

Ohne Zweifel ist das Bildungssystem die zentrale Instanz zur Verteilung von Lebenschancen in der heutigen Gesellschaft. Die intergenerationale soziale Mobilität, also die Auf- und Abstiegsmöglichkeiten von der Herkunftsfamilie zur sozialen Position im Erwachsenenalter, wird ganz wesentlich über das Bildungssystem vermittelt.

Dieser Prozess wird in der soziologischen Mobilitätsforschung im „OED-Dreieck“ dargestellt (Breen, 2004). Darin werden drei Teilprozesse unterschieden, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft („Origin“), Bildungserfolg („Education“) und sozialer Position im Erwachsenenalter („Destination“) beschreiben. Der erste Teilprozess bezieht sich auf die Bildungsungleichheit (OE-Pfad). Darunter versteht man die ungleich verteilten Chancen auf Bildungserfolge nach Personenmerkmalen, etwa nach Herkunftsschicht, Migrationshintergrund oder Geschlecht. Zweitens hängen die Mobilitätschancen von den Bildungserträgen am Arbeitsmarkt ab (ED-Pfad). Hier geht es um die Frage, welche Berufspositionen und Einkommen mit Bildungsabschlüssen verknüpft sind. Drittens können Lebenschancen direkt von den Eltern an ihre Kinder übertragen werden, etwa durch Vererbung von Betriebsvermögen (OD-Pfad).

Wie entwickelt sich die intergenerationale Mobilität in historischer Perspektive? Seit den Geburtsjahrgängen der 1920er Jahre ist in Westdeutschland und einer Reihe anderer westlicher Gesellschaften eine langsame Erhöhung der Mobilitätschancen beobachtbar (Pollak, 2016). In Folge der anhaltenden Bildungsexpansion und der Aufwertung der Berufsstruktur ist auch heute die Zahl derer, die gegenüber ihren Eltern aufsteigen, deutlich größer als die Zahl derer, die absteigen – entgegen prominenten Diagnosen einer „Abstiegsgesellschaft“ (Nachtwey, 2016).

Wie wichtig sind die drei Teilprozesse für die Mobilität bzw. Immobilität der Menschen in der Sozialstruktur? Empirisch sind die Bildungsungleichheit und die Bildungserträge die entscheidenden Pfade für die Verteilung von Lebenschancen. Die direkten Herkunftseffekte sind für den Zugang zu Berufspositionen heute nachrangig. Wenn wir eine langfristige Zunahme der sozialen Mobilität beobachten, muss es aber Veränderungen im OED-Dreieck gegeben haben. Die Forschung zeigt, dass die allmähliche Öffnung der Sozialstruktur in Westdeutschland von einer langsamen Reduktion der Bildungsungleichheit getragen wird (Pollak, 2016). An den direkten Vererbungsprozessen und den Bildungsrenditen hat sich über die Zeit wenig geändert. Trotz

vielfacher Warnungen vor einer „Bildungsinflation“ eröffnet hohe Bildung unverändert den Zugang zu privilegierten Berufspositionen (Klein, 2011). Die Akademikerarbeitslosigkeit ist konstant niedrig. Und mit jeder höheren Qualifikationsstufe kann man mit einem spürbaren Einkommenszuwachs rechnen (Piopiunik et al., 2017).

Vor diesem Hintergrund kommt der Beschäftigung mit Determinanten der Bildungsungleichheit ein besonderer Stellenwert zu. In Anlehnung an Dahrendorf (1966) wurde in den 1960er Jahren das Bild der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“ als einer mehrfach benachteiligten Personengruppe geprägt. Heute gilt mit Geißler (2005) der „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ als hauptbenachteiligt. Solche plakativen Bilder enthalten zutreffende Beobachtungen, verdecken aber auch Erkenntnisse der Bildungsforschung.

Richtig ist, dass sich räumliche Ungleichheiten des Zugangs zum Gymnasium reduziert haben. Richtig ist auch, dass ein immenser Wandel der geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung stattgefunden hat. Inzwischen sind Frauen erfolgreicher in den Schul- und Hochschulabschlüssen als Männer, wobei dies in einer Reihe europäischer Länder noch weit ausgeprägter ist als in Deutschland (Helbig, 2012). Nach wie vor unterscheiden sich junge Männer und Frauen jedoch in der Wahl der Ausbildungs- und Studiengänge – mit oft negativen Konsequenzen für die Arbeitsmarktchancen von Frauen. Richtig und wichtig ist insbesondere der Befund, dass die Bildungsungleichheit noch immer stark nach der Herkunftsschicht strukturiert ist. Zwar hat sich die Gymnasialbeteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten im Zeitverlauf langsam erhöht. Doch haben sich die Ungleichheiten im Bildungssystem nach oben verschoben und sind beim Zugang zur Hochschule größer geworden (Lörz, Schindler, 2011). Auch ist die herkunftsspezifische Bildungsungleichheit in Deutschland im internationalen Vergleich besonders groß.

