

Philipp Bornkessel

## Studium oder Berufsausbildung?

Zur Bedeutung  
leistungs(un)abhängiger  
Herkunftseffekte für die  
Bildungsentscheidung von  
Abiturientinnen und  
Abiturienten

WAXMANN



Philipp Bornkessel

# Studium oder Berufsausbildung?

Zur Bedeutung leistungs(un)abhängiger  
Herkunftseffekte für die Bildungsentscheidung von  
Abiturientinnen und Abiturienten



Waxmann 2015  
Münster • New York

Der Titel wurde 2014 als Dissertation von der Fakultät für  
Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld angenommen.

**Internationale Hochschulschriften, Bd. 624**

Die Reihe für Habilitationen und sehr  
gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3280-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8280-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2015  
Steinfurter Straße 555, 48161 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Aeverbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages  
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer  
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Unterschiede der ‚Bildung‘ sind heute, [...] zweifellos der wichtigste eigentlich *ständebildende* Unterschied. [...] Unterschiede der ‚Bildung‘ sind – man mag das noch so sehr bedauern – eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken. Vor allem in Deutschland, wo fast die sämtlichen privilegierten Stellungen innerhalb und außerhalb des Staatsdienstes nicht nur an eine Qualifikation von *Fachwissen*, sondern außerdem von ‚allgemeiner *Bildung*‘ geknüpft [sind] und das ganze Schul- und Hochschulsystem in deren Dienst gestellt ist. (Max Weber, 1922, S. 247f.; Hervorheb. i.O.)



# Inhalt

## Kapitel 1

Einleitung.....	11
-----------------	----

## Kapitel 2

Die Rolle formeller/formaler Bildung für den Statuserwerbsprozess und die Entwicklung herkunftsspezifischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung im Spiegel der Bildungsexpansion.....	36
2.1 Die Bildungsexpansion.....	37
2.1.1 Zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I und II: Ursachen und Verlauf.....	38
2.1.2 Zur Entwicklung der Bildungsbeteiligung an den (Fach-)Hochschulen: Ursachen und Verlauf.....	51
2.1.3 Zur Verwertbarkeit formeller/formaler Bildung vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion.....	55
2.2 Die Entwicklung herkunftsspezifischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und im tertiären Bildungssektor.....	61
2.2.1 Zur Entwicklung herkunftsspezifischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe I und II.....	62
2.2.2 Zur Entwicklung herkunftsspezifischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung an den (Fach-)Hochschulen.....	67

## Kapitel 3

Theoretische Bezüge und Erklärungen zur Genese und Persistenz herkunftsspezifischer Disparitäten an den Gelenkstellen des Bildungssystems.....	83
3.1 Raymond Boudons Modell zur Wahl von Bildungswegen: Analyseschema herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten.....	85
3.2 Die Erklärung primärer Herkunftseffekte: Pierre Bourdieus Theorie soziokultureller Reproduktion.....	96
3.2.1 Zum Gegensatz von objektivistischer und subjektivistischer Erkenntnisweise.....	97
3.2.2 Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital.....	101
3.2.3 Das Modell des sozialen Raums.....	113
3.2.4 Soziokulturelle Transmission innerhalb der Herkunftsfamilie: die Bedeutung familiär-lebensweltlichen Handelns für die (Re-)Produktion herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten.....	128
3.3 Die Erklärung sekundärer Herkunftseffekte: Icek Ajzens Theorie des geplanten Verhaltens.....	145

Kapitel 4	
Fragestellungen .....	164
Kapitel 5	
Methodische Konzeption .....	168
5.1 Projektvorstellung .....	168
5.2 Studiendesign .....	170
5.3 Erhebungsinstrumente .....	171
5.4 Definition der Untersuchungspopulation.....	172
5.5 Stichprobenziehung .....	173
5.6 Ausschöpfungsgrad und Stichprobenausfälle der schulischen Befragungen .....	174
5.7 Rücklaufquoten der postsekundären postalischen Befragungen.....	176
5.8 Umgang mit fehlenden Werten .....	177
5.9 Projektkonzeption, -organisation und -durchführung .....	180
Kapitel 6	
Instrumentierung .....	187
6.1 Indikatoren zur Messung des sozialen Hintergrunds: primäre Herkunftseffekte .....	188
6.1.1 Strukturmerkmale sozialer Herkunft .....	188
6.1.2 Prozessmerkmale sozialer Herkunft .....	194
6.1.3 Kontrollvariablen .....	196
6.2 Indikatoren zur handlungstheoretischen Modellierung: sekundäre Herkunftseffekte.....	196
6.3 Abhängige Variablen.....	203
Kapitel 7	
Empirische Ergebnisse I: zur Identifikation und Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte am Übergang Schule–Studium .....	206
7.1 Die Identifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte: Bildungsabsicht .....	207
7.1.1 Schulisches Leistungsniveau und (soziale) Strukturmerkmale: deskriptive Befunde.....	208
7.1.2 Schulisches Leistungsniveau und (soziale) Strukturmerkmale: regressionsanalytische Befunde.....	214
7.1.3 Bildungsabsicht und (soziale) Strukturmerkmale: deskriptive Befunde.....	217
7.1.4 Bildungsabsicht und (soziale) Strukturmerkmale: regressionsanalytische Befunde.....	222
7.1.5 Bildungsabsicht, (soziale) Strukturmerkmale und schulisches Leistungsniveau: regressions- und pfadanalytische Befunde .....	224

7.2	Die Identifikation primärer und sekundärer Herkunftseffekte: Bildungsverhalten.....	229	
7.2.1	Bildungsverhalten und (soziale) Strukturmerkmale: deskriptive Befunde.....	229	
7.2.2	Bildungsverhalten und (soziale) Strukturmerkmale: regressionsanalytische Befunde.....	234	
7.2.3	Bildungsverhalten, (soziale) Strukturmerkmale, schulisches Leistungsniveau und Bildungsabsicht: regressions- und pfadanalytische Befunde .....	236	
7.3	Zur Dekomposition und Neutralisation primärer und sekundärer Herkunftseffekte: Bildungsabsicht und -verhalten .....	241	
<b>Kapitel 8</b>			
Empirische Ergebnisse II: zur Erklärung primärer Herkunftseffekte am Übergang Schule–Studium .....			246
8.1	Die Erklärung primärer Herkunftseffekte: Bildungsabsicht .....	247	
8.1.1	Schulisches Leistungsniveau und (soziale) Prozessmerkmale: deskriptive Befunde.....	247	
8.1.2	Schulisches Leistungsniveau und (soziale) Prozessmerkmale: regressionsanalytische Befunde.....	248	
8.1.3	Bildungsabsicht, (soziale) Strukturmerkmale, (soziale) Prozessmerkmale und schulisches Leistungsniveau: regressions- und pfadanalytische Befunde .....	251	
8.2	Die Erklärung primärer Herkunftseffekte: Bildungsverhalten .....	257	
<b>Kapitel 9</b>			
Empirische Ergebnisse III: zur Erklärung sekundärer Herkunftseffekte am Übergang Schule–Studium .....			265
9.1	Bildungsabsicht und TOPB-spezifische Handlungs-determinanten: deskriptive Befunde.....	266	
9.2	Bildungsabsicht und TOPB-spezifische Handlungs-determinanten: regressionsanalytische Befunde.....	267	
9.3	Bildungsabsicht, (soziale) Strukturmerkmale, schulisches Leistungsniveau und TOPB-spezifische Handlungs-determinanten: regressions- und pfadanalytische Befunde .....	270	
<b>Kapitel 10</b>			
Schlussbetrachtungen.....			276
10.1	Zusammenfassung zentraler Befunde.....	278	
10.1.1	Zur Identifikation, Quantifizierung und Neutralisation primärer und sekundärer Herkunftseffekte .....	279	
10.1.2	Zur Spezifikation primärer Herkunftseffekte .....	281	
10.1.3	Zur Spezifikation sekundärer Herkunftseffekte.....	283	

---

10.2	Strukturelle sowie (schul-)pädagogische Praxisimplikationen.....	285
10.2.1	Primäre Herkunftseffekte .....	293
10.2.2	Sekundäre Herkunftseffekte .....	301
	Tabellenverzeichnis .....	317
	Abbildungsverzeichnis.....	319
	Literatur .....	321

## Kapitel 1

### Einleitung

Ein zentrales sozial- wie bildungspolitisches Ziel moderner, rechtsstaatlich organisierter und demokratischer Gesellschaften besteht darin, ihren Mitgliedern die Bildungschancen zu eröffnen, die ihren Interessen, Begabungen und Fähigkeiten entsprechen. So heißt es u.a. in Artikel 3, Absatz 3 des deutschen Grundgesetzes (GG):

Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. (BMJ, 2006)

Das Bildungssystem hat damit zu gewährleisten, dass sozialgruppenspezifische Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs vermieden und vorhandene (bildungsrelevante) Neigungen, Begabungen und Fertigkeiten rechtzeitig erkannt und optimal gefördert werden (BMBF, 2002, S. 9; BMFSFJ, 2005).<sup>1</sup> Man könnte auch sagen: Die Voraussetzungen, die praxisnahen sowie strukturellen Rahmenbedingungen, Bestimmungen und Regeln des Bildungswesens müssen derart geschaffen sein, dass, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozialen und wirtschaftlichen Hintergrund, ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, alle Menschen dazu in der Lage sind, die Bildungsangebote wahrzunehmen, die ihren Talenten, geistigen und körperlichen Fähigkeiten entsprechen (Baumert & Schümer, 2001, S. 323; BMBF, 2002, S. 7; BMJ, 2006, Art. 3 Abs. 3).<sup>2</sup> Schließlich gehört es zu den zentralen „Herausforderungen von Bildungssystemen [...], allen Mitgliedern einer Gesellschaft gerechte Chancen für Lernen, Kompetenzentwicklung und Bildung zu bieten“ (Ehmke & Baumert, 2007, S. 309) – auch wenn die Realität in der ‚Bildungsrepublik‘ Deutschland anders aussieht.

- 
- 1 Dabei wird innerhalb der meisten nationalen Gesetzgebungen an keiner Stelle ein Recht auf Bildung oder faire Bildungschancen explizit erwähnt (Leschinsky, 2003a, S. 150). Derartiges findet sich ausschließlich innerhalb der Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen (UN, 1948, Art. 26) oder der Charta der Grundrechte der europäischen Union (EU, 2000, Art. 14).
  - 2 Allerdings lässt sich dieser Anspruch nicht nur aus den genannten juristischen Beweggründen herleiten. Eine normative Perspektive einnehmend, ist diesbezüglich u.a. auch das wohlfahrtsstaatliche Leitbild sozialer Teilhabegerechtigkeit, dem die Bundesrepublik Deutschland unterliegt, maßgeblich (Kaufmann, 2003, S. 39ff.). Danach versteht sich die Bundesrepublik „als einen Staat, der seine politischen Mittel vorrangig zur Gewährung der Teilhabe seiner Bürgerinnen [und Bürger, Erg. d. Verf.] in den Feldern Arbeit, Kultur und Soziales einsetzt und dem Grundsatz der Chancengleichheit und der sozialen Aufstiegsmöglichkeit verpflichtet ist“ (Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 12). Damit findet an dieser Stelle die gesamtgesellschaftliche Integrationsfunktion von Bildung eine besondere Betonung (Fend, 2006). Bildung kann danach nicht nur als funktionales, sondern auch als öffentliches und moralisches Gut mit dem Ziel der Selbstbefähigung sowie gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in verschiedensten Gesellschaftsbereichen verstanden werden, zu dem, unter sozialen Gesichtspunkten betrachtet, ein gerechter Zugang bestehen muss.

