

Hans-Peter Blossfeld, Gwendolin Josephine Blossfeld &
Pia Nicoletta Blossfeld

Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag setzt sich das Ziel, auf der Grundlage soziologischer Theorien und ausgewählter Forschungsergebnisse den Einfluss der Familie auf die Bildungschancen der Kinder aus einer Lebensverlaufsperspektive aufzuzeigen. Im Vordergrund stehen dabei die sogenannten primären, sekundären und tertiären Effekte der sozialen Herkunft. Die Ergebnisse zeigen, dass in Deutschland die soziale Herkunft noch immer zu den wichtigsten Faktoren gehört, die die Bildungschancen von Schülern beeinflussen. Dabei beeinflusst die Herkunftsfamilie die Bildungskarriere kumulativ. Auch über die Kohorten hinweg ist die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen relativ stabil.

Schlagworte

Soziale Ungleichheit; Bildungsentscheidungen; Lebensverlauf; Bildungssoziologie

Social inequality and educational decisions over the life course: An educational sociology perspective

Abstract

Based on sociological theories and selected empirical research findings, this article aims to outline how families influence their children's educational opportunities from a life-course perspective. The focus of this contribution is on the so-

Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld (corresponding author), Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Feldkirchenstr. 21, 96052 Bamberg, Deutschland

E-Mail: hans-peter.blossfeld@uni-bamberg.de

Dr. Gwendolin Josephine Blossfeld, Fakultät Humanwissenschaften, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Augustenstr. 6, 96047 Bamberg, Deutschland

E-Mail: gwendolin.blossfeld@uni-bamberg.de

Dr. Pia Nicoletta Blossfeld, Institut für Soziologie, Universität Leipzig, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Deutschland

E-Mail: pia.blossfeld@uni-leipzig.de

called primary, secondary and tertiary effects of social origin. The results show that social background is still one of the most important factors that influence educational opportunities of students in Germany. The influence of social origin on educational careers is cumulative. Across cohorts, the impact of social background on educational opportunities seems to be relatively stable.

Keywords

Social inequality; Educational decisions; Life course; Educational sociology

1. Einleitung

In Deutschland gehört die soziale Herkunft zu den wichtigsten Faktoren, die die Bildungschancen von Schülern beeinflussen. So haben die großangelegten internationalen Schulleistungstudien wie die *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS/IGLU), die *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und das *Programme for International Student Assessment* (PISA) immer wieder gezeigt, dass die Kompetenzen der deutschen Schüler im internationalen Vergleich stark von der sozialen Herkunft abhängen (Bos, 2008; Bos, Wendt, Köller & Selter, 2012; Bos, Eickelmann & Gerick, 2014; Hußmann et al., 2017; Reiss, Sälzer, Schiepe-Tiska, Klieme & Köller, 2016). Darüber hinaus haben langfristig angelegte soziologische Studien nachgewiesen, dass trotz massiver Bildungsexpansion und vielfältiger Reformen im Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten die herkunftsspezifischen Bildungschancen relativ unverändert geblieben sind (Becker, 2003; Blossfeld, 1984; Blossfeld, 1989; Hadjar & Becker, 2017; Müller & Haun, 1994; Shavit & Blossfeld, 1993). Damit wird die Hartnäckigkeit des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidungen der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland erklärungsbedürftig.

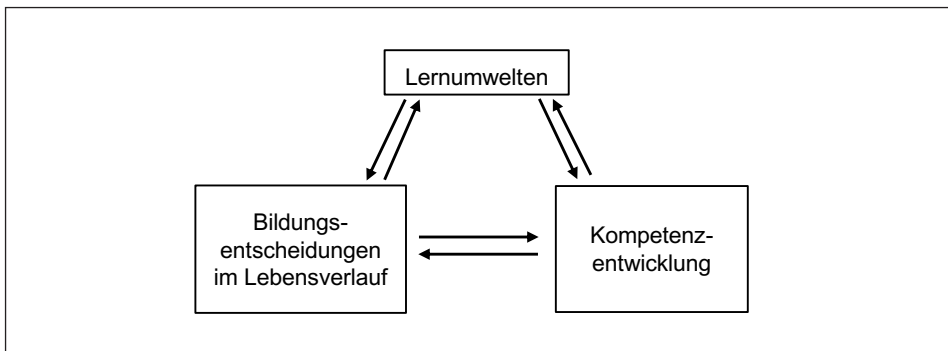
Der vorliegende Beitrag setzt sich das Ziel, auf der Grundlage soziologischer Theorien und ausgewählter Forschungsergebnisse den Einfluss der Familie auf die Bildungschancen der Kinder aus einer Lebensverlaufsperspektive aufzuzeigen. Im Vordergrund stehen dabei die sogenannten primären, sekundären und tertiären Effekte der sozialen Herkunft. Auf dieser Grundlage wird sich zeigen, wie die Familie die Bildungskarriere kumulativ beeinflusst und der Einfluss der sozialen Herkunft über die Kohorten relativ stabil bleibt.

2. Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf

Nach der Geburt ist die Herkunftsfamilie in der Regel der wichtigste Ort, an dem sich primäre Sozialisationsprozesse vollziehen und in dem die Grundlagen der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder gelegt werden (Knoppick, Becker, Neumann, Maaz & Baumert, 2016). Aber auch nach dieser

frühen Lebensphase unterstützen Familien mit und neben den zunehmend stärker werdenden Bildungsinstitutionen (wie den Kindertagesstätten, der Schule, den Einrichtungen der Berufsausbildung und des tertiären Bildungsbereichs) die kognitive Entwicklung des Einzelnen, seine soziale und kulturelle Integration in die Gesellschaft und die Entfaltung seines vorhandenen Entwicklungspotentials im Lebensverlauf. Im Kontext der Familien werden insbesondere zentrale Bildungsentscheidungen für die Kinder und Jugendlichen gefällt. Dabei verhalten sich Familien nicht nur passiv, sondern reagieren durchaus strategisch auf die Strukturen des Bildungssystems und seine Veränderungen durch Bildungsreformen, in dem Versuch, das Beste für ihre Kinder zu tun (Blossfeld, Kulic, Skopek & Triventi, 2017; Blossfeld, 2018). Dabei variieren nicht nur die sozialen Bedeutungen sukzessiver Bildungsübergänge, sondern auch die Mechanismen, nach denen die Bildungsentscheidungen in den Familien getroffen werden nach der sozialen Herkunft.

Abbildung 1: Das Zusammenwirken von Bildungsentscheidungen, Lernumwelten und Kompetenzentwicklungen im Lebenslauf



Anmerkungen. Eigene Darstellung

Die Lebensverlaufsforchung zeigt, dass heute die Bildungsprozesse vom Baby bis zum Greis meist kumulativ verlaufen (Blossfeld, Kilpi-Jakonen & Vono de Vilhena, 2014; Blossfeld, Kulic, Skopek & Triventi, 2017; Blossfeld, Buchholz, Skopek & Triventi, 2016). Das heißt, sie vollziehen sich nach dem Matthäus-Prinzip: Wer in einem bestimmten Lebensalter bereits ein höheres Bildungs- oder Kompetenzniveau erreicht hat, der hat auch im nächsten Schritt die jeweils bessere Chance, diese Vorteile noch weiter auszubauen. Kompetenzunterschiede zwischen verschiedenen sozialen Gruppen verschärfen sich deswegen tendenziell über den Bildungs- und Lebensverlauf. Abbildung 1 stellt diesen dynamischen Zusammenhang schematisch dar. Durch herkunftsspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen werden die Lernenden in verschiedene Lernumwelten kanalisiert, wo sie jeweils unterschiedliche Lernerfahrungen machen und Kompetenzfortschritte erzielen, die dann im weiteren Bildungsverlauf die Grundlage für die Entscheidungen der Familien und ihrer Kinder darstellen.

3. Herkunftsressourcen und Bildungsentscheidungen

Die soziologische Bildungsforschung konzentriert sich heute vor allem auf das Ausmaß und die Ursachen von nach sozialstrukturellen Gruppen variierenden Bildungsentscheidungen wie der Wahl einer Kindertagesstätte, einer weiterführenden Schule, der beruflichen Ausbildung, der Entscheidung für oder gegen das Abitur oder ein Hochschulstudium, die Fortführung einer Bildungskarriere oder die Teilnahme an einer beruflichen Weiterbildung. Dabei treten die Einflüsse der Herkunftsfamilie selbst dann auf, wenn bei den Kindern und Jugendlichen vergleichbare Kompetenzniveaus vorliegen. Deshalb ist zu klären, welche Bedeutung schichtspezifische Bildungsaspirationen, Erfolgserwartungen und Bewertungen von Kosten und Nutzen von Bildungsabschlüssen für die Ungleichheit der Bildungsprozesse heute haben.

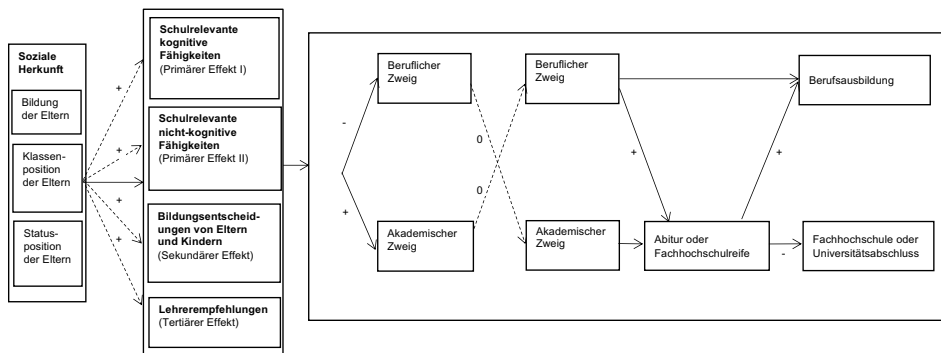
Die Soziologie geht davon aus, dass die Bildungsentscheidungen von Eltern und ihren Kindern von den verfügbaren Ressourcen der Herkunftsfamilie beeinflusst werden. Bukodi und Goldthorpe (2013) unterscheiden hier zwischen der Bildung der Eltern, ihrer Klassenposition und ihrem sozialen Status (siehe Abbildung 2). Jede dieser Ressourcen wirkt über eigene Mechanismen auf die Bildungsentscheidungen von Eltern und ihren Kindern (Blossfeld, 2018). Dabei repräsentiert die *Bildung der Eltern* die *Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben* und das *Beraten über die Wege im Bildungssystem* (Bukodi & Goldthorpe, 2013). Höher gebildete Eltern können ihren Kindern in der Schule helfen, wenn diese Probleme haben. Außerdem haben sie selber Erfahrung mit dem akademischen Bildungsweg und wissen, dass man vielleicht auch nur mit durchschnittlichen Schulleistungen das Gymnasium und ein Universitätsstudium erfolgreich absolvieren kann (Blossfeld, 2018).

