

## 2. Theoretischer Rahmen und Stand der Forschung

Die vorliegende Studie verortet sich im Rahmen der Übergangsforschung, innerhalb welcher der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule untersucht wird. In diesem Kontext wurden in den meisten Studien zur Erklärung der sozialen Ungleichheit bisher die primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon herangezogen und die elterlichen Entscheidungen mittels unterschiedlicher Werte und Erwartungen in standardisierten Fragebögen erfasst und erklärt. Zunächst soll es um den Einfluss sozialer Herkunft auf den Übergang vorrangig aus der Sicht der quantitativen Übergangsforschung gehen (2.1). Dazu wird in einem ersten Schritt die Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte dargestellt (2.1.1), bevor die empirische Befundlage zum Einfluss sozialer Herkunft auf den Übergang zusammengefasst wird (2.1.2). Im Anschluss daran sollen die Wert-Erwartungstheorien, die im Rahmen von Studien zum Übergang eine große Bedeutung spielen, im Zentrum der Betrachtung stehen (2.1.3).

Da die vorliegende Studie auf die Schulwahl im urbanen Raum konzentriert ist, werden danach Theorien und Studien bezüglich der Einzelschulwahl in den Fokus gerückt (2.2). In dieser Hinsicht können diese Theorien und Studien zum einen im großstädtischen Bereich bei großer Schulauswahl und maximaler elterlicher Wahlfreiheit eine große Rolle spielen und zum anderen Komponenten der Einzelschulwahl als Werte und Erwartungen fungieren.

Ein weiterer Ansatz, um soziale Ungleichheit erklären zu können – neben den primären und sekundären Herkunftseffekten und den Wert-Erwartungstheorien – bildet die Annahme der Reproduktion von Ungleichheit aufgrund von tieferliegenden habitusspezifischen Mechanismen (2.3). Dieser Ansatz dient vorrangig in der qualitativen Forschung als Grundlagentheorie (beispielsweise in der Biographieforschung etc.), um die subjektiven Handlungsrationalitäten erfassen zu können. Um diese Erklärungsmuster zu betrachten, wird eine Definition der Begriffe von Habitus, Klasse, Orientierungsrahmen und Milieu vorgenommen (2.3.1). Im Anschluss daran wird die Reproduktion durch die Sozialisation innerhalb der Familie durch die Weitergabe von Werten und habituellen Orientierungen bezüglich Bildung als auch durch die Allokationsfunktion von Schule in Form von habitueller Diskriminierung und Platzierung innerhalb des Schulsystems diskutiert (2.3.2). Schließlich werden Studien

bezüglich des Einflusses von habitueller Orientierungen auf den Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule vorgestellt (2.3.3).

Am Ende der Rahmung von Theorie und Forschungslandschaft soll es um Überlegungen gehen, wie die Ansätze der Erklärung und empirischen Erfassung von Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule auf die Sekundarschule I ineinander integrierbar sind (2.4.). Dazu werden zum einen Studien vorgestellt, in welchen die Ansätze bisher verbunden wurden (theoretisch und empirisch). Zum anderen soll ein theoretisches Modell (die Handlungstheorie nach Schütz 1971) vorgestellt werden, welches beide Erklärungsmodelle – die rationale Wahl als ein Abwägen von Werten und Erwartungen als auch die habituellen Einflüsse – zu integrieren vermag.

## **2.1. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I**

### *2.1.1 Die Theorie der primären und sekundären Herkunftseffekte*

Bildungsbiographien sind maßgeblich geprägt von Übergängen innerhalb des Bildungssystems. Für die Entwicklung von beruflichen Lebenswegen ist die Entscheidung für oder gegen bestimmte (Aus-)Bildungswege von besonderer Bedeutung, da sie eine wichtige „Statusvorentscheidung“ darstellt (Büchner & Koch, 2001, S. 12). Übergänge in gegenwärtigen Gesellschaften zeichnen sich vor allem dann als Statuspassagen in Lebensläufen aus, wenn sie mit Inklusions-, beziehungsweise Exklusionsfunktion einhergehen (vgl. Bourdieu, 1983). So kann als Statuspassage der Eintritt in das offizielle Erwachsenenalter, aber eben auch der Erwerb von Ausbildungstiteln (beispielsweise die Hochschulreife) verstanden werden, wonach Rechte (Berechtigungen), Privilegien und Partizipationsmöglichkeiten folgen.

Besonders bedeutsam ist in Deutschland der Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen, denn durch die Allokation auf unterschiedliche Schulformen nach der Grundschule werden schon früh die Wege für zukünftige Bildungsabschlüsse geebnet. Zum einen stellt die Entscheidung für eine Schulform gleichzeitig auch die Entscheidung für ein bestimmtes Abschlusszertifikat dar, welches wiederum für den Zugang für bestimmte postsekundäre Bildungsgänge berechtigt oder diese eben verwehrt (vgl. Maaz et al., 2010). Zum anderen bedeutet die Allokation auf verschiedene Schulformen, dass die SchülerInnen in differenzielle Entwicklungsmilieus übergehen, in denen Wissen und Kompetenzen auf unterschiedlichem Niveau gefördert werden. Somit können die einzelnen Schulformen verschiedene Kompetenzentwicklungen evozieren, die wiederum für den Erfolg in den einzelnen postsekundären Bildungsgängen vonnöten sind oder aber den hiesigen Anforderungen nicht genügen (Baumert et al., 2006; Schnabel et al., 2002). . In Bezug auf

den Übergang von der Grundschule auf die Sekundarschule gilt mittlerweile empirisch als gesichert, dass der soziale Hintergrund der Eltern einen bedeutsamen Einfluss auf die Übergangsentscheidung hat und die Entscheidung damit selbst zu sozialen Bildungsungleichheiten beitragen kann (Baumert et al., 2009; Ditton, 2005; Köhler, 1992; Maaz, 2006; Maaz et al., 2010). So werden Bildungschancen über die Eltern-Kind Generationen durch das Schulsystem vermittelt, weitergegeben. Spätere soziale Bildungsungleichheiten (wie in der Beteiligung an einer akademischen Ausbildung) können als „aggregierte Nebenfolge[n]“ der frühen Entscheidung für eine weiterführende Schule nach der Grundschule verstanden werden (Becker & Lauterbach, 2010, S. 16).

Eine Theorie, die zur Erklärung dieser Ungleichheit bei dem Schulübergang nach der Grundschule in Studien herangezogen wird, ist die Social Position Theory von Keller und Zavalloni (1964), nach der sich das jeweilige Bildungsziel an der aktuellen sozioökonomischen Position orientiert und in Relation zur familiären Sozialschicht gesetzt wird (zit. nach Maaz, 2006). Demnach müssen Kinder aus unteren Sozialschichten einen größeren Weg im Rahmen der sozialen Mobilität zurücklegen, um einen bestimmten Status zu erlangen, als Kinder aus mittleren Sozialschichten. Dementsprechend gibt es je nach sozialem Hintergrund unterschiedliche Kosten und Nutzen, einen bestimmten Status oder Bildungsgrad zu erhalten oder zu erreichen (vgl. Boudon, 1974, S. 23). Die Kosten eines Statusverlustes sind dementsprechend für Eltern aus höheren Schichten bei der Schulentscheidung für ihre Kinder größer, da mehr investiert werden muss, um einen hohen Status und Bildungsgrad aufrecht zu erhalten. Die Social Position Theory von Keller und Zavalloni (1964) wurde von Boudon (1974) mit der Unterscheidung von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtenzugehörigkeit weiterentwickelt und findet in der aktuellen Übergangsforschung Anwendung.

*Primäre Effekte*, die einen Einfluss auf den Übergang haben, sind sozialisationsbedingte Kompetenzen und unterschiedliche Lerngewohnheiten der SchülerInnen, die sich in unterschiedlichen schulischen Leistungen manifestieren. So schlagen sich die Ausstattung des Elternhauses und die elterliche Förderung in günstigen kognitiven Voraussetzungen nieder, die gerade für den schulischen Erfolg von Vorteil sind (vgl. Becker & Lauterbach, 2010, S. 15).

*Sekundäre Herkunftseffekte* resultieren hingegen aus Unterschieden in der Bildungsaspiration der Eltern. In Abhängigkeit der sozialen Herkunft werden Kosten-Nutzen-Überlegungen vorgenommen und können auch bei gleichen Kompetenzen zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund der eigenen sozialen Position führen (vgl. Boudon, 1974, S. 29 f.). Um den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Übergangsentscheidung von der Grundschule auf die Sekundarschule, der unabhängig der schulischen Leistung wirkt, erklären zu können, werden Wert-Erwartungstheorien herangezogen. Diese werden im Kapitel 2.1.3 genauer vorgestellt.

Bezüglich der sekundären Effekte wird betont, dass Eltern durch die institutionellen Vorgaben des Schulwesens vor Entscheidungen gestellt werden (vgl. Becker & Lauterbach, 2010, S. 17). Je nach Bundesland müssen sich die Eltern vergleichsweise früh für eine weiterführende Schulform entscheiden, nämlich wenn das Kind zehn oder elf Jahre alt ist. Zu der Struktur, dem Ausmaß und dem Verhältnis von primären und sekundären Herkunftseffekten Becker und Lauterbach (2010):

„Je stärker ein Bildungssystem stratifiziert ist, je mehr Bildungshürden auf dem Weg zur höheren Bildung überwunden werden müssen, je segmentierter die Bildungswege und je breiter die Bildungsangebote an den einzelnen Übergangsstellen im Bildungssystem sind, desto schwerer wiegen sekundäre Herkunftseffekte bei der Entstehung und Reproduktion sozialer Ungleichheit von Bildungschancen. Je rigider die leistungsbezogenen Sortier- und Selektionsleistungen des Bildungssystems sind, desto größer sind die Gewichte primärer Herkunftseffekte bei den Übergangsstellen im Bildungssystem“ (ebd., S. 17).

Im folgenden Kapitel soll die empirische Befundlage bezüglich der primären und sekundären Herkunftseffekte beschrieben werden, um einen Überblick über das oben beschriebene Verhältnis der Herkunftseffekte und deren Struktur zu bekommen.

### *2.1.2 Empirische Befunde zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergang*

Soziale Disparitäten konnten dahingehend vielfach gezeigt werden, dass die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft an den unterschiedlichen Schulformen variiert beziehungsweise die Beteiligung an höheren Schulformen mit günstigerem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern einhergeht (Blossfeld & Shavit, 1993; Köhler, 1992; Weishaupt et al., 2010). Trotz Bildungsexpansion hielten sich diese Muster der Bildungsbeteiligung nach sozialem Hintergrund in Deutschland weiterhin über einen längeren Zeitraum stabil und erwiesen sich im internationalen Vergleich als relativ stark (vgl. Blossfeld & Shavit, 1993, S. 47). Dabei zeigte sich der Effekt der sozialen Herkunft stärker bei frühen Bildungsschwellen wie dem Übergang am Ende der Primarstufe als bei Bildungsbeteiligung, die erst im späteren Lebensweg auftauchen, wie beispielsweise der Entscheidung für ein Studium. Dieser Befund kann damit erklärt werden, dass die Lernpotentiale bei jüngeren SchülerInnen weniger vorhersagbar sind und Eltern sich eher dafür entscheiden, für ihre Kinder den Abschluss oder die Schulform zu wählen, die sie selbst besucht und absolviert haben (vgl. Schnabel et al., 2002, S. 194).

## Primäre Herkunftseffekte auf den Übergang

Studien zum Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule finden immer wieder Hinweise auf primäre und sekundäre Effekte. Den primären Effekten, also dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen, kann insgesamt eine bedeutsame Rolle zugesprochen werden.

Kinder erfahren in ihren Elternhäusern unterschiedlich hohe kognitive Anregungsgehalte und Förderung, so dass sich diese geförderten kognitiven Leistungen auch in der Schulleistung niederschlagen, was u.a. Feinstein (2003) in einer Längsschnittstudie im britischen Kontext aufzeigen konnte. Kinder mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund konnten bei niedrigen kognitiven Leistungen in der frühen Kindheit innerhalb ihrer kognitiven Entwicklung eher aufholen, als es den Kindern aus niedrigen sozioökonomischen Haushalten gelang, die sich überdies sogar zur Risikogruppe entwickelten (Feinstein, 2003). Es ließen sich darüber hinaus keine Hinweise darauf finden, dass der Eintritt in die Schullaufbahn diese Entwicklung hätte umkehren können. Des Weiteren ist es auch für Deutschland anhand von großen Vergleichsstudien, wie PISA, mittlerweile gut belegt, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen den kognitiven Kompetenzen, wie der Lesekompetenz, und der sozialen Herkunft gibt (Ehmke et al., 2010). Über den sozialen Status der Eltern hinaus fanden Baumert, Watermann und Schümer empirische Hinweise darauf, dass das kulturelle Kapital über die sozialen Hintergrundmerkmale hinweg einen Effekt auf den Kompetenzerwerb hat und somit primäre Effekte beeinflusst (Baumert et al., 2003).

Diese Befunde spiegelt sich auch beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I wider. So konnte in der national repräsentativen Studie ÜBERGANG gezeigt werden, dass der vollzogene Übergang in hohem Maße von der Schulformempfehlung der Grundschule abhängt, welche wiederum zu großen Teilen auf den Schulleistungen der SchülerInnen beruht (Maaz & Nagy, 2010). Auch IGLU, als eine weitere repräsentative Studie, lieferte Befunde, dass die Ergebnisse standardisierter Leistungstests im Zusammenhang mit der Schulformempfehlung stehen, wobei die Schulnoten die Übergangsempfehlung noch besser erklären konnten, als die Leistungstests (Arnold et al., 2010). Damit wird deutlich, dass die Schulleistungen zu einem großen Teil den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und vollzogenem Übergang vermitteln. Speziell für den Hauptschulbesuch kommen beispielsweise stark primäre Effekte zum Tragen (Ditton, 2013).

Es gibt darüber hinaus aber auch andere Ergebnisse bezüglich der Schulleistung und den vollzogenen Übergängen, die weitere soziale Einflüsse neben den Einflüssen auf die Schulleistung vermuten lassen: IGLU-Ergebnisse zeigten, dass es eine Gruppe von Haupt- und RealschülerInnen gibt, die über eine Lesekompetenz verfügen, die eigentlich einer nächsthöheren Schulform entspricht, während ein Drittel der GymnasiastInnen nicht über die entsprechenden Lesekompetenzen verfügten (Arnold et al., 2010).

Passend dazu fand Pietsch mit einer Hamburger Stichprobe, dass ein Viertel der ins Gymnasium übergehenden Kinder nur unterdurchschnittliche Kompetenzen aufweisen, während jedes siebte Kind auf der Haupt- oder Realschule Werte über dem Leistungsniveau zeigt (vgl. Pietsch, 2007, S. 160 f.). Diese Befunde lassen sich mit sekundären Herkunftseffekten erklären.

## Sekundäre Herkunftseffekte auf den Übergang

Neben dem Einfluss der primären Effekte werden in Übergangsstudien (Baumert et al., 2009; Ditton, 2013; Ditton & Krüskens, 2006; Jonkmann et al., 2010; Maaz et al., 2010; Maaz & Nagy, 2010) sekundäre Herkunftseffekte fokussiert. Der ‚klassische‘ Herkunftseffekt auf den Übergang zeigt sich in der letztendlichen elterlichen Übergangsentscheidung und ist auf Unterschiede in den Bildungsaspirationen von den Eltern in Abhängigkeit ihrer familiären Herkunft zurückzuführen (Paulus & Blossfeld, 2007). Dieser Zusammenhang wurde sowohl in national repräsentativen Studien wie in der ÜBERGANG-Studie und in Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) als auch in kleineren Studien bezüglich des Übergangs innerhalb der verschiedenen Bundesländer gefunden (vgl. im Überblick Dumont et al., 2014). Diese Studien zeigen, dass sich Eltern mit einem hohen sozialen Status seltener an Empfehlungen halten und ihr Kind häufiger auf eine höhere als die empfohlene Schulform schicken, wohingegen sich Eltern mit niedrigen sozialen Status eher an die Empfehlungen der Grundschule halten (Gresch et al., 2010; Harazd, 2007; Pietsch, 2007). Bei gleichen Leistungen gehen Kinder aus höheren Schichten dementsprechend häufiger in ein Gymnasium über, weil die Eltern die Gymnasialempfehlung häufiger umsetzen oder sich bei fehlender Empfehlung trotzdem für ein Gymnasium entscheiden. Demgegenüber neigen Eltern mit niedrigem sozialen Hintergrund dazu, sich an die Empfehlung für eine niedrige Schulform zu halten oder sich entgegen einer Gymnasialempfehlung für eine niedrigere Schulform zu entscheiden (vgl. Ditton & Krüskens, 2006, S. 368).