Dort wird der Anspruch fairer, d.h. in diesem Fall sozialgruppenunspezifischer Bildungschancen – an ihm müssen sich bildungspolitische Reformbemühungen und die Struktur des Bildungssystems messen lassen – nicht erfüllt (Baumert & Schümer, 2001; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Maaz & Baumert, 2009; Maaz, Schroeder & Gresch, 2010; Müller & Pollak, 2008).<sup>3</sup> Stattdessen konnte schon frühzeitig anhand einer Vielzahl von Studien nachgewiesen werden, dass der Zugang und die Teilhabe an institutionellen Bildungsprozessen sowie der Erwerb (hoch-)schulischer Bildungsabschlüsse von sozialen Disparitäten geprägt sind (Baur, 1972; Fröhlich, 1973; Hitpass, 1965; Jürgens & Lengsfeld, 1977; Kob, 1963; Meulemann, 1979; Müller & Mayer, 1976; Peisert, 1967; Peisert & Dahrendorf, 1967), also dass „Auslese durch das Bildungssystem [...] – gewollt, geduldet oder ungewollt – **soziale Auslese**“ ist (Geißler, 2006, S. 273; Hervorheb. i.O.).<sup>4</sup> So existierte in den 1960er und 1970er Jahren geradezu ein Überangebot an Studien, die sich, neben geschlechtlichen, räumlichen und konfessionell bezogenen Disparitäten, vor allem der Frage eines herkunfts(un)abhängigen Bildungs- und Kompetenzerwerbs widmeten,<sup>5</sup> wohingegen in den 1980er und frühen 1990er Jahren eine derartige ‚Studienschwemme‘ nicht zu beobachten war (Maaz, 2006, S. 45). Im Gegenteil: Ausgehend von der Feststellung, dass man geschlechts-, raum- und konfessionsspezifische Bildungsungleichheiten immer besser ‚in den Griff bekam‘ (Eigler, Hansen & Klemm, 1980, S. 51ff.; Koop, 2009, S. 81; Müller, 1998, S. 91) sowie vor dem Hintergrund ‚eines großen Angebots an gut qualifizierten Arbeitnehmern im Bereich der mittleren und höheren Bildungsabschlüsse‘ (Maaz, 2006, S. 45), war in diesem Zeitraum ein schwindendes Interesse von Seiten der Wissenschaft, aber auch von Seiten anderer gesellschaftlicher Funktionssysteme, wie z.B. den Medien, der Politik und der Öffentlichkeit zu beobachten. Dies mit der Konsequenz, dass Anfang der 1980er Jahre, im Anschluss an eine Phase heftiger bildungs- und sozialpolitischer Auseinandersetzungen, auch herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten kaum noch gesellschaftspolitische Bedeutung beigemessen wurde (Krüger u.a., 2010). Stattdessen entstand in der Öffentlichkeit der Eindruck, herkunftsbezogene Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs seien ein Problem ‚von gestern‘ und die Prämisse gerechter Bil-

- 
- 3 Folglich spricht Szczesny (2013) auch von einer umstrittenen Selbstverständlichkeit der schulischen Ausbildung: „Selbstverständlich ist sie, da praktisch kein Weg an einer schulischen Ausbildung vorbeiführt. Umstritten bleibt sie, da Schule es nicht vermag allen Ansprüchen und Forderungen gerecht zu werden, die an sie gestellt werden“ (Szczesny, 2013, S. 1).
  - 4 Demnach findet nachgewiesenermaßen seit mehr als 50 Jahren eine permanente Verletzung gesellschaftlich anerkannter Grundrechte sowie Gerechtigkeitsvorstellungen statt (Sünker, 1996).
  - 5 Dies hatte zur Konsequenz, dass erstmals seit Etablierung der empirischen Pädagogik durch Lay, Meumann, Fischer und Petersen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, also zu einer Zeit, in der die Institutionalisierung des Bildungswesens und die Verallgemeinerung staatlich-öffentlicher Schulbildung stetig voranschritt (Arum & Beattie, 2000; Karabel & Halsey, 1977), herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten zu einem zentralen Thema erziehungswissenschaftlicher Forschung avancierten (Krüger u.a., 2010, S. 7).

dungschancen wäre weitestgehend umgesetzt (Geißler, 2006, S. 297; Maaz, 2006, S. 15).

Dass sie dies nicht waren, zeigen die öffentlichkeitswirksamen Befunde des *Programme for International Student Assessment* (PISA), einer internationalen Schulleistungsvergleichsstudie<sup>6</sup> der OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) aus den Jahren 2000 (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003), 2003 (Prenzel u.a., 2004, 2005), 2006 (Prenzel u.a., 2007, 2008), 2009 (Klieme u.a., 2010) und 2012 (Prenzel u.a., 2013).<sup>7</sup> Ihnen ist es zu verdanken, dass die „Illusion der Chancengleichheit“ (Geißler, 2006, S. 297), d.h. der gesellschaftliche wie politische (Irr-)Glaube an einen fairen, herkunftsunspezifischen Zugang zu institutioneller Bildung innerhalb des deutschen Bildungssystems nachhaltig erschüttert wurde (Maaz, 2006, S. 231), wobei aus deutscher Sicht drei Fragestellungen hervorzuheben sind. Nämlich

- (1) inwieweit sich deutsche Schülerinnen und Schüler<sup>8</sup> im internationalen Vergleich innerhalb der getesteten Kompetenzbereiche unterscheiden,
- (2) wie eng der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Kompetenzerwerb und der Bildungsbeteiligung für das deutsche Bildungssystem, gemessen an den Ergebnissen der anderen an der Studie teilnehmenden Länder, ist und
- (3) wie sich die Kompetenzen deutscher Schülerinnen und Schüler sowie der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Kompetenzerwerb und der Bildungsbeteiligung im Zeitverlauf (2000-2012) entwickelt haben.

---

6 Darunter sowie unter dem englischsprachigen Begriff *Large-Scale-Assessment* werden im Folgenden empirische Untersuchungen zusammengefasst, welche „domänenspezifische kognitive Leistungen [...] nach gültigen psychometrischen Standards erfassen und deren Stichproben für ausgewählte Alterskohorten *größerer* Gebietseinheiten repräsentativ sind und gleichzeitig ausreichende Testpower bieten, um Befunde praktischer Bedeutung zufallskritisch absichern zu können“ (Baumert & Maaz, 2010, S. 161; Hervorheb. i.O.).

7 Darin werden 15-jährige Schülerinnen und Schüler für verschiedene Domänen (Lesen, naturwissenschaftliche und mathematische Grundbildung) turnusmäßig getestet (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003; Klieme u.a., 2010; Prenzel u.a., 2004, 2005, 2007, 2008, 2013), wobei Folgendes hervorzuheben ist: „Die Analysen der PISA-Daten gaben *erstmal*s ein detailliertes deskriptives Bild der Verteilung von Basiskompetenzen am Ende der Vollzeitschulpflicht, differenziert nach Schulformen/Bildungsgängen und sozialer und ethnischer Herkunft, sowie einen bundesweiten Eindruck vom Ausmaß der sozialen Selektivität bei der Allokation auf die verschiedenen Schulformen/Bildungsgänge des Sekundarschulsystems“ (Maaz, Schroeder & Gresch, 2010, S. 285; Hervorheb. d. Verf.). Daher fällt auch die Diskurs- und Wirkmächtigkeit der PISA-Studien zum Thema der Reproduktion sozialer Bildungsungleichheiten im wissenschaftlichen, bildungspolitischen und öffentlichen Sektor sehr groß aus (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 11).

8 Noch immer, auch in der neuen Rechtschreibung, existiert keine befriedigende Lösung für das Problem geschlechtsneutraler Bezeichnungen. Entsprechend werden in der vorliegenden Arbeit, wenn möglich, immer die männliche und weibliche Form verwendet. Dort wo dies nicht geschehen ist, ist dies der besseren Lesbarkeit geschuldet. Jedoch sind auch in diesen Passagen i.d.R. Männer und Frauen gleichermaßen adressiert.

Denn schließlich machen die international vergleichenden Ergebnisse der PISA-Studien, vor allen Dingen die der beiden ersten,<sup>9</sup> darauf aufmerksam, dass Deutschlands Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarschulzeit im Lesen (*Reading Literacy*) sowie der mathematischen (*Mathematical Literacy*) und naturwissenschaftlichen Grundbildung (*Scientific Literacy*) nur über (unter-)durchschnittliche Kompetenzen verfügen (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003; Prenzel u.a., 2004, 2005).

So beträgt z.B. im Jahr 2000 bzw. 2003 der Anteil deutscher Schülerinnen und Schüler mit sehr hoher Lesekompetenz respektive mathematischer Grundbildung nur 8,8 (Lesen PISA-2000) und 4,1 Prozent (Mathe PISA-2003), wohingegen sich der Anteil sogenannter ‚Risikoschülerinnen und -schüler‘ (Heinrich, 2013, S. 182) mit schwacher oder unzureichender Lesekompetenz bzw. mathematischer Grundbildung auf 12,7 (Lesen PISA-2000) und 12,4 (Mathe PISA-2003) sowie 9,9 (Lesen PISA-2000) und 9,2 (Mathe PISA-2003) Prozent beläuft (Artelt u.a., 2001, S. 101ff.; Blum u.a., 2004, S. 72ff.).<sup>10</sup> Ein alles in allem durchwachsendes Ergebnis, wie sich auch in der Gesamtbewertung zeigt. Hier belegen deutsche Schülerinnen und Schüler mit Mittelwerten von 484 (Lesen PISA-2000) und 503 Punkten (Mathe PISA-2003) nur den 21. respektive 16. Platz von insgesamt 31 bzw. 29 teilnehmenden OECD-Staaten (Artelt u.a., 2001, S. 107; Blum u.a., 2004, S. 70) – ein Befund, der in den beiden (bislang) letzten PISA-Studien positiver ausfällt, je nachdem, mit welcher Domäne man sich beschäftigt: der Lesekompetenz (Klieme u.a., 2010) oder der mathematischen Grundbildung (Prenzel u.a., 2013).