Die *Klassenposition der Eltern* steht für die *ökonomischen Ressourcen*, die Familien zur Verfügung stehen um ihren Kindern in der Schule zu helfen (Bukodi & Goldthorpe, 2013). Familien in höheren Klassenpositionen verfügen meistens über mehr finanzielle Ressourcen, die es Ihnen erlauben bei schulischen Problemen ihrer Kinder eine Nachhilfe zu bezahlen und sie können ihren Kindern ein förderliches Lernumfeld schaffen in dem zum Beispiel jedes Kind ein eigenes Zimmer bekommt (Blossfeld, 2018). Des Weiteren gibt die Klassenposition der Eltern darüber Auskunft *wie weitsichtig Familien die Bildungskarrieren ihrer Kinder planen können* (siehe Zeithorizonttheorie; Blossfeld, 2018; Hillmert & Jacob, 2003). Eltern in höheren Klassenpositionen haben meistens sicherere Arbeitsplätze und bessere Karrieremöglichkeiten, die es ihren Kindern erlauben von Anfang an eine kostspieligere und langwierigere akademische Ausbildung in Betracht zu ziehen (Blossfeld, 2018).

Die *Statusposition der Eltern* (im Sinne von Weber, 1976) repräsentiert das *soziale Netzwerk* das einer Familie zur Verfügung steht um ihren Kindern in der Schule zu helfen und deren Bildungsaspirationen beeinflusst (Bukodi & Goldthorpe, 2013; Erikson, 2016). So sollten Freunde, Verwandte und Bekannte

von Familien mit einem hohen Status eher hohe Bildungsaspirationen haben. Diese hohen Erwartungen werden auf die Familien und ihre Kinder projiziert, so dass diese Kinder eine nichtakademische Bildung nicht mehr als Option wahrnehmen (Blossfeld, 2018). Außerdem steht der Status der Eltern nach Bukodi und Goldthorpe (2013) auch für die *kulturellen Ressourcen* die Kinder in Familien erlernen und die mit den Mittelschichtstandards, die im akademischen Bildungsweg von Lehrern und Schulen erwartet werden, besser harmonieren (Blossfeld, 2018).

Abbildung 2: Der Einfluss der drei Herkunftsressourcen über primäre, sekundäre und tertiäre Effekte auf die Bildungskarriere



Anmerkungen. Eigene Darstellung in Anlehnung an Blossfeld, Blossfeld und Blossfeld (2015) und Blossfeld (2016)

4. Primäre, sekundäre und tertiäre Effekte im Bildungsverlauf

Die soziologische Bildungsforschung unterscheidet vier Arten der sozialen Herkunftseffekte an sukzessiven Bildungsübergängen (siehe Abbildung 2): den primären Effekt I (schulrelevante kognitive Fähigkeiten), den primären Effekt II (schulrelevante nicht-kognitive Fähigkeiten), den sekundären Effekt (familiäre Bildungsentscheidungen) und den tertiären Effekt (Lehrerempfehlungen).

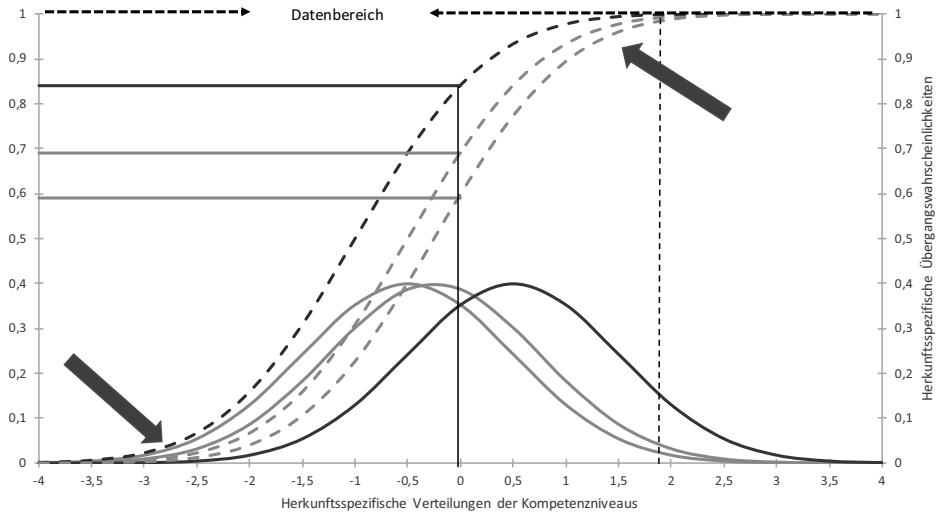
Ungleichheiten in den kognitiven Fähigkeiten, welche in der frühen Kindheit durch Unterschiede im Familienhintergrund geprägt werden, werden häufig als primäre Effekte der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg bezeichnet (vgl. Boudon, 1974). Die Bedeutung der kognitiven Fähigkeiten in der Vorhersage von Bildungserfolg in der Schule und Erfolg im späteren Erwachsenenalter ist in der Literatur gut dokumentiert (Almlund, Duckworth, Heckmann & Kautz, 2011). Dieser Effekt ist stark durch die Bildungsressourcen der Eltern bestimmt, da die Eltern die bedeutendsten Agenten sind, die die primären und weitestgehend auch sekundären Sozialisationsprozesse gestalten. Es wird dabei angenommen, dass

ihre Bildung einen starken Einfluss auf die alltägliche Interaktion mit den Kindern und das Niveau der kognitiven Stimulation in der häuslichen (Lern-)Umwelt hat (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2015).

