

Heiner Meulemann

Bildung und Lebensplanung

Die Sozialbeziehung
zwischen Elternhaus
und Schule

Welche Faktoren bestimmen die Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder? Ist der Einfluß der Lebensbedingungen der Familie stärker oder der Einfluß schulischer Kriterien? Hat innerhalb der Familie der soziale Status einen stärkeren Einfluß oder das Binnenmilieu? Übt über den aktuellen Status hinaus auch die Statusgeschichte der Eltern einen Einfluß aus auf die Lebensplanung für die Kinder? Wie setzt sich schließlich die Lebensplanung der Eltern für die Kinder um in selbständige Planung der Kinder? Diese Fragen werden in diesem Buch aufgrund von Befragungen von Eltern und Schülern untersucht, die sich an Übergangsstellen des Schulwesens befinden.

Campus

6G 2386

6G2386

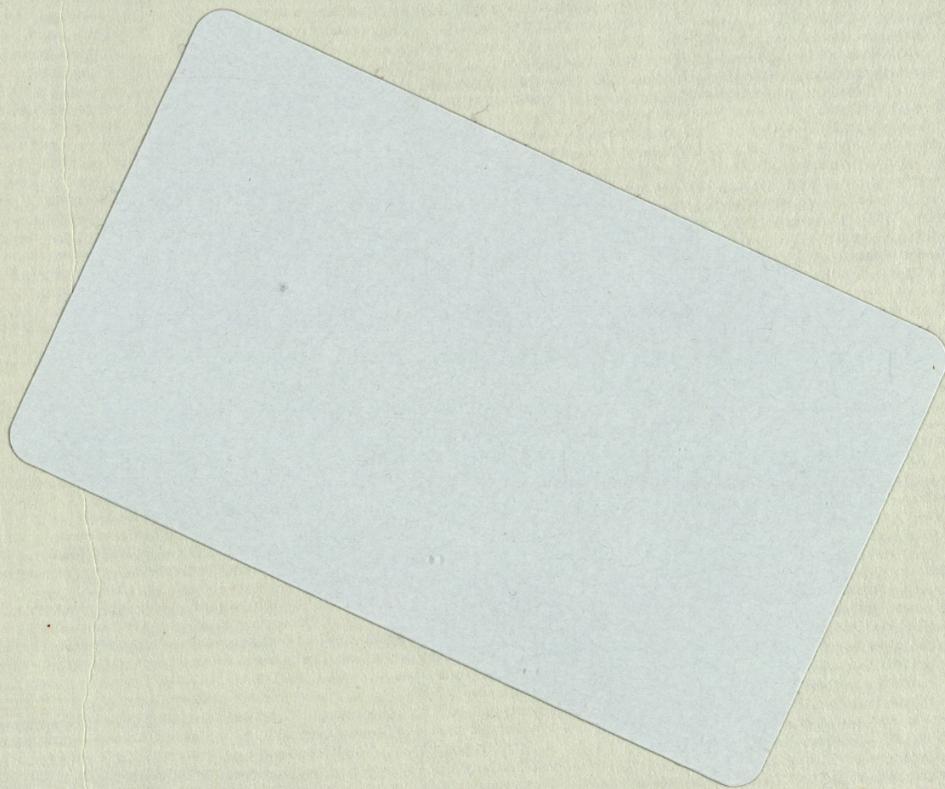


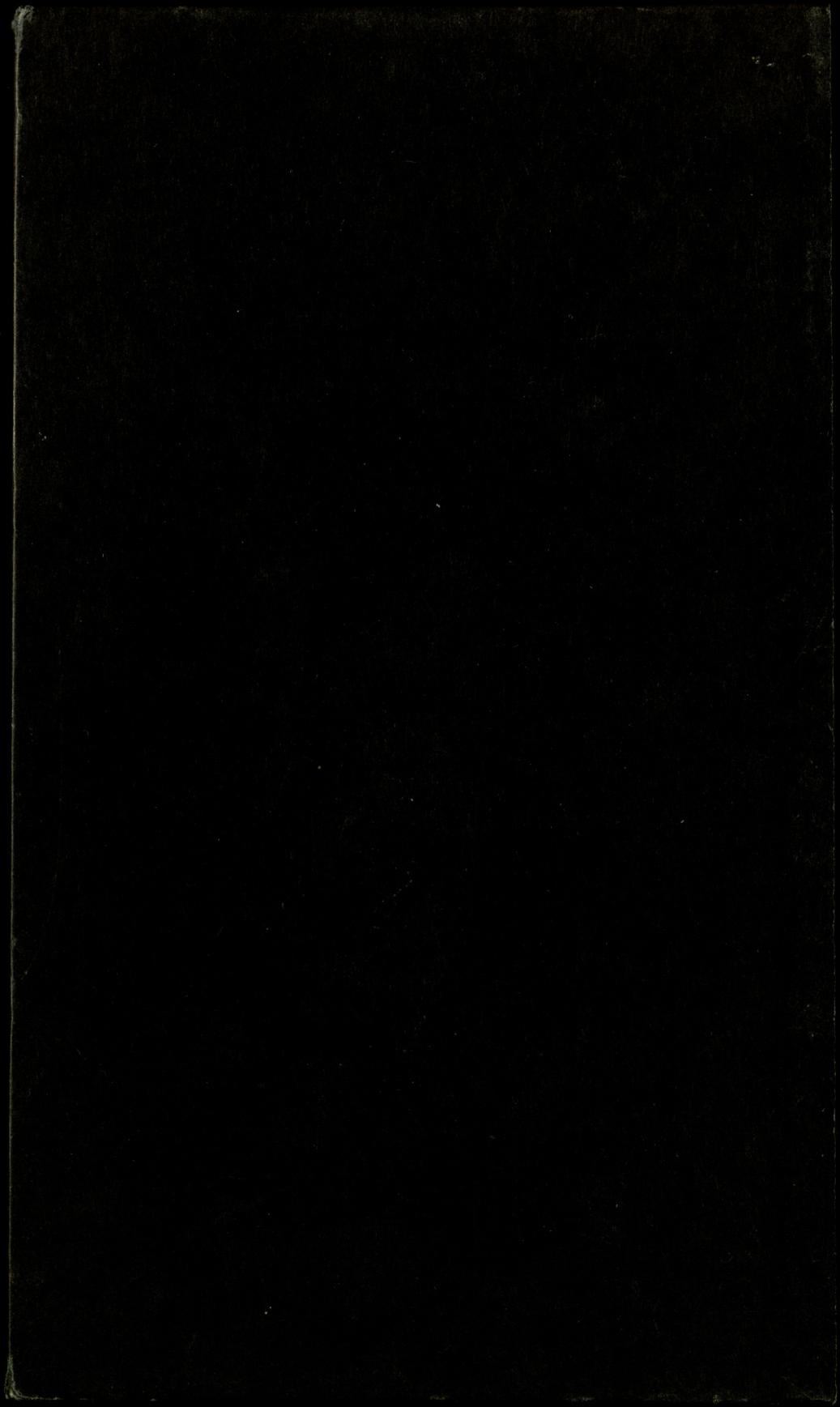
6G2386

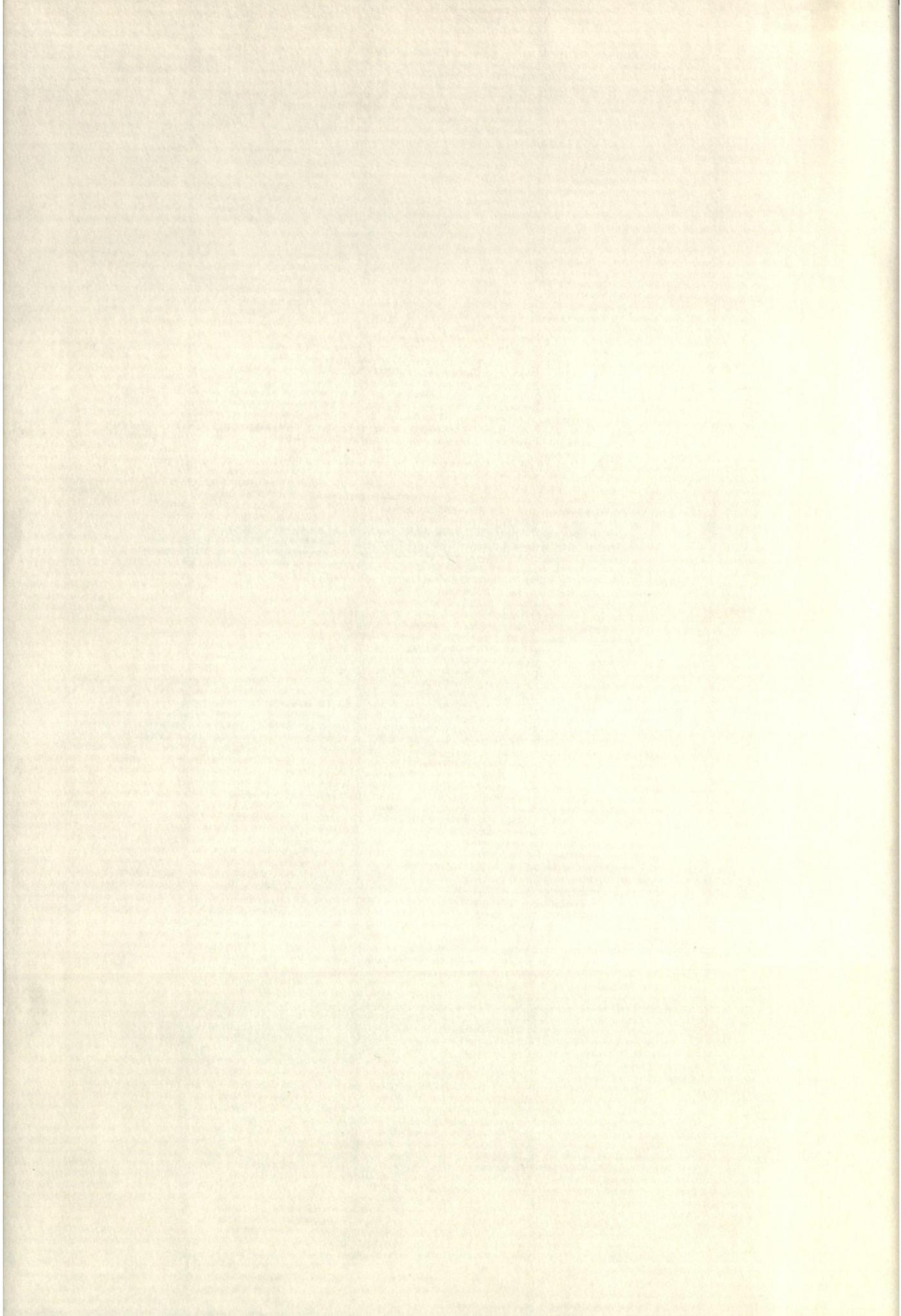
Handwritten text, possibly a title or header, located at the top left of the page.

Handwritten text, possibly a date or reference number, located in the upper right quadrant.

Handwritten text, possibly a name or subject, located in the center of the page.







Bildung und Lebensplanung

GG 2386

326

+

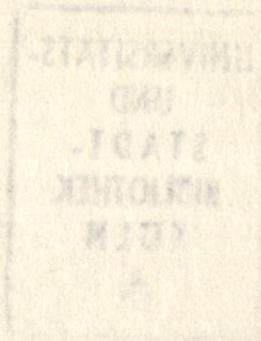
Beiträge zur empirischen Sozialforschung

Zentralarchiv für empirische Sozialforschung der Universität zu Köln
Bachemer Str. 40
5000 Köln 41

Heiner Meulemann

Bildung und Lebensplanung

Die Sozialbeziehung zwischen
Elternhaus und Schule



Campus Verlag
Frankfurt/New York

Gedruckt mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft



B 31.4.4

Pa 10 G 3

Pa 9 A

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Meulemann, Heiner:

Bildung und Lebensplanung : d. Sozialbeziehung
zwischen Elternhaus u. Schule / Heiner Meulemann.

- Frankfurt/Main ; New York : Campus Verlag, 1985.

(Beiträge zur empirischen Sozialforschung)

ISBN 3-593-33459-3

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Copyright © 1985 Campus Verlag GmbH, Frankfurt/Main

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Büdingen

Satz: Klaus Prechtel, Passau

Umschlaggestaltung: Atelier Warminski, Büdingen

Druck und Bindung: Beltz Offsetdruck, Hemsbach

Printed in Germany

1985 FG 2317

Inhalt

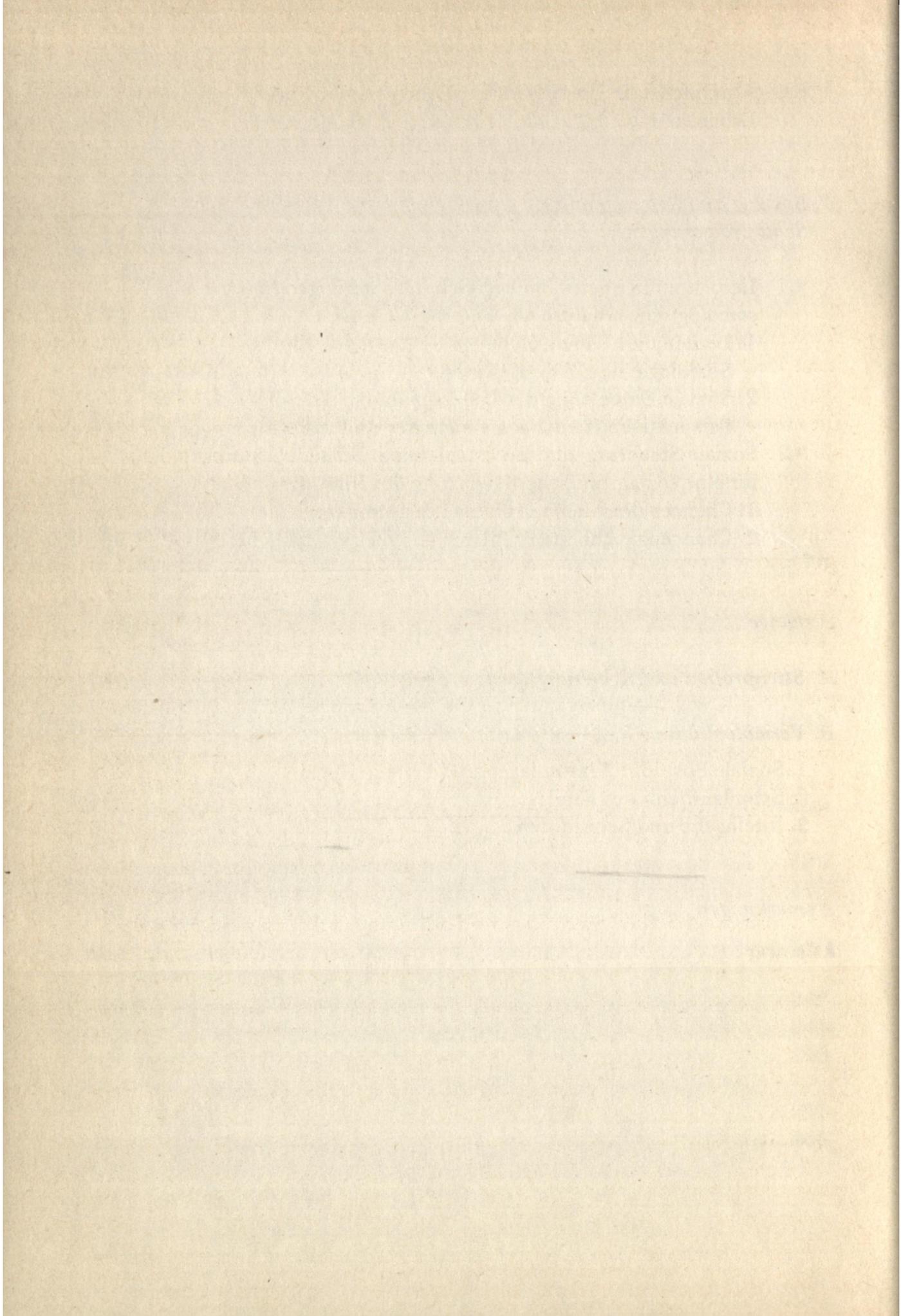
Einleitung	11
<i>1. Sozial-evolutionäre Voraussetzungen der Lebensplanung</i>	<i>17</i>
1.1 Arbeitsteilung und Lebensplanung	18
1.2 Lebensplanung und Bildungswesen	21
1. Merkmale des modernen Bildungswesens	22
2. Konsequenzen für die Lebensplanung	28
<i>2. Partikularistische Ansprüche und universalistische Kriterien: Elternhaus und Schule als Instanzen der Schullaufbahnplanung ...</i>	<i>32</i>
2.1 Privatisierung und Intimisierung: Die Bedeutung des sozialen Wandels der Familie für die elterliche Lebensplanung	33
1. Sozialer Wandel der Familie	33
2. Motive der elterlichen Lebensplanung	38
2.2 Leistung: Maßstab des Bildungswesens und Orientierungs- punkt der Eltern	42
1. Funktion und Funktionsmängel der schulischen Leistungsbeurteilung	43
2. Alltags- und Systembedeutung des schulischen Leistungsurteils	46
<i>3. Untersuchungsgang und Untersuchungsgruppen</i>	<i>52</i>
3.1 Untersuchungsgang	52
3.2 Untersuchungsgruppen, Zuordnung zu den Unter- suchungsfragen	57

4. <i>Soziale Position des Elternhauses und Schullaufbahn des Kindes: Makrosoziale Strukturzusammenhänge in bivariater Betrachtung . .</i>	60
4.1 Theoretische Gesichtspunkte zur Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn	60
4.2 Konzepte und Variablen	63
1. Soziale Position des Elternhauses: Klassenlagen und Prestigewerte	63
2. Schullaufbahn des Kindes: Entscheidungen und Aspirationen	66
4.3 Zusammenhänge im Vergleich zwischen Stichproben	68
1. Die Ergebnisse im Überblick: Korrelationen	68
2. Übergang in weiterführende Schulen: Prozentsatzprofile . .	69
3. Aspirationen in „weiterführenden“ Schulformen: Prozentsatzprofile	75
4.4 Zusammenfassung	80
5. <i>Soziale Position des Elternhauses, schulische Kriterien und Schullaufbahn des Kindes: Makrosoziale Strukturzusammen- hänge in multivariater Betrachtung</i>	82
5.1 Schulische Kriterien in bivariaten Zusammenhängen	83
1. Konzept und Variable: Fähigkeit und Leistung	83
2. Bivariate Zusammenhänge im Vergleich zwischen Stichproben	84
5.2 Schulische Kriterien als vermittelnde Variable	87
1. Hypothesen für die multivariate Analyse: Primärer und sekundärer Effekt in repräsentativen und selektiven Schulformen	87
2. Analyseschritte und Analyseverfahren	90
3. Primärer und sekundärer Effekt: Vergleich zwischen zwei Grundschulstichproben	93
4. Außerschulische Ansprüche und schulische Kriterien: Vergleich einer Grundschul- und einer Gymnasial- stichprobe	100
5.3 Abschließende Bemerkungen zur Analyse makrosozialer Strukturzusammenhänge: Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit	101

6. <i>Entscheidungsfeld und schulische Aspirationen der Eltern: Eine empirische Prüfung des theoretischen Erklärungsmusters für den Zusammenhang zwischen sozialer Position und Schullaufbahnplanung der Eltern</i>	105
6.1 Entscheidungsfeld der Eltern: Begriff, Hypothesen und Operationalisierung	107
1. Begriff und Hypothesen	107
2. Operationalisierung	108
6.2 Entscheidungsfeld der Eltern: Bivariate Zusammenhänge mit Klassenlage und schulischen Aspirationen	113
6.3 Entscheidungsfeld der Eltern: Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen ...	117
1. Vorarbeiten zur Anwendung der Pfadanalyse	117
2. Ergebnisse	121
6.4 Abschließende Überlegungen: Zur empirischen Prüfbarkeit theoretischer Erklärungsmuster	128
7. <i>Soziale Selbstdeutung der Eltern und Schullaufbahn des Kindes: Sozialbiographie und aktuelle soziale Position als Determinanten von Entscheidungen und Aspirationen</i>	132
7.1 Theoretische Gesichtspunkte zur Analyse der Sozialbiographie	133
7.2 Hypothesen, Operationalisierung und Prüfverfahren	135
1. Hypothesen: Klassenlagenspezifischer oder klassenlagenunabhängiger Einfluß der Sozialbiographie?	135
2. Operationalisierung	139
3. Modelle zur Prüfung der Effekte inkonsistenter Sozialbiographien	142
4. Zur Darstellung der Ergebnisse	150
7.3 Ergebnisse: Übergang nach der Grundschule	153
1. Der Einfluß inkonsistenter Statuskarrieren	153
1. Statuskarriere des Vaters	153
2. Statuskarriere der Mutter	168
2. Der Einfluß inkonsistenter Mobilitätsbiographien	173
1. Mobilitätsbiographie des Vaters	174
2. Mobilitätsbiographie der Familie	179
3. Zusammenfassung	185

7.4	Ergebnisse: Aspirationen der Eltern von Gymnasiasten.	190
	1. Unterschiede zwischen Grundschul- und Gymnasial- stichproben	190
	2. Der Einfluß inkonsistenter Statuskarrieren	193
	3. Der Einfluß inkonsistenter Mobilitätsbiographien	203
	4. Zusammenfassung	213
7.5	Abschließende Überlegungen: Statusinkonsistenz und Sozialbiographie als Aspekte der Sozialstruktur und der sozialen Selbstdeutung	218
8.	<i>Lebensplanung der Eltern und Lebensplanung des Kindes: Identifikation der Eltern mit dem Kind und Eigenständigkeit des Kindes als Orientierungspunkte schulischer Aspirationen bei Eltern und Kindern</i>	225
8.1	Orientierungspunkte für schulische Aspirationen: Fragestellung und Variablen	226
8.2	Identifikation der Eltern mit dem Kind und Eigenständig- keit des Kindes: Bivariate Analysen zu den neuen Konzep- ten dieses Kapitels	231
	1. Die Identifikation der Eltern mit dem Kind: Zusammen- hänge mit der sozialen Position und den Aspirationen des Schülers	231
	2. Die individuelle Lebensplanung des Schülers: Zusammen- hänge mit der sozialen Herkunft und den Aspirationen des Schülers	235
8.3	Orientierungspunkte schulischer Aspirationen: Ergebnisse von multivariaten Analysen	239
	1. Statistische Analyseverfahren	239
	2. Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage: Kräftever- hältnis zwischen den Einflüssen	243
	3. Ergebnisse zur zweiten Untersuchungsfrage: Kausale Modelle von Aspirationen	245
	1. Kausalhierarchie und Hypothesen zur Kausalstruktur.	245
	2. Aspirationen des Schülers: Rekursive Modelle	248
	3. Aspirationen des Schülers und Aspirationen der Eltern: Ein nichtrekursives Modell	255
	4. Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse	263

8.4 Abschließende Überlegungen: Lebensplanung und Lebenslauf	264
<i>9. Bildung und Lebensplanung: soziologische und sozialpolitische Schlußfolgerungen</i>	267
9.1 Lernen und Lebensplanung: Schlußfolgerungen für eine soziologische Analyse des Bildungswesens	267
1. Lernen und Lebensplanung: Gegenstände für die Soziologie des Bildungswesens	269
2. Soziale Einbettung der Lebensplanung: Theoretische Perspektiven für die Soziologie des Bildungswesens	275
9.2 Soziale Steuerung und Lebensplanung: Schlußfolgerungen für eine sozialpolitische Bewertung des Bildungswesens	279
1. Chancengleichheit: Probleme der Messung	280
2. Chancengleichheit: Probleme der Zielverwirklichung	283
 <i>Anhänge</i>	 287
<i>A. Stichproben und Erhebungsquellen der Studien</i>	287
<i>B. Variablenbildung</i>	292
1. Soziale Position: Klassenlagen und Prestigewerte	292
2. Schullaufbahn des Kindes	296
3. Intelligenz und Schulnoten	300
 <i>Anmerkungen</i>	 302
<i>Literatur</i>	310



Einleitung

Um das Bildungswesen ist es in den letzten 20 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland nicht ruhig geworden. Zu Beginn der 60er Jahre rückte das bestehende Schulwesen ins Zentrum öffentlicher Kritik. Daß die Teilhabequoten von Kindern verschiedener sozialer Herkunft – aus Arbeiterfamilien, katholischen Familien oder Landfamilien – vom Anteil dieser Gruppen an der Gesamtbevölkerung stark abweichen (Peisert 1967), schien unvereinbar mit dem Postulat der Chancengleichheit. Aus ökonomischen und politischen Gründen wurden bildungspolitische Reformen gefordert: Ohne eine Erhöhung der Abiturientenzahlen fiel die BRD in der internationalen wirtschaftlichen Konkurrenz zurück (Picht 1964); ohne einen Ausgleich der Bildungschancen zwischen Kindern verschiedener sozialer Herkunft sei die Teilhabe aller Gruppen am politischen Leben, eine Stabilitätsbedingung der parlamentarischen Demokratie, nicht gewährleistet (Dahrendorf 1967). Die bildungspolitischen Forderungen mündeten in den Strukturplan des Bildungsrates für das Bildungswesen (Deutscher Bildungsrat 1970), der einen horizontalen, nach Entwicklungsstufen geordneten Aufbau anstelle des vertikalen, nach unterschiedlichen Bildungszielen geordneten Aufbaus des Bildungswesens forderte.

Die auf eine durchgängige „Horizontalisierung“ gerichteten bildungspolitischen Pläne des Anfangs der 60er Jahre sind bis heute Pläne geblieben. Dennoch hat sich das Bildungswesen zwischen 1960 und 1980 massiv gewandelt: die Schüler- und Studentenzahlen sind gewaltig gestiegen. Der Anteil der Realschüler und Gymnasiasten am 7. Schuljahrgang stieg zwischen 1960 und 1974 von 29% auf 48%, der Anteil der Studenten an der 19-21jährigen Bevölkerung von 8% auf 20% (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1977). In der Folge dieser Expansion aber – wenn auch nicht unbedingt als ihre Folge – ist in der Öffentlichkeit an die Stelle der früheren euphorischen Bejahung bildungspolitischer Reformen Skepsis gegenüber bildungspolitischen Reformen getreten. In Nordrhein-Westfalen z.B. wurde 1979 die „Kooperative Schule“, eine Vorform der Gesamtschule für das 5. und 6. Schuljahr, durch ein Volks-

begehren abgelehnt. Mehr noch: die gesamte Problematik der – horizontalen oder vertikalen – Organisation des Bildungswesens ist in den Hintergrund getreten zugunsten psychologischer Probleme des „Schulklimas“, „Schulangst“ und „Schulstreß“ beschäftigen die Bildungsforscher und beunruhigen die Bildungspolitiker. Ja, die schulorganisatorischen Reformen selbst werden weniger und weniger an ihren ursprünglichen sozialen und politischen Zielen, mehr und mehr an den Werten des „Schulklimas“ gemessen.

Die bildungsreformerische Aufbruchstimmung zu Beginn der 60er und die bildungsreformerische Skepsis zu Ende der 70er Jahre sollten aber nicht nur mit Blick auf das Bildungswesen analysiert werden. Die öffentlich propagierten Reformen im Bildungswesen lassen sich ja letztlich nur durch die privaten Planungen und Entscheidungen in der Familie realisieren. Die Lebensplanung in der Familie, genauer noch: das Verhältnis privater Planungen und öffentlicher Angebote, ist daher ein wichtiger Gesichtspunkt, unter dem der jüngste Stimmungsumschwung in der Bildungspolitik und der Bildungssoziologie gesehen werden muß. Bis in die 60er Jahre hinein bestand Übereinstimmung zwischen den Wünschen der Eltern und den Angeboten der Schule. Die soziale Herkunft bestimmte die Lebensplanung der Eltern, und die Schule setzte die Pläne der Eltern mehr oder minder reibungslos um: Begabte Kinder unterer sozialer Schichten paßten sich an das Milieu höherer Bildung an, das im Gymnasium und in der Universität geboten wurde; leistungsschwache Kinder oberer Schichten wurden soweit wie möglich mit Zustimmung der Schule in höheren Bildungsgängen gehalten. Die Harmonie zwischen Wünschen der Eltern und Angeboten des Schulwesens verlor ihre Selbstverständlichkeit mit der Verbreitung der bildungsreformerischen, auf Chancengleichheit gerichteten Programme zu Beginn der 60er Jahre.¹ Zwischen den Wünschen der Eltern und den Möglichkeiten des Bildungswesens ergaben sich Diskrepanzen. Zur Auslese gezwungene Lehrer stehen Eltern aller Schichten gegenüber, die – gleichsam ohne Bedingung – die schulischen Wünsche für ihre Kinder zunächst einmal hoch ansetzen. Je länger die bildungspolitische Reform nun zur Realisierung ausstand, desto breiter wurde die soziale Basis für elterliche Ansprüche an das Schulwesen, desto intensiver wurden diese Ansprüche in allen Schichten. In dieser Situation wachsender Spannungen zwischen Schule und Eltern kommt eine strukturelle Neuorganisation des Schulwesens einer Veränderung der Spielregeln für die Konkurrenz zwischen den Eltern und die Kooperation zwischen Eltern und Schule gleich. Die geplante Horizontalisierung des Bildungswesens stößt auf Ablehnung, bevor sie hinreichende Zeit zur Realisierung hatte. Gleichzeitig taucht der

Druck, den die Eltern auf ihre Kinder um einer möglichst erfolgreichen Statussicherung willen ausüben, in der Schule als „Schulangst“ und „Schulstreß“ auf. Mit dem bildungspolitischen Aufschwung zu Beginn der 60er Jahre ist das Problem der Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder sichtbar geworden, das zuvor hinter der sozialen Typik der Bildungsgänge, der selbstverständlichen Harmonie zwischen elterlichen Wünschen und schulischen Angeboten verborgen war.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich davon aus, daß die Lebensplanung in der Familie ein wichtiger Schlüssel für das Verständnis der Entwicklung des Bildungswesens ist. Nahezu alle bildungspolitischen Maßnahmen – nicht nur die Horizontalisierung des Sekundarschulwesens – berühren die elterliche Lebensplanung. Sie verändern das Bedingungsfeld für die Realisierung elterlicher Pläne oder verlegen die Grenzen des Einflusses auf die Kinder zwischen Elternhaus und Schule. Selbst die Einführung neuer Lehrmethoden, wie z.B. der Neuen Mathematik, die auf den ersten Blick das Verhältnis von Elternhaus und Schule kaum zu berühren scheinen, verändern die Chancen der Eltern, Lernprozesse des Kindes zu kontrollieren. Die elterliche Lebensplanung bietet einen Gesichtspunkt, unter dem sich die unterschiedlichsten bildungspolitischen Maßnahmen und die häufig recht widersprüchlichen und wandelbaren Stellungnahmen der Betroffenen in zusammenhängender Weise analysieren lassen. Sie ist ein einheitlicher Hintergrund für das Verständnis des wechselhaften bildungspolitischen Geschehens der letzten 20 Jahre in der BRD – zweifellos nicht der einzige, aber sicher ein notwendiger und wichtiger.

Die Lebensplanung in der Familie bildet darüber hinaus einen Ansatzpunkt für die soziologische Analyse der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Die Pläne der Eltern orientieren sich an den Lebensbedingungen der Familie – nicht nur am sozialen Status, sondern auch an den kulturellen Traditionen und dem Binnenmilieu der Familie; die Pläne der Eltern orientieren sich aber auch an Bedingungen, die durch das Bildungswesen gesetzt sind – an den angebotenen schulischen Laufbahnen und am Profil der Begabung und der Leistung ihres Kindes. Das Bildungswesen strukturiert die Lebensplanung, und das Bildungswesen ist das Operationsfeld der Lebensplanung der Eltern.

Welche Faktoren bestimmen die Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder? Ist der Einfluß der Lebensbedingungen der Familie stärker oder der Einfluß schulischer Kriterien? Hat, innerhalb der Familie, der soziale Status einen stärkeren Einfluß oder das Binnenmilieu? Übt über den aktuellen Status hinaus auch die Statusgeschichte der Eltern einen Einfluß aus auf die Lebensplanung für die Kinder? Wie setzt sich schließlich die Le-

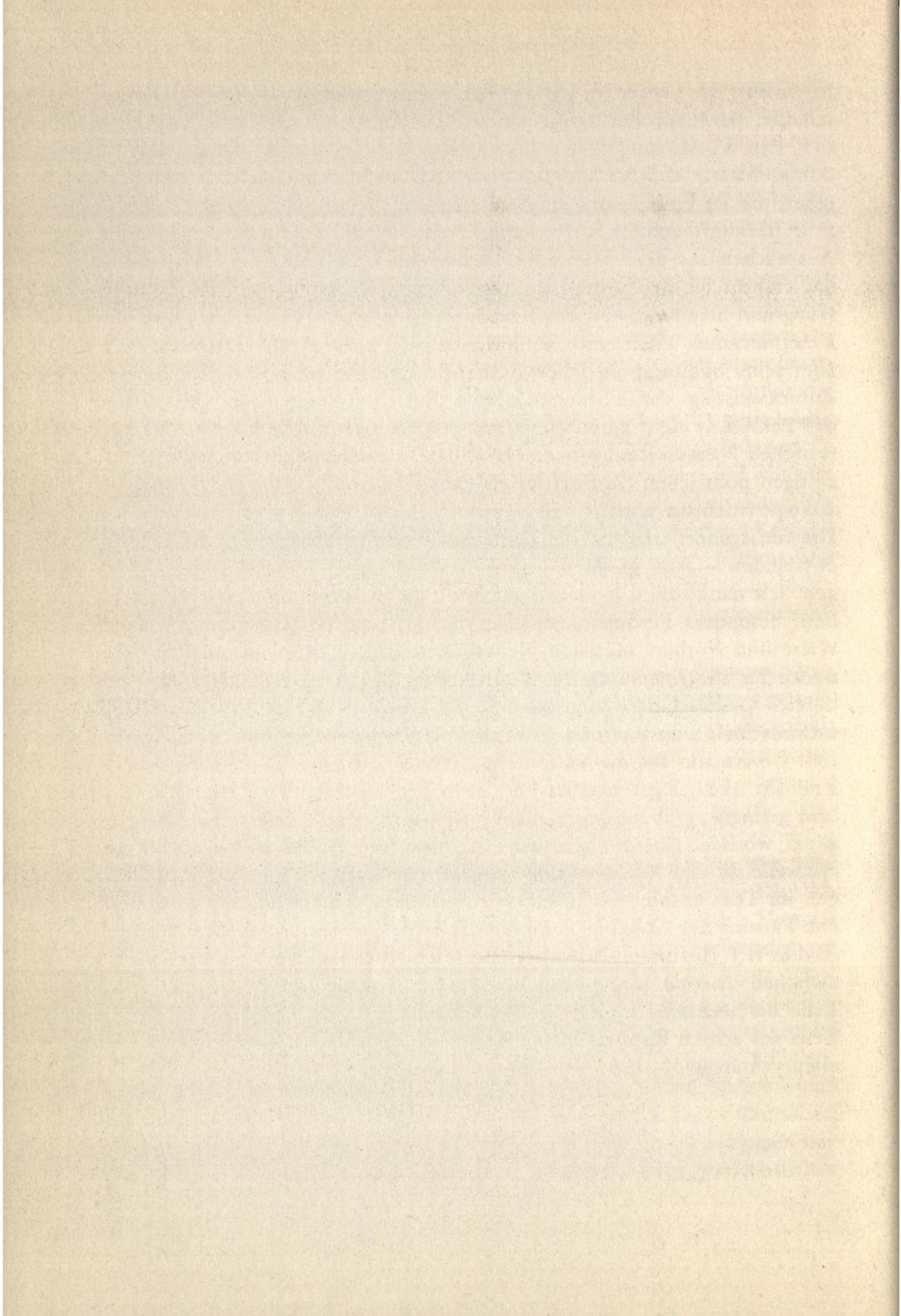
bensplanung der Eltern für die Kinder um in selbständige Planungen der Kinder? Diese Fragen sollen in der vorliegenden Arbeit aufgrund von Befragungen von Eltern und Schülern behandelt werden, die sich an den Übergangsstellen des Schulwesens befinden. Die Folge von Querschnittuntersuchungen zu verschiedenen kritischen Zeitpunkten der typischen Bildungskarriere soll dabei ein Ersatz für Längsschnittuntersuchungen sein, für die leider kein Datenmaterial vorhanden ist.

Der systematischen Analyse der Planungen und Entscheidungen zur Schullaufbahn sind einige historische Analysen vorangestellt, die die sozial-evolutionäre Bedingtheit individueller Lebensplanung im allgemeinen und des Beziehungsfeldes zwischen Elternhaus und Schule im besonderen idealtypisch klären sollen: wie hat sich das Problem der Lebensplanung von Individuen in der Entwicklung von Gesellschaften herausgebildet (Kap. 1)? Welche Motive haben die Eltern und welche Einflußchancen hat die Schule bei der Lebensplanung für den Schüler (Kap. 2)? Mit den Begriffen dieser historischen Analysen sollen dann die Untersuchungsfragen begründet und die Untersuchungsgruppen vorgestellt werden (Kap. 3). Den Hauptteil der Untersuchung bilden Auswertungen von Eltern- und Schülerbefragungen aus den Jahren um 1970 und um 1980 (Kap. 4-8). Aus ihnen werden abschließend einige soziologische und sozialpolitische Folgerungen gezogen (Kap. 9).

Mit der Wahl des Themas Lebensplanung nehme ich Forschungsansätze der amerikanischen Soziologie (Sewell/Shah 1967, Sewell/Hauser/Featherman 1976) und der deutschen Bildungssoziologie vor 1965 (Schelsky 1961, Kob 1963) auf. Die amerikanischen Ansätze sind in der deutschen Bildungssoziologie kaum rezipiert worden; sie behandelten vor allem die Einflüsse „signifikanter Anderer“, Eltern, Lehrer und peers, auf die Aspirationen und Entscheidungen von Schülern. Die deutschen Ansätze traten hinter Forschungen zurück, die unmittelbar an den zu Beginn der 60er Jahre aufkommenden Bildungsreformplänen orientiert waren. Die bildungssoziologischen Ansätze Schelskys und Kobs standen zu den Vorstellungen der Bildungsreformer in Widerspruch – zwar nicht notwendig von der Sache her, aber sicher in der gegenseitigen Wahrnehmung dieser Autoren und der Bildungsreformer. Vor allem Schelsky kritisierte, daß die Bildungsreformer sich durch einen unsoziologischen Milieudeterminismus rechtfertigten und den Willen der Eltern – sei es zum sozialen Aufstieg, sei es zum Erhalt sozialer Positionen und kultureller Traditionen – als Einfluß auf Begabung, Leistung und Schullaufbahn de facto übersähen und normativ abwerteten. Schelsky sah von diesen Voraussetzungen her in der Horizontalisierung des Bildungswesens einen Eingriff öffentlicher

Instanzen, der Lehrer, in private Entscheidungsbefugnisse der Eltern und scheute nicht vor der konsequenten Forderung zurück, daß die Lehrer sich den Vorstellungen der Eltern anpassen sollten. Vertreter der Bildungsreformer auf der anderen Seite (z.B. Habermas 1961) betonten dagegen die Determination von Leistung und Schullaufbahn durch die soziale Herkunft und die Autonomie schulischer Bildungsprozesse gegenüber Ansprüchen aus dem Elternhaus. Ich glaube, daß Schelskys Hinweis auf die empirische Bedeutung der elterlichen Zielvorstellungen für Schulleistung und Schullaufbahn des Kindes die vorwiegend mit einem impliziten Determinismus arbeitende Bildungssoziologie zu Recht kritisierte, daß aber seine bildungspolitischen Schlußfolgerungen aus dieser Kritik – die Zurückweisung der Förderstufe, die Einschränkungen der Autonomie des Lehrers – nicht gerechtfertigt waren. In jedem Falle können die theoretischen Voraussetzungen dieser Kritik – unabhängig von ihrer seinerzeitigen politischen Stoßrichtung – auch heute noch für die Bildungssoziologie fruchtbar sein.

Die vorliegende Arbeit ist am Zentralarchiv für empirische Sozialforschung entstanden – zum größten Teil als Sekundäranalyse vorliegender Umfragen. Ich danke allen Kollegen am Zentralarchiv, die mich unterstützt haben, besonders Ferdinand Böltken für kritische Diskussionen, Wilhelm Wiese und Norbert Marissen für Arbeiten an den Dateien und Ruth Reinecke für die Erstellung des Typoskripts. Die Arbeit wurde vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Frankfurt als Habilitationsschrift angenommen. Hier gilt mein besonderer Dank Prof. Dr. Ulrich Oevermann für die wissenschaftliche Förderung. Die Arbeit war im Frühjahr 1981 abgeschlossen und ist in der vorliegenden Fassung gekürzt und geringfügig überarbeitet, aber nicht mehr durch neuere Literatur ergänzt worden. Gekürzt wurden vor allem die Anhänge, die technische Hinweise zu den Analysen und tabellarische Darstellungen der Abbildungen im Text enthielten. Interessierten Lesern schicke ich die ursprüngliche Fassung der Anhänge gerne zu. Teile des vierten und fünften Kapitels sind in H.J. Hoffmann-Nowotny (Hg.), Gesellschaftliche Berichterstattung zwischen Theorie und politischer Praxis: Soziale Indikatoren X, 1983, Teile des sechsten Kapitels in der Zeitschrift für Soziologie 8, 1979 und Teile des achten Kapitels in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 33, 1981 veröffentlicht worden.



1. Sozial-evolutionäre Voraussetzungen der Lebensplanung

Daß individuell begabte oder sozial herausgehobene Menschen ihr Leben planen, findet sich wohl in jeder Gesellschaft, aber es wird nur für einen bestimmten Gesellschaftstyp strukturell charakteristisch – allein darum aber kann es in den idealtypischen Analysen der beiden folgenden Kapitel gehen. Daß jedermann sein Leben plant und planen muß, ist ein Strukturmerkmal moderner Gesellschaften. In traditionellen Gesellschaften gibt es als Breitenphänomen weder die Notwendigkeit noch die Möglichkeit von Lebensplanung. Die soziale Zukunft ist durch die soziale Herkunft weitgehend vorbestimmt; die Differenzierung sozialer Positionen ist gering, ihre soziale Erblichkeit hoch. Die Phasen eines typischen Lebenslaufs stehen gleichwertig nebeneinander (Aries 1978:69-91); keine ist in erster Linie dazu bestimmt, Vorbereitung und Vorläufer für eine andere zu sein. Nur dort aber, wo die soziale Arbeitsteilung so weit entwickelt ist, daß eine Vielzahl von sozialen und beruflichen Positionen allen offensteht, ist Lebensplanung möglich. Nur dort weiterhin, wo Lebensphasen sozial verbindlich als Vorbereitung, Durchgang oder Ziel aufeinander bezogen sind, besteht die Notwendigkeit für den einzelnen, seine gegenwärtige Lebenssituation unter zukünftigen Zielen zu bewerten.

Lebensplanung setzt die prinzipielle Zugänglichkeit unterschiedlicher sozialer Positionen und eine funktionale Zuordnung von Lebensphasen voraus. Beide Bedingungen sind in traditionellen Gesellschaften nicht erfüllt; für beide Bedingungen gibt es charakteristische institutionelle Regelungen in modernen Gesellschaften: die Offenheit eines differenzierten Systems beruflicher Positionen und der obligatorische Charakter einer öffentlich kontrollierten Allgemeinausbildung. Diese beiden institutionellen Regelungen haben sich parallel entwickelt und sind funktional aufeinander bezogen: eine zunehmende Differenzierung beruflicher Positionen geht mit einer Ausweitung der Allgemeinausbildung zusammen, und berufliche Positionen sind für alle die in gleicher Weise offen, die die gleiche Allgemeinausbildung mitbringen. In den beiden Abschnitten des folgenden Kapitels will ich die Bedeutung dieser beiden Merkmale moderner Gesellschaften für das Problem der Lebensplanung herausarbeiten.

1.1 Arbeitsteilung und Lebensplanung

Dem Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft liegt die zunehmende Teilung der sozialen Arbeit zugrunde – das ist die Überzeugung der klassischen soziologischen Theoretiker des 19. Jahrhunderts: Marx, Spencer und Durkheim. Strukturentwicklungen von Gesellschaften aber haben Folgen für das Leben der Individuen. Je mehr die soziale Arbeit sich differenziert, desto mehr Orientierungsleistungen werden von den Individuen verlangt, die sich einen Platz im System der sozialen Arbeit suchen und erwerben müssen. Ich stütze mich im folgenden auf Durkheims Analyse der sozialen Arbeitsteilung und der sozialen Entstehung des Individualismus und versuche aus ihr Schlußfolgerungen für das Problem der Lebensplanung herauszuarbeiten.

Eines der zentralen Themen der Soziologie Durkheims – nicht nur der beiden hier im Vordergrund stehenden Werke, der „Arbeitsteilung“ (1960) und der „Vorlesungen zur Soziologie“ (1950), sondern auch der Bücher über den Selbstmord, die Religionssoziologie und die moralische Erziehung – ist das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und individueller Freiheit. Durkheim wendet sich gegen naturrechtliche Theorien, die die individuelle Freiheit an den Anfang der Geschichte setzen und die Entstehung von Gesellschaft und Staat als eine Preisgabe individueller Freiheit konstruieren. Gegen sie beruft sich Durkheim – in der „Arbeitsteilung“ – auf die Tatsache, daß mit der historischen Entwicklung die soziale Differenzierung zugenommen und gerade die soziale Differenzierung die Chancen individueller Wahlfreiheiten vergrößert habe. Der Individualismus als philosophische Doktrin sei zwar in den verschiedensten Epochen aufgetaucht, als reale Möglichkeit aber erst unter der sozialstrukturellen Bedingung einer starken Teilung der Arbeit gegeben. Wo gleichartige Segmente, Familie und Clan, nebeneinander bestehen und für sich alle Arbeiten bewältigen, müssen sie durch rechtlichen und religiösen Zwang zusammengehalten werden; wo jeder nur begrenzte Arbeiten leistet, wird ihn die Abhängigkeit von der Arbeit des anderen auch sozial an den anderen binden: Soziale Solidarität kann ohne Uniformierung bestehen. Individualismus als reale Möglichkeit ist in Gesellschaften mit „mechanischer Solidarität“ nicht, in Gesellschaften mit „organischer Solidarität“ aber durchaus möglich; die historische Zunahme individueller Freiheitschancen ergibt sich aus dem fortschreitenden Übergewicht der organischen über die mechanische Solidarität in der Entwicklung von Gesellschaften. Die zentrale Aussage der „Arbeitsteilung“ ist also, daß soziale Entwicklung und individuelle Lebenschancen positiv miteinander verbun-

den sind. Jedoch bleibt diese Aussage im wesentlichen analytisch; sie wird nicht in einer Darstellung der Epochen, der Träger und der Tendenzen einer bestimmten historischen Entwicklung konkretisiert, sondern lediglich illustriert – die „mechanische Solidarität“ um des Kontrasts willen vor allem an archaischen Gesellschaften. Etwas spezifischer legt Durkheim die historische Entstehung des Individualismus in den „Vorlesungen zur Soziologie“ (1950:91-109) dar, die im Kern eine Theorie der Entwicklung moderner westlicher Gesellschaften enthält.

Der Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft ist mit der Herausbildung des zentralen Territorialstaates verbunden. Der Staat hat die bürgerlichen Rechte – die „morale civique“ – durchgesetzt und das Individuum aus den Beschränkungen „sekundärer Gruppen“, d.h. lokaler und beruflicher Gemeinschaften, und aus den Beschränkungen der Familie und der Sippe befreit. Durkheim entwickelt eine rudimentäre Theorie des Gleichgewichts zwischen drei Instanzen: dem Individuum, den sekundären Gruppen und dem Staat. Solange die über den sekundären Gruppen stehende politische Ebene sich noch nicht verselbständigt und organisiert hatte, so lange blieb der einzelne unter der Kontrolle der sekundären Gruppen, in die er hineingeboren wird. Sobald sich aber der Staat – mit dem Aufkommen neuer Verkehrswege, neuer Verwaltungsformen, der Durchsetzung des Steuermonopols und des Gewaltmonopols – über den lokalen Gemeinschaften fest organisiert, schwindet die Macht der sekundären Gruppen über die Individuen: sie sind nicht mehr an lokale Gebräuche gebunden, die Chance der beruflichen, sozialen und regionalen Mobilität wächst.

Diese Analysen Durkheims sind zwar allgemein und skizzenhaft, aber sie stehen mit detaillierten sozialhistorischen Forschungen im Einklang. Sie können zum Beispiel als die thesenhafte Zusammenfassung der umfangreichen Untersuchungen von Elias über den „Prozeß der Zivilisation“ (1977) angesehen werden, in denen der historisch schrittweise Aufbau komplexerer Strukturen der Person auf der Folie der Entwicklung des absolutistischen französischen Staates dargestellt wird. Wichtig für unseren Zusammenhang an der Analyse Durkheims ist die Theorie der sozialen Entwicklung, die sie im Kern enthält: die Freiheitschancen des Individuums haben sich aus der historischen Veränderung des Gleichgewichts zwischen drei einander untergeordneten Ebenen der sozialen Realität entwickelt: Individuum, Gemeinschaft und staatlich organisierte Nationalgesellschaft; der Individualismus ist in dieser Weise Ergebnis des Übergangs von traditionellen zu modernen Gesellschaften.

Worin sieht nun Durkheim die mit der Teilung der sozialen Arbeit gewachsenen Freiheitschancen des Individuums? Sie liegen vor allem in einer beruflichen Spezialisierung. Das Lebens- und Bildungsideal einer hoch arbeitsteiligen Gesellschaft ist nicht der umfassend und allseitig Gebildete, sondern der spezialisierte Berufsmensch (1960:1-7, 391-406).² Im Gegensatz zur kulturkritischen Abwertung der Spezialisierung als einer Verarmung der Persönlichkeit sieht Durkheim in der spezialisierten beruflichen Teilarbeit den Ausgangspunkt für die Autonomie der Persönlichkeit: in der Identifikation mit der Berufsarbeit liegen die Chancen der Individualisierung. Durch das zunehmende Volumen und die zunehmende Dichte der Gesellschaft, die die Teilung der Arbeit ursächlich vorantreiben, rücken Menschen in ähnlichen Berufen, die örtlich voneinander getrennt sind, näher aneinander heran. Es entsteht eine intensiviertere und zugleich in ihren Formen sublimierte Leistungskonkurrenz: Jeder ist gezwungen, seine besonderen Fertigkeiten herauszustellen und zugleich die des anderen gelten zu lassen. Die Zahl der Konkurrenten in einer Spezialisierung vermehrt sich, und die Konkurrenz kann nur durch Leistung in dieser Spezialisierung entschieden werden. Arbeitsteilung und Individualisierung stehen in gegenseitigem Wechselspiel und sind das Ergebnis der gleichen ursächlichen Kräfte, des wachsenden Volumens und der wachsenden Dichte der Gesellschaft (1960:248-259).

Die Arbeitsteilung bringt jedoch nur im Normalfall mit der Spezialisierung zugleich die Chance der Individualisierung. Der Normalfall ist unter zwei Bedingungen gegeben — wie die Analyse der anomischen Fälle der Arbeitsteilung zeigt (1960:343-390): Die Teilarbeiter müssen miteinander hinreichend in Verbindung stehen, der Spezialist muß einen Überblick haben. Und: Die äußeren Bedingungen der Leistungskonkurrenz zwischen den Spezialisten müssen gleich sein. Die erste Bedingung ist erfüllt, wenn der Staat (oder die Berufsorganisation) die Aufgabe der Regulierung des Wirtschaftslebens erfüllt. Die zweite Bedingung ist erfüllt, wenn die Spezialisten ihre Güter nach dem Maßstab der in ihr steckenden sozial nützlichen Arbeit austauschen, der durch sozialen Konsens festgelegt ist. Ein gerechter Tausch — allgemeiner ein gerechter Vertrag — setzt nicht nur die formal ausdrückliche Willensäußerung beider Partner voraus, sondern material die Gleichwertigkeit der getauschten Objekte. Dies gilt nicht allein für die Erfüllung der Aufgaben in, sondern auch für den Zugang zu speziellen Positionen: Allein die Fähigkeiten der Individuen dürfen hier entscheiden, nicht Unterschiede der Macht, d.h. des ererbten Besitzes (1950:232-244). Aus der Analyse der anomischen Formen der Arbeitsteilung leitet Durkheim die Notwendigkeit von „Chancengleichheit“ — wie man es heu-

te nennen würde – für den Bestand arbeitsteiliger Gesellschaften ab; er entwickelt das Idealbild dessen, was heute als eine „offene Leistungsgesellschaft“ bezeichnet würde: In ihr hat jedermann die Chance, eine soziale Position nach seinen Fähigkeiten zu erwerben; da freie Leistungskonkurrenz aber nicht aus sich bestehen bleiben kann, müssen ihre Bedingungen durch staatliche Maßnahmen garantiert werden, die die Startchancen der miteinander konkurrierenden Individuen einander angleichen.

Durkheims Analysen beziehen sich auf gesamtgesellschaftliche Entwicklungstendenzen: sie geben eine makrosoziale Erklärung für den neuzeitlichen Individualismus. Durkheim analysiert die dem einzelnen aus der Arbeitsteilung und Spezialisierung entstehenden Handlungsprobleme zwar nicht, aber sie lassen sich aus seinen Analysen herausarbeiten. Durch die Teilung der sozialen Arbeit und die Offenheit der differenzierten sozialen Positionen wird der einzelne gezwungen, zwischen verschiedenen Positionen zu wählen und zu planen (1960:205). Ob er tatsächlich in der Lage ist, klug zu wählen und vorausschauend zu planen, ist nicht entscheidend; wichtig ist, daß er objektiv dazu gezwungen ist, wie immer er subjektiv diesen Zwang wahrnehmen und bewältigen mag. Die Teilung der sozialen Arbeit stellt dem einzelnen das Problem der Lebensplanung. In der Sicht auf die Gesellschaft ist die Verteilung sozialer Positionen das Ergebnis einer freien Leistungskonkurrenz und der sozialen Maßnahmen, die die Gleichheit dieser Leistungskonkurrenz sichern. Aus der Sicht der Individuen aber ist der Erwerb einer sozialen Position Ergebnis einer Folge von Entscheidungen der Lebensplanung. Daß der einzelne derartige Entscheidungen treffen muß, ist nur aufgrund einer entwickelten sozialen Arbeitsteilung denkbar; ob der einzelne aber in der Regel die Entscheidungen, die ihm abgenötigt werden, in geordneter Folge treffen kann, ist durch die Entwicklung der Arbeitsteilung allein noch nicht garantiert. Durkheims Analysen enthüllen die sozialen Voraussetzungen der Lebensplanung, aber sie enthalten keine Hinweise auf soziale Institutionen, die die Lebensplanung der Individuen strukturieren würden.

1.2 Lebensplanung und Bildungswesen

Wenn die fortschreitende Arbeitsteilung in der Gesellschaft das Individuum vor die Aufgabe der Lebensplanung stellt, so erhält die individuelle Lebensplanung mit dem Aufkommen des Bildungswesens sozial verbind-

liche Orientierungspunkte. Die Arbeitsteilung verlangt vom Individuum eine spezifische Berufswahl; das Bildungswesen zeichnet ihm einen Weg möglicher Entscheidungen vor, die vom Erwerb allgemeiner und grundlegender Fertigkeiten bis zum Erlernen spezifischen Fachwissens führen. Die unterschiedlichen Angebote des Bildungswesens sind Gegenstand von Entscheidungen der Lebensplanung. Der Aufbau des Bildungswesens stellt ein Muster von Lebensläufen dar, an dem der einzelne seine Lebensplanung orientieren kann. Die Vielzahl möglicher individueller Entscheidungen wird zu einem institutionellen Muster verallgemeinert und zeitlich geordnet. Die Arbeitsteilung stellt den einzelnen vor nahezu unüberblickbare Wahlmöglichkeiten; das Bildungswesen reduziert sie auf einige wenige, aber weitreichende Entscheidungen. Das objektive Problem der Lebensplanung kann auf diese Weise subjektiv bewältigt werden oder sogar unbemerkt bleiben.

Ein unter öffentlicher Kontrolle stehendes Bildungswesen ist – ebenso wie eine weit fortgeschrittene Arbeitsteilung – ein Merkmal moderner Gesellschaften. Im folgenden will ich kurz skizzieren, wie die Ausdifferenzierung des öffentlichen Bildungswesens als ein gesellschaftlicher Teilbereich begrifflich und historisch bestimmt werden kann (Abschnitt 1.2.1) um dann einige Konsequenzen zu entwickeln, die sich aus den Besonderheiten eines öffentlichen Bildungswesens für die private Lebensplanung ergeben (Abschnitt 1.2.2). Ich beziehe mich dabei vor allem auf das Primar- und Sekundarschulwesen; da es mir um eine analytische Klärung geht, kann ich auf geschichtliche Einzelheiten und nationale Unterschiede nicht ausführlich eingehen.

1.2.1 Merkmale des modernen Bildungswesens

Das Bildungswesen, wie wir es heute kennen, ist in den europäischen Nationen während des 19. Jahrhunderts entstanden. Die zunehmende Industrialisierung der Produktion und Bürokratisierung der Herrschaft ließen es nicht mehr zu, daß die Kenntnisse und Haltungen, die für das Alltagsleben notwendig sind, naturwüchsig im Zusammenleben der Familie oder der lokalen Gemeinschaft oder in nicht primär auf das Lernen, sondern den Arbeitsvollzug gerichteten Lehrverhältnissen erworben wurde. Vielmehr wurde es erforderlich, Lernen als eine gesonderte soziale Situation vom Alltag zu trennen, spezifische Gegenstände der Allgemeinausbildung festzulegen und ihre Vermittlung in einen planbaren Prozeß zu fassen, der

von beruflichen Spezialisten gelenkt wird. Die Institutionalisierung der Allgemeinerziehung ist so ein Teil der allgemeinen sozialen Entwicklung, in der die Traditionsbestimmtheit der Gesellschaft zurückgeht und die Rationalität im Gesellschaftsaufbau sich durchsetzt (Kob 1963:1-15). An die Stelle von „funktionalen“, in Lebensvollzüge eingebettete Bildungsprozesse treten „intentionale“, aus dem Alltag gelöste und nach dem Zweck-Mittel-Schema geplante und durchgeführte Erziehungsprozesse (Kob 1963: 15-25). An die Stelle der partikularistischen Erziehungsinstanz der lokalen Gemeinschaft und der Großfamilie tritt die universalistische Erziehungsinstanz der Schule. An die Stelle spezifischen Handlungswissens treten allgemeine Kompetenzen, die für die unterschiedlichsten Arbeiten genutzt werden können.

Die Wurzeln des modernen Bildungswesens reichen zwar noch ins Mittelalter (Aries 1978:221-456), seine noch heute gültigen Kennzeichen aber hat es erst im 19. Jahrhundert gefunden. Im 19. Jahrhundert hat sich die staatliche Kontrolle über das Bildungswesen durchgesetzt. Sie ruht auf der staatlichen Finanzierung des Bildungswesens – selbst Privatschulen finanzieren sich in den Ländern der Bundesrepublik aus staatlichen Mitteln. Sie reicht aber auch in die inneren Angelegenheiten des Bildungswesens hinein, in den Aufbau von Schulformen und Schulstufen, die Bestimmung von Lehrplänen und die Lehrerausbildung. Im Mittelalter unterlag das Bildungswesen kirchlicher Kontrolle. Schulen waren im wesentlichen Berufsschulen für Priester (Archer 1979:90-105, Aries 1978:457, 507). Das Bildungswesen war einer einzelnen sozialen Institution, der Kirche, untergeordnet; erst aus der Auseinandersetzung zwischen der Kirche und den übrigen sozialen Gruppen, die den Erziehungsanspruch der Kirche teils – wie der Adel – unterstützten, teils – wie das Bürgertum – in Frage stellten, entwickelte sich die staatliche Kontrolle über das Bildungswesen. Die von der Kontrolle über die Bildung ausgeschlossenen Gruppen konnten entweder – wie z.B. in Frankreich – über die parlamentarische Gesetzgebung das alte Bildungswesen durch ein Bildungswesen ersetzen, das ihren Vorstellungen entsprach. Oder sie konnten – wie z.B. in England – ein eigenes Bildungswesen neben das überkommene setzen und sich in einem Verdrängungswettbewerb durchsetzen. Beide Entwicklungswege führten aber letztendlich nicht zum Wechsel der Kontrolle zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, sondern zum Übergang der Kontrolle von sozialen Gruppen auf den Staat (Archer 1979: 143-215). In Preußen wurde 1787 durch die Errichtung eines „Oberschulkollegiums“ der Einfluß der lutherischen Kirche eingeschränkt; mit der Gründung eines Unterrichtsministeriums 1817 war der Kern eines bürokratischen Kontrollsystems gegeben,

das bis 1850 das gesamte Bildungswesen umfaßte. Die Ausbildung der Lehrer ging in Preußen vorwiegend in staatlichen Seminaren vonstatten, und 1826 wurde die Anstellung der Lehrer von staatlichen Zeugnissen abhängig gemacht (Flora 1973:308-310).

1
2
3
Die Durchsetzung der staatlichen Kontrolle über das Bildungswesen im 19. Jahrhundert brachte drei Entwicklungen mit sich, die für die Lebensplanung wichtig sind: die Erfassung der gesamten schulpflichtigen Bevölkerung eines Altersjahrgangs im Bildungswesen, die Koppelung von Bildungsabschlüssen mit sozialen Berechtigungen und die Institutionalisierung des Leistungsprinzips im Bildungswesen. Aufgrund der staatlichen Kontrolle konnte erstens die schon seit dem 18. Jahrhundert bestehende Schulpflicht de facto durchgesetzt werden. Die Erfassung der gesamten Bevölkerung eines Altersjahrgangs ist die Voraussetzung dafür, daß das Bildungswesen Gegenstand der Lebensplanung in allen sozialen Gruppen werden kann. Aufgrund der staatlichen Kontrolle konnten zweitens Schulabschlüsse definiert und mit Berechtigungen des Universitätsbesuchs oder des Einstiegs in Berufe gekoppelt werden. Damit ist die Voraussetzung dafür geschaffen, daß die Planung einer Schulkarriere in einen weiteren Lebensplan eingebunden werden kann. Aufgrund der staatlichen Kontrolle konnte drittens das Leistungsprinzip im Bildungswesen institutionalisiert werden. Die Definition allgemeinverbindlicher Leistungsanforderungen und die Einführung von Regeln zu ihrer Überprüfung ist die Voraussetzung dafür, daß der einzelne seine Pläne an sachlichen und sozialen Maßstäben messen kann.

Aufgrund der staatlichen Kontrolle wurde erstens die gesamte Bevölkerung für das Bildungswesen mobilisiert. Im Mittelalter war das Bildungswesen auf eine verschwindend kleine Bevölkerungsschicht beschränkt, den Klerus und die städtische Intelligenz. Im Laufe des 19. Jahrhunderts aber wurde die ganze Bevölkerung durch das Schulwesen erfaßt, bedingt durch die wirtschaftlichen und militärischen Interessen der miteinander konkurrierenden Nationalstaaten. Zwar wurde die Schulpflicht für die 6- bis 14-jährigen in Preußen durch Friedrich den Großen schon im Jahre 1763 eingeführt, aber die Konsequenz einer vollständigen Alphabetisierung der Bevölkerung zeigte sich erst im 19. Jahrhundert. Um 1800 lag die Alphabetisierungsrate der Bevölkerung in Preußen bei 60%, in England bei 50% und in Frankreich bei 40%; um 1900 gab es in diesen Ländern praktisch keinen Analphabetismus mehr (Flora 1973: 304-307). Im Jahre 1816 besuchten in Preußen 60% der schulpflichtigen Kinder eine Schule, im Jahre 1846 82% und im Jahre 1871 92% (Leschinsky/Roeder 1975:137-144). Obwohl also die Einführung der allgemeinen Schulpflicht eine Errungenschaft des

18. Jahrhunderts war, wurde erst im 19. Jahrhundert der Schulbesuch für die gesamte schulpflichtige Bevölkerung eine Realität. Die öffentliche Erziehung wird nicht mehr umgangen – wie bisher am oberen Ende der Statusskala –, noch läßt sie soziale Gruppen aus – wie bisher am unteren Ende der Statusskala. Allerdings blieb das Schulwesen für die der Schulpflicht entwachsene Bevölkerung nach wie vor unbedeutend. Noch im Jahre 1891 besuchten zwar 87% der Bevölkerung zwischen 5 und 14 Jahren eine Schule, aber kaum über 2% der Bevölkerung zwischen 14 und 20 Jahren eine Schule, Hochschule oder Fachschule (Leschinsky/Roeder 1975: 485, Tab. 4). Die Schule war zwar eine Realität des Lebensalltags geworden, aber nach dem 14. Lebensjahr verlor sie praktisch für den größten Teil der Bevölkerung ihre Bedeutung.

Aufgrund der staatlichen Kontrolle des Bildungswesens wurden zweitens im 19. Jahrhundert Bildungsabschlüsse mit sozialen Berechtigungen gekoppelt. Mit der Durchsetzung der Jahrgangsklassen und obligatorischer Lehrpläne wurden Schulabschlüsse zu festen Maßstäben, die auch außerhalb des Schulwesens Gültigkeit hatten: für den Zugang zu Beamten- und Angestelltenberufen. Im Mittelalter war der Zugang zur Universität an keine Voraussetzungen geknüpft, der Zugang zu Berufen dagegen durch Standesorganisationen kontrolliert und der Aufstieg in Meisterpositionen nur im Vaterberuf möglich. Die Einführung der Gewerbefreiheit in Preußen im Jahre 1810 bildete die rechtliche Voraussetzung für den Übergang von einer Ständegesellschaft zu einer Gesellschaft, in der Positionen durch im Bildungswesen erworbene Berechtigungen erworben werden (Müller 1977: 81-84).

Im Preußen des 19. Jahrhunderts wurde das Berechtigungswesen in der Zusammenarbeit zwischen dem Kultusministerium und den Fachministerien geregelt, die die Laufbahn der Schulabgänger kontrollierten. Das Kultusministerium regelte die Anforderungen für jede Klasse; die Fachministerien bestimmten die für ihre Ansprüche relevanten Abschlüsse. Mit der Vereinheitlichung des Bildungswesens verzichteten die Fachministerien auf ihre Mitsprache und überließen die Regelung des Berechtigungswesens dem Kultusministerium. Auf diese Weise entstanden sehr detaillierte Zusammenstellungen von Schulabschlüssen und Berechtigungen des Berufszugangs, die in modifizierter Form noch heute gelten (Müller 1977: 65-76). Nicht nur als Zugangsberechtigung für den Staatsdienst wurden Zeugnisse wichtig, sondern auch für die Universität und für den Militärdienst. Noch um 1780 war es in Preußen nicht ungewöhnlich, daß schon Tertianer die Universität bezogen. Daß dem Abitur ein Monopol für die Zulassung zum Studium zugesprochen werden sollte, stieß auf den Wider-

stand von Eltern und Schülern, die ihre Wahlfreiheit eingeschränkt sahen. Erst im Jahre 1834 kamen die Staaten des Deutschen Bundes überein, nur noch Inhaber des Abiturzeugnisses zur Immatrikulation an den Universitäten zuzulassen (Ziegenspeck 1973:43-45). Wie das Abiturzeugnis mit dem Privileg des Studiums, so war das Zeugnis der mittleren Reife mit dem Privileg des nur einjährigen Militärdienstes verbunden. 1858 wird das sog. Einjährigenzeugnis in den Ländern des Norddeutschen Bundes eingeführt (Dohse 1963:20-29).

Aufgrund der staatlichen Kontrolle wurde drittens das Leistungsprinzip im Bildungswesen durchgesetzt: Es wurden die Leistungsanforderungen an die Schüler und die Methoden der Leistungsüberprüfung von der staatlichen Schulverwaltung festgelegt. Die Leistungsanforderungen wurden für Jahrgangsklassen und für Schulformen festgelegt und durch Lehrpläne der Schulverwaltung allgemein verbindlich definiert. Die Leistungsüberprüfung wurde durch Zensuren, Zeugnisse und Examina geregelt. Jahrgangsklassen, Schulformen und Lehrpläne, Zensuren, Zeugnisse und Prüfungen sind institutionelle Regelungen, die Leistung in der Schule greifbar und meßbar zu machen. Sie wurden erst im 19. Jahrhundert durch die Schulverwaltung allgemeinverbindlich eingeführt.

Im Mittelalter schon bildete sich mit dem Wachstum der Kollegs eine Differenzierung in Klassen heraus, die um die Person des Lehrenden konzentriert waren. Die Schulklassen waren aber weder nach ihren Anforderungen noch nach dem Alter der Schüler homogen; die heute selbstverständliche Vereinheitlichung des Lehrstoffs wie die Altershomogenität sind Ergebnis einer langen Entwicklung: Zuerst entstanden nach der Logik des Stoffes hierarchisch geordnete, aber von Schülern jeden Alters besuchte Schulklassen; erst dann setzte sich die Zuordnung eines bestimmten Schwierigkeitsgrades des Stoffes zu einer Altersstufe durch (Aries 1978:269-348). In Preußen wurde das Jahrgangsklassensystem an den Gymnasien 1820 eingeführt, in dem an jeden Schüler einer Klasse in allen Fächern die gleichen Anforderungen gestellt wurden; bis dahin hatte es noch die Möglichkeit gegeben, daß ein Schüler sich in verschiedenen Fächern auf unterschiedlichen Leistungsstufen befand. 1837 wurde der Inhalt und die Stundenzahl eines jeden Fachs – das Klassenpensum – in einem „Normal-Lehrplan der Gymnasien“ durch Ministerialverfügung eingeführt (Furck 1975:48-69, Müller 1977:60-65). Während es früher an den Gymnasien halbjährliche Chancen des Klassenwechsels gab, wurde 1880/81 der Beginn aller Jahresklassen auf den Ostertermin gelegt und damit praktisch die jährliche Versetzung einheitlich durchgesetzt (Müller 1977:64). Die ursprünglich einklassigen Volksschulen wurden in Preu-

Ben 1872 nach Jahrgangsklassen gegliedert (Furck 1975:69). Der erste für ganz Preußen gültige Lehrplan wurde 1854 festgelegt (Furck 1975:72).