Für Letztere ist im Zeitverlauf (seit PISA-2003) eine signifikante Verbesserung nachzuweisen (Sälzer u.a., 2013, S. 92f.). Danach verändern sich die Anteile an Schülerinnen und Schülern mit unzureichender (5,5 %), schwacher (12,2 %) und sehr hoher (4,7 %) mathematischer Grundbildung zwar nur leicht (Sälzer u.a., 2013, S. 74f., 88), jedoch ist in der internationalen Gesamtbewertung eine deutliche Steigerung zu erkennen.<sup>11</sup> Mit einem Mittelwert von 514 Punkten – OECD-Durchschnitt sind 494 Punkte – belegen deutsche Schülerinnen und Schüler dort den zehnten Platz von insgesamt 34 an der Studie teilnehmenden OECD-Staaten (Sälzer u.a., 2013, S. 71f.) und unterscheiden sich damit spürbar von den für die Lesekompetenz identifizierten Befunden. Zwar halbiert sich auch dort der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit unzureichenden Fähig-

9 Diese wie auch die beiden (bislang) letzten PISA-Studien (Klieme u.a., 2010; Prenzel u.a., 2013) legen ihren turnusmäßigen Schwerpunkt auf die Testung der Lesekompetenzen (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003) bzw. mathematischen Grundfähigkeiten (Prenzel u.a., 2004, 2005, 2013), weshalb im Folgenden vor allem auf die Ergebnisse dieser beiden Domänen – sie sind in den Studien jeweils identisch/ähnlich verankert (Klieme u.a., 2010, S. 240; Sälzer & Prenzel, 2013, S. 22f.) – Bezug genommen wird, und zwar sowohl in einer relativen (internationaler Vergleich) wie auch absoluten (Trendentwicklung über die Zeit) Perspektive.

10 Dieser schwache Wert wird nur noch von vier (sechs) an der Studie teilnehmenden Länder, nämlich Lettland, Luxemburg, Mexiko und Brasilien (USA, Portugal, Italien, Griechenland, Türkei und Mexiko) unterboten (Artelt u.a., 2001, S. 102; Blum u.a., 2004, S. 74).

11 Diese beruht offensichtlich auf einen Zuwachs in den mittleren Kompetenzstufen (Sälzer u.a., 2013, S. 88).

keiten auf 5,2 Prozent, bezogen auf den Anteil an Schülerinnen und Schülern mit schwacher (13,3 %) oder hervorragender Leseleistung (7,6 %) erbringen deutsche Schülerinnen und Schüler allerdings nach wie vor nur mittelmäßige Leistungen (Klieme u.a., 2010, S. 33ff., 59ff.).<sup>12</sup> Entsprechend belegen sie in der internationalen Gesamtbewertung erneut eine mehr oder weniger durchschnittliche Platzierung; mit einer mittleren Lesekompetenz von 497 Punkten erreichen sie den 16. Platz von 34 an der Studie teilnehmenden OECD-Staaten (Klieme u.a., 2010, S. 34ff.).

Noch ernüchternder sind damit nur die Befunde zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem. Sie zerstören die bis dahin in Gesellschaft und Politik weit verbreitete Vorstellung oder besser gesagt den Anschein eines leistungsförderlichen und vor allem fairen Bildungswesens, denn: Im Rahmen aller PISA-Studien wird eine für Deutschland außergewöhnlich hohe Korrelation zwischen der (sozial-)strukturellen Positionierung,<sup>13</sup> abgebildet durch den sozioökonomischen Status, der sozialen Klassenzugehörigkeit oder dem schulisch-beruflichen Qualifikationsniveau der Eltern und dem Kompetenzerwerb diagnostiziert (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Ehmke u.a., 2004; Ehmke & Baumert, 2007; Klieme u.a., 2010; Prenzel u.a., 2004, 2005, 2007, 2008, 2013).<sup>14</sup>

Seit den PISA-Studien ist kaum noch strittig, dass die Bildungs- [...] -chancen in der Bundesrepublik besonders ungleich sind. Nur in wenigen anderen OECD-Ländern hängen sie so stark von der sozialen Herkunft ab. (Vester, 2013, S. 91)

Demnach fällt laut der ersten PISA-Studie (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003) nicht nur der Zusammenhang zwischen den Merkmalen sozialer Herkunft und der erreichten Lesekompetenz in allen an der Untersuchung teilnehmenden Staaten schwächer aus als in Deutschland (Baumert & Schümer, 2001, S. 389ff.). Ähnliches gilt auch für den Zusammenhang zwischen der sozialen Klassenzugehörigkeit und den mathematischen sowie naturwissenschaftlichen Grundfähigkeiten. Auch er fällt für Deutschland recht

---

12 Diese jedoch unterscheiden sich signifikant von denen aus dem Jahr 2000 (Klieme u.a., 2010, S. 62).

13 Diese dient oftmals „als Hinweis auf das soziale Herkunftsmilieu, mit dem [...] die fehlende Bildungsbeteiligung oder der ausbleibende schulische Erfolg erklärt wird: Es heißt dann, die Jugendlichen schneiden schlechter in der Schule ab, weil sie Milieus angehören, die sich durch Bildungsferne oder Armut auszeichnen“ (Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 197; Hervorheb. i.O.).

14 D.h. die Einschätzung, ob es sich um ein sozial (un-)gerechtes Bildungssystem handelt, ergibt sich auch hier nicht alleine aus dem Vergleich der unterschiedlichen Bildungssysteme, genauer gesagt ihrer Kennwerte. Vielmehr kommt es sowohl auf die Relativität der verschiedenen Maßzahlen an als auch darauf, inwieweit sie eine absolute (Un-)Abhängigkeit von sozialen Herkunftseinflüssen belegen. „So weist beispielsweise das oftmals positiv hervorgehobene Finnland nicht nur insgesamt überdurchschnittliche Kompetenzwerte auf, sondern darüber hinaus einen vergleichsweise schwach ansteigenden sozialen Gradienten, als statistische Ausdrucksgestalt des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Kompetenzniveau. Jedoch steigt dieser für sich betrachtet trotzdem deutlich an und bringt damit eine signifikante statistische Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzniveau zum Ausdruck“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 19).

hoch aus (Baumert & Schümer, 2001, S. 365ff.),<sup>15</sup> was im Großen und Ganzen für ein schlechtes Ergebnis spricht, an dem sich ebenso in den beiden (bislang) jüngsten PISA-Studien nur wenig geändert hat (Klieme u.a., 2010, S. 236ff., 245ff.; Müller & Ehmke, 2013, S. 252ff.).

So eröffnen die entsprechenden Kennwerte zwar, dass über die Zeit gesehen eine signifikante Verringerung klassenspezifischer Disparitäten der Lesekompetenzen stattgefunden hat<sup>16</sup> – der Abstand zwischen Schülerinnen und Schülern aus Familien der oberen Dienstklasse und aus Arbeiterhaushalten ist von 106 Punkten im Jahr 2000 (538/432 Punkte) auf 75 Punkte im Jahr 2009 (534/459 Punkte) gesunken (Klieme u.a., 2010, S. 246) –,<sup>17</sup> gleichwohl zählt das deutsche Bildungssystem noch immer zu den ungerechtesten innerhalb der OECD; gemessen an der Steigung des sozialen Gradienten<sup>18</sup> (PISA 2000/2009: 45/35 Punkte; PISA 2003/2012: 38/40 Punkte) sowie dem Anteil an Varianz, der durch den höchsten sozioökonomischen Status der Eltern erklärt werden kann (PISA 2000/2009: 15,8/12,5 %; PISA 2003/2012: 15,5/15,6 %), belegt es nur einen Platz im unteren Drittel der internationalen Gesamtbewertung (Klieme u.a., 2010, S. 236ff., 241; Müller & Ehmke, 2013, S. 258f.), und zwar auch dann, wenn der

- 
- 15 Dabei wird die Befundlage insofern noch weiter verschärft, „da sich im internationalen Vergleich zeigt, dass in einer Reihe von Ländern [...] eine hohe Kompetenz mit einem vergleichsweise niedrigen Zusammenhang von sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg assoziiert ist [...]“ (Szczyesny, 2013, S. 6).
- 16 Für die mathematischen Grundfähigkeiten hingegen können diesbezüglich keine Aussagen getroffen werden, da die entsprechenden Kennwerte aufgrund fehlender Angaben in der 2003er PISA-Studie nicht zur Verfügung stehen (Prenzel u.a., 2004, S. 225ff.).
- 17 Die Bezeichnungen *obere Dienstklasse*, *un- und angelernte Arbeiter (Arbeiterhaushalte)* spiegeln dabei die beiden Endpunkte von insgesamt 13 möglichen Stufen des sogenannten EGP-Klassenschemas wider, für das dreierlei konstitutiv ist:
- (1) Dass es auf einer vertikal-hierarchischen Abstufung beruflicher Tätigkeiten und Positionen basiert und zur Ermittlung der Positionierung innerhalb des sozialstrukturellen (Klassen-)Gefüges genutzt wird (Erikson & Goldthorpe, 1992; Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979; Goldthorpe, 2000).
  - (2) Dass es sich an den relevanten Eigenschaften sowie Mechanismen der bestehenden Arbeits-, Vertrags- und Marktsituationen orientiert, in der die beruflichen Tätigkeiten ausgeführt werden (z.B. der beruflichen Weisungsbefugnis), also auf der zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebenen Beschäftigungs- und Arbeitsmarktstellung einer Person beruht (Groß, 2008, S. 73; Marshall, 1990, S. 55).
  - (3) Dass es ein nicht-deterministisches Modell repräsentiert, welches soziale Mobilität zwischen den Klassen vorsieht und sich, je nach Datenlage und Fragestellung, zu einem elf-, neun-, sieben-, fünf- oder dreistufigen Schema aggregieren lässt.
- 18 Darunter ist nichts anderes zu verstehen als der unstandardisierte Regressionskoeffizient einer linearen Regressionsgerade. Dieser, auch als Steigung bezeichnet, ist so angelegt, dass er den mittleren quadratisch-vertikalen Abstand einer Punktwolke (hier: Kompetenzmessungen) von der Geraden (hier: höchster sozioökonomischer Status der Eltern) minimiert (Baumert & Schümer, 2001, S. 386ff.) – in diesem Fall mit dem Ergebnis, dass wenn er sich um eine Einheit nach oben erhöht, dies das Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler um 45 (38) respektive 35 (40) Punkte steigert.