Der Erfolg an den verschiedenen Bildungsübergängen wird auch durch *nicht-kognitive Fähigkeiten* bestimmt (vgl. primärer Effekt II in Abbildung 2). In der Psychologie versteht man unter nicht-kognitiven Fähigkeiten Persönlichkeitsvariablen wie zum Beispiel Metakompetenzen, Selbstkonzept, Selbstregulation und soziale Kompetenzen (Weinert et al., 2011). Elterliche Bildung spielt dabei eine absolut zentrale Rolle für die Entwicklung der nicht-kognitiven Kompetenzen von Kindern (Almlund, Duckworth, Heckman & Kantz, 2011; Carneiro & Heckman, 2005; Kohn & Slomczynski, 1990). Eltern können dabei die Ziele und die Wahrnehmung sowie das Selbstkonzept und Wahlmöglichkeiten der Kinder durch das Informations- und Erfahrungsangebot beeinflussen. Kinder aus höhergebildeten Familien profitieren dabei auch von einem stärkeren akademischen Klima zu Hause. Über den Lebensverlauf hinweg sind Schüler immer häufiger dazu gezwungen eigene Bildungsentscheidungen zu treffen, sodass nicht-kognitive Fähigkeiten mit steigendem Alter immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Im Zentrum der soziologischen Analyse steht der sekundäre Effekt der sozialen Herkunft (Boudon, 1974; vgl. Abbildung 2). Der sekundäre Effekt beschreibt die unterschiedlichen Bildungsentscheidungen verschiedener Herkunftsfamilien bei vergleichbaren kognitiven Fähigkeiten ihrer Kinder. Dabei spielen Kosten-Nutzen-Überlegungen von Familien und ihren Kindern die entscheidende Rolle. Die (subjektiv) erwarteten Kosten höherer Bildungsabschlüsse sind dabei für Familien mit geringen Herkunftsressourcen in der Regel höher. Gleichzeitig wird der subjektive Nutzen und die Erfolgswahrscheinlichkeit von diesen Familien als geringer eingeschätzt (Boudon, 1974). Deswegen schätzen Familien mit geringen Herkunftsressourcen typischerweise den Wert eines zukünftigen höheren Bildungsniveaus niedriger ein (höhere Zeitpräferenzen) und entscheiden sich daher seltener für akademisch anspruchsvollere und wirtschaftlich lohnenswertere Laufbahnen (hohe Risikoaversion) (Breen, van de Werfhorst & Jaeger, 2014; Erikson & Jonsson, 1996a). Aus einer soziologischen Perspektive hat der Mechanismus des Statuserhalts eine besondere Bedeutung (Breen & Goldthorpe, 1997, S. 283). Danach streben Eltern für ihre Kinder mindestens einen Bildungsabschluss an der mit ihrem vergleichbar ist. Das heißt, dass unterschiedliche Herkunftsfamilien verschiedene Bildungsziele für ihre Kinder haben. Zum Beispiel bedeutet ein mittlerer Bildungsabschluss für die eine Familie einen Aufstieg, während er für eine akademische Familie ein Abstieg ist.

Abbildung 3: Zusammenhänge zwischen primären und sekundären Effekten auf die Übergangentscheidung in Gymnasium nach Erikson et al. (2005)



Anmerkungen. Eigene Darstellung

Lange Zeit stellte sich die Frage nach einer adäquaten Methode, die Größenordnung der primären und sekundären Effekte gemeinsam zu schätzen. Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish & Cox (2005) entwickelten eine Methode, die das Zusammenwirken von primären und sekundären Effekten bei verschiedenen sozialen Herkunftsgruppen ermöglicht. Abbildung 3 verdeutlicht diesen Ansatz. In Abbildung 3 werden die primären Effekte durch unterschiedliche glockenförmige Kompetenzverteilungen (durchgezogene Linien) für drei Herkunftsgruppen dargestellt. Aufgrund von herkunftsspezifischen Sozialisationseffekten ist die Kompetenzverteilung von Kindern aus Familien mit niedrigen Herkunftsressourcen nach links verschoben. Die Kompetenzverteilung von Kindern aus Familien mit mittleren Herkunftsressourcen liegt in der Mitte und die Kompetenzverteilung von Kindern aus Familien mit hohen Herkunftsressourcen ist nach rechts verschoben. Gleichzeitig werden in Abbildung 3 mit gestrichelten Linien die unterschiedlichen Übergangswahrscheinlichkeiten an das Gymnasium für die Kinder aus den drei Herkunftsgruppen dargestellt. Abbildung 3 zeigt, dass die Übergangswahrscheinlichkeit an das Gymnasium für Kinder aus Familien mit besseren Herkunftsressourcen (linke S-Kurve) bei gleichem Kompetenzniveau höher ist als für Kinder aus Familien mit mittleren Herkunftsressourcen (mittlere S-Kurve) und diese wiederum höher ist als für Kinder aus Familien mit geringen Herkunftsressourcen (rechte S-Kurve). Abbildung 3 demonstriert, dass auch Kinder aus privilegierten Familien eine niedrige Übergangsrate an das Gymnasium haben, wenn deren Kompetenzen niedrig sind. Außerdem zeigt Abbildung 3, dass Kinder aus benachteiligten Familien eine hohe Übergangsrate auf das Gymnasium

haben, wenn ihre Kompetenzen hoch sind. Interessant ist in Abbildung 3 vor allem der Bereich der mittleren Kompetenzen. Bei ein und derselben mittleren Kompetenz, entscheiden sich privilegierte Familien häufiger dafür ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken als Familien mit geringeren Herkunftsressourcen. Mit anderen Worten, der herkunftsspezifische sekundäre Effekt ist im mittleren Kompetenz- und Notenbereich am größten.

