

Wirtschaft und Gesellschaft
Lebensführung im 21. Jahrhundert

Hans-Peter Müller | Tilman Reitz (Hrsg.)

Bildung und Klassenbildung

Kritische Perspektiven auf
eine Leitinstitution der Gegenwart

BELTZ JUVENTA

Hans-Peter Müller | Tilman Reitz (Hrsg.)
Bildung und Klassenbildung

Wirtschaft und Gesellschaft.
Lebensführung im 21. Jahrhundert

Herausgegeben von Hans-Peter Müller

Hans-Peter Müller | Tilman Reitz (Hrsg.)

Bildung und Klassenbildung

Kritische Perspektiven auf eine Leitinstitution
der Gegenwart

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: text plus form, Dresden

ISBN 978-3-7799-4170-5

Inhalt

Vorbemerkung 7

Hans-Peter Müller und Tilman Reitz

Einleitung.

Die Bildungsgesellschaft und die Bildungssoziologie 8

Teil 1

Paradigmen der Ungleichheitstheorie

Benedikt Rogge und Olaf Groh-Samberg

Staterhalt und Statusbewusstsein.

Zur familialen Transmission von Bildung 26

Tilman Reitz

Spielarten der Klassenbildung. Zur kulturellen

Strukturierung von Macht- und Einkommensgrenzen 50

Thorsten Peetz

Die Ökonomisierung der Bildung.

Eine differenzierungstheoretische Perspektive 83

Hans-Peter Müller

Meritokratie als Schimäre? Gleichheit und Ungleichheit

in Bildungsprozessen und ihre Folgen 104

Teil 2

Bildungsfronten der Gegenwart

Susanne Schneider

Bildungschancen von Kindern mit muslimisch

geprägter Herkunft. Lehrerinnen und Lehrer als Gatekeeper 124

Ulf Banscheraus
Der Dritte Bildungsweg.
Schnittstelle im Widerspruch zur Systemlogik 153

Sebastian Meißner
Bildungsrenditen: neoklassische Probleme,
beschäftigungstheoretische Lösungen 179

Teil 3 **Die Hochschulen nach Bologna**

Michael Hartmann
Die Exzellenzinitiative und die Hierarchisierung
des deutschen Hochschulsystems 208

Kathia Serrano-Velarde
Verwaltungsmodernisierung oder Bürokratisierung?
Zur Einführung der Qualitätssicherung in der Hochschullehre 231

Susanne Draheim und Anja Zeese
„Das Gefühl, alle wissen hier doch,
wie der Hase läuft, nur ICH nicht“.
Zwei Perspektiven auf Bildungsaufstieg an Hochschulen 248

Heinz-Dieter Meyer
Gerechtigkeit im Zugang zu Hochschulbildung.
Common Sense, normative und institutionelle Perspektiven 277

Die Autorinnen und Autoren 307

Vorbemerkung

Den Anstoß für den vorliegenden Band hat ein Workshop gegeben, der im November 2011 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena veranstaltet wurde. Die dort geführten Diskussionen haben uns in der Annahme bestärkt, dass die aktuelle Doppelkonjunktur von Bildungspolitik und Bildungssoziologie ebenso viel von der gesellschaftlichen Bedeutung des Themas verdeckt wie sichtbar macht. Ein Sammelband mit kritischen soziologischen Perspektiven, die vom herrschenden, aufs Ziel „gerechter“ Chancen verengten Diskurs abweichen, schien uns daher sinnvoll. Wir haben in diesem Band sowohl stark ausgebaute Versionen der Tagungsbeiträge als auch zusätzliche Texte versammelt, mehrheitlich solche von jüngeren Forscherinnen und Forschern. Ein Teil davon präsentiert verdichtet Ergebnisse von Abschlussarbeiten; wir hoffen damit auch personell frische Sichtweisen und empirische Befunde in die Debatte zu bringen.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für eine teilweise aufwändige Textarbeit und ihre fallweise lang bemühte Geduld bis zur Publikation. Ebenso gilt unser Dank den damals an der Konzeption und Organisation des Workshops Beteiligten: Susanne Draheim, Alexandra Krause, Stephan Lessenich, Vera Trappmann und Julia Maria Zimmermann. Sie haben entscheidend an der Ausbildung und Diskussion der Ideen mitgewirkt, die wir nun gebündelt der (Fach-)Öffentlichkeit vorlegen können.

Einleitung

Die Bildungsgesellschaft und die Bildungssoziologie

Auch wohlhabende Gesellschaften sind nicht sorgenfrei. Wer heute in Deutschland Kinder in die Welt setzt, sollte ihnen besser schon vor der Geburt einen Platz in einer gut betreuten Tagesstätte suchen. Wenn man sie zur Schule schickt, ist neu zu bedenken, ob man im geeigneten Stadtviertel wohnt – um Brennpunktschulen zu vermeiden, aber auch, um geeignete Sportvereine, Musikunterricht und Ähnliches in fahrbarer Reichweite zu haben. Nach dem Abitur sind die jungen Erwachsenen häufig weiter auf finanzielle Unterstützung und auf geistig-moralischen Beistand während des Studiums angewiesen; erst wenn die Familie zudem weiß, wo man am besten studiert, sind die Bedingungen ideal. Wer gleich in den Beruf oder in die Ausbildung geht, muss sich auf Weiterbildungen einstellen, wird aber meist nicht zu den Einkommen der akademisch Qualifizierten aufschließen können. Die Politikerinnen und Funktionäre, die den Rahmen für solche Perspektiven entwerfen, haben gewöhnlich eine Promotion und leben unsicher, wenn sie nicht ehrlich erarbeitet ist. Sachlich kann ihnen die Frage den Schlaf rauben, wie sie den stetig steigenden Geldbedarf der Schulen und vor allem Hochschulen decken sollen, die ihre Bevölkerung immer breiter besucht. Sie wollen ja weiterhin glaubhaft versichern, dass alle durch höhere Qualifikationen ihre Lebenslage verbessern können. Im amerikanischen oder britischen Hochschulsystem sollten sie dabei nicht nach Abhilfe suchen, denn dort wächst sich die Verschuldung durch Studienkredite zu einem Hauptproblem öffentlicher und privater Haushalte aus. Das Versprechen lebenslangen Lernens und die Vorteile der Länder mit hohem Humankapital sind all diese Sorgen vermutlich wert. In jedem Fall macht die Schilderung deutlich: Bildung strukturiert unser (Zusammen-)Leben.

Die Soziologie, besonders natürlich die Bildungssoziologie, kann sich darüber ungetrübt freuen. Sie erhält mit dem Thema einen Schlüssel für verschiedenste soziale Probleme der Gegenwart. Klassische wie aktuelle Studien haben solche Probleme prägnant an Bildung erörtert: von städtischer Segregation (Coleman u. a. 1975; Baur/Häussermann 2008) bis zu sozialer Mobilität oder intergenerationell tradiertter Ungleichheit insgesamt (Bourdieu/Passeron 1964, 1970; Boudon 1974), von klassen- oder milieutypischen

Einstellungen (Willis 1977; Bourdieu 1979; Vester 2004) bis zur Einübung ethnischer und geschlechtlicher Identitäten (z.B. Engler 1993; Schiffauer u. a. 2002; Fegter 2012), von Visionen einer mehr oder weniger wünschenswerten Geistes-Meritokratie (Bell 1973; Gouldner 1979; Castells 1997) bis zur Selektion sogenannter Leistungseliten (Collins 1979; Hartmann 2002, 2006), von der Ökonomisierung öffentlicher Güter (Slaughter/Rhoades 2003; Marginson 2006; Münch 2011) bis zur globalen Ausbreitung westlicher Institutionen (Meyer 2007). Eine leicht verallgemeinerte Themenliste zeigt, dass noch mehr denkbar wäre: Bildung bestimmt Lebensweisen und Lebenschancen, sie geht in Macht- und Reichtumsverteilung, die Formierung und Reproduktion von Klassen oder Milieus ein, sie prägt Selbst- und Weltverhältnisse der Individuen, die symbolische Ordnung und kulturelle Trennungen in einer Gesellschaft, sie ist Bestandteil nationaler Wachstumspfade und Sonderwege sowie Gegenstand internationaler Konkurrenz und Kooperation; sie veranlasst die Soziologie, mit Disziplinen wie der Pädagogik, Ökonomie, Psychologie, Geschichte, Politikwissenschaft oder Philosophie zusammenzuarbeiten – und sich mit der Politik einzulassen.