Kleine, Paulus und Blossfeld (2009) betrachteten die Übergangsentscheidungen in einem Zeitverlauf und überprüften, ob sich elterliche Aspirationen über die Zeit der Schulentscheidung hinweg herkunftsspezifisch stabil hielten oder von den Eltern korrigiert wurden. Dabei ließen sich gruppenspezifische Unterschiede finden: Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund und Eltern in einem Schulsystem mit offenen Übertrittsregelungen<sup>1</sup> hielten ihre Aspirationen für eine höhere Schulform über die Zeit hinweg aufrecht und korrigierten sie im Gegensatz zu anderen

---

<sup>1</sup> Während sich Eltern bei offenen Übertrittsregelungen entgegen der Schulformempfehlung entscheiden können, müssen sich Eltern, welche sich in einem Bundesland mit strukturierten Übertrittsregelungen für eine Sekundarschule entscheiden, an die Empfehlung der Grundschule halten.

Gruppen weniger nach unten. Demgegenüber stand eine Gruppe von Eltern mit niedrigeren Bildungshintergrund und Eltern, die in strukturierten Übergangssystemen entscheiden müssen. Diese passten ihre Aspirationen eher aufgrund von Veränderungen der Noten und der Schullaufbahnenempfehlung an (vgl. Kleine et al., 2009, S. 210 f.). Aufbauend auf diesen Befunden wird angenommen, dass Eltern mit einem hohen Bildungshintergrund ihre Aspirationen eher aufrechterhalten können, da sie das Schulsystem besser kennen, mehr Unterstützungsmöglichkeiten haben und in einem Schulsystem der freien Wahl dementsprechend umsetzen können. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass Eltern aus unteren Schichten die entsprechenden Interventionsmöglichkeiten oft nicht bekannt beziehungsweise zugänglich sind (Wiedenhorn, 2011).

Auch Mahr-George (1999) betrachtete die elterliche Schulwahl nach der Grundschule als gestuften Entscheidungsprozess, in welchem die Entscheidung für einen gewünschten Bildungsabschluss vor der Entscheidung für eine Schulform liegt. Bezüglich des gestuften Prozesses zeigten seine Analysen, dass ein hoher schulischer Abschluss der Eltern – auch nach Kontrolle der Leistung des Kindes – sowohl die geplante als auch die realisierte Entscheidung für eine Schulform beeinflussen (vgl. Mahr-George, 1999, S. 223). Der Wunsch nach der Erlangung der Hochschulreife wird vom elterlichen sozialen Hintergrund am meisten beeinflusst, gefolgt von der geplanten Wahl der Schulart. Für das Schulsystem bedeutet dies, dass mehr elterliche Entscheidungsfreiheit zu sozial selektiveren Schulübergängen führt, da Eltern ungeachtet der Schulleistungen des Kindes über die Schulformempfehlungen hinweg setzen können, um das Gymnasium mit dem unmittelbaren Weg zum Abitur zu wählen (vgl. Gresch et al., 2010).

Diese Befunde zur Abhängigkeit der Übergangsentscheidung vom sozialen Status der Eltern können mit dem Motiv des intergenerationalen Statuserhalts erklärt werden. Dabei müssen Eltern aus höheren Positionen mehr in höhere Bildungsabschlüsse investieren, um den Status innerhalb der Familie zu erhalten, als Eltern aus niedrigeren Positionen (Maaz, 2006). Wie bereits erwähnt, werden zur Erklärung der sekundären Effekte auf die Übergangsentscheidung innerhalb der quantitativen Übergangsforschung Wert-Erwartungstheorien herangezogen, die zentraler Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind und in Kapitel 2.1.3 näher dargestellt werden.

Maaz und Nagy (2009) erweiterten Boudons Begriff der sekundären Effekte für das deutsche Schulsystem, indem sie eine stärkere Differenzierung der sekundären Herkunftseffekte vornahmen. So postulieren sie neben den sekundären Effekten der Elternentscheidung, zusätzlich sekundäre Effekte auf die Leistungsbeurteilung und auf die Schullaufbahnenempfehlung. Sekundäre Effekte auf die *Schulformempfehlung* zeigen sich, wenn SchülerInnen höherer Schichten trotz gleicher Leistungen eher eine Gymnasialempfehlung bekommen als Kinder aus sozial schwachen Familien. Sowohl national repräsentative Studien wie die IGLU- oder die ÜBERGANG-Studie als auch

regional spezifischere Studien konnten zeigen, dass die Vergabe einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit von der Sozialschichtenzugehörigkeit der Eltern selbst unter Kontrolle der schulischen Leistungen der Kinder variiert (Arnold et al., 2010; Bos et al., 2010; Ditton & Krüskens, 2006; Maaz & Nagy, 2010; Schneider, 2011). Dieser Herkunftseffekt zeigt sich besonders dann, wenn die Leistungsfähigkeiten der Kinder nicht eindeutig einer Schulformempfehlung zugeordnet werden können, beziehungsweise die Kinder mit ihren Leistungen an der ‚Schwelle‘ einer jeweiligen Empfehlung stehen (Wiedenhorn, 2011). Ditton und Krüskens (2006) erklären diesen Effekt dadurch, dass Lehrkräfte für die Vergabe der Schulformempfehlung, neben den tatsächlichen Leistungen der SchülerInnen, auch die elterliche Unterstützung und die sozialen und arbeitsstilbezogenen Kompetenzen der Kinder antizipieren, um eine Schulformempfehlung zu vergeben (vgl. Ditton & Krüskens, 2006, S. 368). Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass Eltern die Einschätzungen der LehrerInnen und die Notenvergabe oftmals hinterfragen und im Prozess der Vergabe der Schulformempfehlungen intervenieren (vgl. Wiedenhorn, 2011, S. 302). Neben den Interventionen der Eltern auf die Lehrkräfte gibt es Befunde dafür, dass die Lehrkräfte bereits den Schulformwunsch der Eltern antizipieren (Nölle et al., 2009).

Daneben zeigen sich die sekundären Effekte auf die *Leistungsbeurteilung*, wenn SchülerInnen aus niedrigeren sozialen Schichten trotz gleicher Testleistungen (in standardisierten Leistungstests) schlechtere Noten erhalten als SchülerInnen aus höheren Schichten. Die sekundären Effekte auf die Notenvergabe wurden bisher in nur wenigen Studien untersucht, wobei sich die Effekte aber durchaus aufzeigen ließen (vgl. im Überblick Dumont et al., 2014). Somit lässt sich mit den Worten von Maaz und Nagy (2010) festhalten, dass:

„Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien im Vergleich zu Kindern aus sozial privilegierten Elternhäusern (1) über niedrigere schulische Kompetenzen verfügen, (2) bei gleichen Leistungen von den Lehrkräften schlechter bewertet werden, (3) auch unter Kontrolle der Schulleistungen und Noten geringere Chancen auf den Erhalt einer Gymnasialempfehlung haben und (4) Eltern ihr Kind schließlich bei Kontrolle von Leistungen seltener auf ein Gymnasium schicken“ (Maaz & Nagy 2010, S. 154).

Im Folgenden sollen einige Wert-Erwartungstheorien innerhalb aktueller Übergangsforschung diskutiert werden, da diese für die vorliegende Arbeit für die Erklärung ungleicher Übergangsentscheidungen der Eltern essenziell sind und deren Komponenten vertiefend betrachtet werden sollen.

### *2.1.3 Wert-Erwartungstheorien in der Übergangsforschung*

Auf Theorien der rationalen Wahl fußend, wird innerhalb der Wert-Erwartungstheorien davon ausgegangen, dass Entscheidungen *rational* sind, d. h. dass das Handeln



verstehbar ist und auf eine Nutzen-Maximierung abzielt (Boudon, 2003). Die Überlegungen zum grundsätzlich rationalen Handeln kommen aus der Ökonomie und wurden für die Soziologie fruchtbar gemacht (Scott, 2000). Der Ausgangspunkt einer Entscheidung unter der Annahme rationalen Handelns ist jener, dass unterschiedliche Handlungsalternativen mit verschiedenen Folgen einhergehen, die sich nach der Wahrscheinlichkeit ihres Eintreffens unterscheiden können. Dementsprechend ist eine Grundannahme der Wert-Erwartungstheorien, dass das Handeln als Selektion aus einem Pool an Alternativen verstanden wird und die Gewichtung der Folgen nach Nutzen und Erwartung erfolgt (Esser, 1999). Eine Entscheidung wird danach getroffen, was am zuträglichsten und am wahrscheinlichsten ist. Rationales Handeln wird als zielgerichtetes, optimierendes Entscheidungsverhalten verstanden, wobei die Erwartungen und Alternativen bestmöglich, unter dem Gebrauch der zur Verfügung stehenden Ressourcen, gebildet wurden (Braun & Gautschi, 2011). Den Wert-Erwartungstheorien innerhalb der Übergangsforschung ist gemein, dass sie die Komponenten der Werte bezüglich Bildung (auch Bildungsnutzen), die Bildungskosten und die schulischen Erfolgswahrscheinlichkeiten in den rationalen Entscheidungsprozessen als Kalkulationsgrößen einbeziehen. Variationen dieser Entscheidungsparameter führen dazu, dass verschiedene Bevölkerungsgruppen unterschiedliche Bildungsentscheidungen treffen (Harazd, 2007). Dementsprechend ist es bei wenig zur Verfügung stehenden (sozialen, ökonomischen und kulturellen) Ressourcen *rational*, wenn jener Bildungsweg gewählt wird, der näher an der eigenen Position verortet ist und mit weniger Risiko sicher erreicht werden kann, um den intergenerationalen Status zu sichern. Hingegen müssen Eltern mit einem hohen sozialen Status mehr in die Bildung der Kinder investieren, um den Status innerhalb der Familie sichern zu können und müssen dementsprechend auch mehr Risiken eingehen, haben aber auch mehr Ressourcen zur Verfügung.

An diesem Punkt sollte angemerkt werden, dass Rational Choice Theorien und Wert-Erwartungstheorien jeweils Oberbegriffe für metatheoretische Grundannahmen darstellen, die wiederum spezifischere Theorien subsumieren. Im Folgenden sollen nun Wert-Erwartungstheorien vorgestellt werden, die im Besonderen in der Erklärung von Bildungsentscheidungen entwickelt und herangezogen wurden.

## Die Wert-Erwartungstheorie von Breen und Goldthorpe

Eine Wert-Erwartungstheorie, auf welcher in quantitativen Übergangsstudien oft aufgebaut wird, ist die Theorie von *Breen und Goldthorpe* (1997). Sie entwickelten ein Modell, in welchem die Bildungsentscheidung ebenfalls als rationales Abwägen möglicher Alternativen verstanden wird. Ihre Überlegungen zu unterschiedlichen Bewertungsmustern von Bildung setzen Breen und Goldthorpe (1997) an der Bildungsexpansion der letzten Jahre an. Dementsprechend hat sich die Anzahl der Menschen,

die über das Minimum an Schulbildung hinaus im Bildungssystem blieben, vervielfacht. Nachfolgende Generationen absolvierten höhere Bildungsabschlüsse und gingen vermehrt in akademische Bildungswege über (Breen & Goldthorpe, 1997). Im Rahmen der Bildungsexpansion wiesen die Herkunftsunterschiede auf dem Bildungsniveau weiterhin hohe Stabilität auf. Zur Erklärung dieser Ungleichheiten wird das Modell der primären und sekundären Effekte nach Boudon herangezogen, wobei die sekundären Effekte entscheidend sind (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997, S. 277). Die Modellierung einer Bildungsentscheidung wird anhand der Entscheidung „leaving or staying in education“ mit den drei Faktoren Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeit und Bildungsnutzen vorgenommen. Die Kinder der „service class“, „working class“ und „underclass“<sup>2</sup> unterscheiden sich insofern, als dass sie auf dem Fähigkeitsniveau variieren und verschiedene Ressourcen aufweisen, um den Bildungskosten zu begegnen (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997, S. 277). Kosten für eine längere Schullaufbahn könnten beispielsweise auch sein, dass das Kind noch zu Hause wohnen muss, oder noch nicht sein eigenes Geld verdient. Breen und Goldthorpe generieren unter diesen Annahmen drei Mechanismen, durch welche herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten entstehen: (1) die relative Risikovermeidung als Vermeiden des sozialen Abstiegs, (2) subjektive Erfolgserwartungen, welche auf unterschiedlichen herkunftsspezifischen Fähigkeitsniveaus (primäre Effekte) beruhen, und (3) die unterschiedlichen verfügbaren Ressourcen, welche die Kosten für Bildung übersteigen müssen. Dabei ist anzunehmen, dass die Ressourcen der „service class“ größer sind als die der „working class“. Über diese drei Mechanismen in diesem Modell kann erklärt werden, dass SchülerInnen der „working class“ geringere Schulabschlüsse erreichen, während die Mitglieder der „service class“ aufgrund des Statuserhalts ein großes Interesse daran haben, ihre Schulbildung fortzuführen. Auch bei der Entscheidung für eine Schulform gelten diese Mechanismen: ‚Versagen‘, beziehungsweise nicht die Schule mit dem höchstmöglichen Abschluss zu wählen, ist für SchülerInnen der „service class“ kostspieliger, da sie sich einem größeren sozialen Abstieg aussetzen. Ein Kind aus der „service class“ wählt dementsprechend das Abitur, um die Möglichkeit eines Studiums offen zu halten, während Kinder aus der „working class“ mit einem mittleren Schulabschluss eine Ausbildung beginnen können, um dem Bildungsweg der Eltern zu folgen (Breen & Goldthorpe, 1997).

Diese Wert-Erwartungstheorie von Breen und Goldthorpe – welche im oberen Modell vorgestellt wurde – fand in einer innerhalb der Übergangsforschung vielbeachtete

---

<sup>2</sup> Die Kinder der „service class“ kommen aus Haushalten in denen die Eltern in der Verwaltung, dem Management oder als professionelle Angestellte tätig sind, während Kinder der „Working class“ Eltern haben, die beispielsweise aus dem Handwerk kommen, oder einen anderen praktischen Ausbildungshintergrund haben. Die „Underclass“ zeichnet sich demgegenüber dadurch aus, dass sie vorrangig in prekären Arbeitsverhältnissen beschäftigt oder arbeitslos ist.

Studie von *Stocké (2007)* bezüglich der Übergangs- und Schulformentscheidung empirische Anwendung. Primäre Effekte wurden über die Erfolgswahrscheinlichkeit, sekundäre Effekte durch Herkunftsunterschiede in Kosteneinschätzungen und Bildungsrenditen operationalisiert (vgl. Stocké, 2007, S. 506). Die Ergebnisse der Untersuchung Stockés bestätigen die Annahmen des Modells von Breen und Goldthorpe. Es konnte gezeigt werden, dass die Bedeutung finanzieller Kosten mit zunehmendem Haushaltseinkommen abnahm, während sie bei steigender Anzahl der Geschwister zunahm. Die soziale Stellung der Eltern hat einen Effekt darauf, ob die Eltern sich hohe schulische Erfolgswahrscheinlichkeiten für die Kinder errechnen, wobei die Schulpflicht diesen Einfluss der sozialen Stellung auf die erwarteten Chancen, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen, abfedern. Das Statuserhaltungsmotiv der Eltern variiert zwischen den möglichen Schulabschlüssen, wobei die Motivation höhere Abschlüsse zu wählen mit der Klassenposition steigt (vgl. Stocké, 2007, S. 516). Zusammenfassend merkte Stocké in seiner Studie an, dass die Übergangsentscheidungen nicht nur über das rationale Handeln erklärt werden können. Es müsste beachtet werden, dass den Eltern für die Entscheidung unterschiedliche Informationen zur Verfügung stünden und sie sich in den Strategien der Informationsbeschaffung unterschieden. Darüber hinaus würden die bestehenden theoretischen Modelle der rationalen Wahl weitere Einflussfaktoren auf die Übergangsentscheidungen übersehen, wie z. B. die Orientierung an sozialen Werten. Ferner würden die subjektiven Überzeugungen bezüglich des Zugangs zu unterschiedlichen Bildungsabschlüssen und des Ertrags von Bildung nach sozialen Schichten variieren, was ebenfalls nicht allein durch die Theorie der rationalen Wahl erklärt werden kann (vgl. Stocké, 2007, S. 517).