Die drei heute noch vorherrschenden Schulformen sind Schöpfungen des 19. Jahrhunderts. Das Gymnasium in seiner typischen humanistischen Form wurde durch die Humboldt-Süvernsche Reform von 1810 eingerichtet (Groothoff 1960). Bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts umfaßte es prinzipiell alle Schüler eines Altersjahrgangs; erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird der Zugang zu den Gymnasien sozial selektiv und die heutige Prestigehierarchie der Schulform bildet sich heraus (Müller 1977:37-60). Die Realschule hat sich erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts als Schulform konsolidiert (Leschinsky/Roeder 1976:168-209). Ebenso bildet sich die Volksschule erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Schule mit differenzierten Jahrgangsklassen aus der ursprünglich undifferenzierten Armenschule heraus (Müller 1977:58, 244-262).

Im Mittelalter kannte das Bildungswesen keine Zensuren, Zeugnisse und Prüfungen. Die ersten Zensuren tauchten in der sächsischen Schulordnung im Jahre 1530 auf; aber noch bis ins 19. Jahrhundert bestanden Zeugnisse aus einer qualitativen Beschreibung gelernter Inhalte, nicht in einer Rangordnung der Schüler (Ziegenspeck 1973:34-45). Die ersten Zeugnisse im 16. Jahrhundert wurden nur für arme Schüler vergeben, die sich um Stipendien bewarben und deren Leistungsfähigkeit vor dem Stipendiengeber bezeugt werden mußte (Dohse 1963:11-14). Die Quantifizierung und Allgemeinverbindlichkeit der Zeugnisse ist ein Produkt des 19. Jahrhunderts. 1812 wird in Preußen ein dreistufiges Abiturientenzeugnis eingeführt, das allein fachliche Leistungen bezeugt (Furck 1975:52). 1883 wurde für die Volksschulen ganz Preußens angeordnet, daß Entlassungszeugnisse erteilt werden sollten mit Noten für die Verhaltensweisen und fachlichen Leistungen (Furck 1975:74).

Die Koppelung von Schulabschlüssen mit sozialen Berechtigungen und die Institutionalisierung des Leistungsprinzips lassen sich analytisch trennen, weil das eine sich auf die Zusammenarbeit des Schulwesens mit seiner Umwelt, das andere sich auf innere Regelungen des Schulwesens bezieht. Sie sind sachlich eng miteinander verquickt: Jahrgangsklassen, Schulformen und Lehrpläne, Zensuren, Zeugnisse und Prüfungen definieren erst die Leistungen, die als Vorbedingung für Studien oder Berufstätigkeiten gelten. Sie definieren weiterhin die spezifische Rolle des Bildungswesens in modernen Industriegesellschaften: Das Bildungswesen teilt soziale Positionen aufgrund individueller Leistungen zu. Das Bildungswesen ist der institutionelle Garant dafür, daß Positionen in modernen Industriegesell-

schaften im Prinzip nicht nach zugeschriebenen, sondern nach erworbenen Merkmalen verteilt werden.

1.2.2 Konsequenzen für die Lebensplanung

Nicht jede Planung läßt sich als Lebensplanung verstehen. Die Wahl eines Urlaubszieles oder der Kauf eines Autos will geplant sein, aber in beiden Fällen spricht man nicht von Lebensplanung. Jede Planung bezieht sich zwar auf Entscheidungen, die ein einzelner für sich treffen muß; von Lebensplanung spricht man aber erst dann, wenn die Entscheidungen zwei Merkmale haben: Sie müssen sich auf Phasen der Lebensgeschichte beziehen, und sie müssen für das Individuum selber langfristig bindend sein. Lebensplanung setzt also voraus, daß das Individuum sein Leben vor dem Hintergrund eines normalen Lebenslaufs entwirft und weiß, daß in diesem Entwurf getroffene Entscheidungen sich nur mit Schwierigkeiten revidieren lassen. Sachlich bezieht sich die Lebensplanung daher auf eine begrenzte Zahl von Entscheidungen: Schulwahl, Berufswahl, Gattenwahl und Entscheidungen über die Kinderzahl.³

Das Bildungswesen rückt nun in modernen Gesellschaften ins Zentrum der Lebensplanung. Es ist zunächst selber Gegenstand von Entscheidungen der Lebensplanung; darüber hinaus aber überschatten Entscheidungen der Schulwahl auch Entscheidungen der Berufswahl und selbst noch Entscheidungen der Gattenwahl und über die Kinderzahl. Nicht, daß die gesamte Lebensplanung sich auf Bildungsentscheidungen reduzieren ließe, oder daß – auch heute noch – keine Lebensplanung ohne Bildungsentscheidungen mehr möglich wäre; vielmehr sind Bildungsentscheidungen nur ein begrenzter Teil der Lebensplanung, und für Bildungsabschlüsse gibt es auch heute noch Äquivalente in einem Lebensplan: sei es nun Hausbesitz oder Besitz von Produktionsmitteln oder ganz einfach das Vertrauen auf die eigene Phantasie und Schöpferkraft. Aber aus dem normalen Lebenslauf, nach dem jedermann seinen persönlichen Lebensplan entwerfen muß, läßt sich der Bereich Bildung nicht mehr wegdenken. Die genannten Entwicklungen des modernen Bildungswesens, die Allgemeinheit des Schulbesuchs, die Koppelung von Bildungsabschlüssen mit sozialen Berechtigungen und die Institutionalisierung des Leistungsprinzips, haben dann in zweierlei Hinsicht Konsequenzen für die Lebensplanung.

Als erstes bestimmen sie den Normalfall eines Lebenslaufs, d.h. die einzelnen Lebensphasen und ihre Zuordnung. Durch die Allgemeinheit des

Schulbesuchs wird die Gliederung des Lebenslaufs in Phasen, die zuvor Ausnahme privilegierter Lebensläufe war, als soziale Norm verbindlich. Schulklassen und Schulstufen definieren nicht nur Leistungsgruppen, sondern – in größerem Maßstab – auch Lebensphasen: Kindheit, Jugend, Studentenzeit.⁴ Sicher liegen den Lebensphasen organische Prozesse der Reifung zugrunde, aber sie werden durch die Schulstufen klar abgegrenzt und sozial kenntlich gemacht. Schon für die Zeit des 17. und 18. Jahrhunderts hat Aries (1978:345-348) beschrieben, wie durch das Bildungswesen die Phasen der Kindheit und der Jugend als soziale Kategorisierungen sich durchgesetzt haben, allerdings unter ganz anderen institutionellen Bedingungen und ohne soziale Allgemeinheit des Schulbesuchs: Der Eintritt in das Kolleg – eine Art Gymnasium mit Internat – bestimmte das Ende der Kindheit; er war allerdings in der Regel männlichen Kindern aus bürgerlichen Familien vorbehalten. Mit der sozialen Allgemeinverbindlichkeit des Schulbesuchs ist die institutionelle Verankerung von Lebensphasen in Stufen des Bildungswesens für alle sozialen Gruppen verbindlich geworden. Lebensplanung wird dadurch zunächst einmal Planung einer schulischen Karriere. Das Bildungswesen strukturiert Lebensphasen aber auch über die Zeit der Schulbildung und des Studiums hinaus. Die schulische Allgemeinbildung und die schulische wie universitäre Berufsausbildung führt zu Ansprüchen auf berufliche Positionen und wird unter diesem Gesichtspunkt geplant. Durch die Koppelung von Bildungsabschlüssen und sozialen Berechtigungen werden Lebensphasen einander als Zweck und Mittel zugeordnet. Es entsteht ein Bild von einer Normalkarriere, von Konsistenz-Vorstellungen über die Abfolge von Lebensphasen und über verschiedene Positionen in einer Lebensphase. Die scheinbar beschränkte Planung einer schulischen Karriere beruht schon – ausgesprochen oder nicht – auf der Vorwegnahme entsprechender sozialer Positionen und der Norm-Vorstellung eines gesamten Lebenslaufs. Auf diese Weise wird durch das moderne Bildungswesen der Lebenslauf in einander zugeordnete Phasen gegliedert und ein Muster geschaffen, auf dem die Lebensplanung sich bewegen kann.

Durch die genannten Entwicklungen im modernen Bildungswesen wird aber nicht nur gleichsam das Operationsfeld der Lebensplanung abgesteckt, sondern – zweitens – auch die Struktur der Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule festgelegt, den Instanzen also, die an der Lebensplanung mitwirken. Durch die Allgemeinheit des Schulbesuchs in modernen Gesellschaften wird die Abhängigkeit der Kinder und Jugendlichen von der Familie gegenüber traditionellen Gesellschaften verstärkt. Weit entfernt davon, daß die Durchsetzung des Schulbesuchs für alle die

Familie entwertet hätte, hat sie ihren Einfluß auf die Heranwachsenden verstärkt. Während Jungen im Mittelalter oft schon als 7-10jährige ihre Eltern verließen, bleiben sie jetzt mindestens bis zum Ende der Schulpflicht zu Hause. Erst dadurch wird die Lebensplanung eigentlich zu einem Thema für die Familie, für Eltern und Kinder (Aries 1978:457-466, Mitterauer/Sieder 1977:118-140). Durch die *Koppelung von Bildungsabschlüssen mit sozialen Berechtigungen* wird die Schule zu einem Instrument in der stellvertretenden Lebensplanung der Eltern. Die Eltern sehen schulische Abschlüsse im breiteren Rahmen eines normalen Lebenslaufs und planen auf Ziele hin, die in diesem Rahmen gesteckt sind. Die Allgemeinheit des Schulbesuchs und die Koppelung von Schulabschlüssen mit Statusansprüchen werten also die Eltern als Instanzen der Lebensplanung deutlich auf. Die *Institutionalisierung des Leistungsprinzips* aber grenzt die Planungsfreiheit der Eltern wieder ein. In der Lebensplanung für das Kind drückt sich der soziale Wille der Familie aus, aber er trifft auf das Leistungsurteil der Schule, das eigenen Gesetzen folgt und vom Schüler und seiner Familie nicht bestimmt wird. Zwar stehen der soziale Wille des Schülers und das Leistungsurteil der Schule unter dauerndem wechselseitigen Einfluß: Der Schüler ist bereit, das Urteil der Schule in seinen Plänen schon einzukalkulieren, bevor es gefallen ist; die Schule ist bereit, in bestimmten Grenzen den Leistungswillen des Schülers unabhängig von seiner Leistung in ihrem Urteil anzuerkennen. Aber auch wenn Ansprüche des Schülers und Urteil der Schule nicht schroff gegeneinanderstehen, sondern minutiös miteinander zusammenspielen, bleibt die Autonomie der Lebensplanung durch die Autonomie des Schulwesens eingeschränkt! Gerade weil die Schule ein Instrument der Lebensplanung ist, wird die Lebensplanung von der Schule abhängig.

Im vorliegenden Kapitel wurde skizziert, wie soziale Entwicklungstendenzen – das Wachsen der Arbeitsteilung und die Ausdifferenzierung des öffentlichen Bildungswesens – Probleme der Lebensplanung mit sich bringen. Beide Tendenzen sind zwar miteinander verknüpft, aber ihre Auswirkung auf die Lebensplanung kann durchaus zwischen Nationen und im Laufe der geschichtlichen Entwicklung variieren. In der Bundesrepublik Deutschland wie in den USA z.B. findet sich eine hoch entwickelte Arbeitsteilung und ein öffentlich kontrolliertes Bildungssystem, in dem das Leistungsprinzip institutionell verankert ist. Die Verknüpfung von Bildungsabschlüssen mit Statusansprüchen aber ist in den USA geringer als in Deutschland – u.a. wohl wegen der schwächeren Ausprägung der hierarchischen Gliederung des öffentlichen Dienstes (Kälble 1978, Stupening 1978). Aus diesem Grunde wird in den USA auch die Bedeutung der Bil-

dung als Instrument der Lebensplanung und die Abhängigkeit der Lebensplanung vom Bildungswesen geringer sein. In ähnlicher Weise kann man vermuten, daß in den letzten 20 Jahren in der Bundesrepublik Deutschland die Bindung der Lebensplanung an das Bildungswesen zugenommen hat. Die Zunahme von Angestelltenberufen, deren Zugang mit Bildungsabschlüssen verknüpft ist, und der Rückgang von Selbständigenberufen wird eine Ursache hierfür sein, aber auch die Bildungsexpansion: Je mehr gleichrangige Absolventen um eine ähnliche berufliche Position konkurrieren, desto unsicherer sind die Statusgarantien des Abschlusses; desto wichtiger wird aber trotz allem der Bildungsabschluß als Zugangskriterium. Erweiterte Bildungschancen bedeuten verminderte Berufschancen, wenn schulische Abschlüsse nicht im Gleichschritt mit beruflichen Positionen wachsen. Die Konkurrenz wird schärfer, der Preis geringer. Bildungspatente mögen zwar weniger wert geworden sein, aber gerade deshalb hat ihre Bedeutung für die Lebensplanung nicht ab-, sondern zugenommen (Meulemann 1982).⁵

Das Wachsen der Arbeitsteilung und die Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens kann man als sozial-evolutionäre Ausgangsbedingungen der Lebensplanung ansehen. Sie stellen auf der Ebene makrosozialer Strukturen den Rahmen dar, der die Lebensplanung im Alltag unbemerkt eingrenzt. Die typischen Lebensplanungsmotive von Individuen, von Eltern und Kindern, ergeben sich aber erst, wenn man ihre Stellung in der Familie und ihre Beziehung zu den Vertretern des Bildungswesens, den Lehrern, untersucht. Das soll im folgenden Kapitel geschehen.

2. Partikularistische Ansprüche und universalistische Kriterien:

Elternhaus und Schule als Instanzen der Schullaufbahnplanung

Im letzten Kapitel wurde gezeigt, daß die Lebensplanung überhaupt erst mit dem Wachsen der Arbeitsteilung und dem Aufkommen des öffentlichen Bildungswesens zu einem Problem für das Individuum wird. Dieses Kapitel ist spezifisch auf die Planung der Schullaufbahn gerichtet und soll klären, welche Motive die Eltern und welche Einflußchancen die Schule in der Lebensplanung des Schülers haben. Das letzte Kapitel enthielt makrosoziale Analysen: es ging um die Evolution der Beziehungen zwischen Individuum und Gesellschaft. Dieses Kapitel enthält mikrosoziale Analysen: es geht um die soziale Struktur der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule. An die Stelle des Individuums tritt die Einheit seines Alltagslebens, die Familie; an die Stelle der Gesellschaft tritt die soziale Institution, die in modernen Gesellschaften als erste die individuelle Lebensplanung steuert, die Schule.

Die Lebensplanung des Schülers ist zunächst eine Angelegenheit der Eltern, die Eltern identifizieren sich mit dem Lebensschicksal des Kindes. So sehr die Eltern in den Plänen für ihr Kind auch das Urteil der Schule und des Lehrers berücksichtigen, so entwickeln sich die Pläne doch zuerst aus der Besonderheit der Beziehung der Eltern zu ihrem Kind, die durch die beteiligten Personen und nicht durch allgemeine Maßstäbe bestimmt ist. In der Terminologie von Parsons (Parsons/Shils 1951:76-91): Die Pläne der Familie werden an die Schule als „partikularistische“ Ansprüche herangetragen. Die Schule aber muß den Ansprüchen der Familie nach „universalistischen“ Kriterien gerecht werden: Sie darf nur nach Leistung differenzieren. Mit dem Elternhaus und der Schule stehen sich also partikularistische Ansprüche und universalistische Kriterien gegenüber. Im folgenden will ich zuerst die Motive der Eltern bei der Lebensplanung des Schülers (Abschnitt 2.1) und dann die Kriterien der Schule bei der Beurteilung des Schülers darstellen (Abschnitt 2.2).

2.1 Privatisierung und Intimisierung: Die Bedeutung des sozialen Wandels der Familie für die elterliche Lebensplanung

Erklärt warum
(nach Baudon)
primäre Effekte
abnehmen

Lebensplanung bezieht sich auf den gesamten Lebenslauf. Sie ist eine Angelegenheit der Eltern, solange die Kinder unmündig sind, und wird mit der sozialen Reifung die alleinige Angelegenheit desjenigen, dessen Leben geplant wird. Die Eltern planen und entscheiden stellvertretend für das Kind, solange es nicht planen und entscheiden kann; sie wirken an Planungen und Entscheidungen mit, wenn das Kind herangewachsen ist. Das erscheint uns heute als eine Grundtatsache des Familienlebens: Die Mitwirkung der Eltern bei der Lebensplanung ist verfassungsrechtlich durch das Elternrecht (Artikel 6, Absatz 2 des Grundgesetzes) festgelegt (Dritter Familienbericht 1979: 80-83); sie wird darüber hinaus als ein anthropologisches Datum jenseits aller verfassungsrechtlichen Fixierung empfunden. Über diesen Selbstverständlichkeiten unserer modernen Vorstellung von der Familie werden die sozialen Wandlungen, denen die mit der Elternschaft verknüpften sozialen Verpflichtungen in den letzten drei Jahrhunderten unterworfen waren, leicht vergessen. Aus der Historie der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern aber werden die Motive der elterlichen Lebensplanung verständlich.

2.1.1 Sozialer Wandel der Familie

„Eltern“ und „Kinder“ mögen universelle soziale Kategorien sein; was aber Eltern als ihre Aufgabe gegenüber den Kindern ansehen und welche Erwartungen sie mit dem Heranwachsen der Kinder verbinden, variiert zwischen Epochen und Kulturen. Seit dem 17. Jahrhundert hat sich in Europa die „Rolle des Kindes“ stark gewandelt; mit der „Rolle des Kindes“ sind dabei die Deutungen des Kindseins durch die Erwachsenen und die Verpflichtungen gemeint, die Eltern aus diesen Deutungen erwachsen. Das Kind als Gegenstand der Fürsorge und Liebe der Eltern, die Familie als vor der Umwelt geschützter Ort sind moderne Vorstellungen; Aries (1978) setzt ihr Aufkommen für die Oberschichten in Frankreich in das 18. Jahrhundert, Shorter (1975) für die Unterschichten verschiedener westeuropäischer Länder in das 19. Jahrhundert. Ebenso ist „Familie“ als die von der Verwandtschaft und der Lokalgemeinde abgegrenzte Gemeinschaft von Eltern und Kindern eine spezifisch moderne Vorstellung; erst im 18. Jahrhundert wird das Wort in die deutsche Sprache aus dem

Französischen eingebürgert, erst im 18. Jahrhundert gewinnt die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ihren ausschließenden, gefühlsbetonten und beide Seiten verpflichtenden Charakter (Mitterauer/Sieder 1977: 16-23, 84-86; Weber-Kellermann 1974:107-112).

In der mittelalterlichen Gesellschaft gab es keine symbolische Trennung zwischen Kindern und Erwachsenen. Kinder trugen die gleiche Kleidung wie Erwachsene. Kinder mischten sich ungeniert unter die Erwachsenengesellschaft. Sie spielten die gleichen Spiele wie die Erwachsenen und nahmen an den Festen der Erwachsenen voll teil. Kinder hatten zu allen Bereichen des Erwachsenenlebens Zugang, auch den heute schamhaft hinter die Kulissen verlegten: Mittelalterliche Erziehungsfibeln für Kinder sprechen mit Selbstverständlichkeit über alltägliches und abweichendes Sexualverhalten, wie z.B. über Prostitution (Aries 1978:175-208, Elias 1977a:230-262).

Aber nicht nur die heute selbstverständlichen Symbole zur Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen waren in der mittelalterlichen Gesellschaft unbekannt; ein „Kind“ brachte für die Eltern auch noch nicht die moralischen Pflichten mit sich, die heute selbstverständlich erscheinen. Der Tod eines Kindes wurde bei einer hohen Kindersterblichkeit nicht als außergewöhnlich und kaum als Verlust empfunden (Aries 1978:102-104; Mitterauer/Sieder 1977:125-127). Im 18. Jahrhundert gaben Mütter aller sozialen Schichten – mit Ausnahme der Industriearbeiter – Neugeborene bei Ammen in Logis, die an weit entfernten Orten wohnten, eine Vielzahl von Säuglingen aufnahmen und mehr schlecht als recht unterhielten; bis zu 40% ehelicher Kinder überlebten die in der Regel zweijährige Zeit bei der Amme nicht (Shorter 1975:175-190). Kleinkinder wurden so straff gewickelt, daß sie völlig unbeweglich waren und keinerlei Interaktion zwischen Mutter und Kind möglich war (Shorter 1975:196-198).

So wenig wie die Pflege des kleinen Kindes war die Lebensfürsorge für das ältere Kind die Hauptaufgabe der Familie. Schon mit etwa 7 Jahren verließen Kinder ihr Elternhaus, um in einer fremden Familie in einem Lehrverhältnis nicht nur zu arbeiten, sondern auch die Regeln des Alltagsverhaltens zu erlernen (Aries 1978:502-509; Mitterauer/Sieder 1977: 104-106). Andere Kinder gingen zusammen mit etwas älteren Kameraden auf Wanderschaft, um an verschiedenen Orten Schulen aufzusuchen, in fremden Familien gegen Mithilfe unterzukommen oder sich mit Bettelei und kleinen Diebstählen durchzuschlagen; sie blieben über Jahre außerhalb der Kontrolle ihrer Herkunftsfamilie und waren der Disziplin und den rohen Bestrafungen durch die „älteren mitreisenden Schüler“ unterworfen (Aries 1978:349-363). Ob sie nun ein Lehrverhältnis eingingen

oder sich einer wandernden Schülergruppe anschlossen, in beiden Fällen mußten Kinder unter 10 Jahren außerhalb der eigenen Familie leben und für sich selber sorgen; sie konnten nicht in der Geborgenheit der Familie auf ein Leben draußen in der Welt sich vorbereiten, sondern mußten in der Erwachsenenwelt das Leben der Erwachsenenwelt erlernen.

Alle diese Zitate belegen nicht, daß Eltern ihre Kinder nicht gepflegt, umsorgt oder geliebt hätten; sie belegen aber, daß bis ins 18. Jahrhundert hinein der Brennpunkt des Familienlebens nicht die Beziehung zwischen Eltern und Kindern war. Die Familie – und das gilt für die Beziehung zwischen Mann und Frau ebenso wie für die Beziehung zwischen Eltern und Kindern (Shorter 1975:54-78) – ruhte nicht auf affektiven, sondern auf instrumentellen Beziehungen: es ging um die gemeinsame Arbeit und den gemeinsamen Lebensunterhalt. Die Familie war darüber hinaus ohne klare Grenzen in die Verwandtschaft und in die örtliche Gemeinschaft integriert. Der anderen Form der Sozialbeziehungen in der Familie entsprachen andere Formen der sozialstrukturellen Einbettung der Familie in die lokale Gemeinschaft. Es gab keine abgegrenzte, allein der Gattenfamilie zugehörige Wohnung und keine auf Schlafen, Kochen oder Essen spezialisierten Wohnräume (Aries 1978:537-555). Die Haushalte umfaßten nicht nur Eltern und Kinder, sondern auch unverheiratete Geschwister der Eltern, Großeltern und Diener: die Sozialstruktur des Haushalts war sehr viel komplexer als heute (Shorter 1975:22-43). Die erwachsenen Familienmitglieder verbrachten ihre nicht durch Berufsarbeit gebundene Zeit zusammen mit ihren Altersgenossen (Shorter 1975:206-212). Die an den Lebenszyklus gebundenen großen Feste waren keine Familienfeste, sondern Feste der Gemeinde (Shorter 1975:213-218, Aries 1978:201-208, 492-499). Die lokale Gemeinschaft kontrollierte das Familienleben, auch und gerade in dem Bereich, der heute als privat und intim gilt: Wenn ein Mann etwa seine Frau schlug, wurde er vor seinem Haus öffentlich angeschuldigt und tagelang mit dem Lärm von Haushaltsgeräten und Musikinstrumenten verfolgt (Shorter 1975:218-227, über die sog. „Haberfeldtreiben“).

Aus dem Wandel der Beziehungen in der Familie und der strukturellen Einbettung der Familie entsteht die moderne Form der Familie. Seit dem 17. Jahrhundert finden sich Porträts bürgerlicher Familien, die um das Kind herum aufgebaut sind (Aries 1978:107); es tauchen speziell auf die Erziehung von Kindern gerichtete Sitten- und Manierenbücher auf (Aries 1978:189). Das Kind wird nicht mehr als ein kleiner Erwachsener gesehen, sondern als unschuldig und erziehungsbedürftig: Ohne Erfahrung von der Erwachsenenwelt, muß es durch Erziehung an die Erwachsenenwelt herangeführt werden (Aries 1978:192-201). Das Kind wird vorrangig nicht mehr

als Glied in der Abstammungslinie, sondern als kleine Person gesehen, die um ihrer selbst willen die Pflege und Fürsorge der Eltern verlangt. Die Familie behält die Kinder über das 10. Lebensjahr hinaus zu Hause, die Institution des Lehrverhältnisses löst sich auf. Die Familie überläßt – gegen Ende des 19. Jahrhunderts – die Erziehung des Kindes nicht länger den Schülergruppen oder den an örtlichen Schulen angelehnten Internaten, sondern beginnt die schulische Erziehung des Kindes selber zu kontrollieren (Aries 1978:399-403). Weit entfernt davon, daß die Schule der Familie Erziehungsaufgaben abnehme, übernimmt die Familie die Aufgabe der moralischen Beaufsichtigung der Kinder von der Schule; die Schule erhält so als Hauptaufgabe die intellektuelle Ausbildung der Kinder und die Berufsvorbereitung.

Der Wandel der Beziehungsformen ist begleitet von einem Wandel der Struktur der Familie. Während bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts Mehrgenerationenfamilien und lateral erweiterte Familien neben der Gattenfamilie auftreten, ist sie heute in den Ländern Westeuropas der nahezu einzige Familientyp geworden (Shorter 1975:29-39, König 1976:60-105). Während früher durch Wiederverheiratung, Adoption, Ausscheiden älterer Kinder oder Hinzukommen alleinstehender Alter die Struktur des Haushalts sich dauernd veränderte, ist die Familie heute dauerhaft auf der Polarität von Eltern und Kindern aufgebaut (Mitterauer/Sieder 1977:76-86). Alters- und Geschlechtsgruppen absorbieren so gut wie keine Zeit der erwachsenen Familienmitglieder mehr: In der Freizeit beschäftigen sich die Familien mit sich selbst (Mitterauer/Sieder 1977:107-109; Zweiter Familienbericht 1975:33). Die lokale Gemeinschaft hat keine institutionalisierten Formen der sozialen Kontrolle über die Familie mehr. Mit einem Wort: es gibt eine klare Grenze zwischen der aus Eltern und Kindern bestehenden Kernfamilie und der sozialen Umwelt.

Den sozialen Wandel der Familie kann man durch die Intimisierung der Familienbeziehung und durch die Privatisierung des Familienlebens kennzeichnen. Privatisierung kennzeichnet die Lösung der Familie aus den Bindungen der Gemeinschaft; der Bezirk des Privaten, der in der Hauptsache mit dem Familienleben identifiziert wird, wird vom Bezirk des Öffentlichen getrennt, der weit über die alte lokale Gemeinschaft hinausreicht. Intimisierung kennzeichnet die Beziehung zwischen Mann und Frau und zwischen Eltern und Kindern; sie werden weniger instrumentell und mehr affektiv getönt, und vor allem wird die affektive Identifikation der Eltern mit ihren Kindern die Grundlage des Familienlebens. Wie läßt sich dieser soziale Wandel erklären?

Aries (1978:559-562) sieht das Generalthema seiner Untersuchungen im Übergang von der „Sozialität“ – vom Zusammenleben in lokalen Gemeinschaften – zum Privatleben in der Familie. Beide Sozialformen könnten nicht koexistieren, und deshalb müßte das Aufkommen der einen mit dem Niedergang der anderen verbunden sein. Aber diese Erklärung führt wenig über eine zusammenfassende Interpretation hinaus – mindestens so lange, als nicht weitere, dritte Entwicklungstendenzen genannt werden. Sie könnten vor allem im Prozeß der Industrialisierung seit dem Ende des 19. Jahrhunderts oder im Prozeß der Entstehung des modernen Staates im Absolutismus gefunden werden. Die Industrialisierung jedoch hat den Wandel der Struktur und des Binnenmilieus der Familien zumindest in den Oberschichten nicht ursächlich bewirkt (König 1976:66-75; Mitterauer/Sieder 1977:57-59); das Werk von Aries belegt durchgängig, daß der „Familiensinn“ in den Oberschichten schon im 18. Jahrhundert aufgekommen war. Es könnte aber sein, daß für die Unterschichten die freie Konkurrenz um Arbeit im Kapitalismus eine Befreiung von der Kontrolle der lokalen Gemeinschaft und eine Konzentration auf das Privat- und Familienleben mit sich gebracht hat (Shorter 1975:255-268). Viel plausibler aber noch können der Anfangs- und der Endpunkt der Entwicklung, die Auflösung der Gemeinschaft und die Privatisierung der Familie mit dem Aufkommen des modernen, territorial durchorganisierten Staates in Verbindung gebracht werden (Elias 1977b): mit der Ausbreitung der Geldwirtschaft, der wachsenden Möglichkeit regionaler Mobilität, der Durchsetzung des staatlichen Gewaltmonopols und des staatlichen Steuermonopols und dem Aufbau einer Zentralverwaltung. Diese Entwicklungen entwerteten die lokale Gemeinschaft unmittelbar und förderten die Privatisierung des Familienlebens. Sie können hier nicht im einzelnen analysiert werden, aber ihre Wirkung kann im Rahmen der Durkheimschen Gleichgewichtstheorie der sozialen Entwicklung verständlich werden (Durkheim 1950:91-109), die in Abschnitt 1.1 referiert wurde. Wenn man der These von Aries (1978:558) zustimmt, daß die Entwicklungsgeschichte unserer heutigen Sitten nicht zum Individualismus, sondern zum Familiensinn geführt haben, läßt sich die Familie an die Stelle des Individuums in Durkheims Schema der drei sozialen Ebenen setzen. Der stetig abnehmende Einfluß der mittleren Ebene, der Gemeinschaft, durch das Aufkommen des modernen Staates verlangt dann ein Gegengewicht in der strukturellen Verselbständigung und der emotionalen Aufwertung, in Privatisierung und Intimisierung der Familie.

2.1.2 Motive der elterlichen Lebensplanung

Erst in der Zeit zwischen dem ersten und dem zweiten Weltkrieg (Shorter 1975:233) haben sich die beschriebenen Entwicklungen der Familie in allen sozialen Schichten und allen Regionen soweit durchgesetzt, daß man ihre Ergebnisse als Strukturmerkmale moderner Gesellschaften ansehen kann: Sie sind durch die Ablösung eines privaten, familiären Lebensbereichs von einem öffentlichen, die gesamte Gesellschaft umfassenden Lebensbereich und durch den Familientypus der Kernfamilie gekennzeichnet. Vor diesem Hintergrund muß man die Motive der elterlichen Lebensplanung betrachten. Sie ergeben sich nicht aus einer „anthropologisch fundamentalen Situation“ (Kob 1963:31), sondern aus der historischen Entwicklung der Privatisierung und Intimisierung der Familie.

Mit der *Privatisierung* hat sich die Familie vom Verwandtschaftsverband und von der lokalen Gemeinschaft gelöst und ist unmittelbar der Gesamtgesellschaft konfrontiert. Die Macht intermediärer Instanzen – der Verwandtschaft, der Gemeinde, des Berufsstandes –, das Leben im Alltag zu orientieren und zu kontrollieren, ist sehr stark zurückgegangen. Die Familie ist buchstäblich die „Keimzelle der Gesellschaft“. Durch Wohnung und Haushalt ist eine klare Grenze zwischen Familie und Gesellschaft, zwischen Privat und Öffentlich definiert, sozial respektiert und rechtlich gesichert. Öffentlichkeit ist aus der Sicht der Familie ein Residualbereich, dessen konkrete Bedeutung und dessen Gewicht sich nach der Art und der Intensität der Verpflichtungen der Familienmitglieder bestimmt: Man geht täglich zur Arbeit, häufig zum Einkauf, gelegentlich ins Theater oder Kino und nach dem gesetzlichen Turnus zur Wahl.

Die Trennung privater und öffentlicher Lebensbereiche darf nicht nach dem Muster der Differenzierung sozialer Aufgaben verstanden werden, von denen man sich einer widmen kann, ohne je andere ausgefüllt zu haben. Die Trennung geht vielmehr mitten durch den Alltag: Wir pendeln täglich – im wörtlichen und übertragenen Sinne – zwischen Familie und Beruf, zwischen Privatleben und Öffentlichkeit hin und her. Zwischen Privatleben und Öffentlichkeit gibt es zwar eine klare Grenze, aber sie muß täglich überschritten werden. Die isolierte Kernfamilie muß Erfahrungen ihrer Mitglieder aus öffentlichen Lebensbereichen aufnehmen und verarbeiten. Gerade weil die Familie sich als selbständige, keinem anderen sozialen Bereich untergeordnete Einheit herausgebildet hat, kann sie nicht daran vorbeigehen, ihren Status in der Gesamtgesellschaft zu bestimmen. In einer traditionellen Gesellschaft, in der die Unterscheidung zwischen Privat und Öffentlich gegenstandslos war, hatten der einzelne und seine unmittelbaren

Angehörigen einen sozialen Status, weil sie als Mitglieder einer größeren Familie und Verwandtschaftsgruppe zugleich Mitglieder einer lokalen Gemeinde und einer Berufsgruppe waren. In der modernen Gesellschaft dagegen fallen familiale Positionen und sozialer Status nicht mehr zusammen, und deshalb wird die Bestimmung des sozialen Status für die Familie zu einem Problem.

Auch in der modernen Gesellschaft ist der Status der Familie in der Gesellschaft natürlich als Faktum gegeben, das die Lebenschancen der Familienmitglieder beeinflusst. Problematisch ist nicht der soziale Status als Faktum, sondern der soziale Status als Gegenstand der Selbstdeutung der Familie. Das heißt vor allem zweierlei: die Familie kann zunächst aktuell ihren Status in jedem der öffentlichen Bereiche bestimmen, in dem ihre Mitglieder leben. Sie wird den Status der Familienmitglieder mit dem Status Familienexterner vergleichen, die sie als Personen oder als Modell aus den Medien kennt, und sich an die Wertungen halten, die auch in der Öffentlichkeit vorherrschen. Die Familie kann weiterhin aber ihren Status bestimmen, indem sie auf vergangene Status zurückgreift und künftige Status entwirft. An die Stelle des synchronen Vergleichs tritt dann die diachrone Planung; an die Stelle einer gleichsam wissenschaftlichen Betrachtung der Gesellschaft die handlungsnaher Betrachtung der eigenen Geschichte. Die Frage nach dem Woher und dem Wohin ist ein ideales Mittel, eine Antwort auf die Frage nach dem Jetzt zu finden. Mit ihr sind objektiv breitere Spielräume der Selbstdeutung aufgestoßen, als es der synchrone Vergleich erlaubt, der durch aktuelle Erfahrungen und Vorurteile eingeschränkt ist. Gerade weil der aktuelle Status der Selbstdeutung nicht viel Raum läßt, werden der Status des Großvaters oder der avisierte Status der Kinder in der Selbstdeutung der Familie Prominenz gewinnen. Der aktuelle Status mag die Sicht des früheren Status bestimmen, aber erst vom früheren Status der Familie her gesehen wird der aktuelle Status sein für die Selbstdeutung der Familie entscheidendes Gewicht erhalten. Die soziale Selbstdeutung der Familie beruht also im wesentlichen auf einer Interpretation der Familiengeschichte.

Mit der Privatisierung entsteht das Problem der sozialen Selbstdeutung der Familie. Dieser Zusammenhang kann wiederum in Durkheims Gleichgewichtsmodell der sozialen Entwicklung dargestellt werden (Durkheim 1950:91-109). Mit der Auflösung der mittleren Ebene der Gemeinschaft bildet sich auf der einen Seite die staatlich verfaßte Nationalgesellschaft, auf der anderen Seite das in seiner Familie lebende Individuum als entscheidende Ebenen der sozialen Realität heraus. Da die zwischen diesen beiden Ebenen liegenden mittleren Instanzen ihre soziale Kraft verloren

haben, treten die beiden extremen Ebenen unmittelbar zueinander in Beziehung; es entsteht, wenn man so will, „das Problem von Individuum und Gesellschaft“. Vom Individuum her gesehen, ist ein wichtiger, empirisch greifbarer Aspekt dieses Problems die Selbstdeutung der Familie in der Gesamtgesellschaft. Die soziale Selbstdeutung der Familie aber ist wiederum ein wichtiges Motiv der Eltern bei der Lebensplanung für die Kinder.

Mit der *Intimisierung* hat sich die Familie in ihrer Struktur auf Eltern und Kinder und in ihren Funktionen auf Gattenliebe und Kinderaufzucht beschränkt. Die weitere, laterale und lineare Verwandtschaft gehört nicht zur Kleinfamilie; der Lebensunterhalt wird meistens außerhalb der Familie erworben, die soziale Sicherung haben öffentliche Instanzen übernommen, der Familie bleibt als Aufgabe die Regelung der affektiven Beziehungen ihrer Mitglieder. Anders als in der traditionellen Gesellschaft leben die Eltern ausschließlich und auf Dauer mit den Kindern zusammen. Während nun die Persönlichkeit der erwachsenen Eltern im wesentlichen gleich bleibt, ist die der heranwachsenden Kinder in dauernder Veränderung. Die Entwicklung des Kindes zu verfolgen und auf die eigene Person, die eigenen Fehler und Vorzüge zu beziehen, wird das Hauptthema der Eltern. Die Eltern identifizieren sich mit dem Kind. Die Eltern sorgen sich um das Kind, weil sie sich damit gleichzeitig um sich selber sorgen. Die Arbeit der Eltern für die Kinder, die von außen gesehen Arbeit und Mühe bleibt, gewinnt dadurch einen Selbstwert. Die Identifikation mit dem Kind bildet die affektive Basis für die Erfüllung instrumenteller Aufgaben der Eltern; aus ihr kommt, zugespitzt formuliert, der Lohn für kostenlose Dienstleistungen.

Die Eltern haben nun ihren Kindern gegenüber eine Reihe von Verpflichtungen, die zum Teil rechtlich – im Grundgesetz und im Bürgerlichen Recht – festgelegt, in jedem Falle aber sozial normiert sind (Zweiter Familienbericht 1975:22-28). Die Eltern müssen für das leibliche und geistige Wohl ihrer Kinder sorgen. Die Identifikation der Eltern mit ihrem Kind, die durch die Privatisierung der Familie ermöglicht wurde, garantiert nun weitgehend unabhängig von sozialen Kontrollen, daß die Eltern das erfüllen, was ihnen normativ zugemutet und an Lasten aufgebürdet wird. Die normativen Verpflichtungen der Elternschaft wirken erst aufgrund der affektiven Identifikation der Eltern mit dem Kind als Motive der Eltern bei der Lebensplanung für das Kind. Wie stark die Eltern sich mit ihrem Kind identifizieren, beeinflußt das soziale Schicksal der Kinder. Die affektive Identifikation der Eltern mit ihrem Kind bestimmt das Ausmaß, in dem die Eltern Erfolge oder Mißerfolge als ihre eigenen empfinden. Sie ist

– neben der sozialen Selbstdeutung der Familie – ein weiteres Motiv der Eltern bei der Lebensplanung für die Kinder.

Die Privatisierung der Familie führt zum Problem der sozialen Selbstdeutung der Familie, die Intimisierung der Familie zur affektiven Identifikation der Eltern mit den Kindern. Aus den beiden Entwicklungslinien der Familie entwickeln sich zwei Motive der Eltern bei der Lebensplanung für ihre Kinder. Die Motive der elterlichen Lebensplanung bestimmen nun auch das Verhältnis zwischen Familie und Schule. Die soziale Selbstdeutung der Familie hat die Sozialbiographie der Eltern zum Gegenstand; die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind realisiert sich im Binnenmilieu der Familie. Beide Motive ergeben sich aus Bedingungen, die nur für die jeweilige Familie gelten. Beide Motive stellen partikularistische Ansprüche an die Schule dar. Eltern können in der Lebensplanung gar nicht anders, als sich nach den nur für sie spezifischen Bedingungen zu richten: denn nur sie tragen die Verantwortung für die Lebensplanung des Kindes. Die Schule kann den Eltern Aufgaben der Unterrichtung und der moralischen Erziehung abnehmen, aber nicht die Verantwortung für die Lebensplanung der Kinder; denn nur Unterrichtung und Erziehung können ohne Ansehen des einzelnen allgemeinverbindlich organisiert werden. Die Übertragbarkeit erzieherischer Aufgaben vom Elternhaus auf die Schule hat also eine Grenze: Die Verantwortung für Bildungsentscheidungen können die Lehrer den Eltern nicht abnehmen, wie sehr sie auch immer beratend und unterstützend auf die Eltern Einfluß nehmen mögen. Nur von den Eltern können die „vorpädagogischen“ Intentionen für die Schullaufbahn des Kindes kommen, denen das pädagogische Handeln der Lehrer als Instrument untergeordnet ist (Schelsky 1961:48-64, Kob 1963:25-35). Insofern haben die Eltern in der Beziehung zwischen Familie und Schule den Vorrang.

Der Vorrang der Familie bei der Lebensplanung für die Kinder schließt aber eine Autonomie der Schule bei der Beurteilung von Leistung keineswegs aus.⁶ Nach dem Selbstverständnis des Lehrberufs wie nach den Erwartungen der Öffentlichkeit soll der Lehrer nur nach Leistung und nicht nach sachfremden Gesichtspunkten urteilen. Diese Norm hat soziale Verbindlichkeit unabhängig vom tatsächlichen Verhalten des Lehrers, das natürlich entgegenlaufenden Einflüssen ausgesetzt sein kann, und ihr sind andere normative Orientierungen untergeordnet, wie etwa der Wunsch zum sozialen Ausgleich. Das zeigt sich deutlich in allen jenen Fällen, in denen Lehrer nicht nur tatsächlich gegen die Norm verstießen, sondern sie auch als Norm für ungültig oder anderen Normen untergeordnet erklärten – wie in der Publizität aller der Fälle, wo Lehrer öffentlich erklär-

ten, Arbeiterkinder durch bessere Benotung fördern zu wollen, also die Norm der Gleichbehandlung der Norm des sozialen Ausgleichs unterzuordnen. Solche Episoden bestätigen – gleichsam als negativer Test – die Autonomie der schulischen Leistungsbeurteilung. Wenn die Eltern die Schulziele setzen, so beurteilt der Lehrer die Leistungen. Die elterliche Lebensplanung entwickelt sich zwar im „vorpädagogischen Raum“, aber sie kann an der Schule nicht vorbei. So wenig die Lehrer den Eltern die Aufgabe der Lebensplanung abnehmen können, so wenig ist die schulische Leistungsbeurteilung durch die Lebensplanung der Eltern bestimmt. Aus diesem Grunde ist es wichtig zu wissen, wie gültig die Lehrer Leistungen beurteilen und wie weit die Eltern das Leistungsurteil des Lehrers anerkennen.

2.2 Leistung: Maßstab des Bildungswesens und Orientierungspunkt der Eltern

Die Eltern haben die Verantwortung für die Lebensplanung des Kindes, der Lehrer aber ist autonom in der Beurteilung der Leistung des Schülers. In der Genese und nach dem kausalen Gewicht rangiert der Elternwille vor dem Leistungsurteil der Schule, aber der Elternwille muß sich am Leistungsurteil der Schule orientieren. Diese Form der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule ergibt sich im 19. Jahrhundert, in dem das Leistungsprinzip in der Schule institutionalisiert wurde und das Berechtigungswesen im Berufszugang aufgekommen ist (Abschnitt 1.2); erst mit diesen Entwicklungen gerät die Lebensplanung der Eltern in Abhängigkeit vom Leistungsurteil des Lehrers. In keiner Gesellschaft kann man zwar werden, was man will; neu aber ist, daß es von der Schule abhängt, ob man werden kann, was man will. In der Schule treffen die partikularistischen Ansprüche der Eltern und Kinder auf das universalistische Kriterium der Leistung. Wie aber gewinnt nun die Schule ein Leistungsurteil? Und wie kommen Eltern und Schüler dazu, das Leistungsurteil der Schule sich zu eigen zu machen?

2.1.1 Funktionen und Funktionsmängel der schulischen Leistungsbeurteilung

1
2
Leistungen in der Schule werden in Zensuren beurteilt, die kurzfristig – für mündliche Leistungen oder Leistungen in Arbeiten – und langfristig – in der Form von Zeugnissen und Zertifikaten für Abschlußprüfungen – vergeben werden. Die schulische Leistungsbeurteilung setzt zweierlei voraus: eine für alle Schüler verbindliche Festlegung der Anforderungen und eine Formalisierung des Bewertungsverfahrens. Keine Schulnoten ohne einen Lehrplan und kein Lehrplan ohne Jahrgangsklassen. Die schulische Leistungsbeurteilung konnte sich nur durchsetzen, weil gleichzeitig das System der Jahrgangsklassen eingeführt wurde mit seinen charakteristischen Merkmalen: der jahrgangweisen Einschulung, der jährlichen Versetzung nach dem Leistungsstand in allen Fächern, dem verbindlichen Fächerkanon, der Festlegung von Wochenstundenzahlen und Stoffverteilungen (Ingenkamp 1976:49, Müller 1977:60-65). Die Differenzierung der Schüler nach Leistung kann nur vor dem Hintergrund der Gleichheit der Leistungsanforderung an alle Schüler gedacht werden.

Sind die allgemeinen verbindlichen Anforderungen definiert, so bleibt die Formalisierung des Bewertungsverfahrens als der Kern der schulischen Leistungsbeurteilung. Die Formalisierung des Bewertungsverfahrens liegt nicht nur in einer verbindlichen Definition einer Notenskala (Dohse 1963: 44-68), sondern vor allem auch in einer genauen rechtlichen Festlegung der Kompetenz zur Benotung, der Kontrolle der Benotung und der Einspruchsmöglichkeiten gegen die Benotung (Dohse 1963: 62-68, 12-125). Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts hat sich die Autorität der Schule so weit gefestigt, daß Zensuren nicht mehr durch schulfremde Instanzen abgewertet werden können (Dohse 1963:62). Die Vergabe von Zensuren und Zeugnissen liegt ausschließlich in der Kompetenz der Lehrer und wird von der Schulverwaltung kontrolliert. Gegen die im Zeugnis ausgesprochenen Wertungen gibt es für die Eltern normalerweise keine Einspruchsmöglichkeit, da die zugrundeliegenden Tatbestände sich weitgehend der Anschauung und damit der Überprüfung durch einen Dritten entziehen (Dohse 1963:124). Die zunehmende Verrechtlichung der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule hat an der Norm, daß die Lehrer Noten geben und die Eltern gegen Noten kein Einspruchsrecht haben, nichts geändert. Selbst das Schulmitwirkungsgesetz von NRW 1977, das den Eltern und Schülern weitgehende Mitspracherechte in schulischen Belangen zugesteht, läßt die Benotungskompetenz der Lehrer unberührt (§ 11 SchMG NRW vom 13.12.1977).

In der pädagogischen Theorie wird der schulischen Leistungsbeurteilung eine Vielzahl von Funktionen zugeschrieben: Sie dient der Kommunikation und der Kontrolle von Leistungen, dem Anreiz und der Disziplinierung von Schülern und der Zuteilung von Berechtigungen (Dohse 1962: 62-67, Ziegenspeck 1973:52-70, Zielinski 1974:881). Auf einer allgemeineren Ebene handelt es sich dabei um eine innerschulische, pädagogische Funktion – Bericht, Kontrolle, Anreiz, Disziplinierung – und um eine äußere Funktion, die der Schule zukommt, weil sie Lebenschancen zuteilt. Gerade weil die Schule in den ihr äußeren Funktionszusammenhang der sozialen Auslese eingebunden ist, wird es wichtig zu wissen, wie gut sie ihre inneren pädagogischen Funktionen erfüllt. Das schulische Leistungsurteil durch Noten müßte, um der sozialen Auslese einigermaßen effizient und gerecht zu dienen, zunächst verläßlich und gültig sein: Der gleiche Lehrer müßte die gleiche Leistung bei wiederholter Benotung gleich beurteilen, und die Schulnoten müßten mit durch Verfahren objektivierten Leistungstests hoch korrelieren. Darüber hinaus aber ergeben sich Anforderungen an das schulische Leistungsurteil aus der Schulorganisation: Weil beim Übergang in die weiterführenden Schulen Schüler aus verschiedenen Grundschulklassen in eine Klasse der weiterführenden Schule rekrutiert werden, müßten die Schulnoten zwischen Klassen vergleichbar sein. Weil der Übergang in weiterführende Schulen frühzeitig angesetzt und nicht ohne Schwierigkeiten revidierbar ist, müßten die Schulnoten langfristige Prognosen erlauben (Ingenkamp 1976:11-44, Zielinski 1974:877-924). Die empirische pädagogische Forschung hat Schulnoten unter den Gesichtspunkten der Zuverlässigkeit, Gültigkeit, der Vergleichbarkeit zwischen Klassen und der Prognosekraft untersucht und kommt zu einem vernichtenden Ergebnis.

Die Verläßlichkeit der Noten ist nicht gegeben. Die gleichen Lehrer beurteilen die gleichen Arbeiten zu verschiedenen Zeitpunkten sehr unterschiedlich; dies gilt für sprachliche wie für mathematische Leistungen. Die Korrelation der Benotung einer Mathematikarbeit mit der wiederholten Benotung der gleichen Arbeit nach drei Monaten betrug nur .21 (Dicker, in Ingenkamp 1976:173-176). In die Beurteilung gehen subjektive Faktoren, wie Vorkenntnisse, und Nebensächlichkeiten, wie Schönschrift, in starkem Maße ein (siehe die in Ingenkamp 1976, Kapitel 3, gesammelten Arbeiten). Auch die Gültigkeit von Noten ist gering, wenn Schulleistungstests als Kriterium genommen werden. Zwischen transformierten, um unterschiedliches klassenspezifisches Benotungsverhalten der Lehrer bereinigten Schulnoten und Schulleistungstests ergab sich z.B. für Englisch im 6. und 7. Schuljahr eine Korrelation von .61 (Ingenkamp, in Ingenkamp

1976:198). Weiterhin variieren die Schulnoten erheblich zwischen Klassen: Die Lehrer nehmen die durchschnittliche Leistungskraft in ihrer Klasse als Anker der Benotung und differenzieren unterschiedlich stark, je nach ihren pädagogischen Vorstellungen. Noten zwischen Klassen sind so gut wie nicht vergleichbar. Allerdings ergeben sich innerhalb einer gegebenen Klasse recht hohe Korrelationen zwischen Schulnoten und Leistungstests (siehe die in Ingenkamp 1976, Kapitel 4 gesammelten Arbeiten, sowie Zielinski 1974). Schließlich haben Schulnoten nur einen sehr geringen Prognosewert für späteren Schulerfolg; das gilt auf allen Schulstufen und auch für den Zusammenhang zwischen Abiturnoten und Studienerfolg (siehe die in Ingenkamp 1976, Kapitel 6 gesammelten Arbeiten).

Die referierten Forschungsergebnisse können sicher – wie jede empirische Forschung – unter verschiedenen Gesichtspunkten methodisch kritisiert, aber kaum in ihrer Grundaussage erschüttert werden: die Schulnote bietet keine über den Klassenverband hinaus gültige Leistungsangabe; daher ist es nicht vertretbar, aufgrund von Schulnoten Lebenschancen zuzuteilen. Tatsächlich aber sind Schulnoten die Grundlage für die Zuweisung von Plätzen in weiterführenden Schulen, im Studium und im Berufszugang. Schulnoten werden von den Eltern – vielleicht aus Arglosigkeit – und von der Schulverwaltung – vielleicht aus Zynismus – für bare Münze genommen. Die schulische Leistungsbeurteilung durch Noten arbeitet alltäglich mit Prämissen, die einer wissenschaftlichen Prüfung nicht standhalten: Eltern und Schüler, Lehrer und Schulverwaltung halten Noten für ein Indiz von Leistung und für ein gerechtes Kriterium der Auslese, obwohl Noten als Leistungsmaßstab jenseits der Schulklasse wenig Gültigkeit besitzen. Die Pädagogik folgert hieraus, daß die Eltern und die Schulverwaltung über die geringe Gültigkeit der Schulnoten als Leistungsmaßstab aufgeklärt und alternative Verfahren der Leistungsbeurteilung, wie Schulleistungstests, eingeführt werden müssen (Ingenkamp 1976, Zielinski 1974). Die für den Soziologen interessante Frage aber ist, wie ein solches System bestehen konnte und weiter besteht. Warum halten Eltern die Noten des Lehrers für ein zutreffendes Urteil über die Leistung ihres Kindes, obwohl Schulnoten im allgemeinen keine gültigen Aussagen über die aktuellen oder zukünftigen Leistungen von Schülern sind?

2.2.2 Alltags- und Systembedeutung des schulischen Leistungsurteils

Allen gegenteiligen wissenschaftlichen Ergebnissen zum Trotz werden die Schulnoten von den Eltern als gerechte Leistungsbeurteilung anerkannt.⁷ Das Fortbestehen der schulischen Benotung allein schon legt diesen Schluß nahe, aber es gibt auch einige empirische Hinweise. In einer Befragung von Gymnasiasten und ihrer Eltern in Nordrhein-Westfalen im Jahre 1969 hielten fast 80% der Eltern und immerhin fast 55% der Schüler Schulnoten für ein gerechtes Verfahren der Leistungsbeurteilung (siehe Tab. 2.1). Das größere Mißtrauen der Schüler ist aus ihrer größeren Betroffenheit verständlich. Die Schüler sind dem Urteil unterworfen, aber an die Eltern ist das Urteil als ein Bericht über den Schüler gerichtet. Bei seinen eigentlichen Adressaten wird also das schulische Leistungsurteil keineswegs in Frage gestellt.

Tabelle 2.1 Legitimität der schulischen Leistungsbeurteilung bei Schülern und Eltern

Frage: Würden Sie sagen, daß Zensuren Leistungen und Wissen der Schüler überhaupt in gerechter Weise wiedergeben können?

Vorgaben	Antworten in %	
	Schüler	Eltern
Ja	1,8	8,3
Ja, gewöhnlich schon	51,9	68,3
Nein	46,0	22,7
KA, kommt drauf an	0,3	0,7
Zahl der Befragten	3240	2701

Quelle: Strukturanalyse der Schule. Befragung von Untersekundanern an Gymnasien in NRW sowie ihrer Eltern, 1969. Zentralarchiv Studien-Nr. 600, Frage 107 (Schüler) und 639, Frage 41 (Eltern)

Nun könnte es durchaus sein, daß seit 1969 die Skepsis gegenüber Schulnoten durchaus zugenommen hat, nicht zuletzt aufgrund der Verbreitung empirischer Untersuchungsergebnisse über die geringe Zuverlässigkeit von Schulnoten. Leider ließen sich keine neueren Daten über das Vertrauen in Schulnoten auffinden. Es spricht jedoch einiges dafür, daß das Mißtrauen in Schulnoten nicht zugenommen hat: aus den gleichen Gründen, aus denen die Eltern Schulnoten bisher anerkannt haben, werden sie auch gegen-

über der Kritik an den Schulnoten immun geblieben sein. Was also sind mögliche Gründe für die Anerkennung der Schulnoten und die Nichtachtung der wissenschaftlichen Kritik an den Schulnoten bei den Eltern?

Der entscheidende Grund ist wohl, daß Schulnoten für die Eltern eine andere Bedeutung haben als Schulnoten in empirisch wissenschaftlichen Untersuchungen. Für die Eltern sind Schulnoten Mittel der Verständigung mit dem Lehrer ihres Kindes über ihr Kind. In den wissenschaftlichen Untersuchungen werden Schulnoten gesehen als Medien der Kommunikation zwischen Einheiten des Bildungssystems und zwischen dem Bildungssystem und seiner Umwelt, zwischen Schulklassen, Schulen und Schulformen und zwischen Schule und Elternhaus. Die Eltern entnehmen aus den Schulnoten Informationen über das Verhalten ihres Kindes in der Vergangenheit und Hinweise für ihr eigenes Verhalten in der Zukunft; die Eltern fragen sich aufgrund der Noten ihres Kindes, ob und wie sie ihm helfen können, ob sie es auf eine andere Schule schicken müssen usw. In den wissenschaftlichen Untersuchungen gelten Schulnoten implizit als Maßstab für die Steuerung von Schülerströmen; mit Hilfe der Schulnoten – zumindest mit Hilfe besserer Benotungsverfahren – sollte es möglich sein, soziale Ungerechtigkeiten zu vermeiden, Begabungen optimal zu allozieren usw. Für die Eltern gibt es nun keinen Grund, das Benotungsverfahren anzuzweifeln. Sie kennen ungefähr den Leistungsstand ihres Kindes und die Leistungen seiner Klassenkameraden, sie kennen weiterhin in der Regel den Lehrer. Aus ihren alltäglichen Erfahrungen mit dem Kind, den Mitschülern und dem Lehrer ergeben sich für die Eltern wenig Anhaltspunkte zur Kritik. Das referierte Ergebnis der wissenschaftlichen Untersuchungen, daß innerhalb einer Klasse die Schulnoten weitgehend mit den tatsächlichen Leistungen der Schüler, gemessen an Schulleistungstests, korrelieren (Ingenkamp, in Ingenkamp 1976:196, Zielinski 1974:889), entspricht genau dieser Alltagserfahrung der Eltern. In den wissenschaftlichen Untersuchungen aber gibt es genau deshalb gute Gründe, an der Effizienz und Gerechtigkeit des Benotungsverfahrens zu zweifeln, weil sie nicht aus dem Schulalltag heraus konzipiert sein können, sondern sich auf den Standpunkt des Bildungswesens als eines Systems stellen müssen, das mit seiner Umwelt in Austauschbeziehungen steht und in sich optimale Formen der Organisation finden muß. Unter diesem Gesichtspunkt aber fällt das Urteil über die Schulnoten – wie referiert – vernichtend aus.

Alltags- und Systembedeutung der Schulnoten fallen also auseinander. Im Alltag tun die Schulnoten gute Dienste, obwohl sie als Medien des Systems unbrauchbar sind. Solange die Eltern nicht ernsthaft in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der Schule an den Noten zweifeln müssen,

wird sie eine Kritik der Unzulänglichkeit der Schulnoten im Bildungssystem nicht erschüttern, ja nicht einmal erreichen. Daß aber bis jetzt für die Eltern wenig Anlaß zur Kritik an Schulnoten besteht, belegen auch die wissenschaftlichen Untersuchungen – durch die hohen Korrelationen zwischen Note und Leistungstests innerhalb von Schulklassen.

Alltags- und Systembedeutung der Schulnoten bezeichnen keineswegs gleichwertige Ebenen der sozialen Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Die Alltagsbedeutung ist die ursprüngliche, die Systembedeutung erst neuerdings hinzugekommen und zunehmend stärker geworden. Bis etwa 1960 dienten Schulnoten in erster Linie der Verständigung zwischen Eltern und Lehrern. Über alle wirklich kritischen Selektionen im Schulwesen wurde weitgehend unabhängig von Schulnoten entschieden. Weil die Schulnoten zunehmend auch als Mittel der sozialen Steuerung in den Dienst genommen wurden, hat sich das Bildungswesen erst zu einem Bildungssystem gewandelt. Drei empirische Anhaltspunkte für diese These seien genannt.

Erstens wurde im Jahre 1960 die Aufnahmeprüfung für die Höheren Schulen abgeschafft und durch eine Lehrerempfehlung ersetzt, die mit einer – sozialer Beeinflussung leichter zugänglichen – Schulnote gleichgesetzt werden kann (Heckel/Seipp 1969:386). Während früher die aufnehmende Schule unabhängig von der Grundschule über die Neuzugänge entschied, wurde nun das Urteil des Grundschullehrers zu einem Mittel der Steuerung im Übergang zwischen den Schulformen. Tatsächlich zeigt sich, daß die Aufnahmeprüfung einen höheren Prognosewert für den Schulerfolg an Gymnasien hatte als die Schulnoten der Grundschule (Knoche, in Ingenkamp 1967:283-298). Durch die Abschaffung der Aufnahmeprüfung wurde also nicht nur die Systembedeutung der Schulnoten erhöht, vielmehr wurden gleichzeitig die Funktionsmängel der Schulnoten geschaffen: Im Alltag ist die Verankerung der Bewertung im durchschnittlichen Leistungsstand einer Klasse kein Mangel, wohl aber für eine gerechte und effiziente Lenkung von Schülerströmen zwischen Einheiten des Bildungssystems. Zweitens wurde im Jahre 1973 der Numerus Clausus im Studienzugang eingeführt – mit den genau gleichen Effekten wie der Abschaffung der Aufnahmeprüfung. Während früher die Abiturprüfung unabhängig von Noten die allgemeine Hochschulreife bestätigte oder verweigerte, legt die Durchschnittsnote des Abiturzeugnisses jetzt differentielle Zugangschancen zu den einzelnen Studienfächern fest. Auch hier wurden mit der Systembedeutung der Schulnoten erst ihre spezifischen Funktionsmängel ins Leben gerufen: Kein Länderbonus oder -malus kann die Ungleichheiten in der Benotung zwischen Schulen und Schulklassen ausgleichen. Drittens

wurde ab 1969 – zunächst als Schulversuch, aber der Tendenz nach doch als zukünftige Regelschule – die integrierte Gesamtschule mit einer inneren Leistungsdifferenzierung eingeführt. Während im Gymnasium oder der Realschule die Noten nur dann Konsequenzen für den zukünftigen Lebensweg des Schülers hatten, wenn sie dauerhaft in mehreren Fächern „unter dem Strich“ lagen, so führen in der integrierten Gesamtschule Änderungen an jeder Stelle des Leistungsspektrums in nur einem Fach zu einer Umgruppierung im entsprechenden Fachleistungskurs.⁸ Anders gesagt: in der Gesamtschule ist die schulische Leistungsbeurteilung von Anfang an Mittel der Systemsteuerung. Sie müßte daher von allen den Funktionsmängeln frei sein, denen die Schulnoten des traditionellen Bildungswesens unterworfen sind, sobald sie zum Mittel der Systemsteuerung erhoben werden: Sie müßten verlässlich, gültig, zwischen Parallelkursen vergleichbar und mindestens soweit prognostisch tauglich sein, als der Turnus der Umgruppierungen angesetzt ist. Aus Gründen der inneren Organisation muß die Gesamtschule versuchen, diese Forderungen zu erfüllen. Sie fördert damit die Tendenz zur zunehmenden Systembedeutung des schulischen Leistungsurteils.

Die zunehmende Systembedeutung aber läßt ihrerseits die Alltagsbedeutung des schulischen Leistungsurteils nicht unberührt. Auch die Eltern beginnen in den Schulnoten nicht nur ein Mittel zur Verständigung über schulische Belange, sondern ein Indiz für die zukünftigen Lebenschancen ihres Kindes zu sehen. Gerade weil der Schulnote allen Mängeln zum Trotz die Last der Systemsteuerung aufgebürdet wurde, gewinnt sie auch im schulischen Alltag an Gewicht und immunisiert die Eltern gegen kritische Einwände. Der Funktionszuwachs der schulischen Leistungsbeurteilung ist nicht von einer Veränderung der Formen begleitet worden: die Schulnoten sind geblieben und bisher nicht durch Testverfahren ersetzt worden, die Leistungen unabhängig von Klassen oder Schulen erfassen. Während die Schulnoten in der Wissenschaft diskreditiert wurden, müssen sie – aufgrund der aufgebürdeten Funktion der Systemsteuerung – bei den Eltern an Autorität gewonnen haben.

Aber selbst wenn die schulische Leistungsbeurteilung in der Form von Testverfahren die Funktion der Systemsteuerung befriedigend erfüllen könnte und wenn die Eltern die Testleistung ihres Kindes als Indiz für die Lebenschancen ansehen würden, die sich ihm aufgrund seiner Leistung eröffnen, selbst dann behielten die Schulnoten ihren Orientierungswert für die Eltern. Sie gäben dann immer noch Auskunft über den Stand des Kindes in Kontexten, in denen sich auch die Eltern auskennen. Von der pädagogischen Theorie her ist es dann zwar sinnvoller, ganz auf eine Rang-

differenzierung zwischen den Schülern zu verzichten und Noten durch Berichte über das Erreichen von Lernzielen zu ersetzen, die unabhängig von der Verteilung der Leistung in sozialen Gruppen sind, anders gesagt: eine „kriteriumsorientierte“ an die Stelle einer „normorientierten“ Bewertung zu setzen (Zielinski 1974:905). Fraglich bleibt allerdings, ob die Eltern derartige komplexe Informationen verarbeiten können oder wollen. Vermutlich sind die Eltern doch stark an einer Verdichtung dieser Informationen zu einer Rangplatz-Ziffer, wie sie die Schulnote darstellt, interessiert – nicht weil ihnen ein Drang zur sozialen Differenzierung angeboren ist, sondern weil die Note ein bequemes Mittel zur Verständigung zwischen Eltern und Schule ist.

Die Schulnote garantiert eine schnelle und einfache Verständigung im schulischen Alltag; noch eine zweite Überlegung spricht dafür, daß sie ihre Alltagsbedeutung behält, selbst wenn Testverfahren ihr die Aufgabe der sozialen Steuerung abgenommen haben. Die Schulnoten sind Urteile der Lehrer, die den Eltern in der Regel bekannt sind. Die Testverfahren liegen jedoch in der Hand von schulfremden Experten. Sicher ist auch die Benotung ein Hoheitsakt der Schule, gegen den die Eltern wenig Einspruchsmöglichkeiten haben (Dohse 1963:21-125). Aber die Eltern haben die Möglichkeit, sich von der Angemessenheit einer Schulnote zu überzeugen, wenn sie ein kritisches Auge auf ihr Kind und seine Mitschüler werfen oder mit dem Lehrer sprechen. Die Testwerte dagegen können die Eltern nicht nur nicht anfechten, sondern nicht einmal durchschauen oder nachprüfen. Die Möglichkeit der Nachprüfung, die den Schulnoten zukommt und den Testverfahren abgeht, ist eine Chance im Alltag, die jederzeit offensteht, aber nur im Konfliktfall wahrgenommen wird. Auf dieser Chance ruht die Anerkennung des Benotungsverfahrens durch die Eltern – nicht auf der Möglichkeit juristischer Überprüfung, die ja wiederum nur von Fachleuten wahrgenommen werden kann und die sicher auch für Testverfahren bestehen wird. Die Leistungsmessung durch Testverfahren wird die Leistungsmessung durch Schulnoten nicht ersetzen können, weil allein die Schulnoten für die Eltern alltäglich nachprüfbar Aussagen enthalten.

Schulnoten bieten im Normalfall eine schnelle und einfache Verständigung des Elternhauses durch die Schule; sie bieten weiterhin prinzipiell die Möglichkeit einer Überprüfung, die vor allem im Konfliktfall genutzt werden wird. Beide Merkmale sind für den Alltag des Schullebens bedeutsam, nicht für die Steuerung des Bildungswesens. Beide Merkmale erklären, warum die Schulnoten im sozialen Alltag ihre Gültigkeit behalten, obwohl ihre Ungültigkeit in der Zuweisung von Plätzen im Bildungswesen und im Beruf nachgewiesen ist. Beide Merkmale erklären weiterhin, warum Schul-

noten wahrscheinlich ihre soziale Anerkennung behalten werden, auch wenn die Funktion der Zuweisung durch Testverfahren besser erfüllt werden wird.

3. Untersuchungsgang und Untersuchungsgruppen

In den beiden vorangegangenen Kapiteln habe ich historische Materialien und theoretische Instrumente zusammengetragen, mit denen sich Lebensplanung im sozialen Kontext verstehen und analysieren läßt. In makrosozialer Perspektive habe ich dargestellt, wie mit zunehmender Arbeitsteilung objektiv wachsende Anforderungen an die Lebensplanung gestellt und wie durch das Bildungswesen die Vielzahl möglicher Entscheidungen der Lebensplanung reduziert und in ihrer Folge strukturiert werden. In mikrosozialer Perspektive bin ich dann auf die konkreten Instanzen eingegangen, die die Lebensplanung tragen: das Elternhaus und die Schule; ich habe die historischen Hintergründe für die Motive der Eltern und die Einflußchancen der Schule dargestellt und die soziale Struktur der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule analysiert. Die Lebensplanung für die Schüler ist in erster Linie durch die Eltern bestimmt, durch die soziale Selbstdeutung der Familie und durch die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind; die Eltern aber müssen ihre Planungen an den schulischen Kriterien orientieren, deren Handhabung sie selber nicht beeinflussen können. In der Kooperation oder im Konflikt zwischen Elternhaus und Schule geht es um die Lebensplanung des Schülers; zwar haben die Eltern die Verantwortung für die Lebensplanung, aber sie können nicht ohne die Schule planen.

3.1 Untersuchungsgang

Die systematischen Analysen in den folgenden Kapiteln sollen den Einfluß der beiden historisch abgeleiteten Motive der elterlichen Lebensplanung auf die Schullaufbahn prüfen: Wie bestimmt die soziale Selbstdeutung der Familie, wie die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind Planungen und Entscheidungen der Eltern über die Schullaufbahn des

Kindes? Soziale Selbstdeutung der Familie und affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind beziehen sich auf subtile innerfamiliäre Prozesse, die in standardisierten Befragungen nur mit Indikator-Fragen auf dem Hintergrund ausgebauter theoretischer Konstruktionen erfaßt werden können. Bevor auf diese sachlich subtilen und methodisch nicht leicht greifbaren Einflüsse eingegangen werden kann, sollen daher Einflüsse geprüft werden, die sachlich handfest und methodisch zwar nicht unproblematisch, aber durch mehr oder minder gängige ForschungsROUTINEN greifbar sind: die soziale Position der Eltern und die Leistungskriterien der Schule. Die folgenden systematischen Analysen teilen sich also in zwei Gruppen auf: zunächst geht es um den Einfluß der sozialen Position der Eltern und der Leistungskriterien der Schule, dann um den Einfluß der sozialen Selbstdeutung und der elterlichen Identifikation auf die Schullaufbahn des Kindes; die erste Gruppe von Analysen (Kap. 4-6) behandelt die bekannten Themen der Bildungssoziologie, die zweite Gruppe (Kap. 7 und 8) soll mit weiterführenden Fragen die alten Themen in ein neues Licht stellen.