*Index of Economic, Social and Cultural Status* (ESCS)<sup>19</sup> als Prädiktor herangezogen wird. Zwar mag für ihn „eine gewisse Entkopplung bei den sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs seit PISA 2003“ in Deutschland nachzuweisen sein (Müller & Ehmke, 2013, S. 260), doch auch wenn der Anteil erklärter Varianz für die mathematischen Kompetenzen zwischen 2003 und 2012 von 23,8 auf 16,9 Prozent signifikant sinkt: Gemessen an den Determinationskoeffizienten der anderen Länder, sowie den entsprechenden sozialen Gradienten (PISA 2003/2012: 44/43 Punkte), belegt Deutschland noch immer nur den 26. Platz von insgesamt 34 an der Studie teilnehmenden Staaten (Müller & Ehmke, 2013, S. 259ff.) und gehört folglich „zu den ‚Weltmeistern‘ bei der Benachteiligung von Kindern aus sozial schwachen Schichten“ (Geißler, 2005, S. 76).<sup>20</sup>

[D]er Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status des Elternhauses und der von den Jugendlichen erreichten Kompetenz [ist] im internationalen Vergleich immer noch hoch ausgeprägt. Die bildungspolitische Aufgabe, eine geringe Kopplung bei hohem Kompetenzniveau zu erreichen, bleibt damit weiterhin bestehen. (Klieme u.a., 2010, S. 241)

- 
- 19 Er wird aus dem höchsten sozioökonomischen Status der Eltern, dem höchsten elterlichen Bildungsabschluss und dem Besitz an Kultur- und Wohlstandsgütern gebildet und gilt Müller und Ehmke (2013, S. 260, 270) daher mit Blick auf die Kopplung zwischen Herkunft und Kompetenz (im Zeitverlauf) als relativ robust.
- 20 Eine ähnliche Feststellung findet sich schon in dem seinerzeit viel beachteten Bericht *Über das Recht auf Bildung* des UN-Sonderberichterstatters für Bildung Vernor Muñoz. Darin kritisiert er in aller Deutlichkeit die im deutschen Bildungssystem vonstatten gehende systematische Ausgrenzung von „Kinder[n] bestimmter Randgruppen [...], wie beispielsweise Kinder aus unteren sozialen Schichten, Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder, die mit Behinderungen leben“ (Muñoz, 2007, S. 22). Gemeinsam haben sie, gerade im internationalen Vergleich, signifikant schlechtere Bildungschancen, wie Szczesny (2013) am Beispiel der sozialen Herkunft und Lesekompetenz nochmals dokumentiert: „Konkret bedeutet das, dass der Zusammenhang [...] von sozialem Status (gemessen über den sozioökonomischen Status der Eltern) und der Leseleistung in Deutschland rund doppelt so hoch ausfällt wie beispielsweise in Finnland; auch die Stärke dieses Zusammenhangs (gemessen über den durch den Sozialstatus aufgeklärten Varianzanteil der Leseleistung [...]) ist in Deutschland fast dreimal so hoch wie in Finnland“ (Szczesny, 2013, S. 5f.). Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass in der 2012er PISA-Studie, in der erstmalig mit der neuen, stärker differenzierenden Berufskodierung ISCO-08 gearbeitet wird (Müller & Ehmke, 2013, S. 250), sich sowohl für Deutschland als auch für den OECD-Durchschnitt, die Streuung und Standardabweichung des höchsten sozioökonomischen Status der Eltern vergrößern (Müller & Ehmke, 2013, S. 260). Vielmehr bleibt die Befundlage zwischen 2003 und 2012 relativ stabil, wie die folgende Aussage zum Zusammenhang von sozioökonomischen Status und mathematischen Grundfähigkeiten nochmals belegt: „Betrachtet man die Gesamtentwicklung in den OECD-Staaten über die beiden Erhebungszyklen, so ist die Kopplung zwischen sozioökonomischem Status und der mathematischen Kompetenz im Durchschnitt über die OECD-Staaten relativ stabil geblieben. Dieser Befund gilt sowohl für die Steigung der Gradienten [...] als auch für die Varianzaufklärung [...]. Entsprechend bleibt in der Mehrzahl der Staaten [darunter Deutschland, Erg. d. Verf.] die Höhe der sozialen Disparitäten hinsichtlich der mathematischen Kompetenz unverändert“ (Müller & Ehmke, 2013, S. 258).

Zumal weitere Befunde der PISA-Studien, z.B. zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung, diese Aussage stützen. Danach besuchten im Jahr 2000 (2009) in Deutschland zwar 52 (55) Prozent der 15-jährigen oberen Dienstklassenkinder ein Gymnasium, aber nur 16 (9) Prozent der Facharbeiterkinder und 11 (9) Prozent der Kinder un- und angelernter Arbeiter. Diese finden sich zu 33 (30) Prozent vor allem auf der Hauptschule wieder, wohingegen Schülerinnen und Schüler der oberen oder unteren Dienstklasse diese Schulform mit jeweils 8 (9) und 12 (12) Prozent mehr oder weniger meiden (Baumert & Schümer, 2001, S. 355f.; Harring, Rohlfs & Palentien, 2007, S. 7; Klieme u.a., 2010, S. 248).<sup>21</sup> Von daher hat Meulemann (1979, S. 15) Recht, wenn er behauptet, dass „Chancengleichheit ein normatives Postulat“ und „Ungleichheit im Bildungssystem [...] ein Stück sozialer Realität“ ist.<sup>22</sup>

Wie real, dass zeigen die Ergebnisse einer Reihe weiterer (inter-)nationaler Schulleistungsuntersuchungen, wie z.B. der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU; Arnold u.a., 2007; Bos u.a., 2003, 2004, 2007), der TOSCA-Studie (*Transformationen des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren*; Köller u.a., 2004; Köller & Trautwein, 2004; Trautwein u.a., 2010) oder der *Third Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS; Baumert, Bos & Lehmann, 2000a, 2000b; Bonsen, Frey & Bos, 2008; Bos u.a., 2008; Schnabel & Schwippert, 2000). Sie konnten die PISA-Ergebnisse für andere Segmente des Bildungssystems und andere Kompetenzbereiche weitestgehend reproduzieren, teilweise auch ergänzen, und untermauern so den dokumentierten Befund einer extensiven sowie starken Kopplung zwischen der sozialen Herkunft einerseits und dem Kompetenzerwerb und der Bildungsbeteiligung andererseits (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010, S. 69).<sup>23</sup> Dies gilt insbesondere für

- 
- 21 Dies wird u.a. auch daran deutlich, „dass Schülerinnen und Schüler, deren Familien der oberen Dienstklasse angehören – selbst wenn der Einfluss ihrer kognitiven Grundfertigkeiten sowie ihrer verbalen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen herausgerechnet wird – eine 2,89-fach höhere Chance auf den Besuch eines Gymnasiums [...] als gleichbegabte (Fach-)Arbeiterkinder“ (Szczesny, 2013, S. 1).
- 22 Schließlich „zeigt sich über die verschiedenen PISA-Studien hinweg, dass [...] für mehr als 40 Prozent aller Schüler/innen [...] gravierende, dem Prinzip der Chancengerechtigkeit krass entgegenlaufende Benachteiligungen bestehen“ (Dietrich & Fricke, 2013, S. 262) und somit „die besonders enge Verknüpfung von sozialer Herkunft und dem Schulerfolg“ für das deutsche Schulsystem kennzeichnend ist (Szczesny, 2013, S. 1).
- 23 Dies gilt ebenfalls für eine Reihe jüngerer Schulleistungsuntersuchungen (*Large-Scale Assessments*). Zu nennen sind hier u.a. (vgl. Baumert & Maaz, 2010, S. 162)
- die *Untersuchungen zu den Bildungsstandards der Länder der Bundesrepublik* (Bista; Köller, Knigge & Tesch, 2010), die *Lernausgangsuntersuchung* (LAU; Lehmann u.a., 2001, 2002; Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997) und deren Anschlussuntersuchung *Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern* in Hamburg (KESS; Bos, Gröhlich & Pietsch, 2007),
  - die meist längsschnittlich angelegten Grundschuluntersuchungen *Erhebungen zum Lese- und Mathematikverständnis* (ELEMENT) für Berlin (Lehmann & Lenkeit, 2008), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem* (KOALA) für Bayern und Sachsen (Ditton, 2007), *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen*

den deutschsprachigen Raum. Auch für ihn konnte im Rahmen kleinerer Projekte und Einzelstudien in den letzten Jahren wiederholt ein sehr enger Zusammenhang zwischen den Merkmalen sozialer Herkunft, dem Kompetenzniveau und der Bildungsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler nachgewiesen werden (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Becker, 2003, 2006; Becker & Hecken, 2007, 2008; Becker & Lauterbach, 2008a, 2008b; Bornkessel & Kuhnen, 2011; Bornkessel, Kuhnen & Klewin, 2013; Ditton, 2007, 2008; Ditton & Krüskens, 2006; Maaz u.a., 2008; Maaz & Baumert, 2009; Maaz, Schroeder & Gresch, 2010; Müller & Pollak, 2008; Schuchert & Maaz, 2007). Demzufolge hängt es heutzutage im erheblichen Ausmaß von der (sozial-)strukturellen Positionierung und damit einhergehend den kulturellen und ökonomischen Lebens- und Sozialisationsbedingungen ab, wie gut jemand im deutschen Bildungssystem abschneidet, also wer zu den Gewinnern und wer zu den Verlieren des deutschen Bildungssystems gehört (Szczeny, 2013, S. 6) – mit entscheidender Konsequenz für die gesellschaftspolitische Wahrnehmung herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten sowie die inhaltlich-methodische Ausrichtung der empirischen Bildungsungleichheitsforschung. Beide unterlagen in den letzten zehn bis zwölf Jahren einem grundlegenden Wandel.

Auf gesellschaftspolitischer Ebene lässt sich dabei konstatieren, dass der *erneute* Nachweis herkunftsbezogener Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs zu einer *Wiederbelebung* des Problems herkunftsabhängiger Bildungsungleichheit führte (Harring, Rohlfis & Palentien, 2007; Maaz, Baumert, Trautwein, 2010)<sup>24</sup> und die in den 1960er und 1970er Jahren geführte Auseinandersetzung darüber, inwieweit das deutsche Bildungssystem, seine Struktur und die in ihm implementierten Selektionsmechanismen herkunftsspezifische Disparitäten begünstigen, oder aber lindern, neu entfachte (Hinz & Groß, 2006; Maaz, 2009):<sup>25</sup>

[N]eben dem insgesamt mittelmäßigen Abschneiden des deutschen Schulsystems [erregte] die diagnostizierte hohe soziale Selektivität besondere Aufmerksamkeit und führte zu ei-

---

*im Vor- und Grundschulalter* (BiKS) für Bayern und Hessen (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009), die mit TIMSS-2007 verknüpfte und für Deutschland repräsentative Grundschulübergangsstudie *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (ÜBERGANG) (Maaz u.a., 2010) sowie, bezogen auf den Übergang Schule–Studium,

- die beiden, in ihren Ergebnissen auf Baden-Württemberg begrenzten Längsschnittstudien TOSCA und TOSCA Repeat (Köller u.a., 2004; Trautwein u.a., 2010).
- 24 Immerhin stellt „die Frage nach dem Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg für die Bildungssoziologie keine neue Frage dar[...], sondern [ist] seit Jahrzehnten als gravierendes Problem des deutschen Bildungssystems bekannt“ (Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 293).
- 25 Damit wird einer m.E. zentralen Aufgabe der empirischen Bildungsungleichheitsforschung entsprochen: der Katalyse alter sowie neuer Ungleichheitsdiskurse (Emmerich & Hormel, 2013, S. 137). Für sie sind „empirisch belastbare Ergebnisse bedeutsam, da sie soziale Benachteiligungen im Schulsystem ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken und politischen Handlungsbedarf anzeigen“ (Dietrich & Fricke, 2013, S. 262).

ner neuen ‚Blütezeit‘ [...] der Diskussion um die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. (Dietrich & Fricke, 2013, S. 259)

Letzteres geschah nicht nur medial (Breidenstein & Zaborowski, 2013, S. 293; Palowski i. Vorb.), sondern vor allem auf bundes- und landespolitischer Ebene (Harring, Rohlf & Palentien, 2007; Tillmann u.a., 2008). Dort wird „das Thema der ‚Bildungsgerechtigkeit‘ [...] nach langen Jahren des Schattendaseins wieder kontinuierlich im Diskurs bearbeitet“ (Heinrich, 2013, S. 182; Hervorheb. i.O.) und intensiv über verschiedene Möglichkeiten bildungspolitischer Reformen und struktureller Veränderungen diskutiert und gestritten (BMFSFJ, 2005, S. 81; zu nennen sind hier u.a. der *Hamburger Schulstreit*,<sup>26</sup> der *Bologna-Prozess*,<sup>27</sup> die *NRW Landtagswahl 2010*,<sup>28</sup> die *Einführung und Wiederabschaffung der Studiengebühren*, der *Ausbau von Ganztagschulen* oder die *Einführung sogenannter ‚Gemeinschaftsschulen‘*<sup>29</sup>).