Schließlich zeigt unser theoretisches Modell in Abbildung 2, dass die soziale Herkunft durch die Lehrerempfehlungen und Bildungsinstitutionen einen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen hat (tertiärer Effekt, Esser, 2016). Es gibt zahlreiche empirische Belege dafür, dass Kinder höherer sozialer Herkunft, bei gleichen schulischen Leistungen und Schulnoten wie Kinder niedrigerer sozialer Herkunft, einfacher eine Lehrerempfehlung für den akademischen Bildungszweig erhalten und häufiger an der nächsthöheren Bildungsinstitution aufgenommen werden. Für diese Bevorzugung von Kindern aus Familien mit höheren Herkunftsressourcen gibt es mindestens drei Gründe (Ditton, 2010): (a) Generell bescheinigen Lehrer Kindern aus Familien mit besseren Herkunftsressourcen höhere schuladäquate nicht-kognitive Fähigkeiten (Erikson & Jonsson, 1996b). Es scheint also so zu sein (wie von Bourdieu (1973) beschrieben), dass höhergebildete Eltern ihre Kinder mit einem kulturellen Kapital ausstatten welches sie im Schulkontext erfolgreicher sein lässt. (b) Grundschullehrer unterstellen bessergebildeten Eltern, dass sie eher in der Lage sind ihre Kinder bei Problemen auf der höheren Schule zu unterstützen. Folglich schreiben sie diesen Kindern höhere Erfolgswahrscheinlichkeiten im Hinblick auf deren Bildungskarriere zu. Und (c) üben besser gebildete Eltern generell mehr Druck auf Lehrer und Bildungsinstitutionen aus, falls dies aus ihrer Sicht nötig sein sollte.

Auch bundeslandspezifische institutionelle Rahmenbedingungen haben einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsentscheidungen und somit auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Größere elterliche Entscheidungsspielräume beim Übergang zu den weiterführenden Schulen (wie zum Beispiel in Hessen), bieten insbesondere für Kinder aus Familien mit besseren Ressourcen höhere Chancen höhere Bildung zu erlangen. In Schulsystemen, in denen die Übergangsempfehlungen stärker auf Noten basieren (wie beispielsweise in Bayern), ist in letzter Instanz die Lehrerempfehlung ausschlaggebend und die Bildungsaspirationen privilegierter Familien werden dadurch etwas gebremst. Zum Beispiel zeigt Dollmann (2016) in einer Untersuchung, dass Kinder aus benachteiligten Familien dann eine größere Chance haben, auf das Gymnasium zu gehen, wenn die Übergangsentscheidungen stärker auf die tatsächlichen Schulnoten bezogen sind. Dadurch werden die überschießenden Bildungsaspirationen von Mittelschichteltern mit Kindern mit mittlerer Kompetenz beschränkt.

5. Bildungsentscheidungen und Mobilität zwischen den akademischen und nichtakademischen Bildungswegen im Lebensverlauf

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Bildungssystem in Deutschland immer mehr von einem dreigliedrigen zu einem zweigliedrigen Bildungssystem entwickelt (siehe Abbildung 2; Helbig & Nikolai, 2015; Tillmann, 2010). Die Haupt- und Realschulen werden dabei zunehmend zusammengelegt (Schulen mit mehreren Bildungsgängen) und das Gymnasium bleibt als herausgehobene Schulform bestehen. Diese zweigliedrige Betrachtungsweise von akademischen und nichtakademischen Bildungswegen ist von Vorteil, da man so die zentralen Bildungsentscheidungen und -übergänge über einen langen historischen Zeitraum vergleichen kann (Blossfeld, 2018).

In Abbildung 2 werden die zentralen Übergänge in den akademischen und nichtakademischen Bildungswegen sowie die Übergänge zwischen ihnen im Karriereverlauf vereinfacht dargestellt. Blossfeld (2018) zeigt auf der Grundlage von Längsschnittdaten des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dass über die Kohorten der Anteil der Kinder die nach der Grundschule den Übergang zum akademischen Bildungszweig machen, angestiegen ist. Entsprechend haben die Übergangsraten der Kinder nach der Grundschule zum nichtakademischen Bildungszweig über die Kohorten abgenommen. Obwohl damit alle Kinder verschiedener Herkunftsgruppen von dieser Öffnung profitiert haben, bleiben die relativen herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten bestehen.

Trotz der Bildungsreformen, die das Ziel hatten die Durchlässigkeit zwischen den Schulen in der Sekundarstufe I zu erhöhen, ist die Mobilität zwischen den verschiedenen Bildungszweigen im Kohortenvergleich erstaunlich gering. Falls es Mobilität von Schülern gibt, ist Abwärtsmobilität häufiger als Aufwärtsmobilität. Kinder von niedrig gebildeten Eltern haben dabei eine höhere Abwärtsmobilität und Kinder von hoch gebildeten Eltern sowie einem hohen Status sind eher aufwärts mobil.

