

## **2 Ein theoretisch-analytischer Bezugsrahmen zur Erklärung von Bildungsarmut**

Weshalb verlieren Schüler im Wettstreit um die besten Bildungsabschlüsse? Worin liegen die Ursachen, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Schüler das Schulsystem bildungsarm verlässt? Diese Fragen finden in den vergangenen zehn Jahren in der wissenschaftlichen, aber auch in der bildungspolitischen Auseinandersetzung zunehmend Resonanz. Sie sind aus Sicht der Bildungs- und Bildungsarmutsforschung relevante sowie weithin strittige Fragestellungen. Denn bislang findet sich keine einheitliche Antwort darauf, wie ungleiche Bildungsverläufe oder ein „Scheitern“ im Bildungssystem zu erklären ist (Solga/Becker 2012: 10). Dies bedeutet nicht, dass keine konkreten Überlegungen vorliegen, die versuchen ungleiche Bildungsverläufe zu erklären. Es bedeutet aber, dass eine Vielzahl konkurrierender Modelle und Vorgehensweisen in der bildungssoziologischen Auseinandersetzung vorzufinden sind.

Dieses Kapitel setzt an den bestehenden Überlegungen an und treibt eine Systematisierung bestehender bildungssoziologischer Erklärungsansätze ungleicher Bildungsverläufe voran. Ziel ist es, einen theoretisch-analytischen Bezugsrahmen zu erarbeiten, auf dessen Grundlage erstmals der Forschungsstand der Bildungsarmutsforschung zusammenfassend darzustellen und zu bewerten ist.

Nachdem in einem ersten Abschnitt (siehe 2.1) die Notwendigkeit eines theoretisch-analytischen Bezugsrahmens aufgezeigt wurde, folgen Ausführungen zur „Logik“ sozialwissenschaftlicher Erklärungen (siehe 2.2). Entlang dieser Vorüberlegungen, die zunehmend Eingang in die soziologische Bildungsforschung finden, können bildungssoziologische (Teil-)Ansätze zur Erklärung ungleicher Bildungsverläufe systematisiert bzw. zueinander in Bezug gesetzt werden (siehe 2.3). Diese Systematisierung bildet den theoretisch-analytischen Bezugsrahmen bzw. die Grundlage zur Darstellung und Bewertung des Forschungsstandes der Bildungsarmutsforschung (Kapitel 3), dessen Defizite Ausgangspunkt der anschließenden empirischen Analysen sind.

### **2.1 Die Notwendigkeit eines theoretisch-analytischen Bezugsrahmens**

Die Notwendigkeit eines theoretisch-analytischen Bezugsrahmens ergibt sich aus dem noch jungen Forschungsinteresse und weithin unsystematischen Forschungsstand des Segmentes der Bildungssoziologie, das sich explizit mit Bil-

ungsarmut befasst. Die seit gut zehn Jahren stetig zunehmende Zahl an Diskussionsbeiträgen der Bildungsarmutforschung zeichnen sich durch eine starke inhaltliche Fragmentierung aus. Aktuelle Diskussionsbeiträge fokussieren bei ersten - zumeist theoretischen - Erklärungsversuchen von Bildungsarmut unterschiedliche Aspekte. Beispielsweise werden mehrere Herkunftsmerkmale, u.a. ein Migrationshintergrund oder elterliche Einkommensarmut, getrennt voneinander als zentrale Ursache von Bildungsarmut genannt (z.B. IWD 2016; Breyvogel 2010). Weitere Diskussionsbeiträge fokussieren ausgewählte Lebensbedingungen, unter anderem die Anzahl an Büchern im Haushalt oder der Umfang gemeinsamer Eltern-Kind-Zeit (z.B. Anger et al. 2007; Solga/Dombrowski 2009: 25). Ergänzend dazu stehen beispielhaft Diskussionsbeiträge, die antizipierte Kosteneinschätzungen oder Diskriminierung im Schulunterricht thematisieren und mit Bildungsarmut in Verbindung bringen (z.B. Berger et al. 2010: 42).

Wieso diese Aspekte thematisiert werden und in welchem Bezug sie zueinander stehen, wird in der Bildungsarmutforschung bislang nicht erläutert. Die Beiträge gehen ohne erkennbaren Bezug zueinander in die Diskussion ein. Ein Grund dafür liegt darin, dass sich die vorliegenden Arbeiten der Bildungsarmutforschung selektiv an unterschiedlichen Erklärungsmodellen der bisherigen soziologischen Bildungsforschung orientieren. Eine Darstellung des Forschungsstandes ist somit nicht unmittelbar möglich. Denn es fehlt der theoretische Bezugsrahmen, mit dem die vorliegenden Einzelarbeiten, Annahmen und empirischen Befunde miteinander in Verbindung gebracht werden können.

Für eine nachvollziehbare Darstellung des Forschungsstandes der Bildungsarmutforschung bedarf es daher zunächst einer Einordnung bildungssoziologischer Überlegungen bzw. theoretischer Erklärungsmodellen, an denen sich die bisherigen Diskussionsbeiträge der Bildungsarmutforschung selektiv orientieren. Ist eine solche Zuordnung erfolgt, können bisherige Forschungsbeiträge, empirische Befunde und Annahmen der Bildungsarmutforschung erstmalig zueinander in Bezug gesetzt und nachvollziehbar dargestellt werden. Dieser theoretisch-analytische Bezugsrahmen wird in diesem Kapitel erarbeitet. Ausgangspunkt hierfür bilden aktuelle Überlegungen zur „Logik“ sozialwissenschaftlicher Erklärungen (siehe 2.2).

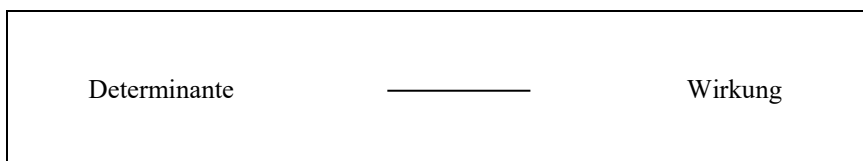
## **2.2 Zur „Logik“ sozialwissenschaftlicher Erklärungen**

Die Sozialwissenschaften zeichnen sich durch das allgemeine Ziel aus, soziale Realitäten, wie beispielsweise Einkommensunterschiede zwischen Bevölkerungsgruppen, ungleiche Bildungsverläufe oder variierende Freizeitgestaltungen zu erkennen und zu erklären. Über die Voraussetzungen sozialwissenschaftlicher

Erklärungen wird seit längerem debattiert (Maurer/Schmid 2010: 23f). Als unstrittig gilt, dass eine Erklärung mit einer Benennung zweier Sachverhalte einhergeht: Einerseits Sachverhalte, denen eine ursächliche Bedeutung für die Entstehung zuzuschreiben ist. Hier sprechen die Sozialwissenschaften von Determinanten bzw. Ursachen (z.B. Becker/Lauterbach 2010: 14; Becker/Lauterbach 2004). Zweitens sind Wirkungszusammenhänge (Mechanismen) darzulegen, die nachvollziehbar erläutern, warum untersuchte soziale Realitäten (Explanandum) entstehen. Mit einer Benennung von Wirkungszusammenhängen ist die Zielsetzung verbunden, durch die Annahme einer Gesetzmäßigkeit, eine Ursache (Determinante) mit einem Explanandum (Wirkung) zu verknüpfen (Mayntz 2009: 98).