Diese Themenfelder und Perspektiven stehen nicht einfach losgelöst nebeneinander. Bereits wenn man reflektiert, was ‚Bildung‘ bedeutet, werden grundlegende Zusammenhänge erkennbar. Der deutsche Begriff bezeichnet bekanntlich mehr bzw. Anderes als allein *education* und *learning*; zusätzlich umfasst er auch *self-formation*, ist dafür aber meist deutlich von *training* bzw. Ausbildung abgegrenzt. Die Erweiterung ist sachlich sinnvoll; in den Debatten um lebenslanges Lernen sind mittlerweile informelle Lernprozesse und Selbstkompetenzen einschlägig, wie sie in idealistischer Sprache schon die Generation Fichtes und Humboldts verhandelt hatte. Soziologisch kann man in diesem Bereich einerseits von ‚Sozialisierung‘ sprechen, der grundlegenden, nie ganz formalisierbaren Aneignung gesellschaftlicher Normen und Codes, andererseits von ‚Subjektivierung‘, der Vermittlung einer funktional passfähigen Identität. Doch auch die Abgrenzungstendenz im deutschen Sprachgebrauch ist interessant. Ihr entspricht institutionell eine Trennung zwischen humanistisch-akademischer Bildung und praktischer Berufsausbildung, die andere Bildungssysteme so nicht kennen (vgl. Banscheraus in diesem Band) – und damit auch eine andere Struktur von Berufseinmündung, Arbeitsmärkten, sogar Einkommens- und Statusgruppen als etwa in England, Frankreich, den USA oder den skandinavischen Ländern (Allmendinger 1989; Leuze 2010).¹ Die Eigenheiten von Bildung in Deutschland er-

1 In der deutschen Erziehungswissenschaft hat diese Trennung ein weiteres Schisma hervorgebracht, deren Vertreter nun auf verschiedene Weise mit der Soziologie kooperieren: zwischen quantifizierender empirischer Bildungsforschung, wie sie zumal durch die PISA-Studien bekannt geworden ist, und einer qualitativ, theoretisch und

öffnen für die Soziologie damit zwei besonders spannende Forschungsthemen: die Soziogenese gelebter Selbstverständnisse und die institutionellen Bedingungen sozialer Ungleichheit.

Trotz dieser guten Bedingungen weist die neuere deutsche Bildungssoziologie nicht nur Stärken auf. Sie tendiert einerseits zu thematischer Enge und verweigert sich andererseits zunehmend theoretischer Diskussion. Beide Beschränkungen sind mit den öffentlichen Erfolgen der Bildungsforschung verbunden. Seit PISA ist die Herkunftsbedingtheit von Bildungschancen in aller Munde (initial Baumert/Schümer 2000), und zugleich treten neue Problemgruppen auf: Statt der Sorgefigur der frühen BRD, der katholischen Arbeitertochter vom Lande, bündelt heute der Großstadtjunge mit Migrationshintergrund die Nachteile, die durchschnittlich Bildungserfolge beeinträchtigen (Geißler 2005). Die Debatten um diese Befunde werden soziologisch angefacht und angereichert, wobei die Frage dominiert, welche Gruppen im Bildungssystem (oder bei Kompetenztests) welche Erfolgchancen haben: Kinder aus armen und reichen, gebildeten und bildungsfernen, einheimischen oder eingewanderten Familien, im dreigliedrigen Schulsystem oder auf Gesamtschulen, als Mädchen in der Mathematik oder als Junge im Sprachunterricht, mit mehr oder weniger Geschwistern, die selbst mehr oder weniger Schulerfolg haben (so eine neuere Spezialstudie: Helbig 2013). Die Diskussion konzentriert sich entsprechend darauf, wie die bleibenden (oder im Fall der Geschlechter: dramatisch verschobenen) Ungleichheiten erklärt und ggf. reduziert werden können.² Das kommt offenkundig der Bildungspolitik entgegen, etwa wenn die Konrad-Adenauer-Stiftung die Chancen muslimischer Kinder erforschen lässt (El-Mafaalani/Toprak 2011; dazu Schneider in diesem Band). Es verengt jedoch deutlich das umrissene thematische Feld. Von den vielen Verhältnissen und Umbrüchen, die sich am und im Bildungssystem erforschen lassen, bleibt nur das Problem übrig, ob es ‚gerechte‘ Erfolgchancen bietet.³ Dafür braucht man aber womöglich keine Soziologie (sondern nur Bildungsforschung), und die sozialen Bedingun-

kritisch ausgerichteten Fraktion, die unter Bildung mehr verstehen will (z. B. Winkler 2012).

- 2 Bezogen auf quantitative Arbeiten formuliert etwa Rolf Becker die sozialtechnische Hoffnung: „Zielsetzung dieser Forschungsanstrengungen ist, beurteilen zu können, welche institutionellen und individuellen Einflüsse mehr oder weniger relevant für die unterschiedlichen Strukturen sozial bedingter Bildungsungleichheiten sind, und welche erwarteten und unerwarteten Konsequenzen sich ergeben, würden diese Ursachen abgestellt oder modifiziert werden“ (Becker 2012, S. 44).
- 3 Selbst die beruflichen Erträge von Bildungserfolgen stehen (mit Ausnahmen wie Solga 2005) am Rand des soziologischen Interesses und werden mehrheitlich ökonomischen Forschungen und Methoden überlassen; das Gleiche gilt verstärkt für das Feld Weiterbildung (Meißner in diesem Band).

gen der Chancenverteilung lassen sich, wenn man sie so verengt erfasst, gar nicht aufklären. Schließlich sollte man aus gesellschaftlichen Strukturen erklären können, welche Dynamik entscheidend ist: ungleich verteilte Ressourcen und rationale Entscheidungen (weil sich das Bildungsfeld Marktmechanismen annähert), familiäre Sozialisierung, tradierte Einstellungen und Institutionen (weil immer noch eine quasi-ständische Kultur den Bereich dominiert), Klassen- oder Berufsgruppeninteressen (weil wir in einer kapitalistischen oder einer professionalisierten Welt leben)? Solche Fragen werden gegenwärtig kaum mehr gestellt, geschweige denn systematisch untersucht. So bleibt in der Regel letztlich offen, was sich über die Gesellschaft sagen lässt, in der Bildung eine stark aufgewertete Rolle spielt.

Der vorliegende Band antwortet auf diese Defizite, indem er explizit theoriegeleitete Zugänge zur Gesellschaft der Bildung versammelt. Sie werden nicht gegen empirische Forschung ausgespielt, sondern in exemplarischen Analysen oder der Präsentation je eigener Untersuchungsergebnisse direkt am Gegenstand erprobt. Lediglich die Beiträge von Rogge/Groh-Samberg und Reitz sowie die normativen Diskussionen bei Müller und Meyer bieten wesentlich eine theoretische Argumentation. Alle Beiträge sollen jedoch eine Diskussion zwischen verschiedenen, teilweise gegensätzlichen theoretischen Entwürfen von Bildungssoziologie anstoßen. Das Spektrum reicht dabei von der Rekonstruktion familial-kultureller Vererbungsprozesse im Sinne Bourdieus (Rogge/Groh-Samberg; Draheim/Zeese) über Systemtheorie (Peetz), neomarxistische Klassenanalyse (Reitz) und Beschäftigungstheorie (Meißner) bis zu Analysen institutioneller Konstellationen – professionelle vs. bürokratische Organisation (Serrano-Velarde), Hierarchisierung durch Konkurrenz (Hartmann), Gatekeeping und kulturelle Diskriminierung (Schneider), das Schisma von Bildung und Ausbildung in Deutschland (Banscherus). Auch die normativ abwägenden Beiträge sind analytisch prägnant; Meyer optiert für Institutionenanalyse im Sinne Amartya Sens, während Müller vom sozialtheoretischen Gedankenexperiment Michael Youngs ausgeht. Weitere Ansätze wären denkbar gewesen – etwa Diskurs- oder Dispositivanalysen im Sinne Foucaults, Beiträge zur veränderten geschlechtlichen Subjektivierung im Bildungsbereich, Schließungs- und Konflikttheorie im Anschluss an Weber und Collins oder ein postoperaistischer Blick auf Wissensarbeit. Doch schon die vorgelegten Ansätze führen exemplarisch vor, dass sich die komplexen Funktionen von Bildung in der Gegenwartsgesellschaft erst erschließen, wenn man sie überhaupt mit soziologischen Thesen und Argumenten konfrontiert.