Im Vergleich zur Sekundarstufe I, hat die Aufwärtsmobilität nach einem ersten Bildungsabschluss auf dem nichtakademischen Bildungsweg über die Kohorten hinweg deutlich zugenommen. Jugendliche mit einem Haupt- oder Realschulabschluss entscheiden sich von Kohorte zu Kohorte immer häufiger dafür, eine Hochschulzugangsberechtigung nachzuholen. Vor allem Kinder aus privilegierten Familien nutzen diesen zweiten Bildungsweg mit einer höheren Wahrscheinlichkeit (Blossfeld, 2018).

Gleichzeitig hat der Anteil der Schüler mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die sich dann für eine berufliche Ausbildung entscheiden, über die Kohorten deutlich zugenommen. Hierbei handelt es sich vor allem um junge Erwachsene aus Familien mit geringen Herkunftsressourcen. Kinder mit einer Hochschulzugangsberechtigung, die aus Familien mit hohen Herkunftsressourcen stammen, entscheiden sich hingegen häufiger für einen tertiären Bildungsabschluss.

6. Die Stabilität der Herkunftseffekte im Zuge der Bildungsexpansion

Es existieren verschiedene, konkurrierende Theorien über die herkunftsspezifische Veränderung der Bildungschancen im Zuge der Bildungsexpansion. Erstens, die Modernisierungstheorie, die besagt, dass die Bildungsexpansion zu einem allgemeinen Rückgang der Ungleichheit der herkunftsspezifischen Bildungschancen führt (vgl. z.B. Lenski, 1966; Treiman, 1970). Nach dieser Theorie expandiert das Bildungssystem als Reaktion auf die funktionalen Anforderungen in modernen Gesellschaften. In diesem Modernisierungsprozess werden alle Eltern zunehmend besser durch die Massenmedien über die Bildungschancen und -möglichkeiten ihrer Kinder informiert, sodass der sekundäre Effekt der sozialen Herkunft abnehmen sollte. Darüber hinaus *sollten nach dieser Theorie* Auswahlverfahren im Bildungssystem rationaler und meritokratischer werden, was dann auch zu einem Sinken des tertiären Effekts der sozialen Herkunft führen sollte. Bildungschancen sollten somit zunehmend nur noch von den Schülerleistungen abhängen (die primären Effekte I und II der sozialen Herkunft). Die große Mehrzahl der empirischen Ergebnisse zeigt, dass die Vorhersagen der Modernisierungstheorie im Grunde nicht eingetroffen sind. Weiterhin sind die Bildungsentscheidungen verschiedener Herkunftsrgruppen von großer Bedeutung.

Ein angemesseneres Modell scheint vielmehr die Theorie der kulturellen Reproduktion zu sein (Bourdieu, 1973; Bowles & Gintis, 1976; Collins, 1979). Sie behauptet, dass Bildungszertifikate die soziale Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt legitimieren. Vertreter dieser Theorie erkennen jedoch einen inhärenten Konflikt zwischen der Auswahl- und Sozialisationsfunktion von Bildung. Eine wesentliche Rolle von Bildungsinstitutionen ist die Integration von Kindern mit niedriger sozialer Herkunft in das vorherrschende Wertesystem der Gesellschaft (Meyer, Ramirez, Rubinson & Boli-Bennett, 1977). Die Bildungsexpansion der Sekundarstufe II steht im Einklang mit der steigenden Nachfrage benachteiligter Gruppen nach mehr Bildung. Mit anderen Worten, im Zuge der Bildungsexpansion von unten wird nicht nur das Erreichen der Grundschulbildung, sondern auch die Sekundarstufe I und II universal und zunehmend unabhängig von der sozialen Herkunft (Shavit & Blossfeld, 1993). In diesem Prozess sind über die Kohorten hinweg Familien mit besseren Herkunftsressourcen in der Regel die Vorreiter in den Bildungsentscheidungen, während Familien mit niedrigen Herkunftsressourcen häufig die Nachzügler sind (Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2015). Gleichzeitig wollen sich die privilegierten Gruppen ihre Vorteile im oberen Teil des Ungleichheitssystems erhalten. Sie bewahren ihre Privilegien durch den Erwerb eines Hochschulabschlusses. Dies ist aufgrund der Persistenz von primären, sekundären und tertiären Effekten der sozialen Herkunft möglich (siehe Abbildung 2). Das bedeutet, dass im Zuge des Ausbaus der tertiären Bildung der Anstieg der Bildungsnachfrage von Kindern höherer sozialer Herkunft immer größer sein sollte als der Anstieg der Bildungsnachfrage von Kindern niedriger sozialer Herkunft.