## Die Wert-Erwartungstheorie von Erikson und Jonsson

Eine weitere prominente Wert-Erwartungstheorie im Kontext von Übergangsentscheidungen ist die von *Erikson und Jonsson (1996)*. Ausgangspunkt war die Überlegung, ob Schulreformen einen sozial gerechteren Zugang zu Bildung schaffen und warum die soziale Mobilität in Schweden im Gegensatz zu den anderen europäischen Ländern sehr hoch ist<sup>3</sup>. Im Rahmen dieser Theorie werden vor allem die Faktoren der Unterschiede in den akademischen Fähigkeiten und in der Neigung sich für höhere Schulbildung zu entscheiden, betont:

“(...) while educational performance is largely a consequence of continuous socialization and ‘intellectual practice’ during childhood and early adolescence, educational choice is a future-oriented

---

<sup>3</sup> Die Teilnahme an Bildung ist im schwedischen Schulsystem im Vergleich zu anderen Ländern (mit ähnlichen politischen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen) weniger abhängig von der sozialen Herkunft (Erikson & Jonsson 1996).

decision, often crystalized to a few focal points in an educational career" (Erikson & Jonsson, 1996, S. 13).

In Übereinstimmung mit der Theorie von Breen und Goldthorp (1997)<sup>e</sup> wird auch hier angenommen, dass sich die Bildungsentscheidung aus der Abwägung von Bildungswert, Erfolgswahrscheinlichkeit und Kosten zusammensetzt, wobei die Alternative mit dem höchsten Nutzen gewählt wird. Im Unterschied zu anderen Wert-Erwartungstheorien werden die Ressourcen, auf welchen die Kostenberechnungen fußen, nach Bourdieu in ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital differenziert. Da Erikson und Johnson (1996) die finanziellen Kosten des Schulbesuchs als weniger relevant erachten, konzentrieren sich die Autoren auf die anderen Kapitalarten, um soziale Ungleichheit im Schulsystem zu erklären. Das kulturelle Kapital ist beispielsweise notwendig, um sich erfolgreich im Schulsystem zu bewegen.

"A special form of cultural competence which is highly consequential for educational choices, is (tactic) knowledge about the school system, fostering strategic behavior. Important here for example is what decisions are likely to constrain subsequent opportunities, and what choices will maximize the probabilities of achieving favorable occupations and labor market rewards (...) As is evident from foregoing, we believe that cultural resources are best captured by reference to parents' own education. But there is also reason to emphasize another great advantage bestowed upon children whose parents have themselves achieved higher education, namely that these children can receive competent help with their school work" (Erikson & Jonsson, 1996, S. 22).

Familiäre Ressourcen jedweder Art beeinflussen die Schullaufbahn der Kinder und im Besonderen die Überlegungen zu Kosten und Nutzen, als auch zu den Erfolgswahrscheinlichkeiten in den verschiedenen Bildungszweigen. In diesem Modell der rationalen Entscheidung differieren die tatsächlichen und empfundenen Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeiten und der Bildungsnutzen zwischen den Schichten. Ein möglicher Mechanismus könnte sein, dass Eltern mit hoher Schulbildung entsprechendes Kapital aufweisen, was sie in die Errechnung der Erfolgswahrscheinlichkeiten ihrer Kinder im Schulsystem einbeziehen. Darüber hinaus erscheint der subjektive Bildungsnutzen von höheren Schulabschlüssen größer für Eltern höherer Schichten, da der Statusverlust schneller droht (vgl. Erikson & Jonsson, 1996, S. 53 ff.). Die relative Bildungsungleichheit im schwedischen System wird hier dadurch erklärt, dass die direkten Kosten für Schulbildung relativ gering sind, es keine frühe Verteilung auf unterschiedliche Schulformen gibt und somit auch keine Selbstselektion. Weiterhin sind elitäre Institutionen nicht vorgesehen und die sozialen Sicherungssysteme sind gut ausgebaut (vgl. Erikson & Jonsson, 1996, S. 57). Dabei werden innerhalb der theoretischen Überlegungen von Erikson und Jonsson die institutionellen Faktoren als Ungleichheiten verstärkend diskutiert. Die Länge der verschiedenen Ausbildungszweige und die Schulfinanzierung durch Gebühren können beispielsweise unterschiedliche Berechnungen der Bildungskosten provozieren, wobei auch nicht monetäre Bildungskosten, wie elterliche zeitliche Investition und Unterstützung, bedacht

werden müssten (vgl. Erikson & Jonsson, 1996, S. 33 f.). Die Wert-Erwartungstheorie von Erikson und Jonsson wurde empirisch bei Becker (2000) bezüglich des Übergangs nach der Grundschule überprüft. Da in dieser Studie allerdings auch die Theorie von Esser (1999) Anwendung fand, wird diese im Folgenden kurz erläutert.

### Die Wert-Erwartungstheorie von Esser

Esser (1999) betont in seiner Explikation der Wert-Erwartungstheorie die Subjektivität der eingeschätzten Nutzen-, Kosten- und Erfolgswerte. Jedes Handeln stellt eine Selektion aus einem Pool von Alternativen dar, wobei zwischen zwei Selektionsmodi differenziert wird: Es kann rational nach Werten und Erwartungen gewichtet werden – wobei diejenige Alternative ausgewählt wird, bei der das Wert-Erwartungs-Gewicht maximal ist. Oder Handlungen werden nach einer Schablone aus vorhergehenden Erfahrungen automatisch ausgeführt– nach *Habits* und *Frames*. „Habits“ beschreiben automatisierte Handlungen im Alltag, während „Frames“ innerhalb einer Entscheidung nur die Kosten und Nutzen der Situation rahmen und situationsfremde Komponenten ausblenden (vgl. Esser, 1999). Diese Konstrukte werden im Kapitel 2.4 noch genauer diskutiert. In dieser Wert-Erwartungstheorie greift das Konzept des subjektiven Sinns des rationalen Handelns, wonach Akteure nach subjektiven Zielen und subjektiven Kausalhypothesen handeln, welche aber nicht unbedingt einer objektiv reflektierten Überlegung folgen.

Eine Besonderheit von Essers Theorieentwicklung ist, neben der Betonung des Subjektiven in den Handlungen, dass das Statuserhalt-Motiv und die Vermeidung von Statusverlust einen zusätzlichen Wert abbilden. Nach Esser wird die Bildungsmotivation umso höher, je höher der Wert für Bildung und je höher der drohende Statusverlust ohne Bildung subjektiv eingeschätzt wird. Ein niedriger Status, der ohne Bildung zu halten ist, vermindert die Bildungsmotivation, wohingegen die Bildungsmotivation über den bloßen Wert der Bildung steigt, wenn die Bildung und der Abschluss für den Statuserhalt notwendig sind (vgl. Esser, 1999, S. 270). Das Investitionsrisiko wird umso höher wahrgenommen, je unsicherer Erfolg eingeschätzt wird. Die Bildungsmotivation muss demnach höher als das eingeschätzte Investitionsrisiko sein, damit die Entscheidung zugunsten einer höheren Schulform ausfällt. So führen zum Beispiel ein hoher Wert eines Studiums in Zusammenhang mit einer hohen Wahrscheinlichkeit, dass das Kind das Abitur schaffen wird, in der Übergangsfragestellung mit hoher Wahrscheinlichkeit, zu einer Gymnasialentscheidung, oder zumindest zur Entscheidung für eine Schulform mit der Möglichkeit, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Zeugnisse und Förderprognosen sind für die Eltern dementsprechend ein guter Prädiktor für das zu erwartende Investitionsrisiko und sollten, gemäß den Annahmen der Wert-Erwartungstheorie, gerade für sozial benachteiligte Schichten handlungsleitend sein (vgl. Esser, 1999, S. 272).

Ein prominentes Beispiel für die empirische Betrachtung der Wert-Erwartungstheorien von Esser sowie von Erikson und Jonsson innerhalb des Übergangs von der Grundschule auf die Sekundarstufe I ist die Studie von *Becker (2000)*. Ähnlich dem Breen und Goldthorpe-Modell ist der Ausgangspunkt der Untersuchung die Entscheidung gegen höhere Bildung beziehungsweise das Fortsetzen von Bildung. Faktoren sind dabei die Bildungsrendite (U), die Kosten (C) der Alternativen und der Statusverlust (-SV), sowie die Wahrscheinlichkeit für den Bildungserfolg (p) und die erwartete Wahrscheinlichkeit (c), dass es zu keinem Statusverlust kommt (vgl. Becker, 2000, S. 454 f.) Es wird angenommen, dass der Wert für den Bildungsertrag und die Kosten für alle Sozialschichten gleich sind; ungleich jedoch sind der Statuserhalt und die Erfolgserwartungen. Klassenunterschiede in der Bildungsbeteiligung kommen über Differenzen in der Bildungsmotivation und den Investitionsrisiken zustande. In der Modellierung unterscheidet Becker die Planung der Bildungsentscheidung von deren Realisierung, da hier zu vermuten ist, dass die Diskrepanz bei Statushöheren aufgrund der Ressourcen zur Umsetzung der Planung geringer ist (vgl. Becker, 2000, S. 457). Es kommen an dieser Stelle zur Bildungsabsicht noch die Einflüsse der Schulstruktur hinzu; der tatsächliche Übergang ist ein Ergebnis aus elterlicher Bildungsin-tention und institutioneller Selektion mit dem dazwischenliegenden Entscheidungsspielraum (vgl. Becker, 2000, S. 458).

Beckers Ergebnis der empirischen Überprüfung der Modelle ist, dass die Bildungsintention zugunsten des Gymnasiums vom erwarteten Nutzen, dem antizipierten Bildungserfolg und den bewerteten Kosten abhängt, was die Bedeutung der sekundären Herkunftseffekte bestätigt (vgl. Becker, 2000, S. 463). Je höher der Bildungsertrag angesetzt ist, je eher Statusverlust vermieden und sozialer Abstieg bei suboptimaler Entscheidung wahrscheinlich ist, je aussichtsreicher Bildungserfolg und je niedriger Bildungskosten sind, desto eher fällt die Wahl auf das Gymnasium. Die Ergebnisse bestätigen die intergenerationale Reproduktion von Bildungsverläufen: Je höher die Bildung der Eltern, desto eher werden Bildungsaspirationen unabhängig von Leistung und Empfehlung aufrechterhalten – es besteht ein Zusammenhang zwischen Klassenlage, Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau, wobei das Bildungsniveau als Ressource interpretiert wird (vgl. Becker, 2000, S. 466). Beckers Ergebnis der empirischen Überprüfung der Modelle ist, dass die Bildungsintention zugunsten des Gymnasiums vom erwarteten Nutzen, dem antizipierten Bildungserfolg und den bewerteten Kosten abhängt, was die von Erikson und Jonsson vertretene These der Bedeutung der sekundären Herkunftseffekte bestätigt (vgl. Becker, 2000, S. 463).

Neben den vorangegangenen soziologischen Wert-Erwartungstheorien soll das psychologische Modell von Eccles et al. (1983) die Genese der unterschiedlichen Wert- und Erwartungshaltungen erklären. Dabei werden zusätzlich Personenmerkmale und innere Prozesse der Individuen berücksichtigt. Entscheidungen und die Beharrlichkeit bei der Verfolgung von Zielen können demnach darauf zurückgeführt werden, welche Überzeugungen die jeweiligen Akteure darüber haben, wie sie Ziele erreichen und was ihnen das Erreichen der Ziele wert ist. „Expectancies and values are assumed to be influenced by task-specific beliefs such as ability beliefs, the perceived difficulty of different tasks, and individuals' goals, self-schema, and affective memories” (Wigfield & Eccles, 2000, S. 69). In diesem Modell der Erklärung von Entscheidungsrationaltäten können Motive oder Selbstkonzepte als Prozesse zwischen den sozialen Hintergrundmerkmalen und den Wert-Erwartungs-Komponenten medieren und die Entscheidungsprozesse besser erklären.

Ein wichtiges Ergebnis der Modellüberprüfung von Eccles et al. war, dass subjektive Einschätzungen bedeutsameren Einfluss auf die Werte und Erwartungen hatten als objektive Indikatoren:

“In particular, we found that students' interpretations of reality (i.e., attributions, self-concepts of abilities, and perceptions of the beliefs of parents and teachers) were more influential determinants of expectancies, values, and course plans than were objective indicators of past reality (i.e., previous grades and actual teachers' behaviors). In addition, self-concept of their ability was as powerful a predictor of subsequent grades as was their past performance in math.” (Eccles et al., 1983, S. 137).

Es sollte an der Stelle angemerkt werden, dass das Wert-Erwartungsmodell von Eccles et al. in der Übergangsforschung zwar zur Erklärung von Schulübergangsentscheidungen herangezogen wird, der ursprüngliche Fokus der Modellentwicklung jedoch auf Erklärungen zum generellen Leistungsverhalten und zur Leistungseinstellung von SchülerInnen lag (Eccles & Wigfield, 1994).

Jonkmann et al. (2010) nutzten unter Berücksichtigung der Überlegungen von Maaz (2006) zur Schulwahl das Wert-Erwartungsmodell von Eccles et al. für die Untersuchung der elterlichen Entscheidung beim Schulübergang (Jonkmann et al., 2010). So konnten sowohl psychologische als auch soziologische Konstrukte (wie der Statuserhalt) ausdifferenziert werden. Auf Grundlage dieser Überlegungen wurden die Wertunterscheidungen nach Eccles auf die Schulwahl der Eltern bezogen (vgl. Jonkmann et al., 2010, S. 257). So wurde der *attainment value* in dieser Untersuchung als die Wichtigkeit für die Eltern, dass ihr Kind das Gymnasium besucht (Statuserhalt), operationalisiert. Der *intrinsic value* wurde als bildungsbürgerliche Werthaltung definiert, während der *utility value* die Einschätzung der Bedeutsamkeit des Schulabschlusses

(Abitur) für die weitere Karrierelaufbahn des Kindes war. Die Interpretation der bisherigen Schulerfahrungen des Kindes durch ihre Eltern wurde sowohl auf der Leistungs- als auch auf der Belastungsebene vollzogen. Neben der Kostenkomponente der Wert-Erwartungstheorien wurden auch die Ressourcen durch die elterlichen Kontrollüberzeugungen erfasst (vgl. Jonkmann et al., 2010, S. 259). Die Befunde der Untersuchung, die sich auf konforme und nicht-konforme Übergangsentscheidungen nach der Grundschulzeit bezogen, zeigten, dass die Wert- und Erwartungskomponenten von enormem Einfluss sind und Entscheidungen erklären können, da die sozialen Herkunftseffekte nahezu verschwanden, wenn diese Komponenten in das Vorhersagemodell aufgenommen wurden (vgl. Jonkmann et al., 2010, S. 274). Die monetären Kosten als auch die bildungsbürgerlichen Werte spielten eine geringe Rolle für die Erklärung sekundärer Herkunftseffekte. Dahingegen erhöhten sowohl die Normativität des Besuchs eines Gymnasiums im sozialen Umfeld, als auch die idealistische Aspiration des Abiturs und die elterliche Ressource der Kontrollüberzeugungen die Wahrscheinlichkeit eines Übergangs auf das Gymnasium, auch wenn eine entsprechende Empfehlung nicht vorlag.

### Operationalisierungen der Wert-Erwartungstheorien in den Übergangsstudien

Das Einfließen der verschiedenen Wert-Erwartungstheorien in die empirische Übergangsforschung ließ eine Reihe an unterschiedlichen Operationalisierungen entstehen, nicht zuletzt, da sie an die verschiedenen Übergänge angepasst werden mussten. Im Folgenden wird zunächst jede einzelne der Theorien und ihre Operationalisierung im Kontext der Übergangsforschung erläutert. Im Anschluss daran werden dann die Komponenten gemeinsam in einem Kategoriensystem zusammengefasst.

Ein theoretisches Modell, auf welches im vorhergehenden Kapitel innerhalb der Diskussion der Wert-Erwartungstheorien schon Bezug genommen wurde, ist das von Breen & Goldthorpe (1997). Zur Erklärung von Bildungsungleichheiten wird das Modell der primären und sekundären Effekte nach Boudon herangezogen, wobei in diesem Modell die sekundären Herkunftseffekte der eigentlichen Bildungsentscheidung betont werden (vgl. Breen & Goldthorpe, 1997, p. 277). Die Erklärung einer Bildungsentscheidung wird anhand der drei Faktoren Kosten, Erfolgswahrscheinlichkeit und Nutzen modelliert. Diese Faktoren wurden in einer Untersuchung von Stocké operationalisiert. Zum einen wurden die Erfolgserwartungen der verschiedenen Schulabschlüsse erfragt (Erfolgswahrscheinlichkeit), die die Eltern für ihre Kinder schätzen [subjective success probabilities] und die Determinanten dieser Erwartungen [Determinants of success probabilities], welche durch die Schulnoten des Kindes und die Übergangsempfehlung erschlossen werden. Zum anderen wurden in die-



sem Modell die Kosten der Entscheidungswege [subjective costs] im Sinne einer finanziellen Belastung durch die möglichen Schulabschlüsse (Hauptschulabschluss/Realschulabschluss/Abitur) als auch das Motiv des Statuserhalts erfasst. Während die Determinanten [Determinants of subjective costs] durch die Verfügbarkeit von Ressourcen, wie das Haushalteinkommen und die Anzahl der Kinder erfasst wird, stellt die Frage nach dem Statuserhalt [Motive of Status Maintenance] einen subjektiven Bildungswert der Eltern dar, inwiefern die Kinder den Bildungsstatus der Eltern erhalten sollen und ist somit dem Nutzenfaktor der Wert-Erwartungstheorien zuzuordnen.