Ausgangspunkt einer Differenzierung zwischen Determinanten und Wirkungszusammenhänge sind Überlegungen zur Kausalität von David Hume. Hume befasste sich bereits im 18. Jahrhundert mit einer Definition kausaler Zusammenhänge. Er beschreibt eine Ursache als „einen Gegenstand, dem ein anderer folgt, wobei allen Gegenständen, die dem ersten gleichartig sind, Gegenstände folgen, die dem zweiten gleichartig sind" (Hume/Hoerster 2007: 92; Schütte 2013: 21). Das humesche Verständnis von Ursache-Wirkungs-Beziehung setzt jedoch eine strikte Kausalitätsannahme voraus. Eine wissenschaftliche Aussage bzw. Erklärung besitzt nach diesem Ansatz die Form: Wenn Bedingung X (Determinante) zutrifft, dann tritt zeitlich verzögert Y (Wirkung) ein (Grafik 3; Opp 1999: 45; Hempel 1965). Diese Art der „nomologisch-deterministischen“ Kausalannahme ist aber in den meisten Fällen nicht auf sozialwissenschaftliche Erklärungen anzuwenden. Denn - um es an einem Beispiel zu verdeutlichen - mit einem hohen Bildungsabschluss (Determinante) geht nicht immer ein hohes Erwerbseinkommen (Wirkung) einher.

*Grafik 3:* Ursache-Wirkung-Beziehung nach Hume

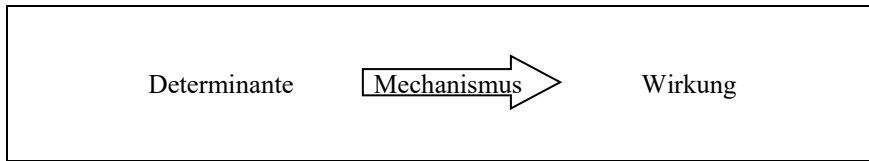


Um in den Sozialwissenschaften trotzdem zu allgemeinen Erklärungen über beobachtbare Zusammenhänge zu kommen, dominiert in der Forschung die induktiv-statistische Methode. Dieser Ansatz stellt keine strikt deterministischen Kausalgesetze zwischen Ursache (Determinante) und Explanandum (Wirkung) auf,

versucht aber kausale Wirkungszusammenhänge mit Hilfe von Wahrscheinlichkeitsaussagen zu beschreiben. Eine Aussage im Sinne dieses Ansatzes lässt sich mit dem Satz beschreiben: Je mehr Bedingung X zutrifft, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Wirkung Y eintritt. Diese Art probabilistischer Aussagen ist aber lediglich partiell in der Lage, sozialwissenschaftliche Erklärungen zu liefern. Denn aus „einer probabilistischen Gesetzesaussage und den Anfangsbedingungen [(Determinante)] ist das Explanandum [(Wirkung)] nicht logisch ableitbar“ (Opp 1999: 54), da die Wirkung nur mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit eintritt. Ein kausaler Zusammenhang besteht nicht zwingend (Mayntz 2009: 97). In gegenseitiger Übereinstimmung nehmen daher mehrere Autoren an (z.B. Bunge 2010; Hedström/Swedberg 2007), dass probabilistische Gesetzesaussagen, auch als *Covering Law*-Erklärungen bezeichnet, in letzter Instanz nur *Black-Box*-Erklärungen darstellen, die keinerlei Informationen über deren Hervorbringung (Wirkungszusammenhang) beinhalten. Folgerichtig können beobachtbare Zusammenhänge auch keinen weitergehenden Beitrag zum Verständnis und Erklärung bieten, die über Beschreibungen eines Zusammenhangs hinausgehen (Hradil 2005: 35; Mayntz 2009: 24).

Um die Frage zu beantworten, ob feststellbare Zusammenhänge als Wirkungszusammenhänge (Ursache-Wirkung) zu interpretieren sind, müssen Mechanismen benannt werden, die die beobachtbaren Zusammenhänge hervorbringen (Hedström 2005: 24). Neben einer Benennung möglicher Determinanten und deren Wirkung, ist also auch eine Hypothese über einen denkbaren (Hervorbringungs-)Mechanismus nötig. Erst eine Benennung dieser Mechanismen, die kausalanalytisch zwischen Determinante und Wirkung anzusiedeln sind, kann die Frage nach dem „warum“ (der Ursache-Wirkung-Beziehung) beantworten und zu einem theoretischen Fortschritt hin zur Erklärung kollektiver Phänomene, also den sozialwissenschaftlichen Erklärungsgegenständen, führen (Becker 2009: 103; Mahoney 2001). Die Benennung eines Mechanismus stellt eine grundsätzliche Ergänzung zum humschen Kausalitätsverständnis dar (Bunge 2010: 377). Denn eine Erklärung sozialer Realitäten wird in mechanistischen Erklärungen prozessual verstanden und im Mechanismus selbst der Kern einer sozialwissenschaftlichen Erklärung gesehen (Grafik 4).

Trotz der herausgehobenen Bedeutung sozialer Mechanismen für sozialwissenschaftliche Erklärungen, ist der Begriff kein präzises analytisches Instrument der sozialwissenschaftlichen Forschung. Gambetta (2007: 103) spricht von einem „loose umbrella term“.

*Grafik 4:* Schematische Darstellung einer mechanistischen Erklärung

Wird die einschlägige empirische und methodologische Literatur betrachtet, ergibt sich schnell ein semantisches Durcheinander. Während einige Autoren im Kontext des methodologischen Individualismus (z.B. Esser 1999; Gresch 2012: 42) annehmen, dass soziale Mechanismen auf einer Theorie des Handelns basieren, die ihrerseits den Status eines universalen Handlungsgesetzes hat (z.B. quasi-rationales Wahlverhalten der Werterwartungstheorie), findet der Begriff „Mechanismus“ in den Sozialwissenschaften auch häufig als bloßes Fahnenwort Einsatz, wodurch die Nähe zu Forschungsrichtungen angezeigt werden soll. Diehl et al. (2016) stellen ihren Beitrag beispielsweise unter den Titel „Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten“ zur Diskussion, ohne genauer zu benennen oder zu definieren, was sie unter Mechanismen verstehen (ebenfalls bei Schlicht (2011)). In weit überwiegender Zahl der aktuellen methodologischen Literatur findet sich ein weiteres Verständnis sozialer Mechanismen. Darin sind Mechanismen als kausales Bindeglied bzw. als Mediatoren zu verstehen, die plausibel darlegen, wie einzelne Determinanten in solch einer Art und Weise relevant werden, dass sie das zu erklärende soziale Phänomen (Wirkung) verursachen (Becker/Lauterbach 2010: 14). Demnach sind Mechanismen als „Prozesse“ (Bunge 2010: 375) bzw. „formale und abstrakte Modelle“ (Schmid 2006: 87) zu definieren, durch die das Zustandekommen, die Bewahrung und Veränderung sozialwissenschaftlich relevanter Phänomene (Wirkung) plausibel zu erklären ist (Bunge 2010: 375; Mayntz 2009; Kaven 2010; Boudon 1983: 14). Bei einer Benennung dieser Abläufe handelt es sich um theoretische Aussagen, die ein Verständnis dafür liefern, warum eine Determinante eine Wirkung hervorbringt bzw. „can be seen as a systematic set of statements that provide a plausible account of how I[nput] and O[utput] linked to one another.“ (Hedström/Swedberg 2007: 7).

