

Stichworte: Bildungsungleichheiten • materielle Ungleichheiten • Armut • investiver Sozialstaat • internationaler Vergleich