Tab. 1: Operationalisierung der Wert-Erwartungstheorien durch Stocké, 2007<sup>4</sup>

Übergeordnetes Konstrukt	Untergeordnetes Konstrukt/Variable	Beispielitem/Operationalisierung
Subjective success probability		„If you take your child’s present school achievements and its development in the last years into account, what do you believe is the chance that your child will be able to successfully complete the following degrees? “
Determinants of success probabilities		
	Marks in German, Mathematics and Social Studies	
	Recommended school type	
Subjective costs		“As long as your child visits school, there are necessary expenditures, as for example, for books and other school materials. Furthermore, your child cannot earn money and will thus be unable to contribute to its own subsistence. How do you evaluate this burden if your child realized the following degrees?”
Determinants of subjective costs		
	The families’ available	

<sup>4</sup> Die Operationalisierungen wurden alle im Wortlaut wiedergegeben.

	household income	
	Number of children living in the family	
Motive of Status Maintenance		
	Strength of the motive of SM [Status Maintenance]	“For many parents the occupational future for their children is particularly important. Would you please tell me how strongly it would bother you, if your child reached a less prestigious occupation than yourself?”
	probability that the degrees can successfully realize SM [Status Maintenance]	„Please think about what your child will be able to reach in future with different educational degrees. As how likely do you regard it that your child, endowed with the different educational degrees, will be able to reach occupationally at least what you reached?“ (asked for all three degrees)

Ein weiteres theoretisches Wert-Erwartungsmodell, das in Studien der Übergangsforschung diskutiert und überprüft wird, ist das von Erikson & Jonsson (1996). In diesem Modell werden zwar auch die Faktoren der Kosten, der Erfolgswahrscheinlichkeiten und des Bildungsertrags aufgegriffen, entgegen des Breen-Goldthorpe Modells liegt hier jedoch der Schwerpunkt auf den primären Effekten.

Die später entwickelte Wert-Erwartungstheorie von Esser (1999), die Becker mit der Wert-Erwartungstheorie von Erikson und Jonsson (1997) für seine Studie nutzte, betont die Subjektivität der eingeschätzten Nutzen-, Kosten- und Erfolgswerte. Ähnlich dem Breen-Goldthorpe-Modell ist der Ausgangspunkt der Verzicht oder das Fortsetzen von höherer Schulbildung. Esser (1999) betont den Statusverlust als weiteren Faktor in seiner Wert-Erwartungstheorie, der gleichwertig neben der Erfolgswahrscheinlichkeit, der Bildungsrendite und den Kosten steht (was Stocké jedoch schon in seiner Studie modellierte). In der empirischen Umsetzung nutzte Becker (Becker 2000) die Wert-Erwartungstheorien von Esser und Erikson und Jonsson in welcher, der *Bildungsnutzen* (Bedeutsamkeit einer höheren Schullaufbahn für den beruflichen Werdegang), die *Erfolgserwartungen* (Schulleistung) und das *Kapital* als elterliche Klassenlage hinzugezogen werden. Daneben wurden das *Motiv des Statuserhalts* (Bestreben der Eltern nach gleichem oder höherem Schulabschluss der Kinder), die *Wahrscheinlichkeit Statusverlust* (Wahl eines niedrigeren Schulabschlusses für das Kind als der eigene) und die *Kosten* (Anzahl der Kinder) abgebildet. Nach der Theorie von Erikson und Jonsson (1996) bezieht Becker (2000) die institutionellen Restriktionen

in seinen theoretischen Überlegungen mit ein und erhebt in seiner Studie die Grundschulempfehlung (erwähnt dann allerdings nicht mehr die Dauer der Laufbahn bis zum Schulabschluss, die Übergangsregeln, den Umfang des Bildungsangebots und die Erreichbarkeit von Schulen).

Tab. 2: Operationalisierung der Wert-Erwartungstheorien durch Becker, 2000<sup>5</sup>

Übergeordnetes Konstrukt	Untergeordnetes Konstrukt/ Variable	Beispielitem/ Operationalisierung
Erwarteter Bildungsertrag		Bedeutsamkeit einer höheren Schullaufbahn für den beruflichen Werdegang des Kindes
Subjektiv eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit		
	Schulleistungen	Notendurchschnitt für Deutsch und Mathematik
Klassenlage		Berufliche Stellung des Haushaltsvorstandes
		Bildung des Haushaltsvorstandes
Kosten		Anzahl der Kinder
Motiv des intergenerationalen Statuserhalt		Bestreben der Eltern, dass das Kind einen gleichen oder höheren Bildungsabschluss als die Eltern erreicht
Wahrscheinlichkeit Statusverlust		Wunsch eines niedrigeren Schulabschlusses für das Kind, als derjenige, den die Eltern haben
Institutioneller Einfluss	Grundschulempfehlung	

Ein weiteres theoretisches Modell, das in der aktuellen Übergangsforschung Beachtung findet, ist das von Eccles (Eccles & Wigfield, 1994). In diesem Modell werden ebenfalls, wie in den anderen Modellen Erfolgswahrscheinlichkeiten und Kosten als Komponenten aufgenommen. Gegenüber den soziologischen Modellen wird allerdings in diesem psychologischen Modell die Komponente der Werte differenziert in

<sup>5</sup> Die Konstrukte wurden im Wortlaut der Studie wiedergegeben. Leider stellte Becker keine Beispielsysteme zur Verfügung, sondern nur die jeweiligen Paraphrasierungen, welche übernommen wurden.

*attainment, intrinsic* und *utility value*. Während dieses Wert-Erwartungsmodell, wie bereits erwähnt, ursprünglich für die Erklärung von Leistungsmotivation entworfen wurde, konnte es von Jonkmann et al. (2010) in einer Untersuchung zur Schulformwahl adaptiert werden. Unter Erwartungen fallen zum einen die Erfolgserwartungen mit der realistischen Aspiration des Abiturs und den gymnasiumsspezifischen Kontrollerwartungen des Kindes. Ein weiterer Aspekt der Erwartungen bilden die elterlichen Kontrollüberzeugungen, unter welchen die Interventionsmöglichkeiten und die Wahrnehmung der eigenen Unterstützungsmöglichkeiten zusammengefasst werden. Die Merkmale und bisherigen Schulerfahrungen des Kindes wurden in Leistungsfaktoren (Lernmotivation, Schullust etc.) und Belastungsfaktoren (Erschöpfung, Psychosomatik und Leistungsdruck) unterteilt. Unter den Werten lassen sich zum einen die Einstellungen des sozialen Umfeldes zur Bildung, also die Normativität des Gymnasialbesuchs sowie die mittel- und langfristigen Bildungsziele (Aspiration des Schul- und Berufsabschlusses unabhängig von den Leistungen) festhalten. Für den Wert des Gymnasialbesuchs werden drei Werte in der Theorie nach Eccles festgehalten: der subjektive Wert des Statuserhalts als *attainment value*, die Wertschätzung von Bildung als *Intrinsic Value* und die Berufsaspiration als *Utility Value*. Als letzter Punkt der Studie wurden die monetären Kosten unter dem Werteaspekt der frühen finanziellen Unabhängigkeit des Kindes abgefragt.

Tab. 3: Operationalisierung der Wert-Erwartungstheorien durch Jonkmann, 2010 <sup>6</sup>

Übergeordnetes Konstrukt	Untergeordnetes Konstrukt/ Variable	Beispielitem/ Operationalisierung
Erfolgserwartungen		
	Realistische Aspiration Abitur	„Wie wahrscheinlich kann das Kind die allg. Hochschulreife erreichen?“
	gymnasiumsspezifische Kontrollerwartungen des Kindes	„Mit den Anforderungen auf einem Gymnasium könnte mein Kind gut zurechtkommen“
Elterliche Kontrollüberzeugungen		
	Interventionsmöglichkeiten	„Gegen die Empfehlung anzugehen ist sowieso chancenlos“

<sup>6</sup> Die Konstrukte und Operationalisierungen wurden im Wortlaut der Studie wiedergegeben.

	Wahrnehmung der eigenen Unterstützungsmöglichkeiten	„Wenn mein Kind in der Schule Schwierigkeiten bekommt, können wir Mittel und Wege finden, ihm zu helfen“
Individuelle Merkmale des Kindes		
	Geschlecht	
	Notendurchschnitt Klasse 4	
	Lernmotivation des Kindes	„Lernen macht mir Spaß“
	Unterrichtsverhalten des Kindes	„im Unterricht arbeite ich meistens gut mit“
	Akademisches Selbstkonzept	„ich bin in den meisten Schulfächern gut“
	Kontrollerwartungen für Lernerfolg	„Wenn ich etwas gut lernen will, dann kann ich das auch“
	Anstrengungsbereitschaft	„Ich kann sehr gut aufpassen, wenn ich etwas lernen will“
	Erschöpfung und psychosomatische Beschwerden	„Manchmal habe ich in der Schule Kopfweg“
	Leistungsdruck	„Um bei uns in der Schule mitzukommen, muss ich viel lernen“
Interpretation der Schulerfahrungen durch die Eltern		
	Interesse/ Motivation fürs Lernen	„Mein Kind hat Interesse am Lernen“
	Ausdauer und Konzentration	„Mein Kind kann sich gut Konzentrieren“
	Belastbarkeit	„Mein Kind ist sensibel“
	Emotionskontrolle	„Mein Kind ist mit Stillsitzen in der Schule wirklich bestraft“

	Unterforderung	„Mein Kind langweilt sich, wenn es in der Schule zu langsam voran geht“
	Schullust	„Mein Kind geht gern zur Schule“
Einstellungen des soz. Umfeldes zur Bildung		
	Normativität des Gymnasialbesuchs im soz. Umfeld	Auf welcher Schulform sind folgende Bedingungen am ehesten erfüllt: auf die gleiche Schule gehen, wie die Freunde/meisten Leute in der Umgebung / Geschwister und das gewohnte Umfeld nicht verlassen müssen
Mittel- und langfristige Bildungsziele		
	Mittelfristige Bildungsaspiration	Welcher Schulabschluss ist unabhängig von der Leistung des Kindes gewünscht
	Langfristige idealistische Aspiration	Welcher berufliche Abschluss ist fürs Kind gewünscht (Hochschulabschluss, Lehre etc.)
Wert des Gymnasialbesuchs		
	Statuserhalt (attainment value)	Die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind mit den verschiedenen Schulabschlüssen beruflich genauso erfolgreich wird wie Eltern
	Wertschätzung von Bildung (Intrinsic Value)	„Wie wichtig ist ihnen, dass das Kind eine breite Allgemeinbildung erwirbt?“
	Berufsaspiration (Utility Value)	„Heutzutage bekommt man keinen guten Beruf mehr, ohne das Abitur zu haben“
	Monetäre Kosten	Wie wichtig ist die frühzeitige finanzielle Unabhängigkeit?

## Zusammenfassung

Es lässt sich festhalten, dass sich die soziale Ungleichheit bei der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schulformen nach der Grundschule seit

Jahrzehnten stabil zeigt. Diverse Studien zeigen, dass die soziale Herkunft Einfluss auf die schulischen Kompetenzen, auf die Notengebung durch die Lehrkräfte, auf die Übergangsempfehlung und die -entscheidung haben. Für die Erklärung dieser Ungleichheiten haben sich die primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon etabliert. So beeinflussen zum einen herkunftsbedingte Schulleistungen den Übergang auf die Sekundarstufe I und zum anderen werden je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Schulformentscheidungen getroffen, die auf unterschiedlicher Kosten-Nutzen-Kalkulation beruhen. Die Kosten-Nutzen-Kalkulation als rationale Wahl einer Schulform wurde innerhalb von Wert-Erwartungstheorien weiter ausdifferenziert und spezifiziert. Alle Wert-Erwartungstheorien, die zur Erklärung der unterschiedlichen Schulformwahl herangezogen werden, schließen die Komponenten der Kosten des Übergangs, die Erfolgserwartungen auf der jeweiligen Schulform sowie die Bildungsrendite als Wertkomponente der Schulform ein. In einigen Theorien dienen weiterhin die Ressourcen als Komponenten der Erklärung von Entscheidungen. Neben der Annahme von Übergangsentscheidungen als rationale Wahl steht die Reproduktionstheorie, die ein „blindes“ Verstehen innerhalb der Familie von Präferenzen bezüglich des Bildungssystems annimmt. Dieser Ansatz soll in Kapitel 2.3 weiter ausdifferenziert werden. Im Folgenden soll jedoch zunächst der Schwerpunkt auf die Einzelschulwahl gelegt werden, da in Regionen mit hohem Bildungsangebot neben der dargestellten Wahl von Schulformen ebenfalls die Auswahlmöglichkeit einer bestimmten *Einzelschule* von großer Bedeutung für die Diskussion von Übergangsentscheidungen ist.

## **2.2 Die Einzelschulwahl – Profilierung von Schulen und elterliche (Aus)Wahl**

Im Zusammenhang mit sozialen Herkunftseffekten rückt neben der Schulformwahl immer mehr die elterliche Einzelschulwahl in den Fokus der Forschung. Es ist davon auszugehen, dass es in urbanen Gebieten bei der Schulwahl zu einer Konzentration auf Einzelschulmerkmale kommt, die durch die hiesige Infrastruktur und dem großen und vielfältigen Angebot an Schulen hervorgerufen wird (Clausen, 2006). Darüber hinaus können die Faktoren der Einzelschulwahl in der Theorie der rationalen Wahl als Kosten- oder Nutzenfaktoren fungieren (Neumann et al., 2013). Konkrete Nutzenfaktoren bei der Schulwahl sind beispielsweise das Erreichen von hohen Bildungsabschlüssen, die Vermittlung bestimmter Kompetenzen (wie Sprachen oder handwerkliches Können), die Zusammensetzung und das Leistungsniveau der Schülerschaft oder die Ausstattung der Schule. Kostenfaktoren können demgegenüber Schulgeld (etwa bei Privatschulen), die Erreichbarkeit der Schule oder die Trennung von bisherigen MitschülerInnen sein (vgl. Neumann et al., 2013, S. 88).

### *2.2.1 Theorie der Sozioökonomie: Schulen als Märkte*

Die Diskussion um Einzelschulwahl tritt vor dem Hintergrund einer freien Schulwahl auf, welche bezüglich marktliberaler Implikationen gesehen wird (Giesinger, 2010). Die Idee, das Bildungswesen marktähnlichen Bedingungen zu unterwerfen, um die Effizienz und Qualität durch Konkurrenz zu steigern, geht auf den Wirtschaftswissenschaftler Milton Friedman zurück (Friedman, 1955). Ausgangspunkt vieler Untersuchungen zur Einzelschulwahl ist somit die Überlegung, dass Schulen als Quasimärkte betrachtet werden können, in denen unter bestimmten Merkmalen wie Wahlmöglichkeiten und Autonomie der AnbieterInnen, Informationsmöglichkeiten und Markttransparenz sowohl staatliche als auch marktwirtschaftliche Regelungsmechanismen wirksam werden (vgl. Clausen, 2006, S. 71). Familien als Kunden des Bildungsmarktes tendieren nach dieser Theorie dazu, mittels der freien Wahl von Schulen die Schulen zu wählen, welche die beste Gegenleistung – in Form von speziellen Fremdsprachenangeboten, einem hohen Leistungsstandard oder hoher Unterrichtsqualität – verspricht (Unger, 2015). Der Bildungsmarkt im Rahmen von Schulangeboten ist allerdings oftmals regional oder lokal begrenzt, sodass Marktmechanismen nur bedingt in Kraft treten. Gibt es jedoch viel Auswahl an Schulen, steigert der Wettbewerb der Schulen die Qualität, im Sinne von Produkteffizienz und passender Allokation, birgt aber auch gerade deshalb die Gefahr der sozialen Segregation bestimmter Schulen und einer Schulklientel (vgl. Clausen, 2006, S. 72). Die Gefahr der sozialen Segregation bei freier Schulwahl ist hauptsächlich auf die Annahme zurückzuführen, dass vorrangig Eltern mit höherer Schulbildung von der freien Wahl (und der Nutzenmaximierung durch die Wahl einer „guten“ Schule) Gebrauch machen (Oelkers, 2008). Zusammengefasst ergeben sich sechs Funktionen von Wettbewerb auf die Schulwahl bezogen (vgl. Unger, 2015): (1) Durch die Allokationsfunktion ist eine Passung von Angebot und den Präferenzen beziehungsweise Voraussetzungen der Konsumenten möglich. (2) Die Freiheitsfunktion des Wettbewerbs sorgt für das Entstehen zahlreicher Handlungsalternativen, (3) während durch die Anreizfunktion zeitgleich die AnbieterInnen dazu angehalten werden, eine höhere Qualität und mehr Effizienz bereit zu halten. (4) Die bereits beschriebene soziale Segregation kommt durch die Auslesefunktion durch Wettbewerb zustande. (5) Auf der anderen Seite müssen sich die Schulen aber auch durch die Anpassungsfunktion von Wettbewerb an sich verändernde Bedingungen angleichen, (6.) was gleichzeitig die letzte Funktion der Innovation bedingt.