Geißlers Diktum suggeriert, dass es genuine ethnische Bildungsungleichheiten gibt. Zwar stimmt es, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule oft schlechter abschneiden. Die zum Teil daraus abgeleitete Interpretation, dass dies primär mit ethnischer Diskriminierung oder kulturell bedingter Lernunwilligkeit zu tun habe, ist jedoch nicht richtig. Die Forschung zeigt, dass der größte Teil der ethnischen Bildungsungleichheit darauf zurückgeht, dass Migrantenhaushalte oft mit geringen Bildungs- und Einkommensres-

sources ausgestattet sind. Es ist auch hier die soziale Herkunft, die den geringeren Bildungserfolg erklärt (Kalter et al., 2011). Bei identischer sozioökonomischer Ressourcenlage sind Kinder mancher Migrantengruppen in Folge ihrer hohen Bildungsaspirationen sogar erfolgreicher als deutsche (Schulze et al., 2009).

Wenn also die Herkunftsschicht die zentrale Determinante für Bildungsungleichheit ist, stellt sich die Frage nach ihrer Entstehung. Dafür hat sich die von Boudon (1974) vorgeschlagene Unterscheidung primärer und sekundärer Effekte als nützlich erwiesen. Primäre Effekte sind Unterschiede in den Fähigkeiten und Leistungen der Schüler, die anlage- oder sozialisationsbedingt schon zu Beginn der Schullaufbahn bestehen und sich dann fortschreiben. Sekundäre Effekte sind Ungleichheiten, die aus Erwägungen der Eltern und ihrer Kinder über die weiterführende Bildungslaufbahn an den Übergangspunkten im Bildungssystem entstehen. Diese Erwägungen betreffen etwa die erwartete berufliche Relevanz und die Kostenträchtigkeit verschiedener Bildungsalternativen, etwa eines Gymnasialabschlusses gegenüber der Mittleren Reife. Auch spielt die Verbindlichkeit der Schulempfehlungen der Lehrer eine Rolle.

Die Forschung befasst sich aktuell mit der Frage, welchen Anteil primäre und sekundäre Effekte in verschiedenen Ländern an der Bildungsungleichheit haben. Deutschland gehört zu den Ländern mit relativ großen sekundären Effekten. Sie betragen beim Übergang in die Sekundarstufe etwa 50% und beim Übergang zum Studium etwa 70% (Jackson, Jonsson, 2013). Dies ist typisch für Länder mit einem mehrgliedrigen, nach Leistungsniveaus stark gestuften Bildungssystem. Der Anteil primärer und sekundärer Effekte gibt einen Hinweis darauf, wie einflussreich Maßnahmen zur Reduktion der Bildungsungleichheit sein können, die an spezifischen Punkten des Bildungsprozesses ansetzen. Für Deutschland bieten primäre und sekundäre Effekte gleichermaßen Ansatzpunkte.

Angestrebte Veränderungen der Bildungsungleichheit müssen immer im Zusammenspiel von Familie und Schule gesehen werden. Primäre Effekte gehen maßgeblich darauf zurück, dass Kinder privilegierter Herkunft mehr Lernanregungen und schulische Förderung seitens ihrer Eltern erhalten, gerade im Umgang mit Büchern. Dies lässt sich kaum verhindern. Man kann aber darauf hinarbeiten, dass der Lernvorsprung zum Zeitpunkt der Einschulung weniger groß ausfällt. Hierfür bieten frühkindliche Bildungseinrichtun-

gen Ansatzpunkte. Allerdings schicken gerade Familien, deren Kinder besonders stark von Kindergärten und -horten profitieren würden, ihre Kinder seltener dorthin (Becker, 2010). Die frühere und breitere Inanspruchnahme vorschulischer Bildungsangebote kann aber bildungspolitisch gefördert werden.

Sekundäre Effekte lassen sich im Prinzip durch eine Reihe von Maßnahmen verringern. Die international vergleichende Forschung zeigt, dass Länder mit einem weniger stratifizierten Bildungssystem eine geringere Bildungsungleichheit aufweisen (Bol et al., 2014). Man könnte also eine Reduktion der Bildungsungleichheit erwarten, wenn Schulen und Schulklassen weniger hierarchisch abgestuft wären und Schüler stärker gemeinsam beschult würden; wenn eine Leistungsselektion der Schüler zu einem möglichst späten Zeitpunkt stattfände; und wenn die Lehrerempfehlung für die weiterführende Schulform stärker wöge als der Elternwille. Denn es ist anzunehmen, dass Bildungsentscheidungen sich umso mehr am Herkunftsstatus als an den erbrachten Leistungen orientieren, je eher sie stattfinden und je mehr die Eltern darüber bestimmen.