In der ersten Gruppe von Analysen geht es um die globalen Zusammenhänge zwischen der sozialen Position des Elternhauses, den Leistungskriterien der Schule und der Schullaufbahn des Kindes. Diese Zusammenhänge sind rein deskriptiv interessant und in der Bildungssoziologie auch – soweit ich weiß – nur deskriptiv behandelt worden. Auch in dieser Arbeit haben sie zunächst einen rein deskriptiven Wert, sollen aber weiterhin auch den Ausgangspunkt bilden für die weiterführenden Analysen der elterlichen Lebensplanung. Aus diesem Grunde verwende ich ein theoretisches Erklärungsmuster, das schon die globalen Zusammenhänge zwischen sozialer Position, Schulleistung und Schullaufbahn auf in ihnen wirkende Prozesse der elterlichen Lebensplanung bezieht. Ich bestimme soziale Position als eine Kombination von Lebenschancen und Verpflichtungen und erkläre die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn aus Aufwand und Nutzen, die mit Schulabschlüssen für Eltern in bestimmten sozialen Positionen verbunden sind. Eine soziale Position impliziert eine bestimmte Balance von Aufwand und Nutzen für Planungen und Entscheidungen. Das Handeln der Eltern ist durch ihre soziale Position nicht determiniert, aber in eine bestimmte Richtung gelenkt. Durch die Bedingungen einer sozialen Position werden normale Entscheidungen und zugleich die Schwierigkeiten, die mit einer abweichenden Entscheidung verbunden sind, definiert. Rationales Handeln ergibt sich nicht aus der Anpassung an gegebene Umstände, aber aus ihrer realistischen Abwägung. Die realistische Abwägung der Umstände aber

muß nicht notwendig das bewußte Resultat einer punktuellen Kalkulation sein, sie wird vielmehr in der Regel langfristig aus vielen Erfahrungen gewonnen, die sich unterschwellig zu einem bestimmten Ergebnis zusammenfügen. Lange bevor eine Entscheidung getroffen wird, ist sie schon gefallen.

Die für die gegebene soziale Position spezifischen Aufwand-Nutzen-Überlegungen werden die Schullaufbahnentscheidungen der Eltern auch dann bestimmen, wenn wir die Schulnoten als zusätzlichen Orientierungspunkt der Eltern berücksichtigen. Je höher die soziale Position der Eltern, um so geringer der Aufwand und um so größer der Nutzen einer weiterführenden Schulbildung des Kindes; um so leichter aber ist es auch für die Eltern selbst, gegen schlechte Schulnoten eine weiterführende Schullaufbahn durchzusetzen. Das schulische Leistungsurteil kann die Balance von Aufwand und Nutzen bei Eltern in höheren sozialen Positionen nur schwer, bei Eltern in niederen sozialen Positionen aber sehr leicht bewegen. Bei gleichem Leistungsstand des Kindes in einer gegebenen Schulstufe ist es für Eltern höherer sozialer Positionen leichter, weitere schulische Ziele anzustreben und zu erreichen, als für Eltern niederer sozialer Positionen. Aus diesem Grunde muß man erwarten, daß die soziale Position – die jeweils typischen Aufwand-Nutzen-Überlegungen der Eltern – die Schullaufbahn des Kindes auch dann noch beeinflußt, wenn Unterschiede der schulischen Leistung zwischen den sozialen Positionen ausgeschaltet sind.

Ich stelle das Erklärungsmuster zu Beginn der ersten Gruppe von Analysen kurz dar (Abschnitt 4.1) und verwende es in den beiden folgenden Kapiteln nur als Sprache zur Beschreibung von Fragen und Ergebnissen. Als erstes wird der globale Zusammenhang der sozialen Position des Elternhauses mit schulischen Aspirationen bzw. Entscheidungen von Eltern und Schülern untersucht; es geht um folgende Fragen: Wie verändert sich die Struktur der sozialen Selektion in der Abfolge der typischen Schullaufbahn? Wie haben sich die Teilhabequoten sozialer Schichten am Bildungswesen in den letzten 10 Jahren verändert (Kapitel 4)? Als zweites werden dann schulische Kriterien hinzugezogen und mit der sozialen Position des Elternhauses in ihrer Einflußstärke auf schulische Aspirationen verglichen; es geht um folgende Fragen: Bleibt der Einfluß der sozialen Position der Eltern auf die Schullaufbahn bestehen, selbst wenn man die Leistung des Kindes kontrolliert? Ist der Einfluß des Elternhauses auf die Schullaufbahn stärker, der durch schulische Kriterien vermittelt wird, oder der Einfluß, der von schulischen Kriterien unabhängig ist (Kapitel 5)?

Die Analysen dieser beiden Kapitel reproduzieren die sozialen Strukturzusammenhänge zwischen der sozialen Position der Eltern, den Kriterien

der Schule und der Laufbahn des Kindes. Sie ruhen auf einem gemeinsamen theoretischen Erklärungsmuster, das aber in keiner Analyse in seinen zentralen Begriffen erhoben und überprüft wird. Es dient lediglich als Sprache, mit der empirische Beziehungen zwischen Variablen beschrieben werden; natürlich könnte man eine andere Sprache zur Beschreibung der gleichen Sachverhalte wählen. In Kapitel 6 versuche ich daher, die zentralen Begriffe des Erklärungsmusters, das ich Theorie des Entscheidungsfeldes nenne, zu operationalisieren und in seiner Erklärungskraft für Beziehungen zwischen der sozialen Position der Eltern und der Schullaufbahn des Kindes zu überprüfen. Ich versuche in diesem Kapitel, die Erklärung schulischer Planungen und Entscheidungen der Eltern durch das soziale Umfeld, in dem sie leben, empirisch zu unterbauen – gegen Erklärungen durch psychologische Dispositionen wie „Bildungsfreudigkeit“, „Planungshorizont“ u.a.m. Ich will zeigen, daß die Planung der Schullaufbahn durch die Eltern auf einer Anpassung an ihre objektiven Möglichkeiten, auf einer Alltags-Rationalität der Lebensplanung beruht.

Kapitel 4 und 5 gehen über die bekannten bildungssoziologischen Analysen nur durch die begriffliche Nutzung, Kapitel 6 jedoch auch durch die empirische Überprüfung eines neuen Erklärungsmusters hinaus: Kapitel 6 behandelt zum ersten Male substantiell Prozesse der elterlichen Lebensplanung und leitet insofern über zu den Analysen der zweiten Gruppe. Allerdings kann die Theorie des Entscheidungsfeldes in Kapitel 6 nur einen, wenn auch den größeren Teil der Beziehungen zwischen sozialer Position und Schullaufbahnplanung der Eltern aufklären. Das kann an Beschränkungen der Operationalisierung, aber auch an Beschränkungen der Theorie liegen. Die Theorie des Entscheidungsfeldes ist ein allgemeines Erklärungsmodell, das für die unterschiedlichsten Entscheidungssituationen gilt. Auf die elterliche Lebensplanung angewandt ist sie jedoch in zwei Hinsichten inhaltlich eingeschränkt: sie erfaßt erstens nur vereinzelte Bedingungen der elterlichen Lebensplanung, die zwar sehr wichtig sind und dauerhaft wie langfristig wirken, die aber nicht in der Lebensgeschichte der Eltern selber aufeinander bezogen werden müssen. Sie erfaßt zweitens nur den sachlichen, auf die Aufgabe des Lernens bezogenen, nicht aber den affektiven, vom sachlichen Erfolg oder Mißerfolg prinzipiell unbeeinträchtigten Aspekt der Beziehung zwischen Eltern und Schüler. Sowohl die elterliche Biographie wie die affektive Beziehung zwischen Eltern und Kindern können bedeutsam für die Schullaufbahnplanung sein – ganz unabhängig von den Bedingungen des Entscheidungsfeldes. In beiden Hinsichten führen die Analysen der zweiten Gruppe weiter.

In der zweiten Gruppe von Analysen geht es um differenzierte Zusammenhänge zwischen elterlicher Lebensplanung und Schullaufbahn des Kindes. Diese Analysen schließen sich unmittelbar an die historische Analyse an und sind auf die Motive der elterlichen Lebensplanung gerichtet: auf die soziale Selbstdeutung der Eltern und die Identifikation der Eltern mit dem Lebensschicksal der Kinder. In Kapitel 7 wird untersucht, wieweit die soziale Selbstdeutung der Familie schulische Aspirationen bzw. Entscheidungen der Eltern bestimmt: die soziale Selbstdeutung wird aus der Sozialbiographie der Familie erschlossen, aus dem Auf- oder Abstieg der Eltern von der Familie der Großeltern oder vom eigenen Ausbildungsabschluß in die aktuelle soziale Position der Familie. In Kapitel 8 wird untersucht, wieweit die Identifikation der Eltern mit dem Lebensschicksal des Kindes die schulischen Aspirationen der Eltern bestimmt. In diesem Kapitel werden die schulischen Aspirationen nicht nur der Eltern, sondern auch der Schüler behandelt und alle wichtigen Variablen dieser Arbeit in einer Analyse zusammengebracht: von der sozialen Position der Eltern über die Leistungskriterien der Schule und die Schullaufbahnplanung der Eltern bis zur Schullaufbahnplanung des Kindes. Ich versuche, die für Eltern und Kinder typischen Motive herauszuarbeiten: für die Eltern die Identifikation mit dem Kinde und für die Schüler die Eigenständigkeit der Lebensplanung.

Die Analysen der ersten und der zweiten Gruppe versuchen, in steigendem Maße der Explizitheit die Lebensplanung der Eltern als einen neuen Gesichtspunkt in die Bildungssoziologie einführen: Während es in der ersten Gruppe zunächst nur um die Einführung eines neuen Erklärungsmusters und dann um seine empirische Prüfung geht, zielt die zweite Gruppe unmittelbar auf die empirische Prüfung von Aspekten der elterlichen Lebensplanung, die aus der vorausgegangenen historischen Analyse abgeleitet wurden. Die Analysen der ersten Gruppe berühren weiterhin das sozialpolitische Postulat der Chancengleichheit: in Kapitel 4 und Kapitel 5 wird jeweils eine gängige Operationalisierung von Chancengleichheit behandelt; in Kapitel 6 wird geprüft, ob man Einwänden gegen diese beiden Operationalisierungen empirisch gerecht werden kann. Beide Gruppen von Analysen zielen also auf soziologische und sozialpolitische Konsequenzen, die ich im abschließenden Kapitel 9 ziehen möchte. In Abschnitt 9.1 möchte ich zeigen, daß — entgegen einem vorherrschenden impliziten Psychologismus — nicht allein Prozesse des Lernens, sondern auch Prozesse der Lebensplanung in den Gegenstandsbereich der Soziologie des Bildungswesens fallen, und daß durch diese Erweiterung die Soziologie des Bildungswesens als Anwendungsbereich allgemeiner Theorien des sozialen Handelns gese-

hen werden kann. In Abschnitt 9.2 will ich Konsequenzen meiner Analysen für das sozialpolitische Postulat der Chancengleichheit überdenken und vor allem auf den Widerstreit zwischen sozialpolitischen Zielvorstellungen und individueller Handlungsrationalität, zwischen öffentlicher Steuerung des Bildungswesens und privater Lebensplanung eingehen.

3.2 Untersuchungsgruppen, Zuordnung zu den Untersuchungsfragen

Die systematischen Analysen stützen sich auf drei Arten von Erhebungen:

- 1) auf Befragungen von Eltern und psychometrische Tests von Schülern vor dem Übergang ins fünfte Schuljahr: Hier benutze ich drei Einzelerhebungen, die in verschiedenen Bundesländern alle in den Jahren 1968 bis 1972 durchgeführt wurden: in Hessen 1969, in Baden-Württemberg 1968 und in Nordrhein-Westfalen 1971/72. Die Untersuchungen in Hessen wurden vor dem Übergang in die weiterführende Schule durchgeführt; es wurde der tatsächliche Übergang später aus den Schulakten erhoben. Die Untersuchungen in Baden-Württemberg und in Nordrhein-Westfalen wurden vor dem Übergang als Stichproben gezogen, die Eltern wurden aber erst nach dem Übergang über ihre weiteren schulischen Pläne befragt. Alle drei Untersuchungen enthalten also den tatsächlichen Übergang ins 5. Schuljahr, die nordrhein-westfälische enthält zusätzlich noch die weiteren Planungen. Die hessische Stichprobe wurde auf der Basis von Schulklassen gezogen, die beiden anderen Untersuchungen auf der Basis von einzelnen Familien; entsprechend enthält nur die hessische Untersuchung Intelligenzwerte, die ja in der Regel als Gruppentests administriert werden. Ich nenne diese drei Untersuchungen im folgenden GRUND-HESN, GRUND-BADW, GRUND-NRW.
- 2) auf einer Befragung von Eltern und Schülern des Gymnasiums vor dem Übergang in die gymnasiale Oberstufe, die in Nordrhein-Westfalen ebenfalls im Jahre 1969 durchgeführt wurde. Es wurden die Eltern und die Schüler gefragt, ob sie das Abitur machen und studieren wollen. Die Stichprobe wurde auf der Basis von Schulen und Schulklassen gezogen, Intelligenzwerte wurden als Gruppentests administriert. Ich nenne diese Untersuchung im folgenden GYM-NRW.

3) auf einer bundesweit repräsentativen Bevölkerungsumfrage aus dem Jahre 1979, in der die angestrebten bzw. erreichten Bildungsabschlüsse von Kindern erfragt wurden. Diese Untersuchung dient dazu, Wandlungsprozesse in den Motiven zur Bildung in der Bevölkerung aufzudecken. Sie bezieht sich, anders als die übrigen Untersuchungen, nicht auf eine generationell homogene Bevölkerung; ich werde aber aus ihr lebenszyklisch homogene Gruppen herausgreifen, um sie mit den ersten beiden Gruppen von Untersuchungen besser vergleichbar zu machen. Ich nenne diese Untersuchung im folgenden BEVOELK.

Einzelheiten zu den Stichproben, der Erhebungsmethodik und den Primärpublikationen zu diesen Untersuchungen sind im Anhang A aufgeführt.

Die beiden ersten Gruppen von Untersuchungen ermöglichen es, anhand einer Folge von Querschnitten an den kritischen Stellen des Bildungswesens die Schullaufbahn nachzuzeichnen und ihre Determinanten zwischen den Schulstufen zu vergleichen. Die Bevölkerungsumfrage kann bei Auswahl der entsprechenden lebenszyklischen Untergruppen als Vergleichsmaßstab für den sozialen Wandel der Bildungsteilhabe in den letzten 10 Jahren dienen.

Die vorliegenden Untersuchungen kann ich nicht in allen empirischen Analysen dieser Arbeit in gleicher Weise nutzen. In einigen Analysen nütze ich die ganze Breite des Datenmaterials aus, andere Analysen können von der Breite der Datenbasis her nur als explorativ gewertet werden. In Kapitel 4 und 5, die den makrosozialen Strukturzusammenhängen zwischen sozialer Position der Eltern, Schulleistungen und Schullaufbahn des Kindes gewidmet sind, verwende ich alle drei Gruppen von Untersuchungen, in Kapitel 7, das dem Einfluß der sozialen Selbstdeutung der Eltern auf die Schullaufbahn des Kindes gewidmet ist, alle Untersuchungen der ersten und zweiten Gruppe. Kapitel 4, 5 und 7 stehen daher auf einer breiten Datenbasis. Eher explorativ sind dagegen Kapitel 6 und 8, die sich allein auf die Studie GYM-NRW beziehen.

Die folgenden empirischen Analysen beruhen auf technischen Vorarbeiten, deren Kenntnis für eine kritische Bewertung der Ergebnisse wichtig ist, deren Darstellung aber die Lektüre häufig erschwert. Dies gilt vor allem für die Variablenbildung und die Wahl der Analyseverfahren. Zur Variablenbildung habe ich das Wesentliche im Text zusammengefaßt und Einzelheiten in Anhängen dargestellt. Zu den Analyseverfahren habe ich im Text kurze nicht-technische Erklärungen gegeben und auf die statistische Spezialliteratur verwiesen. In einem Falle aber schien es mir für das

Verständnis der Ergebnisse notwendig, im Text die Anwendungsprobleme statistischer Verfahren für meine Untersuchungsfragen zu erläutern (Abschnitt 7.2.3).

4. Soziale Position des Elternhauses und Schullaufbahn des Kindes:

Makrosoziale Strukturzusammenhänge in bivariater Betrachtung

Gegenstand meiner Untersuchungen ist die Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder. Ihre Abhängigkeit von der sozialen Position der Eltern behandle ich im ersten Schritt der in den folgenden Kapiteln dargestellten empirischen Analysen. Die bivariate Beziehung zwischen sozialer Position der Eltern und Schullaufbahn des Kindes ist der Ausgangspunkt für alle folgenden, konzeptuell und methodisch differenzierten Analysen. Ich will zunächst erläutern, unter welchen theoretischen Gesichtspunkten ich die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn betrachte (Abschnitt 4.1). Danach werde ich Konzepte und Variablen (Abschnitt 4.2) und schließlich Ergebnisse (Abschnitt 4.3) aus verschiedenen Erhebungen darstellen.

4.1 Theoretische Gesichtspunkte zur Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn

„Soziale Position“ ist ein abstraktes Konzept. Was bedeutet es für Eltern, die die schulische Laufbahn ihres Kindes planen, eine bestimmte soziale Position einzunehmen? Zweierlei: Eine bestimmte soziale Position bringt erstens gewisse „Lebenschancen“ (Max Weber 1964:226) mit sich, die eine bestimmte Planung realistisch erscheinen lassen. Diese Chancen müssen von den Eltern nicht bewußt kalkuliert und errechnet werden; sie sind vielmehr eine selbstverständliche Realität des Alltags der Eltern. Sie ergeben sich aus bestimmten „ursächlichen Komponenten“ (Max Weber), aus finanziellen Mitteln, wie sie durch das Einkommen der Familie bestimmt sind, und aus Erfahrungen und Informationen, wie sie durch den Beruf des Hauptnährers der Familie oder den Ausbildungsstand beider Eltern definiert sind. Eine bestimmte soziale Position bringt zweitens eine Verpflichtung der Eltern mit sich, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder eine mindestens

ähnliche soziale Position in Zukunft einnehmen können. Auch diese Verpflichtung haben sich die Eltern in der Regel nicht bewußt auferlegt; auch sie ist eine selbstverständliche Realität des Alltags der Eltern. Sie ergibt sich aus den Besonderheiten der Gesellschaft, in der sie leben: In modernen Industriegesellschaften gibt es auf der einen Seite keine dauerhafte Garantie für soziale Positionen, auf der anderen Seite keinen verbindlichen Lebenssinn außer dem Erfolg im Beruf oder Statusgewinn. Die soziale Position ist für die Eltern, mit einem Wort, eine spezifische Kombination von Lebenschancen und Verpflichtungen.

Lebenschancen und Verpflichtungen sind der sozialen Position immanent, sie sind keine Eigenschaften der Positionsinhaber. Wer aber in einer sozialen Position handelt, muß sich an den Lebenschancen und Verpflichtungen dieser Position orientieren. Die Lebenschancen und Verpflichtungen einer sozialen Position determinieren das Handeln nicht, aber sie bestimmen gleichsam die Kosten eines bestimmten Handelns. Sie müssen vom Individuum in seinen Handlungen beachtet werden — gleich ob es sich dem, was in seiner sozialen Position naheliegt, fügt oder sich darüber hinwegsetzt. Die Rationalität individuellen Handelns folgt nicht aus der Anpassung an die sozialen Umstände, aber aus der Beachtung ihrer immanenten Möglichkeiten und Zwänge — sei es in angepaßten oder nicht angepaßten Handlungen. Mit einem Satz: soziale Positionen determinieren soziales Handeln nicht, aber sie legen ein bestimmtes Handeln nahe und bestimmen die Kosten und Risiken alternativen Handelns.

Die Lebenschancen und Verpflichtungen einer sozialen Position bestimmen den Aufwand, der für individuelles Handeln notwendig ist, und den Nutzen, der mit individuellem Handeln verbunden sein kann. Spezifisch für die Planungen und Entscheidungen der Eltern über die Schullaufbahn der Kinder läßt sich dieser Satz mit etwas mehr Inhalt füllen. Die mit der sozialen Position verbundenen Lebenschancen erlauben es, für die Schullaufbahn des Schülers einen bestimmten Aufwand zu treiben, materielle — Geld und Güter — und immaterielle — Zeit und Fürsorge — Mittel für den Schüler einzusetzen. Die mit der sozialen Position verbundenen Verpflichtungen definieren einen bestimmten Nutzen der Schullaufbahn des Schülers für die Eltern. Der gleiche Aufwand hat aber für die Eltern unterschiedlicher sozialer Positionen eine unterschiedliche Bedeutung: er bedeutet für die Eltern niederer sozialer Positionen einen Verzicht auf lebenswichtigere Alternativen als für Eltern höherer sozialer Positionen. Ebenso hat das gleiche Schulziel für Eltern unterschiedlicher sozialer Positionen einen unterschiedlichen Nutzen: In niederen sozialen Positionen ist es eine Abweichung, ein höheres Schulziel anzustreben, in höheren so-

zialen Positionen ist es eine Abweichung, kein hohes Schulziel anzustreben; zudem ist die Brauchbarkeit eines höheren Schulziels für Eltern niedriger Positionen jedoch nur aufgrund fremder Informationen kalkulierbar. Je höher also die soziale Position der Eltern, desto größer der geleistete Aufwand und desto größer der erwartete Nutzen einer weiterführenden Schulbildung. Je größer aber nun der Aufwand und je höher der Nutzen einer weiterführenden Schullaufbahn, desto höher die schulischen Aspirationen und desto anspruchsvoller die schulischen Entscheidungen der Eltern. Die Beziehung zwischen der sozialen Position der Eltern und den schulischen Planungen und Entscheidungen der Eltern läßt sich durch die für eine soziale Position typischen Lebenschancen und Verpflichtungen erklären, die für die Eltern den erforderlichen Aufwand und den erwarteten Nutzen einer bestimmten Schullaufbahn vorzeichnen (Keller/Zavalloni 1964, Boudon 1974:29-31).

Lebenschancen und Verpflichtungen sind nicht notwendig dem Individuum bewußt, das in einer sozialen Position handelt. Aufwand und Nutzen ergeben sich nicht unbedingt aus einer Buchhaltung, die sich vor einer Entscheidung abschließen ließe und aus der eine bestimmte Wahl folgen würde. Denn in den meisten Fällen fehlen für Aufwand und Nutzen sozial definierte und eindeutig meßbare Größen, und nur selten lassen sich Aufwand und Nutzen in den sozial verbindlichen Maßen Geld und Zeit messen. Positiv ausgedrückt: die Lebenschancen und Verpflichtungen einer sozialen Position setzen sich durch langfristige Lern- und Sozialisationsprozesse in Aufwand und Nutzen individueller Handlungen um. Wie die Eltern Aufwand und Nutzen von Schullaufbahnen einschätzen, ergibt sich aus ihren alltäglichen Erfahrungen im Berufsleben, in der Familie, in der Verwandtschaft und in der Nachbarschaft. Solche Erfahrungen sind natürlich durch das individuelle Temperament gefärbt; was aber erfahren wird, hängt von der sozialen Position ab, die sich nicht kurzfristig abschütteln läßt. Lange bevor den Eltern vom Schulwesen eine Entscheidung für die eine oder andere Laufbahn abverlangt wird, haben sie sich daher schon entschieden. Die sedimentierte Erfahrung vieler Jahre drückt sich in der aktuellen Entscheidung aus.⁹

Diese begrifflichen Vorklärungen sind gewiß allgemein und abstrakt. Ich will sie in den folgenden drei Kapiteln auf zwei Weisen nutzen und mit Inhalt füllen. Erstens benutze ich sie, ohne nach empirischen Operationalisierungen für die vermittelnden Konzepte des Aufwands und Nutzens zu suchen, zur Interpretation der bivariaten Beziehungen zwischen sozialer Position und Schullaufbahn (Kap. 4) und zur Interpretation der multivariaten Beziehung zwischen sozialer Position und Schul-

laufbahn bei Kontrolle schulischer Kriterien (Kap. 5). Zweitens werde ich sie direkt empirisch überprüfen, indem ich – exemplarisch in einer Studie – die vermittelnden Konzepte Aufwand und Nutzen anhand von Indikator-Fragen operationalisiere und die Zusammenhänge zwischen ihnen und den beiden Ausgangskonzepten soziale Position und Schullaufbahn abschätze (Kap. 6). Ich versuche also, die theoretische Sprache, die ich in Kap. 5 und 6 voraussetze, in Kap. 6 unmittelbar zu überprüfen.

4.2 Konzepte und Variablen

4.2.1 *Soziale Position des Elternhauses: Klassenlagen und Prestigewert*¹⁰

Man kann – in Anlehnung an Max Weber (1964:226ff., 678ff.) – soziale Positionen nach zwei Kriterien in eine Rangfolge bringen: nach „ursächlichen Komponenten von Lebenschancen“ oder nach „sozialer Schätzung“; im ersten Falle spricht man von Klassenlagen, im zweiten Falle von Prestigewerten. Ich werde zunächst Variablen der Klassenlage, dann des Prestiges beschreiben und abschließend die Strategie erläutern, unter der ich die Variablen für diese Arbeit ausgewählt habe.

Die Einheit der hier behandelten Studien ist die Familie. Will man die soziale Position der Familie durch „ursächliche Komponenten von Lebenschancen“ bestimmen, so sind drei Merkmale entscheidend: der Beruf des Vaters, die Ausbildung des Vaters und die Ausbildung der Mutter; von ihnen ist der Beruf des Vaters das wichtigste Merkmal. Beruf und Ausbildung werden jedoch durch qualitative Klassen erfaßt. Wie kann man nun diese qualitativen Klassen in eine Rangordnung bringen?

Der Beruf bestimmt Lebenschancen in erster Linie durch seine Stellung im Produktionsprozeß. Die Stellung im Produktionsprozeß läßt sich vor allem mit drei Merkmalen beschreiben: der Art der beruflichen Tätigkeit, der rechtlichen Stellung und der mit der Berufsarbeit verbundenen Entscheidungs- und Anweisungsbefugnis. Entsprechend lassen sich die Berufe danach ordnen, ob es sich um vorwiegend manuelle oder vorwiegend nichtmanuelle Tätigkeiten handelt und ob sie in abhängiger oder selbständiger Stellung ausgeübt werden. In jeder der auf diese Weise gebildeten 4 Klassen kann man dann weiterhin nach der Entscheidungs- und Anweisungsbefugnis Untergruppen bilden. Das Merkmal der Entscheidungs- und

Anweisungsbefugnis wird dabei in unterschiedlicher Art und Weise erfaßt: Während sich die Beamten nach der Laufbahnstufe, die Beamten und Angestellten nach der geforderten beruflichen Vorbildung differenzieren, ist für die Selbständigen die Größe des Betriebes maßgebend.

In Industriegesellschaften sind nichtmanuelle Tätigkeiten auf die Organisation und Planung, manuelle Tätigkeiten auf die Durchführung des Produktionsprozesses gerichtet. Insofern haben nichtmanuelle Tätigkeiten ein größeres Gewicht innerhalb des gesamten Produktionsprozesses als manuelle. Dies gilt auch für nichtmanuelle Berufe, die untergeordnete Routinetätigkeiten ohne eigenen Entscheidungsspielraum umfassen. Die Zugehörigkeit eines Berufs zum Sektor der Organisation und Planung bestimmt seine Klassenlage, auch wenn die konkrete Tätigkeit nicht die Entscheidung, sondern die Durchführung ist.¹¹ Darüber hinaus haben in kapitalistisch verfaßten Industriegesellschaften selbständige Tätigkeiten sowohl einen größeren Initiativeinfluß auf die gesellschaftliche Produktion wie auch eine größere Risikoabhängigkeit von der gesellschaftlichen Produktion. Insofern haben selbständige Tätigkeiten ein größeres Gewicht innerhalb des gesamten Produktionsprozesses als abhängige. Dies gilt auch, wenn man Angestellte und Beamte in Führungspositionen, die ohne eigenes Kapital einen weitreichenden Einfluß auf wirtschaftliche und politische Entscheidungen haben, mit mittleren und größeren Selbständigen vergleicht: Weder treffen sie Entscheidungen aufgrund von Kapitalbesitz noch tragen sie die Risiken von Fehlentscheidungen als Verlust des eigenen Kapitals. Die Rangfolge der Klassenlagen ergibt sich also daraus, daß den nichtmanuellen Berufen ein größeres Gewicht im Produktionsprozeß zukommt als den manuellen, und den selbständigen Berufen ein größeres Gewicht als den abhängigen Berufen. Zusätzlich werden die Abstufungen der beruflichen Qualifikation berücksichtigt.

Die Ausbildung bestimmt Lebenschancen in erster Linie als Zugangsvoraussetzung für Berufe. Die Zugangsvoraussetzung für Berufe ist mit den Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens identisch. Daher liegt es nahe, eine Rangfolge der Ausbildungskategorien zu bilden, die sich an den Schwellen des Schulwesens orientiert, und alle Abschlüsse (oder besser „Abbrüche“), die auf dem Wege zwischen zwei wichtigen Schwellen des Bildungswesens liegen, mit dem jeweils niedrigeren Abschluß zusammenzufassen.

Beruf und Ausbildung lassen sich als Klassenlagen analysieren, während Prestigewerte in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis allein Berufen zugewiesen werden. Die „soziale Wertschätzung“ von Berufen in einer Gesellschaft läßt sich dadurch ermitteln, daß man einen repräsen-

tativen Querschnitt der Bevölkerung bittet, eine möglichst repräsentative Auswahl von Berufen in eine Rangfolge zu bringen. Ich verwende Prestigewerte nach Kleining/Moore (1968) in GRUND-BADW und nach Treiman (1977) in allen übrigen Stichproben. Kleining/Moore haben eine deutsche Prestigeskala für 70 Berufe, Treiman aus Untersuchungen des Berufsprestiges in 60 Ländern eine internationale Prestigeskala entwickelt, die für ungleich mehr Berufe – insgesamt 509 – Werte bietet.

Im Überblick habe ich folgende Indikatoren für die soziale Position der Familie: für „Klassenlagen“ den Beruf des Vaters, die Ausbildung des Vaters und die Ausbildung der Mutter, für „Prestige“ Skalenwerte des Berufs des Vaters. In der Sozialforschung hat es sich nun eingespielt, die Indikatoren der „Klassenlage“ – Beruf, Ausbildung und u.U. noch das Familiennettoeinkommen – zu einem Schichtindex zusammenzufassen – entweder durch eine qualitative Beurteilung der Ausprägungskombinationen (Oevermann u.a. 1976) oder durch eine gewichtete Addition von zuvor ermittelten Punktzahlen für die Ausprägung jeder Dimension (Scheuch 1961, Handl 1977). Ich werde in dieser Arbeit diesem Verfahren nicht folgen, sondern (1) als Indikator für die soziale Position des Vaters allein den Beruf des Vaters verwenden (Kap. 4 und 5, 6 und 8) und (2) die Kombination der Indikatoren Beruf und Ausbildung als Indizes für die Selbsteutung der Sozialbiographie der Familie verwenden (Kap. 7). Für diese Vorgehensweise (s.a. Oevermann u.a. 1976) lassen sich eine Reihe von Gründen anführen.

Erstens sind Schichtindizes nur noch als globale – in der Regel linear wirkende – Einflußvariable interpretierbar, nicht mehr in ihren einzelnen Ausprägungen. Sobald aber einzelne Ausprägungen des Schichtindex interpretiert werden, wird er auf seine wichtigste Dimension, den Beruf, zurückgeführt und der Sinn der Indexbildung damit nachträglich in Frage gestellt. Sobald sich z.B. besondere Einflüsse in der „Oberen Unterschicht“ zeigen, fragt man sich, welche Gruppe sich dahinter verbirgt. Erhält man als Antwort „Facharbeiter“ oder „Abgesunkener ehemals selbständiger Mittelstand“, so fragt man sich, warum nicht gleich in diesen Kategorien gearbeitet wurde. Zweitens ist der Beruf – stärker als die Ausbildung – aktuell als Ursache von Lebenschancen erlebbar. Drittens bildet die zweifache Auswertung der Berufsangaben als „Klassenlagen“ und als „Prestige“ die Möglichkeit, den Einfluß unterschiedlicher Aspekte der Sozialstruktur zu ermessen. „Klassenlage“ und „Prestige“ unterscheiden sich nicht allein begrifflich, sondern auch durch die implizite Gesellschaftstheorie, die bei der Messung bzw. Auswertung zugrunde liegt. „Klassenlagen“ unterstellen eine Gesellschaft heterogener Milieus, die

sich durch typische Lebenschancen unterscheiden. „Prestige“ unterstellt eine homogene Gesellschaft, die nicht mehr nach sozialen Chancen in sich gegliedert ist, sondern nur noch nach dem in einheitlichen Merkmalen kaum greifbaren, diffusen Kriterium des Prestiges abgestuft ist. Pointiert gesagt: „Klassenlagen“ entspricht eine „Klassengesellschaft“, „Prestigewerten“ eine „nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ (Schelsky 1953). Der Vergleich des Einflusses beider Maße auf Schullaufbahnen gibt einen – natürlich sehr indirekten – Test auf die Gültigkeit der in den Messungen implizierten Theorien.

Viertens – und für die folgenden Analysen entscheidend – nivelliert ein Schichtindex die Inkonsistenzen zwischen den Dimensionen der sozialen Position, während mit dem Verzicht auf ihn die Möglichkeit sich eröffnet, die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren. Man kann davon ausgehen, daß die feste Verbindung zwischen den Dimensionen der sozialen Position sich lockert, daß aber die Vorstellung über ihre typische Verbindung überlebt. Inkonsistenzen sind dann nicht so sehr auf der Ebene der makrosozialen Struktur bedeutsam als in der Sicht der individuellen Biographie. Wenn man trotz einer bestimmten Ausbildung nicht eine berufliche Position erreicht, die als mit dieser Ausbildung vereinbar gilt, so wird diese Diskrepanz für den einzelnen und seine Familie zum Problem, das verarbeitet werden muß. Die sozialbiographische Selbstdeutung der Familie kann aber ein entscheidender Einfluß auf die Schullaufbahnplanung für die Kinder sein. Aus diesem Grunde vor allem habe ich die Dimensionen der sozialen Position nicht zu einem Schichtindex verbunden, sondern ihre jeweiligen Kombinationen, ausgehend von der aktuellen beruflichen Position und zurückgehend zum Ausbildungsstatus und zum beruflichen Status der Großvätergeneration, als typische sozialbiographische Muster interpretiert. Die soziale Position der Familie indiziere ich also in den folgenden Analysen durchgängig (Kap. 4-8) allein durch den Beruf des Vaters, um die weiteren Variablen, die in der Regel als Dimensionen des aktuellen Status verwandt werden, in einer speziellen Analyse (Kap. 7) zur Erfassung der Sozialbiographie verwenden zu können.

4.2.2. Schullaufbahn des Kindes: Entscheidungen und Aspirationen

Die Erhebung der Schullaufbahn unterscheidet sich zwischen den Studien nach der Reichweite und nach dem Realitätsgehalt des Schulziels. In der Grundschul- und in der Bevölkerungsstichprobe wurde die Übergangs-

entscheidung nach dem 4. Schuljahr, in der Gymnasialstichprobe wurden die *Aspirationen* für die weitere Schullaufbahn erhoben.

In GRUND-HESN wurde die Schullaufbahn anhand des faktischen Übergangs ein Dreivierteljahr nach den übrigen Erhebungen aus den Akten des Schulamtes erhoben (Variable UEBER). Der Übergang fand im Herbst 1970 statt. Die Schüler verteilten sich auf Gymnasien oder Realschulen oder Hauptschulen bzw. sogenannte Förderstufen. Hauptschule und Förderstufe wurden – in unserer Stichprobe – nie im gleichen Schulbezirk angeboten, so daß zwischen diesen beiden Schulformen keine Wahl bestand und sie als gleichrangig angesehen werden müssen. Die Förderstufe umfaßt eine zweijährige Orientierungsstufe, nach deren Abschluß der endgültige Übergang ins weiterführende Schulwesen vollzogen wird. Sie enthält also Schüler, die ohne diese Reform in die Hauptschule gegangen wären und aufgrund dieser Reform noch eine zweite Chance bekommen. Der faktische Übergang nach dem 4. Schuljahr sagt durch die Einführung dieser Reform also weniger über das endgültige schulische Schicksal eines Kindes aus, als er es in einem traditionellen Schulwesen könnte, in dem die drei Schulformen schon mit einer gewissen Endgültigkeit nach dem 4. Schuljahr voneinander abgeschottet sind. Je weniger aber der faktische Übergang über das endgültige schulische Schicksal des Kindes aussagt, desto mehr sagt er über die schulischen *Aspirationen* der Eltern. Durch die Einführung der Förderstufe ist die Übergangsentscheidung zwar weniger folgenreich, aber symbolisch um so bedeutsamer geworden. Eltern, die trotz der angebotenen zweiten Chance auf dem sofortigen Übergang in das Gymnasium oder die Realschule bestehen, werden besonders starke schulische *Aspirationen* innerhalb des traditionellen Schulwesens haben. – In GRUND-BADW und GRUND-NRW wurde die Schullaufbahn durch den vollzogenen Übergang in das 5. Schuljahr der Hauptschule, der Realschule oder des Gymnasiums erfaßt (Variable UEBER). In GRUND-BADW fand der Übergang im Herbst 1967, die Befragung der Eltern im Sommer 1968 statt; in GRUND-NRW fand der Übergang im Herbst 1971 statt. In BEVOELK wurde die Übergangsentscheidung für eine relativ homogene Unterstichprobe von Eltern mit einem oder mehreren Kindern zwischen 11 und 21 Jahren erfragt.¹²

In GYM-NRW wurde die Schullaufbahn anhand der *Aspirationen* von Untersekundanern und ihrer Eltern erhoben. Beide Gruppen wurden gefragt, ob sie ein Abitur (Variable ABI) und nach dem Abitur ein Studium anstreben würden (Variable STUD). Zum Zeitpunkt der Befragung also stand die erste Entscheidung unmittelbar bevor, die zweite mußte aber im Zusammenhang mit der ersten schon mitbedacht werden. Beide Male

müssen Eltern und Schüler wählen, ob sie im allgemeinbildenden und wissenschaftsorientierten Teil des Bildungswesens verbleiben oder in berufsorientierte Ausbildungsgänge und das Berufsleben überwechseln wollen. Entsprechend wurden die Vorgaben dieser Fragen zu zwei Codes zusammengefaßt und die Unentschiedenen rangmäßig zwischen diese beiden Codes gestellt. Die beiden Fragen wurden weiterhin für beide Gruppen zu einem Index kombiniert – ASPIR und ELASPIR –, in dem die geplanten Bildungskarrieren nach der Höhe und der Entschiedenheit der Zielsetzung in eine Rangfolge gebracht wurden.¹³

4.3 Zusammenhänge im Vergleich zwischen Stichproben

4.3.1 Die Ergebnisse im Überblick: Korrelationen

Die Korrelationen¹⁴ zwischen den Variablen der sozialen Position und der Schullaufbahn sind in Tab. 4.1 dargestellt. Sie gibt einen Überblick über die folgenden Analysen. Die Korrelationen zwischen sozialer Position und Übergangsentscheidung nach der Grundschule, der ersten Gruppe abhängiger Variablen, sind höher als die Korrelationen zwischen sozialer Position und Aspirationen in weiterführenden Schulen, der zweiten Gruppe abhängiger Variablen.

In der zweiten Gruppe handelt es sich um Korrelationen aus sozial selektierten Stichproben, in der ersten Gruppe dagegen um repräsentative Stichproben. Aus der geringeren Streubreite der sozialen Position ist die geringere Korrelation in der zweiten Gruppe erklärlich. Ein Teil des Effekts der sozialen Position hat sich schon im Zugang zu weiterführenden Schulformen durchgesetzt und kann sich nicht mehr im weiteren Verlauf bemerkbar machen. Diesen Ergebnissen entsprechend werde ich im folgenden die Grundschule als repräsentative, das Gymnasium als selektive Schulform bezeichnen.

Tabelle 4.1 Alle Stichproben. Korrelationen zwischen sozialer Position und Schullaufbahn: Kendalls Tau für Klassenlagen und Pearsons r für Prestigewerte

Stichprobe und abhängige Variable	Jahr	Unabhängige Variable			
		Klassenlage (N)	Tau C	Prestigewerte (N)	r
(a) Übergang nach der Grundschule: Entscheidungen					
1 GRUND-HESN. UEBER	1969	(336)	.24	(336)	.33
2 GRUND-BADW. UEBER	1967	(1456)	.26	(1456)	.39
3 GRUND-NRW. UEBER	1971	(1225)	.33	(1225)	.33
4 BEVOELK. UEBER 11-21	1979	(401)	.36	(408)	.40
(b) Abitur und Studium: Aspirationen in weiterführenden Schulformen					
5 GYM-NRW. ABI-Eltern	1969	(2592)	.16	(2592)	.18
6 GYM-NRW. ABI-Schüler	1969	(3176)	.14	(3175)	.17
7 GYM-NRW. STUD-Eltern	1969	(2571)	.24	(2571)	.23
8 GYM-NRW. STUD-Schüler	1969	(3151)	.23	(3150)	.25

Positive Korrelationen: Hohe Klassenlage mit hoher Aspiration/Entscheidung

4.3.2 Übergang auf weiterführende¹⁵ Schulen: Prozentsatzprofile

Der Übergang auf weiterführende Schulen nach dem Abschluß des 4. Grundschuljahres bildet die erste wichtige Gabelung der Schullaufbahn. In Abb. 4.1 sind die Anteile der Hauptschüler, in Abb. 4.3 die Anteile der Realschüler und der Gymnasiasten in nach dem Vaterberuf gebildeten Klassenlagen für die drei länderspezifischen Stichproben und die Bevölkerungsstichprobe dargestellt. Ich gehe zuerst auf den Anteil der Hauptschüler, dann auf den Anteil der Realschüler und Gymnasiasten ein.

GRUND-BADW und GRUND-NRW stellen die am engsten verwandten Stichproben dar: beide beruhen auf landesweiten, nicht in Schulklassen „geklumpten“ Stichproben in Ländern, in denen noch keine Förderstufe eingeführt war. Beide Stichproben zeigen, wenn man den durchgängig höheren Hauptschüleranteil in GRUND-BADW außer Betracht läßt, eine sehr starke Ähnlichkeit der Verteilung der Hauptschüler (Abb. 4.1) in den Klassenlagen. In beiden Stichproben fällt der Anteil der Hauptschüler kontinuierlich mit der Rangfolge der Klassenlagen mit einer bedeutsamen Inversion: die kleinen und mittleren Selbständigen schicken ihre Kinder häufiger in Hauptschulen, als es von der Rangfolge der Klassenlage her erwartet würde. Die Vererbung der selbständigen Existenz bildet ein Äqui-

Abbildung 4.1 Alle Grundschulstichproben und BEVOELK. UEBER-10.
 Prozent der Hauptschüler in Klassenlagen

							N
HESN	12.2	25.0	7.7	31.9	10.1	13.1	336
BADW	19.7	35.7	6.4	15.0	12.3	12.0	1456
NRW	6.0	49.0	18.6	8.2	11.8	6.4	1225
BEVOELK	14.2	31.2	6.7	22.9	17.2	7.7	401

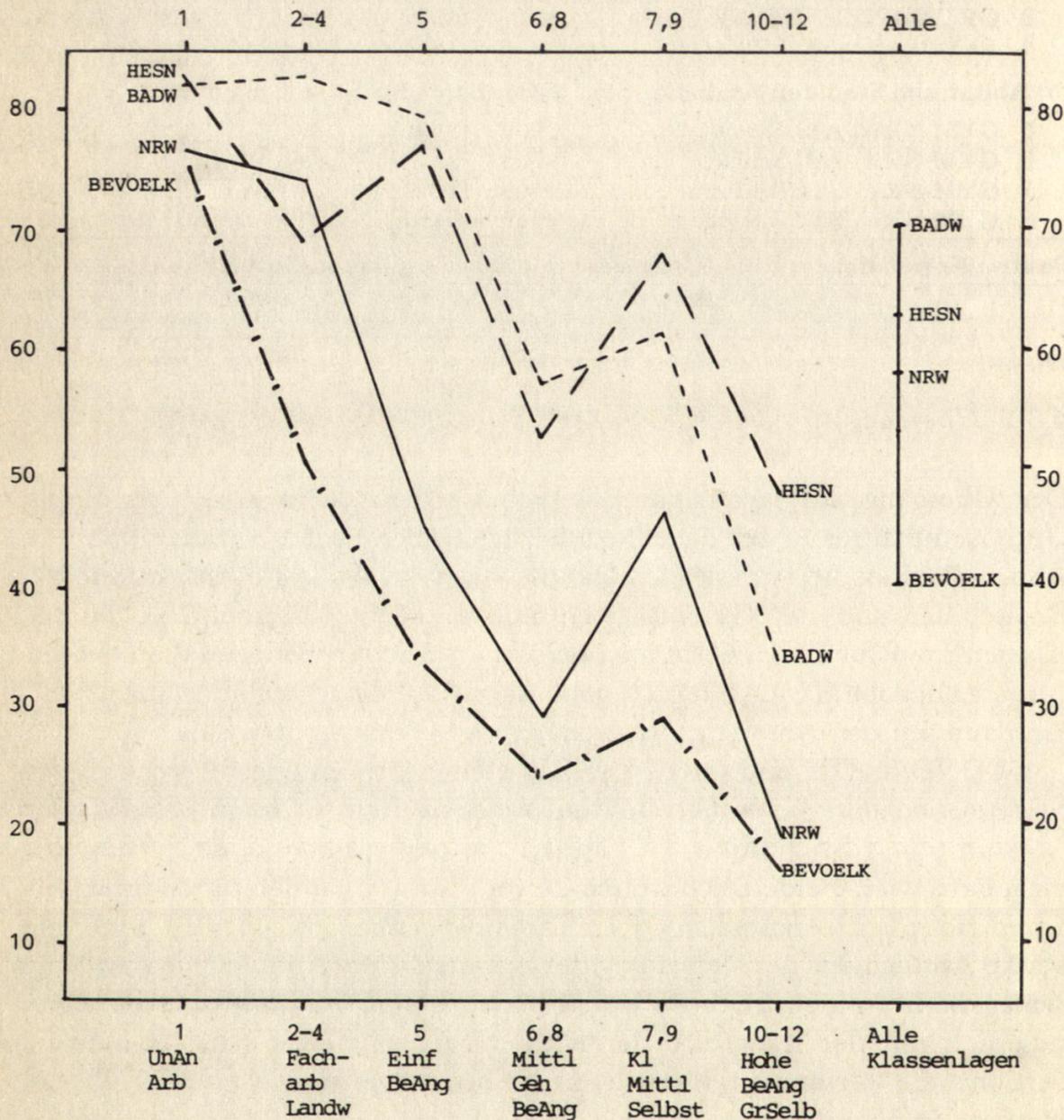
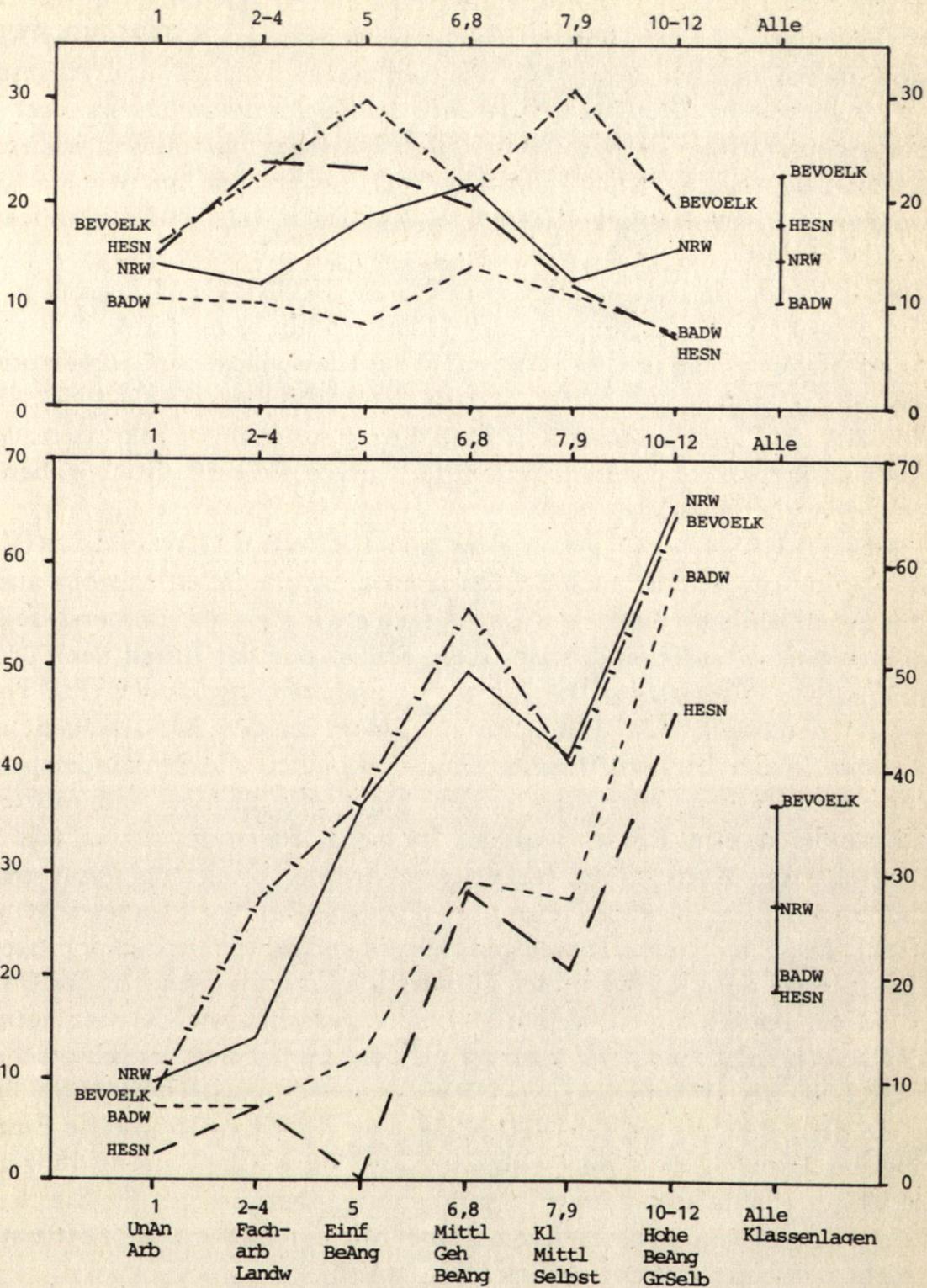


Abbildung 4.2 Alle Grundschulstichproben und BEVOELK.UEBER 11-21
 Prozent der Realschüler und Gymnasiasten in Klassenlagen



valent, das für die Lebensplanung der Kinder in der gleichen Weise wie eine hohe Ausbildung Sicherheit gewähren kann. Zwischen den beiden Stichproben ergibt sich nur an einer Stelle eine Diskrepanz, die von dem durchgängigen Muster höherer Hauptschüleranteile in GRUND-BADW noch einmal deutlich abweicht: die „einfachen Beamten und Angestellten“ schicken in GRUND-BADW ihre Kinder weitaus häufiger auf die Hauptschule als in GRUND-NRW. Möglicherweise rührt diese Diskrepanz aus einer unterschiedlichen Zuordnung der Vaterberufe her: Wie ein Blick auf die relativen Häufigkeiten der Klassenlagen zeigt, fällt nämlich in GRUND-BADW der größte Teil der einfachen, mittleren und gehobenen Angestellten in die Klassenlagen 6 und 8, in GRUND-NRW dagegen in die Klassenlage 5. Die Diskrepanz des Hauptschulbesuchs würde sich dann daraus erklären, daß in GRUND-BADW die Klassenlage 5 im Schwerpunkt sich aus unteren Angestellten- und Beamtenschichten, in GRUND-NRW aber aus mittleren Angestellten- und Beamtenschichten rekrutiert. Von dieser Diskrepanz abgesehen, laufen die Kurven für beide Stichproben jedoch weitgehend parallel.

GRUND-HESN, etwa gleichzeitig mit GRUND-BADW und GRUND-NRW erhoben, ist eine nach Schulklassen „geklumpte“ Stichprobe aus einem ausschließlich städtischen Einzugsgebiet, in dem die Förderstufe eingeführt war; entsprechend ist für diese Stichprobe der Anteil der Förderstufenschüler dargestellt. Die Rangfolge und, wichtiger noch, das Profil der Prozentanteile von Förderstufenschülern in den Klassenlagen, entsprechen in der hessischen weitgehend den beiden anderen länderspezifischen Stichproben: auch hier schicken z.B. die kleinen und mittleren Selbständigen ihre Kinder häufiger in die Förderstufe, als es von der Rangfolge der Klassenlagen her erwartet würde. Unabhängig von diesen Übereinstimmungen aber zeigt die Förderstufe einen ausgleichenden Effekt. Die Kurve verläuft weniger steil; es verbleiben auch in den oberen Klassenlagen viele Kinder in der Förderstufe. Entsprechend ist der Unterschied im Anteil der Förderstufenschüler zwischen den Klassenlagen in GRUND-HESN bedeutend geringer als der Unterschied der Hauptschüler in GRUND-BADW und GRUND-NRW: er beträgt in GRUND-HESN 35%, in GRUND-BADW und GRUND-NRW aber 49% bzw. 57%. Die Einführung der Förderstufe bewegt also alle Eltern dazu, ihre Entscheidung über die weitere Schullaufbahn zu suspendieren — aber dies gilt für Eltern höherer Klassenlagen in besonderem Maße. Mit einem Satz: die Förderstufe schiebt tatsächlich die soziale Selektion auf.¹⁶

Die drei zeitgleichen Replikationen zeigen also eine weitgehende Übereinstimmung in den klassenlagenspezifischen Prozentsätzen; die Abwei-

chungen in GRUND-HESN sind Ergebnis der Förderstufe. Wie hat sich nun der Zusammenhang zwischen Klassenlage und Übergangentscheidung zwischen 1970 und 1980 verändert? Vergleichen wir GRUND-BADW und GRUND-NRW mit BEVOELK. UEBER-10. Der Zeitverlauf kann zwei Effekte haben: er kann die Prozentanteile generell gesenkt haben, und er kann den Zusammenhang zwischen Klassenlagen und Übergangentscheidungen verändert haben.

Der erste Effekt ist in Abb. 4.1 gut sichtbar: In fast allen Klassenlagen ist der Anteil der Hauptschüler niedriger geworden. Der zweite Effekt ist dagegen nicht einfach zu bewerten. Zunächst hat sich die Rangfolge der Klassenlagen und ihr Profil des Hauptschüleranteils in den letzten 10 Jahren nicht verändert. Vergleicht man die extremen Klassenlagen 1 und 10-12, un- und angelernte Arbeiter mit hohen Beamten und Angestellten sowie großen Selbständigen, so ist die Prozentsatzdifferenz der Hauptschüler in den letzten 10 Jahren nicht zurückgegangen: sie beträgt in GRUND-BADW und GRUND-NRW 49% bzw. 57%, in BEVOELK dagegen 60%. Trotz des generellen Rückgangs des Hauptschüleranteils um etwa 20%, der sich am rechten Rand von Abb. 4.1 ablesen läßt, ist die Differenz des Hauptschüleranteils zwischen extremen Klassenlagen also nicht zurückgegangen. Aber es wurden nur die extremen Klassenlagen betrachtet und die übrigen ignoriert. Vergleicht man nun statt der un- und angelernten Arbeiter die Facharbeiter oder die einfachen und mittleren Angestellten mit den oberen Klassenlagen, so ist die Prozentsatzdifferenz in den letzten 10 Jahren durchaus zurückgegangen; grafisch wird das am stärkeren „Durchhängen“ des Profils für BEVOELK im Vergleich zu den Profilen für GRUND-BADW und GRUND-NRW sichtbar. Wenn sich auch an der Distanz zwischen den extremen Klassenlagen nichts geändert hat, so sind die mittleren Klassenlagen von der unteren ab- und auf die obere zugeückt. Die Bildungsexpansion, die sich im allgemeinen Rückgang der Hauptschüler widerspiegelt, wurde also weder von den unteren noch von den oberen, sondern vor allem von den mittleren Klassenlagen getragen – wobei schon die Facharbeiter und die einfachen Beamten und Angestellten zu den „mittleren“ Klassenlagen gezählt werden. Betrachtet man nur die extremen Klassenlagen, so hat sich der strukturelle Zusammenhang zwischen sozialer Position und Schullaufbahn nicht geändert. Diese Sichtweise ist jedoch verkürzt: sie übersieht, daß in den letzten 10 Jahren die Schullaufbahnentscheidungen mittlerer Klassenlagen sich den Schullaufbahnentscheidungen oberer Klassenlagen angenähert haben. —

Realschule oder Gymnasium ist die Alternative für den, der nicht in die Hauptschule will. Beide „weiterführenden“ Schulen eröffnen — wenn auch

in unterschiedlichem Maße – die Chancen eines Abiturs. Beide sind aber in ihrem curricularen Schwerpunkt sehr verschieden; in der Realschule steht die praktisch-technische, im Gymnasium die theoretisch-wissenschaftliche Ausbildung im Vordergrund. Auch die typische soziale Rekrutierung beider Schulformen ist sehr unterschiedlich; ich gehe wieder zuerst auf die zeitgleichen Studien, dann auf den Zeitvergleich ein (Abb. 4.2).

Die Quote des Realschulbesuchs zeigt in den drei Studien von 1970 auf den ersten Blick nur sehr schwache Unterschiede zwischen den Klassenlagen. Bei genauerem Hinsehen erweist sich die Realschule jedoch als die typische Schulform der mittleren Klassenlagen. Die Beziehung zwischen Klassenlagen und Realschulbesuch hat in allen Stichproben die Form eines umgekehrten U, wenn auch das Maximum der verschiedenen Stichproben nicht in der gleichen Klassenlage liegt: in GRUND-BADW bei den mittleren und gehobenen Beamten und Angestellten, in GRUND-NRW bei den einfachen Beamten und Angestellten und in GRUND-HESN bei den Facharbeitern. Die Quoten des Gymnasialbesuchs steigen drastisch mit der Klassenlage – spiegelbildlich zur Quote des Hauptschulbesuchs. Beim Gymnasialbesuch finden sich die gleichen Besonderheiten wie beim Hauptschulbesuch – mit umgekehrten Vorzeichen. Die kleinen und mittleren Selbständigen z.B. schicken ihre Kinder häufiger in die Hauptschule und seltener in das Gymnasium als im Rang benachbarte Klassenlagen.

Wohin sind nun die Kinder mittlerer Klassenlagen, die sich in den letzten 10 Jahren von der Hauptschule abgewendet haben, gegangen? Aus dem Vergleich der drei Stichproben von 1970 mit der Bevölkerungsstichprobe 1979 läßt sich mit Vorsicht eine Antwort entnehmen. Die Kinder von Facharbeitern (Klassenlage 2) sind vor allem in das Gymnasium, die Kinder von Selbständigen (Klassenlage 7,9) vor allem in die Realschule gegangen. – An der Rangfolge der Klassenlagen im Gymnasialbesuch und an der Form der Beziehung zwischen Klassenlage und Realschulbesuch hat sich weiterhin in den letzten 10 Jahren nichts geändert. Auch 1979 finden wir noch eine umgekehrt U-förmige Beziehung zwischen Klassenlage und Realschulbesuch.

Die U-förmige Beziehung zwischen Klassenlage und Realschulbesuch wird in der pädagogischen Theorie häufig durch eine Dreistufigkeit der modernen Arbeitsorganisation erklärt, in der die Realschule die mittleren, zwischen rein praktischen und rein theoretischen liegenden Qualifikationen produziert und von den entsprechenden sozialen Gruppen bevorzugt gewählt wird (Oehmig 1964). Eine solche Erklärung unterstellt

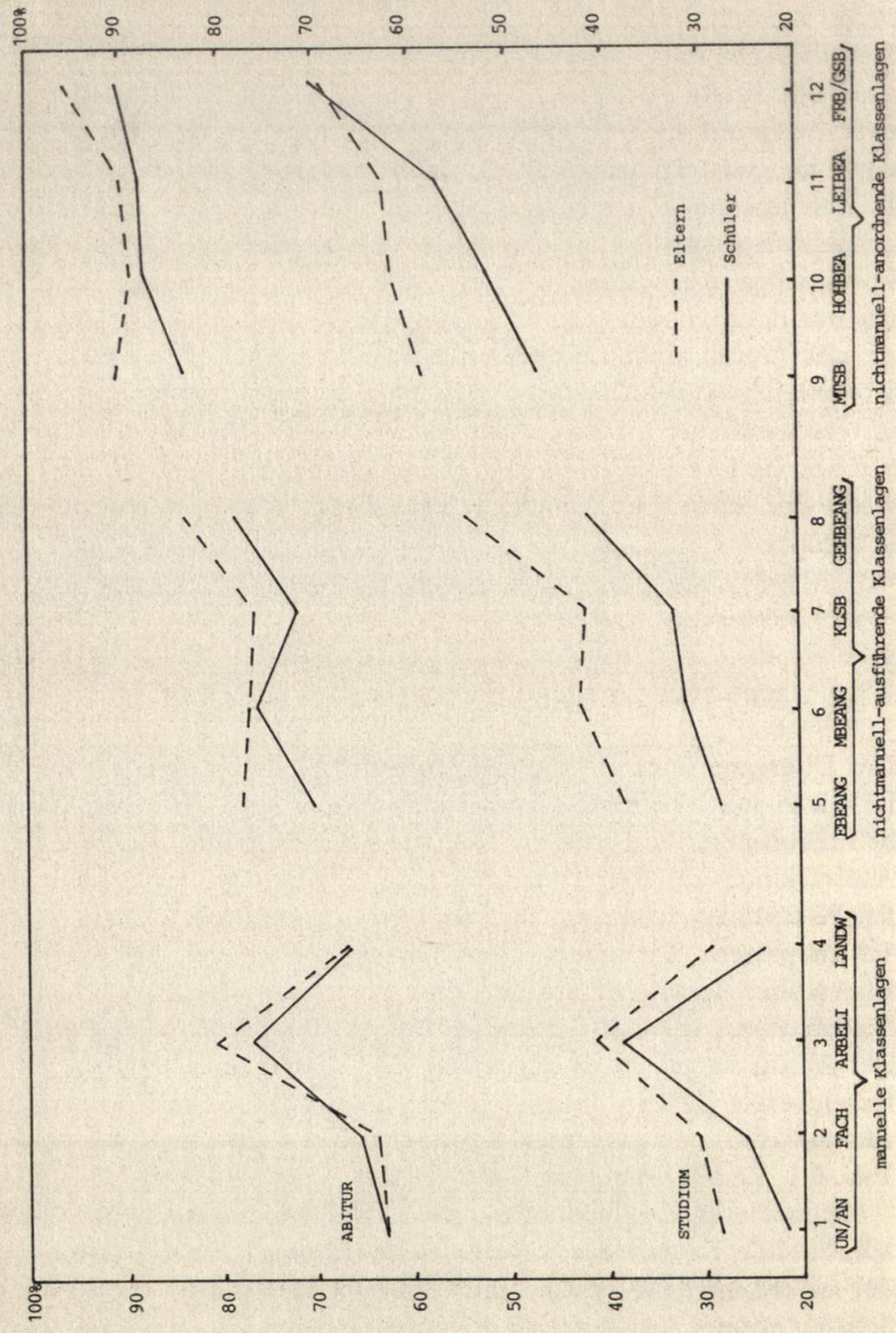
eine Parallele zwischen Bildungsidealen in Schulformen und typischen Lebenshaltungen in Klassenlagen. Ich halte es für eine plausible Erklärung, Realschule und Gymnasium als Alternativen des „weiterführenden“ Schulbesuchs mit unterschiedlichen klassenlagenspezifischen Kosten anzusehen; Kosten bemessen sich dabei nicht nur in Geld, sondern auch in dem Aufwand an Zeit, Hilfe und Vorkenntnissen, der den Eltern von Kindern in „weiterführenden“ Schulen unausgesprochen abgefordert wird. In den unteren Klassenlagen ist jede Form des „weiterführenden“ Schulbesuchs kostspielig; in den mittleren Klassenlagen wird eine weniger kostspielige Ausbildung wie die Realschule tragbar, während das Gymnasium noch zu viele Opfer verlangt; in den oberen Klassenlagen dagegen ist das Gymnasium keine Kostenfrage mehr, die Realschule wird daher zur zweiten Wahl. Diese Erklärung ist zudem leichter mit der Tatsache unterschiedlicher Maxima des Realschulbesuchs in den verschiedenen Stichproben vereinbar als die pädagogische Theorie, die doch eine Konstanz des schwerpunktmäßigen Schulbesuchs über Stichproben unterstellen müßte.

4.3.3 Aspirationen in „weiterführenden“ Schulformen: Prozentsatzprofile

Der Übergang in eine weiterführende Schule nach dem 4. Grundschuljahr ist nicht nur die erste, sondern auch die entscheidende Gabelung der Schullaufbahn. Auf dieser Übergangentscheidung bauen alle weiteren Aspirationen auf. Der Prozentsatz der Eltern und der Schüler verschiedener Klassenlagen, die ein Abitur bzw. ein Studium vorsehen, ist in Abb. 4.3 dargestellt. In nahezu allen Klassenlagen liegen die Aspirationen der Eltern über denen der Schüler; dies gilt für die weiterreichende Aspiration des Studiums in noch stärkerem Maße als für das Nahziel Abitur. Das Nahziel Abitur ist zudem weniger von den Klassenlagen abhängig als das weiterreichende Ziel Studium – wie sich sowohl an den Prozentsatzdifferenzen zwischen den extremen Klassenlagen wie an den Korrelationen (siehe Tab. 4.1, Zeile 5-8) ablesen läßt.

Auch dieses Ergebnis läßt sich aus den unterschiedlichen klassenlagenspezifischen Kosten des Schulbesuchs erklären. Für das Nahziel Abitur ist der erforderliche Aufwand für Eltern und Schüler überschaubar; wenn Schüler unterer Klassenlagen bis in die Untersekunda gelangt sind, werden sie in der Regel ihr weiteres schulisches Schicksal selber in die Hand nehmen können und die Kosten einer weiteren Schullaufbahn werden nicht

Abbildung 4.3 GYM-NRW. Prozentsatz der Eltern und Schüler, die ein Abitur bzw. ein Studium anstreben in 12 Klassenlagen



mehr – wie vielleicht noch zu Beginn des Gymnasiums – für Eltern unterer Klassenlagen relativ höher sein. Anders beim Fernziel Studium: Die Kosten und auch der mögliche Nutzen sind hier für Eltern und Schüler unterer Klassenlagen nicht mehr so gut zu überblicken; die größeren Ressourcen – an Geld und an Erfahrung mit Bildungseinrichtungen – in höheren Klassenlagen erleichtern den Entschluß zum Studium. Je mehr ein Schulziel in die Ferne rückt, desto mehr gehen auch die klassenlagenspezifischen Kosten für ein solches Schulziel auseinander; darum liegt die Korrelation der Klassenlage mit STUD über der entsprechenden Korrelation mit ABI – bei den Eltern wie bei den Schülern.

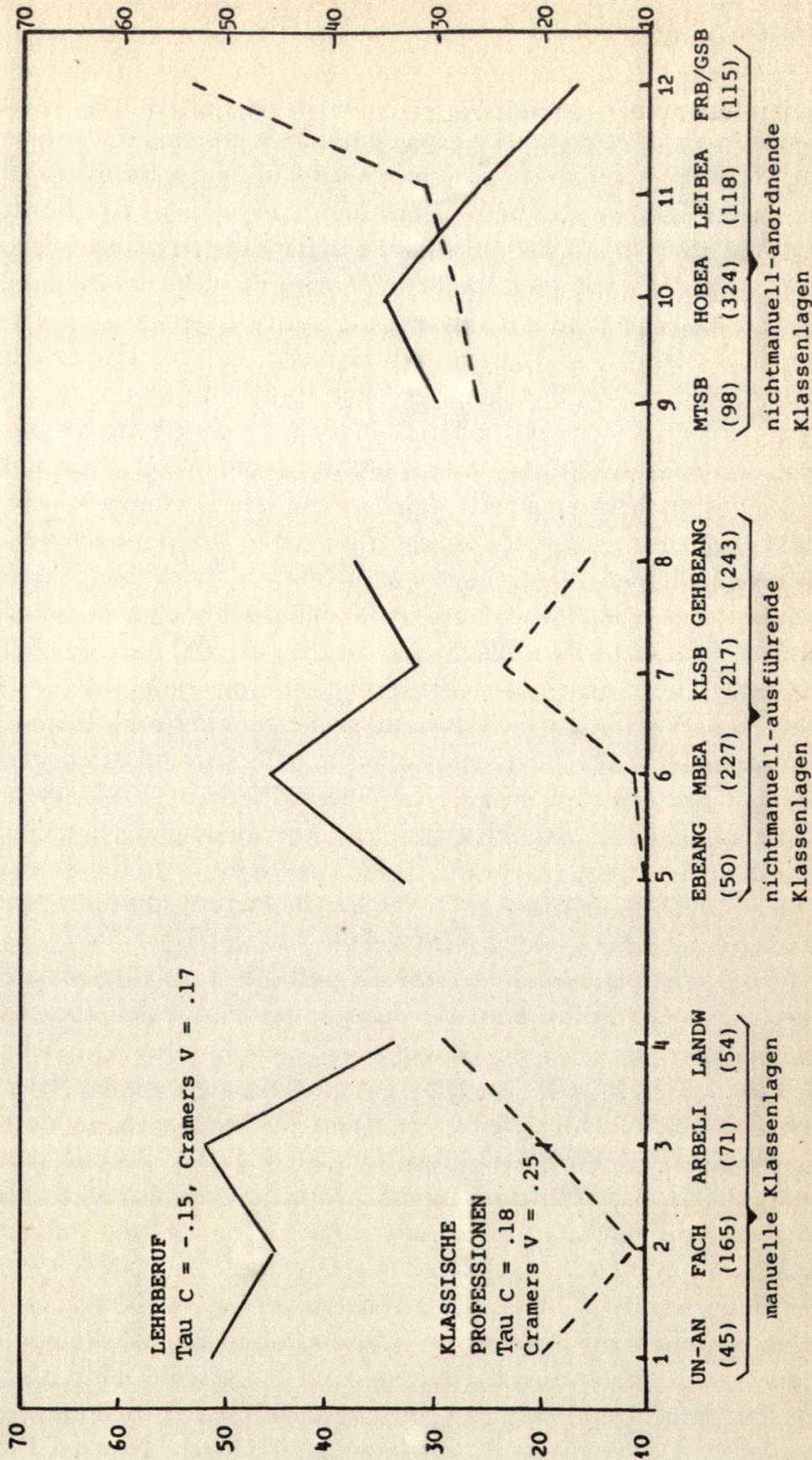
Beeindruckend an Abb. 4.3 ist die fast vollständige Übereinstimmung der Profile – sowohl zwischen den beiden Aspirations-Variablen wie zwischen den beiden Gruppen. In beiderlei Hinsicht ist die Übereinstimmung nicht selbstverständlich; ein Abitur impliziert nicht unbedingt ein Studium, Eltern und Schüler wurden unabhängig voneinander befragt. Offenbar wurde mit der „Klassenlage“ ein Sachverhalt erfaßt, der sich in der gleichen Weise in den Plänen der Eltern und der Schüler durchsetzt. Hinter dieser Übereinstimmung zwischen Eltern und Schülern steht die Gleichheit der Kostenkalkulation, die durch die gemeinsamen Lebenschancen gegeben ist. – Zwei Besonderheiten der Profile klassenlagenspezifischer Aspirationen verdienen noch Erwähnung. Auf allen vier Maßen rückt die Arbeiterelite weit aus ihren benachbarten Klassenlagen heraus und wird mit mittleren Beamten und Angestellten vergleichbar. Auf drei der vier Maße weiterhin fallen die kleinen Selbständigen hinter die beiden benachbarten Klassenlagen zurück: Auch hier gilt wohl die Erklärung, daß der Besitz einer selbständigen Existenz in gleicher Weise wie höhere Bildungsabschlüsse Sicherheit für die Lebensplanung der Kinder bietet oder daß zumindest dies der Glaube der Eltern ist.

In einer der beiden Gruppen, den Schülern, wurde nicht nur der Studienwunsch, sondern auch das gewünschte Studienfach erfragt – mindestens vier Jahre, bevor der Wunsch sich in einer fachspezifischen Immatrikulation bestätigen kann. Wenn man den Einfluß der Klassenlage auf die Wahl eines Studienfaches untersucht, so nimmt man eine weitere soziale Selektion innerhalb einer schon selektierten Gruppe vorweg. Höhere Klassenlagen sind unter Gymnasiasten überrepräsentiert; sie sind weiterhin unter den Gymnasiasten überrepräsentiert, die überhaupt ein Studium wünschen. Sind nun innerhalb dieser Gruppe studienwilliger Gymnasiasten immer noch höhere soziale Positionen bei der Wahl bestimmter Studienfächer über- oder unterrepräsentiert? Zwei Studienfächer will ich untersuchen, deren Wahl in besonderer Weise durch die soziale Position der

Eltern beeinflußt werden kann: „Klassische Professionen“ (Medizin, Jura, Theologie) und „Lehrberufe“ (Philologische Fächer an der Universität und Ausbildungsgänge an Pädagogischen Hochschulen). Die Wahl eines Studienfaches der „Klassischen Professionen“ eröffnet die Chance des Zugangs zu Führungspositionen in Wirtschaft, Verwaltung und Politik oder die Chance des Aufbaus einer gutsituierten freiberuflichen Existenz. Die Wahl dieser Fächer müßte daher mit der Klassenlage der Eltern ansteigen. Die Wahl eines Lehrberufs auf der anderen Seite ist ein typischer Kanal des sozialen Aufstiegs aus unteren und mittleren Klassenlagen in gesicherte Positionen des höheren Beamtentums außerhalb der zentralen wirtschaftlichen und politischen Eliten. Die Wahl entsprechender Fächer müßte daher mit der Klassenlage der Eltern abnehmen. Klassische Professionen und Lehrberufe kann man sich geradezu als Alternativen der Studienfachwahl vorstellen: Das Studienfach dient entweder der Sicherung bzw. dem Erwerb sozialer Führungspositionen oder dem gezielten, aber in der Reichweite beschränkten sozialen Aufstieg.

Der Prozentsatz der Untersekundaner in verschiedenen Klassenlagen, die eine klassische Profession oder den Lehrberuf als zukünftiges Studienfach vorsehen, ist in Abb. 4.4 dargestellt. Trotz der vorgeschalteten doppelten sozialen Selektion bestätigen sich meine Vermutungen: Klassische Professionen werden mit steigender, Lehrberufe mit fallender Klassenlage häufiger gewählt. Erstaunlich ist darüber hinaus die Gegenläufigkeit beider Wahlen, selbst wenn sie sich nicht in die Rangfolge der Klassenlagen einfügen. Als ein Beispiel: von Klassenlage 6 (mittlere Beamte und Angestellte) zu Klassenlage 7 (kleine Selbständige) nimmt der Anteil der Lehrberufe ab, der Anteil der klassischen Professionen zu; von Klassenlage 7 zu Klassenlage 8 (gehobene Beamte und Angestellte) nimmt zwar der Anteil der Lehrberufe wieder zu, aber der Anteil der klassischen Professionen auch wieder ab. Diese Gegenläufigkeit ist kein Produkt der Fragestellung; es waren weit mehr Studienfächer als die in den beiden Oberbegriffen zusammengefaßten vorgegeben. Sie deutet vielmehr darauf, daß klassische Professionen und Lehrberufe in der Tat so etwas wie eine Alternative der Studienfachwahl darstellen.

Abbildung 4.4 GYM-NRW. Prozentsatz der Schüler, die im 10. Schuljahr ein spezifisches Studium anstreben:
 Lehrberuf und klassische Professionen (N=1727)



4.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde die Schullaufbahn über mehrere Gabelungen verfolgt – vom Übergang in weiterführende Schulen über die Pläne innerhalb der „weiterführenden“ Schulen bis zur Wahl eines Studienfaches. Nach jeder dieser Gabelungen betrachtet man eine weniger repräsentative soziale Gruppe: nach dem Übergang nur noch die Gymnasiasten oder Realschüler, im Gymnasium nur noch die Schüler, die ein Abitur machen und studieren wollen, bei der Studienfachwahl nur noch diejenigen, die überhaupt studieren wollen. Jede Gabelung schmälert die soziale Basis der Untersuchungsgruppe und führt zu einer Überrepräsentation höherer Klassenlagen. Dennoch setzt sich nach jeder Gabelung wiederum die Klassenlage der Eltern als eine wichtige Determinante weiterer Schullaufbahnplanungen durch. Bildlich gesprochen: Der Einfluß der Klassenlage wird verbraucht und dennoch immer wieder aufgefrischt. Auch dieser Sachverhalt kann auf unterschiedlichen klassenlagenspezifischen Kosten der Schullaufbahn beruhen. Nach jeder Gabelung der Schullaufbahn sind die Schüler zunächst einmal nach der Klassenlage der Eltern verteilt. Die Klassenlage als Einflußfaktor wird daher zunächst hinter anderen Variablen zurücktreten, vor allem hinter schulischen Kriterien. Je weiter aber nach einer Gabelung der Schullaufbahn der Blick auf zukünftige Entscheidungen gerichtet wird, desto stärker werden wieder die Unterschiede in den klassenlagenspezifischen Ressourcen als realistischer Rahmenbedingung für schulische Pläne wirksam. Es ergibt sich wieder eine deutliche Korrelation zwischen Klassenlage und Schullaufbahn. Dieser soziale Prozeß steht hinter dem periodischen „Auffrischen“ des Einflusses der Klassenlage.

Neben dem inhaltlichen Hinweis auf die trotz aller sozialen Selektion durchgängigen Einflußkraft der Klassenlage ergibt sich noch eine methodische Konsequenz aus den Analysen dieses Kapitels: sie belegen, wie ich glaube, daß es sinnvoll ist, den Zusammenhang zwischen Klassenlage und Schullaufbahn nicht allein an globalen Korrelationen, sondern an klassenlagenspezifischen Prozentwerten darzustellen. Die Profile dieser Prozentwerte zeigen Übereinstimmungen zwischen zeitgleichen Studien, die sich an Korrelationen nicht erkennen lassen – wie z.B. die weitgehende Übereinstimmung zwischen GRUND-BADW und GRUND-NRW in der Wahl der Hauptschule (s. Abb. 4.1). Weiterhin zeigt der Vergleich der Prozentsätze zwischen zeitverschobenen Stichproben Entwicklungen, die sich anhand von Korrelationskoeffizienten nicht entschlüsseln lassen – wie z.B. die Zunahme des Übergangs in „weiterführende“ Schulen gerade in den mittleren Klassenlagen in den letzten 10 Jahren: Nur das Profil der Pro-

zentwerte gibt hier Aufschluß (siehe Abb. 4.1), während die Korrelationen für beide Zeitpunkte ungefähr gleich stark sind (siehe Tab. 4.1, Zeile 2-4). Schließlich erlaubt der Vergleich der Prozentwerte zwischen verschiedenen Stichproben und Maßen Schlüsse über besondere Bedingungen in einzelnen Klassenlagen. Ich will abschließend die Besonderheit zweier Klassenlagen noch einmal herausstellen, die zwar schon bei der Betrachtung einzelner Abbildungen angesprochen wurde, die aber erst bei einer Übersicht über alle Abbildungen voll sichtbar sind.

Als erstes hebt sich die Arbeiterelite (Klassenlage 3) in allen Stichproben, in denen sie sich gesondert erfassen läßt, und bei nahezu allen Maßen von den benachbarten manuellen Klassenlagen ab. Dies gilt — wie eine nicht dargestellte weitere Aufgliederung der Daten aus Abb. 4.1 zeigt — für den Übergang in weiterführende Schulen wie für die Aspirationen in „weiterführenden“ Schulformen (siehe Abb. 4.3). Nicht nur von den Bildungsentscheidungen her, sondern auch wohl von ihrer alltäglichen Berufsarbeit ist die „Arbeiterelite“ eher den mittleren Beamten und Angestellten als den manuellen Klassenlagen zuzurechnen. Die Berufsarbeit dieser Gruppe, die Meister und Vorarbeiter umfaßt, besteht zu einem großen Teil in Planung und sozialer Kontrolle und in der Überwachung technischer Anlagen. — Als zweites bleiben die kleinen Selbständigen (Klassenlage 7) in allen Stichproben und auf vielen Maßen hinter benachbarten Klassenlagen zurück. Dies gilt für den Übergang in weiterführende Schulen (siehe Abb. 4.2) wie für Aspirationen in „weiterführenden“ Schulformen (siehe Abb. 4.3). Die kleinen Selbständigen sehen offenbar in ihrem Betrieb eine Sicherung für die Lebensplanung der Kinder, die höheren Ausbildungsabschlüssen gleichwertig ist. — Die Ergebnisse zu diesen beiden Klassenlagen können sicher auch als Kritik an der Konstruktion der „Klassenlagen“ und ihrer ordinalen Anordnung gewertet werden; aber es gibt hier wohl keine Anordnung, gegen die sich nicht ex post Einwände erheben würden.

5. Soziale Position des Elternhauses, schulische Kriterien und Schullaufbahn des Kindes:

Makrosoziale Strukturzusammenhänge in multivariater Betrachtung

Mit der sozialen Position des Elternhauses stiegen die schulischen Aspirationen oder Entscheidungen der Eltern an – nicht nur in der repräsentativen Schulform der Grundschule, sondern auch in der selektiven Schulform des Gymnasiums; selbst wenn das soziale Schwergewicht sich im Laufe der Schullaufbahn immer mehr nach oben verschiebt, drücken sich Unterschiede der sozial spezifischen Kosten „weiterführender“ Bildung immer wieder in weiterreichenden Plänen und anspruchsvolleren Entscheidungen in höheren sozialen Positionen aus. Die Eltern hoffen, daß ihr Kind – und die Schule – den Erwartungen gerecht werden, die sie in sie gesetzt haben, und sie sind bereit, ihr Möglichstes zu tun, um die eigenen Erwartungen zu realisieren. Die Bedingungen der sozialen Position, in der die Eltern wie selbstverständlich leben, werden an das Schulwesen daher als Ansprüche herangetragen.

Die Schullaufbahn wird jedoch nicht nur von der Familie, sondern auch vom Bildungswesen beeinflusst. Das Bildungswesen kann man als ein soziales Teilsystem betrachten, das sich aus der Gesamtgesellschaft ausdifferenziert hat: Seine Besonderheit liegt darin, daß in ihm das in der ganzen Gesellschaft gültige Prinzip der Leistung organisatorisch verfestigt ist. Den außerschulischen Ansprüchen stellt die Schule daher das ihr eigene Kriterium der schulischen Leistung entgegen. Ja, mehr noch: die außerschulischen Ansprüche müssen sich nach den schulischen Kriterien rechtfertigen, wenn sie effektiv werden wollen. Die Planungen und Entscheidungen der Eltern zur Schullaufbahn ihres Kindes werden daher auch von den schulischen Kriterien abhängen.

Die soziale Position des Elternhauses und schulische Kriterien stehen sich als zwei Einflüsse auf die Schullaufbahn gegenüber; partikularistische Ansprüche aus den Familien treffen auf universalistische Maßstäbe im Bildungswesen, zugeschriebene Merkmale konkurrieren mit erworbenen Merkmalen bei der Festlegung der Schullaufbahn (Kap. 2). Während ich im letzten Kapitel den Einfluß der sozialen Position dargestellt habe, werde ich in diesem Kapitel den Einfluß schulischer Kriterien auf die Schul-

laufbahn behandeln. Mit den schulischen Kriterien führe ich eine neue Variable ein, die nicht nur als unabhängige, sondern auch als vermittelnde Variable zwischen sozialer Position des Elternhauses und der Schullaufbahn betrachtet werden kann: die außerschulischen Ansprüche müssen sich ja an den schulischen Kriterien bewähren. Aus diesem Grunde gliedert sich das folgende Kapitel in zwei Abschnitte: Zuerst werde ich den bivariaten Einfluß schulischer Kriterien auf die Schullaufbahn und die bivariate Abhängigkeit schulischer Kriterien von der sozialen Position (Abschnitt 5.1), dann die multivariaten Zusammenhänge zwischen sozialer Position der Familie, schulischen Kriterien und Schullaufbahn betrachten (Abschnitt 5.2).

5.1 Schulische Kriterien in bivariaten Zusammenhängen

5.1.1 *Konzept und Variable: Fähigkeit und Leistung*

Leistung ist in modernen Gesellschaften ein universell gültiges Prinzip der Bewertung von Handlungen; im gesellschaftlichen Teilbereich Bildung aber hat sich ein institutionell gesicherter Konsens über Leistungsanforderungen und Methoden der Leistungsüberprüfung herausgebildet (Abschnitt 1.2.1). Leistung ist das zentrale schulische Kriterium. Als Voraussetzung schulischer Leistung gelten weiterhin Fähigkeiten und Verhaltensweisen wie Fleiß, Ausdauer, Lernbereitschaft. Fähigkeiten gelten jedoch als die eigentlich wirksamen, Verhaltensweisen nur als moralisch erwünschte Voraussetzungen von Leistung: Wer nichts kann, wird auch bei großem Fleiß nicht weiterkommen; wer aufgrund seiner Fähigkeiten etwas leistet, kommt weiter, auch wenn es ihn keine Anstrengung gekostet hat. Fähigkeiten und Verhaltensweisen sind also nicht von gleichem Gewicht. Ich werde allein Fähigkeiten als weiteres schulisches Kriterium neben Leistungen betrachten.

Leistungen und Fähigkeiten werden durch objektivierte Verfahren festgelegt: Leistungen werden in Schulnoten bewertet. Intelligenz wird in Tests gemessen. Die Schulnoten wurden – zusammen mit dem Leistungskanon der Jahrgangsklasse – im 19. Jahrhundert allgemein durchgesetzt (Abschnitt 1.2.1); sie können die ihnen zugemuteten Aufgaben nur innerhalb von Schulklassen erfüllen (Abschnitt 2.2.1). Um die Vergleichbarkeit

herzustellen, habe ich in den Stichproben, die auf Klassenbasis gezogen wurden, die Schulnoten standardisiert, d.h. Unterschiede zwischen den Lehrern in der absoluten Bewertungshöhe – Mittelwert – und in der Notendifferenzierung – Standardabweichung – für alle Schulklassen gleichgesetzt. Ich verwende nur Durchschnittsnoten für die jeweiligen Hauptfächer.

Intelligenztests sind erst zu Anfang dieses Jahrhunderts aufgekommen (Heckhausen 1974). Sie beruhen wie die Schulnoten auf objektivierten Verfahren, die allerdings nicht durch Verwaltungsregelungen, sondern durch wissenschaftliche Techniken begründet sind. Die gemessene Intelligenz unterscheidet sich in einem wichtigen Punkt von den Schulnoten. Die Schulnoten sind Sachverhalte des sozialen Alltags. Eltern, Schüler und Lehrer kennen die Schulnoten eines jeden Schülers – oder können sie wenigstens kennen, wenn ihnen daran liegt. Für Eltern, Schüler und Lehrer sind Schulnoten sozial objektivierte Bezugspunkte ihres Handelns. Anders die Intelligenz. Zwar hat jedermann im Alltag eine mehr oder minder ausgesprochene Theorie über Intelligenz, über ihre typischen Formen und über ihre genetische oder soziale Bedingtheit – ein Maß über die Intelligenz einer bestimmten Person hat er jedoch nicht und kann er auch nicht nach eigenem Gutdünken bekommen. Weder der Schüler noch Eltern oder Lehrer kennen den Intelligenz-Quotienten einzelner Schüler, so sehr sie auch glauben, die Intelligenz einzelner Schüler im Alltag einschätzen zu können. Die im Test gemessenen Intelligenz-Quotienten sind kein sozial objektiviertes Maß wie die Schulnoten. Sie sind erst durch wissenschaftliche Techniken geschaffen – wenn man will, Objektivationen zweiter Ordnung. Um den Unterschied zwischen Schulnoten, alltäglichen Theorien über Intelligenz und alltäglichen Einschätzungen der Intelligenz einzelner Personen auf der einen Seite und mit wissenschaftlichen Techniken ermittelten Intelligenz-Quotienten auf der anderen Seite zu verdeutlichen, bezeichne ich die letzteren als „gemessene“ Intelligenz. Ich verwende die Standardwerte für die Gesamtleistung der in den jeweiligen Studien eingesetzten Intelligenztests.¹⁷

5.1.2 Bivariate Zusammenhänge im Vergleich zwischen Stichproben

Die Schulnoten des Kindes wurden nur in drei Stichproben erhoben: in GRUND-HESN und GRUND-BADW als repräsentativen Schulformen und in GYM-NRW als selektiver Schulform. Die Intelligenz wurde nur noch in

zwei Stichproben gemessen: in GRUND-HESN und in GYM-NRW. Die Korrelationen der Schulnoten bzw. der gemessenen Intelligenz mit der Schullaufbahn sind in Tab. 5.1 dargestellt. Sowohl in repräsentativen wie in selektiven Stichproben finden sich nennenswerte Korrelationen, aber die Korrelationen der repräsentativen Stichproben liegen deutlich höher. Die Korrelationen zwischen gemessener Intelligenz und Durchschnittsnote sind in Tab. 5.2 dargestellt. Auch hier finden wir in der repräsentativen und in der selektiven Stichprobe Korrelationen, und auch hier liegen die Korrelationen in der repräsentativen Stichprobe deutlich höher. Die Korrelationen der Schulnoten bzw. der gemessenen Intelligenz des Kindes mit der sozialen Position des Elternhauses sind in Tab. 5.3 dargestellt. Hier finden sich nur in den repräsentativen, nicht aber in der selektiven Stichprobe nennenswerte Korrelationen; aber auch diese Korrelationen liegen bei etwa .25 und sind nicht besonders stark.

Tabelle 5.1 GRUND-HESN, BRUND-BADW, GRUND-NRW. Korrelationen der gemessenen Intelligenz und der Durchschnittsnote mit der Schullaufbahn: Pearsons r

Stichprobe und abhängige Variable	Unabhängige Variable			
	PSB bzw. IST		Durchschnittsnote	
	(N)	r	(N)	r
GRUND-HESN: Übergang 5. Schuljahr	(331)	.49	(347)	.62
GRUND-BADW: Übergang 5. Schuljahr	—	—	(1030)	.57
GYM-NRW: Elternaspir. Abitur	(2632)	.19	(2635)	.22
Schüleraspir. Abitur	(3226)	.19	(3224)	.24
Elternaspir. Studium	(2609)	.14	(2611)	.18
Schüleraspir. Studium	(3201)	.19	(3198)	.24

Tabelle 5.2 GRUND-HESN und GYM-NRW. Korrelationen zwischen gemessener Intelligenz und Durchschnittsnote: Pearsons r

Stichprobe	(N)	r
GRUND-HESN	(337)	.57
GYM-NRW	(3217)	.24

Tabelle 5.3 GRUND-HESN, GRUND-BADW, GYM-NRW. Korrelationen der sozialen Position mit gemessener Intelligenz und Durchschnittsnote: Kendalls Tau für Klassenlagen und Pearsons r für Prestigewerte

Stichprobe und abhängige Variable	Unabhängige Variable			
	Klassenlage (N)	Tau	Prestigewerte (N)	r
GRUND-HESN: Gesamtintelligenz PSB	(325)	.20	(325)	.25
	Durchschnittsnote (341)	.20	(341)	.28
GRUND-BADW: Durchschnittsnote	(1030)	.19	(1030)	.27
GYM-NRW: Gesamtintelligenz IST	(3170)	.01	(3169)	.06
	Durchschnittsnote (3180)	– .01	(3166)	.04

Daß in der selektiven Stichprobe die Korrelationen schwächer sind als in der repräsentativen, hatte sich schon in Tab. 4.1 für die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn gezeigt. Die geringeren Korrelationen ließen sich dort auf die verminderte Breite der sozialen Position in selektiven Stichproben zurückführen. Der gleiche Einfluß steht auch hinter dem Verschwinden der Korrelation zwischen sozialer Position und schulischen Kriterien in selektiven Stichproben; er wird aber noch durch einen zusätzlichen Einfluß verstärkt. Einmal gehen mehr Schüler aus höheren sozialen Positionen auf das Gymnasium; dann aber werden beim Übergang von der Grundschule in das Gymnasium in niederen sozialen Positionen vor allem in Intelligenztests und Schulnoten starke Schüler, in höheren sozialen Positionen aber auch relativ viele schwache Schüler ausgewählt. Die soziale Selektion greift in die Beziehung zwischen sozialer Position und schulischen Kriterien zweifach ein: sie schmälert die Varianz der unabhängigen Variablen und sie verändert den Einfluß der unabhängigen auf die abhängige Variable. Beides zusammen annulliert die vor der Selektion gültige Beziehung zwischen sozialer Position und schulischen Kriterien.

Anders als die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn und die Beziehung zwischen sozialer Position und schulischen Kriterien können die Beziehungen zwischen schulischen Kriterien und der Schullaufbahn und die Beziehung zwischen den beiden schulischen Kriterien nicht durch die soziale Selektion im Laufe der Schullaufbahn herabgedrückt worden sein. Sie enthalten keine Maße, die – wie die soziale Position – in ihrer Verteilung unabhängig vom Schulwesen definiert sind. Im Gegenteil: Schulnoten werden für die jeweilige Schülergruppe festgelegt; verbessert sich die durchschnittliche Leistung, so verlagert sich auch der

„Anker“ für die Beurteilung der Schüler.¹⁸ Daß der Einfluß der schulischen Kriterien also ebenso wie der Einfluß der sozialen Position auf die Schullaufbahn im Laufe der Schullaufbahn zurückgeht, bedarf einer besonderen Erklärung. Einen Schlüssel dazu gibt die sinkende Beziehung zwischen gemessener Intelligenz und Schulnoten.

Im Laufe der Schullaufbahn differenzieren sich die Schüler mehr und mehr nach Neigungen, die von der gemessenen Intelligenz relativ unabhängig sind. Als Einflüsse auf die Schulnoten schlagen daher Motive und Verhaltensweisen immer mehr zu Buche – neben den Dimensionen der gemessenen Intelligenz, wie etwa logisches Schließen und geometrisches Vorstellungsvermögen, die natürlich ihre Bedeutung für Schulleistungen nicht verlieren. Aus der zunehmenden Bedeutung psychischer Differenzen zwischen den Schülern erklärt sich die sinkende Beziehung zwischen gemessener Intelligenz und Schulleistung. Aus ihr erklärt sich weiterhin die sinkende Beziehung zwischen Schulnoten und Schullaufbahn. Je weiter man die Schullaufbahn verfolgt, desto mehr müssen neben der sozialen Position der Eltern und der Leistung des Schülers andere Faktoren untersucht werden, die aus den Interessen und Wünschen des Schülers und Motiven und Vorstellungen der Eltern sich ergeben; ich will diese Faktoren unter dem Oberbegriff der Lebensplanung in der Familie untersuchen und in Kapitel 7 und 8 dieser Arbeit einige Analysen berichten.

5.2 Schulische Kriterien als vermittelnde Variable

5.2.1 *Hypothesen für die multivariate Analyse: Primärer und sekundärer Effekt in repräsentativen und selektiven Schulformen*

Fassen wir die Ergebnisse der bivariaten Analysen noch einmal zusammen: Im vierten Schuljahr der Grundschule beeinflußt die soziale Position des Elternhauses nicht nur die Schullaufbahn des Schülers, sondern auch die Leistungen des Schülers; weiterhin beeinflussen die schulischen Kriterien die Schullaufbahn. Zwischen allen drei Konzepten finden sich positive Zusammenhänge. Charakteristisch für diese – wie für jede repräsentative – Schulform ist der positive Zusammenhang zwischen sozialer Position des Elternhauses und schulischen Kriterien. Im 10. Schuljahr des Gymnasiums beeinflußt die soziale Position des Elternhauses die Schullaufbahn des Schülers, nicht mehr aber die Fähigkeiten und Leistungen des Schülers;

wie in der Grundschule beeinflussen die schulischen Kriterien die Schullaufbahn. Zwischen den unabhängigen und den abhängigen Konzepten finden sich also positive Zusammenhänge, nicht mehr aber unter den unabhängigen. Charakteristisch für diese – wie für jede selektive – Schulform ist der fehlende Zusammenhang zwischen sozialer Position des Elternhauses und schulischen Kriterien.

Wenn die beiden Einflüsse auf die Schullaufbahn, soziale Position der Eltern und Leistungen des Schülers zusammenhängen, und wenn man weiterhin annimmt, daß die soziale Position der Eltern den Leistungen des Schülers als eine Ursache der Schullaufbahn vorgeordnet ist, dann lassen sich zwei unterschiedliche Arten der Einwirkung der sozialen Position auf die Schullaufbahn unterscheiden: Erstens hängt die soziale Position der Eltern mit den Leistungen des Schülers, diese aber wiederum mit der Schullaufbahn zusammen; zweitens hängt die soziale Position direkt, unabhängig von der Leistung des Schülers, mit der Schullaufbahn zusammen. Das erste kann man mit Boudon (1974:29-31) als den primären, das zweite als den sekundären Effekt der sozialen Position der Eltern auf die Schullaufbahn bezeichnen.

Kinder aus Elternhäusern höherer sozialer Positionen sind auf die Anforderungen des Bildungswesens in der Regel besser vorbereitet. Mit der sozialen Position steigt der kulturelle Anregungsgehalt des Elternhauses, der Besitz und die Lektüre von Büchern und Zeitschriften, die Zahl und Vielfalt der elterlichen Interessen u.a.m. (siehe z.B. Baur 1972:133-138). Mit der sozialen Position des Elternhauses steigt entsprechend auch die Leistung in ausleserelevanten Fächern (siehe z.B. Oevermann u.a. 1976, Bertram 1977). Kurzum: Kinder aus Elternhäusern höherer sozialer Positionen bringen die besseren Voraussetzungen für den Schulerfolg mit sich, und sie schneiden in der Schule entsprechend besser ab. Aufgrund ihrer besseren Leistungen werden sie aber auch häufiger eine weiterführende Schule wählen. Unterschiede der kulturellen Mitgift des Elternhauses bestimmen also den *primären* Effekt der sozialen Position auf die Schullaufbahn.

Aber selbst wenn der primäre Effekt ausgeschaltet ist, können noch Einflüsse der sozialen Position auf die Schullaufbahn bestehen bleiben. Stellen wir uns zwei Schüler der gleichen Jahrgangsklasse, der gleichen Schulleistung und der gleichen gemessenen Intelligenz vor, von denen der eine aus einem Elternhaus höherer sozialer Position, der andere aus einem Elternhaus niedriger sozialer Position kommt. Wovon werden die Planungen und Entscheidungen der Eltern über die weitere Schullaufbahn abhängen? Die Eltern werden überlegen, welcher Aufwand für einen wei-

teren Schulbesuch notwendig sein wird und was er erbringen wird, welche Alternativen ihnen offenstehen und wie Aufwand und Nutzen dieser Alternativen aussehen; diese Überlegungen werden alle Eltern – mehr oder weniger explizit – in der gleichen Weise anstellen, aber sie werden zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, je nach den Bedingungen der sozialen Position, in der sie leben. In der niederen sozialen Position wird ein weiterer Schulbesuch mit einem größeren Verzicht – auf Güter und auf Zeit – verbunden sein, in der höheren sozialen Position wird ein Verzicht auf weiteren Schulbesuch gegen Selbstverständlichkeiten der Tradition des Elternhauses und der sozialen Umgebung verstoßen. Die Anpassung an unterschiedliche Bedingungen der sozialen Umgebung bewirkt daher, daß Eltern aus niederen sozialen Positionen seltener, Eltern aus höheren sozialen Positionen häufiger eine weiterführende Schule für ihr Kind anstreben oder wählen, selbst wenn keine Unterschiede der schulischen Leistung und der gemessenen Intelligenz bestehen. Natürlich ist diese Anpassung nicht unumgänglich. Aber auch nichtangepaßte Entscheidungen müssen mit den Bedingungen der sozialen Umgebung rechnen und werden daher um so schwieriger, je ungünstiger die Bedingungen sind. Unterschiede der sozialen Umgebung des Elternhauses bestimmen also den *sekundären* Effekt der sozialen Position auf die Schullaufbahn.

Beide, primärer und sekundärer Effekt, ergeben sich aus der sozialen Position des Elternhauses, aber auf unterschiedliche Weise. „Primär“ sind langfristige Wirkungen der Anregung und Förderung, die sich in Unterschieden der Leistung des Schülers niederschlagen; „sekundär“ sind aktuelle Wirkungen der sozialen Umgebung, die sich in Planungen und Entscheidungen äußern. Der primäre Effekt der sozialen Position wirkt auf die Schullaufbahn indirekt, über die Vermittlung von Leistungen des Schülers, der sekundäre Effekt hingegen direkt, bei Ausschaltung oder Kontrolle der Leistungen des Schülers. Die Größe direkter und indirekter Effekte zwischen Ursache und Wirkung aber hängt davon ab, wie stark die Ursache mit der zusätzlich eingeführten vermittelnden oder kontrollierten Variablen zusammenhängt. In unserem Falle: wie stark soziale Position und Leistungen des Schülers zusammenhängen. Die Unterschiede der bivariaten Beziehungen führen also auch zu unterschiedlichen Hypothesen für die multivariate Analyse in der repräsentativen und in der selektiven Schulform.

In der repräsentativen Schulform – der Grundschule – wird der Einfluß der sozialen Position des Elternhauses auf die Schullaufbahn erstens über die unterschiedlichen Leistungen der Schüler vermittelt; dies ist der primäre Effekt. Er wird sich zweitens an den schulischen Beurteilungen

vorbei direkt durchsetzen, auch bei Kontrolle der Leistungsunterschiede zwischen Schülern unterschiedlicher Elternhäuser; dies ist der sekundäre Effekt. Der sekundäre Effekt erfaßt die Ansprüche der Eltern, die sich vom Urteil der Schule gleichsam nicht irritieren lassen: trotz schlechter Leistungen wird an hohen schulischen Zielen festgehalten, aber auch: trotz guter Leistungen werden keine weiteren schulischen Ziele angestrebt. In der selektiven Schulform – dem Gymnasium – wird, weil soziale Position und Leistung nicht mehr korrelieren, der primäre Effekt der sozialen Position auf die Schullaufbahn nicht mehr auffindbar sein. Der sekundäre Effekt wird dagegen anders interpretiert werden müssen: Er stellt nicht mehr die Ansprüche der Eltern dar, die sich an den schulischen Maßstäben vorbei durchsetzen, sondern die Gesamtheit außerschulischer Ansprüche an die Schule als einem Mittel der Statussicherung. In diesem Falle wird es dann wichtig sein, die Einflußstärke außerschulischer Ansprüche und schulischer Maßstäbe miteinander zu vergleichen. Schulische Beurteilungen greifen nicht mehr in die Durchsetzung elterlicher Schullaufbahnplanungen und -entscheidungen ein; universalistische Maßstäbe und partikularistische Ansprüche sind voneinander unabhängige Einflüsse.

Kurz gesagt werden sich die multivariaten Beziehungen zwischen beiden Schulformen so unterscheiden: In der Grundschule werden wir einen primären und einen sekundären Effekt der sozialen Position des Elternhauses auf die Schullaufbahn des Schülers finden. In der weiterführenden Schule dagegen wird der primäre Effekt annulliert, der sekundäre Effekt aber wird nach wie vor wirksam sein.

5.2.2 Analyseschritte und Analyseverfahren

Wieweit wird der Zusammenhang zwischen sozialer Position des Elternhauses und Schullaufbahn durch schulische Kriterien vermittelt? Wieweit beeinflußt die soziale Position die Schullaufbahn direkt, auch bei Kontrolle schulischer Kriterien? Anders gefragt: wie groß ist der primäre, wie groß der sekundäre Effekt der sozialen Position des Elternhauses auf die Schullaufbahn? Um diese Frage geht es zuerst in der folgenden multivariaten Analyse der repräsentativen Grundschulstichproben, in denen die beiden Prädiktoren der Schullaufbahn, soziale Position des Elternhauses und schulische Kriterien, miteinander korrelieren. In den selektiven Gymnasialstichproben, in denen soziale Position des Elternhauses und schuli-

sche Kriterien nicht mehr korrelieren, tritt eine zweite an die Stelle dieser Frage: Wird die weitere Planung der Schullaufbahn in stärkerem Maße durch die soziale Position des Elternhauses oder durch schulische Kriterien beeinflusst? Schließlich ergibt sich aus dem Vergleich beider Schulformen eine dritte Frage: Wie verändert sich die Stärke des eigenständigen Einflusses jedes der beiden Prädikatoren im Laufe der Schullaufbahn?

Ich werde diese Fragen anhand von Regressions- und Pfadanalysen untersuchen und will eine kurze Erläuterung zu beiden Verfahren geben (ausführliche deutsche Darstellungen finden sich in Opp/Schmidt (1976) und Urban (1982)). Die multiple Regressionsrechnung gibt zwei Maßzahlen: Sie errechnet erstens für mehrere unabhängige Variablen, die untereinander zusammenhängen, den eigenständigen Einfluß jeder einzelnen Variablen, d.h. den Einfluß, der unabhängig vom Einfluß der anderen Variablen ist; die entsprechende Maßzahl ist der partialisierte Regressionskoeffizient, der für standardisierte und unstandardisierte Variablen berechnet werden kann. Sie errechnet zweitens den Anteil der Varianz der abhängigen Variablen, der durch die Gesamtheit der unabhängigen Variablen erklärt wird: R^2 . Da ich mit standardisierten Variablen rechne (siehe Abschnitt 4.3.1) und die Varianz standardisierter Variablen gleich 1 ist, ergibt sich aus dieser Maßzahl zugleich der Anteil der unerklärten Varianz der abhängigen Variablen: $1-R^2$. R^2 und $1-R^2$ sind Maßstäbe für die Brauchbarkeit der gewählten unabhängigen Variablen als Prädiktoren der abhängigen Variablen; anhand dieses Maßes läßt sich die Güte verschiedener Sätze von Prädiktoren miteinander vergleichen.¹⁹

Die Pfadanalyse ist kein eigenes Verfahren; sie beruht auf einer Reihe hintereinander geschalteter Regressionen: Ein oder mehrere Prädiktoren aus der ersten Regression werden ihrerseits zu abhängigen Variablen einer zweiten Regression und durch weitere Prädiktoren vorausgesagt; das kann mehrfach wiederholt werden. Die Pfadanalyse geht aber in zwei Hinsichten über die zugrundeliegenden Regressionen hinaus: Sie verlangt erstens, daß der Anwender eine mehr als zweistufige kausale Hierarchie der Variablen begründet, und bietet ihm zweitens die Möglichkeit, dieser kausalen Hierarchie entsprechend Korrelationen in kausale Effekte zu zerlegen. Die kausale Hierarchie der Variablen kann in einem sog. Pfaddiagramm verdeutlicht werden, indem die kausale Abfolge der Variablen und die zugelassenen Einflüsse zwischen den Variablen durch Pfeile dargestellt sind. Im Pfaddiagramm lassen sich gleichzeitig auch die Ergebnisse der zugrundeliegenden multiplen Regressionen darstellen: zu jedem Pfad werden die partialisierten Regressionskoeffizienten aus entsprechenden Regressionen

gesetzt. Jeder Pfad, der zwischen zwei kausal benachbarten Variablen liegt, kann als Teil eines längeren Pfades angesehen werden, der kausal weiter voneinander entfernte Variablen verbindet; die Stärke eines derart zusammengesetzten Pfades ergibt sich aus der Multiplikation der entsprechenden Regressionskoeffizienten. Die Gesamtheit aller – direkten oder zusammengesetzten – Pfade zwischen zwei Variablen summiert sich nach dem sog. Grundtheorem der Pfadanalyse zur Höhe der ursprünglichen Korrelationen zwischen diesen beiden Variablen auf. Die Korrelation zwischen zwei Variablen kann dann der kausalen Hierarchie entsprechend in Effekte zerlegt werden, die den direkten Einfluß und die über verschiedene Variablen vermittelten Einflüsse der kausal vorrangigen auf die kausal nachgeordneten Variablen darstellen.

Ich werde im folgenden beide Besonderheiten der pfadanalytischen Darstellung der Regression nutzen: Ich werde erstens die kausale Hierarchie, die zugelassenen Beziehungen und die Regressionskoeffizienten zwischen den Variablen in Pfaddiagrammen darstellen und zweitens die Gesamtkorrelationen zwischen den Variablen anhand einer Tabelle in Effekte zerlegen. Beide Darstellungsweisen beziehen sich jeweils auf die gleichen Analysen, aber jede stellt besondere Aspekte heraus: Im Pfaddiagramm wird die gesamte kausale Struktur und der Einfluß unmittelbar kausal benachbarter Variablen aufeinander sichtbar, aus den Tabellen können auch die zusammengesetzten Pfade entnommen werden, deren Werte im Pfaddiagramm nicht dargestellt sind, sich aber durch entsprechende Multiplikationen errechnen lassen. Bevor ich die Ergebnisse im einzelnen darstelle, will ich kurz die kausale Hierarchie begründen, die allen folgenden Analysen zugrundeliegt.

Ich analysiere den Zusammenhang zwischen maximal vier Variablen: der sozialen Position des Elternhauses, der gemessenen Intelligenz, den Schulnoten und der Schullaufbahn des Schülers. Die Schullaufbahn wird durch die drei übrigen Variablen beeinflusst; weiterhin werden die gemessene Intelligenz und die Schulnoten des Schülers durch die soziale Position des Elternhauses beeinflusst. Soweit ergibt sich die kausale Anordnung zwanglos; lediglich die Ordnung der gemessenen Intelligenz und der Schulnoten ist strittig. Intelligenz ist sicher eine Voraussetzung für Schulleistungen, aber die Schulnoten stellen auch Belohnungen oder Strafen dar, die die Entwicklung intellektueller Fähigkeiten stimulieren oder hemmen können. Trotzdem habe ich mich entschlossen, allein den Kausaleinfluß der gemessenen Intelligenz auf die Schulnoten zu betrachten. Die gemessene Intelligenz ist kein Teil des sozialen Alltags in der Schule, wohl aber die Schulnoten; darüber hinaus ist die gemessene Intelligenz über

längere Fristen konstanter als die Schulleistung. Einflüsse von latenten und relativ konstanten Variablen auf alltäglich sichtbare und kurzfristig veränderbare Variablen werden aber stärker sein als mögliche Einflüsse in der entgegengesetzten Richtung. Insgesamt ordne ich also die vier Variablen in folgender kausaler Hierarchie: soziale Position des Elternhauses, gemessene Intelligenz des Schülers, Schulnoten des Schülers, Schullaufbahn des Schülers.

5.2.3 Primärer und sekundärer Effekt: Vergleich zwischen zwei Grundstichproben

Wie stark ist der primäre und der sekundäre Effekt des Elternhauses? Diese erste Frage der multivariaten Analyse ist vor allem auf die Schullaufbahn gerichtet, aber auch in bezug auf die Schulnoten läßt sich zwischen einem primären und einem sekundären Effekt des Elternhauses unterscheiden. Der primäre Effekt der sozialen Position des Elternhauses auf die Schulnoten ist durch die gemessene Intelligenz vermittelt, der sekundäre Effekt setzt sich unabhängig von der gemessenen Intelligenz durch. Vor den Effekten auf die Schullaufbahn sollen daher kurz die Effekte auf die Schulnoten analysiert werden — anhand von GRUNDHESN, der einzigen Grundschulstichprobe, in der sowohl die gemessene Intelligenz als auch die Schulleistung erhoben wurde.

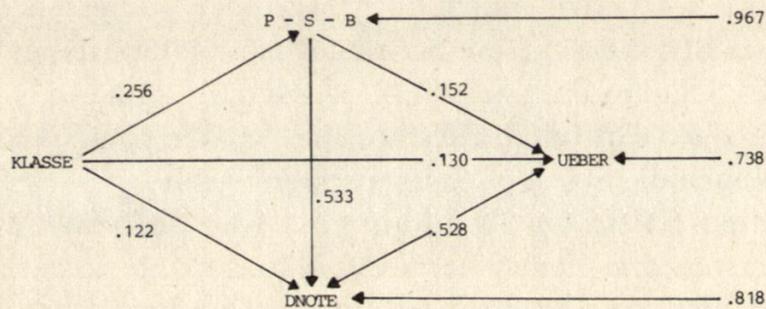
In der rechten Hälfte der Abbildung 5.1 (die für beide Modelle gleich ist) und den ersten drei Zeilen der Tab. 5.4 läßt sich der primäre und sekundäre Effekt der sozialen Position auf die Durchschnittsnote des Schülers abschätzen. Der primäre Effekt ergibt sich aus dem Produkt der Koeffizienten aus der Regression von DNOTE auf P-S-B und von P-S-B auf KLASSE: $(.533) (.256)$. Der sekundäre Effekt ist gleich dem Regressionskoeffizienten von DNOTE auf KLASSE. Mit $.135$ ist der primäre Effekt geringfügig stärker als der sekundäre mit $.122$. Selbst wenn also die mit der sozialen Position des Elternhauses korrelierende gemessene Intelligenz kontrolliert ist, bleibt die Korrelation zwischen sozialer Position und Schulnote noch fast mit der Hälfte ihrer ursprünglichen Stärke bestehen. Offen ist, was hinter dem intelligenzunabhängigen Einfluß der sozialen Position auf die Schulleistung stehen mag: es könnten größerer Fleiß, größere Leistungsbereitschaft oder größere Ausdauer der Kinder in höheren Klassenlagen sein; es könnte aber auch eine günstige Beurteilung dieser

Kinder durch die Lehrer sein; wahrscheinlich ist eine Kombination beider Faktoren.

Will man nun den primären und den sekundären Effekt des Elternhauses auf die Übergangentscheidung analysieren, so muß man vier Variablen gleichzeitig betrachten: In Abb. 5.1 muß man einen Schritt weiter nach rechts gehen, in Tab. 5.4 die Zeilen 4-6 hinzuziehen. Der primäre Effekt der sozialen Position auf die Übergangentscheidung ergibt sich hier aus der Summe von drei Produkten von Regressionskoeffizienten oder – kürzer – aus drei Pfaden: dem Pfad von KLASSE über P-S-B nach UEBER, dem Pfad von KLASSE über DNOTE nach UEBER und dem Pfad von KLASSE über P-S-B und DNOTE nach UEBER. Der sekundäre Effekt der sozialen Position auf die Übergangentscheidung ergibt sich aus dem di-

Abbildung 5.1 GRUND-HESN. Pfadmodelle für den Zusammenhang zwischen Klassenlage, Durchschnittsnote, gemessener Intelligenz und Übergangentscheidung (N=315)

Modell a



Modell b

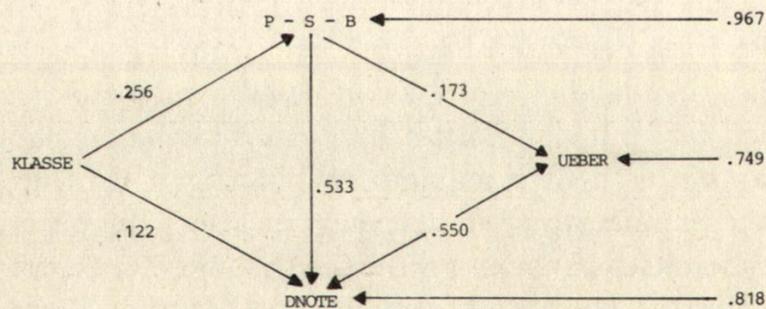


Tabelle 5.4 GRUND-HESN. Pfadanalysen für den Zusammenhang zwischen Klassenlage, Gesamtintelligenz, Durchschnittsnote und Übergangentscheidung (N=315): Zerlegung der Effekte (zu Abb. 5.1)

Variablenpaar	Kausaler Effekt			Nichtkausaler Effekt			
	r (1)	Direkt (2)	Indirekt (3)	Gesamt (4)	abs. (5)	in % (6)	Erklärte Varianz (7)
1 KLASSE, PSB	.256	.256	-	.256	-	-	.065
2 KLASSE, DNOTE	.257	.122	.135	.257	-	-	.066
3 PSB, DNOTE	.564	.533	-	.533	.031	5.5	.321
Modell a: mit direktem Einfluß KLASSE, UEBER							
4a KLASSE, UEBER	.304	.130	P .039 D .064 PD .072	.304	-	-	.455
5a PSB, UEBER	.483	.152	.281	.433	.050	10.3	-
6a DNOTE, UEBER	.647	.528	-	.528	.119	18.4	-
Modell b: ohne direkten Einfluß KLASSE, UEBER							
4b KLASSE, UEBER	.304	-	P .044 D .067 PD .075	.186	.118	38.8	.440
5b PSB, UEBER	.483	.173	.293	.466	.015	3.1	-
6b DNOTE, UEBER	.647	.550	-	.550	.097	15.0	-

P = PSB, D = DNOTE, PD = PSB und DNOTE

rekten Pfad von KLASSE nach UEBER. Ich will die Stärke des sekundären Effekts auf zwei Weisen prüfen: indem ich alle Pfade des primären und des sekundären Effekts zulasse und den Gesamteinfluß des primären mit dem Einfluß des sekundären Effekts vergleiche – Modell a – und indem ich den sekundären Effekt im Pfadmodell nicht zulasse, ihn aber an der Stärke der nichtkausalen Effekte ermesse – Modell b. Ich gehe zuerst auf die Stärke des primären und sekundären Effekts in beiden Modellen ein, dann auf die relative Bedeutung der beiden Variablen des primären Effektes, gemessene Intelligenz und Schulnoten.

In Modell a wird die Korrelation zwischen KLASSE und UEBER in der Höhe von .30 in primäre, indirekte Effekte in der Höhe von .17 und in sekundäre, direkte Effekte in Höhe von .13 aufgeteilt. In Modell b kann die Korrelation zwischen KLASSE und UEBER nur in der Höhe von .19 erklärt werden; etwa 40% der Korrelation bleiben unerklärt. Selbst wenn man also zwei vermittelnde Variablen zwischen soziale Position und Übergangentscheidung setzt, bleibt ein beträchtlicher direkter Einfluß der sozialen Position auf die Übergangentscheidung bestehen. Wird er ins Modell aufgenommen – Modell a –, so zeigt er sich als der größte einzelne Pfad; wird er im Modell nicht berücksichtigt – Modell b –, so zeigt er sich als nichtkausaler Effekt, der über der konventionellen Toleranzgrenze von .10 liegt. Die soziale Position übt also unabhängig von schulischen Kriterien einen Einfluß auf die Übergangentscheidung aus. Wie schon bei der Analyse des globalen Zusammenhangs zwischen sozialer Position und Übergangentscheidung (Abschnitt 4.3), vermute ich auch hinter diesem spezifischen Einfluß der sozialen Position klassenlagenspezifische Kosten-Nutzen-Überlegungen der Eltern. Der Besuch einer Realschule oder eines Gymnasiums bedeutet in oberen Klassenlagen für die Eltern geringere materielle und persönliche Opfer; gleichzeitig ist der Besuch dieser Schulen in den oberen Klassen um der Konformität mit dem sozialen Milieu und um des Statuserhalts willen viel stärker erfordert. Wenn daher zwei Kinder unterschiedlicher Klassenlage auf allen schulischen Kriterien gleich stehen, dann werden die geringeren Kosten und der größere erwartete Nutzen einer weiterführenden Schulbildung in den oberen Klassenlagen die Eltern häufiger dazu bringen, ihr Kind auf eine „weiterführende“ Schule zu schicken. Die Unterschiede der Lebenschancen zwischen sozialen Positionen kommen gerade dann zur Wirkung, wenn schulische Kriterien ausgeschaltet sind; dieser Sachverhalt wird durch den direkten Pfad zwischen KLASSE und UEBER (Modell a) bzw. durch den nichtkausalen Effekt hinter dieser Korrelation (Modell b) dargestellt.

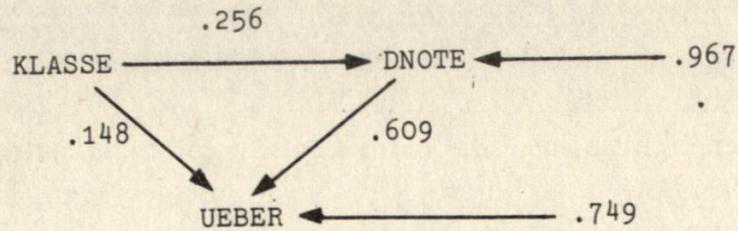
Der primäre, indirekte Effekt wird durch die gemessene Intelligenz und die Schulnoten vermittelt. Empirisch ist er ganz überwiegend ein Effekt der Schulnoten: der über die Noten laufende Pfad beträgt .06, der über Intelligenz und Noten laufende Pfad .07; aber der allein über die Intelligenz laufende Pfad nur .04. Dieses Ergebnis kann auf den unterschiedlichen Status beider Konzepte im sozialen Alltag zurückgeführt werden. Die in Tests gemessene Intelligenz ist im Alltag unbekannt; die Schulnoten aber sind Orientierungspunkte für die Entscheidungen der Eltern, Lehrer und Schüler. Da aber die Schulnoten mit der gemessenen Intelligenz zusammenhängen (siehe Tab. 4.1), wird die gemessene Intelligenz von den Schulnoten als Vermittlungsfaktor zwischen sozialer Position und Übergangentscheidung gleichsam mitgetragen, ohne einen eigenen orientierenden Wert im Entscheidungsprozeß der Eltern zu haben. Dies unterstellt, läßt sich das Modell auf drei Variablen vereinfachen.

In Abb. 5.2 und in Tab. 5.5 ist für Grund-HESN und GRUND-BADW ein Modell dargestellt, in dem allein die Schulnoten als vermittelnde Variablen zwischen die soziale Position und die Übergangentscheidung treten. Vergleicht man für Grund-HESN die erklärte Varianz der Übergangentscheidung im Modell aus Abb. 5.1 und Tab. 5.4 mit der erklärten Varianz der Übergangentscheidung im Modell aus Abb. 5.2 und Tab. 5.5, so bringt der Verzicht auf die gemessene Intelligenz nur einen geringen Verlust: die erklärte Varianz der Übergangentscheidung fällt von 45,5% auf 43,9%. Auch empirisch kann man also auf die gemessene Intelligenz als Prädiktor der Schullaufbahnentscheidung verzichten.

Eine multivariate Analyse der Variablen soziale Position, schulische Kriterien und Schullaufbahnentscheidung ist nicht nur in GRUND-HESN, sondern auch in GRUND-BADW möglich. Die Ausgangskorrelationen beider Studien (Tab. 5.5, Spalte 1) unterscheiden sich an zwei Stellen: Während die Korrelation KLASSE-UEBER in GRUND-HESN niedriger ist als in GRUND-BADW, ist die Korrelation DNOTE-UEBER in GRUND-HESN höher als in GRUND-BADW.²⁰ Schon in Abschnitt 4.3.2 wurde gezeigt, daß die Einführung der Förderstufe in Hessen die soziale Selektion aufgeschoben hatte; hier zeigt sich nun, daß in Hessen mit dem Rückgang des globalen Einflusses der sozialen Position auch der globale Einfluß schulischer Kriterien auf die Übergangentscheidung gewachsen ist. Der globale Zusammenhang zwischen den beiden Prädiktoren, sozialer Position und Schulleistung, ist aber gleich geblieben. In einer multivariaten Betrachtung muß dann gefragt werden, ob durch die Einführung der Förderstufe der Einfluß des Elternhauses auf die Übergangentscheidung nicht auch stärker durch schulische Kriterien vermit-

Abbildung 5.2 GRUND-HESN und GRUND-BADW. Pfadmodelle für den Zusammenhang zwischen Klassenlage, Durchschnittsnote und Übergangentscheidung

GRUND-HESN (N=315), R^2 für UEBER: .439



GRUND-BADW (N=1030), R^2 für UEBER: .374

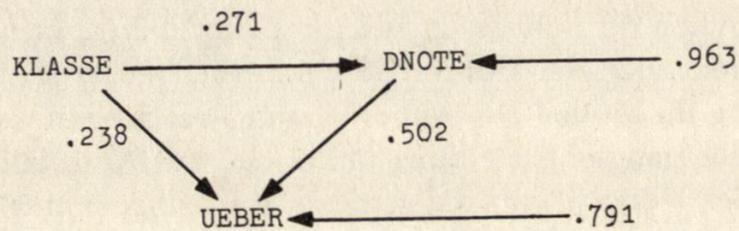


Abbildung 5.3 GYM-NRW. Pfadmodell für den Zusammenhang zwischen Klassenlage, Durchschnittsnote und Schullaufbahnaspirationen der Eltern (ELASPIR, N=2598) und Schüler (ASPIR, N=3135)

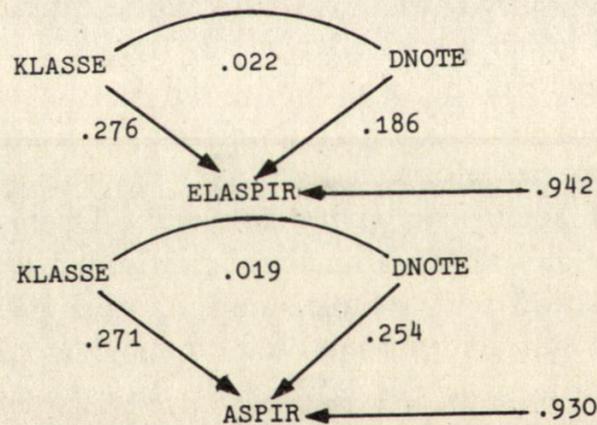


Tabelle 5.5 GRUND-HESN und GRUND-NRW. Pfadanalyse für den Zusammenhang zwischen Klassenlage, Durchschnittsnote und Übergangentscheidung: Zerlegung der Effekte (zu Abb. 5.2)

Variablenpaar	r	Kausaler Effekt			Nichtkausaler Effekt		
		Direkt	Indirekt	Gesamt	abs.	in %	Erklärte Varianz R ²
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
GRUND-HESN (N=315)							
1 KLASSE, DNOTE	.256	.256	—	.256	—	—	.066
2 KLASSE, UEBER	.304	.148	.156	.304	—	—	—
3 DNOTE, UEBER	.647	.609	—	.609	.038	5.9	.439
GRUND-BADW (N= 1030)							
1 KLASSE, DNOTE	.272	.272	—	.272	—	—	.071
2 KLASSE, UEBER	.375	.238	.137	.375	—	—	—
3 DNOTE, UEBER	.567	.502	—	.502	.065	11.5	.374

Tabelle 5.6 GYM-NRW. Pfadanalyse für den Zusammenhang zwischen Klassenlage, Durchschnittsnote und Schullaufbahnanspirationen der Eltern (ELASPIR, N=2598) und Schüler (ASPIR, N=3135): Zerlegung der Effekte (zu Abb. 5.3)

Variablenpaar	r	Kausaler Effekt			Nichtkausaler Effekt		
		Direkt	Indirekt	Gesamt	abs.	in %	Erklärte Varianz R ²
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1 KLASSE, DNOTE	.022			.			
2 KLASSE, ELASPIR	.280	.276	—	.276	.004	—	
3 DNOTE, ELASPIR	.192	.186	—	.186	.006	—	.113
1 KLASSE, DNOTE	.019						
2 KLASSE, ASPIR	.271	.266	—	.266	.005	—	
3 DNOTE, ASPIR	.254	.249	—	.249	.005	—	.135

telt wurde oder ob er sich nach wie vor unabhängig von schulischen Kriterien durchsetzt. Anders gefragt: Wurde – im Vergleich von GRUND-HESN mit GRUND-BADW – der primäre Effekt des Elternhauses auf die Übergangentscheidung zu Lasten des sekundären Effekts verstärkt?

Die Antwort auf diese Frage ist in Abb. 5.2 und Tab. 5.5, Zeile 2, Spalte 2 und 3 enthalten. Während die Korrelation KLASSE-UEBER in GRUND-HESN zu etwa gleichen Teilen sich auf den primären und sekundären Effekt aufteilt, fällt in GRUND-BADW nur etwa ein Drittel dieser Korrelation auf den primären, zwei Drittel auf den sekundären Effekt. Vergleicht man die Effekte zwischen den Studien, so ist der primäre Effekt in beiden Studien ungefähr gleich, während der sekundäre Effekt in GRUND-HESN nur etwa halb so groß ist wie in GRUND-BADW. Die Ausgangskorrelation KLASSE-UEBER ist zwar in GRUND-HESN schwächer, aber die geringe Höhe dieser Korrelation beruht vor allem auf dem geringeren sekundären Effekt. Mit anderen Worten: Durch die Einführung der Förderstufe in Hessen ist nicht nur die soziale Selektion entschärft, sondern auch in ihrer Struktur verändert worden. Die zwar abgeschwächten, aber nach wie vor noch bestehenden Einflüsse der sozialen Position auf die Schullaufbahn werden stärker durch schulische Kriterien vermittelt.

5.2.4 Außerschulische Ansprüche und schulische Kriterien: Vergleich einer Grundschul- mit einer Gymnasialstichprobe

Wird die weitere Planung der Schullaufbahn in stärkerem Maße durch die soziale Position des Elternhauses oder durch schulische Kriterien beeinflusst? Eine Antwort auf diese zweite Frage der multivariaten Analyse gibt Abb. 5.3 und Tab. 5.6, in denen die Ergebnisse einer Regression der Aspirationen von Eltern und Schülern, kombiniert für Abitur und Studium (ELASPIR und SPIR), auf die Klassenlage der Familie und die Durchschnittsnote des Schülers dargestellt sind.²¹ Bei den Eltern überwiegt der Einfluß von KLASSE deutlich den Einfluß von DNOTE auf die Aspirationen. Nun ließe sich einwenden, daß die Eltern ihre Aspirationen ja aufgrund ihrer Stellung in der Familie stärker an der sozialen Position als an den Noten ihres Kindes orientieren müssen. Betrachten wir daher die Aspirationen des Schülers, dem seine Schulnoten näherstehen als die soziale Position seiner Familie: Auch hier hat – wenn überhaupt eine Variable – KLASSE einen stärkeren Einfluß auf die Aspira-

tionen als DNOTE. Welche Gruppe wir auch betrachten, in jedem Falle haben schulische Kriterien auf Aspirationen keinen stärkeren Einfluß als außerschulische, mit der sozialen Position gesetzte Ansprüche und Erwartungen an das Bildungswesen.

Wie verändert sich nun die Struktur der Einflüsse auf die Schullaufbahn, wenn man beide Schulformen miteinander vergleicht? Zur Beantwortung dieser dritten Frage der multivariaten Analyse will ich allein die baden-württembergische Grundschuluntersuchung heranziehen, da in Hessen — wie gezeigt — durch die Einführung der Förderstufe die Struktur der schulischen Selektion schon verändert worden ist. Vergleicht man also GRUND-BADW mit GYM-NRW, so bleibt die Beziehung zwischen Klassenlage und Schullaufbahn ungefähr gleich, die Beziehung zwischen Durchschnittsnote und Schullaufbahn verändert sich jedoch beträchtlich. Während die Schullaufbahn in ihrem Verlauf also etwa gleich stark von außerschulischen Ansprüchen bestimmt wird, nimmt der Einfluß der schulischen Beurteilung im Laufe der Schulkarriere ab. Grundschule und Gymnasium, repräsentatives und selektives Schulwesen, unterscheiden sich deutlich hinsichtlich des Kräfteverhältnisses zwischen den beiden Einflußfaktoren auf die Schullaufbahn.²²

5.3 Abschließende Bemerkungen zur Analyse makrosozialer Strukturzusammenhänge: Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit

In den beiden vorausgegangenen Kapiteln habe ich gezeigt, daß die soziale Position der Eltern die Schullaufbahn der Kinder recht deutlich beeinflußt und daß der Zusammenhang zwischen sozialer Position und Schullaufbahn auch bei Kontrolle schulischer Kriterien substantiell beachtlich bleibt. Die Analysen belegen eine Ungleichheit im Bildungswesen, die unter dem sozialpolitischen Postulat der Chancengleichheit bewertet werden muß. Ob sich hinter der empirisch gemessenen Ungleichheit eine Chancenungleichheit verbirgt, ist eine Interpretationsfrage, die nur von politischen Überzeugungen her und mit politischen Argumenten entschieden werden kann. Eine solche Debatte führt mitten in die Legitimationsproblematik moderner Industriegesellschaften: soziale Ungleichheit kann bei rechtlicher Gleichheit nur durch unterschiedliche Leistung gerechtfertigt werden. Eine solche Debatte ist zudem ungleich differenzierter als die empirischen Operationen, mit denen sich Sachinformationen zu ihrer Klärung gewin-

nen lassen. Ich habe an anderer Stelle (Meulemann 1979: Kap. 1, 6 und 10) versucht, mir wichtig erscheinende Argumente aus der sozialphilosophischen Literatur (Rawls 1979, Young 1961) zusammenzufassen. Ich will an dieser Stelle nur darlegen, in welchem Sinne die vorausgegangenen Analysen auf die Norm der Chancengleichheit bezogen werden können und welche Folgerungen sich aus ihnen für diese Norm ergeben.

In den Analysen der beiden letzten Kapitel wurden implizit zwei Operationalisierungen von Chancengleichheit behandelt: Chancengleichheit als proportionale Repräsentation und Chancengleichheit als Chancengerechtigkeit. Wenn Chancengleichheit als proportionale Repräsentation verwirklicht ist, so sind Kinder verschiedener sozialer Gruppen dem Anteil dieser Gruppen an der Gesamtbevölkerung entsprechend bei einem bestimmten Schulabschluß vertreten. Gegen diese Operationalisierung kann eingewandt werden, daß sie die Leistungsmaßstäbe des Bildungswesens ignoriert. Wenn Kinder aus höheren sozialen Positionen bessere Schulleistungen erbringen, müssen sie auch bei den weiterreichenden Schulabschlüssen stärker vertreten sein; es wäre ungerecht, sie zurückzuweisen, nur um eine proportionale Repräsentation zu erreichen. Diesen Einwand berücksichtigt die zweite Operationalisierung von Chancengleichheit, die die proportionale Repräsentation mit der Gerechtigkeit gegenüber schulischen Leistungskriterien verbindet und auf die ich deshalb den häufig unklar gebrauchten Ausdruck der Chancengerechtigkeit anwende. Wenn Chancengleichheit als Chancengerechtigkeit verwirklicht ist, so sind die gleich leistungsstarken Kinder verschiedener sozialer Gruppen dem Anteil dieser Gruppen an der Gesamtbevölkerung entsprechend bei einem bestimmten Schulabschluß vertreten. Auch Chancengerechtigkeit impliziert also proportionale Repräsentation, aber es werden die Einflüsse kontrolliert, die Ungleichheit rechtfertigen können. Jede differenzierte Operationalisierung von Chancengleichheit beruht in dieser Weise auf der Vorstellung der proportionalen Repräsentation, die Differenzierung ergibt sich durch die Einführung von Kontrollen. Statistisch ausgedrückt: jede Operationalisierung legt als Norm eine Nullkorrelation zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn fest – sei diese Nullkorrelation nun nullter oder erster (und evtl. höherer) Ordnung. Die Analysen des Kapitels 4 beziehen sich auf die erste, die Analysen des Kapitels 5 auf die zweite Operationalisierung von Chancengleichheit.

Vor allem zwei Folgerungen lassen sich aus den Analysen der beiden vorausgegangenen Kapitel für eine Debatte um Chancengleichheit im Bildungswesen ziehen. Erstens ist die Korrelation zwischen der sozialen Position der Eltern und der Schullaufbahn des Kindes, betrachtet über

verschiedenen Stichproben zu verschiedenen Schulformen, insgesamt nicht sehr stark (siehe Tab. 4.1). Erstaunlich ist dagegen die weitgehende Übereinstimmung klassenlagenspezifischer Schulbesuchsquoten zwischen gleichartigen Stichproben und die über Stichproben und Schulformen hinweg durchgängige Sonderstellung der Schulbesuchsquoten in einzelnen Klassenlagen, wie der Arbeiterelite und den kleinen Selbständigen. Offenbar sind es mehr die spezifischen Lebensbedingungen in einzelnen Klassenlagen, die Chancen des Schulbesuchs verbessern oder verschlechtern, und weniger ein lineares (oder doch wenigstens monotones) Ansteigen von Lebenschancen in einer in sich nicht gegliederten sozialen Hierarchie. Für die Beurteilung von Chancengleichheit sind klassenlagenspezifische Schulbesuchsquoten viel informativer als globale Korrelationswerte.

Zweitens ist die Aufspaltung der Korrelation zwischen der sozialen Position der Eltern und der Schullaufbahn des Kindes in einzelne Effekte wichtiger als ihre absolute Höhe. Die generell niedrige Korrelation ist nur zu einem Teil durch schulische Kriterien vermittelt und geht immer noch wenigstens zur Hälfte auf einen direkten Einfluß des Elternhauses zurück. Aber nur von der Schule kann man einen Einfluß in Richtung auf eine Vergrößerung von Chancengleichheit erwarten – nicht von den Eltern, die natürlich am Schicksal ihres Kindes interessiert sind und sich nicht an globalen Zusammenhängen orientieren. Die Schule kann Chancengleichheit nicht gegen den Willen der Eltern erreichen, aber schulische Kriterien müssen ein wichtiger Orientierungspunkt für die Planungen und Entscheidungen der Eltern werden, wenn Chancengleichheit realisiert werden soll. Die Ergebnisse der letzten Kapitel zeigen, daß dies nur in einem gewissen Maße der Fall ist.

Wie kann nun der direkte Einfluß der Klassenlage auf die Schullaufbahn interpretiert werden, der trotz einer Kontrolle der Schulleistung verbleibt? Ich habe ihn in diesem und im vorausgehenden Kapitel als ein Indiz für die klassenlagenspezifische Balance zwischen dem Aufwand und dem Nutzen einer „weiterführenden“ Schulbildung angesehen (siehe Abschnitt 4.1 und 5.2.1). Ebenso sehr aber kann er als ein Indiz für soziale Barrieren im Zugang zu „weiterführender“ Bildung gesehen werden. Die erste Interpretation ergibt sich, wenn man sich in die Perspektive der handelnden und entscheidenden Eltern hineinversetzt. Die zweite Interpretation ergibt sich, wenn man auf das Bildungswesen als Ganzes blickt und Abweichungen von der sozialpolitisch gewünschten proportionalen Repräsentation unter dem Postulat der Chancengleichheit bewertet. „Handlungs-“ und „systemtheoretische“ Perspektiven schließen sich natürlich nicht aus; sie sind zwei Seiten einer Medaille. Aber gerade darum ist es schwer, sie als unterschied-

liche Sachverhalte empirisch dingfest zu machen. Eine Möglichkeit, beide Perspektiven zu trennen, besteht darin, zumindest für eine von ihnen empirische Indikatoren als vermittelnde Variable in die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn einzusetzen und verbleibende Einflüsse der anderen zuzuschreiben. Wenn man die Balance von Aufwand und Nutzen nicht nur als Interpretationsschema verwendet, sondern selber unmittelbar erhebt, kann man den Teil des Zusammenhangs zwischen sozialer Position und Schullaufbahn, der auf die individuelle Nutzenkalkulation zurückgeführt werden muß, isolieren und den verbleibenden Einfluß – nun auch mit einer gewissen empirischen Berechtigung – als Wirkung sozialer Barrieren interpretieren.

Die empirische Prüfung des theoretischen Erklärungsschemas hat nun Folgen für die Bewertung des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit. Jede Operationalisierung von Chancengleichheit geht – wie gesagt – von einer proportionalen Repräsentation oder einer Nullkorrelation aus. Abweichungen von dieser Norm werden in der bildungspolitischen Diskussion so gut wie ausschließlich als Indiz für soziale Barrieren im Bildungswesen interpretiert. Sie können aber ebensogut als ein Indiz für die sozial spezifischen Lebensplanungen gesehen werden. Ohne weiteres ist keine der beiden Interpretationen zulässig. Sind z.B. Kinder un- und angelernter Arbeiter in „weiterführenden“ Schulen unterrepräsentiert, weil sie (bzw. ihre Eltern) nicht können oder weil sie nicht wollen? Eine Antwort auf diese Frage hängt von Informationen über die Perspektive der Handelnden ab. Läßt sich die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn durch solche Informationen voll erklären, dann sind offenbar keine sozialen Barrieren wirksam. Chancengleichheit bestünde trotz einer Korrelation zwischen sozialer Position und Schullaufbahn. Bleibt jedoch eine Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn auch bei Kontrolle solcher Informationen bestehen, dann verhindern offenbar soziale Barrieren eine Gleichheit der Chancen. Erst die Berücksichtigung der Lebensplanung von Eltern und Kindern erlaubt eine schlüssige Bewertung des Bildungswesens. – Ich werde eine solche Analyse im folgenden Kapitel versuchen.

6. Entscheidungsfeld und schulische Aspirationen der Eltern:

Eine empirische Prüfung des theoretischen Erklärungsmusters für den Zusammenhang zwischen sozialer Position und Schullaufbahnplanung der Eltern

In den beiden letzten Kapiteln habe ich Zusammenhänge zwischen der sozialen Position der Eltern und der Schullaufbahn des Kindes dargestellt und in einer spezifischen Weise theoretisch interpretiert. Soziale Positionen habe ich als objektive Gegebenheiten jenseits des individuellen Bewußtseins gesehen, die das Handeln zwar nicht determinieren, aber die Schwierigkeiten von Handlungen festlegen; wenn jemand eine bestimmte soziale Position einnimmt, ist ihm keine mögliche Handlung versperrt, aber eine bestimmte Handlung nahegelegt. Konkret habe ich die Bedeutung sozialer Positionen für das Individuum in einer Kombination von Lebenschancen und Verpflichtungen gesehen, aus der sich der Aufwand und der Nutzen bestimmter Handlungen ergeben. Mit der sozialen Position variieren Aufwand und Nutzen von Handlungen; sie müssen vom Individuum, gleich was es tut, beachtet werden. Sie definieren das Entscheidungsfeld für individuelles Handeln. Rationales Handeln ergibt sich nicht aus der Anpassung an, sondern aus der Beachtung von Möglichkeiten und Zwängen des Entscheidungsfeldes, das mit einer sozialen Position gegeben ist.

Während ich in den vorausgehenden Kapiteln diese Theorie nur genutzt habe, um empirische Zusammenhänge zu interpretieren, will ich sie im folgenden Kapitel direkt überprüfen. Ich erhebe also Variablen zur Bedeutung sozialer Positionen und schulischer Abschlüsse aus der Sicht der Handelnden und prüfe, welchen Anteil sie an der Beziehung zwischen sozialer Position der Eltern und schulischen Abschlüssen haben, die für die Kinder angestrebt werden. Mein erstes Ziel dabei ist also die empirische Prüfung eines theoretischen Erklärungsmusters. Darüber hinaus verfolge ich aber noch ein zweites Ziel: Wenn die Beziehung zwischen sozialer Position der Eltern und für die Kinder angestrebten schulischen Abschlüssen sich aus der Sicht der Handelnden nicht voll erklären läßt, dann fragt sich, wie der verbleibende, durch „handlungstheoretische“ Variablen nicht gedeckte Zusammenhang erklärt werden kann. Eine mögliche Erklärung liegt in der Wirkung sozialer Barrieren im Bildungswesen, die dem Postulat der Chan-

cengleichheit widersprechen. Das zweite Ziel der Analyse ist es also, Einflüsse aus der Handlungsperspektive und Einflüsse von Sozialsystemen zu trennen. Eine solche Trennung erlaubt eine angemessene empirische Beurteilung des Bildungswesens unter dem Ziel der Chancengleichheit: Nicht jede Beziehung zwischen sozialer Position und Bildungsabschlüssen kann als Verletzung der Chancengleichheit gewertet werden, sondern nur die Beziehung, die sich nicht mehr aus der Perspektive der Handelnden erklären läßt und daher als die Wirkung sozialer Barrieren im Bildungswesen angesehen werden muß (siehe Abschnitt 5.3).

Mit dem Begriff des Entscheidungsfeldes soll die Aufmerksamkeit von Einstellungen und Fähigkeiten abgelenkt und auf die soziale Umgebung der Individuen gerichtet werden. Soziologische Erklärungen des Zusammenhangs zwischen sozialer Position und Schullaufbahn berufen sich öfters auf sozial unterschiedliche Verteilungen von Fähigkeiten sozialen Handelns — wie etwa Affektkontrolle — oder für soziales Handeln erforderliche Einstellungen — wie etwa die Langfristigkeit des Planungshorizonts (Neidhardt 1977: 279-283). Statt dessen soll davon ausgegangen werden, daß Fähigkeiten und Einstellungen in allen sozialen Positionen etwa gleich verteilt sind, daß aber die sozialen Bedingungen, unter denen gehandelt werden muß, sich zwischen Positionen unterscheiden. Es soll gezeigt werden, daß Eltern in jeder Position auf ihre Weise rational handeln. Ich werde für die zentralen vermittelnden Konzepte meiner bisherigen Interpretationen, für Aufwand und Nutzen, Operationalisierungen entwickeln und sie in ein Kausalmodell für den Zusammenhang zwischen sozialer Position und Schullaufbahn als vermittelnde Variable einsetzen. Aufgrund ihres theoretischen Anspruchs kann die folgende Untersuchung nur explorativ sein; aufgrund der Datenlage kann sie nur in einer Stichprobe durchgeführt werden: in GYM-NRW. Für die soziale Position verwende ich die Variable KLASSE, für die elterlichen Aspirationen die Variable ABI und STUD sowie den kombinierten Index ELASPIR, neu sind allein die intervenierenden Variablen. Ich werde zuerst Begriff, Hypothesen und Operationalisierungen des Entscheidungsfeldes der Eltern erläutern (Abschnitt 6.1), dann die bivariaten (Abschnitt 6.2) und die multivariaten (Abschnitt 6.3) Zusammenhänge zwischen sozialer Position und schulischen Aspirationen der Eltern darstellen und schließlich einige Überlegungen zur direkten Überprüfbarkeit theoretischer Interpretationsmuster und zur Bedeutung der Ergebnisse für das Postulat der Chancengleichheit nachtragen (Abschnitt 6.4).

6.1 Entscheidungsfeld der Eltern: Begriff, Hypothesen und Operationalisierung

6.1.1 Begriff und Hypothesen

Mit dem Begriff des Entscheidungsfeldes sind die sozialen Bedingungen gemeint, in denen eine Familie lebt. Sie strukturieren Entscheidungen vor, aber legen sie nicht fest. Sie bestimmen gleichsam sowohl die normale Entscheidung als auch die Schwierigkeiten, die mit einer abweichenden Entscheidung verbunden sind. Wenn Familien planen und entscheiden, müssen sie die Bedingungen des Entscheidungsfeldes in Rechnung stellen. Nur in diesem Sinne ist das jeweils gegebene Entscheidungsfeld eine Determinante von Entscheidungen. Für jede spezifische Entscheidung gibt es eine Reihe von Bedingungen, an denen sie sich orientieren muß. Man entscheidet sich für ein Ziel je nach dem Aufwand, den man zu seiner Erreichung leisten kann, und je nach dem Nutzen, den man von seiner Erreichung erwartet. Das Entscheidungsfeld, das zwischen der sozialen Position und den schulischen Aspirationen der Eltern vermittelt, kann entsprechend durch den von den Eltern erwarteten Nutzen des Schulbesuchs erfaßt werden. Gleichzeitig lassen sich die bivariaten Hypothesen formulieren, die einer Erklärung des Zusammenhangs zwischen sozialer Position und Aspirationen durch das Entscheidungsfeld der Eltern zugrundeliegen.

Auf der einen Seite wird es für Eltern unterer sozialer Positionen schwieriger sein, den für den weiterführenden Schulbesuch des Kindes notwendigen Aufwand zu leisten; die gleiche erforderliche Geldsumme wird für Eltern unterer sozialer Positionen einen schmerzhafteren Verzicht auf Alternativen bedeuten als für Eltern oberer sozialer Positionen, die gleiche Hilfestellung oder Unterstützung für den Schüler mehr Zeit und Orientierungsarbeit kosten. Je höher die soziale Position der Eltern, desto größer wird daher der Aufwand der Eltern sein, den sie zwanglos für den weiterführenden Schulbesuch ihres Kindes aufbringen können (Hypothese 1). Je höher aber der Aufwand, desto höher werden die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder sein (Hypothese 2). Auf der anderen Seite ist der Nutzen einer weiterführenden Schulbildung, das Motiv des Stuserhalts über Generationen vorausgesetzt, in unteren sozialen Positionen geringer als in oberen. Die Relevanz der Schule für einen typischen Lebensplan, wie ihn Eltern für ihre Kinder konzipieren, steigt mit der sozialen Position der Eltern. Je höher die soziale Position der Eltern, desto größer wird daher der Nutzen des weiterführenden Schulbesuchs für

die Eltern (Hypothese 3). Je höher aber der Nutzen, desto höher werden die Bildungsaspirationen der Eltern für ihre Kinder sein (Hypothese 4).

Die positiven und negativen Aspekte des Entscheidungsfeldes können nun von den Eltern bewußt abgewägt und durchkalkuliert werden; dies muß aber nicht und wird in der Regel auch nicht der Fall sein. Die sozialen Tatbestände und kulturellen Traditionen, die das Entscheidungsfeld der Eltern umfaßt, sind nicht in jedem Falle in sozial verbindlich definierten Einheiten – wie Geld oder Zeit – meßbar. Sie sind selbstverständlicher Teil des Alltags der Familien und der bewußten Gestaltung durch einzelne weitgehend entzogen; sie üben ihre Wirkung auf Entscheidungen unter der Hand aus. Kurzum: Bedingungen des Entscheidungsfeldes sind in der Regel weder in sozial institutionalisierten Einheiten meßbar noch Gegenstand bewußter Kalkulation, obwohl sie beides *auch* sein können.

Trotzdem lassen sich die Bedingungen des Entscheidungsfeldes von den Individuen erfragen, die in ihm leben. Allerdings können direkte Fragen hier nicht zum Ziele führen, da man ja Auskunft über Sachverhalte haben will, über die Individuen sich ja gerade nicht notwendig bewußte Rechenschaft geben. Vielmehr muß man indirekte Fragen wählen – Fragen, deren Gegenstand uns nicht als solcher, sondern als Indikator für Bedingungen des Entscheidungsfeldes interessiert. Die Interpretation derartiger Indikator-Fragen durch den Forscher kann in Analogie zu der Selbstvergewisserung des Befragten gesehen werden. Um den Indikator-Gehalt einer Frage zu bestimmen, muß der Forscher rekonstruieren, welche Konsequenzen Sachverhalte, die der Befragte darstellt, für die Entscheidungen haben, die der Befragte treffen muß. Eine solche Rekonstruktion führt zur Operationalisierung der Konzepte Aufwand und Nutzen.

6.1.2 Operationalisierung

Den Aufwand, den man zur Erreichung eines Zieles leistet, kann man unterteilen in Routinen und Entscheidungen. Routinen sind alltägliche Aufgaben, die regelmäßig erfüllt werden müssen und an wechselnde Umstände angepaßt werden können; sie verlangen einen kurzfristigen und sehr leicht abschätzbaren Aufwand. Entscheidungen hingegen müssen einmal getroffen werden und haben langfristige, im Augenblick kaum überschaubare Konsequenzen; sie verlangen daher einen langfristigen und schwer abschätzbaren Aufwand. Innerhalb der Routinen kann man noch, sobald ein bestimmtes Ziel gesetzt ist, zwischen für dieses Ziel funktional spezifi-

Tabelle 6.1 GYM-NRW. Entscheidungsfeld der Eltern; Ausprägungen der Variablen, Korrelationen (Kendalls Tau) mit der Klassenlage und mit schulischen Aspirationen der Eltern

VARIABLE	AUSPRÄGUNGEN			KENDALLS TAU MIT		
	HOCH	NIEDRIG	ANZAHL	KLASSE	ABI	STUD
<i>Aufwand: Materieller und immaterieller Mitteleinsatz</i>						
Spezifische Routinen: Wahrnehmung institutioneller Einflußchancen						
Überwachung der Hausaufgaben	häufig	selten	4			
Elternsprechtag – Besuch	häufig	selten	5	-.04	.05	.05
Lehrersprechstunde – Besuch	häufig	selten	5	.15		
Unspezifische Routinen: Heimliche Schulausbildung im Elternhaus						
Unterrichtsstoff unabhängig von Hausaufgaben, Diskussion	häufig	selten	4	.14	.07	.09
Unterrichtsstoff unabhängig von Leistung, Interesse	ja	nein	2	.19	.14	.12
Unterstützung im Vergleich zu Mitschülern	groß	gering	4	.18	.12	.12
Folgewirkungen von Entsch.: Außerl. Verzicht durch Gymnasialbesuch						
Opfer für Eltern durch Schulbesuch – Elternaussage	gering	groß	3	.39	.11	.12
Opfer für Eltern durch Schulbesuch – Schüleraussage	gering	groß	3	.31	.08	.10
Geschwister auf weiterführenden Schulen	alle	nicht alle	2	.43	.17	.12
<i>Nutzen: Relevanz der Schule für die Lebensplanung</i>						
Allgemeine Einschätzung: Schule als Instrument der Normalbiographie						
Abiturnoten für Hochschulexamen	wichtig	unwichtig	5	-.19		
Gutes Hochschulexamen trotz schlechtem Abitur	nicht möglich	möglich	3	-.15		
Abiturnoten für Berufserfolg	wichtig	unwichtig	4	-.26	.05	.09
Individuelle Einschätzung: Selbstverständlichkeit des Schulbesuchs						
Träger der Übergangentscheidung	stand für Eltern immer fest	Lehrrat, indifferent	2	.54	.18	.28
Schulabgang – Schülerwunsch	Elternwille	nachgeben	2	.16	.18	.19
Schulabgang – Lehrrat	Elternwille	nachgeben	2	.18	.11	.16

Angesichts der Größe der Stichprobe (N=2646) wurde das Signifikanzniveau auf 1% festgelegt. Nur Korrelationen, die dieses Niveau erreichen, sind in der Tabelle aufgeführt. – Alle Vorzeichen wurden so gewählt, daß positive Korrelationen die Hypothesen bestätigen.

schen und unspezifischen Routinen unterscheiden. Wendet man diese Dreiteilung zwischen spezifischen Routinen, unspezifischen Routinen und Folgewirkungen von Entscheidungen auf die elterliche Planung der Schullaufbahn an, so können die Variablen des Aufwands gebildet werden, die in Tab. 6.1 dargestellt sind und im folgenden beschrieben werden. Tab. 6.1 enthält zugleich die Anzahl der Ausprägungen jeder Variable und die Bedeutung der jeweils höchsten und niedrigsten Ausprägung; die zuerst aufgeführte Ausprägung sollte nach den Hypothesen 1-4 mit einer hohen sozialen Position und hohen schulischen Aspirationen der Eltern zusammenhängen.

Spezifische Routinen, die erste Variablengruppe, bestehen in der Wahrnehmung institutioneller Einflußchancen der Eltern auf die Schule. Hier sind drei Variablen aufgeführt; die Eltern können die Hausaufgaben überwachen, den Elternsprechtag und die Lehrersprechstunde besuchen.

Unspezifische Routinen, die zweite Variablengruppe, bestehen in Sachverhalten, die in der sozialpsychologischen Literatur als „heimliche Schulausbildung im Elternhaus“ (Strodtbeck 1958) bezeichnet worden sind. Damit sind Aspekte des alltäglichen Lebens gemeint, die den Schulerfolg des Kindes fördern können, ohne direkt auf ihn gezielt zu sein. Hier sind drei Variablen aufgeführt. Die Eltern wurden gefragt, ob sie „unabhängig von eventuellen Hilfen bei Hausaufgaben schon einmal mit ihrem Sohn/ihrer Tochter diskutieren, was im Unterricht behandelt wird“. Die Schüler wurden gefragt, „ob sich ihre Eltern, von Leistungen und Noten einmal abgesehen“, auch für den Unterrichtsstoff „interessieren“. Schließlich wurden die Schüler gefragt: „Wenn Sie sich einmal mit den Schülern in Ihrer Klasse vergleichen, halten Sie die Unterstützung, die Sie durch Ihr Elternhaus erfahren, für ausreichend?“. In allen drei Frageformulierungen ist der Bezug zur Schule explizit, sie sind jedoch auf die diffuse Förderung des Schülers durch das Elternhaus gerichtet.

Folgewirkungen von Entscheidungen, die dritte Variablengruppe, bestehen in dem Verzicht auf Alternativen, der den Eltern durch den Schulbesuch des Kindes auferlegt wird, mit einem Begriff aus der Ökonomie: in den „opportunity costs“ des Schulbesuchs. Hier sind drei Variablen aufgeführt. Die ersten beiden Variablen ergeben sich aus der an Eltern und Schüler gerichteten Frage, ob es für die Eltern „ein persönliches oder finanzielles Opfer bedeutet, daß der Sohn/die Tochter auf die Höhere Schule geht“. Die dritte Variable kann aus Angaben der Eltern zur Familienstruktur gebildet werden; unabhängig von der Familiengröße lassen sich auf der einen Seite die Familien, in denen alle Kinder über 10 Jahre in weiterführenden Schulen sind, und auf der anderen Seite die Familien, in denen

nicht alle Kinder über 10 Jahre in weiterführenden Schulen sind, zusammenfassen. Für eine Interpretation dieser Variablen als „Aufwand“ sprechen folgende Überlegungen: Der durch die Entscheidung zum Gymnasialbesuch des Kindes den Eltern auferlegte Verzicht wird dann gering sein, wenn das Opfer der Eltern gering ist und wenn alle Kinder der Familie, die ihrem Alter nach eine Höhere Schule besuchen können, auch dort hingehen. Je geringer der auferlegte Verzicht, desto größer kann aber der Aufwand sein, den die Eltern zur Förderung ihres Kindes leisten.

Die drei Variablengruppen des Aufwands können danach geordnet werden, ob sie eher durch den Willen der Eltern beeinflußt werden können oder ob sie eher Bedingungen umfassen, die unbemerkt ihren Einfluß ausüben und denen man sich nur schwer entziehen kann, m.a.W.: ob sie leicht oder schwer von den Eltern kontrollierbar sind. Mit den spezifischen Routinen nehmen die Eltern Angebote wahr, die ihnen die Schule zur Kontrolle des Schulerfolgs ihres Kindes macht. Die Eltern setzen hier das Ziel und können auf Mittel zurückgreifen, die von der Schule angeboten werden. Bei den unspezifischen Routinen jedoch fehlt der direkte Bezug auf das Ziel Schulerfolg; darüber hinaus handelt es sich nicht mehr um Mittel, die von der Schule angeboten werden, sondern um Gewohnheiten des innerfamiliären Alltags, die sich viel schwerer vorsätzlich beeinflussen lassen als etwa der Entschluß, den Lehrer in der Sprechstunde zu besuchen. Die Folgewirkungen von Entscheidungen schließlich sind von den Eltern nur noch mit einiger Dramatik revidierbar; an sie müssen sich die Eltern in der Regel anpassen. Man hat sich einmal trotz eines begrenzten Vorrats an Zeit, Geld und Kenntnissen dazu entschieden, den Sohn oder die Tochter auf die Höhere Schule zu schicken und muß nun sehen, wie man damit zurechtkommt.

Der Nutzen, der mit der Erreichung eines Zieles verbunden ist, kann in einer verallgemeinerten, gleichsam objektiven Weise und in einer an den spezifischen Bedingungen des jeweiligen Individuums orientierten Weise eingeschätzt werden. Der Nutzen angestrebter Bildungsabschlüsse ergibt sich in der Sicht der Eltern aus der Relevanz der Schule für die Lebensplanung des Kindes. Wendet man die Zweiteilung der Nutzenschätzung auf die elterliche Planung der Schullaufbahn an, so kann man zwischen der allgemeinen und der individuellen Einschätzung der Relevanz der Schule unterscheiden. Die allgemeine Einschätzung ergibt sich aus der Bedeutung, die die Eltern der Schule als einem Instrument der Normalbiographie beimessen. Die individuelle Einschätzung ergibt sich aus dem Gewicht, das die Eltern der Schule gerade für ihr Kind beilegen; es läßt

sich aus der Selbstverständlichkeit ermessen, mit der die Eltern die weiterführende Schullaufbahn ihres Kindes planen und an ihr festhalten.

Die *allgemeine Einschätzung* wurde durch drei Fragen erhoben: nach der Bedeutung guter Abiturnoten für ein Hochschulexamen, nach der Möglichkeit eines guten Hochschulexamens trotz eines schlechten Abiturs und nach der Bedeutung guter Abiturnoten für den Berufserfolg. Die *individuelle Einschätzung* wurde ebenfalls durch drei Fragen erhoben: Als erstes wurden die Eltern gefragt, wie nach dem Abschluß der Grundschule „die Entscheidung für den Besuch der Höheren Schule zustandekam“; vorgegeben waren die Antwortmöglichkeiten „Stand für uns schon immer fest“ sowie Lehrerempfehlung, Empfehlung anderer Personen und Wunsch des Kindes; diese übrigen Vorgaben können zu einer Kategorie zusammengefaßt werden. Zweitens wurden die Eltern gefragt, wie sie auf einen Abgangswunsch des Schülers, und drittens, wie sie auf einen Abgangsrat des Lehrers reagieren würden. Die Vorgaben auf diese beiden Fragen können danach zusammengefaßt werden, ob sie ein Beharren auf dem Elternwillen oder ein Nachgeben gegenüber dem Schülerwunsch bzw. dem Lehrerrat anzeigen. Die Selbstverständlichkeit des weiterführenden Schulbesuchs ist dann hoch, wenn die Entscheidung für das Gymnasium schon immer feststand und wenn die Eltern die Absicht haben, an dieser Entscheidung auch gegen den Wunsch des Schülers und dem Rat des Lehrers festzuhalten.

Wenn Variable des Entscheidungsfeldes den Zusammenhang zwischen sozialer Position und schulischen Aspirationen aufklären sollen, müssen sie – den Hypothesen 1-4 entsprechend – mit den beiden Ausgangsvariablen in positiver Beziehung stehen. Im nächsten Abschnitt werde ich daher zunächst die bivariaten Zusammenhänge zwischen sozialer Position und Entscheidungsfeld sowie zwischen Entscheidungsfeld und schulischen Aspirationen darstellen, um dann in Abschnitt 6.3 zu prüfen, wie stark der Ausgangszusammenhang durch die intervenierenden Variablen tatsächlich „erklärt“ werden kann.

6.2 Entscheidungsfeld der Eltern: Bivariate Zusammenhänge mit Klassenlage und schulischen Aspirationen

Wie stark hängt die Klassenlage der Eltern mit den Bedingungen ihres Entscheidungsfeldes zusammen? Wie stark beeinflussen die Bedingungen des Entscheidungsfeldes die schulischen Aspirationen der Eltern? Diese beiden Fragen sollen für jede Variablengruppe des Entscheidungsfeldes im Zusammenhang beantwortet werden; gleichzeitig soll für jede Variablengruppe geprüft werden, ob die einzelnen Variablen so deutlich untereinander korrelieren, daß ihre Zusammenfassung auch empirisch gerechtfertigt ist. Die Korrelation zwischen der Klassenlage und den Variablen des Entscheidungsfeldes sowie zwischen den Variablen des Entscheidungsfeldes und den schulischen Aspirationen der Eltern sind in Tab. 6.1, die Interkorrelationen der Variablen des Entscheidungsfeldes in Tab. 6.2 dargestellt.

Die Korrelationen zwischen der Klassenlage und dem *Aufwand* der Eltern für den Schulbesuch des Kindes steigen kontinuierlich mit abnehmender Kontrollierbarkeit des Aufwandes an: Während die Eltern aller Klassenlagen in etwa gleichem Maße die institutionellen Einflußchancen der Schule wahrnehmen ist die heimliche Schulausbildung des Elternhauses in den oberen Klassenlagen deutlich stärker, und noch deutlicher sinkt der durch den Schulbesuch den Eltern auferlegte Verzicht mit der Klassenlage. Alle Eltern tun, was sie können; aber nicht alle Eltern können dasselbe tun. Das gleiche Bild findet sich bei den Korrelationen zwischen den Aufwands-Variablen und den schulischen Aspirationen: Die Wahrnehmung institutioneller Einflußchancen hängt nicht mit schulischen Aspirationen zusammen, wohl aber die heimliche Schulausbildung des Elternhauses und der durch die Schulbildung auferlegte Verzicht.

Alle drei Variablen-Gruppen, die den Aufwand der Eltern für den Schulbesuch beschreiben, zeigen intern hinlänglich große Korrelationen; am stärksten sind die Interkorrelationen der Variablen des „auferlegten Verzichts“. Die Variablen, die mit der Klassenlage und den schulischen Aspirationen im Zusammenhang stehen – die „heimliche Schulausbildung“ und der „auferlegte Verzicht“ – korrelieren auch miteinander deutlicher, während sie mit der Variablen-Gruppe, die auf Klassenlage und schulische Aspirationen keinen Einfluß hat, nur schwache und unsystematische Korrelationen zeigen. Auch empirisch gesehen ist daher die Systematisierung der Variablen des Aufwands der Eltern sinnvoll.

Das Muster der Ergebnisse zeigt, daß nur der schwer kontrollierbare Aufwand zwischen Klassenlage und Aspirationen der Eltern vermitteln kann. Wenn der Zusammenhang zwischen Klassenlage und schulischen

Tabelle 6.2 GYM-NRW. Interkorrelationen der Variablen des Entscheidungsfeldes der Eltern: Produkt-Moment-Korrelationen oberhalb, Kendalls Tau unterhalb der Diagonale

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
AUFWAND															
(1) Überwachung der Hausaufgaben		17	17	07	21		08			06		05	07		05
(2) Elternsprechtag - Besuch	15		18	06	06		-05			05		05			
(3) Lehrersprechstunde - Besuch	18	16		25	25		07	05	14	-07	-10	-12	14		
(4) Unterrichtsst.unabh.Hausaufg.	06			18	18	17	06	05	12			-07	11	06	06
(5) Unterrichtsst.unabh.Leistung	21	07	20	16	14	14	10	08	22	-05	-07	-12	19	07	08
(6) Unterrichtsst.Vergl.Mitschüler				13	16	16	16	14	19		-05	-09	17	09	08
(7) Opfer - Elternaussage			06	06	08	16		53	31	-10	-08	-15	21	09	10
(8) Opfer - Schülleraussage		-05	04	05	07	13	48		23	-10	-07	-14	16	07	
(9) Geschwister weiterf.Schulen	04		16	12	23	20	34	25		-15	-15	-22	33	20	22
NUTZEN															
(10) Abiturnoten für Hochschulexamen	06	05	-06		-04	-04	-10	-09	-18		42	48	-13		
(11) Gutes Hochschulexamen, schl.Abitur			-08		-06	-07	-08	-06	-16	38		34	-10		07
(12) Abiturnoten f.Berufserfolg	06	04	-09	-07	-09		-14	-13	-25	41	30		-24		
(13) Träger der Übergangentsch.			14	10	16	18	20	16	33	-13	-10	-23	13	13	06
(14) Schulabgang-Schülerwunsch				05	06	07	09	06	20				06		31
(15) Schulabgang-Lehrerrat	06		11	05	07	08	10	04	22	-07			06	31	

Ansichts der Größe der Stichprobe (N=2646) wurde das Signifikanzniveau auf 1% festgelegt. Nur Korrelationen, die dieses Niveau erreichen, sind in der Tabelle aufgeführt. - Positive Korrelationen sind durch die in Tab.6.1 aufgeführten hohen Ausprägungen definiert.

Aspirationen sich durch ungleichen Aufwand für das gleiche Ziel ergibt, dann muß ein solcher intervenierender Einfluß sich um so stärker durchsetzen, je weniger er von den Eltern verändert werden kann. Die heimliche Schulausbildung im Elternhaus und der durch den Gymnasialbesuch auferlegte Verzicht lassen sich nur schwer verändern; genau deshalb aber beeinflussen sie die Pläne der Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder. Auf die Angebote der Schule zur Einflußnahme können die Eltern sich einstellen, unabhängig von den Bedingungen ihrer Klassenlage. Solange sie die gleichen Möglichkeiten haben, werden Eltern niederer und höherer Klassenlagen in der gleichen Weise handeln und planen; unterscheiden sich jedoch die Bedingungen ihrer Umwelt, so müssen Eltern unterer Klassenlagen – in gewissem Ausmaß – anders handeln als Eltern höherer Klassenlagen. Nicht die Prinzipien des Handelns oder die Handlungskompetenz unterscheiden zwischen Eltern verschiedener Klassenlagen, sondern die Bedingungen der Umwelt, unter denen die Eltern handeln müssen.

Von den Variablen des *Nutzens* korreliert, entgegen den Erwartungen, die „allgemeine Einschätzung“ negativ mit der Klassenlage; zugleich gibt es keine nennenswerten Korrelationen zwischen der „allgemeinen Einschätzung“ und den schulischen Aspirationen der Eltern. Die „individuellen Einschätzungen“ korrelieren jedoch sowohl mit der Klassenlage wie mit den schulischen Aspirationen positiv. Die Interkorrelationen der Variablen der „allgemeinen Einschätzung“ wie auch der Variablen der „individuellen Einschätzung“ sind recht hoch. „Allgemeine“ und „individuelle“ Einschätzung stehen aber untereinander in so gut wie keiner Beziehung. Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren?

Die allgemeine Einschätzung der Relevanz der Schule für die Lebensplanung wurde als Frage nach Meinungen über soziale Funktionszusammenhänge, die individuelle Einschätzung als Frage nach Reaktionen in vergangenen oder zukünftigen Entscheidungssituationen erhoben. Das Muster der Korrelationen kann nun aus der unterschiedlichen Bedeutung von Meinungen und Verhaltensreaktionen verständlich werden. Für Eltern oberer Klassenlagen ist sozialer Status kein Problem; Bildung kann als ein selbstverständliches Korrelat der Klassenlage angesehen werden. Unter diesen Bedingungen kann man sich die Meinung, Bildung habe keine funktionale Bedeutung für den Status, sozusagen erlauben. Für Eltern unterer Klassenlagen hingegen ist sozialer Status problematisch und Bildung keine Selbstverständlichkeit, sondern – wenn irgend etwas – ein Instrument des potentiellen Aufstiegs. Kritizismus und Instrumentalismus kennzeichnen so die Meinung der oberen und der unteren Klassenlagen über den funktionalen Wert der Bildung. Meinungen zu gesellschaftspolitischen Problemen im

allgemeinen werden sich zwischen Klassenlagen nach dem Muster unterscheiden, daß untere Klassenlagen eher herrschende Vorstellungen akzeptieren, obere Klassenlagen sich eher distanzieren. Mit den Meinungen kontrastiert das geplante Verhalten. Während man in den oberen Klassenlagen die funktionale Bedeutung der Bildung für gering veranschlagt, steht tatsächlich der Übergang auf das Gymnasium schon immer fest, und soll der weitere Gymnasialbesuch auch gegen den Wunsch des Schülers oder den Rat des Lehrers durchgesetzt werden; während man in den unteren Klassenlagen die funktionale Bedeutung der Bildung hoch veranschlagt, ist man beim Übergang auf das Gymnasium unsicher und bereit, die Gymnasialaufbahn bei Schwierigkeiten aufzugeben.

Das Muster der Ereignisse zeigt, daß nur die individuelle Einschätzung der Schule zwischen Klassenlage und Aspirationen der Eltern vermitteln kann. Die allgemeine Einschätzung kann leichter und in kürzerer Frist verändert werden als die individuelle Einschätzung. Während die allgemeine Einschätzung durch Maßnahmen der Bildungswerbung oder Schwankungen des globalen politischen Klimas beeinflußt werden kann, ergibt sich die individuelle Einschätzung eher aus gehüteten Familientraditionen oder Selbstverständlichkeiten des soziokulturellen Milieus. Während die allgemeine Einschätzung für die Lebensplanung der Familie ohne Verbindlichkeit und ohne Folgen bleibt, berührt die individuelle Einschätzung Interessen und Verpflichtungen der privaten Lebensplanung. Bei den Variablen des Nutzens findet sich also ein ähnliches Muster positiver und negativer Ergebnisse wie bei den Variablen des Aufwands. In beiden Fällen sind die relativ leicht manipulierbaren Bedingungen nicht, die schwer veränderbaren Bedingungen jedoch sehr wohl als intervenierende Variable zwischen Klassenlage und Aspirationen der Eltern brauchbar. In beiden Fällen haben wir ein Indiz dafür, daß der Willkür des einzelnen entzogene Bedingungen des Entscheidungsfeldes zwischen Klassenlage und Aspirationen vermitteln.

Die bivariaten Hypothesen 1-4 werden also an charakteristischen Variablen des Aufwands und Nutzens bestätigt und widerlegt. Bestätigt wurden sie für die Aufwands-Variablen, die für die Eltern schwer kontrollierbar sind, für „unspezifische Routinen“ und „Folgewirkungen von Entscheidungen“. Bestätigt wurden sie weiterhin für die Nutzen-Variablen, die sich auf die Verantwortung der Eltern für ihre Kinder in ihrem kulturellen Milieu beziehen, für die „individuelle Einschätzung“ der Relevanz der Schule. Widerlegt wurden die Hypothesen 1-4 für die Aufwands-Variablen, die von allen Eltern leicht kontrolliert werden können; „spezifische Routinen“, die Wahrnehmung institutionell angebotener Einfluß-

chancen auf den Schulbesuch, liegen für alle Eltern so nahe, daß eine Korrelation mit der Klassenlage oder den Bildungsaspirationen der Eltern unwahrscheinlich ist. Widerlegt wurden die Hypothesen 1-4 weiterhin für die Nutzen-Variablen, die sich auf die „allgemeine Einschätzung“ der Schule als einem Instrument der Normalbiographie beziehen; sie hängen vermutlich mehr mit gesellschaftspolitischen Meinungen verschiedener sozialer Klassen als mit typischen Mustern der Lebensplanung zusammen.

6.3 Entscheidungsfeld der Eltern: Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen

6.3.1 Vorarbeiten zur Anwendung der Pfadanalyse

Wieweit kann der Zusammenhang zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen durch das familiäre Entscheidungsfeld der Eltern erklärt werden? Diese Frage soll mit Hilfe der Pfadanalyse beantwortet werden, deren wichtigste Merkmale ich in Abschnitt 5.2.2 kurz referiert habe und deren Verwendung in der vorliegenden Analyse einige theoretische Vorüberlegungen und empirische Vorarbeiten erfordert. Theoretisch erfordert die Pfadanalyse, daß die bivariaten Zusammenhänge zwischen den beiden Ausgangsvariablen und den erklärenden Variablen Aufwand und Nutzen, die in den Hypothesen 1-4 formuliert und in Abschnitt 6.2 geprüft worden sind, kausal interpretiert werden. Dazu muß erstens eine kausale Hierarchie zwischen den Variablen begründet und zweitens bestimmt werden, zwischen welchen Variablen kausale Einflüsse zugelassen, d.h. welche Modelle geprüft werden sollen. Empirisch erfordert die Pfadanalyse mindestens ordinal gemessene und annähernd normalverteilte Variable. Dazu müssen drittens aus den Variablen, auf die sich die Hypothesen 1-4 beziehen, Indizes gebildet und viertens die Verteilungen der Variablen transformiert werden. Auf diese vier Vorarbeiten soll im einzelnen eingegangen werden.

Die kausale Hierarchie läßt sich zu einem Teil sehr einfach bestimmen: Die Klassenlage bestimmt im ersten Schritt, welcher Aufwand und Nutzen mit der Schullaufbahn des Kindes für die Eltern verbunden ist. Aufwand und Nutzen stellen die klassenspezifischen Bedingungen für die Bewertung

der Schullaufbahn dar. Aus ihnen ergeben sich im zweiten Schritt die schulischen Aspirationen der Eltern. Der zweite Schritt ist jedoch nicht ohne Probleme. Zwar mögen Aufwand und Nutzen die schulischen Aspirationen der Eltern bestimmen; ebensosehr aber können die Eltern, sobald sie sich einmal bestimmte schulische Ziele gesetzt haben, den Aufwand steigern und die Erwartungen des Nutzens hochschrauben. Je besser die Vorbedingungen schulischer Aspirationen sind, desto leichter werden sie auftreten; aber es ist nicht ausgeschlossen, daß die Vorbedingungen erst aufgrund gefaßter Entschlüsse geschaffen wurden. Realistische Modelle müßten daher zwischen Aufwand und Aspirationen bzw. Nutzen und Aspirationen beide Kausalrichtungen berücksichtigen. Dennoch sprechen die Ergebnisse der bivariaten Analyse dafür, nur eine Kausalrichtung – von Aufwand bzw. Nutzen zu den Aspirationen – anzunehmen.

Von den Variablen des Aufwands korrelieren diejenigen nicht mit der Klassenlage und den Bildungsaspirationen der Eltern, die als das Ergebnis von zielorientierten Willensentscheidungen der Eltern angesehen werden konnten, während diejenigen Variablen, die wohl nur in begrenztem Ausmaß vom Willen der Eltern abhingen, sowohl mit der Klassenlage als auch mit Bildungsaspirationen der Eltern zusammenhingen. Wenn aber der von den Eltern leicht kontrollierbare Aufwand nicht, wohl aber der schwer kontrollierbare Aufwand mit den Bildungsaspirationen korreliert, so gewinnt auch die Annahme, daß der Aufwand die Aspirationen beeinflusst, mehr Plausibilität als die, daß die Aspirationen den Aufwand beeinflussen. Ähnliches gilt für die Variablen des Nutzens. Hier korrelierte die „allgemeine Einschätzung“ nicht, wohl aber die „individuelle Einschätzung“ mit den Bildungsaspirationen. Aber die allgemeine Einschätzung könnte viel leichter Ergebnis schon gefaßter Aspirationen sein als die individuelle Einschätzung. Auch hier gewinnt also die Annahme, daß der Nutzen Aspirationen beeinflusst, aus den empirischen Ergebnissen mehr Plausibilität als die Annahme, daß die Aspirationen den Nutzen beeinflussen. Kurzum: Aus der bivariaten Analyse ergeben sich Hinweise, daß der Einfluß der Umstände, in denen man lebt, auf Pläne und Wünsche stärker ist als die Fähigkeit, diese Umstände aufgrund vorgefaßter Entschlüsse zu verändern.

Gehen wir also von einer kausalen Hierarchie mit der Klassenlage als unabhängiger, Aufwand und Nutzen als vermittelnder, und schulischen Aspirationen als abhängiger Variabler aus, welche kausalen Einflüsse sollen in dieser Hierarchie zugelassen werden? Die Korrelationen zwischen Klassenlage und Aspirationen sollen durch Aufwand und Nutzen erklärt werden. Dieses Ziel wäre vollständig erreicht, wenn zwei Voraussagen

einträfen: Es dürfte erstens kein Kausaleinfluß zwischen Aufwand und Nutzen und zweitens kein direkter Kausaleinfluß zwischen Klassenlage und Aspirationen zur Darstellung der empirisch gegebenen Korrelationen notwendig sein. Die Korrelation zwischen Aufwand und Nutzen ergäbe sich allein aus der gemeinsamen Abhängigkeit beider von der Klassenlage. Die Korrelation zwischen Klassenlage und Aspirationen ergäbe sich dann allein aus den beiden vermittelnden Variablen. In diesem Modell können also zwei Voraussagen getestet werden; es entspricht unmittelbar den Untersuchungszielen und wird zuerst behandelt werden (Modell a).

Sollte dieses Modell nicht zu den empirisch gegebenen Korrelationen passen, so lassen sich die beiden Voraussagen nicht halten; entsprechend stehen zwei Modifikationen offen. Erstens könnte die Korrelation zwischen Aufwand und Nutzen nicht auf die gemeinsame Abhängigkeit beider von der Klassenlage rückführbar sein; entsprechend könnte man einen Kausaleinfluß zwischen Aufwand und Nutzen einsetzen. Da aber kaum entscheidbar ist, ob der Aufwand den Nutzen oder der Nutzen den Aufwand kausal beeinflusst, soll die Beziehung zwischen Kosten und Nutzen als nichtkausale Kovariation aufgrund im Modell nicht spezifizierter Drittvariablen (Kim/Kohout 1975) angesehen werden. Mit dieser Modifikation kann die Frage der Kausalrichtung umgangen und trotzdem die Frage geprüft werden, wieweit Aufwand und Nutzen – nicht nur als einzelne Variable, sondern gleichsam als zwei Seiten derselben Medaille – durch die Klassenlage oder durch andere, im System nicht spezifizierte Variable bedingt sind.

Zweitens könnten Aufwand und Nutzen zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen nicht ausreichen; entsprechend konnte man einen direkten Einfluß zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen zulassen. Anstelle einer Erklärung des Zusammenhangs geht es dann um eine Abschätzung von direkten und indirekten Einflüssen. Mit den indirekten Einflüssen wird die elterliche Lebensplanung erfaßt, aus den direkten Einflüssen kann auf die Wirkung sozialer Barrieren im Bildungswesen geschlossen werden. Die Abschätzung beider Einflüsse erlaubt eine Bewertung des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit: Nicht die Bruttokorrelation zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen ist ein Indiz für ungleiche Chancen, sondern allein die Nettokorrelation nach Berücksichtigung der elterlichen Lebensplanung.

Die erste Modifikation ändert die Koeffizienten des Modells a nicht; ich werde für sie daher kein gesondertes Modell vorsehen und die nichtkausale Kovariation zwischen Aufwand und Nutzen sofort in Modell a einfügen.

Die zweite Modifikation ändert jedoch die Koeffizienten des Modells; ich werde ein gesondertes Modell b berechnen, in dem ein direkter Pfad zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen zugelassen ist. Auch in Modell b werden die Koeffizienten durch die nichtkausale Kovariation zwischen Aufwand und Nutzen nicht verändert, so daß ich sie auch hier sofort in das Modell einfügen kann. Wenn in Modell b sowohl eine nichtkausale Kovariation zwischen Aufwand und Nutzen als auch ein direkter Pfad zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen eingesetzt ist, dann werden alle Ausgangskorrelationen durch das Modell genau reproduziert und ein Test der Anpassung des Modells an die Ausgangskorrelationen ist nicht mehr möglich.

Die Pfadanalyse erfordert mindestens ordinal gemessene und normalverteilte Variablen. Zur Verbesserung des Meßniveaus wurden die 6 Variablen zu „Unspezifischen Routinen“ und „Folgewirkungen von Entscheidungen“ zu einem Index AUFW, die 3 Variablen zur „Individuellen Einschätzung“ zu einem Index NUTZ zusammengefaßt. Um eine unterschiedliche Gewichtung der Einzelvariablen nach der Zahl der Antwortkategorien und der Verteilung der Antworten zu vermeiden, wurden die Werte vor der Indexbildung der Einzelvariablen zu z-Werten unter der Normalverteilung flächentransformiert (Lienert 1967:339-344): die Einzelvariablen hatten daher alle einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung, die sich – soweit das bei der geringen Zahl der Vorgaben möglich war – an den Wert 1 annäherte. Die Werte der Einzelvariablen wurden gemittelt; dabei wurde die Zahl der Antworten individuell für jeden Befragten ermittelt. Auf diese Weise hat nur der Befragte einen fehlenden Wert auf einem Index, der für alle Einzelvariablen einen fehlenden Wert hat.

Als unabhängige Variable wird die in zwölf Stufen aufgeteilte Klassenlage der Eltern (KLASSE), als abhängige Variable die in sechs Stufen aufgeteilten, für Abitur und Studium kombinierten Aspirationen der Eltern (ELASPIR) sowie die beiden elterlichen Aspirationsvariablen ABI und STUD mit jeweils drei Stufen verwendet. Auch diese Variablen wurden zu z-Werten unter der Normalverteilung flächentransformiert, so daß die Abstände zwischen den Ausprägungen durch die Häufigkeiten unter der Normalverteilung festgelegt und die Verteilungen unabhängig von ihrer tatsächlichen Form der Normalverteilung angenähert wurden. Diese Transformation war erforderlich, um unterschiedliche De- und Inflationierungen der Korrelationen bei den verschiedenen Kombinationen unterschiedlich verteilter Variablen zu vermeiden (Carroll 1961). Tatsächlich sind nicht alle betrachteten Variablen normalverteilt. Die unabhängige Variable KLASSE ist – in unserer sozial selektiven Stichprobe, in der die unteren

Klassenlagen unterrepräsentiert sind – annähernd normalverteilt. Die abhängigen Variablen sind jedoch in der höchsten Ausprägung am stärksten besetzt: 79,4% der Eltern sehen für ihr Kind das Abitur, 47,1% das Studium und 45,9% Abitur und Studium vor. Von den beiden vermittelnden Variablen ist AUFW normalverteilt, NUTZ jedoch wiederum in der höchsten Ausprägung am stärksten besetzt: 31,9% der Eltern wären die höchste der insgesamt 8 Möglichkeiten, d.h. für sie stand der Übergang zur höheren Schule fest, sie würden sich einem Schulabgangswunsch des Schülers widersetzen und den Lehrerrat zum Schulabgang nicht befolgen.

6.3.2. Ergebnisse

Läßt man keine Kausalbeziehung zwischen AUFW und NUTZ und keinen direkten Kausaleinfluß von KLASSE auf ELASPIR zu (Modell a, Tab. 6.3 und Abb. 6.1), so lassen sich für die entsprechenden Korrelationen – Korrelation 3 und 4 – Testgleichungen für die Güte des Modells aufstellen, in denen die gesamte Korrelation in durch das Modell erklärte und nicht erklärte Teile aufgeteilt wird.

AUFW und NUTZ (Korrelation 3) korrelieren miteinander .34. Beide korrelieren sehr stark mit KLASSE (.52 und .39) – jedoch nicht so stark, daß sich ihre Interkorrelation durch die gemeinsame Abhängigkeit von KLASSE aufklären ließe. Die gemeinsame Abhängigkeit beider von KLASSE ergibt sich aus dem Produkt der Korrelationen KLASSE-AUFW und KLASSE-NUTZ. Die nichtkausale Kovariation beider ergibt sich aus der Differenz zwischen der Korrelation AUFW-NUTZ und dem Produkt der Korrelationen KLASSE-AUFW und KLASSE-NUTZ; sie ist in der Abbildung der Modelle durch eine gebogene Linie ohne Pfeile zwischen AUFW und NUTZ wiedergegeben. Nach diesen Maßen beruhen etwa sechs Zehntel der Korrelation AUFW-NUTZ auf der gemeinsamen Abhängigkeit von KLASSE, etwa vier Zehntel auf Drittvariablen außerhalb des Modells. Die für AUFW und NUTZ spezifischen Residualeinflüsse enthalten einen gemeinsamen Einfluß, auf den die nicht durch Klasse bedingte Kovariation beider zurückgeführt werden kann. Nehmen wir dieses Ergebnis als einen Test dafür, ob durch AUFW und NUTZ ein einheitlicher Gesichtspunkt der klassenspezifischen Lebensplanung operationalisiert werden konnte, dann ist dies nur zu einem Teil gelungen.

KLASSE und ELASPIR (Korrelation 4) korrelieren .28. Etwa zwei Drittel dieser Korrelation werden durch AUFW und NUTZ vermittelt; die

Tabelle 6.3 GYM-NRW. Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen durch Aufwand und Nutzen: Testgleichungen¹ und Zerlegung der Effekte

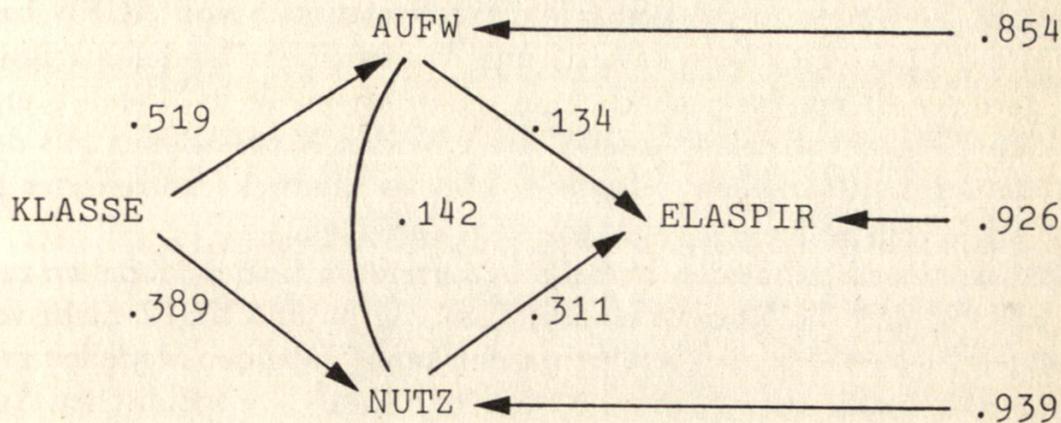
Variablenpaar	r	Kausaler Effekt			Nichtk. Effekt		Erklärte Varianz R ²
		Direkt	Indirekt	Gesamt	abs.	in % v. (1)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
1 KLASSE, AUFW	.519	.519	—	—	—	—	.270
2 KLASSE, NUTZ	.389	.389	—	.389	—	—	.151
3 AUFW, NUTZ	.344	—	.202 ²	.202	.142 ²	41,3	—
Modell a: ohne direkten Kausaleinfluß KLASSE, ELASPIR:							
4a KLASSE, ELASPIR	.280	—	A ³ .069 N .121	.190	.090	32,1	.143
5a AUFW, ELASPIR	.241	.134	—	.134	.107	44,4	—
6a NUTZ, ELASPIR	.357	.311	—	.311	.046	12,9	—
Modell b: mit direktem Kausaleinfluß KLASSE, ELASPIR:							
4b KLASSE, ELASPIR	.280	.132	A .039 N .109	.280	—	—	.155
5b AUFW, ELASPIR	.241	.076	—	.076	K .069 N .096	68,5	—
6b NUTZ, ELASPIR	.357	.280	—	.280	K .051 A .026	21,7	—

- 1 Testgleichungen werden in Modell a mit den Korrelationen 3 und 4, in Modell b nur mit der Korrelation 3 gebildet.
- 2 Um diese Testgleichung in der Tabelle darzustellen, wurde der Effekt .202, der auf die gemeinsame Abhängigkeit von einer Drittvariablen im Modell zurückgeht, als indirekter kausaler Effekt dargestellt; der Effekt .142, der auf die gemeinsame Abhängigkeit von Drittvariablen *außerhalb* des Modells zurückgeht, wurde als nicht-kausaler Effekt dargestellt.
- 3 A = AUFW, K = KLASSE, N = NUTZ

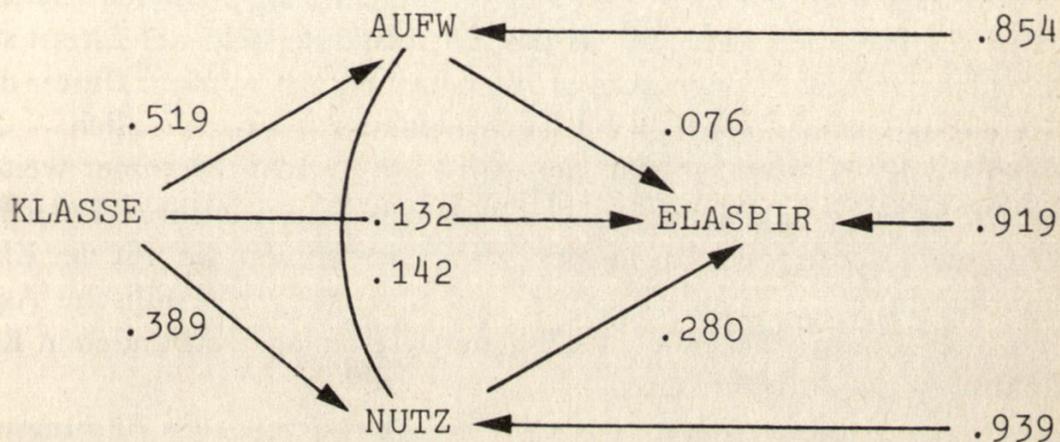
gewichtigere Variable ist dabei NUTZ. Etwa ein Drittel dieser Korrelation kann in Modell a nicht dargestellt werden. Insgesamt werden 14,3% der Varianz von ELASPIR erklärt. — Weiterhin läßt sich nur ein Teil der Korrelationen von AUFW bzw. NUTZ mit ELASPIR (Korrelation 5 und 6) kausal erfassen. Die nichtkausalen Anteile dieser beiden Korrelationen sind „indirekt korrelierte Effekte“ (Opp und Schmidt 1976): sie ergeben

Abbildung 6.1 GYM-NRW. Modelle für eine Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen der Eltern durch Aufwand und Nutzen.

Modell a



Modell b



sich aus dem Produkt der Korrelation beider intervenierender Variablen mit dem Pfad von der jeweils anderen intervenierenden Variablen zu ELASPIR. Auch sie stellen Einflüsse dar, die nicht im Modell explizit sind. Insgesamt werden 27,0% der Varianz von AUFW und 15,1% der Varianz von NUTZ erklärt.

Läßt man einen direkten Kausaleinfluß von KLASSE auf ELASPIR zu (Modell b), so wird die Korrelation zwischen KLASSE und ELASPIR (Korrelation 4) vollständig kausal dargestellt. Etwa 45% der Korrelation gehen auf einen direkten Einfluß von KLASSE zurück, etwa 35% werden durch NUTZ und etwa 10 % durch AUFW vermittelt; wiederum ist NUTZ die gewichtigere vermittelnde Variable. Insgesamt werden 15,5% der Varianz von ELASPIR erklärt – eine Verbesserung von nur 1,2% gegenüber Modell a. – Weiterhin ist der Teil der Korrelationen von AUFW bzw. NUTZ mit ELASPIR (Korrelation 5 und 6), der sich in Modell b erfassen läßt, geringer als der entsprechende Anteil in Modell a: in Modell b ergeben sich die nichtkausalen Anteile dieser beiden Korrelationen aus dem „Effekt der Drittvariablen“ KLASSE und als „indirekt korrelierter Effekt“ der jeweils anderen intervenierenden Variablen.

Wie lassen sich die beiden Modelle bewerten? In beiden Modellen zeigt sich erstens, daß die Korrelation zwischen AUFW und NUTZ nicht vollständig auf KLASSE zurückgeführt werden kann. In beiden Modellen zeigt sich zweitens, daß Aufwand und Nutzen der Eltern ihre schulischen Aspirationen nicht voll erklären: in Modell a bleibt ein Teil der Korrelation von KLASSE und ELASPIR außerhalb des Modells, in Modell b geht nahezu die Hälfte der Korrelation auf einen direkten Einfluß von KLASSE und ELASPIR zurück. Die beiden mit einer vollständigen Erklärung verbundenen Voraussagen treffen nicht ein. Der Zusammenhang zwischen Klassenlage und Aspirationen kann durch das Entscheidungsfeld der Eltern statistisch nicht voll, aber doch zum größten Teil erklärt werden. Hinter dieser Beziehung stecken also – wenn auch keineswegs ausschließlich – Gegebenheiten der Klassenlage, die den Aufwand und Nutzen einer weiterführenden Schulbildung festlegen und von den Eltern in ihren Entscheidungen berücksichtigt werden müssen; dabei bestimmen die mit der Klassenlage verbundenen Verpflichtungen und Erwartungen schulische Aspirationen der Eltern stärker als die mit der Klassenlage verbundenen Einschränkungen und Möglichkeiten.

Was folgt aus diesen Ergebnissen für eine Bewertung des Bildungswesens unter der Norm der Chancengleichheit? Nur ein Teil der Beziehung zwischen Klassenlage und Aspirationen ergibt sich aus der elterlichen Planung, ein doch noch recht großer Teil deutet auf die Wirksamkeit sozialer Barrieren im Bildungswesen. Die Chancengleichheit im Bildungswesen ist daher größer als die Bruttokorrelation es nahelegt, aber es bleiben immer noch beträchtliche Ungleichheiten der Chancen im Bildungswesen.

In Modell b war der Pfad von AUFW nach ELASPIR vergleichsweise schwach. Läßt sich Modell b vereinfachen, indem wir auf diesen Pfad ver-

Tabelle 6.4 GYM-NRW. Erklärung des Zusammenhangs zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen der Eltern durch Aufwand und Nutzen: Zerlegung der Effekte für Modelle ohne Kausaleinfluß des Aufwands auf Aspirationen

Variablenpaar	r (1)	Kausaler Effekt		Gesamt (4)	Nichtk.Effekt		Erklärte Varianz R ² (7)
		Direkt (2)	Indirekt (3)		abs. (5)	in % (6)	
Modell c: mit Einbezug von AUFW als intervenierende Variable zwischen KLASSE und NUTZ ¹							
4 KLASSE, ELASPIR	.280	.167	.114	.280	-	-	.155
5 AUFW, ELASPIR	.241	-	.057	.057	.184	76,4	-
6 NUTZ, ELASPIR	.357	.292	-	.292	.065	18,2	-
Modell d: ohne Einbezug von AUFW							
2 KLASSE, NUTZ	.389	.389	-	.389	-	-	.151
4 KLASSE, ELASPIR	.280	.167	.114	.280	-	-	-
6 NUTZ, ELASPIR	.357	.292	-	.292	.065	18,2	.151

¹Die Effektzerlegung für die Korrelationen 1 - 3 kann Tab. 6.3 entnommen werden.

zichten und AUFW nur noch als intervenierende Variable zwischen KLASSE und NUTZ einsetzen? In dem entsprechenden Modell c (Tab. 6.4) kann dann für die Korrelation 5 eine Testgleichung aufgestellt werden. Leider wird nur etwa ein Viertel der Korrelation zwischen AUFW und ELASPIR durch den indirekten Einfluß über NUTZ dargestellt. Die Diskrepanz zwischen erwartetem und vom Modell implizierten Wert für die Korrelation AUFW-ELASPIR ist mit .184 sehr hoch. Die Konsequenz daraus wäre, AUFW ganz fallenzulassen (Modell d). Der Verlust an erklärter Varianz ist für NUTZ mit 2,8% minimal, für ELASPIR praktisch Null. Jedoch wird die Vereinfachung mit einem Anstieg des direkten Einflusses von KLASSE auf ELASPIR erkaufte. Die Erklärungskraft des Entscheidungsfeldes wird geringer, die Bewertung des Bildungssystems unter dem Gesichtspunkt Chancengleichheit fällt ungünstiger aus.

Als Zielvariable wurde bis jetzt die zusammenfassende Variable ELASPIR betrachtet. Gibt es Unterschiede zwischen den beiden einzelnen Aspirationen der Eltern – ABI und STUD – in ihrer Abhängigkeit von KLASSE einerseits, AUFW und NUTZ andererseits? Die elterliche Abschätzung von Aufwand und Nutzen müßte in stärkerem Maße die naheliegenden Aspirationen – ABI – beherrschen; soziale Barrieren müßten vor allem weitreichende Aspirationen – STUD – einschränken. Anders gesagt: Die Korrelation KLASSE-ABI müßte zum größeren Teil durch indirekte Pfade über AUFW und NUTZ erklärbar sein; die Korrelation KLASSE-STUD müßte zum größeren Teil durch einen direkten Pfad zwischen KLASSE und STUD erklärt sein. Läßt sich diese Vermutung bestätigen?

Erinnern wir daran, daß ELASPIR sieben, ABI und STUD jedoch nur drei Ausprägungen haben und betrachten zunächst die Einzelkorrelationen (Tab. 6.5). Die Interkorrelationen zwischen KLASSE, AUFW und NUTZ haben sich durch den Wechsel der abhängigen Variablen natürlich nicht geändert. Leicht geändert haben sich jedoch die Korrelationen der unabhängigen mit den beiden neuen abhängigen Variablen: sie sind generell niedriger, bei AUFW und NUTZ für beide abhängige Variablen im gleichen Maße; die Korrelation mit KLASSE ist jedoch für ABI stärker gesunken als für STUD. Nach den Einzelkorrelationen kann man also – wie vermutet – einen stärkeren direkten Einfluß von Klasse auf STUD als auf ABI erwarten.

Die Zerlegung der Korrelation zwischen KLASSE und ABI bzw. zwischen KLASSE und STUD in einem Kausalmodell, in dem diese Beziehungen vollständig erklärt werden und die Kausalbeziehungen zwischen den drei unabhängigen Variablen Modell b entsprechen, ist in Tab. 6.6 dargestellt. Wie zu erwarten, ist die erklärte Varianz für beide Einzelva-

riablen niedriger als für ELASPIR. Der Anteil der indirekten Einflüsse der Klassenlage ist – wie erwartet – bei ABI höher als bei STUD. Der geringere Anteil der indirekten Einflüsse geht jedoch allein auf das Konto von AUFW; der vermittelnde Einfluß von NUTZ ist für ABI und STUD gleich bedeutsam. Die mit der Klassenlage gegebenen Einschränkungen und Möglichkeiten schlagen also bei der Entscheidung für kurzfristige Schulziele stärker durch als bei langfristigen; die mit der Klassenlage gegebenen Verpflichtungen und Erwartungen jedoch haben für die Entscheidung über kurz- und langfristige Ziele das gleiche Gewicht. Betrachtet man AUFW und NUTZ aber als Einheit, so hat das Entscheidungsfeld der Eltern eine größere Bedeutung für naheliegende Aspirationen, während soziale Barrieren vor allem weiterreichende Aspirationen einschränken.

Tabelle 6.5 GYM-NRW. Produkt-Moment-Korrelationen von Aufwand und Nutzen mit schulischen Aspirationen der Eltern

	ABI	STUD	ELASPIR
KLASSE	.220	.259	.280
AUFW	.211	.207	.241
NUTZ	.311	.305	.357

Tabelle 6.6 GYM-NRW. Zerlegung der Korrelation zwischen Klassenlage und angestrebtem Abitur bzw. Studium in einem Modell mit Klassenlage, Aufwand und Nutzen als Prädiktoren

	r	Kausaler Effekt				Erklärte Varianz R ²	
		Direkt KLASSE	Indirekt AUFW	Indirekt NUTZ	Indirekt Gesamt		Indirekt in % v. (1)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
KLASSE, ABI	.220	.079	.043	.098	.141	64,0	.113
KLASSE, STUD	.259	.140	.028	.090	.118	45,7	.118

6.4 Abschließende Überlegungen: Zur empirischen Prüfbarkeit theoretischer Erklärungsmuster

In diesem Kapitel habe ich zwei Zwecke verfolgt: Erstens sollte die Theorie des Entscheidungsfeldes, mit der bisher empirische Zusammenhänge nur interpretiert wurden, direkt empirisch überprüft und die Korrelation zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen aus der Handlungsperspektive der Eltern erklärt werden. Zweitens sollte durch eine möglichst breite und genaue Erfassung der Handlungsperspektive der Eltern der Anteil der Korrelation zwischen Klassenlage und Bildung ermes- sen werden, der sich *nicht* aus der Handlungsperspektive der Eltern erklä- ren läßt und daher – indirekt – auf die Wirkung sozialer Barrieren zu- rückgeführt werden muß. Eine Trennung von Einflüssen aus der Hand- lungsperspektive und Einflüssen von Sozialsystemen erlaubt eine differen- zierte Bewertung des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der Chan- cengleichheit; nur die Beziehungen zwischen Merkmalen der sozialen Her- kunft und schulischen Kriterien, die bei Kontrolle von Merkmalen der Handlungsperspektive bestehen bleiben, deuten auf eine Ungleichheit der Chancen im Bildungswesen. Tatsächlich konnte ein Teil der Korrelation zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen der Eltern durch Aufwand und Nutzen erklärt werden; ein kleinerer Teil aber blieb als direkter Ein- fluß der Klassenlage auf Bildungsaspirationen auch bei Kontrolle von Auf- wand und Nutzen bestehen. Die Theorie des Entscheidungsfeldes kann diese Korrelation also statistisch nicht vollständig erklären. Die Ungleich- heit der Chancen wird durch die Bruttokorrelation zwischen Klassenlage und Bildungsaspirationen zwar überschätzt, ebensowenig aber erlaubt es der Einfluß der Klassenlage auf Aspirationen, der auch bei Kontrolle der elterlichen Handlungsperspektive bestehen bleibt, von einer Gleichheit der Chancen zu sprechen. Wie muß nun der Versuch gewertet werden, ein theoretisches Erklärungsmuster durch empirische Erhebung seiner Begriffe statistisch zu überprüfen? Und wie kann die hier gewählte Metho- de verallgemeinert werden, aus der Überprüfung eines theoretischen Er- klärungsmusters Schlüsse über Gleichheit oder Ungleichheit von Chancen im Bildungswesen zu ziehen?

Man kann zwischen zwei Zwecken unterscheiden, zu denen Theorien in der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung verwandt werden: Theorien dienen als allgemeine Erklärungsmuster oder sie leiten bei der sta- tistischen Erklärung eines spezifischen Zusammenhangs an. Ein Erklä- rungsmuster bewährt sich, wenn man aus ihm mehrere, sachlich möglichst unterschiedliche und empirisch bestätigte bivariate Zusammenhänge ab-

leiten kann (Zetterberg 1973). Eine statistische Erklärung bewährt sich, wenn ein bivariater Zusammenhang durch die Einführung einer oder mehrerer Drittvariablen annulliert wird; die Drittvariablen erklären dann den Ausgangszusammenhang (Kendall/Lazarsfeld 1950). Ich habe in dieser Arbeit die Theorie des Entscheidungsfeldes sowohl als Erklärungsmuster wie auch als statistische Erklärung eingesetzt. In den Kapiteln 4-5 wurde das Entscheidungsfeld der Eltern als Erklärungsmuster für mehrere bivariate Beziehungen zwischen sozialer Position und Schullaufbahn verwandt, die sich sachlich nach der Schulstufe, d.h. dem Grad der sozialen Selektion unterschieden. Auf diese Weise wurde vor allem verständlich, warum in späteren Schulstufen trotz sozialer Selektion die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn immer wieder neu auftaucht (siehe Abschnitt 4.3.3). Als theoretisches Erklärungsmuster hat sich – in diesem relativ engen sachlichen Rahmen – die Theorie des Entscheidungsfeldes also gut bewährt. In Kapitel 6 wurde das Entscheidungsfeld der Eltern anhand von Indikator-Fragen erhoben, als Drittvariable in die Beziehung zwischen sozialer Position und Schullaufbahn eingesetzt und die Stärke des vermittelten mit der Stärke des Ausgangszusammenhangs verglichen. Durch die Vermittlung ließ sich jedoch nur etwas mehr als die Hälfte der Ausgangskorrelation statistisch erklären. Als statistische Erklärung hat sich die Theorie des Entscheidungsfeldes also weniger gut bewährt.

Vergleicht man beide Verwendungszwecke anhand des – sicher begrenzten – Beispiels der Theorie des Entscheidungsfelds, so ist wohl etwas Skepsis gegenüber der statistischen Erklärung angebracht. Es könnte sein, daß theoretische Begriffe wie Entscheidungsfeld, Aufwand und Nutzen allein in die Sprache des Forschers (und Theoretikers), nicht in die Sprache der untersuchten Personen gehören, daß sie sich m.a.W. einer Operationalisierung entziehen und nur der Integration empirisch geprüfter Zusammenhänge dienen, die sich auf andere Operationalisierungen stützen. Es könnte weiterhin sein, daß Theorien in der Sozialwissenschaft dem Zweck, disparate empirische Ergebnisse unter einen Nenner zu bringen, besser dienen als dem Zweck, eine detaillierte sachliche Aufgliederung und entsprechende statistische Überprüfung eines einzelnen empirischen Zusammenhangs anzuleiten.

Wenn gegenüber dem ersten Zweck dieses Kapitels im nachhinein Skepsis angebracht ist, so gegenüber dem zweiten Zweck noch in verstärktem Maße; denn die Trennung von Einflüssen aus der Handlungsperspektive und Einflüssen von Sozialsystemen hing ja von der statistischen Erklärung der Korrelation zwischen sozialer Position und Schullaufbahn aus der

Handlungsperspektive der Eltern ab. Dennoch rechtfertigt es der Zweck einer differenzierten Messung von Chancengleichheit, zu überlegen, wieweit die Untersuchung dieses Kapitels zwar Beschränkungen unterliegt, die gewählte Methode aber verallgemeinert werden kann.

Die Messung der Chancengleichheit in diesem Kapitel ist zunächst durch die Untersuchungsgruppe beschränkt. Da sie auf nur einer Stichprobe beruht, hat sie nur Beispielcharakter. Da diese Stichprobe weiterhin noch sozial selektiv ist, wird eine Übertragung des Ergebnisses auf sozial repräsentative Stichproben schwierig sein. Da sie schließlich mit einer spezifischen Operationalisierung des elterlichen Entscheidungsfeldes durch Aufwand und Nutzen arbeitet, hängt die Höhe der Chancenungleichheit von dieser Operationalisierung ab. Aufwand und Nutzen sind jedoch ursprünglich Begriffe aus der Ökonomie für meßbare Größen. Als Merkmale des Entscheidungsfeldes der Eltern sind sie dagegen Metaphern ohne institutionell definierte Einheiten — daher die Notwendigkeit einer Operationalisierung durch Indikator-Fragen.

Alle diese Beschränkungen schließen jedoch eine Verallgemeinerung der Methode dieses Kapitels nicht aus, Chancengleichheit zu messen. Sie ließe sich, sofern nur entsprechende Daten vorhanden sind, durchaus auch in anderen und sozial nicht selektiven Stichproben mit anderen Operationalisierungen des elterlichen Entscheidungsfeldes anwenden. Es bleibt nur eine prinzipielle Einschränkung der Methode, die sich aus der indirekten Erfassung sozialer Barrieren ergibt. Die elterliche Lebensplanung wird durch das Entscheidungsfeld erhoben, die Wirkung sozialer Barrieren aus der unzulänglichen Erklärungskraft des elterlichen Entscheidungsfeldes erschlossen. Natürlich aber wirken die Perspektiven der elterlichen Lebensplanung und die Wirkung sozialer Barrieren in einer konkreten Entscheidung zusammen. Sachverhalte, die als soziale Barriere wirken mögen, werden ja zugleich auch in der Lebensplanung berücksichtigt; insofern sind die Wirkungen subjektiver Planung und objektiver Barrieren miteinander verquickt. Empirisch ließe sich diese Verquickung nur nachzeichnen, wenn man Indikatoren auch für soziale Barrieren hat und wenn man die Wirkungen beider Seiten, solange man nur Querschnittsdaten hat, als multiplikative Interaktion statt als bloße Addition auffaßt oder, sobald man Längsschnittsdaten hat, in ihrem zeitlichen Wechselspiel verfolgt. Solange diese Bedingungen nicht erfüllt sind, bleibt die Methode dieses Kapitels, Chancenungleichheit zu messen zwar unzulänglich; sie stellt aber trotzdem noch einen Fortschritt gegenüber dem weithin üblichen Verfahren dar, Bruttokorrelationen zwischen sozialer Herkunft und schulischen Kriterien umstandslos als Indiz für ungleiche Chancen im Bildungswesen zu nehmen.

Mit der Theorie des Entscheidungsfeldes habe ich beabsichtigt, die Alltagsrationalität der elterlichen Lebensplanung zu erfassen, die man aus den in Kap. 4 und 5 dargestellten Korrelationen herauslesen kann und die ich in Kap. 6 anhand von Indikator-Fragen unmittelbar erhoben habe. Mit der empirischen Prüfung der zuvor nur erklärend benutzten Theorie ist die erste Gruppe systematischer Analysen dieser Arbeit abgeschlossen. Alle Analysen dieser Gruppe zielten darauf, die Prozesse der elterlichen Lebensplanung hinter den in der Bildungssoziologie berichteten Korrelationen sichtbar zu machen – mit Hilfe der Theorie des Entscheidungsfeldes. Ganz unabhängig von den Problemen ihrer direkten empirischen Überprüfung ist diese Theorie ein allgemeines Erklärungsmodell, das für Entscheidungen in den verschiedensten inhaltlichen Problemen herangezogen werden kann. Auf die elterliche Lebensplanung angewandt, ist sie jedoch in zwei Hinsichten inhaltlich eingeschränkt. Sie umfaßt erstens Bedingungen der elterlichen Lebensplanung nur als einzelne Partikel, die zwar jedes für sich Orientierungspunkte der elterlichen Lebensplanung sind, die aber nicht in der elterlichen Lebensgeschichte miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Sie umfaßt zweitens nur den sachlichen, auf die Aufgabe des Lernens gerichteten, nicht aber den affektiven, vom schulischen Schicksal unabhängigen Aspekt der Beziehung zwischen Eltern und Schüler. Die Analysen der beiden folgenden Kapitel sollen genau dort weiterführen, wo die Theorie des Entscheidungsfeldes sachlichen Beschränkungen unterliegt: in Kap. 7 geht es darum, wie die soziale Selbstdeutung der Sozialbiographie der Eltern, in Kap. 8, wie die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind die Schullaufbahnplanung der Eltern beeinflusst. Die beiden Kapitel sollen also den in der historischen Analyse (besonders Abschnitt 2.1.2) abgeleiteten Motiven der elterlichen Lebensplanung in systematisch-empirischer Form nachgehen.

7. Soziale Selbstdeutung der Eltern und Schullaufbahn des Kindes:

Sozialbiographie und aktuelle soziale Position als Determinanten von Entscheidungen und Aspirationen

Die Eltern planen den Lebensweg ihres Kindes, und sie haben selbst schon den wichtigsten Teil ihres Lebensweges hinter sich: von der sozialen Herkunft, dem Status ihrer Eltern, über den erlangten Ausbildungsstatus bis schließlich zum erworbenen Berufsstatus. Nun müssen die Eltern den Ausbildungsweg und die zukünftige Berufskarriere ihres Kindes planen. Was liegt näher als die Vermutung, daß die Eltern den Weg ihres Kindes über die Ausbildung zu einem zukünftigen Beruf nach ihren eigenen Erfahrungen auf dem Wege vom Herkunftsstatus über Ausbildungsstatus zum Berufsstatus planen?

Die Lebensgeschichte der Eltern kann nicht nur in ihrer individuellen Einmaligkeit, sondern auch in ihrer Allgemeinheit gesehen werden: als eine Folge von sozialen Status, als Sozialbiographie. Die Sozialbiographie – also etwa der Zugang in hohe Angestelltenpositionen lediglich mit einem Volksschulabschluß oder der Aufstieg von kleinen zu großen Selbständigen in der Generationenfolge – wird von den Eltern in einer typischen Weise interpretiert, als Erfolg oder Mißerfolg. Die Sozialbiographie ist ein Indikator für die soziale Selbstdeutung der Familie, die die Schullaufbahn des Kindes beeinflussen kann. Ich will im folgenden Kapitel zunächst erläutern, unter welchen theoretischen Gesichtspunkten ich die Sozialbiographie der Eltern betrachte (Abschnitt 7.1), dann Hypothesen, Operationalisierung und Prüfmodelle zum Einfluß der Sozialbiographie der Eltern auf die Schullaufbahn des Kindes darstellen (Abschnitt 7.2) und die empirisch meßbaren Einflüsse der Sozialbiographie auf Übergänge (Abschnitt 7.3) und Aspirationen (Abschnitt 7.4) überprüfen; abschließend will ich die allgemeinsoziologischen Gesichtspunkte der empirischen Analyse herausstellen, die von ihrem spezifischen Inhalt abgelöst werden können (Abschnitt 7.5).

7.1 Theoretische Gesichtspunkte zur Analyse der Sozialbiographie

In den vorausgegangenen Kapiteln hatte ich soziale Positionen als Kombination von Lebenschancen und Verpflichtungen aufgefaßt, die jenseits individueller Wünsche und Vorstellungen liegen und im Handeln des Individuums berücksichtigt werden müssen (siehe Abschnitt 4.1). In diesem Kapitel will ich die Sozialbiographie von Individuen als ein Datum jenseits individueller Wünsche und Vorstellungen behandeln, das von einer gegebenen aktuellen sozialen Position her interpretiert werden muß. Ich gehe davon aus, daß die Deutung der Sozialbiographie nicht im subjektiven Belieben des einzelnen liegt, sondern wiederum von den Rahmenbedingungen der aktuellen sozialen Position abhängt: Die soziale Selbstdeutung ist durch die Sozialbiographie nicht determiniert, aber sie kann die Daten der Lebensgeschichte nicht verleugnen und muß die Lebenschancen und Verpflichtungen respektieren, die mit der aktuellen sozialen Position gegeben sind. Die Analysen zur sozialen Position in den vorausgegangenen und die Analyse zur Sozialbiographie in diesem Kapitel haben einen gemeinsamen Nenner in der Annahme, daß einer sozialen Position und einer Sozialbiographie in einem spezifischen Sinne Objektivität zukommt: Sie sind real jenseits des individuellen Bewußtseins, aber sie determinieren das Individuum nur insofern, als sie die unterschiedliche Schwierigkeit der Handlungsalternativen und die unterschiedliche Plausibilität von Deutungen festlegen, ohne je bestimmte Handlungen oder Deutungen auszuschließen.

Die Daten der elterlichen Sozialbiographie von der Berufszugehörigkeit der Großväter über die Ausbildungsabschlüsse der beiden Eltern bis zur aktuellen Berufszugehörigkeit des Vaters, beeinflussen in ihrer Konstellation Handlungen und Entscheidungen der Eltern, unabhängig von dem, was die Eltern zu einem gegebenen Zeitpunkt, etwa einer Befragung, darüber aussagen mögen. Eine Familie ist – zum Beispiel – aus dem selbständigen Kleinbürgertum in die Klasse der un- und angelernten Arbeiter abgestiegen. Diese Tatsache stellt ein Problem dar, dessen Deutung und Erklärung sich in wichtigen Entscheidungen der Lebensplanung niederschlagen wird – unabhängig davon, wie dürftig oder ausformuliert, klar oder widersprüchlich aktuell gegebene Erklärungen sein mögen. Damit ist nicht gesagt, daß die Sozialbiographie nicht auf eine Verarbeitung im Bewußtsein der Eltern angewiesen wäre, um sich in Handlungen und Entscheidungen auszuwirken. Es soll vielmehr nur gesagt sein, daß diese Verarbeitung langfristig abläuft, daß ihre punktuelle Wiedergabe auch für den Betroffenen schwierig ist und daher leicht verzerrt sein kann, und daß

schließlich die Tatsachen der Sozialbiographie selber einer willkürlichen Verarbeitung enge Grenzen setzen. Wie die Eltern ihre Geschichte sehen, haben sie im Laufe dieser Geschichte selbst herausgearbeitet. Was aus dieser Sicht folgt, steht fest, bevor es in einer aktuellen Entscheidungssituation rationalisiert werden kann. Die Deutung der Sozialbiographie ist ein dauernder unterschwelliger Prozeß, der sich weniger in einer präzisen Selbstdarstellung als in bestimmten Handlungen zeigen wird. Mit einem Satz: Eine Sozialbiographie impliziert eine typische soziale Selbstdeutung, die sich in bestimmten Handlungen der Eltern niederschlagen wird.

Die Einheit der Analyse ist nicht das Individuum, sondern die Familie. Ich trenne zwischen für den Erwerb einer sozialen Position wichtigen und die soziale Position aktuell bestimmenden Dimensionen und behandle das Profil dieser Dimensionen als Indikator für die soziale Selbstdeutung der Familie. Ich untersuche ein Statusprofil der Familie, das sich innerhalb einer Generation aus dem Ausbildungsstand des Vaters, dem Ausbildungsstand der Mutter und dem Beruf des Vaters ergibt, und ein zweites Statusprofil der Familie, das sich über zwei Generationen aus dem Beruf der Großväter väterlicher- und mütterlicherseits und dem Beruf des Vaters ergibt. Das erste Profil bezeichne ich als *Statuskarriere*, das zweite als *Mobilitätsbiographie* der Familie. Beide Profile enthalten für den Erwerb sozialer Positionen und für die aktuelle soziale Position wichtige Dimensionen. Für beide Profile kann man Aufstieg, Konsistenz und Abstieg unterscheiden.

Ich konstruiere aus den verschiedenen Ausprägungen von Statuskarriere und Mobilitätsbiographie typische soziale Selbstdeutungen der Familie und überprüfe ihren Einfluß an den Entscheidungen oder Aspirationen der Eltern zur Schullaufbahn ihrer Kinder. Die schulischen Entscheidungen und Aspirationen der Eltern sind zwar auf die Kinder gerichtet, aber sie charakterisieren die Status- und Mobilitätsproblematik der Eltern. Die Interpretation der Geschichte der Familie von ihrem heutigen Status aus beeinflußt Handlungen und Wünsche für den zukünftigen Status der Familie, die Entscheidungen und Aspirationen für die Schullaufbahn der Kinder. Eltern der gleichen aktuellen sozialen Position werden sich daher in den schulischen Entscheidungen und Planungen für die Kinder unterscheiden, wenn sie sich durch die soziale Selbstdeutung der Familie unterscheiden. Zusätzlich zur sozialen Position wird die Sozialbiographie der Eltern die Schullaufbahn der Kinder beeinflussen.

Eine Sozialbiographie ist nicht nur durch die Folge von Status im Leben des einzelnen, sondern auch durch die historischen und sozialen Bedingungen charakterisiert, die das Leben des einzelnen begleiten. Da ich das erste

untersuchen will, muß ich das zweite konstant halten. Aus diesem Grunde untersuche ich generationell homogene Gruppen, die ihre Sozialbiographie unter nahezu gleichen historischen und sozialen Bedingungen durchlebt haben: Eltern von Schülern des 5. Schuljahres bzw. von 16jährigen Gymnasiasten, die im Untersuchungsjahr 1970 in der Mehrheit zwischen 35 und 45 bzw. zwischen 40 und 50 Jahren alt sind. Nach ihrer Stellung im Lebenszyklus sind für die Eltern zwar auch in Zukunft Mobilitätsprozesse zu erwarten; die entscheidenden Mobilitätsprozesse jedoch, die durch die Mitgift der sozialen Herkunft und der Ausbildungsabschlüsse bedingt sind, haben die Eltern hinter sich. Von daher kann erwartet werden, daß Mobilitätsprozesse der Eltern in etwa gleicher Weise auf die Kinder extrapoliert werden: Die soziale Herkunft der Familie beeinflußt ihre soziale Zukunft.

7.2 Hypothesen, Operationalisierungen und Prüfverfahren

7.2.1 *Hypothesen: Klassenlagenspezifischer oder klassenlagenunabhängiger Einfluß der Sozialbiographie?*

In strukturell stabilen Gesellschaften – wie der Bundesrepublik im Jahre 1970, dem Ort und Zeitpunkt für diese Untersuchung – herrscht über die Rangordnung auf einzelnen Dimensionen sozialer Ungleichheit (Kleining/Moore 1968, K.U. Mayer 1975:76-95) und über die Zuordnung von Rangpositionen in verschiedenen Dimensionen weitgehend Konsens. Dieser Konsens definiert den Normalfall der „konsistenten“ Kombination von Rangplätzen auf den Statusdimensionen. Die inkonsistenten Ausprägungen beider Arten von Statusprofilen repräsentieren nun entweder einen Aufstieg oder einen Abstieg. Mit „Auf“- oder „Abstieg“ ist im Falle der Statuskarriere der Übergang von der mit dem Ausbildungsabschluß typischerweise verbundenen zur aktuellen Klassenlage bezeichnet, im Falle der Mobilitätsbiographie der Wechsel der Klassenlage zwischen zwei Generationen. Auf- oder Abstieg sind objektiv gegeben; sie müssen von den Familien als Erfolg oder Mißerfolg verarbeitet werden.

Nicht jeder Auf- oder Abstieg ist nun dramatisch genug, eine Verarbeitung als Erfolg oder Mißerfolg zu fordern; ein Wechsel über sozial wirksame Grenzen jedoch kann subjektiv nicht einfach ignoriert werden. Wo endet also die Konsistenz, wo beginnt die Inkonsistenz? Hier sind objektive

Barrieren zwischen Ausprägungen des aktuellen Status, also der Klassenlage, entscheidend. Ein theoretisch wichtiges und empirisch faßbares Kriterium für objektive Barrieren zwischen Klassenlagen ist eine hohe Binnen- und geringe Außenmobilität. Danach lassen sich drei Gruppen von Klassenlagen unterscheiden (Müller 1975:67,71): anordnend-nichtmanuelle, ausführend-nichtmanuelle und manuelle, oder kurz: obere, mittlere und untere Klassenlagen (siehe Anhang B, Tab. B. 1). Prinzipiell sind in jeder dieser drei Gruppen Auf- und Abstieg denkbar, insgesamt also sechs inkonsistente Statusprofile. Da es aber von der Sache her einen Abstieg nach oben und einen Aufstieg nach unten nicht geben kann, verbleiben vier inkonsistente Statusprofile; Aufstieg in obere, anordnend-nichtmanuelle Klassenlagen; Aufstieg in mittlere, ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen; Abstieg in mittlere, ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen; Abstieg in untere, manuelle Klassenlagen.

Die Familien interpretieren ihre Sozialbiographie immer vom Standpunkt ihrer aktuellen Lage aus. Die Wirkung einer inkonsistenten Sozialbiographie – eines Auf- oder Abstiegs – muß daher im Vergleich mit einer konsistenten Sozialbiographie der gleichen aktuellen Lage gemessen werden. Die entscheidende Frage ist dann, ob der Effekt eines Auf- oder Abstiegs für alle aktuelle Klassenlagen der Richtung nach gleich ist oder ob die Richtung dieser Effekte von der Klassenlage abhängt. Ich will daher zunächst ein System klassenlagenspezifischer, dann ein System klassenlagenunabhängiger Hypothesen ableiten.

Das System klassenlagenspezifischer Hypothesen ergibt sich aus dem Verhältnis, in dem durchlebte und noch weiter extrapolierbare Auf- oder Abstiegsprozesse der Eltern ihre soziale Selbstdeutung bestimmen. Die Struktur sozialer Mobilität – ihre Begrenzung an den Enden und ihre Offenheit in der Mitte der Statusskala – bringt es mit sich, daß die Verarbeitung inkonsistenter Statusprofile in mittleren Klassenlagen sich von der Verarbeitung inkonsistenter Statusprofile in extremen Klassenlagen unterscheidet. In mittleren Klassenlagen deuten inkonsistente Statusprofile auf einen durchlebten sozialen Auf- oder Abstieg hin; gleichzeitig aber bleibt noch ein weiterer Aufstieg oder eine Kompensation des durchlebten Abstiegs offen. Die Realität sozialer Mobilität wurde als Erfolg oder Mißerfolg erfahren. Zugleich bleibt soziale Mobilität als weitere Möglichkeit ein akutes Problem. Aus diesem Grunde nehme ich an, daß in mittleren Klassenlagen Auf- und Abstieg die gleiche Konsequenz für schulische Entscheidungen und Aspirationen haben werden; da Auf- und Abstieg eine gesteigerte Relevanz der Problematik sozialer Mobilität mit sich bringen, vermute ich eine Steigerung schulischer Entscheidungen und Aspirationen relativ

zu den konsistenten Klassenlagen. In extremen Klassenlagen bedeuten inkonsistente Statusprofile jedoch einen nicht mehr extrapolierbaren Aufstieg oder einen nicht mehr extrapolierbaren Abstieg. Die Realität sozialer Mobilität wurde als extremer Erfolg oder extremer Mißerfolg erfahren, aber: im Falle des Erfolges ist weiterer Aufstieg kein sinnvolles Ziel, im Falle des Mißerfolges Kompensation keine realistische Möglichkeit mehr. Im Falle des Erfolges wird die Mobilitätsproblematik entdramatisiert, im Falle des Mißerfolges stark dramatisiert. Aus diesem Grunde nehme ich an, daß inkonsistente Statusprofile in oberen Klassenlagen zu einer Senkung, in unteren Klassenlagen zu einer Steigerung schulischer Entscheidungen bzw. Aspirationen relativ zu den konsistenten Klassenlagen führen.

Aus der Struktur der sozialen Mobilität selber lassen sich also vier Hypothesen über klassenlagenspezifische Wirkungen inkonsistenter Sozialbiographien gewinnen. *Erstens*: Ein Aufstieg in anordnend-nichtmanuelle Klassenlagen wird zu weniger anspruchsvollen Schullaufbahnentscheidungen bzw. niedrigeren schulischen Aspirationen führen als in entsprechenden konsistenten Klassenlagen. *Zweitens*: Ein Aufstieg in ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen wird zu anspruchsvolleren Schullaufbahnentscheidungen bzw. höheren schulischen Aspirationen führen als in entsprechenden konsistenten Klassenlagen. *Drittens*: Ein Abstieg in ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen wird zu anspruchsvolleren Schullaufbahnentscheidungen bzw. höheren schulischen Aspirationen führen als in entsprechenden konsistenten Klassenlagen. *Viertens*: Ein Abstieg in manuelle Klassenlagen wird zu anspruchsvolleren Schullaufbahnentscheidungen bzw. höheren schulischen Aspirationen führen als in entsprechenden konsistenten Klassenlagen. Diese vier Hypothesen gelten sowohl für die Statuskarriere wie auch für die Mobilitätsbiographie der Eltern.

Insofern diese vier Hypothesen sich alle in der gleichen Weise aus der Struktur sozialer Mobilität – dem klassenlagenspezifischen Verhältnis von erfahrener und erwartbarer Mobilität – ableiten lassen, kann man sie als ein System betrachten. In ihrer Gesamtheit unterstellen sie die Abhängigkeit sozialbiographischer Effekte von der aktuellen Klassenlage. Diese Unterstellung – und damit das System der vier Hypothesen – ist nur dann bestätigt, wenn alle vier Hypothesen gleichzeitig bestätigt werden. Sie ist widerlegt, wenn nur eine der Hypothesen nicht bestätigt werden kann. Insbesondere ist sie widerlegt, wenn die Hypothesen nicht bestätigt werden, die für die gleiche Sozialbiographie auf unterschiedlichen Klassenlagen entgegengesetzte Effekte voraussagen, d.h. die erste und zweite Hypothese.

Das System klassenlagenunabhängiger Hypothesen ergibt sich aus dem Zusammentreffen von Wirkungen der Herkunft und der aktuellen Klassenlage. In der sozialen Selbstdeutung der Familie wirkt die Herkunft nach – zusätzlich zur, aber in der Richtung unabhängig von der aktuellen Klassenlage.

Aus dieser Überlegung ergibt sich ein System von zwei Hypothesen über die klassenlagenunabhängige Wirkung inkonsistenter Sozialbiographien. *Erstens*: Ein Aufstieg wird zu weniger anspruchsvollen Schullaufbahnentscheidungen bzw. niedrigeren schulischen Aspirationen führen als in entsprechenden konsistenten Klassenlagen. *Zweitens*: Ein Abstieg wird zu anspruchsvolleren Schullaufbahnentscheidungen bzw. niedrigeren schulischen Aspirationen führen als in entsprechenden konsistenten Klassenlagen. Auch in diesem zweiten System von Hypothesen wird zwar der Effekt inkonsistenter Sozialbiographien relativ zu konsistenten Sozialbiographien gemessen, aber es wird nicht mehr – wie im ersten System – für unterschiedliche Klassenlagen ein unterschiedlicher Effekt der Sozialbiographie vorausgesagt. Beide Hypothesensysteme sind in der folgenden Tab. 7.1 gegenübergestellt.

Tabelle 7.1 Klassenlagenunabhängige und klassenlagenspezifische Hypothesen über die Wirkung der Sozialbiographie der Eltern auf die Schullaufbahn des Kindes.

Klassenlagenspezifische Hypothesen			Klassenunabhängige Hypothesen	
Sozialbiographie	Klassenlage	Effekt	Sozialbiographie	Effekt
1. Aufstieg	Oben	Senkung	1. Aufstieg	Senkung
2. Aufstieg	Mitte	Steigerung		
3. Abstieg	Mitte	Steigerung	2. Abstieg	Steigerung
4. Abstieg	Unten	Steigerung		

Kurzum: Auf der einen Seite ergibt sich aus der Struktur des sozialen Mobilitätsprozesses ein System von vier klassenlagenspezifischen Hypothesen, auf der anderen Seite aus dem Zusammenwirken von Herkunft und aktueller Lage ein System von zwei klassenlagenunabhängigen Hypothesen über die Wirkung inkonsistenter Sozialbiographien. Die Voraussagen der vier Hypothesen der ersten und der zwei Hypothesen der zweiten Systematik decken sich für drei inkonsistente Sozialbiographien: für den Aufstieg in

anordnend-nichtmanuelle und für den Abstieg in ausführend-nichtmanuelle oder in manuelle Klassenlagen. Sie unterscheiden sich vor allem für den Aufstieg in ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen. Hier sagt die zweite Hypothese des ersten Systems eine Steigerung schulischer Ziele bzw. Aspirationen voraus, während man nach der ersten Hypothese des zweiten Systems eine Senkung erwarten müßte. Die erste Systematik ist in ihren Voraussagen spezifischer und riskanter, aber zugleich im Falle des Scheiterns für Modifikationen offener. Ich werde für beide Systematiken von Hypothesen statistische Modelle vorstellen und überprüfen.

7.2.2 Operationalisierung

Die Einheit der Analyse ist nicht das Individuum, sondern die Familie. Beide Eltern müssen von der heutigen Position der Familie aus die soziale Herkunft jedes der beiden Partner interpretieren. Beide Eltern entscheiden zusammen über den Übergang nach der Grundschule bzw. mußten zusammen die Frage nach den Wünschen für die weitere Schullaufbahn ihres Kindes beantworten.

Nun kann es aber durchaus sein, daß die soziale Herkunft von Vater und Mutter unterschiedlich ist; dennoch wird die unterschiedliche Herkunft beider Eltern als gemeinsame Familiengeschichte von den Eltern gesehen werden und die Schullaufbahn der Kinder beeinflussen. Ich habe daher Profile gebildet, die die soziale Herkunft von Vater und Mutter berücksichtigen und die verschiedenen Möglichkeiten ihrer Kombination in der heutigen Familie berücksichtigen.

Die Logik der Profilbildung ist für Statuskarriere und Mobilitätsbiographie gleich; sie ist in Tab. 7.2 veranschaulicht. Tab. 7.2 stellt eine Kreuztabelle der beiden Dimensionen der sozialen Herkunft für verschiedene aktuelle Klassenlagen dar und gibt alle möglichen Ergebnisse der beiden Vergleiche wieder, auf denen jede der beiden Profilvariablen beruht: die Statuskarriere auf dem Vergleich der Ausbildung der Mutter und der Ausbildung des Vaters mit dem Beruf des Vaters, die Mobilitätsbiographie auf dem Vergleich des Großvaterberufs auf der väterlichen und der mütterlichen Seite mit dem Vaterberuf. Inhaltlich stellt Tab. 7.2 die klassenlagenspezifische Homogamie nach der Ausbildung der Eltern oder nach den Großvaterberufen dar. Die Diagonale von links oben nach rechts unten erfaßt die homogenen Elternpaare; sie enthält die am stärksten besetzten Zellen. Innerhalb dieser Diagonalzellen sind die Zellen wiederum am stärk-

sten besetzt, die durch den mit heutigen Klassenlagen äquivalenten Ausbildungsabschluß oder Großvaterberuf bezeichnet werden. Sie sind in Tab. 7.2 mit dem Code 5 „Konstant auf beiden Seiten“ gekennzeichnet. Die Lage des Codes 5 auf den beiden für den Statuserwerb wichtigen Dimensionen muß natürlich mit der Höhe der aktuellen Klassenlage variieren: In hohen Klassenlagen sind nur hohe Ausbildungen bzw. Großvaterberufe, in niedrigen Klassenlagen nur niedrige Ausbildungen bzw. Großvaterberufe äquivalent. Entsprechend kann es nur in mittleren Klassenlagen Profile des Aufstiegs, der Konsistenz und des Abstiegs geben, in oberen Klassenlagen dagegen nur Profile des Aufstiegs und konsistente Profile und in niedrigen Klassenlagen nur konsistente Profile und Profile des Abstiegs. Die Gesamtheit der möglichen Ausprägungen der Profile wird daher im folgenden an mittleren Klassenlagen demonstriert.

Wenn jeder der beiden Vergleiche, die der Statuskarriere und der Mobilitätsbiographie zugrundeliegen, jeweils Aufstieg, Konsistenz oder Abstieg bezeichnet, dann ergeben sich 9 mögliche Profile. Zwei dieser möglichen Profile bezeichnen in bezug auf den Herkunftsstatus extrem inhomogene Elternpaare: sie liegen rechts oben und links unten, in äußerster Distanz zu der Diagonale, die die homogenen Paare bezeichnet, und enthalten die Kombination eines Aufstiegs auf der väterlichen mit einem Abstieg auf der mütterlichen Seite sowie die Kombination eines Abstiegs auf der väterlichen mit einem Aufstieg auf der mütterlichen Seite. Bei dem hohen Grad von Homogamie in der deutschen Gesellschaft sind diese Kombinationen äußerst selten. Ich habe sie so behandelt, als wäre der Vergleich auf der Mutterseite konsistent ausgefallen; das ist im Mittelteil der Tab. 7.2 durch eine punktierte Linie dargestellt. Die logisch möglichen 9 Profile reduzieren sich daher auf 7, die in Tab. 7.2 mit den Codes 2-8 bezeichnet sind. Da bei konstanter Berufsklassifikation zwischen den Generationen sehr viele Aufstiegsprozesse möglich waren, habe ich weiterhin das Profil des Aufstiegs auf beiden Seiten für die Mobilitätsbiographie noch einmal in „Starken Aufstieg“ (Profil 1) und „Schwachen Aufstieg“ (Profil 2) unterteilt. Auf diese Weise ergibt sich dann die Gesamtheit von 8 Profilen, die im Fuß der Tab. 7.2 dargestellt sind.²³

Die Profilbildung beruht zwar auf zwei Vergleichen, aber sie läßt sich leicht auf einen Vergleich reduzieren. Will man nur die Vaterseite analysieren, so müssen die Profile 1,2,3 als „Aufstieg“, die Profile 4,5,6 als „Konstanz“ und die Profile 7,8 als „Abstieg“ zusammengefaßt werden; eine analoge Zusammenfassung auf der Mutterseite ist möglich — bis auf die Fehlklassifikation extrem inhomogener Herkunftsstatus in mittleren Klassenlagen. Will man weiterhin den Effekt für beide Seiten übereinstimmen-

Tabelle 7.2 Zur Bildung der Statuskarriere und der Mobilitätsbiographie aus für den Staterwerb wichtigen und aktuellen Dimensionen der sozialen Position

Aktuelle Position:
Klassenlage Vaterberuf

Für den Staterwerb wichtige Position
Ausbildung bzw. Klassenlage der Großväter

hoch:
anordnend-nichtmanuell

Vater

Mutter: Ausbildung bzw. Klassenlage-Großv.
niedrig → hoch

niedrig	1 (nur in Mobilitätsbiographie)	2	3
hoch	4		5

Ausb. bzw. Klassenl.-Großvater

mittel:
ausführend-nichtmanuell

Vater

Mutter: Ausbildung bzw. Klassenlage-Großv.
niedrig → hoch

niedrig	2	3	3
hoch	4	5	6
hoch	7	7	8

Ausb. bzw. Klassenl.-Großvater

niedrig:
manuell

Vater

Mutter: Ausbildung bzw. Klassenlage-Großv.
niedrig → hoch

niedrig	5	6
hoch	7	8

Ausb. bzw. Klassenl.-Großvater

Codes für die Statuskarriere bzw. Mobilitätsbiographie

- 1 $\begin{smallmatrix} V \\ M \end{smallmatrix} \rightleftharpoons$ Starker Aufstieg beide Seiten
- 2 $\begin{smallmatrix} V \\ M \end{smallmatrix} \rightrightarrows$ Schwacher Aufstieg beide Seiten
- 3 $\begin{smallmatrix} M \\ V \end{smallmatrix} \rightarrow$ Vater Aufstieg, Mutter konstant
- 4 $\begin{smallmatrix} V \\ M \end{smallmatrix} \rightarrow$ Vater konstant, Mutter Aufstieg

- 5 $\begin{smallmatrix} V \\ M \end{smallmatrix} \equiv$ Kostant beide Seiten
- 6 $\begin{smallmatrix} M \\ V \end{smallmatrix} \rightarrow$ Vater konstant, Mutter Abstieg
- 7 $\begin{smallmatrix} V \\ M \end{smallmatrix} \rightarrow$ Vater Abstieg, Mutter konstant
- 8 $\begin{smallmatrix} V \\ M \end{smallmatrix} \leftarrow$ Abstieg beide Seiten

Homogene Profile: 1,2,5,8
Inhomogene Profile: 3,4,6,7

Reine Profile väterlicherseits:
Aufstieg: 1,2,3; konstant: 4,5,6;
Abstieg: 7,8.

der Herkunft analysieren, so muß man die „homogenen“ Profile 1,2,5 und 8 miteinander vergleichen und die „inhomogenen“ Profile 3,4,6,7 ignorieren.

Die Operationalisierung von Statuskarriere und Mobilitätsbiographie ist also differenzierter als die Hypothesenbildung: Während Hypothesen nur für den Fall des Aufstiegs und Abstiegs entwickelt werden, trennt die Operationalisierung zwischen Auf- und Abstieg in der väterlichen und der mütterlichen Linie. Allerdings kann die Operationalisierung wieder so vereinfacht werden, daß sie den Hypothesen angepaßt ist. Ich werde in den folgenden Analysen sowohl die vereinfachte wie die differenziertere Operationalisierung verwenden und in beiden Fällen die Ausgangshypothesen überprüfen, im zweiten Fall aber die Wirkung der differenzierteren Profile nur noch induktiv analysieren.

7.2.3 Modelle zur Prüfung der Effekte inkonsistenter Sozialbiographien

In den theoretischen Überlegungen bin ich davon ausgegangen, daß die soziale Selbstdeutung der Familie sich aus dem Zusammenwirken der aktuellen Klassenlage und der Sozialbiographie von Familien ergibt. Die Sozialbiographie kann nur über den aktuellen Status auf schulische Aspirationen und Entscheidungen der Eltern einwirken: Entsprechend darf die Wirkung der Statusprofile nur für gegebene Klassenlagen überprüft werden. Das erste Erfordernis für die Prüfung unserer Hypothesen ist ein Verfahren, das „hierarchische“ Effekte zuläßt, bei dem die Wirkung eines zusätzlichen Faktors in die Wirkungen eines vorausgegangenen Faktors „eingebettet“ sind. — Die „hierarchische Einbettung“ der Statusprofile in die Klassenlagen zeigt sich deutlich in den Extremen: Man kann in untere Klassenlagen nicht aufsteigen und in obere Klassenlagen nicht absteigen. Eine Kreuztabelle von Klassenlagen und Statusprofilen enthält daher „strukturelle Nullen“, d.h. Zellen, die zwar definiert sind, von der Sache her aber unbesetzt sein müssen. Das zweite Erfordernis für die Prüfung unserer Hypothesen ist daher ein Verfahren, das Effekte zweier unabhängiger Variablen auseinanderhalten kann, auch wenn nicht alle Kombinationen von Ausprägungen auftreten. — Klassenlagen sind — was ihr Meßniveau betrifft — nominale Gruppen. In den vorausgegangenen Kapiteln habe ich sie zwar nach Lebenschancen oder Prestige in eine Rangordnung gebracht; im folgenden werde ich jedoch für sie nur noch nominales Meßniveau annehmen. Ebenso haben Statuskarrieren und Mobilitätsbiogra-

phie nur nominales Meßniveau. Das dritte und letzte Erfordernis für die Prüfung unserer Hypothesen ist ein Verfahren, das nominales Meßniveau zuläßt.

Diesen Erfordernissen wird das von Grizzle/Starmer/Koch (1969) entwickelte und als NONMET (Kritzer 1977) programmierte Verfahren der gewichteten multiplen Regression mit qualitativen Variablen gerecht. In diesem Verfahren werden durch die Ausprägungskombinationen unabhängiger qualitativer Variablen definierte aggregierte Werte der abhängigen Variablen vorausgesagt. Abhängige Variable sind also nicht individuelle, sondern für Gruppen aggregierte Werte, in der Regel Prozentsätze, die Fallzahl entspricht der betrachteten Zahl von Ausprägungskombinationen der unabhängigen Variablen. Da die Varianzen für die Schätzungen dieser Prozentsätze bei Werten um 50% größer, in den Extremen aber kleiner sind, ist eine entscheidende statistische Bedingung für die Anwendung der Regressionsanalyse nach dem Kriterium der kleinsten Quadrate – die Varianzhomogenität – verletzt. An ihrer Stelle wird eine Regression gerechnet, in der die Prozentsätze mit der Varianz ihrer Schätzfehler (nicht mit den zugrundeliegenden Häufigkeiten) gewichtet sind. Die Effekte der unabhängigen Variablen werden dann – wie in der normalen Regression – anhand der b-Werte geschätzt und – abweichend von der normalen Regression – nicht anhand der F-, sondern der Chi-Quadrat-Verteilung auf Signifikanz geprüft. Die Schätzung der b-Werte kann als eine Verallgemeinerung der Prozentsatzdifferenz, ihre Signifikanzprüfung als eine Verallgemeinerung des Chi-Quadrat-Tests angesehen werden.

Die Ausprägungskombination der unabhängigen Variablen und die zu prüfenden Effekte werden in einer sog. „Modellmatrix (design matrix)“ festgelegt: die Zeilen definieren die Ausprägungskombinationen (=Gruppen), die Spalten die Effekte. Die Modellmatrix kann vom Anwender nach seinen Erfordernissen festgelegt werden; sie muß jedoch – wie in jeder Regression – invertiert werden können, damit die Effekte, die b-Werte, sich schätzen lassen. Ein sogenanntes „saturiertes Modell“ verwendet ebenso viele Effekte wie Gruppen; es ist lediglich eine Transformation der eingegebenen Prozentwerte der abhängigen Variablen und sagt sie perfekt voraus. Nicht saturierte oder „reduzierte“ Modelle verwenden weniger Effekte als Gruppen; sie führen in der Regel zu Differenzen zwischen den eingegebenen und den vorausgesagten Prozentwerten der abhängigen Variable. Diese Differenzen können in einem Passungstest an der Chi-Quadrat-Verteilung geprüft werden; die Zahl der Freiheitsgrade für diesen Test ergibt sich aus der Differenz zwischen der Zahl der Gruppen und der Zahl der Effekte. Ein hoher Chi-Quadrat-Wert mit einer geringen Zufallswahr-

scheinlichkeit deutet auf eine schlechte Passung, d.h. auf systematische Einflüsse, die im Modell ignoriert werden. Paßt aber das Gesamtmodell, so können an der Chi-Quadrat-Verteilung einzelne Effekte und Kombinationen von Effekten sowie simultan mehrere Effekte auf Signifikanz überprüft werden. — Damit habe ich die allgemeinen Grundzüge des Verfahrens dargestellt und will nun auf seine spezifische Anwendung für meine Untersuchung eingehen.

Alle Modelle, die ich im folgenden prüfen werde, enthalten zunächst einen Grundeffekt, der für alle Gruppen mit "1" in der ersten Spalte der Modellmatrix dargestellt ist. Der Grundeffekt ist der Durchschnitt aus den Werten der abhängigen Variablen für alle Gruppen; er stellt die Basis dar, von der aus alle inhaltlichen Wirkungen, Klassenlagen und Statusprofile gedacht werden. Die Klassenlagen sind in der Modellmatrix durch eine Spalte weniger dargestellt, als sie Ausprägungen haben, und in jeder Spalte mit "1" für alle Gruppen der jeweiligen Klassenlage, mit "-1" für alle Gruppen der höchsten Klassenlage und mit "0" für alle übrigen Klassenlagen verkodet. Alle Klassenlageneffekte sind also „zentriert“ gedacht, d.h. als Abweichungen, die vom Grundeffekt in die eine Richtung zur höchsten Klassenlage, in die andere Richtung zur jeweils betrachteten Klassenlage führen. Die Statusprofile sind in der Modellmatrix so dargestellt, daß nur den Inkonsistenzen Effekte zugewiesen werden und diese Effekte nur für bestimmte Klassenlagen gelten; die inkonsistente Gruppe wird mit "1", die konsistente mit "0" verkodet. Alle Statusprofileffekte sind also „einseitig“ gedacht, d.h. als Abweichung einer Ausprägung von einer anderen. Die Effekte der Klassenlagen geben an, wie der Grundeffekt verändert werden muß, um den Schätzwert für die jeweilige *konsistente* Klassenlage zu erreichen. Die Effekte für die Statusprofile geben an, um wieviel der Schätzwert der konsistenten Klassenlage verändert werden muß, um den Schätzwert des jeweiligen Statusprofils zu erreichen. Die Effekte der inkonsistenten Statusprofile stellen also — den theoretischen Überlegungen entsprechend — zusätzliche Effekte zum Effekt der jeweils konsistenten Klassenlagen dar.

Die Matrix des einfachsten Modells, das ich im folgenden prüfen werde, ist in Tab. 7.3 dargestellt, es ist das Modell zu Abb. 7.1 und 7.4 (siehe unten), in der drei Klassenlagen sowie Aufsteiger in obere und mittlere und Absteiger in mittlere und untere Klassenlagen vorgesehen sind und in dem die vier klassenlagenspezifischen Hypothesen in der einfachsten Form überprüft werden. Tab. 7.3 stellt ein saturiertes Modell dar, d.h. ein Modell, in dem die Zahl der Effekte genau der Zahl der Gruppen entspricht und in dem die vorausgesagten Werte genau mit den empirischen Werten

übereinstimmen. Dieses Modell enthält neben dem Grundeffekt zwei Effekte für Klassenlagen, K1 und K2, und vier Effekte für die Sozialbiographie die nur für eine gegebene Klassenlage gelten. Für die beiden Gruppen der oberen Klassenlage gilt (-K1 -K2), für die Aufsteiger aber noch zusätzlich AUF-OBEN. Für die drei Gruppen der mittleren Klassenlage gilt K1, für die Aufsteiger aber noch zusätzlich AUF-MITTE und für die Absteiger noch zusätzlich AB-MITTE. Für die zwei Gruppen der unteren Klassenlage gilt K2, für die Absteiger aber noch zusätzlich AB-Unten. Dieses Modell demonstriert also die drei eingangs erwähnten Erfordernisse an das Prüfverfahren: Erstens sind die Effekte der Statusprofile in die Effekte der Klassenlage hierarchisch eingebettet; die Effekte für die Statusprofile stellen die Prozentsatzdifferenz zwischen der konsistenten und inkonsistenten Gruppe einer gegebenen Klassenlage dar. Zweitens sind denkbare Effektkombinationen nicht vertreten; es gibt keinen Abstieg in obere und keinen Aufstieg in untere Klassenlagen. Drittens ist weder für die Statusprofile noch für die Klassenlagen mehr als nominales Meßniveau unterstellt.

Alle weiteren Modelle, die ich im folgenden verwenden werde, unterscheiden sich nicht grundsätzlich von diesem einfachsten Modell. Es wird lediglich in zwei Richtungen erweitert: es werden mehr als drei Klassenlagen und mehr als drei Sozialbiographien für eine gegebene Klassenlage betrachtet; beide Erweiterungen treten auch zusammen auf. Ich will kurz beschreiben, wie das Modell durch die Erweiterungen modifiziert wird.

Wenn mehr als drei Klassenlagen betrachtet werden, so könnte man prinzipiell in einem saturierten Modell verbleiben, indem man erstens für jede zusätzliche Klassenlage wiederum einen zusätzlichen Klassenlage-Effekt und zweitens einen Effekt (für extreme Klassenlagen) oder zwei Effekte (für mittlere Klassenlagen) der Sozialbiographie zusätzlich in die Modellmatrix aufnimmt. Ich werde jedoch nur das erste, nicht das zweite tun. Da die klassenlagenspezifischen Hypothesen sich nur auf die drei Gruppen von Klassenlagen beziehen, werde ich die Effekte der gleichen Sozialbiographie innerhalb einer gegebenen Gruppe von Klassenlagen gemeinsam analysieren, d.h. in die gleiche Spalte der Modellmatrix bringen; dabei bleibt die hierarchische Einbettung der Sozialbiographie in die drei Gruppen von Klassenlagen bestehen. Wo immer ich eine Sozialbiographie für mehrere Klassenlagen der gleichen Gruppe als einen Effekt analysiere, brauche ich eine Voraussagevariable weniger als die Zahl der Gruppen und gewinne einen Freiheitsgrad. Statt eines saturierten Modells habe ich ein reduziertes Modell mit einer Zahl von Freiheitsgraden, die der Zahl der *zusätzlich* unter die bisherigen vier Typen von Sozialbiographien klassifizierten Klas-

Tabelle 7.3 Zur Überprüfung der Effekte der Sozialbiographie: Modellmatrix für ein saturiertes Modell mit 3 Klassenlagen, Aufstiegsprozessen in obere und mittlere sowie Abstiegsprozessen in mittlere und untere Klassenlagen

Gruppe	Modellmatrix mit Effekten							Prozent der abh. Var.
	M	K1	K2	AUF-OBEN	AUF-MITTE	AB-MITTE	AB-UNTEN	
1 Oben, aufgestiegen	1	-1	-1	-1	0	0	0	P1
2 Oben, konsistent	1	-1	-1	0	0	0	0	P2
3 Mitte, aufgestiegen	1	1	0	0	1	0	0	P3
4 Mitte, konsistent	1	1	0	0	0	0	0	P4
5 Mitte, abgestiegen	1	1	0	0	0	1	0	P5
6 Unten, konsistent	1	0	1	0	0	0	0	P6
7 Unten, abgestiegen	1	0	1	0	0	0	1	P7

Erläuterungen

M = ungewogenes Mittel aus den 7 Prozentwerten für die Übergänger, Grundeffekt

K1 = Klassenlage-Effekt: Mitte Klassenlage-Effekt: Oben

K2 = Klassenlage-Effekt: Unten ist gleich $-(K1 + K2)$

AUF-OBEN = Sozialbiographie-Effekt innerhalb oberer Klassenlage: Aufstieg

AUF-MITTE = Sozialbiographie-Effekt innerhalb mittlerer Klassenlage: Aufstieg

AB-MITTE = Sozialbiographie-Effekt innerhalb mittlerer Klassenlage: Abstieg

AB-UNTEN = Sozialbiographie-Effekt innerhalb unterer Klassenlage: Abstieg

senlagen entspricht. Auf diese Weise prüfe ich also genausoviel Effekte der Sozialbiographie wie ich Hypothesen für sie entwickelt habe und kann zugleich, da ich mich in einem nicht saturierten Modell bewege, die Passung der gesamten Voraussagen testen.

Die Matrix eines solchen Modells ist in Tab. 7.4 dargestellt; es ist das Modell zu Abb. 7.2 und 7.3 (siehe unten), in denen 7 Klassenlagen mit Auf- und Abstiegsprozessen dargestellt sind. In diesem Modell gibt es 6 Effekte für die Klassenlagen und wiederum 4 klassenlagenspezifische Effekte für die Sozialbiographien. Der Effekt AUF-OBEN bezieht sich jetzt auf zwei nichtmanuell-anordnende Klassenlagen, der Effekt AB-MITTE auf drei nichtmanuell-ausführende Klassenlagen und der Effekt AB-UNTEN auf zwei manuelle Klassenlagen; insgesamt also werden vier Klassenlagen zusätzlich unter den Effekten der Sozialbiographien klassifiziert, und es ergeben sich vier Freiheitsgrade. Wie aus der Tab. 7.4 leicht sichtbar ist, ließen sich die Klassenlagen auch in einer anderen Weise zu Gruppen zusammenfassen und die vier Effekte der Sozialbiographie entsprechend anders definieren. Weiterhin – dies wird schon in Tab. 7.3 ersicht-

lich – lassen sich auch die vier Effekte der Sozialbiographie zusammenfassen: Etwa zu zwei Effekten „Aufstieg“ und „Abstieg“ oder zu einem Effekt „Inkonsistenz“.

Zwei Unterschiede zwischen einem saturierten Modell (Tab. 7.3) und einem reduzierten Modell (Tab. 7.4) sind für die folgenden Untersuchungen wichtig. Erstens kann ein reduziertes Modell nicht mehr die Prozentwerte für die Gruppen exakt voraussagen; im Regelfall gibt es vielmehr Differenzen zwischen empirisch gegebenen und im Modell vorausgesagten Prozentwerten. Die Summe dieser Differenzen kann wiederum – wie ein sachlich bedeutsamer Effekt – durch einen Chi-Quadrat-Wert für sog. „Fehler“ oder „Residuale“ geprüft werden. Darauf beruht der Passungstext für das gesamte Modell. Je höher die Zufallswahrscheinlichkeit für den Chi-Quadrat-Wert der Residuale, desto besser die Anpassung des gesamten Modells; die Richtung des Tests ist entgegengesetzt der Richtung der Tests von Modelleffekten. „Fehler“ oder „Residuale“ in der nichtmetrischen Regression entsprechen denen in der metrischen Regression. Sie stehen für die Gesamtheit der unspezifizierten Einflüsse, die – aufgrund des Kriteriums der (gewichteten) kleinsten Quadrate – unabhängig von den spezifizierten Modelleinflüssen sind. So wie sich in der metrischen Regression die Anteile der erklärten und der unerklärten Varianz zur Gesamtvarianz der abhängigen Variablen summieren, so summieren sich in der nichtmetrischen Regression die Chi-Quadrat-Werte für das Gesamtmodell und für die Residuale zum Chi-Quadrat für das saturierte Modell, in dem ja die gesamte Variation der Prozentwerte der abhängigen Variablen aufgedeckt wird.

Zweitens können im reduzierten Modell die b-Werte nicht mehr wie im saturierten Modell unmittelbar mit den Prozentwerten in den entsprechenden Abbildungen und Tabellen verglichen werden. Die nichtmetrische Regression beruht auf einer Gewichtung nach dem Stichprobenfehler der einzelnen Gruppen, die sich im saturierten Modell nicht, im reduzierten Modell aber sehr wohl auf die Effektschätzung auswirkt. Der b-Wert ergibt sich daher nicht aus dem einfachen, sondern dem gewogenen Mittel der Prozentsatzdifferenzen in den Gruppen; z.B. ergibt sich der b-Wert für AUF-OBEN in Tab. 7.4 aus dem gewogenen Mittel zwischen den geschätzten (nicht den gegebenen) Prozentwerten ($\hat{P}_2 - \hat{P}_1$) und $\hat{P}_3 - \hat{P}_4$). Effekte aus reduzierten Modellen können also nicht mehr unmittelbar mit den Prozentsatzdifferenzen in den Abbildungen und Tabellen verglichen werden.

Nach den Modifikationen des Modells durch Vermehrung der Klassenlagen sind Modifikationen durch Vermehrung der Sozialbiographie-Typen

Tabelle 7.4 Zur Überprüfung der Effekte der Sozialbiographie: Modellmatrix für ein reduziertes Modell mit 7 Klassenlagen, Aufstiegsprozessen in obere und mittlere sowie Abstiegsprozessen in mittlere und untere Klassenlagen

Modellmatrix

Gruppe	M	K1	K2	K3	K4	K5	K6	AUF- OBEN	AUF- MITTE	AB- MITTE	AB- UNTEN	Prozent der abh. Var.
1 GRSELB-FREAK, aufgestiegen	1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	1	0	0	0	P1
2 GRSELB-FREAK, konsistent	1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	0	0	0	P2
3 HOHEAN, aufgestiegen	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	P3
4 HOHEAN, konsistent	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	P4
5 GEHOEA, aufgestiegen	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	P5
6 GEHOEA, konsistent	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	P6
7 GEHOEA, abgestiegen	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	P7
8 KLSELBST, konsistent	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	P8
9 KLSELBST, abgestiegen	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	P9
10 EINFREA, konsistent	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	P10
11 EINFREA, abgestiegen	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	P11
12 FACHARB, konsistent	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	P12
13 FACHARB, abgestiegen	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	P13
14 UNANARB, konsistent	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	P14
15 UNANARB, abgestiegen	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	P15

Erläuterungen

M = Mittel, K1-K6 = Klassenlageeffekt, AUF-OBEN - AB-UNTEN wie in Tab. 7.3

Doppelte Linien trennen obere, mittlere und untere Klassenlagen

leicht dargestellt. Wenn mehr als drei Sozialbiographien in einer Klassenlage betrachtet werden, so steigt die Zahl der Gruppen in jeder Klassenlage entsprechend an. Die Effekte für die Klassenlagen werden zwar aus entsprechend mehr Einzelgruppen errechnet, aber die für den Effekt der Klassenlage insgesamt erforderliche Zahl der Spalten ändert sich nicht; bei drei Klassenlagen wären wie in Tab. 7.3 zwei Spalten, bei sieben Klassenlagen wie in Tab. 7.4 sechs Spalten erforderlich. Ändern würde sich hingegen die Zahl der Effekte für die Sozialbiographie. Ich habe sechs Typen inkonsistenter Sozialbiographie definiert, von denen in der Gruppe der oberen Klassenlagen nur die drei Typen des Aufstiegs, in der Gruppe der unteren Klassenlagen nur die drei Typen des Abstiegs auftreten können, während allein in der Gruppe der mittleren Klassenlagen alle sechs Typen möglich sind. Entsprechend gibt es also zwölf Effekte für die Sozialbiographie: drei Effekte für den Aufstieg in obere Klassenlagen, drei Effekte für den Auf- und drei Effekte für den Abstieg in mittlere Klassenlagen sowie drei Effekte für den Abstieg in untere Klassenlagen. Wenn man wie in Tab. 7.3 von drei Klassenlagen ausgeht, so ergeben sich vier Gruppen in der oberen, sieben Gruppen in der mittleren und vier Gruppen in der unteren Klassenlage, d.h. insgesamt fünfzehn Gruppen. Als Effekte ergeben sich ein Grundeffekt, zwei Effekte für die Klassenlagen und zwölf Effekte für die Sozialbiographien, d.h. insgesamt fünfzehn Effekte. Wie in Tab. 7.3 hätte man ein saturiertes Modell.

Würde man nun bei der erhöhten Zahl der Sozialbiographien auch die Zahl der Klassenlagen erhöhen, so ergibt sich wiederum die Möglichkeit, ein saturiertes Modell zu betrachten, indem die Effekte der Sozialbiographie in der gleichen Gruppe von Klassenlagen zusammengefaßt werden. Wenn man wie in Tab. 7.4 von sieben Klassenlagen ausgeht, so ergeben sich also ein Grundeffekt, sechs Effekte für Klassenlagen und – nach wie vor – zwölf Effekte für die Sozialbiographie, insgesamt also neunzehn Effekte. In eine solche Analyse gingen aber folgende Gruppen ein: zweimal vier Gruppen für die beiden oberen Klassenlagen, einmal sieben Gruppen für die mittlere Klassenlage, in der Auf- und Abstiegsprozesse definiert sind, sowie zweimal vier Gruppen für die mittleren Klassenlagen, in denen nur Abstiegsprozesse definiert sind, sowie schließlich zweimal vier Gruppen für die unteren Klassenlagen – insgesamt also 31 Gruppen. Aus der Differenz zwischen der Gruppenzahl (31) und der Anzahl der Effekte (19) ergeben sich also in diesem Falle 12 Freiheitsgrade.

In jedem der dargestellten Modelle gibt es drei Möglichkeiten, Effekte zu überprüfen. Erstens kann jeder einzelne Effekt in einem Chi-Quadrat-Test mit einem Freiheitsgrad gegen die Nullhypothese überprüft werden,

daß er null sei. Zweitens können – beliebig gewichtete – Summen von Effekten in einem Chi-Quadrat-Test mit einem Freiheitsgrad gegen die Nullhypothese überprüft werden, daß diese Summe Null sei. Schließlich können mehrere Effekte gleichzeitig gegen die Nullhypothese überprüft werden, daß sie alle simultan null seien; die Anzahl der Freiheitsgrade im Chi-Quadrat-Test ist dann durch die Anzahl der Effekte festgelegt. Ein Beispiel für jede der drei Möglichkeiten soll anhand von Tab. 7.3 gegeben werden. Erstens kann man anhand des Effekts K1 prüfen, ob die Prozentsatzdifferenz zwischen dem Grundeffekt und der konsistenten mittleren Klassenlage signifikant ist; oder man kann anhand des Effekts AUF-OBEN prüfen, ob die Prozentsatzdifferenz zwischen den Aufsteigern und den Konsistenten in der oberen Klassenlage signifikant ist. Zweitens kann man anhand der Differenz zwischen den Effekten K1 und K2 prüfen, ob die Prozentsatzdifferenz zwischen den konsistenten mittleren und den konsistenten unteren Klassenlagen signifikant ist. Drittens kann man anhand der Effekte K1 und K2 prüfen, ob die Klassenlage insgesamt einen signifikanten Einfluß auf die Übergangsquoten hat; oder man kann anhand der vier Effekte AUF-OBEN, AUF-MITTE, AB-MITTE, AB-UNTEN prüfen, ob die Statuskarriere insgesamt einen Einfluß auf die Übergangsquoten hat.

Schließlich gibt es noch eine Möglichkeit, den gesamten Zusammenhang zwischen Prädiktoren und abhängiger Variable durch die bivariaten Assoziationskoeffizienten Cramers V zu bewerten und zwischen Stichproben zu vergleichen. Die Gesamtheit der möglichen Kombination von Prädiktorvariablen gilt dabei als eine Variable, deren Zusammenhang mit der abhängigen Variable eingeschätzt wird. Im Beispiel der Tab. 7.3 wäre Klassenlage/Statuskarriere eine Variable mit sieben Ausprägungen, deren Zusammenfassung mit der Übergangsquote durch Cramers V gemessen wird. Jede beliebig komplizierte Prädiktorkombination kann in dieser Weise als *eine* Variable aufgefaßt und in ihrem bivariaten Zusammenhang mit einem Kriterium bewertet werden.

7.2.4 Zur Darstellung der Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden Einflüsse auf die Schullaufbahn des Kindes für eine Reihe von Variablen der Sozialbiographie aus mehreren Stichproben dargestellt. Ich habe mich bemüht, die Ergebnisse einheitlich darzustellen. Jede Variable der Sozialbiographie wird in drei Schritten ana-

lysiert, der Deskription der Prozentsatzdifferenzen zwischen konsistenten und inkonsistenten Klassenlagen, der Prüfung von und schließlich der Modifikation von Modellen zur Erklärung dieser Prozentsatzdifferenzen. Ich will die Darstellungsform dieser drei Analyseschritte im folgenden erläutern.

(Deskription der Prozentsatzdifferenzen) Die Untersuchungsfragen dieses Kapitels können durch eine dreidimensionale Tabelle beantwortet werden, in der die Übergangsquoten oder Aspirationen in Abhängigkeit von der Klassenlage und der Sozialbiographie enthalten sind. Da ich vor allem am Vergleich inkonsistenter und konsistenter Sozialbiographien der gleichen Klassenlage interessiert bin, habe ich diese Ergebnisse in Abbildungen dargestellt, in denen die konsistenten Klassenlagen untereinander in der Vertikalen und die inkonsistenten Sozialbiographien jeder Klassenlage mit der jeweiligen konsistenten Klassenlage in der Horizontalen optisch verbunden sind; die Übergangsquoten oder Aspirationen konsistenter und inkonsistenter Sozialbiographien der gleichen Klassenlagen bilden so eine Folge übereinandergeschichteter Profile.²⁴ Die Abbildungen enthalten weiterhin den Koeffizienten Cramers V, der die Stärke des bivariaten Zusammenhangs zwischen den zu einer Variable kombinierten unabhängigen und der abhängigen Variable mißt. Ich werde zunächst anhand von Cramers V die Stärke des Gesamtzusammenhangs zwischen den Stichproben vergleichen und dann die Prozentsatzdifferenzen beschreiben – zunächst für eine Abbildung mit drei, dann für eine Abbildung mit sieben oder acht Klassenlagen. Dabei folge ich den vier klassenlagenspezifischen Hypothesen, die aufgrund ihrer größeren Differenziertheit die Beschreibung besser gliedern können als die klassenlagenunabhängigen Hypothesen, ohne die Überlegenheit eines der beiden Hypothesensysteme zu präjudizieren.

Sowohl für die Abbildung mit drei wie auch für die Abbildung mit sieben oder acht Klassenlagen kann man eine nichtmetrische Regression mit einem saturierten Modell rechnen. Ich werde jedoch nur für die Abbildung mit drei Klassenlagen ein saturiertes Modell berechnen, und zwar allein, um die Signifikanz der Einzeleffekte zu prüfen. Die Berechnung eines saturierten Modells läßt noch keine Modellprüfung zu und gehört deshalb noch in die Deskription der Prozentsatzdifferenzen. Für die Abbildung mit sieben oder acht Klassenlagen werde ich nur ein reduziertes Modell berechnen, so daß neben der Prüfung der Einzeleffekte im gleichen Modell auch die gesamte Datenanpassung überprüft werden kann. Da nicht für alle Stichproben und alle abhängigen Variablen eine Aufgliederung in mehr als drei Klassenlagen möglich ist, kann ich die beiden folgenden Schritte der

Modellprüfung und der Modellmodifikation nur in einigen Analysen durchführen.

(Modellprüfung) In Abschnitt 7.2.1 hatte ich ein System von vier klassenlagenspezifischen und ein System von zwei klassenlagenunabhängigen Hypothesen vorgestellt. Diesen beiden Systemen entsprechend werde ich zwei reduzierte Modelle überprüfen: Modell 1 unterstellt klassenlagenspezifische Einflüsse des Auf- oder Abstiegs, Modell 2 unterstellt klassenlagenunabhängige Einflüsse von Auf- und Abstieg. Modell 1 ist – für eine der sozialbiographischen Variablen, die Statuskarriere des Vaters – in Tab. 7.4 dargestellt; Modell 2 ergibt sich aus der Darstellung in Tab. 7.4, indem man die zwei Auf- und die zwei Abstiegseffekte zu jeweils einem Effekt zusammenfaßt.²⁵ Die Modelle unterscheiden sich also nicht durch die Effekte für die Klassenlagen, sondern nur durch die Effekte für die Sozialbiographie. Beide Modelle beziehen sich auf die gleichen Ausgangsdaten; die Chi-Quadrat-Werte für die Gesamtgleichung und die Residuale für jedes der beiden Modelle müssen sich zum gleichen Wert aufaddieren, dem des saturierten Modells mit sieben oder acht Klassenlagen. Ich werde beide Modelle in zwei Tabellen miteinander vergleichen: in der ersten Tabelle werden die Modellanpassung und die globalen Effekte für Klassenlagen und Sozialbiographien, in der zweiten Tabelle die Einzeleffekte dargestellt.

(Modellmodifikation) Wenn Modelle den Daten schlecht angepaßt sind oder trotz guter Anpassung zu aufwendig scheinen, so lassen sie sich modifizieren. Beide Ausgangsmodelle lassen sich durch eine Zusammenfassung der Einzeleffekte für Klassenlage oder Sozialbiographien modifizieren. Weiterhin lassen sich Modifikationen der Modelle finden, die ex post zu einer simultanen Anpassung in mehreren Stichproben oder für mehrere abhängige Variable führen; ich werde jedoch kein Modell mehr berechnen, das ex post lediglich für eine Stichprobe oder Variable eine optimale Anpassung ergibt. Ich werde die modifizierten Modelle entsprechend dem Ausgangsmodell als 1A, 1B usw. oder 2A, 2B usw. bezeichnen und wie bei der Modellprüfung in zwei Tabellen darstellen; die erste Tabelle enthält wiederum die Modellanpassung und die globalen Effekte; die zweite Tabelle wird nur dann hinzugefügt, wenn die Einzeleffekte der modifizierten Modelle sich deutlich von den Einzeleffekten der beiden zuerst geprüften Modelle unterscheiden.

7.3 Ergebnisse: Übergang nach der Grundschule

7.3.1 Der Einfluß inkonsistenter Statuskarrieren

Wie beeinflußt die Statuskarriere die Entscheidung der Eltern für ein Gymnasium oder eine Realschule nach dem Abschluß des vierten Schuljahres? Diese Frage soll zunächst für die Statuskarriere des Vaters, dann für die Statuskarriere der Mutter bei gegebener Konsistenz der Statuskarriere des Vaters beantwortet werden. Die Abfolge der Darstellung ist durch den Unterschied der beiden nicht-aktuellen Dimensionen der Statuskarriere in ihrem Verhältnis zur aktuellen Dimension, Klassenlage-Vaterberuf, begründet. Die Verbindung zwischen Ausbildungs- und Berufsstatus erfährt – im Regelfall – der Mann unmittelbar in seiner Karriere, die Frau dagegen nur mittelbar durch Heirat und Identifikation mit dem Berufsstatus des Mannes; auch eine eigene Berufskarriere der Frau ist nur im Ausnahmefall für den Status der Familie entscheidend. In jedem Falle aber kann das Verhältnis zwischen der Ausbildung der Mutter und dem Berufsstatus des Vaters bedeutsam werden, wenn die von der Ausbildung des Mannes hervorgerufenen Erwartungen sich im beruflichen Erfolg des Vaters mehr oder minder realisiert haben. Eine inkonsistente Statuskarriere der Mutter bei einer konsistenten Statuskarriere des Vaters wird daher zu ähnlichen Abweichungen in der Schullaufbahnentscheidung der Familie führen wie die inkonsistente Statuskarriere des Vaters, für die die Differenzierungen nach der Ausbildung der Mutter nicht mehr beachtet werden. Sowohl bei der Statuskarriere des Vaters wie bei der Statuskarriere der Mutter werden also die gleichen, in Abschnitt 7.2.1 entwickelten Hypothesen geprüft. Abhängige Variable ist die Quote der Übergänger auf Realschule oder Gymnasium, d.h. die Quote, die sich mit der der Übergänger in die Hauptschule zu 1 ergänzt.

7.3.1.1 Statuskarriere des Vaters

Deskription der Prozentsatzdifferenzen für drei Gruppen von Klassenlagen

Die Statuskarriere des Vaters ergibt sich aus den Zusammenfassungen der Profile 2 und 3, der Profile 4, 5 und 6 und der Profile 7 und 8, die jeweils Aufstieg, Konsistenz oder Abstieg des Vaters in seiner an die Ausbildung anschließenden Berufslaufbahn definieren (siehe Tab. 7.2). Die Übergangs-

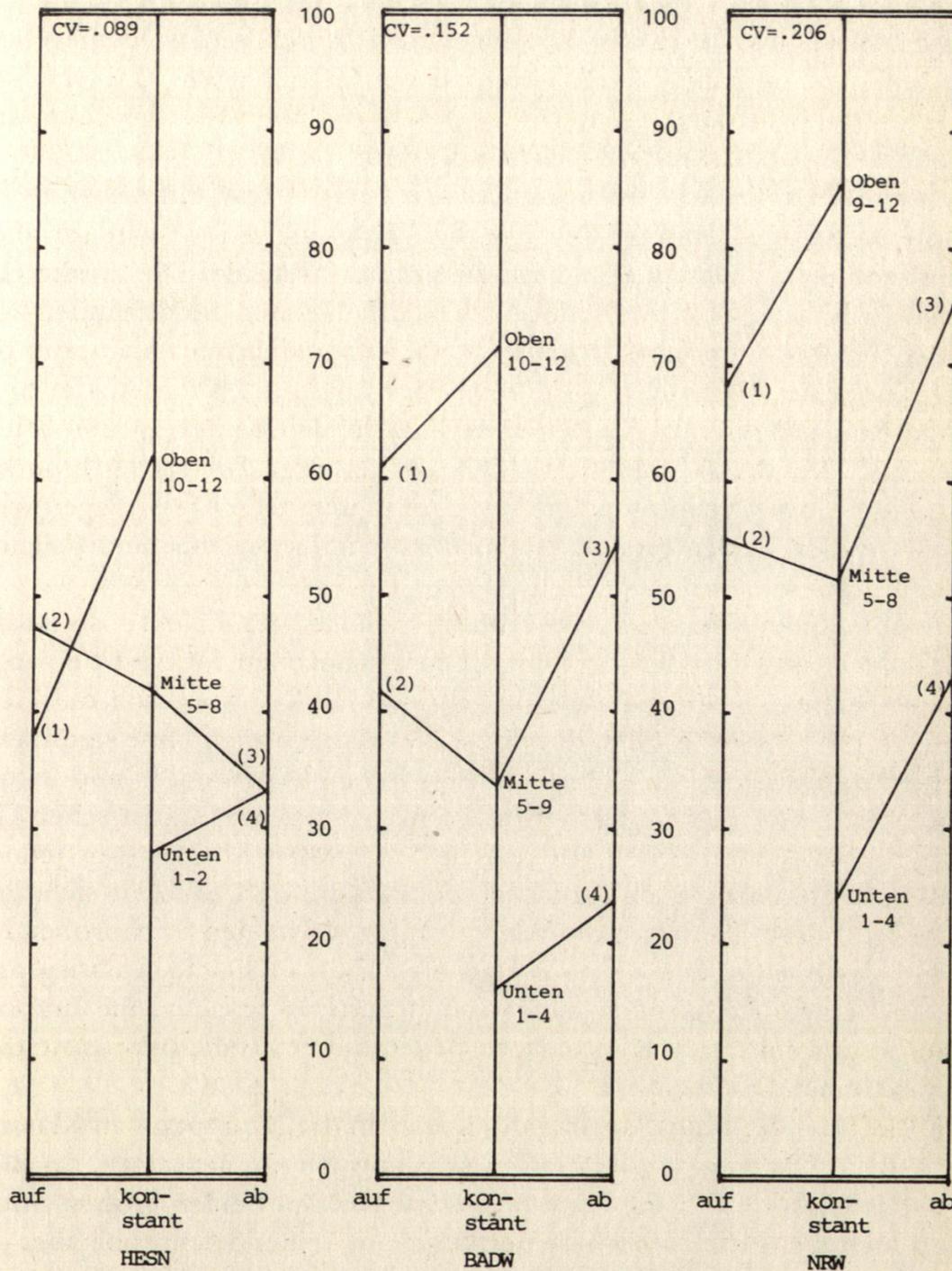
quoten dieser Statuskarrieren für drei Gruppen von Klassenlagen, obere oder nichtmanuell-anordnende (Klassenlage 9-12), mittlere oder nichtmanuell-ausführende (Klassenlage 5-8) und untere oder manuelle (Klassenlage 1-4) sowie die Cramers-V-Werte für den Gesamtzusammenhang sind in Abb. 7.1 für alle drei Grundschulstichproben dargestellt.

Der Gesamteinfluß von Klassenlage und Statuskarriere, gemessen durch Cramers V, ist in GRUND-HESN deutlich am schwächsten. Das liegt vor allem an den relativ geringen Unterschieden zwischen den Klassenlagen, die ja durch die Einführung der Förderstufe in Hessen verringert worden sind (siehe Abschnitt 4.3.2); das könnte aber auch an den relativ geringen Unterschieden zwischen den konsistenten und inkonsistenten Gruppen einer gegebenen Klassenlage liegen, die mit den Differenzen zwischen Klassenlagen sich ebenfalls nivelliert haben können. In GRUND-BADW und GRUND-NRW finden wir einen deutlich stärkeren Zusammenhang zwischen Klassenlage/Statuskarriere und Übergangsquoten; der relativ höhere Koeffizient in GRUND-NRW ist wohl vor allem auf die relativ stärkeren Einflüsse der Statuskarriere zurückzuführen.

Vergleicht man die Ergebnisse zwischen den Stichproben, so fällt sofort die weitgehende Übereinstimmung auf: Das Profil der sieben Übergangsquoten ist in GRUND-BADW und GRUND-NRW völlig gleich. Es weicht in GRUND-HESN nur an einer Stelle ab. In allen drei Studien deutet das Profil der Übergangsquoten weiterhin eher auf klassenlagenspezifische als auf klassenlagenunabhängige Effekte der Statuskarriere. Es soll daher anhand des Systems klassenlagenspezifischer Hypothesen beschrieben werden. In allen drei Stichproben werden die Hypothesen 1 und 4, d.h. die Hypothesen für extreme Klassenlagen, bestätigt. Aufsteiger in nichtmanuell-anordnende Klassenlagen haben deutlich niedrigere Übergangsquoten als konsistente Angehörige nichtmanuell-anordnender Klassenlagen. Absteiger in manuelle Klassenlagen haben höhere Übergangsquoten als konsistente Angehörige manueller Klassenlagen. In allen drei Stichproben findet sich eine – allerdings sehr schwache – Bestätigung der zweiten Hypothese, während die dritte Hypothese in GRUND-HESN widerlegt, in GRUND-BADW und GRUND-NRW aber deutlich bestätigt wird. Aufsteiger in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen zeigen geringfügig höhere Übergangsquoten als konsistente Angehörige dieser Klassenlagen; Absteiger in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen zeigen – in GRUND-BADW und GRUND-NRW – deutlich höhere Übergangsquoten als konsistente Angehörige dieser Klassenlagen. Wieweit können diese Ergebnisse nun zufallsbedingt sein, wieweit lassen sie sich statistisch sichern?

Abbildung 7.1 Alle Grundschulstichproben. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Prozentsatz der Übergänger in drei Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenlagenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlagen.)



Die Ergebnisse einer nichtmetrischen Regression der Übergangsquoten auf Klassenlagen und Statuskarrieren des Vaters sind in Tab. 7.5 wiedergegeben; zugrunde liegt ein saturiertes Modell mit klassenlagenspezifischen Statuskarrieren, dessen Matrix in Tab. 7.3 dargestellt ist. In Tab. 7.5 wird zunächst für jeden Einzeleffekt dieses Modells der Regressionskoeffizient b , der eine Prozentsatzdifferenz darstellt, dann der Standardfehler für b und schließlich der Chi-Quadrat-Wert und das Signifikanzniveau für die Nullhypothese, daß b in der Grundgesamtheit null sei, wiedergegeben. Weiterhin wird in Tab. 7.5 für Gruppen von Effekten der Chi-Quadrat-Wert und das Signifikanzniveau für die Nullhypothese wiedergegeben, daß alle gleichzeitig betrachteten Effekte null seien.

Die erste Hypothese – geringere Übergangsquoten für Aufsteiger als für Konsistente in nichtmanuell-anordnenden Klassenlagen – wird in allen Stichproben signifikant oder nahezu signifikant bestätigt. Die zweite Hypothese – höhere Übergangsquoten der Aufsteiger in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen wird in keiner Stichprobe auch nur annähernd bestätigt. Die dritte Hypothese – höhere Übergangsquoten der Absteiger in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen wird in den beiden großen Stichproben GRUND-BADW und GRUND-NRW bestätigt. Die vierte Hypothese – höhere Übergangsquoten der Absteiger in manuelle Klassenlagen wird ebenfalls in den beiden großen Stichproben zumindest annähernd signifikant bestätigt.

Betrachtet man die simultane Prüfung gleichartiger Effekte, so ist die Statuskarriere allein in den beiden großen Stichproben für die Übergangsquote bedeutsam. Anders gesagt: In GRUND-HESN lassen sich die 7 betrachteten Prozentwerte allein durch die drei Klassenlagen ohne signifikante Fehler voraussagen; die Unterschiede zwischen konsistenten und inkonsistenten Gruppen in der gleichen Klassenlage sind vom statistischen Gesichtspunkt aus unerheblich. In den beiden großen Stichproben jedoch sind diese Differenzen auch statistisch bedeutsam, und es lohnt sich hier, gleichartige Inkonsistenzen simultan zu prüfen. In beiden Stichproben haben die Abstiegsprozesse deutlich stärkeren Einfluß als die Aufstiegsprozesse. In beiden Stichproben auch sind, statistisch gesehen, die Inkonsistenzen in den mittleren Klassenlagen bedeutsamer als die Inkonsistenzen in den extremen Klassenlagen.

Die Einflüsse der Statuskarriere des Vaters in drei Gruppen von Klassenlagen auf die Übergangsquoten lassen sich kurz zusammenfassen: In allen Stichproben lassen sich die erste und vierte, in den beiden großen Stichproben auch die dritte Hypothese bestätigen, in keiner Stichprobe aber die zweite Hypothese. Statistisch sichern jedoch lassen sich diese Ergebnisse

Tabelle 7.5 Alle Grundschulstichproben. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Effekte im saturierten Modell mit drei Klassenlagen und klassenlagenspezifischen Statuskarrieren (zu Abb. 7.1)

Effekt		GRUND- HESN	GRUND- BADW	GRUND- NRW	
Hypothese 1:	b	-.24	-.10	-.17	
Aufstieg in anordnend- nichtmanuelle Klassenlagen	SFS	.149	.075	.073	
	X ²	2.54	1.94	5.66	
	p	.111	.164	.017	
Hypothese 2:	b	.04	.09	.04	
Aufstieg in ausführend- nichtmanuelle Klassenlagen	SFS	.130	.089	.094	
	X ²		1.04		
	p				
Hypothese 3:	b	(-.09)	.21	.25	
Abstieg in ausführend- nichtmanuelle Klassenlagen	SFS	.164	.066	.052	
	X ²		10.39	23.99	
	p		.001	.000	
Hypothese 4:	b	.06	.07	.20	
Abstieg in manuelle Klassenlagen	SFS	.12	.046	.064	
	X ²		2.31	9.36	
	p		.128	.002	
<u>Simultane Tests</u>					
(Fg in Klammern)					
Alle Klassenlagen	(2)	X ²	11.59	128.28	199.93
		p	.003	.000	.000
Alle Status- karrieren	(4)	X ²		15.14	39.35
		p		.004	.000
Alle Aufstiege	(2)	X ²	2.64	2.98	5.79
		p			.055
Alle Abstiege	(2)	X ²		12.70	33.35
		p		.002	.000
Statuskarriere in ausführ.-nm.K.	(2)	X ²		10.89	24.32
		p		.004	.000
Statuskarriere in extremen Kl.	(2)	X ²	2.79	4.26	15.02
		p		.119	.001

b: Effekte. Da es sich um ein saturiertes Modell handelt, entsprechen sie der Prozentsatzdifferenz zwischen den Klassenlagen bzw. der Prozentsatzdifferenz zwischen inkonsistenter und konsistenter Klassenlage

SFS: Standardfehler des Effekts b.

Fg = Freiheitsgrade

Chi-Quadrat-Werte (X²) sind nur angegeben, wenn größer als die Zahl der Freiheitsgrade; Signifikanzniveaus sind nur angegeben, wenn unter .20. Für die Chi-Quadrat-Werte von Gesamtmodellen sind grundsätzlich keine Signifikanzniveaus angegeben.

b-Werte für Ergebnisse entgegen der Richtung der Hypothese in Klammern.

nur in den beiden großen Stichproben. Statistisch gesehen lassen sich weiterhin die Wirkungen von Abstiegsprozessen besser als die von Aufstiegsprozessen, und die Wirkungen von Inkonsistenzen in mittleren Klassenlagen besser als die Wirkungen von Inkonsistenzen in extremen Klassenlagen sichern.

Deskription der Prozentsatzdifferenzen für sieben Klassenlagen

Alle diese Ergebnisse stehen unter einem Vorbehalt: Sie gelten nur für Gruppen von Klassenlagen. Solange in Klassenlagen, die ich als anordnend-nichtmanuelle, ausführend-nichtmanuelle oder manuelle zusammengefaßt habe, Inkonsistenzen die gleichen Wirkungen haben, führt die Betrachtung der Gruppen von Klassenlagen zum gleichen Ergebnis wie die Betrachtung der einzelnen Klassenlage einer Gruppe: konsistente und inkonsistente Gruppen unterscheiden sich zwar in der Höhe der Übergangsquoten, nicht aber im klassenlagenspezifischen Profil der Übergangsquoten; die Zusammenfassung stellt lediglich die Mitteilung gleichartiger Profile dar. Sobald aber in den Gruppen für einzelne Klassenlagen unterschiedliche Profile der Übergangsquoten auftauchen, werden unterschiedliche Effekte des Aufstiegs oder Abstiegs zusammengefaßt. Während bei der Betrachtung einzelner Klassenlagen Auf- und Abstiege sich von der konsistenten Gruppe absetzen, können bei der Zusammenfassung von Klassenlagen-Gruppen die Unterschiede sich verwischen oder gar ins Gegenteil verkehren. Mit einem Satz: Wenn die Differenzen zwischen Konsistenz und Inkonsistenz nicht in allen Klassenlagen einer Gruppe gleich ist, führt die Zusammenfassung nicht mehr zu einer einheitlichen Verlagerung des Bezugspunktes für den Konsistenzeffekt. Ob dies aber der Fall ist, kann in den beiden großen Stichproben geprüft werden.

Die Übergangsquoten für die Statuskarrieren in einer differenzierten Aufteilung der Klassenlagen sind für GRUND-BADW und GRUND-NRW in Abb. 7.2 dargestellt. Die nichtmanuell-anordnenden und die nichtmanuell-ausführenden Klassenlagen sind in Selbständige (gestrichelte Linien) und Nichtselbständige (durchgezogene Linien) aufgeteilt: große Selbständige vs. hohe Beamte und Angestellte, kleine Selbständige vs. gehobene und mittlere Beamte und Angestellte sowie kleine Beamte und Angestellte; die manuellen Klassenlagen sind in Facharbeiter und angelernte Arbeiter aufgeteilt. Die Ergebnisse sollen wiederum anhand des Systems klassenlagenspezifischer Hypothesen beschrieben werden. Hypothese 1 – niedrigere Übergangsquoten bei Aufsteigern in hohe Klassenlagen – wird für die großen Selbständigen in beiden Stichproben, für die hohen Beamten und

Angestellten jedoch nur in GRUND-NRW bestätigt. Hypothese 2 – höhere Übergangsquoten bei den Aufsteigern in mittlere Klassenlagen – wird in keiner Stichprobe bestätigt, in GRUND-NRW sogar sehr deutlich widerlegt. Hypothese 3 – höhere Übergangsquoten bei Absteigern in mittlere Klassenlagen – wird in beiden Stichproben in allen Klassenlagen bestätigt. Hypothese 4 – höhere Übergangsquoten bei Absteigern in untere Klassenlagen – wird für die un- und angelernten Arbeiter beider Stichproben bestätigt, für die Facharbeiter aber nur in GRUND-NRW bestätigt, in GRUND-BADW widerlegt. Vergleicht man nun die Ergebnisse der differenzierten Betrachtung mit denen der globalen Betrachtung der Klassenlagen, so halten die Hypothesen 1, 3 und 4 auch bei genauerer Analyse stand; die Hypothese 2 jedoch, die in Abb. 7.1 der Tendenz nach in allen drei Stichproben bestätigt schien, hält nicht mehr stand. Hier wurde offensichtlich der Bezugspunkt der Konsistenz durch die Zusammenfassung der Klassenlagen verlagert. Ein Vergleich der beiden Abbildungen zeigt, daß die Aufsteiger in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen, die sich in beiden Abbildungen nur auf die aktuelle Klassenlage 6 und 8 beziehen, in Abb. 7.1 durch die Mittelung mit einem wesentlich niedrigeren Wert für „Konsistente“ verglichen werden als in Abb. 7.2. An dieser Stelle ist daher die Abb. 7.1 nicht sachangemessen, während sie an den anderen Stellen eine durchaus getreue Zusammenfassung der Abb. 7.2 gibt.

Modellprüfung

Die Ergebnisse in Abb. 7.2 wurden in zwei nichtsaturierten Modellen überprüft: Modell 1 entspricht dem System klassenlagenspezifischer, Modell 2 dem System klassenlagenunabhängiger Hypothesen. Die Prüfung der Anpassung und globaler Effekte beider Modelle ist in Tab. 7.6 dargestellt.

Die Anpassung beider Modelle in beiden Stichproben ist nicht gut; lediglich für Modell 2 in GRUND-NRW erreicht die Zufallswahrscheinlichkeit für die Residuale einen Wert über dem 10%-Niveau, so daß insgesamt die Anpassung des Modells 2 überlegen ist. Die globalen Effekte für Klassenlagen und Statuskarrieren erreichen jedoch in beiden Stichproben und beiden Modellen das 1%-Niveau. In Modell 1 sind darüber hinaus Abstieg und Statuskarrieren extremer Klassenlagen in beiden Stichproben, Aufstieg und Statuskarrieren mittlerer Klassenlagen in GRUND-NRW auf dem 1%-Niveau signifikant. Obwohl die Modellanpassung unbefriedigend ist, will ich vor einer Modifikation die Einzeleffekte beider Modelle betrachten. Sie sind in Tab. 7.7 dargestellt.

Abbildung 7.2 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Prozentsatz der Übergänger in 7 Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenlagenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlagen).

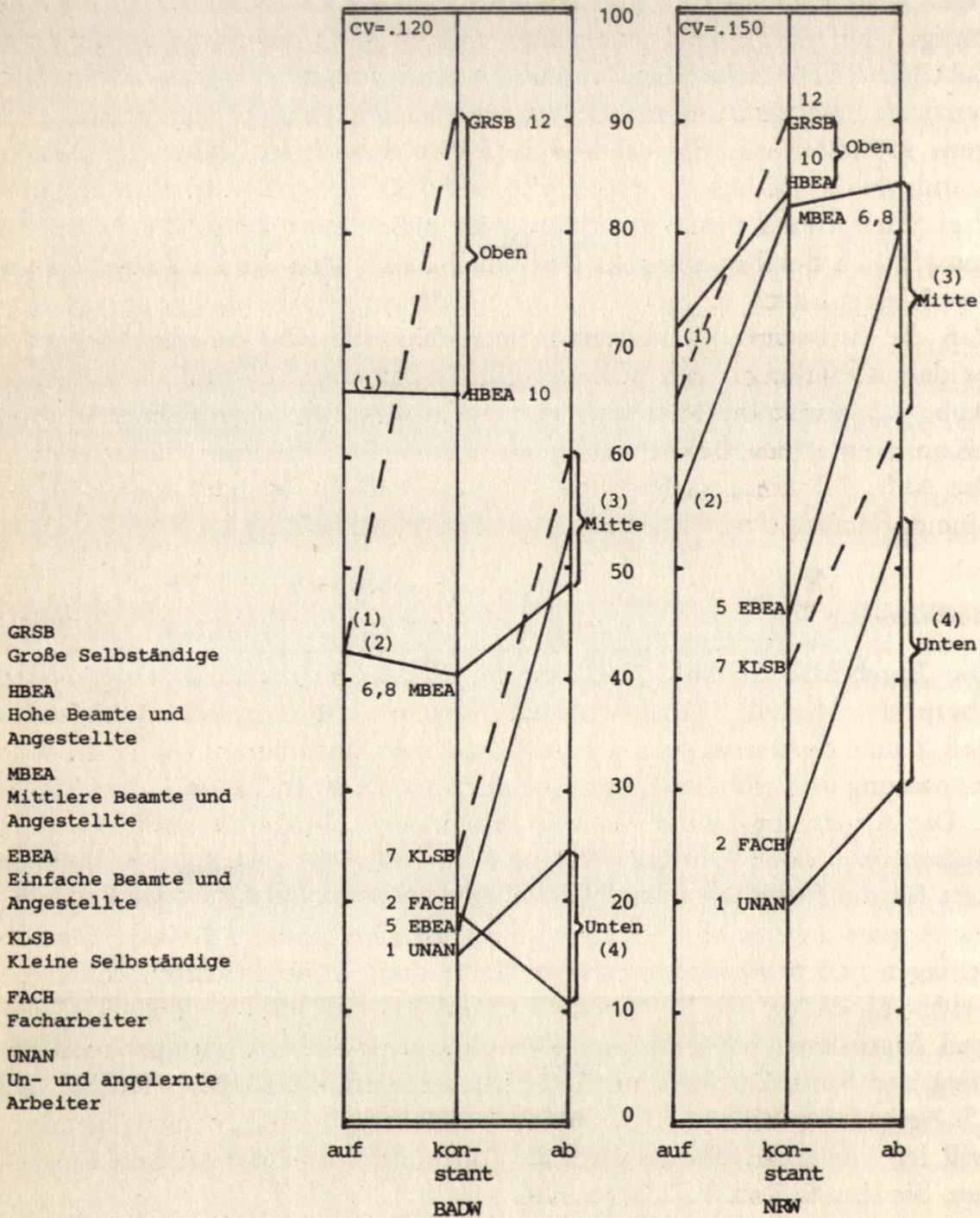


Tabelle 7.6 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellprüfung, globale Effekte in nicht-saturierten Modellen mit 7 Klassenlagen (zu Abb. 7.2)

Effekte	Fg	GRUND-BADW		GRUND-NRW	
		X ²	p	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagen-spezifische Hypothesen					
Alle Klassenlagen	6	160.15	.000	269.08	.000
Alle Statuskarrieren d. Vaters	4	17.52	.002	55.43	.000
Alle Aufstiege	2	3.70	.157	11.21	.004
Alle Abstiege	2	14.05	.001	41.40	.000
In mittleren Klassenlagen	2	12.31	.002	37.83	.000
In extremen Klassenlagen	2	5.21	.074	17.60	.000
Gesamtmodell	10	227.82		376.97	
Residuale	4	14.90	.005	9.88	.042
Saturiertes Modell	14	242.72		386.85	
Modell 2: Klassenunabhängige Effekte					
Alle Klassenlagen	6	174.47	.000	294.12	.000
Alle Statuskarrieren d. Vaters	2	11.79	.003	54.98	.000
Gesamtmodell	8	222.09		376.51	
Residuale	6	20.63	.002	10.33	.111
Saturiertes Modell	14	242.72		386.85	

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

In Modell 1 wird die erste und die dritte Hypothese auf dem 5%-Niveau (oder wenigstens annähernd auf dem 5%-Niveau) bestätigt; für die zweite Hypothese findet sich in GRUND-BADW keine Bestätigung, in GRUND-NRW eine auf dem 5%-Niveau signifikante Bestätigung des Gegenteils. Die vierte Hypothese wird in GRUND-BADW nur äußerst schwach, in GRUND-NRW jedoch auf dem 1%-Niveau bestätigt.²⁶ Obwohl sich also für drei der vier klassenlagenspezifischen Hypothesen Belege finden, werden sie in ihrer Systematik nicht bestätigt, weil die zweite Hypothese scheitert. Wenn die Abhängigkeit des Sozialbiographie-Effekts von der Klassenlage belegt werden soll, so müßten sich zumindest die erste und zweite Hypothese gleichzeitig bestätigen. Woran scheitert nun die zweite Hypothese?

Tabelle 7.7 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellprüfung, Einzeleffekte in nichtsaturierten Modellen mit 7 Klassenlagen (zu Abb. 7.2)

(Hypothese) Effekt		GRUND- BADW	GRUND- NRW
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen			
(1) AUF-OBEN Aufstieg in anordnend-nichtmanuelle Klassenlagen	b	-.13	-.18
	SFS	.072	.073
	X ²	3.47	6.17
	p	.063	0.13
(2) AUF-MITTE Aufstieg in ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen	b	.05	(-.23)
	SFS	.094	.101
	X ²		5.03
	p		.025
(3) AB-MITTE Abstieg in ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen	b	.22	.27
	SFS	.063	.050
	X ²	12.31	29.97
	p	.001	.025
(4) AB-UNTEN Abstieg in manuelle Klassenlagen	b	.06	.23
	SFS	0.49	.067
	X ²	1.74	11.43
	p	.187	.001
Modell 2: Klassenunabhängige Effekte			
(1,2) AUF Aufstieg	b	-.07	-.20
	SFS	.057	.059
	X ²	1.69	11.22
	p	.193	.001
(3,4) AB Abstieg	b	.12	.26
	SFS	.039	.040
	X ²	9.68	41.60
	p	.002	.000

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

Vorausgeschickt werden muß, daß ein Aufstieg von anderen Bildungsabschlüssen allein in Klassenlage 8 definiert ist. Die Klassenlage 8 „Gehobene Beamte und Semiprofessionals“ umfaßt Angestellte – Techniker, Buchhalter, Bibliothekare – und Beamte – Inspektoren und Amtmänner. Diese Berufe erfordern mehr als die Durchführung von Rou-

tinen oder die Befolgung von Anweisungen; sie erfordern die flexible Anwendung berufsspezifischen Fachwissens. Auf der anderen Seite verlangen sie keine Einübung in die allgemeinen, von der spezifischen Berufspraxis unabhängigen Prinzipien der Arbeitsorganisation und stehen in bürokratischen Hierarchien an ausführenden, nicht leitenden Positionen; als Beispiel handelt es sich um den Unterschied zwischen einem Techniker und einem Ingenieur, einem Rechtspfleger und einem Juristen. Für diese Berufe sind bestimmte allgemeinbildende Abschlüsse, aber auch bestimmte berufliche Abschlüsse jenseits der Sekundarschule und unterhalb von Universitätsabschlüssen Zugangsvoraussetzung; entsprechend habe ich ihnen die Bildungsabschlüsse „Mittlere Reife, kein Abitur“ und „Höhere Handelsschule, Höhere Fachschule“ zugeordnet; die Mittlere Reife ist die Zugangsvoraussetzung für den Gehobenen Dienst, die Höheren Fachschulen produzieren genau die beruflichen Qualifikationen, die in „semiprofessionellen“ Berufen gefordert sind. Die verschiedenen berufsbildenden Ausbildungsarten, die in semiprofessionelle Berufe führen, sind nun generell recht unübersichtlich und z.T. erst nach der Zeit entstanden oder staatlich anerkannt, in der die befragten Eltern in der Ausbildung waren. Aus diesem Grunde könnte es sein, daß Karrieren von einer Volksschulausbildung mit Lehre an den durch Fachschulen gelieferten Qualifikationen vorbei in semiprofessionelle Berufe nicht als Aufstieg empfunden werden; damit entfällt die Erfahrung, mit der die zweite Hypothese begründet wurde.

Die Ergebnisse zu den klassenlagenspezifischen Hypothesen legen also nahe, die Effekte für Auf- und Abstieg zusammenzulegen. Von Modell 1 geht man dann zu Modell 2 über. Dort erreichen beide Effekte in beiden Stichproben ein annehmbares Signifikanzniveau. Modell 2 ist daher nicht nur von der Modellanpassung, sondern auch von der Signifikanz der Einzeleffekte her Modell 1 überlegen. Betrachtet man die gesamte Modellprüfung für die Statuskarriere des Vaters, so findet das System klassenlagenspezifischer Hypothesen nicht soviel Unterstützung wie das System klassenlagenunabhängiger Hypothesen. Die schlechte Gesamtanpassung beider Modelle aber zwingt dazu, neue Modelle zu suchen, die den Ergebnissen in beiden Stichproben besser angepaßt sind.

Modellmodifikation

Um ex post Modelle zu finden, die den Ergebnissen beider Stichproben gerecht werden, ist es am einfachsten, die Übereinstimmungen zwischen ihnen zu betrachten (siehe Abb. 7.2). Die Übereinstimmungen zwischen beiden Stichproben können als ein Indiz für eine durchgängig gültige Wirkung

der Statuskarriere des Vaters auf die Übergangsquoten gesehen werden, die stark genug ist, sich auch unter den unterschiedlichen Bedingungen verschiedener Stichproben durchzusetzen.

Beide Stichproben stimmen vor allem in den Wirkungen des Abstiegs überein. In beiden Stichproben steigert der Abstieg in die Klassenlagen 1, 5 und 7 – un- und angelernte Arbeiter, einfache Beamte und Angestellte und kleine Selbständige – die Übergangsquoten in starkem, der Abstieg in die Klassenlagen 6 und 8 – mittlere und gehobene Beamte und Angestellte – in schwachem Ausmaß. Diesem allgemeinen Trend entgegen läuft lediglich der Abstieg in die Klassenlage 2 – Facharbeiter – in GRUND-BADW; statt einer Steigerung bewirkt er eine Senkung der Übergangsquoten. Allerdings sind in GRUND-BADW nur 8 der insgesamt 386 Facharbeiter Absteiger, so daß bei einer gewichteten Regression – wie sie unseren Modellen zugrundeliegt – diese Gegenläufigkeit nicht sehr bedeutsam sein wird. Weniger deutlich als in den Wirkungen des Abstiegs stimmen beide Stichproben in den Wirkungen des Aufstiegs überein. Nur der Aufstieg in die Klassenlage 12 – große Selbständige und freiberufliche Akademiker – senkt in beiden Stichproben die Übergangsquote in starkem Maße. In den Klassenlagen 6/8 und 10 – mittlere und gehobene Beamte und Angestellte sowie hohe Beamte und Angestellte – hat in GRUND-BADW der Aufstieg keinen, in GRUND-NRW hingegen einen die Übergangsquoten deutlich steigernden Effekt. Die Übereinstimmungen zwischen den beiden Stichproben legen es also nahe, zwei Effekte der Statuskarriere des Vaters in einem modifizierten Modell zu analysieren: den Aufstieg in die Klassenlage 12 und den Abstieg in die Klassenlagen 1-7.

Entsprechend beginne ich die Modellmodifikation mit einem Modell mit zwei Effekten der Statuskarriere – AUF12 und AB1-7 – und werde es weiter soweit modifizieren, bis es beiden Datensätzen zugleich angepaßt ist. Anfangsmodell und weitere Modifikationen unterstellen klassenlagenspezifische Effekte der Statuskarriere und sind deshalb durch die Zahl 1 gekennzeichnet. Die Anpassungstests für die Folge von Modellen 1A – 1D sind in Tab. 7.8 zusammengefaßt. Zum Vergleich ist Modell 2, das klassenlagenunabhängige Effekte der Statuskarriere unterstellt, noch einmal aufgeführt.

Für den Vergleich der Modelle ist eine Erläuterung der in Tab. 7.8 verwandten Maßzahlen notwendig. In Spalte 2 werden die Chi-Quadrat-Werte für die Residuale, in Spalte 1 die zugehörigen Freiheitsgrade, und in Spalte 3 die zugehörigen Wahrscheinlichkeiten (für den genannten oder größere Chi-Quadrat-Werte) genannt. Da es sich um die Zufallswahrscheinlichkeiten für die Residuale handelt, deutet eine hohe Wahrscheinlichkeit auf ei-

ne gute Passung; andererseits deuten schon Wahrscheinlichkeiten weit über den konventionellen Signifikanzniveaus von 1%, 5% oder 10% auf Mängel des gewählten Erklärungsmodells hin. Die Chi-Quadrat-Werte für die Residuale berücksichtigen jedoch nicht den unterschiedlichen Aufwand der Modelle an Prädiktoren, komplementär dazu die unterschiedliche Anzahl an Freiheitsgraden. Der gleiche Chi-Quadrat-Wert für die Residuale ist bei einer höheren Anzahl von Prädiktoren bzw. einer geringeren Anzahl von Freiheitsgraden, kurzum: einem sparsameren Modell, weniger gravierend zu werten als bei einem aufwendigeren Modell. Das Ergebnis einer solchen Kosten-Nutzen-Kalkulation kommt z.T. schon in den Wahrscheinlichkeitswerten für die Chi-Quadrat-Werte der Residuale zum Ausdruck: Die Wahrscheinlichkeit des gleichen Chi-Quadrat-Wertes nähert sich um so schneller dem Wert 1, je höher die Zahl der Freiheitsgrade ist. Bei annähernd gleich guten oder gleich schlechten Modellen kann aber die Signifikanz für die Chi-Quadrat-Werte der Residuale nur schlecht zwischen Modellen unterschiedlicher Freiheitsgrade unterscheiden, weil sie im ersten Falle durchweg extrem hoch, im zweiten durchweg extrem niedrig ist. Um also ein zweites, besseres Maß für das Kosten-Nutzen-Verhältnis der Modelle zu haben, habe ich – in Analogie zur metrischen Regression – die Chi-Quadrat-Werte für die Residuale durch die Freiheitsgrade geteilt (Spalte 4): dieses Maß gibt an, wieviel Varianz durch den Verzicht auf eine einzelne Information im Durchschnitt unerklärt bleibt; ich werde es als entscheidendes Kriterium für die Güte der Modelle verwenden.

Tabelle 7.8 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellmodifikation, Anpassungstests in nichtsaturierten Modellen mit 7 Klassenlagen

Modell, Statuskarriere-Effekte	Fg	Anpassungstest (Test der Residuale)					
		GRUND-BADW			GRUND-NRW		
		X ²	p	X ² /Fg	X ²	p	X ² /Fg
(1)	(2)	(3)	(4)	(2)	(3)	(4)	
1A AUF12, AB1-7	6	10.11	.12	1.69	14.12	.03	2.35
1B AUF12, AB1-2, AB5-7	5	1.06	.95	.21	22.85	.00	4.57
1C AUF12, AUF6/8, AB1-7	5	10.11	.07	2.02	6.26	.28	1.25
1D AUF12, AUF6/8, AB1-2, AB5-7	4	2.20	.70	.55	4.75	.31	1.19
2 AUF, AB ¹	6	20.63	.00	3.44	10.33	.11	1.72

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

¹Entspricht Modell 2 in Tab. 7.6

Modell 1A faßt die Ergebnisse beider Stichproben unter Verwendung von nur zwei Statuskarriere-Effekten zusammen: AUF12 und AB1-7. Modell 1A führt in keiner der beiden Stichproben zu einer befriedigenden Anpassung. Die Inspektion der Residuale – der Differenzen zwischen empirischem und vorausgesagtem Wert für jede Gruppe – zeigt in beiden Stichproben besonders große Differenzen bei den Absteigern in die Klassenlagen 1, 2, 5 und 7 und in GRUND-NRW bei den Aufsteigern in die Klassenlage 6/8. In GRUND-BADW wird die Übergangsquote für die Absteiger in die Klassenlagen 5 und 7 unterschätzt, für die Absteiger in die Klassenlagen 1 und 2 überschätzt; in GRUND-NRW wird die Übergangsquote für die Absteiger in die Klassenlagen 2 und 5 unterschätzt, für die Absteiger in die Klassenlagen 1 und 7 überschätzt; in GRUND-BADW sind diese Differenzen durchweg stärker. Weiterhin wird in GRUND-NRW die Übergangsquote für die Aufsteiger in Klassenlage 6/8 überschätzt. In den folgenden Modellen versuche ich, diese Differenzen durch Modifikation der Modelle schrittweise zu verringern: einmal werde ich den Aufstiegseffekt nicht für alle Klassenlagen, sondern für die Klassenlagen 1 und 2 sowie für die Klassenlagen 5 und 7 getrennt prüfen; weiterhin werde ich einen Effekt für den Aufstieg in die Klassenlage 6/8 zulassen, obwohl ein solcher Effekt von den Ergebnissen in GRUND-BADW her nicht erforderlich wäre.

Modell 1B teilt zunächst den Abstiegseffekt in zwei Effekte auf, ohne einen Effekt für den Aufstieg in Klassenlage 6/8 zuzulassen. Dadurch wird die Anpassung lediglich für GRUND-BADW verbessert. Modell 1C läßt umgekehrt einen Effekt für den Aufstieg in Klassenlage 6/8 zu, ohne den Abstiegseffekt in zwei Effekte aufzuteilen. Dadurch wird die Anpassung lediglich für GRUND-NRW verbessert. Jede dieser beiden Modifikationen kommt also nur dem Modell zugute, für das sie in erster Linie gedacht war. Modell 1D schließlich läßt beide Modifikationen zugleich zu: es führt zwei Effekte für den Abstieg und einen Effekt für den Aufstieg in Klassenlage 6/8 ein. Allein dieses Modell ist in beiden Stichproben den Daten hinreichend angepaßt. Die Signifikanzprüfung für die Effekte der Statuskarriere dieses Modells ist in Tab. 7.9 dargestellt. Wie nach der Modellsuche zu erwarten, ist AUF 6/8 allein in GRUND-NRW ein starker Effekt. Weiterhin unterscheiden sich die beiden Abstiegseffekte beider Stichproben in ihrer Stärke.

Um die Veränderungen des Ausgangsmodells durch die Modifikationen zu verdeutlichen, habe ich auch in Tab. 7.9 auf die vier klassenlagenspezifischen Hypothesen verwiesen. Die Modifikation führt zur gleichen Aufteilung der Klassenlagen wie die Ausgangshypothesen: beide berücksichtigen

Statuskarrieren des Vaters in nichtmanuell anordnenden, nichtmanuell-ausführenden und manuellen Klassenlagen durch unterschiedliche Effekte. Diese Aufgliederung aber wird nicht mehr vorausgesetzt, sondern durch die Ergebnisse in beiden Stichproben erzwungen. Die Modifikation verändert jedoch die Richtung und die Reichweite der klassenlagenspezifischen Hypothesen. Die Richtung ändert sich für die Hypothese 2: Für Aufsteiger in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen ergibt sich keine Steigerung, sondern eine Senkung der Übergangsquoten. Die Reichweite ändert sich für die erste und dritte Hypothese: Daß der Aufstieg in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen die Übergangsquote senkt, gilt nur für die großen Selbständigen und freiberuflichen Akademiker, nicht für die hohen Beamten und Angestellten; daß der Abstieg in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen die Übergangsquote steigert, gilt nur für den kleinen Beamten

Tabelle 7.9 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Statuskarriere des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellmodifikation, Effekte der Statuskarriere in Modell 1D mit 7 Klassenlagen

(Hypothese) Effekt		GRUND-BADW	GRUND-NRW
(1) AUF12 Aufstieg in große Selbständige oder freiberufliche Akademiker	b	-.47	-.24
	SFS	.133	.107
	X ²	12.61	5.14
	p	.000	.023
(2) AUF6/8 Aufstieg in mittlere und gehobene Beamte und Angestellte	b	.00	(-.28)
	SFS	.093	.100
	X ²		7.86
	p		.005
(3) AB5-7 Abstieg in kleine Beamte und Angestellte oder kleine Selbständige	b	.34	.33
	SFS	.086	.055
	X ²	15.86	36.13
	p	.000	.000
(4) AB1-2 Abstieg in un- und angelernte Arbeiter oder Facharbeiter	b	.06	.23
	SFS	.049	.067
	X ²	1.74	11.43
	p	.187	.001

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

und Angestellten und die kleinen Selbständigen, nicht für die mittleren und gehobenen Beamten und Angestellten. Ohne Modifikation der Richtung oder der Reichweite bleibt allein Hypothese 4: Der Abstieg in die Arbeiterschaft — sei es nun in die Gruppe der un- und angeleiteten oder der Facharbeiter — steigert die Übergangsquoten.

Die Modellmodifikation rehabilitiert also insgesamt wieder das Modell 1 — klassenlagenspezifische Effekte —, das bei der Modellprüfung dem Modell 2 — klassenlagenunabhängige Effekte — unterlegen war. In Tab. 7.8 habe ich den Anpassungstest für Modell 2 zum Vergleich noch einmal aufgenommen. Modell 1C und 1D sind dem Modell 2 überlegen, wenn man die Chi-Quadrat-Werte und ihre Zufallswahrscheinlichkeit, aber auch, wenn man die durch die Zahl der Freiheitsgrade geteilten Chi-Quadrat-Werte betrachtet. Auch dann also, wenn man berücksichtigt, daß die Modelle 1C und 1D mehr Effekte benötigen, führen sie zu einer besseren Anpassung als Modell 2.

Der ungleiche Erfolg beider Modelle in den beiden Verfahren der Analyse ergibt sich aus einer Asymmetrie zwischen beiden Modellen. Modell 1 trifft mehr und speziellere Voraussagen als Modell 2 und ist darum zugleich aufwendiger und leichter modifizierbar. Die einzig denkbare Modifikation des Modells 2 ist eine weitere Vereinfachung: die Zusammenlegung von Auf- und Abstieg zu einem einzigen Inkonsistenzeffekt; das ist aber in den beiden Stichproben, in denen Auf- und Abstieg überwiegend entgegengesetzte Effekte zeigen, von vornherein ausgeschlossen. Aufgrund dieser Asymmetrie war ich gezwungen, die modifizierten Modelle 1A — 1D mit den unmodifizierten Modell 2 zu vergleichen. Allein Modell 1 erlaubt von seinem Ansatz her auflockernde Modifikationen. Seine größere Aufwendigkeit bewirkte, daß es bei der Modellprüfung, seine größere Flexibilität aber, daß es bei der Modellmodifikation besser abschnitt.

7.3.1.2. Statuskarriere der Mutter

Deskription der Prozentsatzdifferenzen

Die Statuskarriere der Mutter wird hier lediglich für konsistente Statuskarrieren des Vaters betrachtet. Verglichen werden also die Profile 4, 5 und 6 (siehe Tab. 7.2), die bei der Betrachtung der Statuskarriere des Vaters als konsistente Gruppe zusammengefaßt waren. Die Beschränkung auf diese Profile ist durch die ungleiche Bedeutung der beiden Ausbildungsstatus

für den Status der Familie begründet. Darüber hinaus aber ließen die geringen Besetzungen der Profile 2, 3 sowie 7, 8 in den Grundschulstichproben keine differenzierteren Analysen zu. Die Übergangsquoten der Statuskarriere der Mutter für drei Gruppen von Klassenlagen sind in Abb. 7.3 dargestellt.

Die Gesamtheit der Einflüsse der Klassenlage und der Statuskarriere der Mutter auf die Übergangsquoten wird wiederum durch den Koeffizienten Cramers V erfaßt. Wie bei der Statuskarriere des Vaters ist der Gesamteinfluß in GRUND-HESN am schwächsten; wiederum zeigt sich die Wirkung der Förderstufe, die Unterschiede zwischen den Klassenlagen, aber kaum Unterschiede zwischen konsistenten und inkonsistenten Statuskarrieren der Mütter gleicher Klassenlage nivelliert hat. In GRUND-BADW und GRUND-NRW finden wir einen deutlich stärkeren Zusammenhang zwischen Statuskarriere/Klassenlage und Übergangsquoten, der wohl vor allem auf den größeren Unterschieden zwischen den Klassenlagen in diesen Stichproben beruht.

Vergleicht man die Gesamtheit der Einflüsse von Klassenlage/Statuskarriere-Vater mit der Gesamtheit der Einflüsse von Klassenlage/Statuskarriere-Mutter, also die Werte für Cramers V in Abb. 7.1 mit denen in Abb. 7.3, so zeigt sich in allen drei Stichproben eine größere Bedeutung von Klassenlage/Statuskarriere-Mutter für die Übergangsquoten. Für diese Unterschiede im Gesamtzusammenhang kann sowohl die Klassenlage wie die Statuskarriere ursächlich sein. Eine wichtige Frage der folgenden Analyse wird sein, ob Stärke und Signifikanz der Effekte für die Statuskarriere der Mutter oder für die Statuskarriere des Vaters größer sind.

Wenn die Effekte der Statuskarriere des Vaters in drei Klassenlagen (siehe Abb. 7.1) zwischen den drei Stichproben weitgehend übereinstimmten, so ist die Übereinstimmung der Effekte der Statuskarriere der Mutter in drei Klassenlagen zwischen den Stichproben vollständig (Abb. 7.3): Das Profil der sieben Übergangsquoten ist in allen drei Stichproben gleich; nirgendwo zeigt die Statuskarriere der Mutter in verschiedenen Stichproben verschiedene Ergebnisse. In allen drei Stichproben bestätigen darüber hinaus die Ergebnisse die klassenlagenspezifischen Hypothesen. Wieweit lassen sich diese Ergebnisse statistisch sichern?

Die Ergebnisse einer nichtmetrischen Regression der Übergangsquoten auf Klassenlagen und Statuskarrieren der Mutter sind in Tab. 7.10 wiedergegeben; zugrunde liegt ein saturiertes Modell, dessen Matrix in Tab. 7.2 dargestellt ist. Die erste und vierte Hypothese – Aufsteiger in anordnend-nichtmanuelle und Absteiger in manuelle Klassenlagen – werden in zwei Stichproben auf dem 5%- und in einer auf dem 10%-Niveau signifikant be-

Abbildung 7.3 Alle Grundschulstichproben. Statuskarriere der Mutter und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Prozentsatz der Übergänger in drei Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenlagenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlagen.)

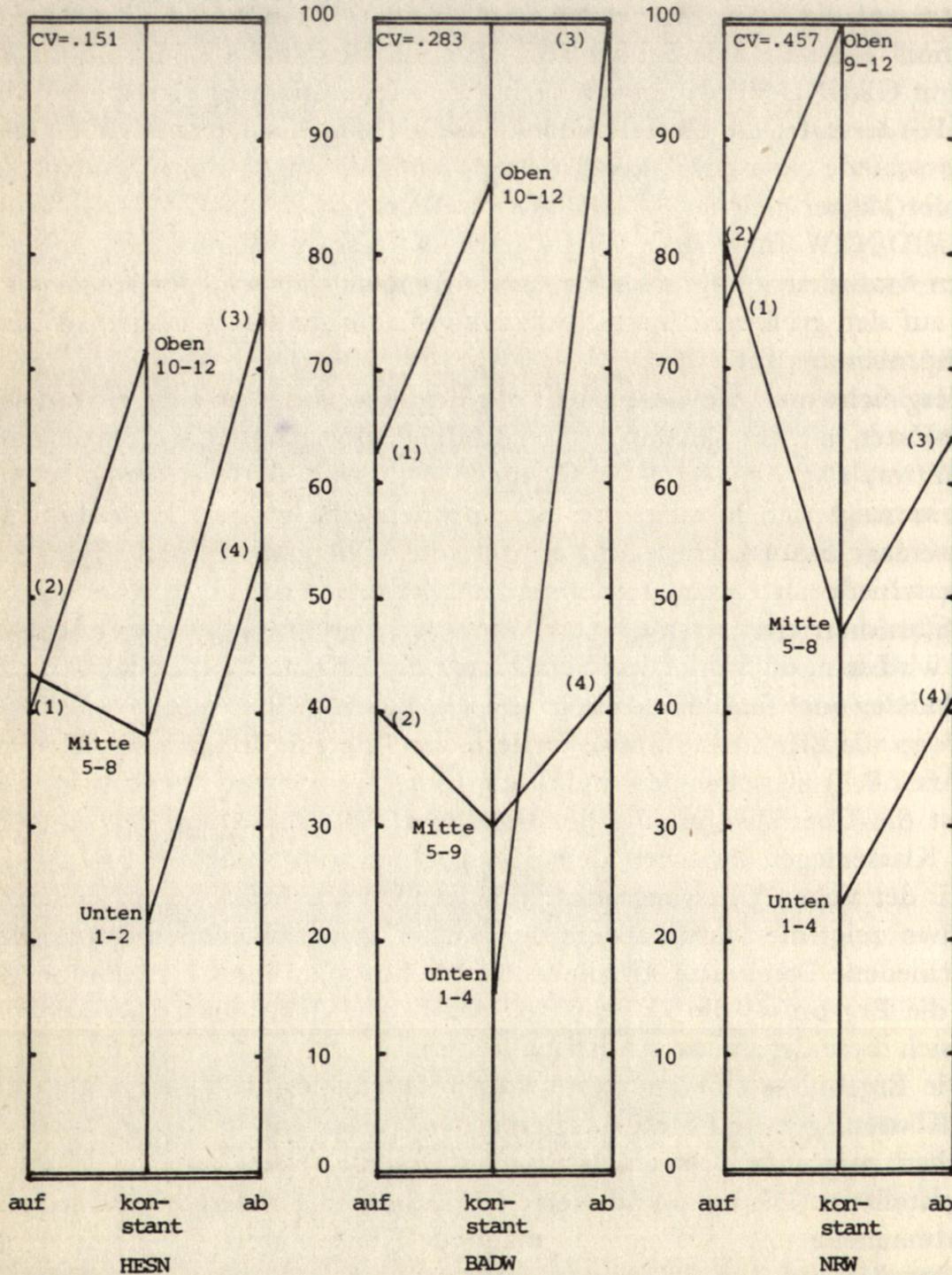


Tabelle 7.10 Alle Grundschulstichproben. Statuskarriere der Mutter und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Effekte im saturierten Modell mit 3 Klassenlagen und klassenlagenspezifischen Statuskarrieren (zu Abb. 7.3)

Effekt		GRUND- HESN	GRUND- BADW	GRUND- NRW
Hypothese 1:	b	-.31	-.23	-.24
Aufstieg in anordnend- nichtmanuelle Klassenlagen	SFS	.183	.095	.072
	X ²	2.93	5.89	10.91
	p	0.87	.015	.001
Hypothese 2:	b	.05	.09	.39
Aufstieg in ausführend- nichtmanuelle Klassenlagen	SFS	.136	.059	.083
	X ²		2.52	21.73
	p		.113	.000
Hypothese 3:	b	.36	.13	.17
Abstieg in ausführend- nichtmanuelle Klassenlagen	SFS	.163	.127	.102
	X ²	4.83	1.05	2.83
	p	.028		.092
Hypothese 4:	b	.32	.83	.18
Abstieg in manuelle Klassenlagen	SFS	.145	.039	.106
	X ²	4.75	446.34	2.71
	p	.029	.000	.099
<i>Simultane Tests</i>				
(Fg in Klammern)				
Alle Klassenlagen (2)	X ²	20.32	125.90	1154.79
	p	.000	.000	.000
Alle Status- karrieren (4)	X ²	12.51	455.50	36.53
	p	.014	.000	.000
Alle Aufstiege (2)	X ²	3.04	8.41	32.63
	p		.015	.000
Alle Abstiege (2)	X ²	9.58	447.39	5.55
	p	.008	.000	.062
Statuskarriere in mittleren Klassenlagen (2)	X ²	4.83	3.27	22.91
	p	.089	.195	.000
Statuskarriere in extremen Klassenlagen (2)	X ²	7.68	425.23	13.62
	p	.022	.000	.001

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

stätigt. Die zweite und die dritte Hypothese – Auf- bzw. Absteiger in ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen – wird jedoch nur in jeweils einer Stichprobe auf dem 5%-Niveau bestätigt.

Betrachtet man die simultane Prüfung gleichartiger Effekte, so ist die Statuskarriere in allen drei Stichproben auf dem 1%-Niveau für die Übergangsquoten bedeutsam. Anders als die Statuskarriere des Vaters hat die Statuskarriere der Mutter also ähnlich bedeutsame Effekte auf die Übergangsquoten wie die Klassenlage (vgl. die Chi-Quadrat-Werte und die Signifikanzniveaus zwischen Tab. 7.5 und Tab. 7.10). Daß der Gesamtzusammenhang zwischen Klassenlage/Statuskarriere-Mutter und Übergangsquoten größer ist als der Gesamtzusammenhang zwischen Klassenlage/Statuskarriere-Vater und Übergangsquoten, ist also nicht allein auf größere Differenzen zwischen konsistenten Klassenlagen, sondern auch auf größere Differenzen zwischen Konsistenten und Inkonsistenten der gleichen Klassenlage zurückzuführen. In allen Stichproben sind weiterhin auch die Abstiegsprozesse eher signifikant als die Aufstiegsprozesse, und die Inkonsistenzen in den extremen Klassenlagen eher als die Inkonsistenzen in mittleren Klassenlagen.

Die Einflüsse der Statuskarriere der Mutter in drei Gruppen von Klassenlagen auf die Übergangsquoten lassen sich kurz zusammenfassen und mit den entsprechenden Ergebnissen zur Statuskarriere des Vaters in Verbindung bringen. Erstens lassen sich der Richtung nach in allen Stichproben die klassenlagenspezifischen Hypothesen bestätigen; in allen Stichproben statistisch sichern läßt sich jedoch nur die erste und vierte Hypothese. Wie bei der Statuskarriere des Vaters, so zeigt sich also auch bei der Statuskarriere der Mutter der deutlichste Effekt in den extremen Auf- und Abstiegsprozessen. Zweitens lassen sich bei der Statuskarriere der Mutter wie des Vaters die Effekte des Abstiegs mit größerer Sicherheit bestätigen als die Effekte des Aufstiegs. Insgesamt schließlich hat die Statuskarriere der Mutter bedeutsamere Wirkungen auf die Übergangsquoten als die Statuskarriere des Vaters.

Alle Ergebnisse der Statuskarriere der Mutter stehen unter dem gleichen Vorbehalt wie die Ergebnisse zur Statuskarriere des Vaters in drei Gruppen von Klassenlagen: Sie setzen voraus, daß die Wirkungen der Statuskarriere in jeder der zu einer Gruppe zusammengefaßten Klassenlagen gleich sind. Anders als bei der Statuskarriere des Vaters aber erlauben die Besetzungshäufigkeiten in den inkonsistenten Klassenlagen bei der Statuskarriere der Mutter in keiner der drei Stichproben mehr eine differenzierte Analyse. Ich muß daher auf den zweiten und dritten Schritt der Datenanalyse – die Modellprüfung und Modellmodifikation – verzichten.

7.3.2 *Der Einfluß inkonsistenter Mobilitätsbiographien*

Aktuelle und nicht-aktuelle Dimensionen des sozialen Status stehen bei der Mobilitätsbiographie in etwas anderer Beziehung als bei der Statuskarriere. Die Beziehung zwischen Ausbildungsabschluß und Berufsstatus erfährt der Mann typischerweise in seiner eigenen Karriere, die Frau durch die Identifikation mit dem Berufsstatus des Mannes. Die Beziehung zwischen dem familiären Status in der Großväter- und der Elterngeneration dagegen beruht für den Mann wie für die Frau auf einer Identifikation mit der jeweiligen sozialen Herkunft. Ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Eltern ist also in der Mobilitätsbiographie noch nicht allein durch den sozialbiographischen Rückblick auf die Familiengeschichte eingebaut. Ein solches Ungleichgewicht kann aber durchaus auch in die Mobilitätsbiographie eingehen, wenn die innerfamiliäre Macht zwischen den beiden Eltern aktuell ungleich verteilt ist. Nun hat der Vater, selbst wenn man von der Bedeutung als Ernährer der Familie absieht, in vielen innerfamiliären Angelegenheiten mehr Einfluß als die Mutter (Burkhardt/Meulemann 1975: 6-28) – möglicherweise auch in den Schullaufbahnentscheidungen. Aufgrund innerfamiliärer Machtunterschiede kann daher die Perspektive des Vaters auch in der Mobilitätsbiographie als entscheidend angesehen werden.

Die Analysen der Mobilitätsbiographie werden sich daher in zwei Punkten von den Analysen der Statuskarriere unterscheiden. Erstens muß bei der Mobilitätsbiographie die Perspektive des Vaters und der Mutter als prinzipiell gleichwertig angesehen werden. Wenn man aber zweitens die Mobilitätsbiographie auf die Perspektive des Vaters beschränkt, so liegt die Rechtfertigung dafür in einer anderen Annahme: nicht im unterschiedlichen Gewicht der Biographie jedes Partners für die Familie, sondern in aktuellen Machtunterschieden zwischen den Partnern in familiären Entscheidungen. Analysen, die beide Perspektiven berücksichtigen, sind nun komplizierter als Analysen, die nur die Perspektive des Vaters berücksichtigen. Zudem haben die Analysen der Mobilitätsbiographie des Vaters die gleiche Form wie die Analysen der Statuskarriere. Ich werde daher im folgenden zunächst den Einfluß der Mobilitätsbiographie des Vaters, dann den Einfluß der Mobilitätsbiographie der Familie, in der die Perspektive von Vater und Mutter zugleich berücksichtigt sind, auf den Übergang darstellen. Da nur in GRUND-HESN und GRUND-NRW die Berufe der Großväter erfragt wurden, beschränken sich die folgenden Analysen auf diese Stichproben.

7.3.2.1 *Mobilitätsbiographie des Vaters*

Deskription der Prozentsatzdifferenzen

Die Mobilitätsbiographie des Vaters ergibt sich aus der Zusammenfassung der Profile 1, 2 und 3, der Profile 4, 5 und 6 und der Profile 7 und 8, die jeweils Aufstieg, Konsistenz und Abstieg des Vaters im Vergleich zu seiner Herkunftsfamilie darstellen (siehe Tab. 7.2). Wie bei der Analyse der Statuskarriere habe ich zunächst die Übergangsquoten dieser Mobilitätsbiographie für drei Gruppen von Klassenlagen in GRUND-HESN und GRUND-NRW analysiert. In GRUND-HESN ergaben sich jedoch nur minimale Prozentsatzdifferenzen zwischen konsistenten und inkonsistenten Vätern der gleichen Klassenlage. Darüber hinaus war weder die Gesamtheit der Effekte der Klassenlage noch die Gesamtheit der Effekte der Mobilitätsbiographie signifikant. Im Unterschied zu GRUND-NRW ergaben sich schließlich in GRUND-HESN starke Ausfälle schon bei der Bildung der Mobilitätsbiographie. Aus diesen Gründen habe ich auf eine synoptische Darstellung der Effekte der Mobilitätsbiographie in drei Gruppen von Klassenlagen in GRUND-HESN und GRUND-NRW verzichtet. Die weiteren Analysen beschränken sich auf nur noch eine Stichprobe: GRUND-NRW. Ich trete hier sofort in die differenzierte Analyse der Mobilitätsbiographie nicht in Gruppen von Klassenlagen, sondern in sieben einzelnen Klassenlagen ein. Diese Analyse bietet eine schärfere Prüfung der Effekte der Mobilitätsbiographie, weil der Bezugspunkt für den Konsistenzeffekt so präzise wie möglich erfaßt ist (vgl. bei der Statuskarriere Abb. 7.1 und 7.2).

Die Übergangsquoten für die Mobilitätsbiographie des Vaters in 7 Klassenlagen sind in Abb. 7.4a dargestellt und sollen anhand der klassenlagenspezifischen Hypothesen beschrieben werden. Hypothese 1 – niedere Übergangsquoten bei den Aufsteigern in nichtmanuell-anordnende Klassenlagen (Klassenlage 10 und 12) – wird, wenn auch durch nur schwache Prozentsatzdifferenzen, bestätigt. Hypothese 2 – höhere Übergangsquoten bei Aufsteigern in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen – wird in Klassenlage 6/8 nicht bestätigt, in der Klassenlage 5 und 7 widerlegt. Hypothese 3 – höhere Übergangsquoten bei Absteigern in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen – wird in Klassenlage 6/8 nicht, sehr wohl aber in Klassenlage 5 und 7 bestätigt. Hypothese 4 – höhere Übergangsquoten bei den Absteigern in manuellen Klassenlagen – wird in Klassenlage 2/3 durch eine geringere, in Klassenlage 1 durch eine große Prozentsatzdifferenz bestätigt.

Wie bei der Statuskarriere des Vaters kann man auch bei der Mobilitätsbiographie des Vaters das gesamte Modell überprüfen. Wie die Ergebnisse in Abb. 7.2 habe ich die Ergebnisse der Abb. 7.4a in zwei nichtsaturierten Modellen überprüft: Modell 1 unterstellt klassenlagenspezifische, Modell 2 klassenlagenunabhängige Effekte der Mobilitätsbiographie des Vaters. Die Prüfung der Anpassung und globaler Effekte ist in Tab. 7.11, die Prüfung einzelner Effekte in Tab. 7.12 dargestellt.

Die Anpassung beider Modelle ist gut. Die globalen Effekte für Klassenlagen sind in beiden Modellen hochsignifikant. Die globalen Effekte für die Mobilitätsbiographie erreichen jedoch nur in Modell 2 das 5%-Signifikanzniveau. In Modell 1 erreichen weiterhin die Mobilitätsbiographien in mittleren Klassenlagen das 5%-Signifikanzniveau. Von den Einzeleffekten jedoch erreicht in Modell 1 nur der Aufstieg in mittlere Klassenlagen, in Modell 2 nur der Aufstieg das 5%-Signifikanzniveau. Paradoxerweise trifft in beiden Modellen also eine gute Anpassung des Gesamtmodells mit nur wenigen signifikanten Einzeleffekten zusammen. Wie läßt sich dies erklären?

Ein Blick auf Abb. 7.4a und auf die absoluten Häufigkeiten der inkonsistenten Gruppen kann eine Erklärung geben. Die stärksten Prozentsatzdifferenzen – und entsprechend die größten Residuale in beiden Modellen – finden sich für die Absteiger in Klassenlage 7 und die Absteiger in Klassenlage 1; gerade dies sind aber mit $N=6$ und $N=9$ die am schwächsten besetzten Gruppen. Mit Ausnahme der Aufsteiger in Klassenlage 5 und der Aufsteiger in Klassenlage 7 aber sind alle übrigen Prozentsatzdifferenzen unerheblich. Aufgrund der geringen Besetzungszahlen gerade der inkonsistenten Gruppen, die die stärksten Prozentsatzdifferenzen bewirken, fallen diese Differenzen bei der Effektschätzung in einer gewichteten Regression am wenigsten ins Gewicht. Da die übrigen Prozentsatzdifferenzen, mit denen sie in beiden Modellen zu Effekten der Mobilitätsbiographie zusammengefaßt werden, nicht stark sind, werden diese Effekte niedrig geschätzt und erreichen nur ein wenig befriedigendes Signifikanzniveau. In der gleichen Weise ergeben sich die größten Residuale zwar bei den genannten Gruppen mit den geringen Besetzungszahlen; in der Summierung aller Residuale aber, auf der ja der Anpassungstest beruht, fallen sie wiederum am wenigsten ins Gewicht, während die geringen Residuale in den übrigen Gruppen stark gewichtet werden. Daraus ergibt sich wiederum die generell gute Anpassung des Modells insgesamt.

Abbildung 7.4 GRUND-NRW. Mobilitätsbiographie des Vaters (a) bzw. der Familie (b) und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Prozentsatz der Übergänger in 7 Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlagen.)

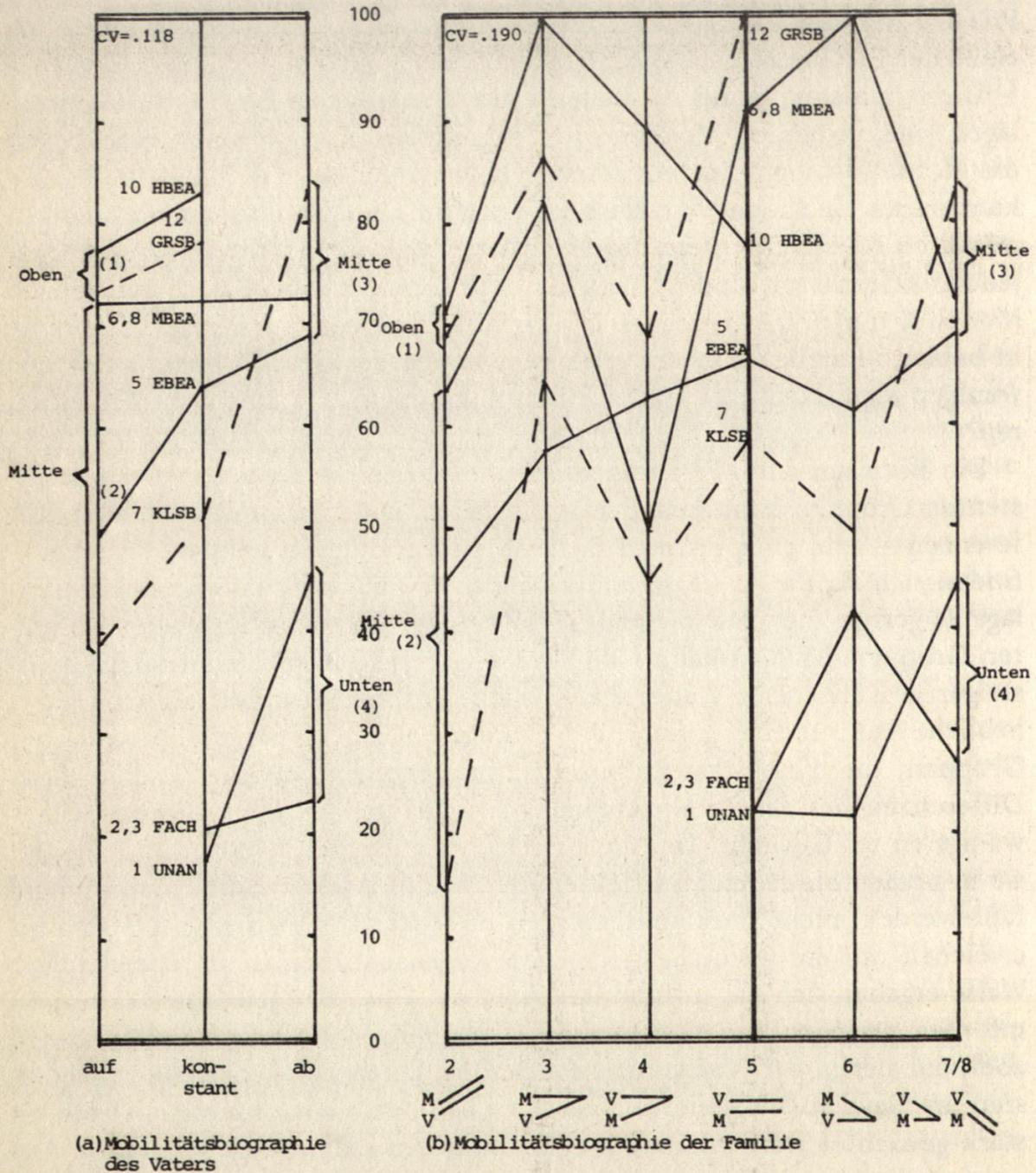


Tabelle 7.11 GRUND-NRW. Mobilitätsbiographie des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellprüfung, globale Effekte in nichtsaturierten Modellen mit 7 Klassenlagen (zu Abb. 7.4a)

Effekte	Fg	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen			
Alle Klassenlagen	6	143.39	.000
Alle Mobilitätsbiographien des Vaters	4	8.33	.080
Alle Aufstiege	2	4.22	.121
Alle Abstiege	2	1.91	
In mittleren Klassenlagen	2	7.30	.026
In extremen Klassenlagen	2		
Gesamtmodell	10	251.32	
Residuale	6	5.87	.438
Saturiertes Modell	16	257.18	
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Effekte			
Alle Klassenlagen	6	182.23	.000
Alle Mobilitätsbiographien	2	7.52	.023
Gesamtmodell	8	250.51	
Residuale	8	6.67	.573
Saturiertes Modell	16	257.18	

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

Sachlich bedeutsam *und* statistisch gewichtig bleiben also nur die Effekte für den Aufstieg in Klassenlage 5 und in Klassenlage 7. Sie bewirken in Modell 1 – zusammen mit dem Effekt für die Absteiger in Klassenlage 5 und in Klassenlage 7 – den signifikanten Globaleffekt für mittlere Klassenlagen. Sie bewirken in Modell 2 – zusammen mit dem Effekt für den Aufstieg in Klassenlage 10 und in Klassenlage 12 – den signifikanten Einzeleffekt für Aufstieg. Als eine Zusammenfassung der Ergebnisse zur Mobilitätsbiographie des Vaters kann man daher zwei Aussagen festhalten: die Mobilitätsbiographie ist vor allem in mittleren Klassenlagen wichtig für die Übergangsquoten; und die Mobilitätsbiographie ist vor allem im Falle des Aufstiegs wichtig für die Übergangsquoten. In den mittleren Klassenlagen sind die Effekte des Auf- und des Abstiegs auf die Übergangsquoten gegenläufig, während der Effekt in allen aufgestiegenen Klassenlagen gleichartig ist. Die zweite Aussage ist daher ökonomischer als die erste; entsprechend ist Modell 2 den Ergebnissen zur Mobilitätsbiographie des Vaters besser angepaßt als Modell 1.

Tabelle 7.12 GRUND-NRW. Mobilitätsbiographie des Vaters und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellprüfung, Einzeleffekte in nichtsaturierten Modellen mit 7 Klassenlagen (zu Abb. 7.4a)

(Hypothese) Effekt		
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen		
(1) AUF-OBEN Aufstieg in nichtmanuell-anordnende Klassenlagen	b	-.05
	SFS	.080
	X ²	
	p	
(2) AUF-MITTE Aufstieg in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen	b	(-.10)
	SFS	.051
	X ²	3.83
	p	.050
(3) AB-MITTE Abstieg in nichtmanuell-ausführende Klassenlagen	b	.10
	SFS	.088
	X ²	1.27
	p	
(4) AB-UNTEN Abstieg in manuelle Klassenlagen	b	.04
	SFS	.045
	X ²	
	p	
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Effekte		
(1,2) AUF Aufstieg	b	-.09
	SFS	.041
	X ²	5.00
	p	.025
(3,4) AB Abstieg	b	.05
	SFS	.040
	X ²	1.63
	p	.201

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

Die Ergebnisse zur Mobilitätsbiographie des Vaters wurden aus nur einer Stichprobe gewonnen. Eine Anpassung des Modells an die Daten einer Stichprobe führt nicht zu Einsichten, die über die Ergebnisse der Modellprüfung hinausgehen. Ich habe daher auf eine Modellmodifikation bei der Mobilitätsbiographie des Vaters verzichtet. Bei der Mobilitätsbiographie der Familie, zu der ja ebenfalls nur Daten aus der gleichen Stichprobe vorliegen, werde ich jedoch im folgenden wieder alle drei Schritte der Analyse darstellen. Da die Mobilitätsbiographie der Familie mehrere Typen des

Auf- und des Abstiegs umfaßt, kann die Modellmodifikation dort klären, in welchem Maße sich die Typen des Auf- oder Abstiegs zusammenfassen lassen.

7.3.2.2 Mobilitätsbiographie der Familie

Für die Mobilitätsbiographie der Familie gilt die soziale Herkunft des Vaters und der Mutter als gleichrangig. Anders als in allen bisherigen Analysen gibt es hier also mehrere Typen des Aufstiegs und mehrere Typen des Abstiegs (siehe Tab. 7.2): auf der einen Seite Familien, in denen beide Partner aufgestiegen sind (Profil 2), Familien, in denen nur der Vater aufgestiegen, die Mutter aber konstant geblieben oder sogar abgestiegen ist (Profil 3), und Familien, in denen nur die Mutter aufgestiegen und der Vater konstant geblieben ist (Profil 4); auf der anderen Seite Familien, in denen die Mutter abgestiegen und der Vater konstant geblieben ist (Profil 6), Familien, in denen der Vater abgestiegen und die Mutter konstant geblieben oder abgestiegen ist (Profil 7), und Familien, in denen beide Partner abgestiegen sind (Profil 8). Es gibt Familientypen mit homogener sozialer Geschichte (Profile 2, 5 und 8) sowie Familientypen mit inhomogener sozialer Geschichte (Profile 3, 4, 6 und 7). Die beiden Hypothesensysteme beziehen sich, streng genommen, allein auf die homogenen Profile. In den Familien mit inhomogenen Profilen müßten sie in einer modifizierteren Form gelten, die ich lediglich induktiv untersuchen werde.

Deskription der Prozentsatzdifferenzen

Die Übergangsquoten für Typen der familialen Mobilitätsbiographie in 7 Klassenlagen sind in Abb. 7.4b dargestellt. Da die Häufigkeiten in Profil 8 sehr niedrig sind, habe ich die Profile 7 und 8 zusammengefaßt. Da Profil 7/8 die stärksten Abstiegsprozesse der Familie enthält, betrachte ich es trotz seiner Inhomogenität als homogenes Profil. Die Ergebnisse für das Profil 7/8 in Abb. 7.4b unterscheiden sich nicht von den Ergebnissen für das Profil „Abstieg“ der Mobilitätsbiographie des Vaters in Abb. 7.4a. Weiterhin entspricht das gewogene Mittel der Übergangsquoten für die Profile 2 und 3 der Übergangsquote für das Profil „Aufstieg“ und das gewogene Mittel der Übergangsquoten für die Profile 4, 5 und 6 der Übergangsquote für das Profil „konstant“ in Abb. 7.4a. Ich will die Ergebnisse wiederum anhand der klassenlagenspezifischen Hypothesen darstellen. Da-

bei werde ich zuerst auf die homogenen und dann auf die inhomogenen Profile eingehen.

Vergleicht man das Profil 2 mit dem Profil 5, so wird Hypothese 1 – niedere Übergangsquoten für Aufsteiger in die obere Klassenlage 10 und 12 – gut bestätigt, Hypothese 2 dagegen – höhere Übergangsquoten für Aufsteiger in die mittleren Klassenlagen 5, 6/8 und 7 – durch das Gegenteil widerlegt. In allen mittleren und oberen Klassenlagen also bleiben die Übergangsquoten der homogenen Aufsteiger deutlich hinter den Übergangsquoten der konsistenten Familien zurück. Vergleicht man das Profil 7/8 mit dem Profil 5²⁷, so zeigen sich für die Hypothese 3 – höhere Übergangsquoten bei den Absteigern in mittleren Klassenlagen – keine eindeutigen Ergebnisse: Die Übergangsquoten der Absteiger in Klassenlage 6/8 liegen unter, die der Absteiger in Klassenlage 7 über und die der Absteiger in Klassenlage 5 etwa gleich mit der Übergangsquote der konsistenten Familien der jeweils gleichen Klassenlage. Weiterhin wird Hypothese 4 – höhere Übergangsquoten bei den Absteigern in die unteren Klassenlagen 1 und 2/3 – bestätigt.

Insgesamt also wird durch die homogenen Profile das System klassenlagenspezifischer Hypothesen nicht, eher aber das System klassenlagenunabhängiger Hypothesen bestätigt. In allen Klassenlagen findet sich der gleiche Effekt: ein homogener Aufstieg bewirkt eine Senkung, ein homogener Abstieg – weniger durchgängig und weniger stark – eine Anhebung der Übergangsquoten. Das wichtigste Einzelergebnis ist, daß der homogene Aufstieg der Familie unabhängig von der Klassenlage die Übergangsquoten drastisch senkt, und zwar – wie ein Vergleich zwischen Abb. 7.4a und 7.4b zeigt – weit stärker als der Aufstieg des Vaters – ein deutlicher Hinweis auf die Besonderheit der inhomogenen Profile.

Die inhomogenen Profile sollen mit dem Profil verglichen werden, das auf der väterlichen Seite die gleiche soziale Geschichte erfaßt; es geht um die Frage, ob die Geschichte der Mutter einen modifizierenden Einfluß auf die in den Ausgangshypothesen unterstellten Prozesse ausübt. Schon ein flüchtiger Blick auf Abb. 7.4b zeigt, daß dies in sehr starkem Maße der Fall ist. Die Übergangsquoten des Profils 3 liegen in allen Klassenlagen sehr stark über den Übergangsquoten des Profils 2 und – zumindest in den stark besetzten mittleren Klassenlagen – etwa gleich mit denen des Profils 5. Familien, die in der mütterlichen Linie konstant und in der väterlichen Linie aufgestiegen sind, schicken ihre Kinder deutlich häufiger auf „weiterführende“ Schulen als Familien, in denen beide Partner aufgestiegen sind, und etwa gleich häufig wie Familien, in denen beide Eltern im gleichen Milieu geblieben sind. Die Übergangsquoten des Profils 4 bleiben

in fast allen mittleren und oberen Klassenlagen hinter den Übergangsquoten des Profils 5 zurück – und damit zugleich auch hinter denen des Profils 3. Familien, in denen die Mutter aufgestiegen und der Vater konstant geblieben ist, schicken ihre Kinder also weniger häufig auf „weiterführende“ Schulen als Familien, in denen beide Partner oder allein die Mutter im gleichen Milieu geblieben sind. Es sieht so aus, als ob in allen Profilen des Aufstiegs die Übergangsquoten mit der sozialen Herkunft der Mutter variieren. Ist sie allein aufgestiegen (Profil 4), so bleiben die Übergangsquoten hinter den im konsistenten Milieu üblichen zurück. Ist dagegen der Vater allein aufgestiegen und die aktuelle Position der Familie mit der sozialen Herkunft der Mutter im Einklang (Profil 3), so sind die Übergangsquoten mit denen im konsistenten Milieu vergleichbar. Sind beide Eltern aufgestiegen (Profil 2), sinken die Übergangsquoten im Vergleich zum konsistenten Milieu – was auf die soziale Herkunft des Vaters wie der Mutter zurückgeführt werden kann.