Bezüglich der Betrachtung von sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe I ist die Betrachtung von Einzelschulwahl insofern von großer Relevanz, als dass elterliche Schulwahl – gerade in einem System mit hohen Freiheitsgraden der Wahl – als ein Prozess verstanden werden kann, in



welchem der soziale Hintergrund sowie Ressourcen auf dem Bildungsmarkt genutzt werden können, um weiterhin den sozialen Status aufrechtzuerhalten.

### *2.2.2 Empirische Befunde zur Einzelschulwahl: Wer wählt was?*

Bezüglich der elterlichen Auswahl einer Einzelschule gibt es bisher wenige Studien, die sich auf die Wahl einer weiterführenden Schule konzentrieren, sondern vielmehr die Auswahl einer Grundschule seitens der Eltern in den Mittelpunkt der Forschung rücken. Dabei wird oft die Frage gestellt, ob und unter welchen Voraussetzungen Eltern tatsächlich aktiv die Schule für ihre Kinder auswählen (Bosetti, 2004; Gewirtz et al., 1995; Goldhaber, 1999; Goldring & Hausman, 1999). Gewirtz, Ball und Bowe (1995) generierten dementsprechend im Londoner Kontext unterschiedliche Formen der elterlichen WählerInnen: Sie differenzieren zwischen den privilegierten und qualifizierten WählerInnen, den Semiquifizierten und solchen, die nicht wählen und keinen Anschluss an den Schulmarkt besitzen. Den Nicht-Wählenden wird von staatlicher Seite eine Schule in der Nähe zugeteilt. Ebenso zeigten Goldring und Hausmann (1999) für die urbane Schulwahl in St Louis (USA), dass Eltern, die an der freien Schulwahl teilnehmen und sich für eine Magnetschule<sup>7</sup> entscheiden, tendenziell ein hohes Einkommen aufweisen und sich nach Einzelschulmerkmalen, wie beispielsweise dem Ruf der Schule und ihrer inhaltlichen Spezialisierung, entscheiden (vgl. Goldring & Hausman, 1999, S. 486). Gründe, die zur Entscheidung für eine andere Schulform führten, waren hauptsächlich die Nähe der Schule, Bequemlichkeit und die Ähnlichkeit zu eigenen Werten, wie beispielsweise präferierte Unterrichtsformen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich diese Studien zur Schulwahl auf den anglo-amerikanischen Raum beziehen und auf das entsprechende Schulsystem, so dass in Frage gestellt werden muss, ob die Ergebnisse auf das deutsche Schulsystem und speziell den Berliner Kontext übertragbar sind.

Um zu untersuchen, welche Aspekte für die Einzelschulwahl von besonderer Relevanz sind, befragte Bosetti (2004) Eltern bezüglich der einflussreichsten Faktoren für ihre Entscheidung für private, konfessionelle und öffentliche Grundschulen in Alberta (USA): Eltern, die private Schulen wählten, nannten vor allem die kleine Klassengröße, die Passung zu den eigenen Werten und Grundhaltungen, sowie die Unterrichtsform und den guten Ruf der Schule. Für Eltern, die eine öffentliche Schule wählten, war hingegen die Nähe der Schule am wichtigsten (vgl. Bosetti, 2004, S. 397). Nur sehr wenige Studien beschäftigten sich bisher mit Kriterien der Einzelschulwahl von Sekundarschulen in Deutschland. Eine der vielbeachteten Studien zur Einzelschulwahl im Sekundarschulbereich ist die von Clausen (2006). Sie kam bezüglich der

---

<sup>7</sup> Öffentliche Schulen mit einem besonderen inhaltlichen oder pädagogischen Schwerpunkt, die einen erweiterten Einzugsbereich haben.

Entscheidungskriterien der Eltern bei der Wahl einer weiterführenden Schule in Deutschland in städtischen Bereichen zu folgenden Ergebnissen (vgl. Clausen, 2006, S. 76): Zum einen spielte für die Eltern die konkrete Schulqualität eine wichtige Rolle. Darunter fallen die pädagogische Qualität in Form von einer guten Schulleitung und guten Lehrenden als auch gewisse Leistungs- und Disziplinanforderungen innerhalb der Schule sowie das Schulklima. Zum anderen waren das Schulprofil, welches das konkrete schulcharakteristische Angebot über das pädagogische Konzept, das Fächer- und Zusatzangebot bis hin zur Wertevermittlung an der Schule von Gewicht. Daneben wurden schulische Rahmenbedingungen als weiterer Faktor genannt, welcher das Umfeld und die physikalischen Eigenschaften der Schule, wie Ausstattung, Schul- und Klassengröße sowie die Schulform beinhaltet. Weitere Faktoren, die aus der Untersuchung hervorgingen, sind die persönlichen Erfahrungen (sowohl die eigenen, als auch die der Geschwister des Kindes), der Wunsch des Kindes, dass andere bekannte Kinder bereits oder auch die Schule besuchen sowie der Schulweg. Einen weiteren Faktor der elterlichen Schulwahl in der Untersuchung bildete die Schulqualität aus externer Perspektive. Dies inkludiert den Ruf der Schule, die Empfehlung von Bekannten oder den positiven Eindruck nach einem Informationsabend.

Suter (2013) untersuchte Schulwahlmotive von Eltern in der Schweiz, die eine Privatschule vs. eine öffentliche Schule in der Grundschule wählten. Er kam zu dem Ergebnis, dass sich die Gewichtung der Schulmerkmale unterschieden (Suter, 2013). Die entscheidenden Faktoren, die für die Wahl einer Privatschule sprachen, waren die Zweisprachigkeit, die Zusammensetzung der Schülerschaft – wobei ein hoher Migrationsanteil vermieden werden sollte – sowie das ganztägige Betreuungsangebot. Letzteres kann mit der häufigen Vollzeit-Werktätigkeit beider Elternteile erklärt werden (vgl. Suter, 2013, S. 147).

Im Berliner Kontext konnten Neumann et al. (2013) bezüglich der Motive von Eltern bei der Auswahl von Sekundarschulen bereits zeigen, dass den Eltern der gute Ruf, die Ausstattung, das Vorhandensein einer Oberstufe (bei den Integrierten Sekundarschulen) und eine leistungsstarke Schülerschaft sowie die Praxisorientierung am wichtigsten waren, während das Ganztagsangebot und die Wohnortnähe der Schule weniger wichtige Einflussfaktoren der Wahl bildeten.

In einer weiteren Untersuchung bezüglich der Schulformwahl von Ditton und Krüskens (2006) wurden Eltern in sowohl ländlichen als auch städtischen Gebieten in Bayern gebeten, Einzelschulwahlmerkmale nach ihrer Wichtigkeit zu beurteilen. Daraus ging hervor, dass die beruflichen Chancen und der gute Ruf der Schule eine große Bedeutung haben, wobei die gute Erreichbarkeit, die Schulwahl der Freunde, oder der Schulbesuch älterer Geschwister weniger wichtig waren (Ditton & Krüskens, 2006). Für die Region Berlin/Brandenburg bestätigten auch Merkens und Wessel (2002) die Wichtigkeit der beruflichen Chancen als Einzelschulmerkmal,

wobei im Unterschied zu den Untersuchungen von Ditton und Krüsken allerdings das zweitwichtigste Wahlmotiv der Wunsch des Kindes ist.

Dass sich Schulformwahl und Einzelschulwahl teilweise miteinander vermischen, zeigt sich, wenn Schulwahlaspekte bezüglich der Schulform betrachtet werden: Der Hauptschule werden weder gute berufliche Chancen, noch ein guter Ruf nachgesagt, während das Gymnasium als Schulform für die Eltern gute Perspektiven bereithält (Ditton, 2013). Auch in der Untersuchung von Neumann et al. (2013) zeigt sich, dass die Beliebtheit Integrierter Sekundarschulen davon abhängt, ob diese vor der Systemumstellung Hauptschulen oder Gesamtschulen waren, und damit weiterhin unterschiedliche Schulqualität und berufliche Chancen assoziiert werden. Während frühere Hauptschulen eher unbeliebt sind, weisen frühere Gesamtschulen – die zumeist auch über eine eigene Abiturstufe verfügen – in den meisten Fällen eine Übernachtfrage auf (vgl. Neumann et al., 2013, S. 110). Darüber hinaus sind einige Wahlmotive der Eltern schulformabhängig: So ist es für Eltern mit dem Erstwunsch der Integrierten Sekundarschule im Vergleich zu Eltern, die sich das Gymnasium für ihr Kind wünschen, wichtiger, dass die Schule ein Ganztagsangebot aufweist und/oder praxisorientiert arbeitet (vgl. Neumann et al., 2013, S. 107).

Clausen versuchte ebenfalls, Zusammenhänge zwischen wichtigen Schulmerkmalen durch Clusterbildung herzustellen, und bildete elterliche Entscheidungstypen hinsichtlich des betriebenen Aufwands, der Informiertheit der Entscheidung, der Wahlkriterien und dem sozioökonomischen Hintergrund (vgl. Clausen, 2006, S. 78). Es zeigten sich dabei fünf Entscheidungstypen. Im ersten Cluster fanden sich gut informierte Eltern mit einem hohen Bildungsniveau, die einen hohen Aufwand bei der Suche betrieben und die konkrete Schulqualität als Wahlkriterium in den Vordergrund rückten. Das zweite Cluster ähnelte dem ersten Cluster mit dem Unterschied, dass auch die Fächerprofile und die jeweilige Passung der Schule zu dem Kind (beispielsweise psychosoziale oder leistungsbezogene Passung) bei der Auswahl entscheidend sind. Demgegenüber befanden sich im dritten Cluster vorwiegend Eltern, die ihre Schulwahl nach den Empfehlungen von Bekannten und dem Ruf der Schule trafen, während sich Eltern des vierten Clusters auf die positiven Erfahrungen von eigenen Schulentscheidungen rekurrieren und die schon mal getroffene Entscheidung (bei älteren Kinder beispielsweise) replizieren. Das fünfte Cluster beinhaltet Eltern, die sich an den Entscheidungen anderer Eltern oder der Wohnortnähe orientierten. Zu der Gruppe der Eltern, für die der Wohnort die größte Rolle spielte, gehörten zu einem größeren Anteil Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen (vgl. Clausen, 2006, S. 84). Zu dem Ergebnis, dass Eltern unterer Statusgruppen ihre Wahl stärker auf das Wohnumfeld beziehen, kommen auch Schuchart et al. (2011). Darüber hinaus ist aber die Gewichtung der Schulwahlmotive wie der Ruf der Schule und die Schülerzusammensetzung statusunabhängig in dieser Studie (vgl. Schuchart et al., 2011, S. 20). Bezüglich Schulwahl und Wohnumfeld differenzieren Jurczok und Lauterbach (2014) die elterlichen Präferenzen für eine weiterführende Schule: Es zeigte sich, dass Eltern

in privilegierten Bezirken Berlins sehr häufig lokal wählen, während bildungsnahe Eltern in weniger privilegierten Stadtteilen ihre Kinder vermehrt auf nicht-lokale Schulen schicken (Jurczok & Lauterbach, 2014).

In der Untersuchung des gestuften Entscheidungsprozesses für eine weiterführende Schule fand Mahr-George (1999) ebenfalls wichtige elterliche Entscheidungskriterien, wie die Leistungspassung, den Wunsch des Kindes, den angebotenen Schulabschluss, sowie die Erreichbarkeit und den Ruf der Schule. Neben den schulstrukturellen Aspekten ließen sich die Betonung von pädagogischen Gesichtspunkten wie Unterrichtsmethoden, die Empfehlungen der Grundschule und der KlassenlehrerInnen und der Durchlässigkeit des Schulsystems finden (vgl. Mahr-George, 1999, S. 221 f.). Dabei zeigten sich Hinweise darauf, dass der Schulabschluss der Eltern im Zusammenhang mit den Schulwahlkriterien steht:

„So messen Eltern mit formal niedrigerem Schulabschluß [sic] weitaus häufiger den Kriterien der Durchlässigkeit des Schulsystems, den Aspekten einer berufsbezogenen Ausbildung sowie pädagogischen Gesichtspunkten eine große Rolle zu. Eltern mit formal höherem Schulabschluß [sic] betonen hingegen eher die Wichtigkeit leistungsbezogener Kriterien“ (Mahr-George, 1999, S. 222 f.).

So ist die Durchlässigkeit des Schulsystems und pädagogische sowie berufsbezogene Aspekte hauptsächlich Eltern wichtig, deren Kinder eine Hauptschulempfehlung bekommen haben, während Eltern von Kindern mit Gymnasialempfehlung leistungsbezogene Kriterien betonen (vgl. Mahr-George, 1999, S. 224). Im Zusammenhang mit der Durchlässigkeit des Systems und der Nachfrage von Einzelschulen wiesen Neumann et al (2013) darauf hin, dass eine direkt vorhandene gymnasiale Oberstufe an den Integrierten Sekundarschulen (ohne nach der zehnten Klasse auf ein Oberstufenzentrum übergehen zu müssen) die Beliebtheit und Übernachtfrage solcher Schulen in enormen Maße steuert.

Bosetti konnte bezüglich der elterlichen Grundschulwahl aufzeigen, dass die wichtigste Informationsquelle für alle befragten Eltern die Bekannten, FreundInnen und andere Eltern aus der Umgebung waren (vgl. Bosetti, 2004, S. 395). Bosetti diskutierte die Wichtigkeit des sozialen Netzwerkes als Informationsquelle dahingehend, dass Eltern mit einem höheren Bildungshintergrund vermutlich mehr Bekannte und FreundInnen mit professionellem Wissen zum Schulsystem in ihrem sozialen Netzwerk als Ressource haben, auf das sie zurückgreifen können. Merkens und Wessel fanden darüber hinaus Hinweise darauf, dass der Grad der Informiertheit nach Sozialstatus der Eltern und Schulformwunsch bei der Schulwahl variierte (Merkens & Wessel, 2002).

Im Rahmen der Einzelschulwahl wird die Schullandschaft als Quasi-Markt diskutiert. Demnach steigert dieser Schulmarkt die Qualität von Schulen, aber auch die Segregation bestimmter Schulen und Schulklientel, sodass auch hier die Aufmerksamkeit auf soziale Ungleichheit und die elterliche Schulwahl gelegt wird. In bisherigen Studien wurde die soziale Ungleichheit bei der Schulwahl zumeist auf die Wahl einer Schulform bezogen und mittels der (unter 2.1) vorgestellten Theorien der primären und sekundären Herkunftseffekte, als auch der Wert-Erwartungstheorien erklärt. Bei einer freien Schulwahl geraten jedoch neben den Schulformen die Einzelschulmerkmale und auch die Qualität von Schulen in den Vordergrund der elterlichen Wahl. Die Wahl einer Einzelschule kann bei einer großen Auswahl an Schulen und mittels marktwirtschaftlicher Funktionen ebenso zu sozialen Unterschieden führen und ein Mittel des Stuserhalts sein. So spielt beispielsweise die Informiertheit der Eltern bei der Wahl einer Einzelschule hinein und variiert mit dem sozialen Status der Eltern innerhalb welcher unterschiedliche Arten der Information eingeholt werden können. Innerhalb der Studien zur elterlichen Einzelschulwahl wurden verschiedene Komponenten generiert, wie die Nähe der Schule oder das pädagogische Profil, die für die elterliche Wahl wichtig waren. In der Gewichtung der Faktoren ließen sich Unterschiede nach sozialem Hintergrund finden. Während beispielsweise Eltern mit einem hohen Bildungsniveau die konkrete Schulqualität als Wahlkriterium in den Vordergrund rückten, orientierten sich Eltern mit einem niedrigen Bildungsniveau eher an der Nähe zum Wohnort und der Entscheidung anderer Eltern und Verwandten.

