



Leseprobe aus Schneider, Der familiale und institutionelle Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheit am Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, ISBN 978-3-7799-3821-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3821-7>

2. Theoretisches Kapitel

2.1. Bildungsungleichheit und Bildungsübergänge im deutschen Schulsystem

Bildungszertifikate stellen wichtige Weichen für schulische und berufliche Karrieren dar und bestimmen die gesellschaftliche Platzierung von Individuen. Insofern ist die Frage der Chancengleichheit und -gerechtigkeit eng verknüpft mit der Funktionalität und Programmatik von Bildungssystemen in Gesellschaften. Als Fazit aus verschiedenen Studien wie Blossfeld (1993, vgl. auch Blossfeld & Shavit, 1993), Müller und Haun (1994), Henz und Maas (1995), Schimpl-Neimanns (2000) und Breen, Luijkx, Müller und Pollak (2012) ist rückblickend festzuhalten, dass zum Teil Uneinigkeit über das Ausmaß des Abbaus von Bildungsungleichheiten in Deutschland besteht. Unbestritten ist dagegen, dass die Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren nicht zu einer Nivellierung von Bildungsungleichheiten, sondern lediglich zu höheren Beteiligungsquoten und einer Verschiebung von Selektionsprozessen geführt hat. Dies unterstreicht auch der Befund von Müller und Haun (1994), wonach ein Abbau von Bildungsungleichheiten bereits schon vor der Bildungsexpansion stattgefunden hat (S. 16, 19, 21, 28, 31 und 35). Soziale Ungleichheit beschreibt im Allgemeinen die ungleiche Verfügbarkeit über gesellschaftlich relevante und wertvolle Ressourcen, somit die ungleiche Teilhabe in der Gesellschaft und ungleiche Verteilung von Lebenschancen, weshalb dieses Konzept eine Mehrdimensionalität und Relativität, d. h. keine für ewig festgesetzte Konstanz, auszeichnen (vgl. Burzan, 2011, S. 7 in Anlehnung an eine Definition von Krause, 2007, S. 686 im Lexikon zur Soziologie von Fuchs-Heinritz, Lautmann, Rammstedt & Wienold, 2007). Bildung ist eben eine Dimension sozialer Ungleichheit (vgl. die Einführungsliteratur in die Bildungssoziologie und Bildungsungleichheit von Becker, 2011; Becker & Lauterbach, 2010; Kopp, 2009; Kupfer, 2011; Löw, 2006).

Seit etwa Mitte der 1990er Jahre erlebt die Bildungs- und Ungleichheitsforschung eine Renaissance, was vor allem auf die Ergebnisse neuerer international vergleichender Schulleistungsstudien zurückzuführen ist. Ein differenzierter Blick auf die Bildungsbeteiligung nach sozialer Herkunft in der PISA-Stichprobe bestätigt die genannten Befunde insoweit, als ein Rückgang von Bildungsungleichheit vor allem im mittleren Bildungssektor stattgefunden hat (vgl. Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003, S. 123). Von der Expansion des mittleren Schulwesens haben insbesondere Kinder aus unteren Sozialschichten profitiert. Disparitäten im Gymnasialbesuch sind hingegen weitgehend stabil

geblieben. Im Kontrast von Gymnasium und Realschule deuten sich sogar zunehmend mehr soziale Ungleichheiten an (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003, in Anlehnung an Baumert & Schümer, 2001). Im Hinblick auf den Erwerb höherer Bildung (Gymnasialbesuch und Hochschulreife) zeichnen sich in jüngster Vergangenheit geschlechtsspezifisch unterschiedliche Entwicklungen ab: Bei Frauen ist eine zunehmende Entkoppelung zwischen ihrer Beteiligung an höherer Bildung und ihrem sozialen Hintergrund festzustellen, wengleich, insgesamt betrachtet, ein Trend dahingehend in den vergangenen Jahrzehnten bei beiden Geschlechtern zu beobachten ist (vgl. Klein, Schindler, Pollak & Müller, 2009).