Eine solche mechanistische Erklärung lässt sich an einem Beispiel des Schulnotenerwerbs verdeutlichen (Grafik 5). Sie findet in der soziologischen Bildungsforschung beispielhaft dann statt, wenn angenommen wird, dass Schüler aus einkommensschwachen Familien (Determinanten) schlechtere Schulnoten (Wirkung) erzielen als andere Gleichaltrige, da sie aufgrund fehlender ökonomi-

scher Ressourcen seltener außerschulische Förderangebote (z.B. Nachhilfe) wahrnehmen können. Durch das Einschleiben der Inanspruchnahme außerschulischer Förderangebote zwischen Ursache (ökonomische Ressourcen) und Wirkung (schlechte Schulnoten), wird die Inanspruchnahme außerschulischer Förderangebote zum erklärenden Mechanismus. Der Zusammenhang zwischen ökonomischen Ressourcen und Schulnoten stellt, wenn ein solcher Mechanismus benannt und empirisch bestätigt werden kann, eine Ursache-Wirkung-Beziehung bzw. sozialwissenschaftliche Erklärung dar.

*Grafik 5:* Unterschied zwischen mechanistische und Covering Law-Erklärung

|  |  |
|--|--|
| Covering Law-Erklärung   | $A \rightarrow B$                        |
| Mechanismische Erklärung   | $(A \rightarrow C) \& (C \rightarrow B)$ |
| A = fehlende ökonomische Ressourcen<br>B = schlechte Schulnoten<br>C = Inanspruchnahme von Nachhilfe |  |

Ausgehend von den dargestellten Überlegungen muss eine bildungssoziologische Erklärung ungleicher Bildungsverläufe (Wirkung) zwei Bestandteile aufweisen: Sie muss Ursachen (Determinanten) sowie (Hervorbringungs-)Mechanismen des Bildungserwerbs benennen. Erst durch eine Benennung beider Merkmale gelingt eine Erklärung, die über eine reine Beschreibung von Bildungsungleichheiten hinausgeht.

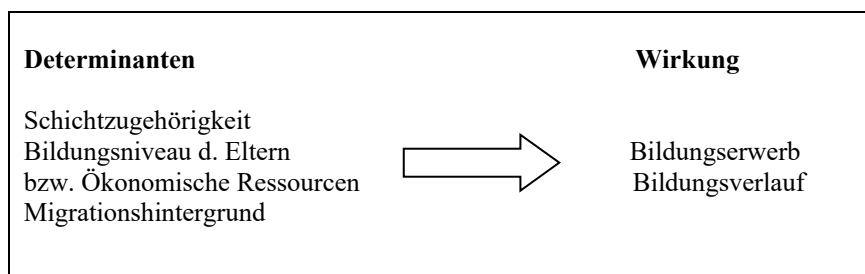
### 2.3 Die bildungssoziologische Erklärung ungleicher Bildungsverläufe

Die soziologische Bildungsforschung, die u.a. eine Beschreibung und Erklärung ungleicher Bildungsverläufe als Ziel hat, befasst sich seit längerem mit beiden Bestandteilen - den Determinanten und Mechanismen - von Bildungsverläufen.

Seit den ausgehenden 1960er Jahren wird in einer Vielzahl an Forschungsbeiträgen (z.B. Baur 1972; Reinders et al. 2011: 163f.) den Determinanten ungleicher Bildungsverläufen nachgegangen. Die Ursachendiskussion fokussiert seither vor allem die in der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom

Landen benannten vier Herkunftsmerkmale - Schicht, Religion, Geschlecht und Region (Stadt/Land). In den vergangenen 40 Jahren wurden Benachteiligungen entlang dieser Herkunftsmerkmale zwar teilweise abgebaut; die Bildungsexpansion wirkte insbesondere der Bildungsbenachteiligung von Mädchen, von Schülern auf dem Land und den Konfessionsunterschieden entgegen. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts gilt aber weiterhin die Schichtzugehörigkeit als entscheidende Determinante ungleicher Bildungsverläufe (Hopf 2010: 18; Schlicht 2011: 35; Ditton/Maaz 2011: 193). Ergänzend werden weitere Merkmale als zentrale Ursache diskutiert (Grafik 6).

*Grafik 6:* Determinanten des Bildungserwerbs



Im Fokus stehen Merkmale der sozialen Herkunft, die familiäre Lebensbedingungen in solch einem Umfang beeinflussen, dass sie Gruppierungen von Schülern erzeugen, denen sich Möglichkeiten im Bildungsverlauf eröffnen oder verschließen (Gniewosz/Gräsel 2011: 165). Neben den ökonomischen Ressourcen einer Familie (Tophoven 2011; Hradil 2005: 167), zählt dazu das elterliche Bildungsniveau (Groos/Jehles 2015). Seit 15 Jahren wird zudem ein Migrationshintergrund als zentrale Determinante thematisiert (z.B. Kristen 2006; Gresch 2012). Die Debatte um Bildungsungleichheiten entlang dieser Herkunftsmerkmale wird seit jeher bildungssoziologisch angefacht, wobei die Fragestellung dominiert, welche dieser Gruppen im Bildungssystem welche Erfolgchancen haben (Müller/Reitz 2015: 10).

Woran es in der soziologischen Bildungsforschung hingegen lange Zeit mangelte, waren Überlegungen bezüglich der relevanten (Hervorbringungs-)Mechanismen „über die sich die beobachteten Bildungsungleichheiten [...] herstellen“ (Krais 1996: 146) und erklären lassen (Becker/Lauterbach 2010: 13). Eine explizite Auseinandersetzung mit theoretisch „wie empirisch fundierten Erklärungen [...] von Bildungsungleichheiten“ (Becker 2009: 103) blieb in der Bildungsforschung trotz erster Versuche aus (Hitpass 1965; Bourdieu/Passeron 1971; Boudon 1974). Erst seit Ende der 1990er Jahre hat sich, angeregt von em-

pirischen Arbeiten zum Wandel von Bildungsungleichheiten in Schweden (Erikson/Jonsson 1996a), eine empirisch-analytische Bildungssoziologie entwickelt, deren Schwerpunkt „auf dem Erklären der Genese und Reproduktion von Ungleichheiten in den Bildungschancen“ (Solga/Becker 2012: 15) liegt, die über sozialstrukturell dominierte Beschreibungen von Bildungsungleichheiten hinaus gelangen möchte (Alba et al. 1994; Erikson/Jonsson 1996b; Breen/Goldthorpe 1997). Ziel dieser Diskussionsbeiträge ist es, die „Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten in den Mittelpunkt zu stellen“ (Becker/Lauterbach 2010: 14) und „eine Mechanismen basierte Erklärung von Bildungsungleichheiten“ (Solga/Becker 2012: 15) voranzutreiben sowie nach weiterhin im Verborgenen liegenden Hervorbringungsmechanismen zu suchen.