Bevor wir die einzelnen Zugänge zum Feld näher vorstellen, gilt es, einige Entwicklungen in Erinnerung zu rufen, die theoriegeleitete Forschung herausfordern. Sie stehen im Kontext der dramatischen Bildungsexpansion, die wir im Rücken haben und weiter erleben. In größeren Wellen, in Deutsch-

land vor allem in den 1950er bis 70er Jahren und seit 1989, gelangen immer größere Teile der Bevölkerung zum Abitur und ins Studium. Zurzeit erreichen fast 60% eines Jahrgangs die Studienberechtigung, und um die 50% nehmen ein Studium auf, mit deutlichem Anstieg in den letzten Jahren (Lörz/Schindler 2011; Statistisches Bundesamt 2014). International ist der Trend ähnlich (Calhoun 2011; Meyer in diesem Band); in Ländern wie den USA oder Südkorea besucht sogar weit über die Hälfte des Nachwuchses Hochschulen. Die Gründe dieser Ausweitung – technologischer Wandel, Massenwohlstand, veränderte Kapitalstrukturen, breitere Positionskonkurrenz, ausgleichende Sozialpolitik, institutionelle Nachahmung, supranationale Expertokratien etc. – bieten Stoff für eine eigene diffizile Diskussion. Hier sollen nur die gesellschaftlich einschlägigen Effekte umrissen werden. Die Expansion der Bildung prägt 1) zunehmend Lebensläufe und Lebensorientierungen, sie wird 2) ein Hauptfaktor in der Verteilung von Einkommens-, Macht- und Ansehenspositionen, und sie hat 3) gewaltige Kosten, die strukturelle Anpassungen verlangen – von denen viele unter dem Stichwort Ökonomisierung diskutiert werden können.

1) Dass ein System, in dem man zwölf bis über fünfzehn Jahre seines Lebens verbringt (und in das man als lebenslang Lernende/r sozusagen immer wieder zurückkehrt), dieses Leben insgesamt prägt, mag trivial sein. Die sozialen Konsequenzen sind jedoch noch nicht annähernd erforscht. Wenn zunehmend die Möglichkeit wegfällt, Bildung allein als Vorbereitung aufs eigenständige Erwachsenenleben zu behandeln, verschiebt das in großem Maßstab Kommunikations-, Kooperations- und Autoritätsverhältnisse – wie auch das Selbstverhältnis der Beteiligten. Auch die erwachsenen Lernsubjekte müssen wiederholt die Rolle noch nicht ganz kompetenter Akteure einnehmen, die Lehrenden müssen sich in einem noch in Formierung begriffenen Bereich zwischen öffentlichem Auftrag (samt Autorität) und privater Dienstleistung (mit neuen Kundenansprüchen) zurechtfinden, Organisationen müssen dafür sorgen, dass ihre Mitglieder und sie selbst ständig dazulernen, die jeweils geltenden Standards für Bildungserfolg müssen neu justiert, die anfallenden Kosten verteilt werden. All das sind praktisch wie theoretisch noch kaum gelöste Probleme. Ebenso offen ist, inwiefern der Bedeutungszuwachs von Bildung die Einkommens- und Machtverteilung in der ‚Wissengesellschaft‘ verschiebt (Reitz in diesem Band).

Im Bereich veränderter Selbstverhältnisse liegen immerhin exemplarische Ergebnisse vor bzw. lassen sich Forschungsaussichten angeben. Erstens wird zunehmend genauer untersucht, welche Bildungsstrategien Familien verfolgen. Wo Eltern (und weitere Angehörige) aktiv um das Wohl ihres Nachwuchses bemüht sind, richten sich Muster der Lebensführung im Bezugshorizont von Bildung aus. Dass die Mühe hier gewöhnlich Erfolg hat, ist umfassend belegt (systematisch Coleman 1988); in letzter Zeit wird aber

auch erforscht, *wie* die mehr oder weniger bildungsdienliche Lebenspraxis in verschiedenen Milieus gestaltet wird (bes. Lareau 2003; Rogge/Groh-Samberg in diesem Band). Die Familien agieren dabei zweitens nicht autark, sondern bewegen sich im Rahmen der etablierten Bildungsinstitutionen. Auch deren Bedeutung ist prinzipiell bekannt, etwa die des gestuften Schulsystems für deutsche Lebensläufe (Leisering u. a. 2011; Müller/Pollack 2008). Die Daten des nationalen Bildungspanels (Blossfeld et al. 2011) werden hierzu präzisierte Einsichten ermöglichen; ein komplementäres Thema könnten die Gatekeeper – zumal Lehr- und Prüfungspersonal – bieten, die über Statuspassagen der Individuen entscheiden (Struck 2001; Schneider in diesem Band). Über Herkunftsbedingungen und institutionelle Rahmung hinaus weisen schließlich die Lebensentwürfe der Bildungssubjekte selbst. Neuere Untersuchungen in der Nachfolge Foucaults (Wrana 2009; Tuschling 2009; Draheim 2012) führen vor, dass das lernende Selbst zu einer Schlüsselfigur soziologischer Zeitdiagnosen werden kann. Ist es typisch flexibel, diszipliniert, selbstregiert, leistungsorientiert, unternehmerisch, sozial und technisch vernetzt? Für eine Soziologie, die sich im Sinn ihrer Gründerväter Durkheim, Simmel und Weber auf Fragen der Lebensführung konzentriert, sind damit noch lange nicht alle theoretischen Möglichkeiten ausgeschöpft.

2) Fast alle benannten Erkundungen müssen damit rechnen, dass Individuen virtuell lebenslang um Macht- und Einkommenspositionen kämpfen. Bildung als Lebensweise ist heute nicht zuletzt aktive Positionskonkurrenz. Strukturell steht infrage, wie sich dabei das Gefüge der Positionen entwickelt. Die Bildungsexpansion bedingt hier zwei latent gegenläufige Bewegungen. Einerseits gab und gibt es Bildungsaufstieg sowie Aufstieg durch Bildung. Zwar herrscht anhaltend Streit darüber, ob die soziale Herkunft für den Bildungserfolg proportional an Bedeutung verliert oder nur auf höherem Niveau gleich wichtig bleibt (vgl. für die eine Sichtweise Breen u. a. 2011; Becker 2012; für die andere Vester 2009; vermittelnd Lörz/Schindler 2011). Doch unbestreitbar ist, dass massenhaft Menschen an Hochschulen kommen, deren Eltern dort noch nicht waren, und dass sie dann gegenüber nichtakademischen Gleichaltrigen auch bessere Einkommen erzielen. Eben darin zeigt sich jedoch auch die andere Seite der Entwicklung: Das erweiterte Bildungsspiel produziert Gewinner und Verlierer, und es ist nicht einmal ausgemacht, dass sie sich gemeinsam nach oben bewegen; bei hohen Akademikerquoten können gleichwohl die Arbeitslosenzahlen steigen und die Reallöhne sinken. Die gegenwärtig günstige deutsche Situation bildet im internationalen Vergleich ja eher die Ausnahme. Daher gilt es, nicht nur die verschlechterten Aussichten gering Qualifizierter (Solga 2005), sondern die stabilen oder wachsenden Einkommensdifferenziale zwischen den Bildungsgruppen insgesamt als Rückseite der Expansion zu diskutieren. Gerade in der „schooled society“ (Baker 2011), die Positionen an Bildung bindet, wirkt

diese zentral an der Reproduktion von Ungleichheit mit – ob intergenerational, als Medium der Statusvererbung, oder strukturell, als Selektions- und Rechtfertigungsmuster in einer Hierarchie sozialer Vorteile.

An diese analytischen Befunde knüpfen sich komplexe gesellschaftstheoretische Fragen. Wie verhält sich das Bildungssystem zu den anderen Generatoren sozialer Ungleichheit, zu Wirtschaft (und Erbrecht), Staatsapparat, geschlechtlicher Arbeitsteilung, ethnischen und religiösen Trennungen? Mit welcher Ungleichheitstheorie wird man dem Bildungssystem am besten gerecht: mit Theorien der individuellen Statuskonkurrenz, der Abschließungsstrategien von Machtgruppen oder der Antagonismen sozio-ökonomischer Klassen (Wright 2009)? Lassen sich zentrale stabilisierte Effekte der Bildungs-Ungleichheit aus wirtschaftlichen Machtverhältnissen oder staatlich-institutionellen Entscheidungen erklären (Banscherus, Hartmann und Reitz in diesem Band)? Führt diese Ungleichheit zusammen mit direkter Vermögensvererbung (Wehler 2013; Piketty 2013) dazu, dass auch in mobilisierten Gesellschaften die soziale Herkunft wesentlich über die soziale Stellung entscheidet? Und sind die trotz solcher Schwierigkeiten herrschenden Lehren von der teils realisierten, teils noch zu erreichenden Bildungsgerechtigkeit notwendig dafür, dass unsere Gesellschaftsordnung als gerecht erfahren und anerkannt wird?