- 
- 26 Als Hamburger Schulstreit wird der sich in den Jahren 2009 und 2010 ereignende Konflikt um die Einführung der Primarschule in Hamburg bezeichnet. Zu den Hauptstreitpunkten zählten hierbei die Verlängerung der gemeinsamen Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre, sowie die Abschaffung des Elternwahlrechts für den Übergang in die Sekundarstufe I. Beide wurden 2010 im Rahmen eines Volksentscheids abgelehnt.
- 27 Ausgehend von der einstmaligen Überzeugung, dass „die differenten nationalen Hochschulsysteme die erwünschte Mobilität von Studierenden und HochschulabsolventInnen innerhalb Europas hemmen“ (Kretschmann, 2008, S. 3), steht der Begriff *Bologna-Prozess* für das politische Vorhaben, anhand eines international vergleichbaren, auf Leistungspunkten (ECTS – *European Credit Transfer System*) basierenden Systems konsekutiver Studienabschlüsse, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen und so die Mobilität sowie internationaler Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit europäischer (repektive deutscher) Studierender zu erhöhen (Asdonk, Kuhnen & Bornkessel, 2013a, S. 11f.). Oder wie Kretschmann (2008) es formuliert: „Als wesentliche Ziele werden in der ‚Bologna-Erklärung‘ [...] die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, die Gliederung einer europaweit kompatiblen, in zwei Hauptzyklen gegliederten Studienabschlussstruktur (undergraduate/graduate) sowie die Förderung der Mobilität von Studierenden, AbsolventInnen und Lehrpersonal [...] benannt“ (Kretschmann, 2008, S. 3).
- 28 Ihr wichtigstes Wahlkampfthema war die zukünftige Schul- und Bildungspolitik Nordrhein-Westfalens, wobei, je nach Partei, sehr unterschiedliche, teils konträre Vorstellungen bestanden: Wollte die CDU am bisherigen viergliedrigen System, bestehend aus Gesamt-, Haupt-, Realschule und Gymnasium, festhalten, beabsichtigte die FDP die Zusammenlegung von Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu sogenannten Mittelschulen. In ihnen sollten Kinder bis zur siebten Klasse gemeinsam lernen, während SPD, Grüne und Linke das Modell einer Gemeinschaftsschule anstrebten.
- 29 Gemeinschaftsschulen, in Nordrhein-Westfalen auch als Sekundarschulen bezeichnet, gelten seit ihrer bundesländerspezifischen Einführung Mitte/Ende der 2000er Jahre gemeinhin als eine Variante der Gesamtschule, in der die Kinder und Jugendlichen mit der Einschulung (z.B. Bayern, Berlin), spätestens jedoch ab dem fünften Schuljahr (z.B. Schleswig-Holstein, Nordrhein-Westfalen), meist ganztägig und vor allem gemeinsam unterrichtet werden. Dabei steht es den Schulen in einigen Bundesländern (z.B. Nordrhein-Westfalen oder Baden-Württemberg) offen, ob sie ihre Schülerinnen und Schüler ab der siebten/zehnten Klasse weiterhin integriert (innere Differenzierung) oder aber im Rahmen unterschiedlicher Bildungs-

Ferner mobilisierten Schlagworte wie der „PISA-Schock“ oder die „zweite deutsche Bildungskatastrophe“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002, S. 10) die fachwissenschaftlichen, z.T. kontrovers geführten Debatten über herkunftsabhängige Bildungschancen neu (Geißler, 2004; Hopf, 2003; Lenzen u.a., 2004) und führten zu einer Renaissance sowie inhaltlich-methodischen Umorientierung der empirischen Bildungsungleichheitsforschung in dreierlei Gestalt:

- (1) Herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten avancierten zu einem beinahe omnipräsenten Problem im (inter-)nationalen erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Allmendinger & Dietrich, 2004; Andresen, 2009, S. 77; Baumert, Stanat & Wattermann, 2006a; Berger & Kahlert, 2008; Ehmke u.a., 2004; Ehmke & Baumert, 2007; Köller u.a., 2004).

Zweifellos verhalf der in der ersten PISA-Studie erbrachte und in der Folge immer wieder bestätigte Nachweis der hohen sozialen Selektivität des deutschen Schulsystems dem Thema zu erneuter und nachhaltiger wissenschaftlicher [...] Aufmerksamkeit. (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 11)

- (2) Die quantitativ orientierte Bildungsungleichheitsforschung, „insbesondere im Schulbereich, hat in Deutschland in den vergangenen 15 Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen. Sie wurde an Hochschulen und außerschulischen Forschungseinrichtungen massiv ausgebaut [...]. Sie hat große Forschungsprogramme in Angriff genommen“ (Bos, Klieme & Köller, 2010, S. 7), wie u.a. das Schlagwort der zweiten empirische Wende<sup>30</sup> impliziert.
- (3) Die (empirische) Spezifikation der Genese und Persistenz herkunftsbezogener Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs sowie deren Quantifizierung gewannen stark an Priorität (Becker, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d; Dietrich & Fricke, 2013, S. 259; Krüger u.a., 2010; Maaz, Schroeder & Gresch, 2010, S. 286).<sup>31</sup>

*Stark* insofern, als aktuellere Forschungsarbeiten, zumindest von ihrem empirischen Anspruch her, mittlerweile im deutlichen Kontrast zu den Anfängen der empirischen Bildungsungleichheitsforschung stehen. So lassen sich auf Basis der Studien der 1960er und 1970er Jahre zwar Aussagen darüber treffen, wer welche Bildungseinrichtungen besucht und welche typischen Bildungsmuster und -wege sich für die verschiedenen Bevölkerungs- und Sozialgruppen ergeben (Baur, 1972; Fröhlich, 1973; Grimm, 1966;

---

gänge zu den entsprechenden Abschlüssen der Sekundarstufe I und II führen (Palowski, Bolter & Müller, 2013, S. 14).

30 Sie lässt sich für eine Reihe wissenschaftlicher Disziplinen beobachten, z.B. die Psychologie, die Soziologie, die Ökonomie oder die Hirnforschung (Andresen, 2009, S. 77), die sich, genau wie die Erziehungswissenschaft, mit den Themen *Bildung* und *Bildungsungleichheit* auseinandersetzen.

31 Als ein Grund dafür kann, abgesehen von den großen Schulleistungsstudien und den an sie anschließenden Debatten, u.a. auch die zunehmende wissenschaftliche Begleitung und Evaluation kleinerer politisch initiiertes (Bildungs-)Programme gesehen werden (Andresen, 2009, S. 78ff.; Holtappels u.a., 2007).

Meulemann, 1979; Müller & Mayer, 1976; Peisert, 1967; Peisert & Dahrendorf, 1967). Warum sich die Schülerinnen und Schüler ihrer sozialen Herkunft entsprechend auf die unterschiedlichen Schulformen und Bildungswege verteilen und wie stark diese Ungleichverteilungen im Einzelnen ausfallen, bleibt jedoch unbeantwortet.

Dabei geht es innerhalb der empirischen Bildungs- bzw. Bildungsungleichheitsforschung prinzipiell um nichts anderes als die theoretisch-aposteriorische „Beschreibung und Erklärung von gesellschaftlich relevanten Regelmäßigkeiten [respektive sozialen Tatbeständen (Durkheim, 1984), Erg. d. Verf.], die Produkt des sozialen Handelns von Akteuren sind“ (Becker, 2009c, S. 14). In diesem Fall: Bildungsprozesse. Sie sollen innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Kontexte umfassend abgebildet, erörtert und ihre Entstehung wie auch ihre Auswirkungen und Folgeerscheinungen für Individuen (Mikroebene), Institutionen (Mesoebene) und die Gesellschaft (Makroebene) anhand kausaler, zwischen Ursache und Wirkung differenzierender Argumentationsketten konkretisiert werden (Becker, 2009c, S. 10; Hurrelmann & Mansel, 2000), denn:

Die aktuelle Manifestation der hohen Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs deutscher Schüler/innen von der sozialen Herkunft – einer der Hauptbefunde der PISA-Studien – geht [...] einher [...] mit der Kennzeichnung eines bedeutsamen systemeigenen Problems der Wissenschaften. Wie lassen sich die seit den 1960er Jahren bekannte sozialschichtabhängige, ungleiche Verteilung im Bildungssystem und die besondere Dauerhaftigkeit von Bildungsungleichheiten erklären? (Kramer, 2013a, S. 115)

Um diese Frage zu beantworten, müssen nicht nur die Faktoren, sondern auch und vor allem die Prozesse, die für die (Re-)Produktion herkunftsspezifischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs ausschlaggebend sind, benannt und expliziert werden (Sommerkorn, 1997)<sup>32</sup> – und zwar theoretisch *wie* empirisch, „[d]enn wir wollen schließlich wissen, *wie* und *warum* diese erklärungsbedürftigen Phänomene wie dauerhafte Bildungsungleichheiten zustande kommen“ (Becker & Lauterbach, 2008a, S. 33f.; Hervorheb. i.O.). Gerade daran mangelt es jedoch.