Eine seither zunehmende Fokussierung der bildungssoziologischen Diskussion auf die erklärenden Mechanismen ungleicher Bildungsverläufe, führte in den vergangenen 20 Jahren zu mehreren Varianten entscheidungs- und handlungstheoretischer Modelle, die ungleiche Bildungsverläufe zwischen Herkunftsgruppen als Folge individueller Bildungsentscheidungen interpretieren (z.B.: Ditton 1992; Breen/Goldthorpe 1997; Goldthorpe 1996). Inzwischen liegen mehrere konkurrierende Modelle vor, die für sich beanspruchen, Wirkungszusammenhänge bzw. Mechanismen darzulegen, die kausalanalytisch zwischen Determinanten (Merkmalen der sozialen Herkunft) und Wirkung (ungleiche Bildungsverläufe) zu verorten sind. Je nach Ansatz wird auf unterschiedliche Mechanismen verwiesen: beispielsweise auf familiäre Lebensbedingungen sowie schulische Kontextbedingungen, oder den elterlichen Bildungswunsch (Brake/Büchner 2012: 84; Stocké 2010: 83).

### *2.3.1 Erweitertes Modell primärer und sekundärer Herkunftseffekte nach Boudon*

Einer der ersten und wichtigsten bildungssoziologischen Ansätze zur Darlegung erklärender Mechanismen geht auf Raymond Boudon (1974) zurück. Seine Überlegungen prägen bis heute die empirischen Analysen zur Erforschung herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten und werden in der deutsch- und englischsprachigen Bildungssoziologie seit Mitte der 2000er Jahren wieder verstärkt aufgegriffen (z.B. Becker 2010: 167; Jungbauer-Gans 2006: 175; Gresch 2012; Breen/Goldthorpe 1997). Nach Raymond Boudon (1974: 29) ist der Einfluss der sozialen Herkunft (Determinanten) auf den Bildungsverlauf die Folge zweier (Teil-)Effekte (Grafik 7): Den primären und sekundären Effekten der sozialen Herkunft (Boudon 1974: 22).



Grafik 7: Boudons Modell primärer und sekundärer Herkunftseffekte

| Determinanten   | Mechanismen | Wirkung              |
|---|-------------|----------------------|
| <i>Primärer Herkunftseffekt</i>   |             | Schulnoten           |
| <u><b>Soziale und ethnische Herkunft</b></u><br>-Schichtzugehörigkeit<br>-Ökonomische Ressourcen<br>-Bildungsniveau<br>-Migrationshintergrund |             | Bildungsverlauf      |
| <i>Sekundärer Herkunftseffekt</i>   |             | Bildungsentscheidung |

Primäre Effekte stellen den Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen dar. Sie manifestieren sich in Notenunterschieden zwischen sozialen Herkunftgruppen und beruhen auf Einflüssen der herkunftsbedingten Lernbedingungen. Schüler erzielen aufgrund ihrer herkunftsspezifischen Lebensbedingungen, z.B. der räumlichen Wohnsituation, unterschiedliche Schulleistungen, wodurch Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern von vorneherein schlechtere Ausgangsbedingungen für ihre Schullaufbahn haben. Sie wechseln nach der Grundschule auf Grund schlechterer Leistungen auf niedrigere Schulformen und verlassen das Bildungssystem früher als leistungsstärkere Gleichaltrige. Der primäre Herkunftseffekt beschreibt somit den über die Schulleistungen übermittelten Effekt der sozialen Herkunft auf den Bildungsverlauf (Hopf 2010: 143).

Von sekundären Herkunftseffekten spricht Boudon (1974: 31), wenn soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb auch dann zu beobachten sind, wenn Schüler unterschiedlicher Herkunftgruppen vergleichbare Schulleistungen erzielen. Sekundäre Effekte resultieren nach Boudon (1974: 30) aus herkunftsabhängigen Bildungsentscheidungen an den „Knotenpunkten“ des Bildungssystems. Knotenpunkte sind institutionell vorgegebene Wahlabschnitte während des Bildungsverlaufes, an denen zwischen mehreren weiterführenden Bildungsgängen (z.B. am Ende der Grundschulzeit) und dem Verbleib bzw. nicht-Verbleib im Bildungssystem (z.B. beim Übergang an Hochschulen) entschieden wird (Hopf 2014: 26). Eltern aus sozial weniger privilegierten Haushalten tendieren an diesen Knotenpunkten dazu, auch bei (sehr) guten Schulleistungen, niedrigere Schulformen zu wählen oder das Bildungssystem frühzeitiger zu verlassen als Eltern aus privilegierten Herkunftgruppen (Boudon 1974: 29). Im Vergleich zu primären Herkunftseffekten stellen sekundäre Herkunftseffekte einen kurzfristigen Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsverlauf dar, der ausschließlich an den

Knotenpunkten des Bildungsverlaufes zum Tragen kommt (Dollmann 2010: 18; Müller-Benedict 2007: 620).

Die von Boudon ausgearbeitete Differenzierung zwischen primärem und sekundärem Effekt der sozialen Herkunft wird seit wenigen Jahren auch unter der „Anbindung von Bildungschancen an den Migrationsstatus“ (Becker/Schubert 2011: 161) um ethnische bzw. migrationsbedingte<sup>6</sup> Herkunftseffekte erweitert (Kristen/Dollmann 2010; Gresch 2012: 46; Heath et al. 2008). Dieses Vorgehen resultiert nicht zuletzt aus den deskriptiven Befunden, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu autochthonen Schülern im Bildungssystem weniger erfolgreich sind. Bei einer Einbindung des Migrationshintergrundes in die theoretischen Überlegungen Boudons wird ein ethnischer Einfluss auf den Bildungserwerb als „Sonderfall“ gewertet, der auch dann zu beobachten ist, wenn Schüler einen vergleichbaren sozialen Hintergrund haben (Dollmann 2010: 18; Gresch 2012; Kalter 2005: 324). Der ethnische primäre Effekt beziehen sich in diesem Fall auf migrationsbedingte Eigenschaften von Schülern, die unabhängig der sozialen Herkunft Einfluss auf die schulischen Leistungen ausüben. Der ethnische primäre Effekt verstärken tendenziell die primären Effekte anderer Herkunftsmerkmale und wirken sich zusätzlich negativ auf die schulische Leistung aus. Der ethnische sekundäre Effekt stellt den Einfluss der ethnischen Herkunft auf das Übergangsverhalten zwischen Bildungsinstitutionen (z.B. von der Primar- in die Sekundarstufe) dar, die auch unter Kontrolle von den schulischen Leistungen und der sozialen Herkunft der Familien bestehen (Dollmann 2010: 19f.).