Kausale Nachweise sind jedoch nicht so leicht zu erbringen und die empirische Evidenz ist oft widersprüchlich. Dies gilt auch für die Beurteilung der Wirksamkeit von Reformen. So hat Dollmann (2011) zwei Übergangskohorten von Schülern in Köln verglichen, von denen die eine mit unverbindlichen und die andere mit verbindlichen Lehrerempfehlungen konfrontiert war. Die sekundären Effekte fielen bei einer unverbindlichen Empfehlungsregelung theoriegemäß größer aus als bei einer verbindlichen. Privilegierte Familien nutzen ihre Entscheidungsspielräume also zu Gunsten ihres Nachwuchses aus. Studien mit anderen Datengrundlagen kommen aber zu anderen Schlüssen: Nach Analysen von Büchler (2016) haben die zwischen 1985 und 2010 erlassenen Reformen zur Verbindlichkeit der Übergangsempfehlungen über alle Bundesländer hinweg keine signifikanten Effekte nach sich gezogen. Um genauere Erkenntnisse zu erlangen, unter welchen Bedingungen politische Maßnahmen welche Wirkungen nach sich ziehen, führt an weiterer Forschung kein Weg vorbei.

Grundsätzlich bietet der Föderalismus der deutschen Bildungspolitik gute Möglichkeiten, die Wirkung von Bildungsinstitutionen und ihrer Reformen zu untersuchen. Doch erschwert der überbordende Aktionismus seit dem „PISA-Schock“ systematische Evaluationen – wenn etwa das „G8“ zurückgenom-

men wird, bevor die Wirkungen ernsthaft untersuchbar sind. Es wäre erstrebenswert, Bildungsreformen besonnener und koordinierter zu planen und mit belastbarer Begleitforschung umzusetzen. Dies bedeutet in der Regel Geduld. Um Wirkungen von Reformen gesichert zu beurteilen, bedarf es kumulativer Forschung. Auch kann man nicht erwarten, dass eine einzelne Reform ein zeitstabiles und international verbreitetes Phänomen wie die herkunftsspezifische Bildungsungleichheit schlagartig verändert. Die Tatsache, dass es raum-zeitliche Variationen im Ausmaß der Bildungsungleichheit gibt, macht aber Mut, dass Bildungsreformen effektiv sein können.

Literatur

Becker, Birgit. 2010. Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, S. 139-163.

Bol, Thijs; Witschge, Jacqueline; van de Werfhorst, Herman G.; Dronkers, Jaap. 2014. Curricular Tracking and Central Examinations: Counterbalancing the Impact of Social Background on Student Achievement in 36 Countries. In: Social Forces 92 (4), S. 1545-1572.

Boudon, Raymond. 1974. Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.

Breen, Richard (Hg.). 2004. Social Mobility in Europe. Oxford: Oxford University Press.

Büchler, Theresa. 2016. Schulstruktur und Bildungsungleichheit. Die Bedeutung von bundeslandspezifischen Unterschieden beim Übergang in die Sekundarstufe I für den Bildungserfolg. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 68, S. 53-87.

Dahrendorf, Ralf. 1966. Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen.

Dollmann, Jörg. 2011. Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 63, S. 595-621.

Geißler, Rainer. 2005. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter; Kahlert, Hei-

ke (Hg.). Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, S. 71-100.

Helbig, Marcel. 2012. Die Umkehrung. Geschlechterungleichheiten beim Erwerb des Abiturs im Wandel. In: Becker, Rolf; Solga, Heike (Hg.). Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 374-392.

Jackson, Michelle; Jonsson, Jan. 2013. Why does Inequality of Educational Opportunity vary across Countries? Primary and Secondary Effects in Comparative Context. In: Jackson, Michelle (Hg.), Determined to succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment. Stanford: Stanford University Press, S. 306-338.

Kalter, Frank; Granato, Nadia; Kristen, Cornelia. 2011. Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In: Becker, Rolf (Hg.). Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS, S. 257-289.

Klein, Markus. 2011. Trends in the Association between Educational Attainment and Class Destinations in West Germany: Looking inside the Service Class. In: Research in Social Stratification and Mobility 29 (4), S. 427-444.

Lörz, Markus; Schindler, Steffen. 2011. Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: Zeitschrift für Soziologie 40, S. 458-477.

Nachtwey, Oliver. 2016. Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Piopiunik, Marc; Kugler, Franziska; Wößmann, Ludger. 2017. Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland. In: ifo Schnelldienst 70, 7/2017, S. 19-30.

Pollak, Reinhard. 2016. Soziale Mobilität. In: Statistisches Bundesamt, WZB & SOEP: Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 209-217.

Schulze, Alexander; Wolter, Felix; Unger, Rainer. 2009. Bildungschancen von Grundschulern: Die Bedeutung des Klassen- und Schulkontextes am Übergang auf die Sekundarstufe I. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 61, S. 411-435.