So liegen bisher kaum (quantitative) Untersuchungen vor, die sich auf praktischer *wie* theoretischer Ebene, explizit und detailliert mit den Ursachen und Entstehungshintergründen herkunftsspezifischer Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs auseinandersetzen, *gleichzeitig* aber auch nach der relativen Bedeutung verschiedener Arten von Herkunftseffekten für die Genese herkunftsabhängiger Bil-

---

32 Schließlich stellt die Entdeckung eines empirischen Zusammenhangs, z.B. zwischen dem sozioökonomischen Status der Eltern und dem höchsten erreichten Bildungsabschluss ihrer Kinder, an und für sich noch keine Erklärung dar. Vielmehr handelt es sich diesbezüglich lediglich um einen weit verbreiteten, analytisch wenig tiefgehenden Befund, der allerdings keine Auskunft darüber gibt, *warum* die Bildungsabschlüsse herkunftsbezogen verteilt sind (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 12). D.h. „[a]us der Perspektive einer empirischen Bildungsforschung wird ein Desiderat deutlich, denn so verdienstvoll die Aufklärung über eine statistisch belegte Reproduktion sozialer Ungleichheit ist, die Frage danach, welche Mechanismen bzw. Strukturlogiken sich hinter diesen Effekten verbergen, ist damit nicht beantwortet. Die angeführten statistischen Zusammenhänge können darüber nichts aussagen“ (Dietrich & Fricke, 2013, S. 262).

dungsungleichheiten fragen (Becker, 2009d; Maaz & Nagy, 2010; Maaz, Schroeder & Gresch, 2010; Schindler & Reimer, 2010, S. 625).<sup>33</sup>

Versuchen wir ein Zwischenfazit, so bleibt festzuhalten, dass wir über viele detaillierte Beschreibungen von Bildungsungleichheiten verfügen, aber wenige theoretische *Erklärungen*, die sich zudem empirisch bewährt haben, und noch weniger systematische Anwendungen von Theorien und Modellen der sozialen Ungleichheit von Bildungschancen. (Becker & Lauterbach, 2008a, S. 33; Hervorheb. i.O.)

Vielmehr sind die „Erklärungsversuche zur Bildungsungleichheit so unzureichend und hilflos wie zu Beginn der bundesdeutschen Ungleichheitsdebatte in den 1960er Jahren“ (Krüger u.a., 2010, S. 7).

Damals dominierten vor allem deskriptive Untersuchungen, während die vorliegende Arbeit im Sinne einer empirischen, d.h. an Erfahrungen orientierten Bildungsungleichheitsforschung (Becker, 2009c, S. 10) als ein Versuch zu begreifen ist, die für die Analyse herkunftsbezogener Bildungsungleichheiten beschriebenen Defizite, theoretisch wie praktisch, auszufüllen<sup>34</sup> – jedenfalls ein Stück weit. So besteht die *allgemeine Zielsetzung* der vorliegenden Arbeit darin, auf Basis diverser (begriffs-)theoretischer Überlegungen und Modelle einige der Prozesse, Mechanismen, Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen, die für die (Re-)Produktion herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten maßgeblich sind, zu identifizieren, zu quantifizieren und inhaltlich kohärent zu erklären.

Den theoretischen Ausgangspunkt bildet hierbei die Überlegung, dass der menschliche Lebensverlauf durch eine Vielzahl höchst unterschiedlicher Übergänge charakterisiert ist (Maaz u.a., 2006, S. 299).<sup>35</sup> Zu nennen sind hier vor allem die entwicklungspsy-

---

33 Als Beispiel können hierfür die großen Schulleistungsstudien wie etwa PISA (Baumert u.a., 2001, 2002, 2003; Klieme u.a., 2010; Prenzel u.a., 2004, 2005, 2007, 2008, 2013), TOSCA (Köller u.a., 2004; Köller & Trautwein, 2004; Trautwein u.a., 2010) oder TIMSS (Baumert, Bos & Lehmann, 2000a, 2000b; Bonsen, Frey & Bos, 2008; Bos u.a., 2008) dienen. Gemeinsam liefern sie zwar „wichtige Hinweise zur Aufklärung des Maßes der Abhängigkeit des schulischen Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft“, jedoch sagen sie kaum etwas „über die Genese derartiger Abhängigkeiten“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 22). Dies geschieht wenn nur vereinzelt und dann meist unzusammenhängend über verschiedene Untersuchungen verteilt (vgl. Maaz & Watermann, 2007; Maaz, Watermann & Daniel, 2013; Schnabel & Gruehn, 2000; Watermann & Baumert, 2006; Watermann & Maaz, 2004, 2006, 2007).

34 Dazu wird „[d]as wissenschaftsimmanente Problem der Erklärung der Entstehung der Bildungsungleichheit“ in den Fokus gerückt und der Blick geschärft „für jene Mechanismen, die zu jener wieder neu dokumentierten Ausprägung von Bildungsungleichheit beitragen“ (Kramer, 2013a, S. 115).

35 So unterscheidet z.B. Tillmann (2013) zwischen drei Arten von Übergängen, nämlich „den zeitlich festgelegten, [...] erwartbaren ‚Statuspassagen‘, [...] den individuell und ungeplant eingetretenen Ereignissen – und [...] den entwicklungspsychologisch induzierten Veränderungen“ (Tillmann, 2013, S. 18): „Zum einen existieren gesellschaftlich klar vordefinierte Erwartungen, die auf einen Rollenwechsel (eine Statuspassage) in einem bestimmten Alter ausgerichtet sind. Hier geht es um Übergänge, die regelhaft ablaufen und insofern erwartbar sind. Der Schulabschluss gehört genauso dazu wie der Eintritt in das Berufsleben und das Er-

chologischen und -biologischen Übergängen des Kindes-, Jugend- und (jungen) Erwachsenenalters, aber auch die vordefinierten, strukturell verankerten und daher erwartbaren Bildungsübergänge (Maaz u.a., 2006, S. 299). Als ein zentrales Merkmal europäischer Bildungssysteme – insbesondere auch des deutschen<sup>36</sup> (Baeriswyl u.a., 2006, S. 374) – stellen sie Schülerinnen und Schüler wie Eltern zu verschiedenen Selektionszeitpunkten wiederholt vor die Wahl unterschiedlicher Bildungsalternativen (vgl. Abb. 1.1),<sup>37</sup> wobei die jeweilige Bildungsentscheidung nur vermeintlich als freie, bedingungsunabhängige Wahl zu begreifen ist.

Vielmehr wird sie durch äußere Umstände, wie z.B. die jeweiligen institutionellen Strukturen, gesetzlichen Regelungen und administrativen Bestimmungen, aber auch durch die eigenen Leistungen und persönliche Lebenslage beeinflusst (Becker & Lauterbach, 2008a, S. 16).<sup>38</sup> Daher erscheint es auch plausibel, wenn von Seiten der Bil-

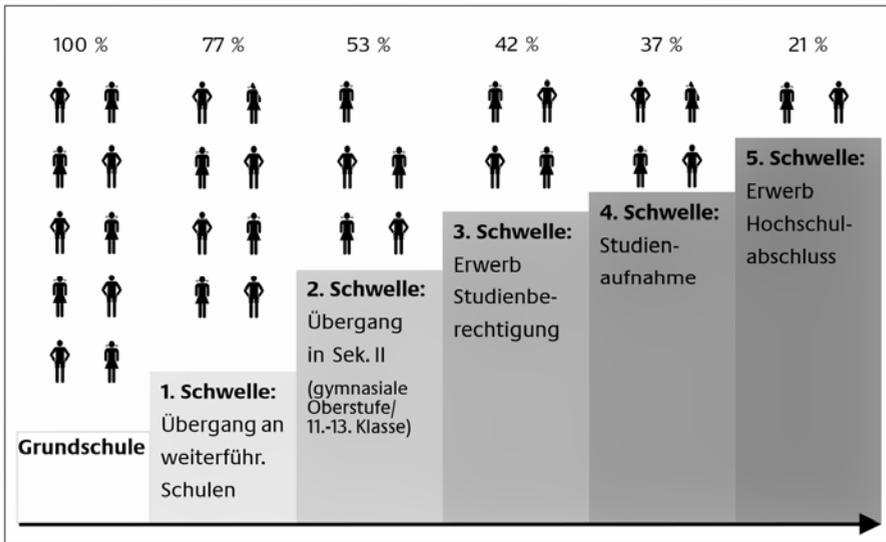
---

reichen des Ruhestands. Lebensläufe werden vor allem durch solche erwartbaren und institutionell vordefinierten Übergänge normiert. Ergänzt werden solche Lebensläufe durch individuell eingefärbte, durch nicht geplante, nicht auf ein Alter festgelegte Ereignisse, die den Betroffenen ebenfalls in eine Übergangssituation bringen. [...] Aber auch solche unerwarteten Übergänge sind gesellschaftlich insoweit vordefiniert, als dass die Strukturen [...] das Eintreten solcher Ereignisse [...] möglich oder gar wahrscheinlich machen. Und schließlich spielt bei Heranwachsenden eine dritte Form von Übergängen eine Rolle. Dabei geht es um entwicklungspsychologische Veränderungen auf dem Weg vom Kind zum Erwachsenen. [...] Auch hier gibt es gesellschaftliche Vorstellungen von einem gelungenen Übergang“ (Tillmann, 2013, S. 17f.).

- 36 Dieses basiert und operiert u.a. auf der Logik homogener Lerngruppen, der zufolge die Gelenkstellen des Bildungssystems und die in ihm implementierten Selektionsmechanismen sicherstellen sollen, dass diejenigen, die gemessen an ihren Schulleistungen nach unten oder oben ‚ausreißen‘ und damit die Homogenität ihrer Schulstufe gefährden, aus dem entsprechenden Jahrgang ‚entfernt‘ werden, so dass die einzelnen Bildungsstufen und -pfade jeweils nur von Schülerinnen und Schülern desselben (Schul-)Leistungsniveaus beschritten werden (Palowski i. Vorb.). „Selektivität wird in diesem Sinne nicht als gesellschaftliche Funktion betrachtet, welche die Schule für die Gesellschaft zu erfüllen habe, sondern als immanente Notwendigkeit, welche erst pädagogische Adressierungen ermögliche“ (Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013, S. 25).
- 37 Dies hat zur Konsequenz, dass in keinem anderen europäischen Land, aufgrund der institutionellen Strukturen und Regelungen, (die ersten) Bildungsentscheidungen so früh getroffen werden müssen wie im deutschen Bildungssystem (Becker & Hecken, 2008; Becker & Lauterbach, 2008a; Müller & Pollak, 2008).
- 38 Ausgangspunkt ist dabei die Überlegung, dass „das Verhalten [...] eines Menschen sowohl von der sich verhaltenden Person [...] als auch von der Umwelt [...] abhängt, in der das Verhalten stattfindet“ ( $V = f(P, U)$ ; Bronfenbrenner, 1981, S. 32; Szczeny, 2013, S. 35) und das beidem, Person und Umwelt, sowie ihrer Interaktion (Interdependenz), im Hinblick auf die Handlungsausführung eine ähnliche Bedeutung zukommt (Bronfenbrenner, 1981, S. 32) – jedenfalls theoretisch. Praktisch ist es jedoch so, dass es mittlerweile zwar eine Vielzahl an „Theorien und Untersuchungen über die Eigenschaften der Person [gibt], aber nur sehr rudimentäre Vorstellungen und Charakterisierungen ihrer Umwelt“ (Bronfenbrenner, 1981, S. 32; Szczeny, 2013, S. 36) und der angesprochenen Interaktionsprozesse. Gerade ihnen wird bislang nur wenig Aufmerksamkeit zuteil. Nicht so in der vorliegenden Arbeit. Im Sin-

dungsungleichheitsforschung den an den Gelenkstellen des Bildungssystems zu treffenden Bildungsentscheidungen *eine* zentrale Rolle bei der Erklärung sozialer Herkunftseffekte zugesprochen wird (Becker, 2000a, 2000b, 2000c, 2003; 2006, 2008, 2009a, 2009b; Becker & Hecken, 2007, 2008; Breen & Goldthorpe, 1997; Cameron & Heckman, 1998; Erikson & Jonsson, 1996; Gambetta, 1987; Mare, 1980; Merkens & Wessel, 2002)<sup>39</sup> – so geschehen bei den mikrosoziologischen Überlegungen Boudons (1974).