Boudons analytische Differenzierung zwischen Herkunftsbedingungen, die mit dem Erwerb von Schulnoten in Verbindung stehen, und Bedingungen, die zu differentiellen Bildungsentscheidungen von Eltern führen, ist für eine bildungssoziologische Erklärung herkunftsbedingter Bildungslaufbahnen in zweierlei Hinsicht von außerordentlicher Bedeutung. Indem die soziale und ethnische Herkunft (Determinanten) die Schulleistung von Schülern und die Bildungswahl an den Knotenpunkten beeinflussen kann, wird verdeutlicht, dass der (Gesamt-) Effekt von Determinanten auf den Bildungsverlauf (Wirkung) in zwei Teileffekte, in einen primären und sekundären Herkunftseffekt, zu unterteilen ist (Relikowski et al. 2010: 144). Ungleiche Bildungsverläufe sind als das Resultat eines Zusammenwirkens primärer und sekundärer Herkunftseffekte bzw. durch einen „two-stage process“ (Boudon 1974: 30) zu erklären. Darüber hinaus hilft Boudons Differenzierung zu verdeutlichen, dass Ungleichheitsmuster in den Schulleistungen (primärer Herkunftseffekt) von den Ungleichheitsmustern in den Übergangsentscheidungen (sekundäre Herkunftseffekte) zumindest theoretisch

---

6 Beide Begriffe werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet

abweichen können. Denn variierende Bildungsentscheidungen sind auch bei gleichen Schulleistungen möglich, da sie sich nicht direkt aus Leistungsunterschieden ergeben. Unter Berücksichtigung sekundärer Herkunftseffekte ist eine Abschwächung oder Verstärkung von Ungleichheiten möglich, die aufgrund schulischer Leistungsunterschiede bestehen.

Entgegen weitläufiger Meinung (z.B. Link 2011: 91; Solga/Dombrowski 2009: 22; Schauenberg 2007: 35) stellen beide Herkunftseffekte keinen erklärenden (Hervorbringungs-)Mechanismus dar, der kausalanalytisch zwischen Determinante und Wirkung anzusiedeln ist (siehe 2.2). Zwar spricht Boudon (1974: 20) im Kontext beider Herkunftseffekte von „Basic Mechanisms“, bezieht sich dabei aber auf „dahinterliegende“ Mechanismen: dem „decision process“ oder „expected benefit“ (Boudon 1974: 29). Wieso Schüler schlechtere Schulnoten erzielen und sich Eltern auch bei (sehr) guten Schulleistungen häufiger für niedrigere Schulformen oder das frühzeitige Verlassen des Bildungssystems entscheiden, ist durch eine rein empirische Feststellung primärer und sekundärer Herkunftseffekte nicht zu beantworten (Erikson/Rudolphi 2010; Jungbauer-Gans 2006: 175). Herkunftseffekte beschreiben „lediglich herkunftsabhängige Variationen der Schulleistungen sowie Bildungsentscheidungen“, die als kumulative Wirkung eines (Mechanismen-)„Bündels“ (Jungbauer-Gans 2006: 175) zu interpretieren sind. Beide Teileffekte sind somit ausschließlich „Brückenannahmen“ (Becker/Lauterbach 2010: 13) zur Wirkungsweise einzelner Determinanten, ohne einzelne wirksame Mechanismen explizit zu benennen oder in ihrer Existenz sowie Funktionsweise „empirisch exakt“ zu erfassen (Becker/Lauterbach 2004: 13).

Boudons Differenzierung ist folglich durch theoretische Modelle der bildungssoziologischen Forschung zu ergänzen, die erklärende Mechanismen benennen. Die theoretische Differenzierung zwischen beiden Teileffekten erweist sich hierfür als eine sinnvolle analytische Differenzierung. Entlang primärer und sekundärer Herkunftseffekte lassen sich in der soziologischen Bildungsforschung aktuell konkurrierend (z.B. Vester 2006) bzw. als „Gegenpol“ (Diefenbach 2009: 442) und voneinander getrennt (z.B. Schauenberg 2007; Hopf 2010) diskutierten Mechanismen in zwei Gruppen unterteilen und zueinander in Bezug setzen. Einerseits Erklärungsansätze, die sich mit Mechanismen des herkunftsbedingten Notenerwerbs (primärer Herkunftseffekt) befassen. Andererseits Modelle, in denen erklärende Mechanismen des herkunftsbedingten Wahlverhaltens an den institutionellen Knotenpunkten (sekundärer Herkunftseffekt) thematisiert werden. Diese Modelle sind in den zwei folgenden Abschnitten dargestellt. Im Mittelpunkt steht dabei keine vollständige Literaturübersicht, sondern eine Einordnung des möglichen theoretischen Spektrums der als potentiell relevant diskutierten Mechanismen innerhalb der soziologischen Bildungsforschung.

### 2.3.2 Primäre Herkunftseffekte: Mechanismen zur Erklärung von Notenunterschieden

Primäre Herkunftseffekte bezeichnen den Einfluss der sozialen und ethnischen Herkunft auf Schulleistungen (Neugebauer et al. 2013). Da Merkmale der Herkunft (Determinanten) zwar Anteile der Varianz in den Schulnoten erklären, aber nicht die Gründe für Notenunterschiede benennen können, sind für eine Erklärung ungleicher Bildungsverläufe die Mechanismen zu erläutern, die zu Leistungsunterschieden zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunftsgruppen führen. Diese Wirkungsmechanismen sind in der Bildungssoziologie bislang nur in groben Zügen bekannt und in der wissenschaftlichen Diskussion nicht abschließend erforscht (Baumert et al. 2003: 56; Tophoven 2011: 239; Solga/Becker: 2012: 20).

Innerhalb der soziologischen Bildungsforschung finden sich mehrere Teilansätze, die unter Berücksichtigung ausgewählter familiärer und schulischer Bedingungen herkunftsbedingte Notenunterschiede erklären wollen (Neumann et al. 2014: 169). In diesen Ansätzen sind Notenunterschiede zwischen Schülern das Ergebnis eines herkunftsbedingten Entwicklungsprozesses in der Kindheit, bei dem herkunftsbedingte Lernvoraussetzungen (wie z. B. Lernmotivation) sowie die Quantität und Qualität (außer-)schulischer Lerngelegenheiten in komplexen Wechselbeziehungen ineinandergreifen (Helmke/Schrader 2010; Köller/Baumert 2002). Für eine Darstellung potenziell relevanter Mechanismen ist wiederum eine theoretische Zweiteilung beobachtbar (Grafik 8).

**Grafik 8:** Primärer Herkunftseffekt - Mechanismen zur Erklärung sozialer und ethnischer Notenunterschiede

| Determinanten  | Mechanismen   | Wirkung                               |
|--|---|---------------------------------------|
| <i>Primärer Herkunftseffekt</i><br><u><b>Soziale und ethnische Herkunft</b></u><br>-Schichtzugehörigkeit<br>-Ökonomische Ressourcen<br>-Bildungsniveau<br>-Migrationshintergrund | Sozialisationsbedingungen/<br>Diskriminierung/Schul-<br>kontext | Schulnoten<br><br><br>Bildungsverlauf |
| <i>Sekundärer Herkunftseffekt</i>  |   | Bildungsentscheidung                  |

Einerseits werden Leistungsunterschiede auf familiäre Einflussfaktoren und deren Auswirkungen auf frühkindliche Entwicklungsprozesse zurückgeführt (z.B. Anders et al. 2012). Andererseits gelten institutionelle Bedingungen der Schule sowie die Ausgestaltung des Bildungssystems als mögliche Einflussfaktoren (Maaz et al. 2009).