Raftery und Hout (1993) schlagen eine spezielle Version der Reproduktionstheorie für Bildungsübergänge vor. Ihre Maximally Maintained Inequality (MMI) Hypothese besagt, dass der Effekt der Bildungsherkunft auf den Bildungsübergang über die Kohorten hinweg nur dann abnimmt, wenn die privilegierten Gruppen am jeweiligen Bildungsübergang mehr oder minder bereits saturiert sind. Somit führt die Bildungsexpansion vor allem dann zu einem Anstieg der Bildungschancen von Kindern aus Familien mit niedrigen Herkunftsressourcen, wenn im Grunde alle Kinder aus Familien mit besseren Herkunftsressourcen diesen Bildungsübergang bereits erfolgreich absolvieren (Lucas, 2001). Dies bedeutet, dass im Zuge der Bildungsexpansion von unten die Bildungsübergänge der Sekundarstufen I und II über die Geburtskohorten hinweg universaler werden. Wenn jedoch alle Herkunftsgruppen an einem bestimmten Bildungsübergang saturiert sind, sind die Bildungszuwächse für Kinder mit niedriger sozialer Herkunft zum Teil illusorisch. Wenn fast jeder Schüler den Bildungsübergang schafft, dann ist dies keine besondere Leistung mehr und der jeweilige Bildungsübergang wird zu einer Voraussetzung für alle. Mit anderen Worten, höhere Übergangsraten an weitgehend universalisierten Bildungsübergängen verlieren ihre symbolische Bedeutung für die Bildungsungleichheit. Wenn jedoch privilegierte Kinder bei höheren Bildungsübergängen noch nicht saturiert sind, ist es unwahrscheinlich, dass die Bildungsexpansion zu verbesserten Chancen benachteiligter Kinder führt. Vielmehr bleiben ihre Chancen im Zeitverlauf relativ konstant oder reduzieren sich sogar (Blossfeld et al., 2015). Dies ist wiederum auf die primären, sekundären und tertiären Effekte der sozialen Herkunft zurückzuführen (vgl. Abbildung 2). Solange privilegierte Herkunftsfamilien an den verschiedenen Bildungsübergängen nicht saturiert sind, wird die Übergangswahrscheinlichkeit von Kindern aus Familien mit niedrigem Bildungsniveau eingeschränkt sein.

Eine weitere Theorie ist die Effectively Maintained Inequality (EMI) Theorie von Lucas (2001). Auch diese Theorie postuliert an höheren Bildungsübergängen eine starke Konkurrenz zwischen Familien unterschiedlicher sozialer Herkunft, konzentriert sich jedoch auf die qualitativen Bildungsunterschiede bei gleichem Bildungsniveau. Wenn neue Distinktionen auf der tertiären Ebene eingeführt werden, z. B. durch eine zunehmende Differenzierung zwischen Bachelor- und Masterstudiengängen oder zwischen Fachhochschulen und traditionellen Universitäten in Deutschland, prognostiziert diese Theorie, dass soziale Herkunft eine große Rolle dabei spielt, welcher tertiäre Abschluss gewählt wird (Lucas, 2009).

7. Abschließende Bemerkung

Dieser Beitrag weist darauf hin, dass die soziale Herkunft noch immer ein wichtiger Faktor für die Bildungschancen im Lebensverlauf ist. Auch über die Kohorten hinweg ist die Wirkung der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen relativ stabil. Das Ziel dieses Beitrags war, die Rolle der Bildungsentscheidungen auf

Grundlage verschiedener Herkunftsressourcen im Zusammenspiel mit primären und tertiären Effekten im Lebensverlauf aufzuzeigen.

Die Lebensverlaufsforschung zeigt, dass heute die Bildungsprozesse vom Baby bis zum älteren Erwachsenen meist kumulativ verlaufen (Blossfeld, Kilpi-Jakonen & Vono de Vilhena, 2014; Blossfeld, Buchholz, Skopek & Triventi, 2016; Blossfeld, Blossfeld & Blossfeld, 2017). Durch herkunftsspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen werden die Lernenden in verschiedene Lernumwelten kanalisiert, wo sie jeweils unterschiedliche Lernerfahrungen machen und Kompetenzfortschritte erzielen, die dann im weiteren Bildungsverlauf die Grundlage für die Entscheidungen der Familien und ihrer Kinder darstellen.

Die Organisation des Bildungssystems mit seinen Übergängen bestimmt deswegen, wann im Lebensverlauf Bildungsentscheidungen mit welcher Konsequenz von den Familien (und Lehrern) getroffen werden müssen und in welchem Umfang diese später korrigiert werden können. Auf dieser Grundlage ist zu empfehlen, das Bildungssystem insgesamt möglichst lange offen zu halten und die Anschlussfähigkeit von Bildungsabschlüssen zu gewährleisten (Vermeidung von Bildungssackgassen). Der zweite und der kürzlich eröffnete dritte Bildungsweg (offene Hochschule) stellen hier einen großen Schritt in die richtige Richtung dar, weil hier auch berufliche Qualifikationen zunehmend anerkannt werden.

Aus einer Längsschnittstudie von Fend, Berger und Grob (2009) gibt es allerdings auch empirische Hinweise darauf, dass durch organisatorische Reformen des Bildungssystems (wie etwa durch die Einführung der Förderstufe oder der Gesamtschule) zwar kurzfristig die herkunftsspezifischen Effekte vermindert werden können, dass sich die Herkunftsfamilien dann aber mit ihren Wünschen langfristig doch wieder durchsetzen. Insbesondere bei späteren risikobehafteten Bildungsentscheidungen scheint sich der schulische Einfluss im Lebensverlauf zu verlieren und die familiären Ressourcen treten zunehmend wieder in den Vordergrund. Das heißt, dass sich die Herkunftsfamilien der Mittelschichten, die jeweils versuchen optimal mit ihren Strategien und Ressourcen für ihre Kinder zu sorgen, in unterschiedlichen Schulformen letztendlich immer wieder durchsetzen (Blossfeld, Buchholz, Skopek & Triventi, 2016). Vieles spricht deswegen dafür, dass man nicht nur mehr Frühförderung und Ganztagschulen braucht, sondern einen umfassenderen Ansatz benötigt, der insbesondere die Familien der benachteiligten Herkunftsgruppen stärker in die Bildungsförderung einbezieht (Familienbildung).