**Abbildung 1.1: Bildungsübergänge und -selektionen im deutschen Bildungssystem**



Quelle: Isserstedt u.a., 2007, S. 66.

Mit dem von ihm entwickelten mikrosoziologischen *Modell zur Wahl von Bildungswegen*, genauer gesagt der darin vorgenommenen Differenzierung zwischen *primären* und

ne ökosystemischer Ansätze (Bronfenbrenner, 1981) werden in ihr, theoretisch wie praktisch, die (handelnde) Person (ihre Einstellungen, Bewertungen, Absichten und Entscheidungen), ihre soziokulturellen Lebensbedingungen sowie eventuelle, sich dazwischen ergebende Wechselwirkungen und Wirkungszusammenhänge in den Blick genommen, um davon ausgehend zu einer differenzierten Erklärung des hier interessierenden Forschungsgegenstands zu gelangen.

- 39 Dies nicht zuletzt auch deswegen, da jede Bildungsentscheidung immer auch eng mit dem *Bildungschancen*begriff verbunden ist, denn: „Eine Bildungschance zu haben‘ kann sowohl heißen, sich dafür zu *entscheiden*, einen bestimmten Bildungsweg einzuschlagen. Es kann aber auch heißen, das Bildungsangebot *für das man sich entschieden hat oder unter bestimmten Umständen entscheiden würde*, tatsächlich auch nutzen zu können“ (Szczyzny, 2013, S. 7; Hervorheb. i.O.). Ergo wäre ein gerechtes Bildungssystem dadurch gekennzeichnet, dass möglichst viele Personen die *Chance* erhalten, einen *adäquaten* Bildungsweg *frei*‘ zu wählen, also ohne das sich diesbezüglich z.B. Vor- oder Nachteile aus der sozialen Herkunft ergeben.

*sekundären Herkunftseffekten*,<sup>40</sup> liefert er als einer der Ersten einen kohärenten Bezugsrahmen, der es ermöglicht, die für die (Re-)Produktion herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten relevanten Mechanismen, Prozesse und Faktoren sowohl theoretisch als auch empirisch weiter aufzuschlüsseln (Maaz, Watermann & Daniel, 2013, S. 52).<sup>41</sup> Elementar erscheint dafür Boudons (1974) Ansicht, dass Bildungsprozesse und die an den Übergängen des Bildungssystems zu treffenden Bildungsentscheidungen in die familiären Lebenszusammenhänge der Individuen eingebunden sind. Bildung geschieht danach in einem Netzwerk dessen, was als Erziehung, Sozialisation und Lernen bezeichnet wird und nicht alleine in den ‚dafür vorgesehenen‘ Institutionen (Andresen, 2009; BMBF, 2004; BMFSFJ, 2005; Lipski, 2000; Rauschenbach u.a., 2004).

Trotzdem sind es genau diese, auf die sich die empirische Bildungs- bzw. Bildungsungleichheitsforschung bis Mitte der 1990er Jahre konzentrierte (BMFSFJ, 2005; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002). Im Zentrum standen dabei meist (allein) die Effekte institutionell-struktureller Faktoren, wie z.B. verschiedener curricularer Ansätze, heterogener Lernarrangements oder aber schulischer Selektionsinstrumente und -mechanismen (Harring, Rohlf & Palentien, 2007, S. 8). Vor- und außerschulische Bildungsorte,<sup>42</sup> wie z.B. die Familie, wurden hingegen kaum berücksichtigt und nur selten hinsichtlich ihrer Bedeutung für den institutionellen Bildungserfolg untersucht. So schreibt etwa Tenorth (2010): „Dem Defizit an globaler Perspektive entsprechen [...] die Desiderata, die sich für die Frage nach dem Alltag der Erziehung in Schulen, Familien oder peer-groups ergeben. [...] Vergleichbares gilt für die außerschulischen Bedingungen des Aufwachsens“ (Tenorth, 2010, S. 145).

Allerdings änderte sich dies im Laufe der letzten zehn bis zwölf Jahre. In diesem Zeitraum ist eine zunehmende Verschiebung weg von einer System- und Institutionsanalyse hin zu einer praxis- und individuumszentrierten Analyse zu beobachten (Becker, 2009c, S. 14), d.h. die „institutionengebundene Inblicknahme von Bildung“<sup>43</sup> wird um eine prozess- und „subjektgebundene Perspektive“ erweitert (BMFSFJ, 2005, S. 81), die sich vornehmlich der Untersuchung der Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen (nicht-)institutionellen Bildungsorten und deren praktischen Bedeutung für

---

40 Sie spielt „für die Erklärung von sozialer Ungleichheit an den verschiedenen Gelenkstellen des Bildungssystems eine wichtige Rolle“ (Reimer & Schindler, 2013, S. 263).

41 Entsprechend wird sein Ansatz auch heute noch „in zahlreichen neueren Studien zu sozialen Disparitäten im Bildungsverhalten als theoretische Grundlage angewendet“ (Reimer & Schindler, 2013, S. 262).

42 Darunter sowie unter einer Lern(um)welt versteht man allgemein „ein mehr oder weniger dauerhaftes Setting von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten, die bei den beteiligten Personen [...] Lernprozesse provozieren, die in längerfristiger Betrachtung die individuelle Entwicklung und damit auch die Bildung dieser Personen nachhaltig beeinflussen“ (Minsel, 2007, S. 308; vgl. ausführlich BMFSFJ, 2005, S. 91f., 94f.).

43 Sie hatte ihren Höhepunkt „[i]n den 1980er und 1990er Jahren“, und fokussierte auf „die innere Reformierbarkeit der Einzelschule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 137).

den individuellen Bildungserfolg widmet (Becker, 2009c, S. 10; BMFSFJ, 2005; Rauschenbach u.a., 2004; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002).

[S]tatt der Konzentration auf die Institutionen und ihre Profession treten jetzt auch die Adressaten öffentlicher Erziehung in den Blick und ihr Leben vor und außerhalb der öffentlichen Bildungseinrichtungen, in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. (Tenorth, 2010, S. 135)

Dies gilt insbesondere auch für den deutschsprachigen Raum. Für ihn ist in erster Linie auf Dohmen (2001), die Sachverständigenkommission des zwölften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ, 2005)<sup>44</sup> sowie eine Reihe weiterer, vorwiegend theoretischer Arbeiten zu verweisen (Otto & Rauschenbach, 2004a, 2004b; Rauschenbach, Düx & Sass, 2005; Tully, 2006a, 2006b). Gemeinsam haben sie in besonderer Weise zur Erweiterung des bisherigen Bildungsverständnisses beigetragen<sup>45</sup> und dadurch zu einer Neuorientierung der empirischen Bildungsforschung geführt. *Neuorientierung* insofern, als ein zentrales Anliegen nunmehr darin besteht, den institutionellen Bildungserfolg – als solchen sowie in seinen individuellen und gesellschaftlichen Folgen – unter Einbeziehung der jeweiligen ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialstrukturellen Lebens- und Sozialisationsbedingungen zu untersuchen (Becker, 2009c, S. 10), denn: „Verteilung von Bildung als Zustand und Prozess, Bildungsvorgänge und Bildungssysteme können [...] als beabsichtigte und unbeabsichtigte Folgen des sozialen, auf Bildung bezogenen Handelns unter bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen angesehen werden“ (Becker, 2009c, S. 10).<sup>46</sup>

---

44 Diese stellt fest, dass „Bildung nicht nur im Horizont von bildungsrelevanten Institutionen zu diskutieren [ist], sondern auch im Horizont der alltäglichen Lebensführung, also von individualisierten [...] Lebensverläufen und Lebenslagen in Verbindung mit sozial, geschlechtsspezifisch, kulturell, regional und ethnisch unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedingungen, Erwartungen und Resultaten“ (BMFSFJ, 2005, S. 81).

45 Und zwar indem sie „nicht die Absichten und Programme [...] sondern die Indizien, Spuren und Befunde realisierter Bildungsprozesse“, als Grundlage für eine Bestimmung von Bildung gewählt haben und so, neben dem Bildungssystem und den in ihm gelehrteten Fachinhalten, auch „die subjektgebundene Seite des Bildungsgeschehens im Prozess des Aufwachsens“ einbeziehen (BMFSFJ, 2005, S. 81).

46 Von daher muss es auch der Bildungs- bzw. Bildungsungleichheitsforschung verstärkt um die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen *und* gesellschaftlichen Kontext gehen, wie u.a. Bourdieu (1982, 1983) oder Weishaupt, Steinert und Baumert (1991) anmerken. Gemeinsam differenzieren sie zwischen einer Bildungs- bzw. Bildungsungleichheitsforschung im engeren und einer im weiteren Sinn. Fokussiert erstere auf die Identifizierung und Analyse von Lehr- und Lernprozessen innerhalb von Schule und Unterricht, sehen sie die Aufgabe letzterer in der Erforschung und Untersuchung der „Lehr- und Lernprozesse aller Altersstufen und in allen außerschulischen und nicht institutionalisierten Sozialisationsbereichen“ (Weishaupt, Steinert & Baumert, 1991, S. 2). Denn bislang waren es „vor allem die staatlich-öffentlich errichteten und kontrollierten Einrichtungen von Bildung und Erziehung, Schulen also und Ausbildungsstätten aller Art, an denen die spezifische Realität der Pädagogik untersucht wurde“, während „die nicht-institutionalisierten Orte öffentlicher und privater Erziehung“ erst in jüngerer Zeit mehr und mehr „zum Thema geworden sind“ (Tenorth, 2010, S. 140).