Ansätze, die Leistungsunterschiede zwischen Herkunftsgruppen durch herkunftsbedingte Lebens- und Lernbedingungen erklären (z.B. Choi 2009), beziehen sich auf den Forschungsansatz der „schichtspezifischen Sozialisationsforschung“ (Rolf 1967). In diesen Arbeiten werden Familien nicht nur als Ort der Primärsozialisation, sondern zudem als „Bildungsort“ betrachtet, der durch herkunftsspezifische Bedingungen des Aufwachsens zu Unterschieden in den Lernvoraussetzungen und im Lernerfolg beiträgt (Hopf 2014: 27; Brake/Büchner 2012: 90). Die Lernvoraussetzungen, beispielsweise die sprachliche Ausdrucksfähigkeit mit denen ein Kind in das Bildungssystem eintritt, sind in diesen Überlegungen wesentlich von den Handlungs- und Gestaltungsspielräumen innerhalb des Familienverbundes abhängig (Brake/Büchner 2012: 125; Becker/Biedinger 2006; Bos et al. 2007).

Als relevanter Handlungs- und Gestaltungsspielraum gilt das Anregungsniveau „des Elternhauses, also das Ausmaß und die Vielseitigkeit von Stimulation (z.B. motorischer, kreativer und kognitiver Art)“ (Schauenberg 2007: 98; Pekrun 2001). Das familiäre Anregungsniveau besteht einerseits aus materiellen Charakteristika der physikalischen Umwelt, z.B. Besitz an Spielzeug, Büchern und Lernmaterial. Andererseits aus kognitiv stimulierenden Aktivitäten, wie familiäre Ausflüge oder Eltern-Kind-Interaktionen (z.B. Vorlesen) (Schauenberg 2007: 98). In diesem Zusammenhang wird in der Bildungsforschung eine breite Spanne unterschiedlicher, nicht weiter zu systematisierende Formen (nicht-)materieller Anregung diskutiert. Beispielsweise in Form von familiärer Hausaufgabenbetreuung (Croll 2004), dem Bereitstellen bezahlter Nachhilfeangebote (Schneider 2006) sowie lernförderlicher Ausstattung (z.B. einem eigenen Schreibtisch und Büchern), aber auch Sportaktivitäten (Singh et al. 2012).

Welches Anregungspotential Schüler vor und während der Schulzeit erfahren, ist durch die sozialstrukturellen Bedingungen bzw. der sozialen Herkunft (z.B. Einkommenssituation) beeinflusst. Mit abnehmender elterlicher Stellung im gesellschaftlichen Hierarchiegefüge sind familiäre Lebensbedingungen kumulativ ökonomischen, sozialen und kulturellen Restriktionen und Belastungen ausgesetzt, die das innerfamiliäre Zusammenleben derart strukturieren, dass für Schüler nur eingeschränkte Spielräume für den Erwerb von Erfahrungen vorhanden sind und in Anlehnung an das „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ (Hurrelmann 2006) die Lernvoraussetzungen nachhaltig beeinträchtigt werden (Groos/Jehles 2015; Solga/Dombrowski 2009: 21). Primäre Herkunftsef-

fekte sind in diesem Falle das Resultat herkunftsbedingter Kompetenzaneignung, deren Ursprung im familiären, herkunftsspezifischen Anregungspotential liegt. Herkunftsbedingte Notenunterschiede werden in der Bildungssoziologie aber nicht ausnahmslos durch herkunftsspezifische Sozialisationsbedingungen erklärt. Es finden sich zudem theoretische Modelle, zumeist losgelöst von den vorangegangenen Überlegungen, in denen auf Mechanismen im institutionellen Kontext von Schulen verwiesen wird (z.B. Gomolla 2006: 87; Gomolla/Radtke 2002; Kristen 2006). Diese, in der Bildungssoziologie deutlich seltener thematisierten Ansätze, unterscheiden sich von den vorangegangenen Überlegungen insoweit, dass Notenunterschiede nicht als das Resultat eines herkunftsbedingten Sozialisationsprozesses interpretiert werden, sondern von einer „Mittäterschaft“ (Schneider 2004: 83) der Institution Schule ausgegangen wird.

In diesem Erklärungsansatz wird auf die bourdieu'sche Annahme, dass die Institution Schule durch ihre institutionalisierte Wertordnung vor allem Schüler aus weniger begünstigten sozialen Herkunftsruppen benachteilige, rekurriert (Bourdieu 1984: 150f.; Bourdieu/Passeron 1977; Baumert et al. 2003a). Aufgrund spezifischer, an den Normen der Mittelschicht orientierter Sprachkodes sowie Verkehrsformen und damit einhergehender Erwartungs- und Bewertungsstrukturen, finden sich in den Regelungen des schulischen Alltags „institutionalisierte Routinen, [...] Gewohnheiten, Erwartungen [...] und damit einhergehende interne Logiken“ (Gomolla/Radtke 2002: 47), die bei der Notenvergabe Schüler aus sozial weniger privilegierten Familien diskriminieren. Mit einer Diskriminierung sind „versteckte“ Regelungen und Praktiken gemeint, die weder mutwillig noch bewusst zu Benachteiligungen von Schülern führen (Ditton/Aulinger 2011: 102). Bei einer Spezifikation dieser Mechanismen wird in bildungssoziologischen Arbeiten häufig auf (sozial-)psychologische Theorieansätze kategorisierender Wahrnehmungsprozesse bzw. Stereotypen verwiesen. Stereotypen bezeichnen „kognitive Abbilder“ oder Erwartungen (Lorenz et al. 2016: 92; Kindvater 2007), die mit der sozialen Herkunft von Schülern verbunden sind. Auf Basis von Herkunftsmerkmalen - wie beispielsweise der ethnischen Herkunft - werden Schüler durch Lehrpersonen einer sozialen Herkunftsgruppe zugeordnet (Klauer 2008: 21). Die Leistungsbeurteilung erfolgt nach einer solchen Zuordnung nicht länger individuell, sondern wird aus der durchschnittlichen Leistung dieser, den Schülern zugeordneten, Gruppe abgeleitet (Samuelson/Nordhaus 2007: 373). „Als Folge werden gleiche Leistungen von Schülern, bei denen eine hohe Leistung erwartet wird, in der Regel besser beurteilt als von Schülern, denen ein geringeres Leistungsvermögen zugesprochen wird“ (Gresch 2012: 64). Primäre Herkunftseffekte ergeben sich in diesem Fall durch den Einfluss der sozialen und ethnischen Herkunft auf die Einschätzung und Bewertung der Schulleistung durch Lehrkräfte (Jacob/Tieben 2010: 149).