Literatur

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. & Kautz, T. (2011). *Personality psychology and economics*. NBER Working Paper No. 16822. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w16822>
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the federal republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1–24.

- Blossfeld, H.-P. (1984). *Bildungsexpansion und Berufschancen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Blossfeld, H.-P. (1989). *Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Blossfeld, H.-P., Buchholz, S., Skopek, J. & Triventi, M. (Hrsg.) (2016). *Models of secondary education and social inequality* (eduLIFE lifelong learning series). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Blossfeld, H.-P., Kilpi-Jakonen, E. & Vono de Vilhena, D. (Hrsg.) (2014). *Adult learning in modern societies. An international comparison from a life-course perspective* (eduLIFE lifelong learning series). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Blossfeld, H.-P., Kulic, N., Skopek, J. & Triventi, M. (Hrsg.) (2017). *Childcare, early education and social inequality. An international perspective* (eduLIFE lifelong learning series). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Blossfeld, P. N. (2016). *Changes in inequality of educational opportunity. A cross-national comparison and the long-term development in Germany*. Oxford, UK: University of Oxford.
- Blossfeld, P. N. (2018). *Changes in inequality of educational opportunity. The long-term development in Germany*. Wiesbaden: Springer.
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2015). Educational expansion and inequalities in educational opportunity: Long-term changes for East and West Germany. *European Sociological Review*, 31(2), 144–160.
- Blossfeld, P. N., Blossfeld, G. J., & Blossfeld, H.-P. (2016). Changes in educational inequality in cross-national perspective. In M. J. Shanahan, J. T. Mortimer & M. Kirkpatrick Johnson (Hrsg.), *Handbook of the life course* (S. 223–247). Cham: Springer International Publishing.
- Bos, W. (Hrsg.) (2008). *IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Eickelmann, B. & Gerick, J. (2014). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in Deutschland im internationalen Vergleich. In W. Bos, B. Eickelmann, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, R. Schulz-Zander & H. Wendt (Hrsg.), *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 113–145). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Wendt, H., Köller, O. & Selter, C. (2012). *TIMSS 2011: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Educational opportunity, and social inquiry. Changing prospects in Western society*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America*. New York, NY: Basic Books.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9, 275–305.
- Breen, R., van de Werfhorst, H. G. & Jaeger, M. M. (2014). Deciding under doubt. A theory of risk aversion, time discounting preferences, and educational decision-making. *European Sociological Review*, 30(2), 258–270.
- Bukodi, E. & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing ‘social origins’. The effects of parents’ class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024–1039.

- Carneiro, P. & Heckman, J. J. (2005). Human capital policy. In J. J. Heckman & A. B. Krueger (Hrsg.), *Inequality in America. What role for human capital policies?* (S. 77–239). Cambridge, MA: MIT Press.
- Collins, R. (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. New York, NY: Academic Press.
- Ditton, H. (2010). Schullaufbahnen und soziale Herkunft. Eine Frage von Leistung oder Diskriminierung? In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie* (S. 79–99). Opladen: Budrich.
- Dollmann, J. (2016). Unwillig oder benachteiligt? Migranten im deutschen Bildungssystem. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 253–280). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Erikson, R. (2016). Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment. *European Societies*, 18(2), 117–135.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., Jackson, M., Yaish, M. & Cox, D. R. (2005). On class differentials in educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(27), 9730–9733.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (Hrsg.) (1996a). *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996b). Explaining class inequality in education. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Boulder, CO: Westview Press.
- Esser, H. (2016). Bildungssysteme und ethnische Bildungsungleichheiten. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 331–396). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.) (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Becker, R. (2017). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 211–232). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Helbig, M. & Nikolai, R. (2015). *Die Unvergleichbaren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2003). Social inequality in higher education: Is vocational education a pathway to or away from university? *European Sociological Review*, 19(3), 319–334.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. (Hrsg.) (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Knoppick, H., Becker, M., Neumann, M., Maaz, K. & Baumert, J. (2016). Das subjektive Erleben des Übergangs in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(3), 129–143.
- Kohn, M. L. & Slomczynski, K. M. (1990). *Social structure and self-direction. A comparative analysis of the United States and Poland*. Oxford: Basil Blackwell.
- Lenski, G. E. (1966). *Power and privilege. A theory of social stratification*. New York, NY: UNC Press Books.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality. Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690.
- Lucas, S. R. (2009). Stratification theory, socioeconomic background, and educational attainment. *Rationality and Society*, 21(4), 459–511.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R. & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950–1970. *Sociology of Education*, 50(4), 242–258.

- Müller, W. & Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46(1), 1–42.
- Raftery, A. E. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality. Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921–75. *Sociology of Education*, 66(1), 41–62.
- Reiss, K., Sälzer, C., Schiepe-Tiska, A., Klieme, E. & Köller, O. (Hrsg.) (2016). *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tillmann, K.-J. (2010). Der Schritt in die Zweigliedrigkeit. Motive und bundesweiter Vergleich – Teil II. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen*, 21(3), 93–95.
- Treiman, D. J. (1970). Industrialization and social stratification. *Sociological Inquiry*, 40(2), 207–234.
- Weber, M. (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Weinert, S., Artelt, C., Prenzel, M., Senkbeil, M., Ehmke, T. & Carstensen, C. H. (2011). Development of competencies across the life span. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(S2), 67–86.