Soziale Ungleichheiten oder Differenzen in Bildungssystemen sind im Allgemeinen sowohl in Bezug auf die Bildungsbeteiligung als auch in Bezug auf den Kompetenzerwerb sowie die erreichten Bildungsabschlüsse zu konstatieren und manifestieren sich in vier verschiedenen Bereichen (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2009): Das sind *erstens* Bildungsübergänge aufgrund von sozial selektivem Beratungs- und Empfehlungsverhalten des Lehrpersonals oder eines von der sozialen Herkunft geprägten Entscheidungsverhaltens von Eltern und Jugendlichen¹; *zweitens* entsteht soziale Ungleichheit auch innerhalb von Bildungssystemen infolge der Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und dem Angebot und der effektiven Nutzung schulischer Lernopportunitäten (Erklärung mit dem Habitus der Schüler(innen)); *drittens* nimmt soziale Ungleichheit in Bildungssystemen durch die frühe Verteilung der Schüler(innen) auf unterschiedliche Schulformen nach der Grundschule (Bildungspfade oder Schullaufbahnen) und der damit verbundenen institutionellen Ausdifferenzierung von Bildungsprogrammen in unterschiedliche Curricula zu (Unterscheidung zwischen einem impliziten curricularen *tracking* innerhalb von Schulen (fachbezogen (*setting*) oder fachübergreifend (*streaming*)) und einem expliziten *tracking* durch die Differenzierung z. B. zwischen allgemein- und berufsbilden-

1 Die Forschung zu Bildungsübergängen in Deutschland ist durch drei Phasen gekennzeichnet (vgl. Maaz, Baumert & Trautwein, 2009): *Erstens*, die explorative Phase (Fokus auf die (familiären) Ursachen der geringen Bildungsbeteiligung von Kindern aus unteren Sozial-schichten); *zweitens*, die Formalisierungsphase (Formalisierung und Vervollständigung des Übergangsmodells und des Modells der Bildungsentscheidung in der Tradition der rationalen Wahl); *drittens*, die Vertiefungsphase (als Reaktion auf die Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien: Niedrige Kompetenzniveaus in Deutschland sowie starke soziale Disparitäten in den Kompetenzen und Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung). Darüber hinaus sind die Folgen institutioneller Veränderungen (z. B. Einführung der sechsstufigen Grundschule, Leistungstests und Elternberatung als Kriterien der Laufbahneempfehlungen etc.), von denen erwartet wird, dass sie soziale Disparitäten verringern, noch ungeklärt. Außerdem empfehlen die Autoren, dass zukünftige Studien vermehrt auch soziale Fähigkeiten oder motivationale Orientierungen der Schüler(innen) neben Leistungsaspekten im Hinblick auf die Ermittlung sekundärer Herkunftseffekte berücksichtigen sollten.

den Schulen oder *implicit between-school tracking*); *viertens* liegen Ursachen von Bildungsungleichheit auch außerhalb des Bildungssystems, die Prozesse in Bildungsinstitutionen, die zu sozialer Ungleichheit führen, oftmals verstärken (z. B. in den Familien: Soziale Disparitäten in den Startbedingungen am Schulbeginn, *Sommerlocheffekt* nach Alexander & Entwisle, 1996, als Beleg der disparitätsreduzierenden Wirkung schulischer Prozesse: Rückfall ins soziale Milieu während der Sommerferien und damit verbunden eine Verschlechterung der sprachlichen Kompetenzen; in der Region oder Nachbarschaft: Sozialökologische Struktur- und Kompositionsmerkmale von Schulen und Schulklassen).

Von all diesen möglichen Ursachen kommt Bildungsübergängen im Allgemeinen, insbesondere dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I, ein herausragender Stellenwert für die Entstehung und Persistenz von Bildungsungleichheiten zu (vgl. Mare, 1980 (Analyse sukzessiver Bildungsübergänge); Maaz, Baumert & Trautwein, 2009). Bildungsübergänge stellen wichtige *Gelenkstellen* für Bildungskarrieren dar (vgl. Baumert, Watermann & Schümer, 2003, S. 49), an denen soziale Selektionen und infolge davon Reproduktionsprozesse stattfinden, die aufgrund der Tatsache an Bedeutung hinzugewinnen, dass im deutschen Schulwesen eine relativ hohe Übereinstimmung zwischen besuchter Schulform und erzieltm Abschluss besteht, Schulformen unterschiedliche Lernumgebungen und Entwicklungsmilieus bieten und damit unterschiedliche Lernverläufe und schulische Verläufe ermöglichen (vgl. Ditton, 2010; oder die Übersicht von Milek, Lüdtke, Trautwein, Maaz & Stubbe, 2009, S. 283). Jedoch ist in jüngster Zeit in den Bildungssystemen einiger Bundesländer eine *Öffnung* dahingehend zu erkennen, dass am Ende der Sekundarstufe I verschiedene Schulabschlüsse, unabhängig von der besuchten Schulform, erworben werden können (vgl. Schuchart & Maaz, 2007). „Diese sogenannten ‚Entkoppelungsoptionen‘ werden weitaus häufiger genutzt als der Schulartwechsel und könnten somit bedeutsamer als dieser zur Korrektur bisheriger suboptimaler Bildungsentscheidungen beitragen“ (vgl. Schuchart & Maaz, 2007, S. 640). In ihren Analysen auf der Grundlage der Daten von PISA 2000-E zeigen Schuchart und Maaz (2007), dass die Aspiration der Eltern von Hauptschülerinnen und -schülern für den Realschulabschluss am Ende der Schulpflicht erheblich von ihrem sozialen und auch ethnischen Hintergrund determiniert ist, wobei die institutionellen Vorgaben, d. h. die Offenheit des Schulsystems im Gegensatz zu restriktiven Vorgaben, vor allem den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Interesse an einer Weiterqualifizierung moderieren (signifikante Interaktion). Dementsprechend ziehen Eltern mit einem eher niedrigen sozialen Status in offenen Systemen häufiger eine Höherqualifizierung ihrer Kinder in Erwägung als in mehr geschlossenen. Dieses Ergebnis besitzt eine besondere bildungspolitische Relevanz. Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann und Köller (2007) berichten über ähnliche Befunde in ihrer Untersuchung: Die institutionelle Öffnung und Ausweitung des dreiglied-

riges Bildungssystem in Deutschland im Zuge von Reform- und Modernisierungsbemühungen in einigen Bundesländern (hier in Baden-Württemberg) und die damit verbundene Chance, bestimmte Schulabschlüsse (hier das Abitur) nicht nur in traditionellen Schulformen (allgemeinbildendes Gymnasium), sondern auch in alternativen (berufliches Gymnasium) erwerben zu können, haben zum Teil zu einem Abbau sozialer Disparitäten in der Bildungsbeteiligung, in Bezug auf die gymnasiale Oberstufe in dieser Studie, geführt. Ebenso ließen sich dadurch soziale Unterschiede in den Kompetenzniveaus am Ende der Sekundarstufe II (Englisch und Mathematik) reduzieren. Auch wenn die Bildungsaspirationen der Schüler(innen) allgemeinbildender Gymnasien geringfügig höher liegen als diejenigen der Schüler(innen) aus beruflichen, so ist dennoch die soziale Mobilität bei letzteren wesentlich höher als bei ersteren, was sicherlich darauf zurückzuführen ist, dass durch die Einführung neuer Bildungspfade für den Erwerb höherer Bildung Personen aus sozial niedrigen und bildungsfernen Schichten dafür gewonnen werden können.²

Zahlreiche Studien belegen, dass Bildungsübergänge, insbesondere der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I (erster Bildungsübergang), bedeutend mit der sozialen Herkunft der Schüler(innen) verknüpft sind (vgl. Baumert, Cortina & Leschinsky, 2003, S. 118–134). Für die dreigliedrige Sekundarstufe der Schulsysteme in Deutschland bedeutet dies, dass die Chance dafür, eine weiterführende Schule besuchen zu können, in vielerlei Hinsicht von der sozialen Herkunft der Kinder und Jugendlichen abhängt (vgl. Ditton, 2010).

Zur Beschreibung des Zusammenspiels von Einflussfaktoren am ersten Bildungsübergang sind verschiedene Prozessmodelle vorgeschlagen worden, die im Wesentlichen die Determinanten Schulleistungen, Noten, Übergangsempfehlungen, Bildungsentscheidung der Eltern sowie den tatsächlichen Übertritt, d. h. die Schulanmeldung, beinhalten. In Anbetracht der recht hohen sozialen Selektivität des deutschen Bildungssystems und der damit verbundenen Frage nach der Bildungsgerechtigkeit von Schule sind diese Determinanten häufig Gegenstand empirischer Forschung, um den Ursachen sozialer Selektivität und sozialer Ungleichheit im Ergebnis auf den Grund zu gehen und daraus Handlungsbedarf abzuleiten.

Selten werden in diesem Zusammenhang die Schulwünsche oder Bildungsambitionen von Kindern in Studien berücksichtigt. Ausnahmen im Hinblick darauf stellen die Analysen von Büchner und Koch (2001, 2002) sowie Schau-

2 Die Analysen von Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann und Köller (2007) beruhen auf den Daten des Projekts TOSCA (*Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren*, N=4730) in der Oberstufe allgemeinbildender und beruflicher Gymnasien in Baden-Württemberg.

enberg (2007)³ zu den Schulwünschen von Kindern am Ende ihrer Grundschulzeit im Rahmen ihrer Studien zum ersten Bildungsübergang dar. Im Resümee verdeutlichen die Ergebnisse von Schauenberg (2007), dass die Schulwünsche der Kinder den Grundschulempfehlungen und dem Elternwillen untergeordnet sind, jedoch von ihnen eine motivierende Wirkung für die Kinder ausgeht. Büchner und Koch (2001, 2002)⁴ weisen mit ihren Befunden auf die Bedeutung informeller Lernprozesse und lernrelevanter Merkmale jenseits von Leistungsaspekten und Fachkompetenzen für einen gelingenden Übergang hin. Damit sind für Bildungsungleichheit auch andere Prozesse und Faktoren als ausschließlich schulbezogene und leistungsrelevante Merkmale und Ergebnisse mitverantwortlich.

Auch Wohlkinger und Ditton (vgl. 2012, S. 46) betonen, dass in der empirischen Forschung zur Schulformwahl am ersten Übergang den Aspirationen der Kinder bisher kaum Beachtung geschenkt wird, und sind darüber angesichts der schon lange bestehenden internationalen Forschung in der Tradition der *Wisconsin-Studie* zum *Status-Attainment*-Prozess erstaunt. Im Hinblick darauf referieren sie den zum Teil älteren U.S.-amerikanischen Forschungsstand im Rahmen der *Wisconsin-Studie* zu den Einflussgrößen auf die schulischen Leistungen und Aspirationen Jugendlicher und deren Effekte auf die Bildungs- und Berufslaufbahn (z. B. Sewell, Haller & Portes, 1969; Sewell, Haller & Ohlendorf,

-
- 3 Diese Analysen von Schauenberg (2007) zur sozialstrukturellen Determinierung und zum Zusammenspiel der Schulwünsche der Kinder mit schulischen Ergebnissen (Noten und Testleistungen) in der Grundschule, Grundschulempfehlungen und Elternentscheidungen und -aspirationen am ersten Bildungsübergang basieren auf den Daten des KOALA-S-Projekts von Ditton und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (*Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem*, vgl. Schauenberg, 2007, S. 9; vgl. Krüsken, 2007, zum Design und zur Stichprobe dieser Grundschul-Längsschnittstudie von der dritten bis zur vierten Jahrgangsstufe, d. h. bis zur Anmeldung der Kinder in einer Schulform auf der Sekundarstufe I), einer Studie mit einem umfassenden und erweiterten Forschungsrahmen. Darin sind nicht nur Indikatoren erfasst worden, mit denen sich die Annahmen der RC-Theorie prüfen lassen, sondern auch leistungsrelevante Aspekte (Noten und Testleistungen), familiäre Lebensbedingungen (primäre Herkunftseffekte), die Bildungsaspirationen der Eltern sowie die Grundschulempfehlungen. Im Mittelpunkt der Analysen von Stahl (2009) auf der Grundlage dieser Daten befindet sich der institutionelle Beitrag zur Entstehung primärer und sekundärer Herkunftseffekte in Bezug auf soziale Leistungsdisparitäten der Schüler(innen), soziale Selektivität der Übertrittsempfehlungen und subjektive Überzeugungen von Lehrkräften.
- 4 Büchner und Koch (2001) gehen von einem erweiterten Bezugsrahmen aus: Das subjektive Erleben des Übergangsprozesses aus Eltern- und Kindersicht ist untersucht worden, wozu neben sozio-kulturellen Rahmenbedingungen auch schulische Einflussfaktoren außerhalb des Unterrichts und jenseits von Leistungsaspekten sowie außerschulische und familiäre Orientierungen und Lern- und Lebenserfahrungen für einen gelingenden Übergang mit Blick auf Bildungsstrategien, die bisherigen Erfahrungen mit der abgebenden Schule und die Erwartungen an die aufnehmende Schule miteinbezogen worden sind.