3) Eine letzte entscheidende Dimension der Bildungsexpansion sind ihre Kosten, die sich schwer handhaben lassen und diverse Schübe von ‚Ökonomisierung‘ ausgelöst haben. Bildung verlangt nicht bloß mit wachsender Menge mehr Geld; sie hat zwei besondere Kostenprobleme. Einerseits gehört sie zu den Humandienstleistungen, bei denen man Arbeitszeit nur reduzieren kann, wenn man Qualitätsverluste in Kauf nimmt – sodass sie gegenüber der gut rationalisierbaren Güterproduktion kontinuierlich teurer wird. Baumol und Bowen (1966) haben das als ‚cost disease‘ der Aufführungskünste beschrieben und dabei auch Bildung als weiteren wichtigen Fall erwähnt. Andererseits ist sehr häufig nicht klar, wer überhaupt für Bildung zu zahlen hat. Sind die (Familien der) Individuen, die Bildungsangebote in Anspruch nehmen, die richtigen Adressaten; sind es die Firmen, die von ihren Kompetenzen profitieren; muss das Gemeinwesen finanziell für Qualifikationen aufkommen, die man niemand verweigern kann und die indirekt allen nützen? Von der Humankapitaltheorie (Becker 1964) bis zur Diskussion von Bildung als ‚öffentliches Gut‘ (Marginson 2006) verdeutlicht eine breite Literatur, dass es hier keine einfache und sachgerechte, vermutlich auch keine machtfreie Lösung gibt (so am Fall der Weiterbildung bei Meißner in diesem Band). Unter Bedingungen der Statuskonkurrenz bedeutet dies, dass wohlhabende Familien verstärkt private Angebote frühkindlicher und schulischer Bildung nutzen; in lukrativen Sektoren wie Recht und Ökonomie wächst zudem das Segment privater Spezial-Hochschulen. Die Masse

der Bildungsausweitung muss jedoch anders finanziert werden. Für sie scheinen große, mehr oder weniger direkte öffentliche Investitionen unverzichtbar; dabei erweisen sich jedoch periodisch die Bildungseinrichtungen als unterfinanziert und die Staatshaushalte als überlastet. Ein Ventil findet der Druck in Versuchen, die Bildungsanbieter zu mehr Effizienz zu zwingen und für ihre eigenen Finanzen verantwortlich zu machen – sodass sie im Zweifel selbst Unternehmen und Privathaushalte zur Kasse bitten.

Besonders radikal hat man die Hochschulbildung, die auch durch ihre Forschungsanteile beständig ihren Geldbedarf steigert (Geiger 2004, S. 28 ff.) und klassisch nur Teilgruppen zugute kommt, auf diese Weise umzubauen versucht. In den USA hat dies einen Boom unternehmerischer oder kapitalistischer Strategien im akademischen Management ausgelöst (Slaughter/Roades 2002; Bok 2003; Donoghue 2009 u. v. a. m.) und zudem die erwähnte Studien-Schuldenkrise herbeigeführt (Literatur bei Meyer in diesem Band), in England werden Hochschulen und Studierende seit 2011 abrupten Kürzungen und Gebührenerhöhungen ausgesetzt, in anderen europäischen, an den Bologna-Prozess angelagerten Reformen setzt man den sanfteren Druck von Kennzahlen, Wettbewerben, verkürzten Studienzeiten und erweiterter finanzieller Selbstbestimmung ein. Dass die Hochschulen bei alledem zu wirklich profitabel wirtschaftenden Unternehmen werden, ist äußerst unwahrscheinlich (Sackmann 2010); selbst die For-Profit-Hochschulen in den USA finanzieren sich (und ihre Profite) primär durch staatliche Studienzuschüsse. Vielleicht werden in der Summe nicht einmal (öffentliche) Mittel eingespart. Doch die Umbrüche, die als Vermarktlichung, Kommerzialisierung oder Kommodifizierung von Bildung, als unternehmerische Hochschule und akademischer Kapitalismus diskutiert werden, sind in jedem Fall folgenreich und soziologisch anspruchsvoll. Handelt es sich primär um eine politisch gewollte oder gebilligte Hierarchisierung des Bildungssystems (so für Hochschulen und Forschung, konkret die Exzellenzinitiative bei Hartmann in diesem Band)? Dringt die Logik des Marktes wirklich überall vor, oder bleiben eigene Codes des Funktionssystems Erziehung in Kraft (Peez in diesem Band)? Und verlangt die neue Verteilung der Kosten im sensiblen Feld Bildung vielleicht geradezu eine erneuerte Rechtfertigungsordnung (im Sinn von Boltanski/Chiapello 1999/2001 u. ö.), die in diesem Fall fairen Wettbewerb und die Autonomie von Marktakteuren als Prinzip hat (Meyer in diesem Band)? Auch hier könnte sich die ideologisch-reale Bedeutung normativer Debatten erweisen.

Die Beiträge des vorliegenden Bands sind zum einen nach methodischen Aspekten, zum anderen durch einen inhaltlichen Akzent gegliedert: Am Beginn steht die Diskussion *theoretischer* Ansätze der Bildungssoziologie; es folgen *empirisch* orientierte Analysen von Bildungsrealitäten, die gegenwärtig

tig umkämpft oder im Umbruch begriffen sind; den Abschluss bildet ein Block zu Entwicklungen im Bereich der *Hochschulbildung*.

Als bildungssoziologisches Hauptthema kann die Bedingtheit von Bildungserfolg durch soziale Herkunft gelten. Sie wird gewöhnlich entweder durch rationale Entscheidungen von Eltern und Kindern (klassisch bei Bourdieu 1974) oder durch die familiäre Einübung eines klassenspezifischen Habitus (Bourdieu/Passeron 1964, 1970) erklärt. Im Zuge quantitativ-vergleichender Bildungsforschung hat die erste Option an Boden gewonnen, während Bourdieu vielerorts als partiell widerlegt oder unbrauchbar gilt. Der Beitrag von *Benedikt Rogge* und *Olaf Groh-Samberg* setzt hier einen Gegenakzent und weist auf strukturelle Defizite der heute üblichen Theorien rationalen Entscheidens hin. Eine von deren zentralen Annahmen, die ‚rationale‘ Orientierung besser gestellter Familien auf Statuserhaltung, sei in ihrem Rahmen überhaupt nicht erklärbar – zumal dann nicht, wenn den unteren Klassen nicht ein ähnlich großes Interesse an Statusverbesserung unterstellt wird. Sozial spezifische Differenzen im Bildungsverhalten verlangen daher, die „familiäre Transmission von Statusbewusstsein und Positionierungspraktiken“ zu untersuchen – und eine Reihe neuerer Studien, die Groh-Samberg und Rogge anführen, geben hier bereits gute konkrete Beispiele.

Der Beitrag von *Tilman Reitz* kritisiert grundsätzlich, dass gegenwärtig die Vererbung von Bildungsstatus im Zentrum des theoretischen Interesses steht. Dabei bleibe nicht nur ungeklärt, wie sich Bildung zu anderen Mechanismen der Ungleichheitsvererbung verhält; vor allem fehle die Frage, wie die umkämpften Vorteilpositionen selbst durch Abschlüsse, Qualifikationen und Kompetenzen strukturiert sind. Selbst Theorien, die das Bildungssystem als Agentur zur Verteilung ungleicher Lebenschancen begreifen, seien daher klassentheoretisch unausgereift. Ansätze für eine Alternative sieht Reitz in Texten aus dem Kreis Bourdieus (bes. bei Bourdieu u. a. 1973), aber auch bei Eric Olin Wright (1997), der die Stellung der Mittelklassen zwischen Arbeit und Kapital an *skills*, *expertise* und *authority* bindet – klassisch im Bildungssystem vermittelte oder durch Abschlüsse legitimierte Eigenschaften. Ausgehend hiervon ließen sich die vielfältigen Funktionen von Bildung in der Strukturierung von Macht- und Ausbeutungspositionen bestimmen, von der Selektion und Legitimierung der Fach- und Führungskräfte über die Monopole der Professionen bis zur Verfügbarkeit bildungsarmer Bevölkerungsgruppen.

Ungleichheit ist nicht das einzig mögliche gesellschaftstheoretische Bezugsproblem der Bildungssoziologie. Der Beitrag von *Thorsten Peetz* vertritt den grundsätzlich anderen Ansatz der Systemtheorie nach Luhmann, die sich vor allem für die Eigenständigkeit ‚funktional differenzierter‘ Bereiche der Interaktion bzw. Kommunikation interessiert. Für diesen Ansatz ist die Frage wichtig geworden, ob die Autonomie der Teilsysteme durch einen Pri-

mat der Ökonomie ausgehöhlt wird; auch die ‚Ökonomisierung‘ von Bildung hätte damit gesellschaftsstrukturelle Tragweite. Peetz prüft diese Frage am Beispiel ökonomisch readjustierter Schulpolitik – und kommt zu einem beruhigenden Ergebnis: Zwar verändert sich womöglich der dominierende Code des Bildungssystems (von vermittelbar/nicht vermittelbar zu kompetent/inkompetent), aber er geht nicht im wirtschaftlichen Code Zahlen/Nichtzahlen auf, und auch der Einsatz neuer Management-Techniken in der Organisation Schule erübrigt nicht die pädagogischen Inhalte (oder ‚Programme‘). Die Praxis der Bildung wird zunehmend quantifiziert, aber nicht radikal ökonomisiert.