### **2.3 Der Einfluss von habitueller Bildungsorientierung auf die Schulwahl**

Neben der elterlichen Übergangsentscheidung als rationale Kalkulation steht der Ansatz, solche Ungleichheiten als ein schichtspezifisches Präferenzsystem zu begreifen. In diesem Verständnis reproduzieren sich Unterschiede dadurch, dass sich die Einstellungen zu Bildungen innerhalb der Familie ‚weitervererbt‘ wird oder dass das Bildungssystem nach soziokulturellen Unterschieden und Herkunft die SchülerInnen innerhalb unterschiedlicher Schulformen platziert (Bourdieu & Passeron, 2007; Büchner & Brake, 2006; Kramer, 2013; Vester, 2009). Während also in den vorangegangenen Ausführungen die soziale Ungleichheit beim Übergang von der Grundschule auf die Sekundarstufe vor dem Hintergrund unterschiedlicher Werte und Erwartungsüberlegungen der Eltern diskutiert wurde, sollen in diesem Kapitel Aspekte der Reproduktionstheorie im Vordergrund stehen. Dazu werden zum einen theoretische Konzepte von Habitus, Milieu und Orientierungsrahmen fokussiert, da das Verständnis der Konzepte und die Verwendung jener Begriffe für die Weiterführung dieser Arbeit expliziert werden muss. Im Anschluss daran werden die Reproduktion von

Bildungshaltungen innerhalb der Familie und deren Passung zum schulischen Kontext diskutiert. Darauf aufbauend sollen Ergebnisse aus der Habitus-, Milieu-, und Biographieforschung und deren Bedeutung für den Schulübergang vorgestellt werden. Schließlich wird eine mögliche Verbindung zwischen den Konzepten der Wert-Erwartungstheorie als Rationaler Wahl und dem Konzept des Habitus aufgezeigt.

### 2.3.1 Begriffsklärung: *Habitus, Milieu und Orientierungsrahmen*

Im Nachfolgenden soll für die weitere theoretische Betrachtung vorerst das Verständnis wichtiger Begriffe wie Habitus, Klasse, Milieu und Orientierungsrahmen diskutiert werden. Begriffe wie Habitus und Kapitallage fließen oft in Studien zum Übergang ein, wobei ihr Verständnis jedoch oft als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Da die Differenzierung der Begriffe für die vorliegende Studie eine wesentliche Rolle spielen, sollen (1) der Habitus nach Bourdieu, (2) Klassenlage, (3) der Orientierungsrahmen als differenziertes Verständnis von Habitus und (4) das Milieu in Abgrenzung zum System der Klassenlage aufgegriffen werden.

(1) Der *Habitus* bezeichnet bei Bourdieu eine generative Praxis, die sowohl das Handeln des Einzelnen als auch die Wahrnehmung des eigenen und des Handelns anderer strukturiert:

„Als Produkt der Geschichte produziert der Habitus individuelle und kollektive Praktiken, also Geschichte, nach der von der Geschichte erzeugten Schemata; er gewährleistet die aktive Präsenz früherer Erfahrungen, die sich in jedem Organismus in Gestalt von Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata niederschlagen (...)“ (Bourdieu, 1993, S. 101).

Aus früheren Erfahrungen resultierend, weisen die Praxisformen (Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungsschemata) eines Akteurs oder einer Klasse Homologien auf, wobei sie den jeweiligen Akteuren nur teilweise bewusst sind. Der Habitus strukturiert aber nicht nur das Handeln und die Wahrnehmung, sondern ist eine „strukturierende Struktur“ (Bourdieu, 1987, S. 279). Das heißt, der gemeinsame (klassenspezifische) Habitus ist strukturiert durch die Konfiguration des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals. Diese unterschiedlichen Kapitalarten sind innerhalb der Übergangsforschung von Interesse und sollen daher im Folgenden kurz ausdifferenziert werden. Das ökonomische Kapital beschreibt das wirtschaftliche Kapital, welches monetärer Art oder direkt als Eigentum verschiedenster Art in Geld konvertierbar ist (vgl. Bourdieu, 1983, S. 2). Das kulturelle Kapital tritt unterschiedlich in verinnerlichter, also „inkorporierter“, in „objektivierter“ und „institutionalisierter“ Formen auf (ebd.). Das *inkorporierte* kulturelle Kapital, wie das Spielen eines Musikinstruments, entwickelte Lernstrategien oder das Sprechen verschiedener Fremdsprachen, kann nur durch die Investition von Zeit gewonnen werden und ist als verinnerlichter Bestandteil einer Person nicht unmittelbar übertragbar (vgl. Bourdieu, 1983, S. 4). Diese Art

des kulturellen Kapitals wird in erster Linie durch die Sozialisation innerhalb der Familie akkumuliert, wobei wiederum die Investition von Zeit für die Transmission innerhalb der Familie eine wesentliche Voraussetzung für die Weitergabe ist. Demgegenüber ist *objektiviertes* Kulturkapital greifbar im Sinne von Büchern, Gemälden oder Instrumenten, gewinnt aber nur in Verbindung zum inkorporierten Kulturkapital seine Bedeutung, so dass beispielsweise der Sinn für Kunst bestehen muss, um Gemälde genießen oder Literatur wertschätzen zu können. Zugleich steht objektiviertes Kulturkapital wiederum in Verbindung zum ökonomischen Kapital, da dies die Voraussetzung für die Beschaffung von Kulturgütern ist. Das inkorporierte Kulturkapital kann allerdings auch in Form von Titeln objektiviert werden und wird dadurch zu *institutionalisiertem* Kulturkapital (vgl. Bourdieu, 1983, S. 5). Durch schulische oder akademische Titel wird das Kulturkapital einer Person institutionell anerkannt. Dadurch, dass diese institutionellen Titel in den meisten Fällen gesellschaftlichen und ökonomischen Aufstieg versprechen, ist das institutionalisierte Kapital wiederum mit dem ökonomischen Kapital verknüpft. Mit dem gegenseitigen Kennen und Anerkennen ist auch das soziale Kapital eng verbunden, welches als Netzwerk und als Ressource der Zugehörigkeit verstanden wird (vgl. Bourdieu, 1983, S. 6). Dabei spielt für den Umfang des Sozialkapitals nicht nur eine Rolle, wie groß das Netzwerk der eigenen Beziehungen ist; es ist auch definiert durch die Kapitalmenge (ökonomisch, kulturell, sozial) der FreundInnen, Verwandten, Bekannten und NachbarInnen.

(2) Durch die unterschiedliche Verteilung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals entsteht eine *Klassenstruktur* als ein „System von Differenzen“ (vgl. Bourdieu, 1987, S. 279). Dementsprechend drückt sich der klassenspezifische Habitus durch seine Lage innerhalb der Klassenstruktur aus. Die unterschiedlichen Soziallagen werden durch die verschiedenen „Zwänge und Freiräume“ generiert, welche sich durch die verschiedenen Kapitalkonfigurationen ergeben:

„Als System generativer Schemata von Praxis, das auf systematische Weise die einer Klassenlage inhärenten Zwänge und Freiräume, wie auch die konstitutive Differenz der Position wiedergibt, erfasst der Habitus die lagespezifischen Differenzen in Gestalt von Unterschieden zwischen klassifizierten und klassifizierenden Praxisformen (als Produkte des Habitus) (...)“ (Bourdieu, 1987, S. 279).

Der Klassenhabitus ist die Inkorporation der Klassenlage und ihrer Freiheiten, Zwänge und Lebensbedingungen, innerhalb welcher bestimmte Lebensstile und Praxisformen überhaupt erst möglich sind. Unter diesem Gesichtspunkt werden die homogensten Einheiten der Klasse über die „Lebensbedingungen konstituierende Unterschiede“ im Gesamtvolumen des Kapitals gebildet (Bourdieu 1987, S. 196). So differenziert Bourdieu innerhalb der Berufe je nach Kapitallagen zwischen herrschender Klasse, Mittelklasse und unterer Klasse (ebd. S. 196 ff.).

Zusammenfassend kann der Habitus als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema verstanden werden, welches sich in der Praxis und der Weltanschauung der Akteure ausdrückt und ihr Handeln strukturiert. Gleichzeitig ist der

Habitus, der sich in dem Handeln der Akteure zeigt, durch einen kollektiven Habitus bestimmt, der sich innerhalb verschiedener Klassenlagen vorstrukturiert. Die Differenzen innerhalb der Klassenlagen ergeben sich durch die unterschiedliche Teilhabe am ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital, wodurch sich unterschiedliche Notwendigkeiten des Denkens und Handelns ergeben. Diese Kapitalkonfigurationen sind nach Bourdieu messbar durch Indikatoren wie Bildungsabschluss, Einkommen etc.

(3) Der Habitus wird bei Bourdieu empirisch nicht auf Basis der Wahrnehmungen und Einstellungen der Akteure erfasst, sondern durch äußere Merkmale, wie die Kapitalkonfigurationen (vgl. Bohnsack, 2008, S. 152). Bohnsack führt den Begriff des Habitus weiter als *Orientierungsrahmen* aus, wobei er den Begriff Habitus mit dem Orientierungsrahmen synonym verwendet. Dieses praxeologische Verständnis von Habitus als Orientierungsrahmen dient dazu, latente Wissensbestände und Haltungen zu beschreiben, die inkorporiert, also in den Modus Operandi – die Art und Weise des Handelns – eingeschrieben sind (Bohnsack, 2010). Dies führt den Blick weg von den äußeren Merkmalen und Zuschreibungen von Habitus innerhalb der Klasse und hin zu der subjektiven Logik und der Praxis innerhalb der unterschiedlichen Orientierungsrahmen. Der Orientierungsrahmen in seiner Konjunktion meint seine soziale Einbettung, welche wie selbstverständlich in die körperliche als auch sprachliche Praxen eingeschrieben sind. Demgegenüber kann das Orientierungsschema, welches sich innerhalb des Orientierungsrahmens entfaltet, von den Akteuren expliziert werden – es bezeichnet also die kommunikativen Wissensbestände (vgl. Bohnsack 2008, S. 111). In dieser Unterscheidung von Orientierungsrahmen und Orientierungsschema werden die unterschiedlichen Wissensbestände als konjunktives (handlungspraktisches) und kommunikatives (theoretisches) Wissen differenziert (Bohnsack 2008, S. 60). Dieses handlungspraktische Wissen bezeichnet Mannheim als ‚atheoretisches Wissen‘ (Mannheim 1980, S. 73), da es in Handlungen und Alltagspraxis verfügbar und selbstverständlich abrufbar ist, aber nicht theoretisch expliziert werden muss und teilweise auch nicht kann. Es ist intuitiv anwendbar und basiert auf Erfahrungen. Das implizite Wissen oder der „praktische Sinn“ (Bourdieu 1993) ist dem Verständnis von ‚atheoretischen Wissen‘ gleichzusetzen (vgl. Nohl 2012, S. 4). Der handlungsleitende Orientierungsrahmen wird somit vom atheoretischen beziehungsweise impliziten Wissen strukturiert. Die Differenzierung ist sowohl eine theoretische, als auch eine methodologische: Während der Habitus nach Bourdieu durch äußere Merkmale erkennbar ist, fokussiert der Orientierungsrahmen das subjektive Erleben, die jeweilige Realitätskonstruktion, das implizite Wissen und die Handlungspraxis der Akteure im sozialen Raum.

(4) Das Sozialitätsverständnis bezieht sich beim Orientierungsrahmen nicht auf die soziale Ebene der Klassen, sondern in der Tradition Mannheims auf konjunktive Erfahrungsräume, also eine Verbundenheit durch gemeinsame Erfahrungen (vgl.



Mannheim, 1980, S. 78 f.). Der Habitus wird demnach nicht im „Medium der Distinktion“, sondern im „Medium der Konjunktion“, also innerhalb habituellen Über-einstimmungen verstanden (Bohnsack, 2008, S. 68). Wenn nun diese impliziten Wissensbestände geteilt werden und auf gemeinsamen Erfahrungsräumen beruhen, welche über Gruppenzusammenschlüsse hinweg gelten, ist von einem gemeinsamen Milieu auszugehen. „Milieus sind als ‚konjunktive Erfahrungsräume‘ dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind.“ (Bohnsack 2010, S. 111). Das *Milieu* ist in diesem Rahmen einerseits sozialstrukturell verankert und verweist auf unterschiedliche Kapitalausstattung, bezieht aber im Gegensatz zum Schicht- oder Klassenbegriff, gleichzeitig „erfahrungsweltlich vermittelte Bedeutungs- und Relevanzstrukturen“ mit ein (Grundmann et al., 2003, S. 27). Milieuanalysen lassen eine Mehrebenenperspektive von sozialer Praxis, Werthaltungen und sozialer Lage zu, während im Schicht- und Klassensystem die Zugehörigkeit fremdbestimmt vorgenommen wird (vgl. Büchner, 2003, S. 12). Diese konjunktiven Erfahrungsräume spannen sich in verschiedenen Dimensionen, wie Klasse, Generation, Geschlecht etc. auf, wobei sich diese Dimensionen in den unterschiedlichen Milieus, also Erfahrungsräumen, durchaus überschneiden können und nicht als eindimensional zu betrachten sind (vgl. Bohnsack, 2008, S. 152 f.). Der kollektive Habitus ist in diesem Verständnis nicht ein klassenspezifischer, wie er in der Tradition Bourdieus entwickelt wurde, sondern ein milieuspezifischer. Ein Orientierungsrahmen bildet sich dann heraus, wenn kollektive Wissensbestände „nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d.h. in den Modus Operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne ‚mimetisch‘ angeeignet werden“ (Bohnsack, 2011, S. 132). Innerhalb eines Milieus werden also aufgrund von lebensgeschichtlichen Gemeinsamkeiten Orientierungsrahmen geteilt, ohne dass diese Erfahrungen zusammen als Gruppe gemacht werden mussten. Für das Verständnis von Milieus als geteilte Orientierungsrahmen gilt dementsprechend auch, dass vorab keine theoretische Milieubestimmung vorgenommen werden kann, sondern sich die Milieuzusammenhänge als konjunktive Erfahrungsräume jeweils aus den Sinnzusammenhängen der jeweiligen Milieus empirisch erschlossen werden muss.

Dieses Verständnis von Orientierungsrahmen und Milieu ist essentiell für die vorliegende Arbeit, da es im Folgenden nicht um objektivierte Klassenlagen und Zuschreibungen von Habitus gehen soll, sondern um die subjektiven Sinnzusammenhänge und Handlungspraxen innerhalb von Orientierungsrahmen.

### *2.3.2 Tradierung von Bildungshaltungen in der Familie und die Passung vom schulischen Bildungsverständnis*

Die Familie hat eine entscheidende Schlüsselfunktion für die Herausbildung des Habitus respektive Orientierungsrahmens, da sie eine wichtige soziale Integrationsfunktion besitzt, was einschließt, dass sie Werte und Wissensbestände intergenerational vermittelt (vgl. Busse, 2010, S. 40). Dadurch werden Bildungshaltungen nicht nur durch die verschiedenen Lebensphasen und durch das Milieu geprägt, sondern innerhalb verschiedener Generationen tradiert. Die früh in der Familie vermittelten Werte in Bezug auf Bildung bilden die Ausgangslage, mit welcher die Kinder auf den Schulkontext treffen (vgl. Busse, 2010, S. 22).