Daher müssen sich auch die Bildungs- und Bildungsungleichheitsforschung – theoretisch wie empirisch – nun danach fragen lassen, inwieweit nicht-institutionelle Bildungsorte mit offiziellen Bildungsinstitutionen kooperieren, d.h. sie in ihrer Bildungsarbeit und damit der (Re-)Produktion herkunftsspezifischer Disparitäten unterstützen oder aber hemmen, behindern oder gar blockieren (Szczyński, 2013, S. 2). Wegweisend ist hierbei die Annahme, dass durch die umfassende(-re) Analyse lebensweltlicher Bildungskontexte, -strategien, -praktiken und -prozesse, Defizite der institutionengebundenen Bildungsungleichheitsforschung überwunden werden können und man zu einer umfängliche(re)n Erklärung herkunftsbezogener Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs gelangt.<sup>47</sup> Allerdings mangelt es diesbezüglich, insbesondere mit Blick auf die Analyse herkunftsabhängiger Bildungswahlen, an elementarer Forschung (Rauschenbach, 2006a, 2006b, S. 77f.). So schreiben z.B. Krüger u.a. (2010):

Es fehlen sowohl systematische quantitative Studien wie mikrosoziologische Studien, die untersuchen, wie an den Übergängen zwischen den verschiedenen Stufen des Bildungssystems und an Schnittstellen zwischen Bildungsinstitutionen und außerschulischen Bildungsorten Ungleichheit interaktiv hergestellt, verstärkt oder biografisch verarbeitet und kompensiert wird. (Krüger u.a., 2010, S. 10; vgl. auch Becker & Lauterbach, 2008b sowie Hillmert, 2008, S. 93)<sup>48</sup>

---

47 Dies gilt allerdings nur dann, wenn man sich darüber gewahr ist, dass mit dem Verweis auf lebensweltliche, z.B. familiäre Bildungskontexte, „die grundgesetzlich verankerte Aufforderung an die Gesellschaft [...], gerade *unabhängig* von den sozialen Herkunftsbedingungen Bildungsteilhabe zu ermöglichen“ untergraben werden kann (Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 197; Hervorheb. i.O.). Denn bei einem solchen Vorgehen stehen besonders die alltäglichen Sozialisations- und Erziehungspraxen im Fokus und weniger der Befund herkunftsabhängiger Disparitäten. Er wird erst dann relevant, wenn er mit den lebensweltlichen Kontexten argumentativ verknüpft wird, so dass Probleme, Handlungsbedarfe und -möglichkeiten identifiziert werden können (Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 197). Geschieht das nicht, unsachgemäß oder auf missverständliche Art und Weise, z.B. durch eine normalitätskonstruierende „symbolische Einordnung spezifischer familialer Milieus“ als risikobehaftet, defizitär oder unterlegen (Wiezorek & Pardo-Puhmann, 2013, S. 212), bestehen zweierlei Gefahren: Erstens, dass von der eigentlichen Frage „wie Chancengleichheit unabhängig von den sozialen Herkunftsbedingungen gewährleistet werden kann“ abgelenkt wird und zweitens, dass (herkunftsbezogene) Bildungsungleichheiten, aufgrund ihrer sprachlichen Verknüpfung mit den jeweiligen Spezifika an die Familien delegiert und dadurch legitimiert werden. Insofern weist Palowski (i. Vorb.) zu Recht darauf hin, dass „[b]ei der Produktion von Publikationen und, ihr vorgelagert, bei der Produktion von Wissen [...] bereits auf der ‚begriffstechnischen‘ Ebene reflektiert werden [muss], auf welche Weise die beforsteten Subjekte bezeichnet (und damit auch wahrgenommen und später dargestellt) werden“.

48 Der Grund dafür ist, dass die Prozesse und Mechanismen in Sachen Bildungswahl zu den Bereichen innerhalb der empirischen Bildungsungleichheitsforschung zu zählen sind, die lange Zeit nur randständig behandelt wurden (Becker & Lauterbach, 2008a, S. 16).

Folglich empfiehlt u.a. die Sachverständigenkommission des zwölften Kinder- und Jugendberichts (BMFSFJ, 2005), die Bildungsungleichheitsforschung in diesen Bereichen weiter auszubauen.<sup>49</sup>

Dem entspricht die vorliegende Arbeit im Rahmen ihrer *spezifischeren Zielsetzung*. Diese besteht darin, kraft umfassender (begriffs-)theoretischer Überlegungen, vor allem aber ausgehend von Boudons (1974) lebensweltlich ausgerichteten Modell zur Wahl von Bildungswegen, den Zusammenhang zwischen der sozialen (familiären) Herkunft, der Bildungsabsicht und dem Bildungsverhalten der Schülerinnen und Schüler empirisch zu modellieren, zu quantifizieren und inhaltlich kohärent aufzuschlüsseln.

Analytisch beschränkt sich die vorliegende Arbeit dabei auf die Bildungsabsicht am Ende der Sekundarstufe II sowie die im Anschluss an das Abitur zu treffende Übergangentscheidung, denn:

- (1) Die Entscheidung zwischen der Aufnahme eines Studiums oder dem Beginn einer nicht akademischen Berufsausbildung ist als echte Individualentscheidung zu begreifen (Hillmert & Jacob, 2003). Im Gegensatz zu allen anderen bisherigen Bildungsübergängen treffen weniger die Eltern, sondern vielmehr die betroffenen Abiturienten und Abiturientinnen, in einem eigenständigen Prozess, die Entscheidung für oder gegen eine der offenstehenden Bildungsoptionen (Asdonk, Kuhnen & Bornkessel, 2013a, S. 11; Becker, 2009d, S. 567; Henz & Maas, 1995, S. 610; Stocké, 2007).<sup>50</sup>
- (2) Mit der Entscheidung für oder gegen den Besuch einer (Fach-)Hochschule werden nicht nur die zentralen Weichen für den weiteren Bildungs-, sondern auch für den weiteren Berufs- und Lebensverlauf gestellt (Asdonk, Kuhnen & Bornkessel, 2013a, S. 11; Becker & Hecken, 2007, S. 102). Dies ist damit zu erklären, dass (Fach-)Hochschulen mit Abstand das am stärksten fortgeschrittene Expertenwissen weitergeben, also zu sehr hohen und aussichtsreichsten Qualifikationen und Bildungserträgen führen (können), die wiederum Voraussetzung für die Besetzung besonders vorteilhafter Positionen und damit die Realisierung von mehr oder weniger Chancengerechtigkeit sind (Müller u.a., 2009, S. 283; Müller & Jacob, 2008).
- (3) Innerhalb der letzten 50 Jahre ist eine zunehmende Ausdifferenzierung der Bildungswege und -abschlüsse des deutschen Bildungssystems zu konstatieren – u.a. auch für das tertiäre Bildungssegment. In ihm sind verschiedene Ausbildungsalter-

---

49 Ähnliches fordern Rauschenbach (2006b) und Ditton (2008). Während ersterer die Erziehungswissenschaft dazu aufruft, dem „Bedarf nach einer entsprechenden Ausweitung der Bildungsforschung Rechnung zu tragen, da nur so sichergestellt werden könnte, dass eine zu einseitige Inblicknahme der Schule überwunden wird“ (Rauschenbach, 2006b, S. 78), verweist letzterer auf die Notwendigkeit „differenzierte[r] Längsschnittstudien [...] in denen Effekte der sozialen Herkunft im Hinblick auf schulische Übergangsphasen untersucht werden“ (Ditton, 2008, S. 252).

50 So führt etwa Kristen (1999, S. 17) aus, dass im Laufe der Bildungsbiografie und mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler eine Art ‚Umkehrung‘ stattfindet, der zufolge die Bildungsentscheidung von einer Familienangelegenheit zu einer persönlichen Individualentscheidung avanciert.

nativen neu entstanden, die von den Abiturienten und Abiturientinnen eine weitere Bildungsentscheidung abverlangen. Das Abitur hat damit seinen ausschließlichen Status als Hochschulberechtigung verloren (Müller, 1998; Müller u.a., 2009; Müller & Pollak, 2008).<sup>51</sup> Stattdessen eröffnet das deutsche Bildungssystem Abiturienten wie Abiturientinnen nach der Ablegung der Reifeprüfung heute i.d.R. fünf grundlegende Bildungsoptionen:<sup>52</sup> erstens den sofortigen Eintritt in das Erwerbsleben ohne Qualifikation, zweitens den Beginn einer nicht akademischen Berufsausbildung,<sup>53</sup> drittens die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung kombiniert mit einem Studium (duales Studium), viertens den Beginn eines praxisorientierten Fachhochschulstudiums sowie fünftens die Aufnahme eines stärker wissenschaftsorientierten Universitätsstudiums. Diese führen gemeinsam zu einer Ablenkung der Arbeiterkinder von den Hochschulen und damit zu einer Verstärkung herkunftsspezifischer Bildungsungleichheiten (Müller & Pollak, 2008, S. 312f.).

Mit nichttertiären Berufsausbildungen [...] existieren [...] zwar weniger ertragreiche, aber auch weniger riskante und weniger aufwändige Alternativen zur Universität, die durch ihre spezifische Anreizstruktur selbst studienbegabte Abiturientinnen und Abiturienten aus der Arbeiterklasse von der Universität ablenken können. (Müller & Pollak, 2008, S. 315)

- (4) Die empirischen Studien, die sich näher mit den Wirkungs- und Zusammenhangsstrukturen sowie einer Dekomposition sozialer Herkunftseffekte an den Übergängen des Bildungssystems auseinandersetzen, beziehen sich i.d.R. auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I (Jungbauer-Gans, 2009, S. 127; Schindler & Reimer, 2010, S. 625).

Soziale Ungleichheiten des Bildungserwerbs werden seit vielen Jahren intensiv beforscht und sind mittlerweile auch gut dokumentiert. Dies trifft insbesondere auf den Primarbereich und die Sekundarstufe I zu. (Maaz, Watermann & Daniel, 2013, S. 72)

Die Sekundarstufe II sowie der tertiäre Bildungsbereich werden hingegen ‚ausgespart‘, d.h. es existieren bislang vergleichsweise wenige empirische Studien, die „sich im Kontext des deutschen Bildungssystems mit sozialen Selektivitäten beim Hochschulzugang befassen“ (Schindler & Reimer, 2010, S. 626)<sup>54</sup> und dabei „über

---

51 So merkt etwa Vester (2013, S. 108) an, „dass das Abitur besonders in den mittleren und unteren Milieus [...] zur Verbesserung der Ausbildungs- und Berufschancen unterhalb des Hochschulstudiums genutzt wird“.

52 Ganz zu schweigen von den unzähligen, heute wählbaren Studien- und beruflichen Ausbildungsgängen. Diese zeugen, zusammen mit der Vielzahl potenzieller Bildungsinsituationen und -wegen, von einer zunehmenden Dynamik und Pluralisierung heutiger Bildungsverläufe, verweisen zugleich aber auch auf die voranschreitende Flexibilisierung, früher klar(-er) definierter Statuspassagen (Tillmann, 2013, S. 18).

53 Sie kann die Grundlage für ein daran anschließendes (Fach-)Hochschulstudium, also eine Doppelqualifizierung bilden (Jacob, Steining & Weiss, 2013).

54 Aus der Sicht von Reimer und Schindler (2013, S. 261) sprechen hiervor vor allem drei Gründe: