

# Einleitung

## SOZIOLOGISCHE BILDUNGSFORSCHUNG – EINE KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME\*

Heike Solga und Rolf Becker

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

### *I. Einleitung*

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

In jüngster Zeit geht es in den aktuellen Studien vor allem darum, mit mehr oder weniger versierten Verfahren, angefangen von der Analyse bivariater Kreuztabellen (z. B. Becker 2009; Müller-Benedict 2007) bis hin zu multivariaten Verfahren der Dekomposition (z. B. Erikson et al. 2005), die Größenordnungen dieser primären und sekundären Stratifikationseffekte (zumeist bezogen auf die soziale Herkunft) festzustellen. Darüber hinaus wird versucht, die relativen „Gewichte“ von institutionellen Strukturen und Regelungen des Bildungssystems, individuellen Leistungen und Kompetenzen sowie individuellen Bildungsentscheidungen zu isolieren und zu quantifizieren (vgl. Becker 2011a; Becker und Schubert 2011; Becker und Reimer 2010; Becker und Schuchart 2010; Ditton 2007; Dollmann 2010, 2011; Erikson 2007; Jackson et al. 2007; Kristen und Dollmann 2010; Neugebauer 2010; Neugebauer und Schindler 2012; Reimer und Schindler 2010; Schindler und Reimer 2010, 2011; Schindler und Lörz 2011). Anliegen dieser Studien ist es herauszufinden, welche institutionellen und individuellen Einflüsse in welcher Weise bedeutsam für soziale Ungleichheiten in den Bildungschancen sind. Untersuchungen dazu, *warum* es diese institutionelle Verfasstheit gibt und wie hier regionale oder Länderunterschiede zu erklären sind, stellen allerdings eine deutliche Lücke in der heutigen Bildungsforschung dar.

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

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

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

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

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

Soziologische Bildungsforschung

Becker, R.; Solga, H. (Hrsg.)

2012, VI, 498 S. 23 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00119-3