Ergänzend zu Stereotypen wird in der Bildungsforschung vereinzelt auf schulische Lernbedingungen verwiesen, durch die die Institution Schule herkunftsbedingte Notenunterschiede begünstigt (z.B. Ditton 2013b: 174; Verwiebe/Riederer 2013). Hierbei wird der sozialen und ethnischen Zusammensetzung von Schulklassen als institutionelles Kontextmerkmal eine wichtige Rolle beigemessen (Dollmann 2010: 41). Beispielsweise kann sich ein hoher Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund negativ auf den durchschnittlichen Leistungsstand einer Schulklasse auswirken und den individuellen Noten- und Kompetenzerwerb beeinträchtigen (Caldas/Bankston III 1997, 1998; Rumberger/Willms 1992). Leistungsunterschiede zwischen Schülern aus unterschiedlichen Sozialgruppen sind in diesen Überlegungen das Resultat fehlender sozialer und ethnischer Heterogenität an wohnortnahen Schulen. Ergebnisse aktueller bildungssoziologischer Studien belegten allerdings, dass die verschiedenen Charakteristiken der Schulen bei einer Erklärung von Notenungleichheiten einen geringeren bzw. vernachlässigbaren Einfluss haben (Dollmann 2010: 40). Folglich wird dieser Ansatz ausschließlich als „Nebeneffekt“ thematisiert (Schauenberg 2007: 185).

### *2.3.3 Sekundäre Herkunftseffekte: Ansätze zur Erklärung variierender Bildungsentscheidungen*

Schüler sind auch bei gleichen Schulleistungen unterschiedlich erfolgreich im Bildungssystem (z.B. Becker/Schubert 2011; Neugebauer 2010). Dieser von Boudon (1974: 29) als sekundärer Herkunftseffekt beschriebene Einfluss der Herkunft auf den Bildungsverlauf ist seit mehreren Jahren verstärkt Gegenstand der bildungssoziologischen Auseinandersetzung (z.B. Kristen/Dollmann 2010). Für eine Erklärung sekundärer Herkunftseffekte rücken Modelle der bisherigen Bildungsforschung in den Mittelpunkt des Interesses, die es ermöglichen, die an Knotenpunkten des Bildungsverlaufes ablaufende Bildungswahl von Eltern zu erklären. Bislang existieren nur wenige theoretische Ansätze, die sich explizit mit den Entscheidungsprozessen befassen bzw. relevante Mechanismen benennen. Die diskutierten Modelle sind in der deutsch- und englischsprachigen Forschung in der Regel mit Mechanismen des rationalen Wahlverhaltens gleichgesetzt (z.B. Vester 2006: 16; Dollmann 2010: 126f.). Diese Einschränkung ist darauf zurückzuführen, dass Boudon (1974: 29) selbst vorschlägt, für eine Erklärung sekundärer Herkunftseffekte Modelle rationaler Wahlentscheidungen heranzuziehen.

**Grafik 9:** Sekundärer Herkunftseffekt - Mechanismen zur Erklärung sozialer und ethnischer Unterschiede in der Schulwahlentscheidungen

| Determinanten   | Mechanismen                                   | Wirkung              |
|---|---|----------------------|
| <i>Primärer Herkunftseffekt</i>   |   | Schulnoten           |
| <u><b>Soziale und ethnische Herkunft</b></u><br>-Schichtzugehörigkeit<br>-Ökonomische Ressourcen<br>-Bildungsniveau<br>-Migrationshintergrund | Wahlentscheidung<br>Institut. Diskriminierung | Bildungsverlauf      |
| <i>Sekundärer Herkunftseffekt</i>   |   | Bildungsentscheidung |

Ausgangspunkt für Boudons Überlegungen bildet die Humankapitaltheorie der frühen 1960er Jahre (Mincer 1962), wonach die Wahl unterschiedlicher Bildungsgänge mit variierenden Ertrags- und Kostenerwartungen einhergeht. Familien entscheiden sich nach der Humankapitaltheorie nur dann für höhere Bildungswege, „wenn es sich unter Berücksichtigung der entstehenden Kosten lohnt“ (Kristen 1999: 18; Stocké 2010: 212; Boudon 1974: 29; Ditton 2013a: 733; Becker/Lauterbach 2010: 19). Als Kosten der Schulwahl gelten einerseits monetäre Aufwendungen, wie z.B. die Beschaffung von Schulbüchern und Nachhilfeunterricht, andererseits auch Opportunitätskosten, wie z.B. entgangene Lohneinkünfte aufgrund eines längeren Verbleibs im Schulsystem (Esser 1999: 265). Hauptschulen sind aufgrund einer kürzeren Schulzeit und einem niedrigeren Leistungsniveau (z.B. weniger Bedarf an Nachhilfe) finanziell günstiger als Gymnasien. Den Ertrag eines Bildungsweges stellt der Erwerb von Statusmerkmalen (z.B. Einkommen, soziales Prestige) dar und bezieht sich auf die berufliche Verwertbarkeit der zur Wahl stehenden Bildungsabschlüsse (Boudon 1974: 51). Eine Entscheidung zugunsten weiterführender Bildungswege (z.B. Universität) lässt höhere Erträge erwarten, weil spätere Berufsoptionen im Erwachsenenalter und damit einhergehenden Einkommenschancen sowie das gesellschaftliche Ansehen höher ausfallen. Von Eltern werden die Kosten und Erträge verschiedener Bildungswege „miteinander verglichen [...] und der Bildungsgang gewählt [...], der unter den gegebenen Voraussetzungen den höchsten Nutzen verspricht.“ (Dollmann 2010: 19).

Bei einer Einschätzung dieser entscheidungsrelevanten Aspekte (Kosten und Erträge) spielt die soziale Herkunft eine entscheidende Rolle. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Abwägungsprozess ergibt sich durch die, mit der



Herkunft variierenden Bedingungen des Handelns. Der Besuch einer Haupt-, Realschule bzw. eines Gymnasiums ist mit variierenden Kosten und Erträgen verbunden, die bei Eltern unterschiedlich stark in das Entscheidungskalkül einfließen. Eltern mit höherem sozialem Status schätzen prinzipiell den Ertrag weiterführender Bildungswege sowie die Erfolgswahrscheinlichkeiten höher, die Kosten aber geringer ein als andere Eltern (Schauenberg 2007: 13). Diese herkunftsbedingte Einschätzung „ergibt sich beispielsweise daraus, dass Familien aus privilegierten Schichten eher die Mittel zur Verfügung stehen, um den Nachwuchs bei schulischen Problemen zu unterstützen und somit deren Bildungserfolg auch auf den höheren Bildungsgängen nachhaltig abzusichern“ (Dollmann 2011: 599). Infolgedessen wechseln Schüler aus sozial privilegierten Familien auch bei gleichen Schulnoten häufiger in weiterführende Schulzweige, als Schüler aus sozial weniger privilegierten Familien (Hopf 2010: 140).

Sekundäre Herkunftseffekte werden aber nicht nur als das Ergebnis eines herkunftsspezifischen „Entscheidungsverhaltens“ (Ditton 2013a: 733) interpretiert. Bildungsentscheidungen gelten zudem von institutionellen Rahmenbedingungen des Schulsystems beeinflusst (Schneider 2015: 124; Gresch 2012: 39; Schlicht 2011: 38; Ditton 2013b; Becker 2001). Institutionelle Einflussfaktoren, wie z.B. die schulischen Zuweisungsprozesse (Schullaufbahnenempfehlung), können das elterliche Wahlverhalten mit steuern (z.B. Gomolla/Radtke 2002: 253; Harazd 2008). In diesen Überlegungen sind ungleiche Bildungsentscheidungen zwischen Herkunftsgruppen (bei gleichen Schulnoten) das Resultat einer „institutionellen Diskriminierung“ und durch die Institution Schule mit verursacht (Gomolla/Radtke 2009).