Als Idealfall sehen viele politische Programme vor, dass umgekehrt Bildungserfolge, die sich Intelligenz und Anstrengung verdanken, auf dem Arbeitsmarkt honoriert werden. *Hans-Peter Müller* zeigt in seinem Beitrag, dass ‚Meritokratie‘ in diesem Sinn ein fast unausweichliches Ideal ist – sie verspricht eine optimale Ausnutzung von Potenzialen, versöhnt grundlegende Gleichheit mit materieller Ungleichheit und ist tief im ethisch-kulturellen Bewusstsein der Moderne verwurzelt. Zugleich ist ihre Verwirklichung, wie Müller im Rekurs auf den begriffsprägenden Text von Michael Young (1958) zeigt, nicht unbedingt wünschenswert (weil sich die schlecht Gestellten dann zu Recht benachteiligt sehen müssten), und allen empirischen Befunden zufolge bleibt sie weitgehend eine Schimäre (weil nicht nur Bildungsstatus, sondern auch sozio-ökonomische Vorteile in großem Umfang herkunftsbedingt sind). Müller zufolge bedeutet dies jedoch nicht, dass wir uns von meritokratischen Vorstellungen verabschieden sollten – vielmehr machen erst sie gegebene Verteilungsrealitäten erträglich.

Unterhalb der Ideale kämpfen verschiedene Gruppen im Bildungssystem um ihre sozialen Chancen. Die Vertreter dieses Systems haben dabei eine wichtige Zuteilungs- und Auswahlfunktion – gerade gegenüber benachteiligten Gruppen. Der Beitrag von *Susanne Schneider* untersucht entsprechend Lehrerinnen und Lehrer als Gatekeeper, deren Einstellung zu migrantischen Kindern deren Erfolgsaussichten mitbestimmt. Ausgehend von Michael Lipskys Konzeption der „street level bureaucrats“ verdeutlicht Schneider die problematische Arbeitssituation der Lehrenden – knappe Ressourcen, unterbestimmte institutionelle Ziele, ein asymmetrisches Machtverhältnis zur Klientel – und untersucht, wie sie konkret verarbeitet wird. Eine von ihr durchgeführte Befragung von Berliner Lehrenden zu ihren türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern zeigt, dass die fragliche Situation optimistische und pessimistische Einschätzungen der Lern-Erfolgschancen zulässt, die erheblichen Einfluss auf die Behandlung der Kinder haben. Institutionelle Benachteiligung setzt daher nicht erst mit der Gymnasialempfehlung ein, sondern bereits im Alltag der Grundschulen.

Ulf Banscheraus widmet sich einem anderen, spezifisch deutschen Exklusionsmuster. Die Trennung von Hand- und Kopfarbeit wird hier traditionell durch eine Spaltung zwischen akademischer Bildung und Berufsausbildung unterstützt. Die neuhumanistische Idee der allgemeinen Menschenbildung hat nachhaltige partikularistische Effekte, die erst im Zug der jüngsten europäischen Bildungsreformen infrage gestellt werden. Banscheraus prüft die Versuche, den Übergang aus dem beruflichen Bildungssystem zur Hochschule durchlässiger zu gestalten, en detail auf Länderebene, zieht zusätzlich die Einstellungen der Hochschullehrer heran und kommt zu einem skeptischen Gesamtergebnis: Während die Bemühungen der Länder uneinheitlich sind, blockieren die Bildungsideale vieler Professorinnen und Professoren zusätzlich Übergänge. Sie sind zumeist nicht geneigt, praktische Qualifikationen und Erfahrung als akademisch relevant anzuerkennen, und unterstützen daher in ihrem breiten Verfügungsbereich (von Studienordnungen bis zu Aufnahmeverfahren) keine erhöhte Durchlässigkeit. Auch an dieser Systemstelle könnte man also von Gatekeeping sprechen.

In der beruflichen Praxis wächst unterdessen die Bedeutung von Weiterbildungen. An ihnen lässt sich prägnant der theoretische Zugriff prüfen, mit dem Bildung oft insgesamt ökonomisch abgebildet wird: die Konzeption des Humankapitals. Der ökonomischen Grundidee folgend müssten alle rationalen Bildungsinvestitionen gleichermaßen die Produktivität der Arbeitskräfte steigern, die damit ihren Marktwert erhöhen können. Die Realität im Weiterbildungssektor stellt sich, wie der Beitrag von *Sebastian Meißner* zeigt, bereits in quantitativen Studien anders dar: Weiterbildungen zahlen sich in der Tendenz besser für Betriebe als für die Beschäftigten aus. Entsprechend erscheinen Meißner kritische Überlegungen tragfähig, die Weiterbildungsrenditen ausgehend von betrieblichen Machtverhältnissen erklären. Wirklich angemessen sind für ihn jedoch erst Analysen, in denen die je konkreten ‚betrieblichen Beschäftigungssysteme‘ mit ihren branchen- und ortsspezifischen Marktbedingungen, expliziten und impliziten Abmachungen zwischen Betrieb und Beschäftigten berücksichtigt werden. Meißner führt durch die exemplarische Auswertung einer qualitativen Befragung vor, dass man in diesem Rahmen ganz anders und deutlich schärfer sehen kann, ob und wie Bildung ‚Produktivität‘ und Einkommen steigert.

Die akademische Landschaft ist in Deutschland nicht so heterogen wie die ökonomische – doch auch hier sind Differenzierungen und vor allem neue Stratifizierungen im Gang. Der Beitrag von *Michael Hartmann* stellt dar, inwiefern sie politisch gewollt sind, wie sie durch staatlich lancierte Wettbewerbe vorangetrieben werden und welche Folgen davon zu erwarten sind. Sein Thema bildet die vorerst letzte Runde der Exzellenzinitiative. Das Wie der Umverteilung ist hier einfach zu fassen: Eine Gruppe profilierter Hochschulen kann ihre Erfolge ausbauen und erhält im Vorfeld wie Nach-

gang der Initiative deutlich mehr Landesmittel als bisher, wenige Standorte schaffen den ‚Aufstieg‘, und sehr viele haben umsonst Zeit und Geld in ihre Bewerbungen investiert. Was die so bewirkte „vertikale Differenzierung“ fürs deutsche Hochschulsystem bedeutet, wird von den Verantwortlichen kaum öffentlich reflektiert. Hartmann betont einen Bedeutungsverlust der Lehre, die sozusagen zur Sache der Verlierer-Hochschulen wird; in Großbritannien sei die „Spaltung zwischen wenigen Forschungs- und vielen Ausbildungshochschulen“ durch Exzellenzwettbewerbe bereits erreicht. Dass im Gegenzug wirklich die Leistungen der deutschen Forschung verbessert werden, hält Hartmann für unwahrscheinlich. Die verbleibenden finanzstarken „Leuchttürme“ werden in Zukunft einfach nicht mehr genügend qualifizierten Nachwuchs vorfinden, und anders als Spitzenuniversitäten der USA können die deutschen nur sehr begrenzt auf einen internationalen Forschermarkt ausweichen.

Kathia Serrano-Velarde untersucht den übergreifenden akademischen Reformvorgang des letzten Jahrzehnts, den Bologna-Prozess, mit Blick auf die Lehre. Sie konzentriert sich auf die neue Rolle von Qualitätssicherung bzw. Evaluationen und Akkreditierungen, die eine wachsende Spannung zwischen Lehrkörper und Verwaltung hervortreiben. Indem die „audit explosion“ (Michael Power) auch die Hochschulen erfasst, werde die „professionelle“ Logik der Lehrenden zunehmend durch eine „bürokratische“ Logik bedroht. Dabei treffen verschiedene bzw. widerstreitende Verständnisse von Qualität aufeinander: Während es aus Sicht der Verwaltung Transparenzdefizite zu beheben und Verantwortlichkeit herzustellen gilt, sehen die Lehrenden ihre Selbstkontrolle bedroht und ihre Praxis sachfremden Maßstäben unterworfen. Auch Serrano-Velarde nennt die britische Entwicklung als fortgeschrittenes Beispiel und macht daran eine Alternative fest: Entweder bleibt die neue Qualitätskultur überwiegend ein Ritual, oder wir stehen vor einer „Domestizierung der akademischen Gemeinschaft“.