Eine zentrale Funktion eines Bildungssystems ist die Allokationsfunktion, innerhalb welcher die SchülerInnen schon früh bezüglich ihrer Neigung und ihren Fähigkeiten im Schulsystem platziert und gefördert werden (vgl. Vester, 2013, S. 96). Wie bereits herausgearbeitet werden konnte, bringen die Kinder herkunftsbedingt unterschiedliche Voraussetzungen für die Sortierung im Bildungssystem mit. Durch die Verteilung auf verschiedene Schulen und durch die Differenzierung von Leistung werden SchülerInnen aus ressourcenärmeren Haushalten doppelt benachteiligt, indem sie in ein anregungsarmes Lernmilieu übergehen werden, in dem der Anteil kulturell und sozial benachteiligter SchülerInnen kumulieren (Schümer et al., 2004). Schulleistungen und damit der Erfolg im Schulsystem hängen unter anderem mit der Lernkultur zusammen, die sich in bestimmten Schulformen oder Klassen durchsetzt. Diese Schulkultur entwickelt sich wiederum aus den Ausgangslagen, die die SchülerInnen aus dem Elternhaus mitbringen. In einer hohen Lernkultur versammeln sich beispielsweise die SchülerInnen aus Elternhäusern mit hohem sozioökonomischen Kapital, in welchen die SchülerInnen aufgrund des Interesses der Eltern am Schulerfolg ihrer Kinder häufiger schulisch unterstützt werden und das Schul- und Unterrichtsklima gut ist, da es beispielsweise weniger Disziplinierungsprobleme gibt (vgl. Schümer et al., 2004, S. 104). Auch Solga und Wagner fanden Hinweise darauf, dass sich durch die institutionelle Homogenisierung der Schülerschaft insbesondere die Lage der HauptschülerInnen verschlimmert habe (Solga & Wagner, 2010). Durch die bisherige Bildungsexpansion lässt sich eine weitere Abwanderung von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern verzeichnen, was zu einer weiteren Verringerung der sozialen Ressourcen führt und HauptschülerInnen als leistungsdefizitär stigmatisiert zurückbleiben. Die empirischen Analysen zeigen, dass die soziale Distanz zwischen HauptschülerInnen und Kindern anderer Sekundarschulen größer geworden ist (vgl. Solga & Wagner, 2010, S. 213). Diese Ergebnisse lassen wiederum den Rückschluss zu, dass sich das familiäre soziale, ökonomische und kulturelle Kapital als Ausgangslage für die Verteilung im Schulsystem innerhalb der homogenisierten Lernmilieus fortsetzt und in gewisser Weise sogar verstärkt. Wie auch schon Erikson und

Jonsson (1996) betonen (die aber habituelle Erklärungsmuster der Wahl ablehnen), so verweist auch Hatcher darauf, dass das entscheidende kulturelle Kapital der Eltern, die einen höheren Schulabschluss erworben haben, darin besteht, dass sie Wissen über das Schulsystem besitzen und Strategien über den Leistungserwerb innerhalb des Systems kennen (vgl. Hatcher, 1998, S. 12). Sie verfügen darüber hinaus über bestimmte kulturelle Praktiken – die man nach Bourdieu dem kulturellen Kapital zu-rechnen kann – wie z.B. Lerngewohnheiten, die wesentlich zur Leistungsentwicklung von SchülerInnen beitragen.

In diesem Zusammenhang kann soziale Ungleichheit im Schulsystem nicht nur über die primären und sekundären Effekte gefasst werden, sondern auch über die Allokationsfunktion des Systems Schule, welches durch die frühe Platzierung von Kindern in verschiedene Lernmilieus die Reproduktion von sozialen Unterschieden und Orientierungen, die schon in der Familie stattgefunden hat, weiterführt und verstärkt.

Busse (2010) untersuchte den Zusammenhang von familiären Bildungsentwürfen, schulischen Anregungsmilieus und den Bildungsorientierungen Jugendlicher und zeigte, dass die Institution Schule Präferenzen für bestimmte familiäre Milieus hat und in Bezug dazu schulkulturelle Entwürfe reproduziert (vgl. Busse, 2010, S. 244). Dadurch werden familiäre Milieus fortgeschrieben und Versuche eines Bildungsaufstiegs Jugendlicher nicht aufgegriffen: „so wird hier deutlich, dass im Fall des homologen Zusammenwirkens von Familie und Schule die Chancen auf Entfaltung transformatorischer Bildungsorientierungen maximal minimiert sind“ (Busse, 2010, S. 245). Dabei spielt sowohl die Diskriminierung bestimmter Herkunftsgruppen in der LehrerInnenbeurteilung und Übergangsempfehlung als auch die unterschiedlichen Unterstützungsmöglichkeit der Eltern hinein (vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 110ff). Die verschiedenen Ausprägungen der elterlichen Motivation, ihre Kinder mit ihrer Schulwahl im Bildungssystem aufsteigen zu lassen, erklären Dravenau und Groh-Samberg (2005) damit, dass sich schulische und lebensweltliche Bildungsprozesse voneinander unterscheiden: Jene lebensweltlich und milieuspezifisch geprägten Bildungsorientierungen, die sich von den schulischen unterscheiden, werden in der Leistungsbeurteilung im System Schule diskriminiert – Schulerfolg beschreibt das Passungsverhältnis von schulischen und milieuspezifischen Bildungsorientierungen (vgl. Dravenau & Groh-Samberg, 2005, S. 117f.). Da die Schule eine kulturelle Mittelschichtorientierung aufweist, haben Kinder bestimmter Milieus eine bessere Voraussetzung sich in dem schulischen System bewegen zu können (Bourdieu & Passeron, 2007). Vester entwickelte – Klassenlage und Milieu zusammenführend – eine Landkarte der Milieus, in welcher sowohl die Klassenzusammenhänge als auch die verschiedenen Sinnmuster innerhalb der Klassen beachtet werden sollen. Innerhalb dieser beispielhaften Zuordnung verfolgt das *obere bürgerliche Milieu* Bildung eher aus Prestige und Statusgründen, während das *Milieu der akademischen Intelligenz* Bildung eher als Selbstzweck versteht (vgl. Vester, 2013, S. 105). In Beziehung zum

schulischen Gefüge sehen sich die Angehörigen des Milieus auf Augenhöhe mit LehrerInnen und erwarten „nicht Führung, sondern Respekt“ (ebd.). Innerhalb des *Milieus der Arbeitnehmer* differenziert sich das Milieu der Facharbeit und der praktischen Intelligenz, welches durch Bildung Autonomie erreichen will, während das *ständisch-kleinbürgerliche Arbeitnehmermilieu* mit Bildung hauptsächlich Statussicherheit erreichen möchte (vgl. Vester, 2013, S. 106). Das *unterprivilegierte Volksmilieu* zeichnet sich dadurch aus, dass es aufgrund niedrigerer Bildungsstandards eher auf Strategien der Gelegenheit angewiesen ist.

Grundmann et al. (2003) verweisen darauf, dass Bildungsprozesse und –strategien milieuspezifisch und bereichsspezifisch unterschieden werden müssen (vgl. Grundmann et al., 2003, S. 28). So können im milieuspezifischen Alltag andere Kompetenzen und Bildungsrationalitäten gefordert sein als im schulspezifischen Handlungsrahmen. Der Blick auf lebensweltliche Bildungsprozesse ermöglicht es, milieuspezifisches Wissen und „Bildungsbewertungen, die zu differenten Haltungen gegenüber Bildungsinstitutionen sowie Ressourcen und Einsichten führen“ in die Erklärung von Bildungsungleichheit miteinzubeziehen (Grundmann et al., 2010, S. 73). Schulerfolg beschreibt in diesem Zusammenhang die Passung von lebensalltäglichen Bildungsrationalitäten und schulischen Bildungsanforderungen. Für SchülerInnen aus einem Herkunftsmilieu, in welchem alltagsweltlich und familiäre Bildungshaltungen entgegen den institutionellen Bildungsvorstellungen stehen, gibt es zwei Möglichkeiten diesem Konflikt zu begegnen: sich dem Schulumilieu anzupassen und einen Bruch beziehungsweise fehlende Anerkennung des Herkunftsmilieus zu riskieren oder die offene Verweigerung der schulischen Bildungs- und Leistungsanforderungen (vgl. Grundmann et al., 2003, S. 38). Dementsprechend könnte argumentiert werden, dass bei der weiterführenden Schulwahl auch auf eine größtmögliche Passung von familiären Milieu und Einzelschulumilieu seitens der Eltern geachtet wird, um solche Konflikte zu vermeiden.

### *2.3.3 Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I und habituelle Bildungsorientierungen*

In diesem Kapitel sollen nun die vorangegangenen Überlegungen zum Habitus, zum Milieu und zu den Tradierungen von Bildungshaltung im Zusammenhang mit der Passung zum Schulumilieu konkreter auf den Übergang von der Grundschule auf die Sekundarschule bezogen und Forschungsbefunde dazu vorgestellt werden.

Bezüglich der weiterführenden Schulwahl konnte Thiersch (2014) diese theoretischen Überlegungen der Passung von Familienhabitus und Schulhabitus empirisch belegen: Die Wahl einer Schule geht bei bestimmten Familien mit einem kultu-

rellen Passungsabgleich einher, wobei die jeweilige Schulkultur „den eigenen kulturellen Praktiken und Erwartungen“ gerecht werden sollte (Thiersch, 2014, S. 300). Unter der milieuspezifischen Betrachtung von Schulwahlentscheidungen werden diese in den verschiedenen sozialen Gruppen auf Grundlage verschiedener Strategien getroffen. So zielen beispielsweise die Bildungsstrategien von Arbeitnehmermilieus „aus langer, Generationen überdauernder Erfahrung auf Sicherheit beziehungsweise Risikobegrenzung“ (Vester, 2013, S. 97).

In diesem Zusammenhang betont Harazd (2007, S. 36), dass vorrangig verwendete Begriffe wie *Schicht* und *Klasse* nur unzureichend individuelle Entscheidungsprozesse abzubilden vermögen. Aus diesem Grunde erscheinen Milieu- und Lebensstilforschung, sowie die Einführung von Bourdieus Kapitalarten in die Ungleichheitsforschung, gewinnbringend, um Schulentscheidungen umfassender erklären zu können (Harazd 2007, S. 36, f.). Auch Busse (2010) betont die Unzulänglichkeit des Begriffes der Bildungsaspiration im Sinne Boudons: Es werden hierbei zwar milieunabhängige Effekte für diesen Zusammenhang gemessen, aber wie diese sich entlang der verschiedenen Milieus entfalten und welche Konsequenzen dies für die Kinder und Jugendlichen bezüglich ihrer Bildungsprozesse hat, verbleibt damit im Dunklen:

„Um dies zu beleuchten, ist eine begriffliche Modifikation der etablierten Verwendung von Bildungsaspirationen erforderlich – wie es der Begriff der familialen Bildungsorientierung leisten könnte –, da er neben dem Abfragen der Abschlusswünsche der Eltern für ihre Kinder auch die grundlegenden habituellen und milieuspezifischen Haltungen und Orientierungen der Eltern in Bezug auf Bildung mit einbezieht“ (Busse, 2010, S. 32).

Kramer, Helsper et al. betrachteten die Bildungsorientierungen von SchülerInnen während und nach der Übergangssituation (Helsper et al., 2009; Kramer et al., 2009). Ergebnisse der Studie zur Rekonstruktion der Schulkultur konnten zeigen, dass es ein Zusammenspiel von Orientierungsrahmen bezüglich Bildung und Übergangserfahrungen gibt und Kinder mit unterschiedlichen Übergangserfahrungen schon früh unterschiedliche Orientierungsrahmen aufweisen (vgl. Helsper et al., 2009, S. 130 ff.). Die verschiedenen Typen der kindlichen Bildungsorientierung deuten auf einen entsprechenden Bildungshabitus des Elternhauses hin. Im Habitus der „Bildungsexzellenz“ beispielsweise orientieren sich die SchülerInnen an der elterlichen Bildungskarriere und es ist eine Kongruenz der kindlichen und familiären Perspektive zu verzeichnen. Ebenso wird im Habitus der Bildungsfremdheit die im Elternhaus erworbene Fremdheit in der schulischen Laufbahn fortgesetzt. Helsper et al. betonen, dass sich der individuelle Orientierungsrahmen der Kinder auch jenseits des Bildungshabitus der Eltern ausprägen kann und für die Passung und Erfahrung des Übergangs sehr bedeutend ist (Helsper et al., 2009, S. 146 f.).

Bezüglich des Übergangs in die Sekundarstufe untersuchte Thiersch (2014) wie Schulentscheidungen in Familien zustande kommen und inwiefern Bildungsbiographien der Eltern einen Einfluss darauf haben. Da diese Studie der vorliegenden

Studie bezüglich der Fragestellung sehr nahe kommt, sollen die zentralen Ergebnisse an dieser Stelle etwas ausführlicher dargestellt werden. Thiersch verweist mit seinen Ergebnissen darauf, dass die Schulerfahrungen der Eltern entscheidend für die Weitergabe von Bildungshaltungen und ebenso für die Schulwahl sind. Eine „inkonsistente Schulkarriere“ kann beispielsweise zu Unsicherheiten und Distanz zur Schule oder zu einer die eigene Schulzeit kompensierenden Orientierung an den Leistungen des Kindes führen (vgl. Thiersch, 2014, S. 264 f.). Beispielsweise tragen Eltern für die Bearbeitung eigener verpasster Chancen im Schulsystem stellvertretend die Aufträge einer Bildungsbiographie an die Kinder heran (Thiersch, 2014, S. 265). Aufgrund dieser unterschiedlichen Schulerfahrungen kristallisieren sich in der Studie verschiedene familiäre Haltungen zwischen dem „Bildungshabitus der Distinktion und Exzellenz“ und dem „praktisch veranlagten Bildungshabitus der schulischen Bildungsfremdheit“ heraus (Thiersch, 2014, S. 266). Im Typus der Bildungsfremdheit ist zum einen die Distanz zum Akademischen und zum anderen eine Fremdheit zum Bildungssystem zu verzeichnen, während im Typus der Exzellenz und Distinktion die Schule als einer von vielen Bildungsräumen verstanden wird (Thiersch, 2014, S. 266 f.). Zwischen diesen beiden Typen wurden die Typen der „Habitustransformation der Bildungskonformität und -notwendigkeit“ und der „Bildungshabitus der Bildungstrebenden“ rekonstruiert (ebd.). Während sich erstere stark an den Normalitätserwartungen im Bildungssystem orientieren, sind zweitere leistungs- und aufstiegsorientiert. Für die elterliche Schulwahl stellt Thiersch (2014) innerhalb seiner Ergebnisse sechs relevante Dimensionen heraus: Die „zeitliche Wahrnehmung des Übergangs“ differenziert, wann innerhalb der Familien das Thema Übergang und Schulwahl zentral wurde, während die Dimension der „räumlichen Wahrnehmung der Schulen“ erfasst, welches Gewicht die Entfernung der Schulen für die Eltern hat. Als Grundlage für die beiden ersten Dimensionen dient in der Studie die Dimension der „Wahrnehmung der Schullandschaft als Ausdruck eines Platzierungssinns“, womit gemeint ist, welche Schulformen überhaupt als wählbar für die Eltern (und die Kinder) erscheinen. Die vierte Dimension der „Handlungsmöglichkeiten beim Übergang“ bestimmt die Orientierung daran, inwiefern die Schulentscheidung letztendlich umgesetzt werden kann. In Zusammenhang damit ist die Dimension „Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung im Übergang“ zu sehen, welche erfasst, inwiefern der Übergang eigenständig gestaltet werden kann, oder ob externe Beratung notwendig erscheint. Die letzte Dimension der „Nachselektion“ bezeichnet vor allem die Auseinandersetzung der Familien mit den Passungsproblemen an der gewählten Schule und die Frage nach der ‚richtigen‘ Wahl (vgl. Thiersch, 2014, S. 257 ff.). Zusammengefasst wurde in dieser Studie aufgezeigt, dass der „bildungsbiografisch und familial geronnene Bildungshabitus der Familie als schul- und bildungsbezogener Wissensbestand die Grundlage für bewusste Bildungsentscheidungen bildet“ (Thiersch, 2014, S. 270). Somit basiert die Schulentscheidung immer schon auf die familiären Werthaltungen

über Generationen hinweg. Insofern deuten die Ergebnisse der Studie daraufhin, dass rationale Wahl erst für Schulen innerhalb einer Schulform in den Blick geraten, beziehungsweise aufgrund von großer Unsicherheiten im Bildungssystem nicht strategisch agieren können und das bewusste Wählen nur bestimmten Habitus zugeordnet werden kann:

„Restimierend können aus den qualitativen Ergebnissen Hinweise für die Konzepte des Rational Choice Ansatzes formuliert werden. In der Fokussierung der Familien auf bestimmte Ausschnitte der Schullandschaft und ein bestimmtes Spektrum von Einzelschulen scheint es sinnvoll, diese differenzierte Wahrnehmung der Schullandschaft in den Analysen zu berücksichtigen. Familien entscheiden sich nicht zwischen allen Schulformen des Bildungssystems. Der Bildungshabitus bestimmt im Vorfeld der Entscheidungen mit, welche (Einzel-)Schulen und Schulformen überhaupt in den Blick geraten. Die Art und Weise des Handelns der Familie bei der Schulwahl ist in ein strategisches, in bestimmten Segmenten und Fragen rationales, in ein selbstverständliches und in ein fremdbestimmtes Handeln zu differenzieren.“ (Thiersch, 2014, S. 298)

## **2.4 Vereinbarkeit von Theorien der Rationalen Wahl und des Habitus bei der Erklärung von Übergangsentscheidungen**

Im folgenden Abschnitt der Arbeit soll nun der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Theorien der Rationalen Wahl und die Theorie des Habitus zur Erklärung von Übergangsentscheidungen miteinander vereinbar sind. Im Großteil der Studien zur Schulwahl nach der Grundschule setzt sich die Distinktion dieser beiden Ansätze weiterhin durch, wobei die quantitative Forschung mit der Annahme der rationalen Wahl weitaus prominenter vertreten ist. Es lassen sich jedoch einige Forschungsarbeiten finden, die eine mögliche Verbindung beider Ansätze innerhalb der Übergangsfragestellung aufzeigen (Kleine et al., 2009; Mahr-George, 1999; Paulus & Blossfeld, 2007). Anknüpfend an diese Arbeiten soll im Folgenden eine tiefere Auseinandersetzung der theoretischen Gemeinsamkeiten von Theorien der Rationalen Wahl und des Habitus erfolgen. Dazu wird zunächst die theoretische Konzeption der „Habits“ und „Frames“ innerhalb der Wert-Erwartungstheorie aufgezeigt, in welchen routiniertes Handeln innerhalb rationaler Wahl mitgedacht wird. Im Anschluss daran soll die Handlungstheorie nach Schütz vorgestellt werden, innerhalb welcher sich zweckrationales Handeln und die Orientierungsrahmen der Handlung theoretisch integrieren lässt.