1970; Alexander & Cook, 1979; Sewell & Hauser, 1980; zusätzlich in Wohlkinger & Ditton, 2012; Haller & Portes, 1973; Alexander, Eckland & Griffin, 1975; Saltiel, 1988; Hauser, 2005). Dem sind das Forschungsprogramm und die Befunde von Marjoribanks (1991, 1994, 1998 (1997), 1999, 2003, 2005) zur Formation und zu den Wirkeffekten der Aspirationen im Jugendalter in den 1990er und 2000er Jahren aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive hinzuzufügen, wozu Marjoribanks eine Längsschnittstudie in Australien (Familien in Adelaide, Australien) durchgeführt und den australischen Jugendsurvey (*Longitudinal Survey of Australian Youth (LSAY)*) ausgewertet hat. In theoretischer Hinsicht bezieht sich der Autor (vgl. Marjoribanks, 1998, S. 178) sowohl auf den sozialökologischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) als auch auf den Reproduktionsansatz nach Bourdieu (vgl. jeweils an späteren Orten), wonach die sozialstrukturelle Einbettung proximaler Faktoren oder Kapitalien für Aspirationen entscheidend ist (vgl. zur Bedeutung des sozialökologischen Ansatzes von Bronfenbrenner für die Sozialwissenschaften Moen, 2006; Silbereisen, 2006; und Ditton, 2006). Morgan (1998) kommt auf der Grundlage seiner Untersuchungsergebnisse zu den Bildungsaspirationen Jugendlicher, Schulabsolventinnen und -absolventen, und den Erträgen von Bildungsinvestitionen auf dem Arbeitsmarkt jeweils unter Konstanthaltung des sozialen Hintergrundes zu der Schlussfolgerung, dass Aspirationen als Intentionen keine statische Größe darstellen, auf einer rationalen Kalkulation von Kosten und Erträgen von Schulbildung beruhen und in Anbetracht neuer Informationen auch immer revidiert werden. Falls Bildungsaspirationen zu optimistisch sind und nicht auf einer rationalen Kosten-Nutzen-Kalkulation basieren, sind sie als rationale „Fantasien“ zu betrachten.

Fragen zu den Effekten und zur Einflussnahme kindlicher Aspirationen lassen sich nur vor dem Hintergrund der Struktur nationaler Bildungssysteme beantworten, denn es ist davon auszugehen, dass die Wünsche von Kindern je nach Altersgruppe und des damit verbundenen Entwicklungsniveaus sowie je nach Zeitpunkt eines Übergangs in der Bildungsbiographie unterschiedlich wirksam werden bzw. Resonanz finden. Das bedeutet, dass sie in Abhängigkeit von diesen Faktoren unterschiedlich berücksichtigt werden. Wohlkinger und Ditton (2012) gehen in ihrer eigenen Untersuchung der Frage nach, inwieweit die Aspirationen von Kindern am ersten Bildungsübergang deren Anmeldung an einem Gymnasium beeinflussen können. Dazu betrachten sie zuerst die Dynamik zwischen den Aspirationen der Eltern und Kinder sowie den Grundschulempfehlungen vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I, bevor sie im Anschluss daran die Determinierung der Gymnasialanmeldung erklären. Diese Fragestellungen haben sie mit den Daten der KOALA-S-Studie geprüft: Mit Ergebnissen aus bivariaten Korrelationsanalysen belegen die beiden Autoren die Dynamik und Angleichung zwischen Gymnasialanmeldungen der Eltern und Gymnasialempfehlungen der Grundschule sowie Wünschen der Kinder