Der Beitrag von *Susanne Draheim* und *Anja Zeese* führt von solchen institutionellen Machtkämpfen zurück zu den auch an Hochschulen ausgeprägten Strukturen sozialer Ungleichheit. Während die bisherige Forschung mehrheitlich herausgestellt hat, dass der Zugang zu akademischer Bildung sozial selektiv ist, untersuchen sie differenziert herkunftsbedingte Vor- und Nachteile im Studienverlauf. Durch eine quantitative Analyse und eine qualitative Befragung können sie zeigen, dass Bildungsaufstieg hier ein besonders forderungsreicher und oft schmerzhafter Prozess ist. Zum einen analysieren Draheim und Zeese Daten aus einer Studieneingangs- und Absolventenbefragung der Universität Hamburg, indem sie (wie jüngst auch die 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks) systematisch berücksichtigen, ob beide Eltern Akademiker sind, nur ein Elternteil oder keiner von beiden einen Hochschulabschluss hat. Dabei zeigt sich, dass alle Aspekte

des Studierens, von Orientierung bis zu Auslandsaufenthalten, entlang dieser Einteilung abgestuft sind – größeres akademisches Herkunftskapital bedingt durchgängig Vorteile in der Studienpraxis. Was das konkret für die Lebensführung und Erfahrung der ohne Elternvorbild Studierenden bedeutet, verdeutlichen Interviews mit Mentorinnen der Initiative „Arbeiterkind.de“: Die neue akademische Umwelt erfordert eine umfassende „Habitusmetamorphose“ und bedingt eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu.

Bei allen internen Differenzierungen bleibt der Zugang zur Hochschulbildung ein besonders umstrittenes Gut. *Heinz-Dieter Meyer* verhandelt die normativen Konsequenzen des Umstands, dass sich mit wachsenden Studierendenzahlen die strukturelle Bedeutung von Studium und Abschlüssen verschiebt: Sie werden tendenziell vom Privileg kleiner Eliten zur Grundbedingung beruflicher und zivilgesellschaftlicher Teilhabe – und damit potenziell zum Grundrecht. Meyer prüft drei Möglichkeiten, unter diesen Bedingungen eine gerechte Regelung von Zugangsmöglichkeiten zum Studium zu ermitteln: Common Sense (weder Geld noch andere bildungsfremde Merkmale sollen den Ausschlag geben), strikte Gerechtigkeitsprinzipien (wie libertäre Verfahrensgerechtigkeit oder Fairness im Sinn von Rawls) sowie ein institutionell vergleichender Ansatz. Da der Common Sense häufig auf unentscheidbare Fälle oder widerstreitende Ansprüche führt (wenn etwa mehr Gleichheit weniger Wahlfreiheit bedingt) und philosophische Prinzipien häufig zu abstrakt bleiben, bevorzugt Meyer eine sozialwissenschaftlich informierte institutionelle Perspektive: Gerechtigkeit ist (auch) beim Hochschulzugang „regional“; erst in ihrer je spezifischen Gesamtheit lassen sich Systeme rechtfertigen, kritisieren und verbessern, die etwa ein hohes Leistungsniveau mit sozial ungleichen Chancen erkaufen oder zwar große politische Gestaltungschancen, aber wenig institutionelle Vielfalt bieten. Das heißt nicht zuletzt, dass Hochschulsysteme in der Regel schon einen „impliziten moralischen Vertrag“ einschließen, mit dem man arbeiten sollte, wenn man Fortschritte in Richtung Gerechtigkeit machen will.

Zusammengenommen können die Beiträge zwei Tendenzen erschließen, die in den Bildungssystemen der Gegenwart vorherrschen und nach Erklärung verlangen: Die Trennungen, die Bildung klassisch kennzeichnen, werden mit ihrer Expansion nicht hinfällig, sondern allenfalls differenzierter – und die gesellschaftliche Umwelt nimmt solche Trennlinien weiterhin in Anspruch, um knappe Güter und Positionen zu verteilen. Zugleich scheint es jedoch an fast keiner Stelle mehr selbstverständlich und legitim, dass bestimmte Gruppen im Bildungsbereich regelmäßig besser abschneiden – vielmehr ist ein Kampf um die Ressourcen und Kriterien ausgebrochen, die hier Erfolge bedingen. Viele der laufenden Bemühungen, Bildung zu ‚ökonomisieren‘, zu ‚bürokratisieren‘ oder einfach umfassender zu quantifizieren, dürften dem Versuch geschuldet sein, die zugleich benötigten und fragwür-

dig gewordenen Ungleichheitsdimensionen des Bereichs mit neuer Legitimität zu versehen. Die mögliche Substanz von Bildung, die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen sowie (vielleicht sogar) Persönlichkeitsformierung, wird gesellschaftlich weiterhin unter diesen Bedingungen gestaltet werden.

Literatur

- Allmendinger, J. (1989): *Career Mobility Dynamics. A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Berlin: Max-Planck Institut.
- Baker, D.P. (2011): *Forward and Backward, Horizontal and Vertical: Transformation of Occupational Credentialing in the Schooled Society*. In: *Research in Social Stratification and Mobility*, Jg. 29, 5–29.
- Baumert, J./Schümer, G. (2000): *Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb*. In: Schümer, J. u. a. (Hrsg.) (2000): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 323–407.
- Baumol, W.J./Bowen, W.G. (1966): *Performing Arts. The Economic Dilemma*. New York: MIT Press.
- Baur, C./Häussermann, H. (2009): *Ethnische Segregation in deutschen Schulen*. In: *Leviathan*, Jg. 37, 353–366.
- Becker, G.S. (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, R. (2012): *Bildungsungleichheit im Lichte aktueller Theorieanwendung in der soziologischen Bildungsforschung*. In: Bergman, M.M./Hupka-Brunner, S./Meyer, T./Samuel, R. (Hrsg.) (2012): *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer, 44–75.
- Bell, D. (1973): *The Coming of Post-industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books,
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study*. Wiesbaden: VS.
- Bok, D. (2003): *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton und Oxford: Princeton University Press.
- Boltanski, L./Chiapello, È. (1999): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Konstanz: UVK.
- Boudon, R. (1974 [2006]): *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1979 [1982]): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Breen, R./Luijckx, R./Müller, W./Pollak, R. (2009): *Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries*. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 114, H. 5, 1475–1521.

- Calhoun, C. (2011): The Public Mission of the Research University. In: Rhoten, D./Calhoun, C. (Hrsg.) (2011): *Knowledge Matters. The Public Mission of the Research University*. New York et al.: Columbia University Press, 1–33.
- Castells, M. (1997): *The Rise of the Network Society – The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I. Oxford u. a.: John Wiley & Sons.
- Coleman, J.S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology*, Jg. 94, S. 95–120.
- Coleman, J.S./Kelly, S.D./Moore, J. (1975): *Trends in School Segregation*. Washington: Urban Institute, 1968–73.
- Collins, R. (1979): *The Credential Society. A Historical Sociology of Education and Stratification*. New York u. a.: Academic Press.
- Donoghue, F. (2008): *The Last Professors. The Corporate University and the Fate of the Humanities*. New York: Fordham University Press .
- Draheim, S. (2012): Das lernende Selbst in der Hochschulreform: „Ich“ ist eine Schnittstelle. *Subjektdiskurse des Bologna-Prozesses*. Bielefeld: transcript.
- Draheim, S./Reitz, T./Krause, A. (2010): Von Chancen und Statuskämpfen. *Klassenverhältnisse in der Erziehungsgesellschaft*. In: *Prokla* 160, Jg. 40, H. 3, 341–360.
- El-Mafaalani, A./Toprak, A. (2011): *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland – Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. Sankt Augustin und Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Engler, S. (1993): *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus*. Darmstadt: Dt. Studien Verlag.
- Fegter, S. (2012): *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geiger, R. (2004): *Knowledge and Money. Research Universities and the Paradox of the Marketplace*. Stanford: University Press.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, 71–100.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O.(2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gouldner, A. (1979): *The Future of Intellectuals and the Rise of the New Class*. New York: Oxford University Press.
- Hartmann, M. (2002): *Der Mythos von den Leistungseliten: Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Hartmann, M. (2005): Elitehochschulen: Die soziale Selektion ist entscheidend. In: *Prokla*, Jg. 34, 535–549.
- Hartmann, M. (2006): *Leistungseliten – Soziale Selektion durch Herkunft und Hochschule*. In: Eccarius, J./Wigger, L. (Hrsg.) (2006): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Opladen: Leske + Budrich, 206–225.