Der Ansatz der „institutionellen Diskriminierung“ geht auf Diskussionen zum institutionellen Rassismus in den Vereinigten Staaten von Amerika zurück (Carmichael/Hamilton 1967). Das Konzept der Diskriminierung interpretiert Bildungsungleichheiten als Resultat sozialer Prozesse, wobei der Hinweis der „institutionalisierten“ Diskriminierung die entscheidenden Diskriminierungsprozesse im organisatorischen Handeln von Institutionen (z.B. Schule und Universität) sieht (Gomolla 2013; Feagin/Booher-Feagin 1986). Als ein entscheidender organisatorischer Faktor institutioneller Diskriminierung gilt die Schullaufbahnenempfehlung (Dravenau/Groh-Samberg 2005; Dollmann 2011: 595; Bos et al. 2003). Schullaufbahnenempfehlungen von Lehrkräften sind dann Bestandteil sekundärer Herkunftseffekte, wenn diese von der sozialen Herkunft verzerrt ist und die Schulwahl von Eltern beeinflusst (Ditton 2013a: 733).

Innerhalb der bildungssoziologischen Diskussion werden mehrere Ansatzpunkte diskutiert, durch die Übergangsempfehlungen auch durch die soziale Herkunft mit beeinflusst sind (z.B. Lehmann/Peek 1997: 86; Hock et al. 2000: 63). Eine häufige Annahme ist, dass „Bildungsinstitutionen als Teil des Bil-

dungssystems einer Systemlogik folgen, nach der sie ihre Funktionen, darunter die der Selektion von Schülern, mit ihren Organisationsinteressen, vor allem der Erhaltung ihres Bestandes, in Einklang miteinander bringen müssen“ (Diefenbach 2009: 444). Da ein „bestimmter Prozentsatz an negativer Auslese schulrechtlich und institutionell vorgesehen ist und erwartet wird“ (Kronig 2003: 131), ist ein Anteil der Schülerschaft „auszusortieren“. Die Auswahl der Schüler denen ein Wechsel weniger anspruchsvolle Schulformen empfohlen wird, wird jedoch nicht ausschließlich am Kriterium der Schulleistung getroffen, sondern ist am Interesse der Organisation ausgerichtet und betrifft diejenigen Schüler deren Aussortierung leicht begründbar ist. Schüler aus weniger privilegierten Familien die „im Prozess der [...] Übergangsempfehlung, generell vielfach heruntergestuft [werden]. Selbst bei guten Noten wird vermehrt der Besuch der [...] Hauptschule empfohlen“ (Gomolla 2006: 94). Der pädagogischen Entscheidungsbegründung für eine häufigere Vergabe niedrigerer Schullaufbahneempfehlungen für Schüler weniger privilegierter Familien liegen Annahmen bzw. Vermutungen über herkunftsbedingte Defizite hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen, der kognitiven Leistungsfähigkeit sowie Arbeitshaltung von Schülern zugrunde (Büchner/Brake 2012: 114; Gomolla/Radtke 2002: 253).

## **2.4 Zusammenfassung: Eine bildungssoziologische Erklärung ungleicher Bildungsverläufe**

Das Anliegen dieses Kapitels war es, einen theoretisch-analytischen Bezugsrahmen zu erarbeiten, auf dessen Grundlage der Erkenntnisstand der Bildungsarmutsforschung nachvollziehbar darzustellen und zu bewerten ist. Ausgangspunkt bildeten hierfür Ausführungen zur „Logik sozialwissenschaftlicher Erklärungen“ bzw. eine Differenzierung zwischen Determinanten (Ursachen) und Mechanismen. Diese Differenzierung wurde explizit auf die vorliegende bildungssoziologische Forschung übertragen und bisherige Erklärungsansätze ungleicher Bildungsverläufe systematisiert.

Als Determinanten ungleicher Bildungsverläufe gelten mehrere Merkmale der sozialen und ethnischen Herkunft. Neben dem elterlichen Bildungsniveau und den ökonomischen Ressourcen, auch die Schichtzugehörigkeit und ein Migrationshintergrund (Grafik 10). Die durch Boudon vorgenommene Differenzierung zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten bzw. zwischen Bedingungen, die mit dem Notenerwerb in Verbindung stehen, und Bedingungen, die zu differentiellen Bildungsentscheidungen führen, verdeutlicht, dass die diskutierten Determinanten den Bildungsverlauf über mindestens zwei Teileffekte beeinflussen. Beide Teileffekte beschreiben aber lediglich herkunftsbedingte Va-

riationen in den Schulleistungen und Bildungsentscheidungen, können aber nicht die erklärenden Mechanismen benennen, die kausalanalytisch zwischen Determinante und Wirkung einzuordnen sind.

Für eine Benennung relevanter Mechanismen wurde Boudons Modell durch aktuelle Erklärungsansätze der soziologischen Bildungsforschung ergänzt. Hierfür konnte auf eine Vielzahl potentiell relevanter Ansätze zurückgegriffen werden, die erstmals mit Bezug zueinander dargestellt wurden (siehe 3.3.2). Dazu zählten Ansätze der institutionellen Diskriminierung wie auch die familiären Sozialisationsbedingungen. Aus der zusammenfassenden Darstellung der bisherigen bildungssoziologischen Überlegungen lassen sich vier supplementäre Argumentationen festhalten, durch die ungleiche Bildungsverläufe zwischen Schülern verschiedener Herkunftsgruppen zu erklären sind (Grafik 10).

*Grafik 10:* Schematische Darstellung bildungssoziologischer Erklärungen ungleicher Bildungsverläufe

| Determinanten   | Mechanismen   | Wirkung              |
|---|---|----------------------|
| <i>Primärer Herkunftseffekt</i>   | Sozialisationsbedingungen/<br>Diskriminierung/Schul-<br>kontext | Schulnoten           |
| <b><u>Soziale und ethnische Herkunft</u></b><br>-Schichtzugehörigkeit<br>-Ökonomische Ressourcen<br>-Bildungsniveau<br>-Migrationshintergrund | Wahlentscheidung<br>Institut. Diskriminierung                   | Bildungsverlauf      |
| <i>Sekundärer Herkunftseffekt</i>   |   | Bildungsentscheidung |

Ungleiche Bildungsverläufe zwischen den thematisierten Herkunftsgruppen ergeben sich (I) aus sozialen und ethnischen Ungleichheiten in den Schulnoten (primärer Herkunftseffekt), die sich über die (Ia) mit der Herkunft verbundenen familiären Sozialisationsbedingungen oder (Ib) institutionelle Effekte erklären lassen. Desweiteren sind (II) ungleiche Bildungsverläufe durch unterschiedliche Bildungsentscheidungen von Eltern zu erklären, die einerseits (IIa) auf unterschiedliche Motive der Bildungsentscheidung, oder (IIb) institutionelle Effekte zurückzuführen sind.

Bildungsarmut

Determinanten, Herkunftseffekte und Mechanismen  
des Hauptschulübertritts

Voigt, M.

2018, XV, 208 S. 42 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-20177-7