Für die vorliegende Studie wird angenommen, dass habitusspezifische Orientierungen bei der Schulwahl nicht zwangsläufig vom Abwägen von Werten und Erwartungen der Rationalen Wahl abgegrenzt werden müssen. Es kann dementsprechend bei der rationalen Selektion von Schulen nicht davon ausgegangen werden, dass es ein unendliches Repertoire von Handlungsalternativen gibt, sondern dass eine

bereits vorstrukturierte Handlungspraxis existiert. Nach Mannheim könnte man sagen, dass diese Handlungsalternativen, wenn auch latent, bereits in den Modus Operandi des Handelns eingeschrieben sind (Mannheim, 1980).

Innerhalb theoretischer Überlegungen zu Bildungsentscheidungen wird einzeln innerhalb der quantitativen Forschung versucht, eine Vorstrukturiertheit von Handlungsalternativen im Rahmen einer Rationalen Wahl miteinzubeziehen. So argumentiert beispielsweise Gambetta für seine quantitative Studie, dass Eltern mit unterschiedlichen sozialen Hintergrundmerkmalen innerhalb ihrer Möglichkeiten nicht nur rational entscheiden, sondern teilweise über- oder unterkompensieren (Gambetta, 1997). Das heißt, dass Eltern für ihr Kind beispielsweise Lebenspläne entwerfen, welche entgegen rationaler Entscheidungen keine Bildungsabsichten verfolgen oder in welchen exklusive höhere Bildung (beispielsweise an Privatschulen und später exklusiven Elite-Universitäten) unverzichtbar ist. Er weist darauf hin, dass die Annahme einer Rationalen Wahl bei Bildungsentscheidungen durch eine weitere Komponente der unterschiedlichen Lebensentwürfe erweitert werden sollte (Gambetta, 1997). Durch schichtspezifische Lebenspläne für die Kinder ist bereits vor dem Entscheidungsprozess festgelegt, welcher Bildungsweg einzuschlagen ist.

Speziell innerhalb seiner soziologischen Wert-Erwartungstheorie argumentiert Esser (1999) dafür, die Restriktion von Wahl in die theoretischen Überlegungen bezüglich Rationaler Wahl miteinzubeziehen:

„Was die Menschen über sich und über die Gesellschaft denken und allein wie sie die Situation 'definieren', ist ein integraler Teil der 'Logik' der Situation und bestimmt darüber ihr Handeln und alle weiteren Folgen – auch gegen ihre Absichten und Vorstellungen“ (Esser, 1999, S. 4).

Für die Theorie der Rationalen Wahl schlägt er daher die Einführung der Komponenten „Habits“ und „Frames“ vor und führt sie innerhalb seiner Arbeiten zu dem Wert-Erwartungstheorien weiter aus: „Habits“ sind automatisierte Handlungen, also ‚Rezepte‘ für das Alltagshandeln. Die Anwendung dieser Handlungsrezepte ist meist ressourcenschonend, da kaum Informations- und Entscheidungskosten entstehen, sie sind effizient, da sie meistens schon institutionalisiert und gesellschaftlich abgestimmt und eingeübt sind und in dem Zusammenhang als routiniertes Handeln auch normativ gestützt sind (vgl. Esser, 1990, S. 235). Nach Esser lassen sich „Habits“ als Wahl einer routinierten Handlung als ressourcenschonende bewährte Alternative in die Theorie der rationalen Wahl integrieren. Eine weitere „Ökonomisierung von Entscheidungsprozessen“ greift Esser mit der Konzeptualisierung von „Frames“ auf, die Entscheidung in dem Sinne strukturieren, als dass der Rahmen der Situation bestimmter Entscheidungen nur die jeweiligen situationsspezifischen Kosten und Nutzenaspekte integriert und situationsfremde Komponenten in den Hintergrund geraten (vgl. Esser, 1990, S. 240). Das Handeln beruht demnach auf dem dramaturgischen Durchspielen verschiedener Gewohnheiten (vgl. Esser, 1991, S. 433). Auch wenn die



Konzeptualisierung von „Habits“ und „Frames“ schon ein Versuch der Verbindung von rationalem Handeln und kultursoziologischer Hintergrund ist, bleibt doch der Habitus respektive Orientierungsrahmen als inkorporierter kollektiver Wissensbestand in der Konzeptualisierung außen vor.

Einen anderen Zugang zur Verbindung von Rationaler Wahl und Habitus wählte Hatcher (1998), indem er die theoretische Konzeption von Rationaler Wahl vor dem Hintergrund von Ergebnissen unterschiedlicher qualitativer Studien betrachtete. Darauf aufbauend argumentiert er, dass die Theorie der rationalen Wahl nicht abgegrenzt von kulturellen Einflüssen gesehen werden sollte, sondern vielmehr als ein Teil des kulturellen Repertoires an Handlungsalternativen (vgl. Hatcher, 1998, S. 16). Auch Kramer (2013) betont in der Diskussion von rationaler Wahl und habituellen Einflüssen, dass die Differenzierung der primären und sekundären Herkunftseffekte nach Boudon in der Theorie der rationalen Wahl zur Erklärung von Bildungsungleichheiten anschlussfähig an den Habitusbegriff nach Bourdieu ist: Primäre Herkunftseffekte sind, wie bereits diskutiert, habituelle Fähigkeiten und Wissen, welche Schulleistungen beeinflussen, während sekundäre Herkunftseffekte der Entscheidung auf habituellen Haltungen und Werten beruhen (vgl. Kramer, 2013, S. 123).

„Bildungsentscheidungen sind damit Ausdruck inkorporierter Haltungen und Wissensbestände, die auf primäre Prägungen der Familie und deren soziale Platzierung zurückzuführen sind. Bildungshaltungen oder der Bildungshabitus stellen damit die ‚nicht gewählte Grundlage‘ jeder Bildungsentscheidung dar“ (Kramer, 2013, S. 126. f.).

Einige wenige Studien beschäftigen sich damit, zu überprüfen, ob sich die Entscheidungsprozesse bestimmter Elterngruppen eher aufgrund schichtspezifischer Präferenzen oder aufgrund von rationalen Kalkulationen formieren, oder ob beide Entscheidungslogiken als Mischform miteinander einhergehen können. In beiden Ansätzen wird der Einfluss des elterlichen Kapitals als ungleiche Eingangsvoraussetzung im Bildungssystem angenommen (Paulus & Blossfeld, 2007). Paulus und Blossfeld überprüften beispielsweise in einer quantitativen Studie zur elterlichen Übergangsentscheidung die Rational-Choice-Modelle als auch die Theorie der habituellen Präferenzen. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass sich die realistischen Bildungsaspirationen der Eltern für den Übergang der Kinder durch die idealistischen Bildungsaspirationen erklären lassen, was auf subkulturelle Aspirationen, also habituelle Präferenzen bezüglich Schulformen, hindeuten könnte (vgl. Paulus & Blossfeld, 2007, S. 503). Wenn allerdings die idealistischen Präferenzen für alle gleich sind, erklären sich weitere Unterschiede in der realistischen Aspiration durch das kulturelle und ökonomische Kapital der Eltern der verschiedenen sozialen Klassen. Das heißt, "Eltern, die das Schulsystem aus eigener Erfahrung kennen und die ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können, sind also eher bereit, ihre Kinder auf die weiterführenden Schulen zu schicken" (Paulus & Blossfeld, 2007, S. 503). Darüber hinaus konnten die primären Effekte in der Untersuchung aufgezeigt werden, da die Schulleistungen einen großen

Effekt auf die Übergangsentscheidung haben und somit auf ein rationales Entscheiden hindeuten. Allerdings blieb die idealistische Bildungsaspiration trotz Kontrolle verschiedener Einflussfaktoren für die Übergangsentscheidung statistisch signifikant. Diese Ergebnisse stützen sowohl die Erklärung der Ungleichheit durch subkulturelle Präferenzen als auch durch Rational-Choice-Modelle (vgl. Paulus & Blossfeld, 2007, S. 505).

Thiersch (2014) betont in seiner qualitativen Studie zur elterlichen Schulpflicht, dass eine habituspezifische Perspektive auf Schulpflichtentscheidungen gegenüber der Aufteilung der Wirkmechanismen in primäre und sekundäre Herkunftseffekte beide Herkunftseffekte zusammenbringt, „da davon ausgegangen wird, dass die sekundären Effekte der elterlichen Bildungsentscheidungen unter der Abwägung zwischen Bildungsrenditen auf der einen und Kosten der Bildung auf der anderen Seite – wie die primären Herkunftseffekte – immer auch Ausdruck und Ergebnis von grundlegenden, in der Sozialisation vermittelten Haltungen in den Familien sind“ (vgl. Thiersch, 2014, S. 33). Er postuliert auf Grundlage seiner Ergebnisse, dass bei der Betrachtung von Schulpflicht die kulturelle Passung von familialem Habitus und schulische Anforderung beachtet werden soll. Für den Ansatz der rationalen Wahl bedeutet dies, dass Familien schon vor der eigentlichen Wahl unterschiedliche Wahrnehmungen der Schullandschaft haben und bereits vorher nur bestimmte Schulen für die Wahl in den Blick geraten. Empirisch wird in der Arbeit von Thiersch jedoch nur auf den familiären Habitus und nicht auf die rationale Wahl Bezug genommen.

Auch wenn Esser bereits auf die Handlungstheorie von Schütz (1971) zurückgriff, um seine Konzeptionen von „Habits“ und „Frames“ für seine Wert-Erwartungstheorie einzuführen, soll an diese Stelle auf diese Theorie genauer eingegangen werden. Innerhalb seiner Überlegungen blieb Esser nur auf der Ebene der „Habits“ und „Frames“ als vorgefertigte Handlungsschablonen zu definieren, ohne das Potenzial auszuschöpfen mit dieser Theorie auch implizite Wissensbestände als habituelle Rahmung von Werten und Erwartungen zu greifen. Vorliegend wird dementsprechend die Handlungstheorie nach Schütz als eine Möglichkeit der theoretischen Verbindung der Konzepte von Orientierungsrahmen und Rational Choice verstanden. Schütz bezeichnet in diesem Sinne das Handeln als die Wahl zwischen Entwürfen einer zukünftigen Handlung, wobei die Entwürfe immer auf früheren Handlungen und dem Wissen um früherer Situationen, welche biographisch geprägt sind, basieren (vgl. Schütz, 1971, S. 79). Dieses Wissen auf Handlungserfahrungen basierend, als auch die Motive des Handelns sind wesentliche Komponenten dieser Handlungstheorie. Die Art der Motive des Handelns als Grundlage von Entscheidungen unterscheidet sich in „Um-Zu-Motive“ als Ziele des Handelns und die Motivation der Umsetzung des Handlungsentwurfes und „Weil-Motive“ als Erwartungs- und Präferenzsystem unabhängig von den Plänen. Während sich also die „Um-Zu-Motive“ in einer Zukunftsperspektive verorten lassen, sind die „Weil-Motive“ in der Vergangenheit,

also in dem biographischen Erleben der handelnden Person verankert und lassen sich nur retrospektiv erfassen (rekonstruieren); „das Weil-Motiv eines Handels motiviert daher den Entwurf des Handelns selbst“ (Schütz, 1971, S. 80). Auf Grundlage dessen beruht das Entwerfen von möglichen Handlungen auf einem Rahmen der (subjektiv empfundenen) verfügbaren Mittel und Zwecke, welche wiederum durch frühere Erfahrungen restringiert sind.

In der Handlungstheorie nach Schütz setzt allerdings erst dann der Prozess des Abwägens und des Entwerfens von Handlungsalternativen ein, wenn auf routiniertes Handeln nicht mehr zurückgegriffen werden kann. Im alltäglichen Handeln greifen habituelle Routinen und Gewohnheiten als „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz & Luckmann, 2003), die automatisch ablaufen und dadurch den Alltag entlasten. Erst wenn eine unbekannte Situation eintritt, oder eine Entscheidung getroffen werden muss, beginnt das Abwägen von Handlungszielen, was in einem bestimmten Rahmen vollzogen wird:

„(...) jeder Entwurf ist in einem übergeordneten System entworfen. Aus diesem Grund verweist jede Wahl zwischen Entwürfen auf ein vorher gewähltes übergeordnetes System von untereinander verbundenen Entwürfen“. (Schütz, 1971, S. 108)

Bezüglich der Schulwahl kann davon ausgegangen werden, dass für die handelnden Eltern eine Situation eintritt, in der sie sich entscheiden müssen. Die Grundschulzeit ihrer Kinder endet und sie sind institutionell dazu gezwungen, sich eine weiterführende Schule für die Sekundarschulzeit ihrer Kinder auszusuchen. Sie müssen sich also im Sinne der Handlungstheorie entscheiden und können nicht auf automatisierte Handlungen zurückgreifen. In diese Entscheidung fließt sowohl das Wissen - auch das implizite Wissen und implizite Motive – welche auf vorher gemachten Erfahrungen beruhen, als auch die zweckrationalen Motive ein, die sich mit dem Abwägen von Werten und Erwartungen fassen lassen könnten.

## Zusammenfassung

Neben der Erklärung von Schulformwahl und Einzelschulwahl mittels der Theorie der Rationalen Wahl beziehungsweise der Ausdifferenzierung der Wert-Erwartungstheorien, wird soziale Ungleichheit durch bestimmte habituelle Präferenzen der Eltern im Schulsystem erklärt. Dabei wird oftmals der klassenspezifische Habitus nach Bourdieu herangezogen, welcher sowohl die Bewegung im sozialen Raum strukturiert, als auch durch den sozialen Raum, also durch die Klassenlage, strukturiert ist. Eine wesentliche Komponente für die verschiedenen Soziallagen liefert Bourdieu mit der unterschiedlichen Verteilung von sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital, welches gleichzeitig die Klassen strukturiert. Der Milieubegriff als Mehrebenenperspektive spielt eine entscheidende Rolle, um eine Verbindung von sozialer Praxis,

Wertehaltungen und sozialer Lage zuzulassen. Verschiedene Studien konnten das Gewicht der in der Familie vermittelten Werte bezüglich Bildung aufzeigen, welche die Ausgangslage bildet, mit welcher die Kinder auf den Schulkontext treffen. Für die Übergangsentscheidung bezüglich der Sekundarstufe konnten handlungsleitende Orientierungsrahmen rekonstruiert werden, wie der „Bildungshabitus der Distinktion und Exzellenz“ und der „praktisch veranlagte Bildungshabitus der schulischen Bildungsfremdheit“. Einige Studien und auch theoretische Ansätze versuchten sich der Verbindung von Rationaler Wahl und Habitus zu nähern, wobei sich im Großteil der Studien die Distinktion der Ansätze sowohl theoretisch als auch empirisch weiterhin durchsetzt und die quantitative Bearbeitung verschiedener Übergangsfragestellungen in der Forschungslandschaft weitaus prominenter ist. Eine theoretische Integration beider Ansätze bildet für die vorliegende Studie die Handlungstheorie nach Alfred Schütz, in welcher sich zweckrationales Handeln und Orientierungsrahmen der Handlung, die jeweils auf verschiedenen Erfahrungsräumen beruhen, integrieren lassen.

Die elterliche Übergangsentscheidung nach der  
Grundschule

Werte, Erwartungen und Orientierungen

Klinge, D.

2016, XIII, 232 S. 6 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-14350-3