- Helbig, M. (2013): Der positive und negative Einfluss von Geschwistern auf den Gymnasialübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 65, 623–644.
- Lamont, M. (2012): Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. In: *Annual Review of Sociology*, Jg. 38, 201–221.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University Press.
- Leisering, L./Müller, R./Schuhmann, K.F. (2001): Institutionen und Lebenslauf im Wandel. Die institutionstheoretische Forschungsperspektive. In: Leisering, L./Müller, R./Schuhmann, K.F. (Hrsg.) (2001): *Institution und Lebensläufe im Wandel*. Weinheim und München: Juventa, 11–26.
- Leuze, K. (2010): *Smooth Path or Long and Winding Road? How Institutions Shape the Transition from Higher Education to Work*. Opladen/Farmington Hills: MI.
- Lörz, M./Schindler, S. (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 40, 458–477.
- Marginson, S. (2006): Rethinking the Economics of Education. The public/private divide in higher education. In: Grewal, B.S./Kumnick, M. (Hrsg.) (2006): *Engaging in the New World. Responses to the Knowledge Economy*. Carlton/Victoria: Melbourne University Press.
- Meyer, J.W. (2007): The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion. In: Krückenm, G./Drori, G.S. (Hrsg.) (2007): *World Society. The Writings of John W. Meyer*. Oxford et al.: Oxford University Press.
- Müller, W./Jacob, M. (2008): Qualifications and the Returns to Training Across the Life Course. In: Mayer, K.U./Solga, H. (Hrsg.) (2008): *Skill Formation. Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. Cambridge u. a.: University Press, 126–172.
- Müller, W./Pollack, R. (2008): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2008): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu Ursachen der Bildungsungleichheit*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 307–346.
- Münch, R. (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parkin, F. (1974): Strategies of Social Closure in Class Formation. In: Parkin, F. (Hrsg.) (1974): *The Social Analysis of Class Structure*. London: Psychology Press, 1–18.
- Piketty, T. (2013): *Le capital au XXIe siècle*. Paris: Les Livres du nouveau monde.
- Reich, R. (1991): *The Work of Nations. Preparing Ourselves for 21st Century Capitalism*. New York: Vintage.
- Sackmann, R. (2010): Globalisierung und Kommerzialisierung von Bildungsmärkten – Stand und Perspektiven. In Barz, H. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Bildungsfinanzierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 367–37.
- Schiffauer, W./Baumann, G./Kastoryano, R./Vertovec, S. (Hrsg.) (2002): *Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern*. Münster u. a.: Waxmann.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Leske + Budrich.

- Statistisches Bundesamt (2014): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980–2012, Fachserie 11 Reihe 4.3.1, Wiesbaden: destatis.
- Struck, O. (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebenslauf. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K. F. (Hrsg.) (2001): Institution und Lebensläufe im Wandel. Weinheim/München: Juventa, 29–54.
- Tuschling, A. (2009): Lebenslanges Lernen als Bildungsregime in der Wissensgesellschaft, In: Berliner Debatte Initial, Jg. 20, 45–55.
- Vester, Michael (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in Deutschland. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.) (2004), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim/München: Juventa, 13–53.
- Vester, M. (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. In: Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Discussion Papers, 5–25.
- Wehler, U. (2013): Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland. München: C. H. Beck.
- Willis, P. (1977): Learning to Labour. How working class kids get working class jobs. Farnborough: Columbia University Press.
- Winkler, M. (2012): Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen. In: Winkler, M./Vieweg, K. (Hrsg.) (2012): Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang. Heidelberg: Ferdinand Schöningh, 11–27.
- Wrana, D. (2009): Economizing and Paedagogizing Continuing Education. In: Peters, M./Besley, A. C./Olssen, M./Maurer, S./Weber, S. (Hrsg.) (2009): Governmentality Studies in Education. Rotterdam: Sense Publishers, S. 473–486.
- Wright, E. O. (2009): Understanding Class. Towards an Integrated Analytic Approach. In: New Left Review, Jg. 60, 101–116.

Teil 1

Paradigmen der Ungleichheitstheorie

Statuserhalt und Statusbewusstsein

Zur familialen Transmission von Bildung

1. Einleitung

Auch wenn Sozialforscher sich daran gewöhnt haben, ist die Persistenz des Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit im Grunde ein erstaunliches Phänomen. Warum konnte die Bildungsexpansion Bildungsunterschiede nach Geschlecht, Konfession und Wohnort nivellieren, nicht aber schichtspezifische Ungleichheiten? Wie werden Bildungsverläufe über die Generationen hinweg „vererbt“? Und welche Rolle spielt hierbei die Familie? Insbesondere der Beitrag der Familie zur intergenerationalen Reproduktion von Bildungsungleichheiten wie auch zu Bildungsauf- und -abstiegen ist nach wie vor kaum verstanden. Aus welcher theoretischen Perspektive er angemessen analysiert werden kann, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Ausgangspunkt ist die Theorie rationaler Entscheidung (Abschnitt 2.1). Wir argumentieren, dass sie trotz ihrer Verdienste das Problem verkürzt, da sie eine fehlgeleitete Frontstellung zwischen rationalem Handeln und kulturellen Orientierungen beinhaltet und letztere aus der Analyse ausschließt (Abschnitt 2.2). Insbesondere das Statuserhaltungsmotiv bleibt theoretisch unbefriedigend, da es nicht, wie in der Theorie angenommen, als Explanans, sondern als Explanandum verstanden werden muss. Um die „black box“ intergenerationaler Bildungs„vererbung“ zu erhellen, nutzen wir die praxeologische Sozialtheorie, vor allem das Werk Pierre Bourdieus. Dies ermöglicht eine umfassendere Theoretisierung des Problems. Wir verwenden die Konstrukte „Statusbewusstsein“ und „Praktiken der sozialen Positionierung“ bzw. „Bildungspraktiken“, um Bildungsentscheidungen in ihrer sozialen Relationalität, Routiniertheit und Implizitheit als Ergebnis milieuspezifischer sozialer Praktiken untersuchen zu können (Abschnitt 3.1). Ferner wird die bislang spärliche Forschung skizziert, die Aufschluss über die Genese des Statusbewusstseins in der Familie (Abschnitt 3.2) sowie seine individuelle Ausbildung (Abschnitt 3.3) gibt. In Ergänzung der praxeologischen wird außerdem eine Identitätstheoretische Perspektive hinzugezogen.

2. „Bildungsvererbung“ als Ergebnis der Bewertung von Opportunitäten, Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeiten

Erklärungen der Persistenz sozialer Bildungsungleichheiten stehen, trotz ihrer langen Geschichte in der Soziologie, weiterhin vor ungelösten theoretischen Herausforderungen. In der quantitativen Bildungsforschung hat sich zwar die Theorie rationaler Entscheidung (TRE)¹ als dominierender Ansatz etabliert (Kramer 2011; Vester 2006) und bezüglich des anhaltenden Zusammenhangs von Bildung und sozialer Ungleichheit wird ihr zunehmend explanatorisches Potenzial zugeschrieben (Stocké 2010).² Gleichwohl ist die TRE keinesfalls unumstritten. Zudem haben Theorien, die nicht von einer entscheidungstheoretischen Grundlage aus argumentieren, sondern schichtspezifische Sozialisation und klassenkulturelle Praktiken betonen, einen umfassenderen Erklärungsanspruch – umfassender insofern, als sie die Frage der intergenerationalen Reproduktion von Bildungsungleichheiten nicht auf Entscheidungen an den Bildungsübergängen beschränken, sondern den gesamten Bildungsprozess berücksichtigen.

Dagegen unterteilt die TRE den Bildungserwerbsprozess in zwei analytische Komponenten: zum einen in die schulischen und außerschulischen Bildungsprozesse im engeren Sinn, die sich auf die Genese von schulischen Kompetenzen, den Unterrichtsprozess und die schulische Leistung beziehen; zum anderen in die Bildungsentscheidungen, die an den institutionell vorgegebenen Übergängen im Bildungssystem getroffen werden. Darauf zielt die Unterscheidung von „primären“ und „sekundären“ Effekten bei Boudon (1974). In beiden Bereichen zeigen sich Ungleichheiten nach sozialer Herkunft. Die TRE konzentriert sich vorwiegend auf die sekundären Effekte, also die soziale Ungleichheit von Bildungsentscheidungen. Sie hat verdienstvoll belegt, dass auch bei vergleichbaren schulischen Leistungen der Kinder die Bildungsentscheidungen (der Eltern) ungleich ausfallen, das heißt, dass Kinder in Familien aus unteren Sozialschichten auch dann seltener das Gymnasium oder die Universität besuchen, wenn sie gleich gute

1 Im Folgenden sprechen wir simplifizierend von „der“ Theorie rationaler Entscheidung, wenngleich sich freilich verschiedene Varianten der Entscheidungstheorie entwickelt haben. Die, obwohl nicht unerheblichen, Unterschiede sind für das in diesem Aufsatz entfaltete Argument nicht entscheidend.

2 So sprachen Becker und Lauterbach (2008, S. 14) in der Ausgabe ihres Herausgeberbandes von 2008 noch von einem flächendeckenden Theoriedefizit; in der Neuauflage des Buches zwei Jahre später hingegen bescheinigten sie (ausschließlich) der TRE weitreichende Erklärungskraft, was die Herkunftsgebundenheit von Bildungsverläufen angeht (Becker/Lauterbach 2010).

Zeugnisse wie Kinder aus mittleren und oberen Sozialschichten haben. Die TRE beansprucht, diese sekundären Ungleichheiten erklären zu können.

Angesichts ihrer prominenten Stellung in der empirischen Bildungsforschung lohnt es sich nach der Erklärungskraft und den blinden Flecken der TRE zu fragen. Hinsichtlich der Erklärung der Reproduktion von Bildungsungleichheiten vertreten wir die These, dass die TRE zumindest erweitert werden muss, weil ihre sparsame Modellierung wesentliche soziale Zusammenhänge ausblendet. Dies wird einerseits an der Unzulänglichkeit des Konstrukts des Statuserhaltungsmotivs, andererseits an der Fokussierung auf die sekundären Effekte sozialer Herkunft deutlich.

2.1 Die Theorie der rationalen Bildungsentscheidung und das Statuserhaltungsmotiv

Die TRE geht davon aus, dass Familien und Individuen auf der Grundlage von Kosten-Nutzen-Kalkülen Entscheidungen über den Bildungsverlauf ihrer Kinder (bzw. den eigenen) treffen (Stocké 2010, S. 212). Sie betrachtet Bildungsungleichheiten als „aggregierte Nebenfolge [der] frühen Bildungsentscheidungen im Familienkontext“ (Becker/Lauterbach 2010, S. 16). Bildungsentscheidungen wiederum führt sie auf Prozesse der „Abwägung von Vorzügen (Nutzen) und Nachteilen (Kosten) von fortgesetzter und höherer Bildung“ (Becker/Lauterbach 2010, S. 19) sowie der subjektiv wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten verschiedener Bildungswege zurück. Bildungsentscheidungen hängen ferner nicht nur von Wert(zuschreibung)en und (Erfolgs-)Erwartungen, sondern auch von den einer Familie zur Verfügung stehenden Ressourcen ab. Sie lassen sich damit sparsam und „elegant“ als Nutzenfunktion unterschiedlicher Entscheidungsalternativen formalisieren:

$$U = p * B - C,$$

wobei B dem Nutzen des angestrebten Bildungsabschlusses entspricht, p der geschätzten Wahrscheinlichkeit, diesen Bildungsgang erfolgreich abzuschließen, und C den direkten und indirekten Kosten für diesen Bildungsgang, einschließlich insbesondere der Opportunitätskosten des entgangenen Arbeitslohns.

Eine zugespitzte Variante der TRE findet sich vor allem bei Goldthorpe und Breen (siehe etwa Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999). Dabei kommt dem Statuserhaltungsmotiv eine tragende Rolle zu. Dieses beinhaltet die Annahme, dass Menschen für sich selbst und ihre Kinder jede Form sozialer Abwärtsmobilität zu vermeiden versuchen (Breen/Goldthorpe 1997, S. 283).

Damit soll erklärt werden, warum der Nutzen eines bestimmten Bildungsabschlusses für Eltern und Kinder verschiedener sozialer Klassen unterschiedlich ausfällt: Der Nutzen des Abiturs ist aus Sicht eines Akademikerhaushalts, weil es hier Voraussetzung für den Stuserhalt ist, ungleich höher als für einen Facharbeiterhaushalt; dort würde bereits die mittlere Reife einen guten Ausbildungsplatz und damit den Stuserhalt ermöglichen.³

Goldthorpe (1996) postuliert nun eine explizite Frontstellung zwischen der TRE und Ansätzen, die er als „Theorie kultureller Reproduktion“ bezeichnet. Er zielt darauf ab, mit Hilfe des Stuserhaltungsmotivs eine Erklärung der Reproduktion relativer Bildungsungleichheiten zu liefern, ohne auf „klassenkulturelle“ Unterschiede rekurren zu müssen. So unterstreichen Breen und Goldthorpe: „What we seek to dispense with is any assumption that these actors will also be the subject to systematic influences of a (sub-) cultural kind“ (1997, S. 278). Die Annahme, dass kulturelle Faktoren einen systematischen Einfluss auf Bildungsentscheidungen hätten, wird hier ausdrücklich verworfen.

Diese Frontstellung beruht auf dem Anspruch der TRE, die Reproduktion von Bildungsungleichheiten aus einem universalen rationalen Motiv ableiten zu können, das dem Entscheiden und Handeln von Mitgliedern aller sozialen Klassen gleichermaßen zu Grunde liegt. Hieran wird zugleich deutlich, dass Goldthorpe eine Version von Klassentheorie vertritt, die soziale Klassen allein auf der Ebene von Opportunitäten und Restriktionen sozialen Handelns verortet, nicht aber auf der Ebene von Handlungsrationaltäten selbst. Klassen- und Handlungstheorie sind bei Goldthorpe strikt getrennt. Die Klassentheorie bedarf zwar einer handlungstheoretischen Ergänzung, um die auf der Makroebene hinlänglich belegte Stabilität relativer sozialer Ungleichheiten aus einer Mikroperspektive erklären zu können. Die Handlungstheorie, auf die Goldthorpe dabei zurückgreift, die „Rational Action Theory“, ist aber selbst „universal“: Sie kommt ohne die Annahme klassenspezifischer Kulturen, Normen, Werte oder Handlungsrationaltäten aus. Goldthorpe grenzt sich explizit von Ansätzen ab, die den sozialen Klassen eine tiefergreifende Prägekraft für das soziale Handeln zusprechen:

„In trying to explain the persistence of class differentials in educational attainment, I shall invoke only such basic or ‚constitutive‘ features of class – i.e. those that derive directly from employment relations – rather than ones of a more contingent kind. In particular, I shall avoid reference

3 Zweifelsohne verändert sich der Nutzen von Abschlüssen über die Zeit – heute ist das Abitur bereits fast eine Voraussetzung geworden, um einen Ausbildungsplatz in einem begehrten industriellen Berufszweig zu erlangen.

to distinctive class values, norms, ‚forms of consciousness‘, or other supposed aspects of class cultures or subcultures. For this would of course mean going beyond the minimal conception of classes earlier indicated: that is, it would be to imply that class formation was at a level at which a ‚capacity for socialisation‘ [...] was present. And not only might such a claim, in some instances, prove difficult to justify empirically [...] but, as will emerge, explanations that rely on the existence of such systematic cultural differences between classes do not in any event appear apt to the *explanandum* in question“ (Goldthorpe 1996, S. 487).

Goldthorpe verwehrt sich also dagegen, die Persistenz sozialer Bildungsungleichheiten mit Hilfe kultureller Faktoren zu erklären. Er spricht sozialen Klassen eine „capacity for socialisation“ ab. Dabei greift er auf eine soziologisch geerdete Variante der Rational Action Theory zurück, die sich von den orthodoxen Varianten des Rational Choice darin unterscheidet, dass sie die Annahmen vollständiger Information und permanenter Maximierung ihrer Nutzenfunktion fallen lässt und von einer „gebundenen Rationalität“ („bounded rationality“) ausgeht.

2.2 Zur Kritik der TRE: Falsche Frontstellung zwischen Rationalität und Kultur

Unsere Kritik an dieser Frontstellung zwischen der TRE und „kulturellen“ Erklärungsansätzen beruht auf zwei grundsätzlichen Einwänden: Erstens halten wir die Erklärungskraft des Stuserhaltungsmotivs für unzureichend. Die „bounded rationality“, die hier am Werk ist, setzt nämlich bereits einen Bezug auf klassenkulturelle Praktiken und Normen voraus. Damit kommen, zweitens, die Rückkopplungen zwischen primären und sekundären Herkunftseffekten in den Blick. Beide Kritikpunkte laufen in der grundsätzlichen Einschätzung zusammen, dass das Abstraktionsniveau der Theorie rationaler Bildungsentscheidungen, und damit auch ihre Sparsamkeit und ihre methodische Verengung, zu hoch angesetzt sind.

2.2.1 Das Stuserhaltungsmotiv: Explanandum statt Explanans

Das Stuserhaltungsmotiv kann sicher dazu beitragen, die Nutzenbewertungen von Bildungsabschlüssen für höhere soziale Klassen zu erklären. Für untere und bereits mittlere soziale Klassenlagen setzt es aber als gegeben voraus, was durchaus erklärungsbedürftig ist: Warum bescheiden sich untere soziale Klassen mit dem bloßen Klassenerhalt, wenn diese Klassenlage mit