Die Übergangsquoten des Profils 6 können ebenfalls auf diese Weise gesehen werden. Sie liegen in den beiden am stärksten besetzten Klassenlagen 6/8 und 2/3 über denen des Profils 5, in den übrigen Klassenlagen mit denen des Profils 5 gleich oder nur geringfügig darunter. Wenn die soziale Position in der väterlichen Linie sich nicht verändert hat, so steigert ein Abstieg in der mütterlichen Linie die Übergangsquoten. Wie bei den inhomogenen Profilen des Aufstiegs ist auch bei diesem inhomogenen Profil des Abstiegs die soziale Herkunft der Mutter sehr bedeutsam für die Übergangsquoten.

Insgesamt zeigt jedes der drei inhomogenen Profile Effekte, die sich am ehesten auf eine besondere Bedeutung von Aufstiegsprozessen in der mütterlichen Linie für die Übergangsquoten erklären lassen. Wie die Effekte der homogenen, sind auch die Effekte der inhomogenen Profile darüber hinaus weitgehend gleichartig in allen Klassenlagen. Wie bei den homogenen, so lassen sich auch bei den inhomogenen Profilen klassenlagenspezifische Wirkungen des Aufstiegs oder Abstiegs nicht nachweisen. Läßt sich dieser Eindruck auch bei der Modellprüfung bestätigen?

Modellprüfung

Die Überprüfung der Modelle 1 und 2 ist in Tab. 7.13 dargestellt. Was sich schon bei der Beschreibung der Ergebnisse gezeigt hatte, wird auch durch die Modellprüfung bestätigt. Das Modell 1 – klassenlagenspezifische Effekte – ist den nach der sozialen Position und der Mobilitätsbiographie der Familie aufgegliederten Übergangsquoten nicht so gut angepaßt wie das

Tabelle 7.13 GRUND-NRW. Mobilitätsbiographie der Familie und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellprüfung, globale Effekte in nichtsaturierten Modellen mit 7 Klassenlagen (zu Abb. 7.4 b)

Effekte	Fg	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen, fünf Profile als je ein Effekt			
Alle Klassenlagen	6	443.83	.000
Alle Mobilitätsbiographien der Familie	10	80.90	.000
Homogen: Profil 1/2, 7/8	4	39.47	.000
Inhomogen: Profil 3, 4, 6	6	26.22	.000
In mittleren Klassenlagen	5	38.70	.000
In extremen Klassenlagen	5	42.20	.000
Gesamtmodell	16	1272.28	
Residuale	15	24.95	.051
Saturiertes Modell	31	1297.23	
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Effekte für alle Profile			
Alle Klassenlagen	6	604.74	.000
Alle Mobilitätsbiographien der Familie	5	78.96	.000
Homogen: Profil 1/2, 7/8	2	41.03	.000
Inhomogen: Profil 3, 4, 6	3	24.37	.000
Aufstieg	3	50.01	.000
Abstieg	2	10.91	.004
Gesamtmodell	11	1270.62	
Residuale	18	26.61	.138
Saturiertes Modell	31	1297.23	

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

Modell 2 – klassenlagenunabhängige Effekte. Der Effekt für die Residuale des Modells 1 verfehlt nur ganz knapp das 5%-Signifikanzniveau. In beiden Modellen sind die Effekte der homogenen Profile bedeutsamer als die Effekte der inhomogenen Profile; in Modell 2 ist darüber hinaus der Effekt des Aufstiegs bedeutsamer als der Effekt des Abstiegs. Der Effekt der Mobilitätsbiographie auf die Übergangsquoten ist also in homogen inkonsistenten Familien stärker als in inhomogen inkonsistenten Familien – die Vielfalt möglicher Orientierungspunkte in inhomogen inkonsistenten Familien verwischt die Eindeutigkeit der Effekte des Auf- und Abstiegs, wie sie sich in den homogen inkonsistenten Familien finden. Darüber hinaus sind Aufstiegsprozesse, die bei einer konstanten Berufsklassifikation über die Generationen häufiger auftreten als Abstiegsprozesse, auch für die Übergangsquoten bedeutsamer als Abstiegsprozesse.

Tabelle 7.14 GRUND-NRW. Mobilitätsbiographie der Familie und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modellprüfung, Einzeleffekte der Mobilitätsbiographie in nichtsaturnierten Modellen mit 7 Klassenlagen (zu Abb. 7.4b)

(Hypothese) Effekt: Profil	b	SFS	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen, fünf Profile als je ein Effekt				
(1) AUF-HOMOG-OBEN: 2	-.29	.077	14.75	.000
(1) AUF-VATER-OBEN: 3	-.01	.073		
(1) AUF-MUTER-OBEN: 4	-.20	.091	4.76	.029
(2) AUF-HOMOG-MITTE: 2	-.29	.069	17.71	.000
(2) AUF-VATER-MITTE: 3	-.07	.075		
(2) AUF-MUTER-MITTE: 4	-.15	.079	3.68	.055
(3) AB-MUTER-MITTE: 6	.08	.067	1.57	
(3) AB-VATER/HOMOG-MITTE: 7/8	.01	.096		
(4) AB-MUTER-UNTEN: 6	.17	.057	8.64	.003
(4) AB-VATER/HOMOG-UNTEN: 7/8	.06	.045	1.99	.158
Modell 2: Klassenunabhängige Effekte für alle Profile				
(1,2) AUF-HOMOG: 2	-.27	.046	35.47	.000
(1,2) AUF-VATER: 3	-.02	.047		
(1,2) AUF-MUTER: 4	-.15	.055	7.35	.007
(3,4) AB-MUTER: 6	.13	.040	10.50	.001
(3,4) AB-VATER/HOMOG: 7/8	.05	.041	1.70	.192

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

Die Einzeleffekte beider Modelle sind in Tab. 7.14 überprüft worden. In Modell 1 sind die Effekte des homogenen Aufstiegs in obere und mittlere Klassenlagen und die Effekte des Aufstiegs der Mutter in obere und mittlere Klassenlagen etwa gleich stark negativ und gleich signifikant; von den Abstiegs-Profilen ist allein der Abstieg der Mutter in untere Klassenlagen sachlich bedeutsam und signifikant. In Modell 2 sind die Effekte des homogenen Aufstiegs und des Aufstiegs der Mutter gleich stark negativ; es handelt sich hier ja um eine Zusammenfassung der Effekte, die in Modell 1 bei einer getrennten Prüfung für obere und mittlere Klassenlagen jeweils signifikante Effekte ausgewiesen hatten. Weiterhin ist in Modell 2 der Abstieg der Mutter stark positiv und signifikant; auch dies ist ein Effekt, der bei getrennter Prüfung für mittlere und untere Klassenlagen im Modell sachlich bedeutsam und in unteren Klassenlagen auch signifikant war. Bei der Darstellung der Einzeleffekte ist Modell 2 also insgesamt ökonomischer als Modell 1. Sowohl die Passung des Gesamtmodells wie die

Ökonomie der Darstellung der Einzeleffekte sprechen für Modell 2. In der folgenden Modellmodifikation kann ich daher Modell 1 ignorieren und mich auf Modell 2 konzentrieren.

Modellmodifikation

Bei der Mobilitätsbiographie der Familie habe ich zum ersten Male zwischen mehreren Typen des Auf- und des Abstiegs unterschieden. Lassen sich diese Typen nun nach ihrem Effekt auf die Übergangsquoten zusammenfassen? Um diese Frage geht es in der folgenden Modellmodifikation.

In der Modellprüfung hatten alle Aufstiegsprofile negative, alle Abstiegsprofile positive Effekte auf die Übergangsquoten. Es liegt daher nahe, die Mobilitätsbiographie des Auf- und des Abstiegs, die Profile 2-4 und die Profile 6-8, jeweils unter einen Effekt zusammenzufassen (Modell 2A). Weiterhin hatte sich gezeigt, daß innerhalb der inhomogenen Profile vor allem die mütterliche Linie die Übergangsquoten beeinflusst: War die Familie in der mütterlichen Linie aufgestiegen, so blieben die Übergangsquoten hinter den konsistenten Klassenlagen zurück; war die Familie in der mütterlichen Linie konstant, so entsprachen die Übergangsquoten denen konsistenter Klassenlagen. Es liegt daher nahe, die Profile 2 und 4 sowie die Profile 3 und 5 zusammenzufassen (Modell 2B). Schließlich kann man auf die Zusammenlegung von Effekten verzichten und statt dessen nur die Profile mit signifikanten Effekten in der Modellprüfung betrachten, d.h. die Profile 2,4 und 6 (Modell 2C). Modell 2C enthält also keine theoretisch begründete Modifikation mehr; an der Anpassung des Modells 2C kann aber die der theoretisch begründeten Modelle 2A und 2B gemessen werden.

Die Überprüfung der drei Modifikationen des Modells 2 ist in Tab. 7.15 dargestellt. Die Zusammenfassung der Auf- und der Abstiegsprofile – Modell 2A – ist den Daten nicht angepaßt; sie ignoriert die doch sehr ausgeprägten Effektdifferenzen innerhalb der Profile des Aufstiegs wie des Abstiegs. Die Zusammenfassung in der mütterlichen Linie ähnlich wirkender Profile – Modell 2B – führt ebenfalls zu einer weniger guten Anpassung als die Eliminierung aller nicht-signifikanten Profil-Effekte in Modell 2C. Die Modellmodifikation führt also zu negativen Ergebnissen: Die Profile lassen sich nicht unter einem Effekt zusammenfassen. Keines der theoretisch begründeten Modelle ist den Daten so gut angepaßt wie die post-hoc-Modifikation der Ausgangsmodelle nach ihren signifikanten Effekten.

7.3.3 Zusammenfassung

Alle bisherigen Analysen behandelten die gleichen unabhängigen und abhängigen Variablen, die Sozialbiographie der Familie und den Übergang der Kinder in weiterführende Schulen nach Abschluß des 4. Schuljahres. Sie bezogen sich auf sozial repräsentative Stichproben. Sie waren auf die gleichen Hypothesen gerichtet: Müssen die Effekte der Sozialbiographie für Gruppen von Klassenlagen unterschiedlich oder können sie als klassenlagenunabhängig gedacht werden? Bevor im nächsten Abschnitt diese Analyse für etwas andere Variablen und in einer sozial selektiven Stichprobe fortgeführt wird, sollen die bisherigen Ergebnisse zusammengefaßt werden.

1) *Klassenlagenunabhängige statt klassenlagenspezifische Effekte.* Überblickt man alle Analysen, so sind die Einflüsse der Sozialbiographie der Eltern auf den Schulübergang der Kinder eher klassenlagenunabhängig als klassenlagenspezifisch: In den meisten Fällen führt der Aufstieg in obere *und* mittlere Klassenlagen zu einer Senkung, der Abstieg in mittlere *und* untere Klassenlagen zu einer Steigerung der Übergänge. Die vier Hypothesen klassenlagenspezifischer Effekte werden also nicht bestätigt, insbesondere nicht die zweite Hypothese, die eine Steigerung der Übergänge beim Aufstieg in mittlere Klassenlagen voraussagte. Dagegen werden die zwei Hypothesen klassenlagenunabhängiger Effekte überwiegend bestätigt. Die vier Hypothesen klassenlagenspezifischer Effekte wurden in Modell 1 dargestellt, die zwei Hypothesen klassenlagenunabhängiger Effekte in Modell 2. Modell 1 schneidet eindeutig schlechter ab als Modell 2. Dieser Eindruck soll noch einmal an einem zusammenfassenden Überblick aller bisherigen Modellprüfungen erhärtet werden.

In Tab. 7.16 werden die beiden Modelle unter zwei Gesichtspunkten verglichen: Wieviel der Variation der Übergangsquoten wird durch die Sozialbiographie erfaßt, gemessen am Einfluß der Klassenlage? Und: Wie gut ist die Anpassung an die Ausgangsdaten? Für die Anpassung an die Ausgangsdaten ist in der vierten Spalte der Chi-Quadrat-Wert für die Residuale, geteilt durch die Freiheitsgrade, und das Signifikanzniveau für die Residuale dargestellt. Beide Maßzahlen wurden schon anhand der Tab. 7.8 erläutert: Je geringer der Chi-Quadrat-Wert und je höher der p-Wert, desto besser die Modellanpassung. Für die Variation, die durch die Sozialbiographie zusätzlich zur Klassenlage erfaßt ist, sind in der ersten bis dritten Spalte Maßzahlen dargestellt: zunächst die Chi-Quadrat-Werte für Klassenlage und Sozialbiographie, geteilt durch die jeweiligen Freiheitsgrade, und dann der Wert für die Sozialbiographie als Anteil des entsprechenden Wertes der Klassenlage. Die durch die Freiheitsgrade geteilten Chi-Quadrat-Werte für

Tabelle 7.15 GRUND-NRW. Mobilitätsbiographie der Familie und Übergang auf Realschule oder Gymnasium: Modifikationen des Modells 2, globale Effekte

Modellmodifikation, globale Effekte	Fg	X ²	p
2A: Profile 2-4 und 6-8 zusammengefaßt, Aufstieg vs. Abstieg			
Alle Klassenlagen	6	832.77	.000
Alle Mobilitätsbiographien	2	42.31	.000
Gesamtmodell	8	1233.69	
Residuale	23	63.54	.000
Saturiertes Modell	31	1297.23	
2B: Profile 2, 4 und 3, 5 zusammengefaßt, Aufstieg und Konstanz mütterlicherseits			
Alle Klassenlagen	6	1137.57	.000
Alle Mobilitätsbiographien	3	73.83	.000
Gesamtmodell	9	1265.21	
Residuale	22	32.03	.077
Saturiertes Modell	31	1297.23	
2C: Einzeleffekte für signifikante Profile: 2, 4 und 6			
Alle Klassenlagen	6	1225.40	.000
Alle Mobilitätsbiographien	3	76.96	.000
Gesamtmodell	9	1268.34	
Residuale	22	28.89	.148
Saturiertes Modell	31	1297.23	

Zur Erläuterung siehe Tab. 7.5

die Klassenlage müssen erheblich über denen für die Sozialbiographie liegen; die Wirkung der Sozialbiographie ergibt sich ja aus einer Interpretation der Familiengeschichte von der aktuellen Klassenlage her. Beide Chi-Quadrat-Werte aber hängen von der Höhe der Chi-Quadrat-Werte für das Gesamtmodell ab, die mit der gesamten Variation der Übergangswerten zwischen den Stichproben schwankt. Der Anteil des einen Chi-Quadrat-Wertes am anderen kann daher Auskunft geben über die Kraft der Modelle, Variation der Übergangswerten jenseits des Einflusses der Klassenlage aufzudecken, unabhängig von den Unterschieden in der Gesamtvariation zwischen den Stichproben.²⁸ Als entscheidende Maßzahl für die Erfassung der Sozialbiographie-Effekte betrachte ich daher den Quotienten zwischen den Chi-Quadrat-Werten in der dritten Spalte, als entscheidende Maßzahl

Tabelle 7.16 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Statuskarriere und Mobilitätsbiographie: Zusammenfassender Vergleich der Modellprüfungen mit 7 Klassenlagen

Unabhängige Variable, Stichprobe	Modell 1					Modell 2				
	X ² /Fg				P	X ² /Fg				P
	K	SB	SB/K	R	R	K	SB	K/SB	R	R
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Statuskarriere-Vater</i>										
GRUND-BADW	26.69	4.38	.16	3.73	.005	29.08	4.93	.17	3.44	.002
GRUND-NRW	44.84	13.86	.31	2.47	.042	49.02	27.49	.56	1.72	.111
<i>Mobilitätsbiographie-Vater</i>										
GRUND-NRW	23.73	2.08	.09	.98	.438	30.37	3.76	.13	.83	.573
<i>Mobilitätsbiographie-Familie</i>										
GRUND-NRW	73.97	8.09	.11	1.66	.051	100.79	15.79	.16	1.47	.138

K = Klassenlage, SB = Sozialbiographie: Statuskarriere bzw. Mobilitätsbiographie, R = Residuale, p = Zufallswahrscheinlichkeit.
Vgl. die Tabellen 7.6, 7.11 und 7.13

Tabelle 7.17 GRUND-BADW und GRUND-NRW. Effekte des Auf- und Abstiegs in nichtsaturierten Modellen mit 7 Klassenlagen

Unabhängige Variable, Stichprobe	(Hypothesen) Effekte					
	Modell 1				Modell 2	
	(1) AUF OBEN	(2) AUF MITTE	(3) AB MITTE	(4) AB UNTEN	(1,2) AUF	(3,4) AB
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Statuskarriere-Vater</i>						
GRUND-BADW	-.13	.05	.22	.06	-.07	.12
GRUND-NRW	-.18	-.23	.27	.23	-.20	.26
<i>Mobilitätsbiographie-Vater</i>						
GRUND-NRW	-.05	-.10	.10	.04	-.09	.05
<i>Mobilitätsbiographie-Familie</i>						
GRUND-NRW	-.16	-.18	.06	.10	-.16	.09

Vgl. die Tabellen 7.7 und 7.12. Die Werte für „Mobilitätsbiographie-Familie“ entstammen Modell 2A in Tab. 7.15 sowie einem Modell 1A; sie sind nicht in vorausgegangenen Tabellen dargestellt worden.

für die Modellanpassung den durch die Freiheitsgrade geteilten Chi-Quadrat-Wert für die Residuale in der vierten Spalte. An diesen beiden Zahlen gemessen, ist das Modell 2 dem Modell 1 in allen vier betrachteten Modellprüfungen überlegen.

2) *Gegensätzliche Wirkung von Auf- und Abstieg.* Für alle Stichproben und beide Variablen der Sozialbiographie hatten in Modell 2 die Aufsteiger niedrigere, die Absteiger höhere Übergangsquoten als Familien der gleichen Klassenlage; das ist in den beiden letzten Spalten von Tab. 7.17 noch einmal zusammenfassend dargestellt. Diskrepanzen zwischen Statusdimensionen werden offenbar nicht klassenlagenspezifisch wahrgenommen. Mit anderen Worten: Nicht die klassenlagenspezifische Konfrontation von Herkunft und aktueller Lage beeinflusst die Übergangsquoten, sondern die Herkunft ist noch als zusätzlicher Einfluß zur aktuellen Klassenlage spürbar. Auf allen Klassenlagen beeinflusst die soziale Selbstdeutung der Eltern die Schullaufbahn des Kindes in der gleichen Weise: in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft, vom Auf- oder Abstieg, Erfolg oder Mißerfolg der Eltern. — Die bisherigen Punkte der Zusammenfassung bezogen sich auf durchgängige Trends aller Analysen, die folgenden auf Muster der Differenzierung zwischen den Analysen.

3) *Stärkere Effekte des Abstiegs in der Statuskarriere, stärkere Effekte des Aufstiegs in der Mobilitätsbiographie.* Auch dieses Ergebnis kann an den beiden letzten Spalten von Tab. 7.16 abgelesen werden. Die globalen Tests für Auf- und Abstieg in Tab. 7.6, 7.11 und 7.13 führen zum gleichen Ergebnis. Wodurch läßt sich dieses Muster unterschiedlicher Ergebnisse erklären?

Zunächst korrelieren die Variablen der Statuskarriere — Beruf und Ausbildung — stärker untereinander als die Variablen der Mobilitätsbiographie — Beruf-Großvater und Beruf-Vater. Die Erwartungen, die den Herkunftstatus und den aktuellen Status verbinden, sind daher im Falle der Statuskarriere realistischer als im Falle der Mobilitätsbiographie. Weiterhin aber sind die Erwartungen im Falle der Statuskarriere legitim, im Falle der Mobilitätsbiographie jedoch nur durch Erfahrung gestützt. Wer eine bestimmte Ausbildung hat, fühlt sich berechtigt, eine bestimmte Berufsposition einzunehmen. Wer aus einer bestimmten Herkunftsfamilie kommt, kann lediglich mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit erwarten, daß seine eigene Familie eine ähnliche Position einnimmt. Angesichts einer realistischen und legitimen Erwartung ist nun das Scheitern besonders dramatisch; angesichts einer weniger realistischen Erwartung ohne sozial anerkannte Berechtigung dagegen der Erfolg. In der Statuskarriere ist für die Familie der Abstieg, in der Mobilitätsbiographie der Aufstieg bedeutsa-

mer. Daraus ergeben sich die größeren Effekte des Abstiegs auf die Übergangsquoten im Falle der Statuskarriere, die größeren Effekte des Aufstiegs auf die Übergangsquoten im Falle der Mobilitätsbiographie.

4) *Stärkerer Einfluß der Sozialbiographie in der Linie der Mutter als in der Linie des Vaters.* Die Statuskarriere des Vaters hätte weniger starke Einflüsse auf die Übergangsquoten als die Statuskarriere der Mutter (siehe Abb. 7.1, 7.2 und 7.3). Weiterhin zeigt sich bei der Analyse der Mobilitätsbiographie der Familie, daß die Übergangsquoten in den Profilen weitgehend gleich waren, in denen die Familiengeschichte in der mütterlichen Linie gleich war (siehe Tab. 7.14). In beiden Fällen hatte die mütterliche Seite also stärkere Effekte als die väterliche.

Es liegt nahe, hinter diesem Ergebnis eine besondere Zuständigkeit der Mutter für die Lebensplanung der Kinder zu sehen. Jedoch würde man damit die interne Dynamik in der Familie unterschätzen. Zum Beispiel: In Familien, in denen der Ausbildungsstatus der Mutter den Berufs- und den Ausbildungsstatus des Vaters übertrifft (siehe die „Absteiger“ in Abb. 7.3) liegen die Übergangsquoten der Kinder in allen Klassenlagen über den Übergangsquoten der Familien, in denen der Ausbildungsstatus der Mutter mit dem Ausbildungs- und Berufsstatus des Vaters gleichrangig ist. Ob die Steigerung der Übergangsquoten aber auf die Mutter oder den Vater zurückgeführt werden muß, ist keineswegs ausgemacht. Vordergründig sieht es so aus, als bestimme die bildungsmäßige Herkunft der Mutter die Schullaufbahn des Kindes. Aber ebensogut könnte es sein, daß in Familien, in denen die Mutter die bessere Bildung hat, gerade der Vater auf eine schulische Ausbildung der Kinder dringt — etwa deshalb, weil er aus einem Gefühl der Unterlegenheit Bildungsabschlüssen eine besondere Bedeutung beimißt. Allgemeiner gesprochen: Selbst wenn man die Statuskarriere des Vaters oder der Mutter als Einflußvariable untersucht, ist der eigentliche Einflußfaktor die Familie. Auf- und Abstieg werden zwar an Merkmalen des Vaters oder der Mutter gemessen, aber ihren Einfluß auf die Lebensplanung des Kindes üben sie als Charakteristika der Familie aus. — Wann immer die Stichprobengröße es zuläßt, sollte die Sozialbiographie daher aus der Perspektive von Vater und Mutter gleichzeitig betrachtet, d.h. sozialbiographische Variablen mit mehr als drei Ausprägungen analysiert werden. Im folgenden Abschnitt werde ich eine Stichprobe heranziehen, deren Größe solche differenzierten Analysen ermöglicht.

7.4 Ergebnisse: Aspirationen der Eltern von Gymnasiasten

Im vorausgehenden Abschnitt habe ich den Einfluß der Sozialbiographie der Eltern auf den Übergang des Kindes auf eine „weiterführende“ Schule nach Abschluß des 4. Schuljahres untersucht. Im folgenden Abschnitt behandle ich den Einfluß der Sozialbiographie der Eltern auf die Aspirationen der Eltern für die „weiterführende“ Schullaufbahn. Welche Eltern sehen für ihr Kind zum Zeitpunkt der Untersekunda (10. Schuljahr) ein Abitur und ein Studium vor? Stichproben und abhängige Variable unterscheiden sich also zwischen den Analysen des letzten und dieses Abschnitts. Auf diese Unterschiede will ich kurz eingehen, bevor ich Ergebnisse darstelle.

7.4.1 Unterschiede zwischen Grundschul- und Gymnasialstichproben

Anders als die sozial repräsentativen Grundschulstichproben ist die Gymnasialstichprobe sozial selektiv. Die soziale Selektion bezieht sich auf die Klassenlage, nicht auf die Sozialbiographie der Eltern. Ob in der Gymnasialstichprobe bestimmte Typen der Sozialbiographie über- oder unterrepräsentiert sind, läßt sich aus den Ergebnissen zum Übergang in „weiterführende“ Schulen erschließen. Einerlei, ob Bildung oder der Großvaterberuf als Herkunfts-Status genommen wurden – in beiden Fällen gingen Kinder von Aufsteigern seltener, Kinder von Absteigern häufiger zu „weiterführenden“ Schulen; dies galt in allen Klassenlagen. Wenn sich daraus überhaupt Schlüsse für die weitere Schullaufbahn bis zur Untersekunda des Gymnasiums ziehen lassen, dann kann man entsprechend eine Unterrepräsentation der Kinder von Aufsteigern, eine Überrepräsentation der Kinder von Absteigern in der Gymnasialstichprobe erwarten. Wie immer die Repräsentation der Sozialbiographie aber, gemessen an externen Verteilungen, verzerrt sein mag – dies wird sich nicht auf die Schätzung der Effekte der Sozialbiographie in der Gymnasialstichprobe auswirken; denn diese Effekte werden ja als von der Verteilung unabhängige Prozentsatzdifferenzen gemessen.

Die soziale Selektion in der Gymnasialstichprobe hat jedoch mit Sicherheit einen Effekt, der sich positiv auf die Untersuchung von Sozialbiographie der Eltern und Schullaufbahn des Kindes auswirkt. Anders als in den Grundschulstichproben besteht in der Gymnasialstichprobe kein Zusammenhang mehr zwischen Klassenlage und Schulleistung (siehe Abschnitt

5.2). Da die Sozialbiographie ja eine Folge sozialer Positionen darstellt, kann man folgern, daß in der Gymnasialstichprobe auch kein Zusammenhang zwischen Sozialbiographie der Eltern und Schulleistung besteht. In der Grundschulstichprobe ist ein derartiger Zusammenhang immerhin denkbar, wenn auch vermutlich sehr schwach und – aufgrund der geringen Größe der Stichproben – kaum simultan mit der Klassenlage prüfbar. In der Gymnasialstichprobe ist der primäre Effekt des Elternhauses auf die Schullaufbahn schon nivelliert, so daß der sekundäre Effekt besonders gut beobachtet werden kann. Wenn die Fähigkeiten und Leistungen des Kindes es einmal einer „weiterführenden Schule“ zugewiesen haben, wird der Einfluß der Sozialbiographie der Familie auf seine weitere Schullaufbahn besonders deutlich zutage treten können.

Neben diesem sachlich unvermeidlichen Unterschied zwischen Grundschul- und Gymnasialstichproben gibt es vier eher zufällige, durch die Anlage der Primärerhebungen bedingte Unterschiede, die jedoch für meine Analysen sachlich von großer Bedeutung sind. Erstens standen mir als abhängige Variablen in den Grundschulstichproben vollzogene Übergänge, in der Gymnasialstichprobe jedoch nur Übergangswünsche zur Verfügung. Aspirationen mögen für die Bewertung des Bildungswesens zwar eine weniger verlässliche Unterlage geben als vollzogene Übergänge; für die Analyse der Lebensplanung in der Familie sind sie jedoch sensiblere Variablen. Der Übergang ist immer stärker vom aktuellen Urteil der Schule abhängig als die Aspirationen; die Aspirationen aber können auf die mit der Sozialbiographie der Eltern verbundene innere Dynamik der Familie leichter reagieren als die Übergänge – um so mehr, je weiter sie in die Zukunft reichen, je weniger sie also unter dem Diktat schulischer Urteile oder aktueller sozialer Chancen des Elternhauses stehen.

Zweitens habe ich zwar mehrere Grundschulstichproben, aber nur eine abhängige Variable zur Schullaufbahn zur Verfügung: den Übergang nach dem 4. Grundschuljahr. Für die weitere Schullaufbahn habe ich zwar nur eine Stichprobe, aber zwei unabhängige Variable: den Wunsch nach dem Abitur und den Wunsch nach einem Studium. Für den Zweck der Absicherung von Ergebnissen durch Meßwiederholung aber leisten mir mehrere Variable die gleichen Dienste wie mehrere Stichproben. Während ich die Grundschulanalyse nach Stichproben repliziere, repliziere ich die Gymnasialanalyse nach Variablen.

Drittens ist, während alle Grundschulstichproben relativ klein sind, die Gymnasialstichprobe mit 2 646 befragten Eltern fast doppelt so groß wie die größte der Grundschulstichproben. Das gibt mir die Möglichkeit, die Sozialbiographie differenziert zu untersuchen: Statt nur gelegentlich in 7,

kann ich sie durchgängig in 8 Klassenlagen darstellen; statt die Sozialbiographie nach den Herkunftsmerkmalen von Vater oder Mutter zusammenzufassen und getrennt zu analysieren, kann ich alle Typen der Sozialbiographie, d.h. die 8 bzw. 9 möglichen Profile gleichzeitig betrachten (siehe Tab. 7.2). Zusätzlich zu den homogenen Profilen der Konsistenz (Profil 5), des Aufstiegs (Profil 1 und 2) und des Abstiegs (Profil 8) gibt es die inhomogenen inkonsistenten Profile des Aufstiegs allein in der väterlichen (Profil 3) oder allein in der mütterlichen Linie (Profil 4), und die inhomogenen inkonsistenten Profile des Abstiegs allein in der mütterlichen (Profil 6) oder allein in der väterlichen Linie (Profil 7).

Viertens erzwingt die möglichst präzise Messung der Effekte der Sozialbiographie in der Gymnasialstichprobe eine andere Zusammenfassung der Klassenlagen als in den Grundschulstichproben. In der Gymnasialstichprobe streben un- und angelernte Arbeiter sowie Facharbeiter etwa gleich häufig das Abitur bzw. ein Studium für ihr Kind an, während die Arbeiterelite alle übrigen manuellen Klassenlagen in ihren schulischen Aspirationen weit übertrifft; weiterhin liegen die einfachen und mittleren Angestellten und Beamten in ihren Aspirationen etwa gleich, aber deutlich hinter den gehobenen Beamten und Angestellten (siehe Abschnitt 4.3.3). Aus diesem Grunde habe ich die un- und angelernten und die Facharbeiter (Klassenlage 1 und 2) nicht mehr getrennt, sondern zusammengefaßt, und die Arbeiterelite (Klassenlage 3) und die selbständigen Landwirte (Klassenlage 4) nicht mehr mit den Facharbeitern zusammengefaßt, sondern jeweils als eigene Klassenlage analysiert. Schließlich wurden die mittleren Beamten und Angestellten (Klassenlage 6) nicht mehr mit den gehobenen (Klassenlage 8), sondern mit den einfachen Beamten und Angestellten (Klassenlage 6) zusammengelegt.

In jeder dieser 8 Klassenlagen treten also drei Profile des Aufstiegs (Profil 2, 3, 4; für die Mobilitätsbiographie noch zusätzlich das Profil 1: starker homogener Aufstieg) sowie drei Profile des Abstiegs (Profile 6, 7, 8) auf. In den oberen Klassenlagen (Klassenlage 10/11 und 9/12) sind nur die Profile des Aufstiegs, in den unteren Klassenlagen (Klassenlage 1/2, 3 und 4) nur die Profile des Abstiegs denkbar. In den mittleren Klassenlagen (Klassenlage 5/6, 7 und 8) sind dagegen alle Profile denkbar; sie treten jedoch nur in der Mobilitätsbiographie auch in allen Klassenlagen auf, während in der Statuskarriere allein die Klassenlage 8 in sieben verschiedene Profile aufgeteilt wird.

7.4.2 *Der Einfluß inkonsistenter Statuskarrieren*

In der differenzierten Aufteilung der Statuskarrieren beziehen sich die Ausgangshypothesen zunächst nur auf einen Vergleich der homogen inkonsistenten Profile 2 und 8 mit dem homogen konsistenten Profil 5. Unbestimmt bleibt eine Voraussage für die inhomogen inkonsistenten Profile 3, 4, 6 und 7. Ich will für diese Profile wiederum – wie in Abschnitt 7.3.2.2 – annehmen, daß die beiden Systeme von Hypothesen in einer modifizierten Form gelten, die ich lediglich induktiv untersuchen will.

Deskription der Prozentsatzdifferenzen

Der Prozentsatz der Eltern jeder Klassenlage und jeder Statuskarriere, die für ihr Kind das Abitur vorsehen, ist in Abb. 7.5, der Prozentsatz der Eltern, die für ihr Kind ein Studium vorsehen, ist in Abb. 7.6 dargestellt. Da in Klassenlage 3 die Profile 7 und 8 sehr schwach besetzt sind ($N=5$ und $N=2$), habe ich sie mit dem Profil 6 ($N=15$) zusammengefaßt. Das zusammengefaßte Profil ist in den Abbildungen, der Besetzungsstärke entsprechend, als Profil 6 dargestellt worden. Ich will die Ergebnisse wiederum anhand der klassenlagenspezifischen Hypothesen darstellen und dabei zuerst auf die homogenen, dann auf die inhomogenen Profile eingehen.

Vergleicht man Profil 2 mit Profil 5, so wird Hypothese 1 – niedrigere Aspirationen bei Aufsteigern in obere Klassenlagen – in den Klassenlagen 9/12 und 10/11 für beide abhängige Variablen bestätigt. Hypothese 2 dagegen – höhere Aspirationen für Aufsteiger in mittlere Klassenlagen – wird für beide abhängige Variablen nicht bestätigt; bei der Planung eines Abiturs zeigen die Aufsteiger sogar deutlich niedrigere Prozentsätze als die konsistenten Familien. Vergleicht man Profil 8 mit Profil 5, so wird Hypothese 3 – höhere Aspirationen für Absteiger in mittleren Klassenlagen – in allen drei mittleren Klassenlagen (Klassenlage 5/6, 7 und 8) für beide Variable bestätigt – lediglich die Abiturwünsche in Klassenlage 8 bilden eine Ausnahme. Ebenso wird Hypothese 4 – höhere schulische Aspirationen der Absteiger in unteren Klassenlagen – in den Klassenlagen 1/2 und 4 für beide Variablen bestätigt; wiederum mit einer Ausnahme: der Studienaspiration bei den Landwirten. Insgesamt bestätigen sich also die Hypothesen 1, 3 und 4; die Hypothese 2 wird durch das Gegenteil widerlegt. Da Hypothese 1 und 2 gegenteilige, Hypothese 3 und 4 aber gleichsinnige Voraussagen enthalten, bietet sich also eine einfache Zusammenfassung an: homogener Aufstieg senkt die Aspirationen, homogener Abstieg steigert die Aspirationen. Schon die Betrachtung der homogenen

Abbildung 7.5 GYM-NRW. Statuskarriere und Planung des Abiturs: Prozentsatz der Eltern mit Abitursplänen in 8 Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlagen.)

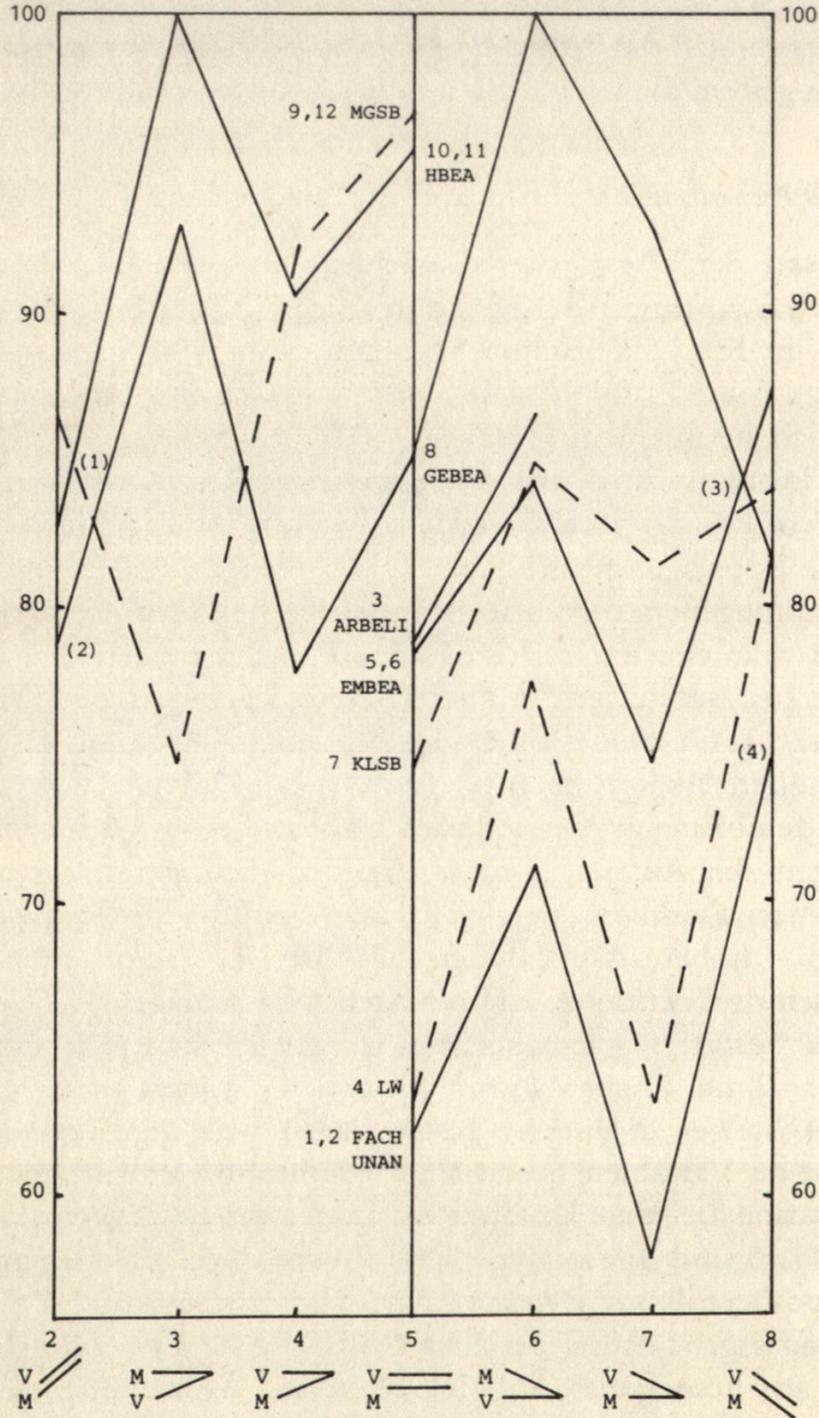
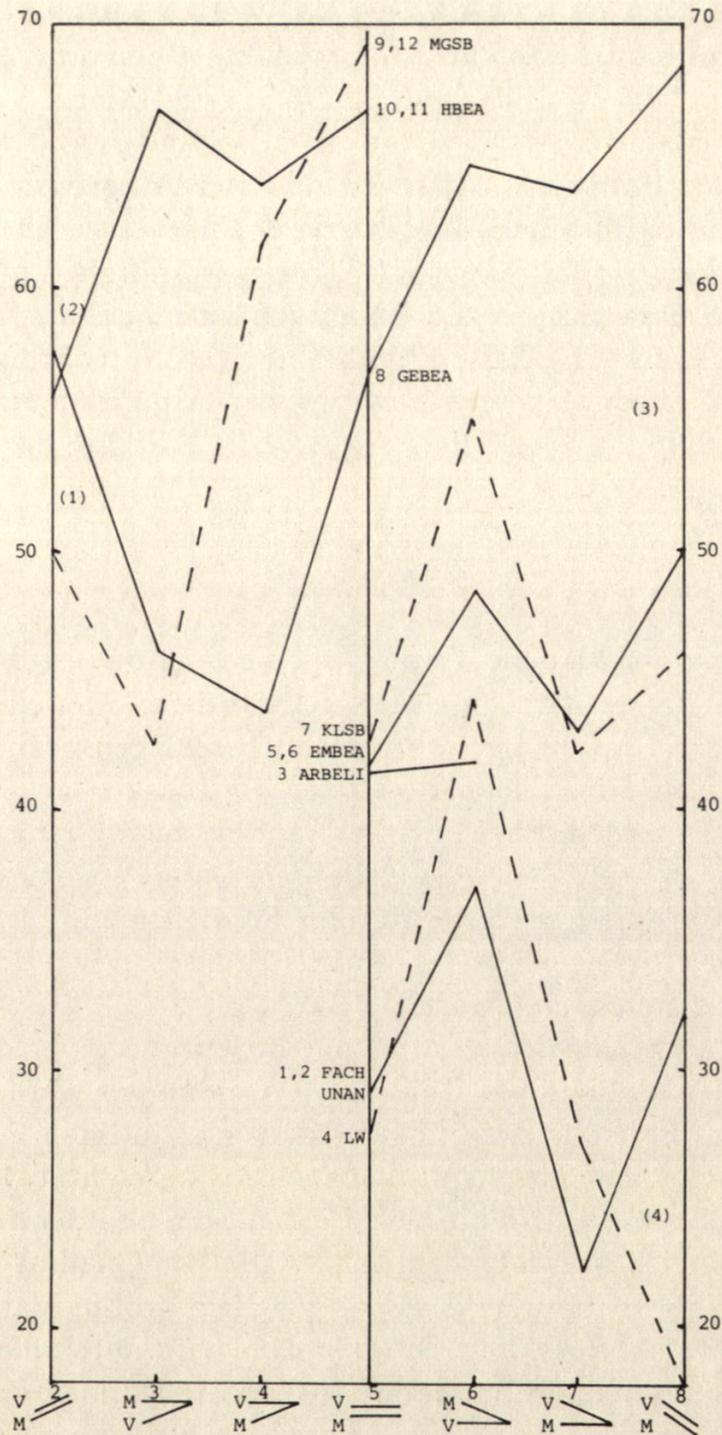


Abbildung 7.6 GYM-NRW. Statuskarriere und Planung eines Studiums:
 Prozentsatz der Eltern mit Studienplänen in 8 Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlagen.)



Profile führt also zum Ergebnis klassenlagenunabhängiger Effekte der Statuskarriere, das durch die Betrachtung der inhomogenen Profile noch verstärkt wird.

Vergleicht man die Profile 4 und 6 mit Profil 5, so findet sich – bei Gleichwertigkeit von Ausbildung und Beruf des Vaters – in allen Klassenlagen und für beide Variablen ohne jede Ausnahme ein starker Effekt der Ausbildung der Mutter: ein Aufstieg der Mutter von ihrer Bildungsherkunft zum Berufsstatus des Vaters führt zu einer Senkung, ein Abstieg zu einer Steigerung der schulischen Aspirationen der Eltern. Vergleicht man schließlich die Profile 3 und 7 mit Profil 5, so finden sich weder in allen Klassenlagen durchgängige noch nach den vier Ausgangshypothesen zusammengefaßte Einflüsse der Statuskarriere. Nur wenige Einflüsse der Statuskarriere sind zudem auf beide elterlichen Aspirationen gleich: Profil 3 bewirkt nur in Klassenlage 9/12 einheitlich eine Senkung der Aspirationen, Profil 7 bewirkt in Klassenlage 8 einheitlich eine Steigerung und in Klassenlage 1/2 einheitlich eine Senkung der Aspirationen. Es wird sich erst in der Modellprüfung klären lassen, wie die Einflüsse der Profile 3 und 7 zu bewerten sind.

Modellprüfung

Die Überprüfung der Modelle 1 und 2 in einer nichtmetrischen Regression ist in Tab. 7.18 dargestellt; beide sind nichtsaturierte Modelle, in denen zu den Effekten der Klassenlagen entweder klassenlagenspezifische (Modell 1) oder klassenlagenunabhängige (Modell 2) Effekte der Statuskarriere hinzugenommen werden. Blickt man nur auf das Signifikanzniveau für den Anpassungstest, so sind beide Modelle den Daten angemessen; eine Betrachtung der Chi-Quadrat-Werte und der Freiheitsgrade für die Residuale zeigt jedoch die Überlegenheit des Modells 2, die man von der Deskription der Prozentsatzdifferenzen erwartet.

Neben der Modellanpassung kann die Bedeutung globaler Effekte der Variablen beider Modelle aus Tab. 7.18 entnommen werden. Sie ergibt sich, wenn man die Höhe der Chi-Quadrat-Werte zu ihren Freiheitsgraden in Beziehung setzt und ihre Signifikanzniveaus betrachtet. In beiden Modellen sind zunächst die Effekte der Klassenlagen und der Statuskarrieren auf beide abhängige Variable signifikant. Die Chi-Quadrat-Werte sind jedoch deutlich höher für die Klassenlagen. Die größte Variation in den Prozentsätzen der Abiturs- bzw. Studienpläne wird durch die Klassenlagen bedingt, aber auch der Einfluß der Statuskarriere ist noch statistisch signifikant. Ein solches Ergebnis ist durchaus mit meinen theoretischen Überle-

Tabelle 7.18 GYM-NRW. Statuskarriere und schulische Aspirationen: Modellprüfung, globale Effekte in nichtsaturierten Modellen (zu Abb. 7.5 und 7.6)

Effekte	Fg	Abhängige Variable			
		Abitur		Studium	
		X ²	p	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen					
Alle Klassenlagen	7	219.46	.000	140.45	.000
Alle Statuskarrieren	12	46.16	.000	22.68	.030
Homogen	4	22.46	.000	8.97	.062
Inhomogen	8	25.28	.001	14.45	.071
Mutter (Pr. 4 + 6)	4	20.57	.000	11.07	.026
Vater (Pr. 3 + 7)	4				
In mittleren Klassenlagen	6	17.88	.007	12.26	.056
In extremen Klassenlagen	6	28.28	.000	10.41	.108
Gesamtmodell	19	275.37		219.43	
Residuale	13	7.14	.895	4.54	.984
Saturiertes Modell	32	281.18		223.13	
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Effekte					
Alle Klassenlagen	7	248.94	.000	176.29	.000
Alle Statuskarrieren	6	42.25	.000	15.00	.020
Homogen	2	21.76	.000	7.82	.020
Inhomogen	4	22.62	.000	10.48	.033
Mutter (Pr. 4 + 6)	2	19.58	.000	9.74	.008
Vater (Pr. 3 + 7)	2	2.46			
Alle Aufstiege	3	25.18	.000	8.88	.031
Alle Abstiege	3	12.66	.005	4.82	.186
Gesamtmodell	13	270.13		210.91	
Residuale	19	11.05	.922	12.22	.876
Saturiertes Modell	32	281.18		223.13	

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

gungen vereinbar. Wenn die Familiengeschichte von der heutigen Klassenlage aus beurteilt wird, dann kann sich ihr Einfluß nur zusätzlich zu dem der Klassenlage äußern.

In beiden Modellen zeigt sich weiterhin eine größere Bedeutung der homogenen als der inhomogenen Profile für beide abhängige Variablen. Schon bei der Deskription der Prozentsatzdifferenzen ließen sich die homogenen leichter als die inhomogenen Profile in ihrer Wirkung einheitlich

zusammenfassen. Die inhomogenen Profile haben zwar wie die homogenen Profile signifikante Effekte; der Einfluß der inhomogenen Profile aber wird sowohl durch klassenlagenspezifische als auch klassenlagenunabhängige Effekte schlechter erfaßt als der Einfluß der homogenen Profile. In beiden Modellen geht fast die gesamte Variation inhomogener Profile auf die Profile 4 und 6 zurück, d.h. auf die Profile, die sich vom konsistenten Profil 5 allein durch einen niedrigeren bzw. höheren Bildungsabschluß der Mutter unterscheiden. Den Profilen 4 und 7, die sich vom konsistenten Profil 5 allein durch einen niedrigeren bzw. höheren Bildungsabschluß des Vaters unterscheiden, lassen sich auch hier noch keine einheitlichen Effekte zuschreiben.

Schließlich zeigt sich in Modell 1, daß Statuskarrieren in extremen Klassenlagen eine größere Bedeutung haben als Statuskarrieren in mittleren Klassenlagen, und in Modell 2, daß der Aufstieg bedeutsamer ist als der Abstieg.

Die Einzeleffekte der Statuskarriere in beiden Modellen sind in Tab. 7.19 dargestellt. Sie fassen die schon beschriebenen Prozentsatzdifferenzen auf unterschiedliche Weise zusammen, entweder für Gruppen von Klassenlagen (Modell 1) oder für alle Klassenlagen (Modell 2); sie ermöglichen zugleich eine statistische Prüfung der Hypothesen. Ich gehe zuerst auf die homogenen und dann auf die inhomogenen Profile ein.

Für die homogenen Profile erreicht in Modell 1 allein die Hypothese 1 bei beiden Variablen ein befriedigendes Signifikanzniveau; nämlich 1%; die drei übrigen Ausgangshypothesen erreichen nur noch an einer Stelle (Hypothese 4, Profil 8, abhängige Variable Abitur) ein Signifikanzniveau unter 10%. Statistisch gesehen läßt sich also für die homogenen Profile nur die erste Hypothese für beide abhängige Variable bestätigen. Von allen homogenen Statuskarrieren hat nur der Aufstieg in obere Klassenlagen einen statistisch gesicherten Einfluß auf Abiturs- wie Studienwunsch. Läßt sich der Effekt homogener Statuskarrieren statistisch besser sichern, wenn man alle Klassenlagen zusammenfaßt? Wechselt man von Modell 1 zu Modell 2, so erreicht nur der homogene Aufstieg bei beiden abhängigen Variablen ein befriedigendes Signifikanzniveau, wiederum unter 1%; der homogene Abstieg senkt zwar – auf dem 5%-Niveau signifikant – die Abiturswünsche, steigert hingegen – statistisch nicht signifikant – die Studienwünsche; insgesamt also bleibt er ohne Effekt auf die elterlichen Aspirationen.

Welches Modell man auch betrachtet, von den homogenen Profilen hat allein der Aufstieg einen statistisch signifikanten Effekt: er senkt in allen Klassenlagen beide untersuchten elterlichen Aspirationen.

Tabelle 7.19 GYM-NRW. Statuskarriere und schulische Aspirationen: Modellprüfung, Einzeleffekte in nichtsaturierten Modellen (zu Abb. 7.5 und 7.6)

(Hypothese) Effekt: Profil	Abhängige Variable							
	Abitur				Studium			
	b	SFS	X ²	p	b	SFS	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen								
(1) AUF-HOMOG-OBEN: 2	-.13	.03	16.03	.000	-.13	.05	7.41	.006
(1) AUF-VATER-OBEN: 3	(.02)	.03			-.07	.09		
(1) AUF-MUTTER-OBEN: 4	-.05	.02	5.71	.017	-.04	.04	1.02	
(2) AUF-HOMOG-MITTE: 2	(-.07)	.06	1.38		(-.01)	.08		
(2) AUF-VATER-MITTE: 3	.07	.07			(-.12)	.14		
(2) AUF-MUTTER-MITTE: 4	(-.09)	.05	2.83	.093	(-.15)	.06	4.99	.025
(3) AB-MUTTER-MITTE: 6	.09	.04	5.57	.018	.09	.06	2.09	.148
(3) AB-VATER-MITTE: 7	.05	.03	2.48	.115	.03	.05		
(3) AB-HOMOG-MITTE: 8	.05	.05	1.16		.08	.07	1.45	
(4) AB-MUTTER-UNTEN: 6	.09	.05	3.76	.052	.08	.06	2.01	.156
(4) AB-VATER-UNTEN: 7	(-.03)	.07			(-.05)	.06		
(4) AB-HOMOG-UNTEN: 8	.12	.07	3.55	.060	(-.01)	.07		
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Hypothesen								
(1,2) AUF-HOMOG: 2	-.12	.03	17.07	.000	-.10	.04	6.85	.009
(1,2) AUF-VATER: 3	.02	.03			-.09	.08	1.30	
(1,2) AUF-MUTTER: 4	-.06	.02	8.50	.003	-.08	.03	4.83	.028
(3,4) AB-MUTTER: 6	.09	.03	9.53	.002	.09	.04	4.42	.036
(3,4) AB-VATER: 7	.04	.03	2.06	.151	.01	.04		
(3,4) AB-HOMOG: 8	-.08	.04	4.00	.045	.04	.05		

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

Für die inhomogenen Profile unterscheiden sich die Ergebnisse zu den Profilen 4 und 6 deutlich von denen zu den Profilen 3 und 7. Die Profile 4 und 6 zeigten schon bei der Deskription in allen Klassenlagen etwa gleiche Prozentsatzdifferenzen. Ihre Effekte können daher sofort in Modell 2 analysiert werden: Beide Profile haben für beide abhängige Variablen signifikante Effekte mindestens auf dem 5%-Niveau. Die inhomogenen Profile 3 und 7 jedoch erreichen weder in Modell 1 noch in Modell 2 Effekte, die auch nur auf dem 10%-Niveau signifikant sind, und die Prozentsatzdifferenzen (b-Werte) zeigen hier für die Hypothesen 1 und 2 entgegengesetzte Vorzeichen bei den abhängigen Variablen. Auch in der Zusammenfassung über mehrere Klassenlagen zeigen die Profile 3 und 7 also weder

einheitliche noch signifikante Effekte. Offenbar lassen sich die Profile 3 und 7 am besten erfassen, indem man sie mit dem Profil 5 gleichsetzt und keinen besonderen Effekt für sie vorsieht. Dies wird sich auch in der Modellmodifikation noch bestätigen.

Für die inhomogenen Profile lassen sich also zwei Ergebnisse festhalten. Erstens: Sofern die Ausbildung des Vaters mit seinem Berufsstatus zusammenpaßt, haben Abweichungen der Ausbildung der Mutter die stärksten und signifikantesten Effekte; eine Überlegenheit der Ausbildung der Mutter (Profil 6) führt zu einer Steigerung, eine Unterlegenheit (Profil 4) zu einer Senkung elterlicher Aspirationen. Zweitens: Sofern die Ausbildung der Mutter zu dem Berufsstatus des Vaters paßt, haben Diskrepanzen zwischen der Vaterausbildung und dem Vaterberuf (Profil 3 und 7) keine oder keine signifikanten Effekte auf elterliche Aspirationen. Beide Ergebnisse lassen sich verstehen, wenn man die Doppeldeutigkeit von Bildung bedenkt. Bildung ist sowohl ein erworbener als ein zugeschriebener Status. Sie wird als individuelle Leistung und Berufszugangsberechtigung erworben, in der Berufslaufbahn aber auch als Statusanspruch gegen berufliche Leistung eingesetzt. Der Vater, der in der Regel über das ganze Leben erwerbstätig ist, wird von der ersten zur zweiten Sicht übergehen. Die Mutter, die in der Regel nicht oder nur in den Anfangsjahren der Ehe berufstätig ist, kann die erste Sicht beibehalten. Beide Ergebnisse lassen sich dann als Durchsetzung der mütterlichen Perspektive interpretieren.

Sind – wie in den Profilen 4 und 6 – Ausbildung und Beruf des Vaters konsistent, so hat er keine Veranlassung, entweder berufliche Leistung oder Ansprüche aus Bildungsabschlüssen für die Lebensplanung des Kindes in den Vordergrund zu stellen. Entscheidend wird die Perspektive der Mutter sein, in der die Sicherung der Lebensplanung durch Ausbildungsabschlüsse im Vordergrund steht. Die Mutter wird die Aspirationen danach festsetzen, wie in ihrem Leben sich der Ausbildungsabschluß in die heutige Klassenlage umgesetzt hat. Aus einem Abstieg der Mutter ergeben sich stärkere, aus einem Aufstieg der Mutter schwächere schulische Aspirationen der Familie. Ist auf der anderen Seite die Ausbildung der Mutter mit dem Beruf des Vaters konsistent, der Vater von seinem Ausbildungsabschluß her entweder auf- (Profil 3) oder abgestiegen (Profil 7), so zwingt ihn die Erfahrung seiner beruflichen Karriere, das Kriterium individueller Leistung über die aus Bildungsabschlüssen abgeleiteten Ansprüche und Hoffnungen zu setzen. In diesem Falle aber wird erst recht vom Vater kein besonderer Impuls zu Steigerung schulischer Aspirationen ausgehen; vielmehr wird wiederum die Perspektive der Mutter – keine Veränderung zwischen Ausbildung und heutiger Klassenlage – entscheidend sein. In bei-

den Fällen – Profil 3 und 7 – ergeben sich dann ungefähr die gleichen elterlichen Aspirationen wie in konsistenten Klassenlagen.

Faßt man die Modellprüfung zusammen: Wie müssen die beiden Ausgangsmodelle bewertet werden? Der größere Aufwand an Einzeleffekten in Modell 1 bringt keine Einsicht, die nicht auch in Modell 2 enthalten ist. Durch die Zusammenfassung über alle Klassenlagen wird nirgendwo ein gegenläufiger Effekt erreicht. Alle sachlich und statistisch – an b- und an p-Werten gemessen – bedeutsamen Effekte sind in Modell 2 daher ökonomischer dargestellt als in Modell 1: die Senkung der Aspirationen beim homogenen Aufstieg (Profil 2) und der gegenläufige Effekt einer Inkonsistenz der Mutterausbildung (Profil 4 und 6). Insgesamt ist also das Modell 2 dem Modell 1 in der Modellanpassung und in der Darstellung der Einzeleffekte überlegen.

Modellmodifikation

Lassen sich die Profile der Statuskarriere nach ihrem Effekt auf elterliche Aspirationen zusammenfassen? Um diese Frage geht es in der folgenden Modellmodifikation. Da Modell 1 sich gegenüber Modell 2 als unterlegen erwiesen hat, wird ausschließlich Modell 2 behandelt.

In der Modellprüfung zeigten sich für die Aufstiegsprofile eher negative, für die Abstiegsprofile eher positive Effekte. Es liegt daher nahe, die Statuskarrieren des Auf- und des Abstiegs, die Profile 2-4 und die Profile 6-8, jeweils unter einem Effekt zusammenzufassen (Modell 2A). Weiterhin kann man alle Profile, die aus der Sicht des Vaters einen Aufstieg (Profile 2 und 3) oder einen Abstieg (Profile 7 und 8) bedeuten, zusammenfassen; da die Unter- oder Überlegenheit der Mutterausbildung bei miteinander vergleichbarem Ausbildungs- und Berufsstatus des Vaters in den Klassenlagen durchgängig starke Einflüsse auf elterliche Aspirationen ausübten, ist eine Zusammenfassung der aus der Sicht des Vaters konsistenten Statuskarrieren nicht angebracht (Modell 2B). Schließlich kann man auf die Zusammenlegung von Effekten verzichten und nur die Profile mit in der Modellprüfung signifikanten Effekten betrachten: Profil 2, 4, 6 und 8 (Modell 2C); in diesem Modell fehlen also Effekte für die Profile 3 und 7, und es wird die in der Modellprüfung aufgetauchte Annahme geprüft, daß Profil 3 und 7 mit Profil 5 gleichgesetzt werden können. Modell 2C enthält also keine theoretisch begründete Modifikation mehr; an der Anpassung des Modells 2C kann aber die der theoretisch begründeten Modelle 2A und 2B gemessen werden.

Tabelle 7.20 GYM-NRW. Statuskarriere und schulische Aspirationen:
Modifikationen des Modells 2, globale Effekte

Modellmodifikation, globale Effekte	Fg	Abhängige Variable			
		Abitur		Studium	
		X ²	p	X ²	p
2A: Profile 2-4 und 6-8 zusammengefaßt: Aufstieg, Abstieg					
Alle Klassenlagen	7	248.59	.000	174.17	.000
Alle Statuskarrieren	2	25.54	.000	12.09	.002
Gesamtmodell	9	253.42		208.01	
Residuale	23	27.76	.225	15.13	.890
Saturiertes Modell	32	281.18		223.13	
2B: Profil 3 zu 2, Profil 7 zu 8: Vateraufstieg, Vaterabstieg					
Alle Klassenlagen	7	249.99	.000	176.20	.000
Alle Statuskarrieren	4	27.17	.000	14.64	.006
Gesamtmodell	11	255.06		210.56	
Residuale	21	26.13	.202	12.57	.923
Saturiertes Modell	32	281.18		223.13	
2C: Profile 3 und 7 ohne Effekt					
Alle Klassenlagen	7	260.98	.000	178.05	.000
Alle Statuskarrieren	4	39.79	.000	13.59	.009
Gesamtmodell	11	267.67		209.50	
Residuale	21	13.51	.890	13.63	.885
Saturiertes Modell	32	281.18		223.13	

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

Anpassung und Globaleffekte der drei modifizierten Modelle werden in Tab. 7.20, Einzeleffekte in Tab. 7.21 überprüft. Die Zusammenfassung aller (Modell 2A) und der väterlichen (Modell 2B) Auf- und Abstiegsprofile erbringen noch gut angepaßte Modelle. Allerdings ist in beiden Modellen für die abhängige Variable Abitur die Anpassung deutlich schlechter als im Ausgangsmodell 2; vor allem hier wird durch die Zusammenfassung sehr viel Variation der Prozentsätze für die Aspirationen ignoriert. Die Einzeleffekte in den Modellen 2A und 2B sind nahezu durchgängig signifikant. Alle Aufstiege zeigen negative, alle Abstiege positive Effekte; dennoch ergeben sich vor allem bei der abhängigen Variable Studium Differenzen zwischen den Aufstiegseffekten für Vater und Mutter bzw. zwischen den Abstiegsseffekten für Vater und Mutter, die insgesamt Modell 2B etwas

Tabelle 7.21 GYM-NRW. Statuskarriere und schulische Aspirationen: Modifikationen des Modells 2, Einzeleffekte

Effekt: Profil	<i>Abhängige Variable</i>							
	<i>Abitur</i>				<i>Studium</i>			
	b	SFS	X ²	p	b	SFS	X ²	p
2A Profile 2-4 und 6-8 zusammengefaßt: Aufstieg, Abstieg								
AUF: 2-4	-.05	.016	10.14	.001	-.08	.030	7.73	.005
AB: 6-8	.07	.020	10.68	.001	.04	.026	2.46	.117
2B Profil 3 zu 2, Profil 7 zu 8: Vateraufstieg, Vaterabstieg								
AUF-VATER: 2, 3	-.05	.022	4.89	.027	-.10	.038	7.19	.007
AUF-MUTTER: 4	-.06	.020	8.33	.004	-.07	.034	4.75	.029
AB-MUTTER: 6	.09	.030	9.83	.002	.09	.042	4.40	.036
AB-VATER: 7, 8	.05	.024	4.84	.028	.02	.030		

Die Effekte für Modell 2 C unterscheiden sich nur minimal von den Effekten in Modell 2; auf ihre Wiedergabe wurde daher verzichtet.

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

günstiger erscheinen lassen als Modell 2A. Besser aber als Modell 2A und 2B ist Modell 2C den Daten angepaßt: hier ergeben sich für beide abhängige Variablen unbedeutende Chi-Quadrat-Werte für die Residuale. Aber auch Modell 2C bringt keine Verbesserung der Anpassung gegenüber dem Ausgangsmodell 2. Insgesamt führt die Modellmodifikation zu negativen Ergebnissen: Keine der beiden theoretisch begründeten Modifikationen ist den Daten so gut angepaßt wie die rein empirisch, durch den Wegfall nichtsignifikanter Effekte bestimmte Modifikation. Aber auch diese Modifikation führt zu keinem Fortschritt gegenüber dem Ausgangsmodell 2. Alle Unterschiede in der Modellanpassung aber sind sehr geringfügig, so daß im Grunde alle Modelle akzeptabel sind. Die Modifikationen 2A und 2B können daher vor allem als ökonomische Zusammenfassung der Einzeleffekte genutzt werden.

7.4.3 Der Einfluß inkonsistenter Mobilitätsbiographien

In der differenzierten Aufteilung der Mobilitätsbiographie beziehen sich die Ausgangshypothesen nur auf einen Vergleich der homogen inkonsistenten Profile 1, 2 und 8 mit dem homogen konsistenten Profil 5; für die inhomogen inkonsistenten Profile 3, 4, 6 und 7 nehme ich wiederum – wie

schon in den Abschnitten 7.3.2.2 und 7.4.3 – an, daß die beiden Systeme von Hypothesen in einer modifizierten Form gelten, die ich lediglich induktiv untersuchen will.

Deskription der Prozentsatzdifferenzen

Der Prozentsatz der Eltern in jeder Klassenlage und jeder Mobilitätsbiographie, die für ihr Kind ein Abitur vorsehen, ist in Abb. 7.7, der Prozentsatz der Eltern, die für ihr Kind ein Studium vorsehen, in Abb. 7.8 dargestellt. Anders als bei der Analyse der Statuskarriere sind die Landwirte hier nicht berücksichtigt; da fast alle Landwirte der Stichprobe väterlicher- wie mütterlicherseits aus der Landwirtschaft kamen, war die Differenzierung der Mobilitätsbiographie in dieser Klassenlage nicht möglich.²⁹ Anders als bei der Statuskarriere gibt es bei der Mobilitätsbiographie weiterhin in den oberen Klassenlagen zwei Profile des homogenen Aufstiegs; Profil 1 erfaßt einen besonders starken homogenen Aufstieg. Ich will die Ergebnisse wiederum anhand der klassenlagenspezifischen Hypothesen darstellen und dann auf die inhomogenen Profile eingehen.

Vergleicht man Profil 1 und 2 mit Profil 5, so wird Hypothese 1 – niedrigere Aspirationen bei Aufsteigern in obere Klassenlagen – in der Klassenlage 9/12 für beide abhängigen Variablen, in der Klassenlage 10/11 jedoch nur für den Abiturwunsch bestätigt; in Klassenlage 10/11 liegen die Studienwünsche der Aufsteiger deutlich über denen der Konsistenten. Hypothese 2 – höhere Aspirationen für Aufsteiger in mittlerer Klassenlagen – wird nicht bestätigt; es findet sich überhaupt kein einheitliches Muster in den Klassenlagen 5/6, 7 und 8 für beide Variablen. Vergleicht man Profil 8 mit Profil 5, so wird Hypothese 3 – höhere Aspirationen für Aufsteiger in mittlere Klassenlagen – durchgängig für beide Variablen bestätigt. Hypothese 4 – höhere Aspirationen bei Absteigern in untere Klassenlagen – wird für beide Variablen in Klassenlage 1/2 bestätigt, in Klassenlage 4 widerlegt. Da Klassenlage 1/2 – un- und angelernte sowie Facharbeiter – etwa die vierfache Besetzungszahl der Klassenlage 3 – Arbeiterelite – aufweist, kann man Hypothese 4 im wesentlichen als bestätigt ansehen. Insgesamt also bestätigen sich die Hypothesen 1, 3 und 4 der Tendenz nach; für die Hypothese 2 ergibt sich jedoch keine klare Tendenz. Wie bei der Statuskarriere liegt auch hier die Zusammenfassung nahe: homogener Aufstieg senkt die Aspirationen, homogener Abstieg steigert die Aspirationen; die Unabhängigkeit homogener sozialbiographischer Effekte von der Klassenlage ist aber bei der Mobilitätsbiographie bei weitem nicht so stark ausgeprägt wie bei der Statuskarriere. Und auch die

Betrachtung der inhomogenen Profile der Mobilitätsbiographie wird keine durchgängige Unabhängigkeit der Effekte von der Klassenlage zeigen.

Vergleicht man die Profile 4 und 6 mit Profil 5, so findet sich zwar häufig – den Ergebnissen der Statuskarriere entsprechend – eine Senkung der Aspirationen bei unterlegener sozialer Herkunft der Mutter und eine Steigerung der Aspirationen bei überlegener sozialer Herkunft der Mutter; keineswegs gilt das aber für alle Klassenlagen und für beide Variablen. Im Gegenteil: häufig zeigen Profil 4 und 6 bei den beiden abhängigen Variablen entgegengesetzte Einflüsse; es ergibt sich also kein einheitliches Bild. Vergleicht man weiterhin Profil 3 mit Profil 5, so findet man in den oberen Klassenlagen 10/11 und 9/12 entgegengesetzte Effekte auf die abhängigen Variablen, in den mittleren Klassenlagen 5/6 und 8 für beide Variablen eine Senkung der Aspirationen in Profil 3; es ergibt sich wiederum kein einheitliches Bild. Vergleicht man schließlich Profil 7 mit Profil 5, so liegen beide Aspirationen in Profil 7 über Profil 5 – und zwar in allen Klassenlagen außer der quantitativ sehr wenig ins Gewicht fallenden Klassenlage 3; allein hier ergibt sich also ein einheitliches Bild: sozialer Abstieg allein auf der väterlichen Seite steigert die elterlichen Aspirationen. Weder die Deskription der homogenen noch der inhomogenen Profile erbringt also insgesamt klare Tendenzen. Die homogenen Profile lassen sich annähernd durch klassenlagenunabhängige Effekte darstellen; für die inhomogenen Effekte scheinen weder klassenlagenspezifische noch klassenlagenunabhängige Effekte durchgängig angemessen. Es wird die Aufgabe der Modellprüfung und der Modellmodifikation sein, die Ergebnisse auf einen Nenner zu bringen.

Modellprüfung

Die Überprüfung der Modelle 1 und 2 ist in Tab. 7.22, die Einzeleffekte zu beiden Modellen sind in Tab. 7.23 dargestellt. Beide Modelle sind zwar den Daten insgesamt gut angepaßt, aber in beiden Modellen hat die Mobilitätsbiographie nur auf die Abiturspläne, nicht aber auf die Studienpläne einen signifikanten globalen Effekt. Auch bei der Betrachtung der Einzeleffekte findet sich in beiden Modellen nur sehr wenig Übereinstimmung zwischen den beiden abhängigen Variablen. In Modell 1 sind für beide Variablen allein die Effekte der Profile 7 und 8 in mittleren Klassenlagen inhaltlich bedeutsam und statistisch (annähernd) signifikant; alle übrigen Effekte weisen für beide Variablen entgegengesetzte Vorzeichen auf oder sind sehr gering. In Modell 2 haben wiederum allein die Profile 7 und 8 hinreichend große und statistisch (annähernd) signifikante Effekte bei

Abbildung 7.7 GYM-NRW. Mobilitätsbiographie und Planung des Abiturs:
 Prozentsatz der Eltern mit Abitursplänen in 8 Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenlagenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlage.)

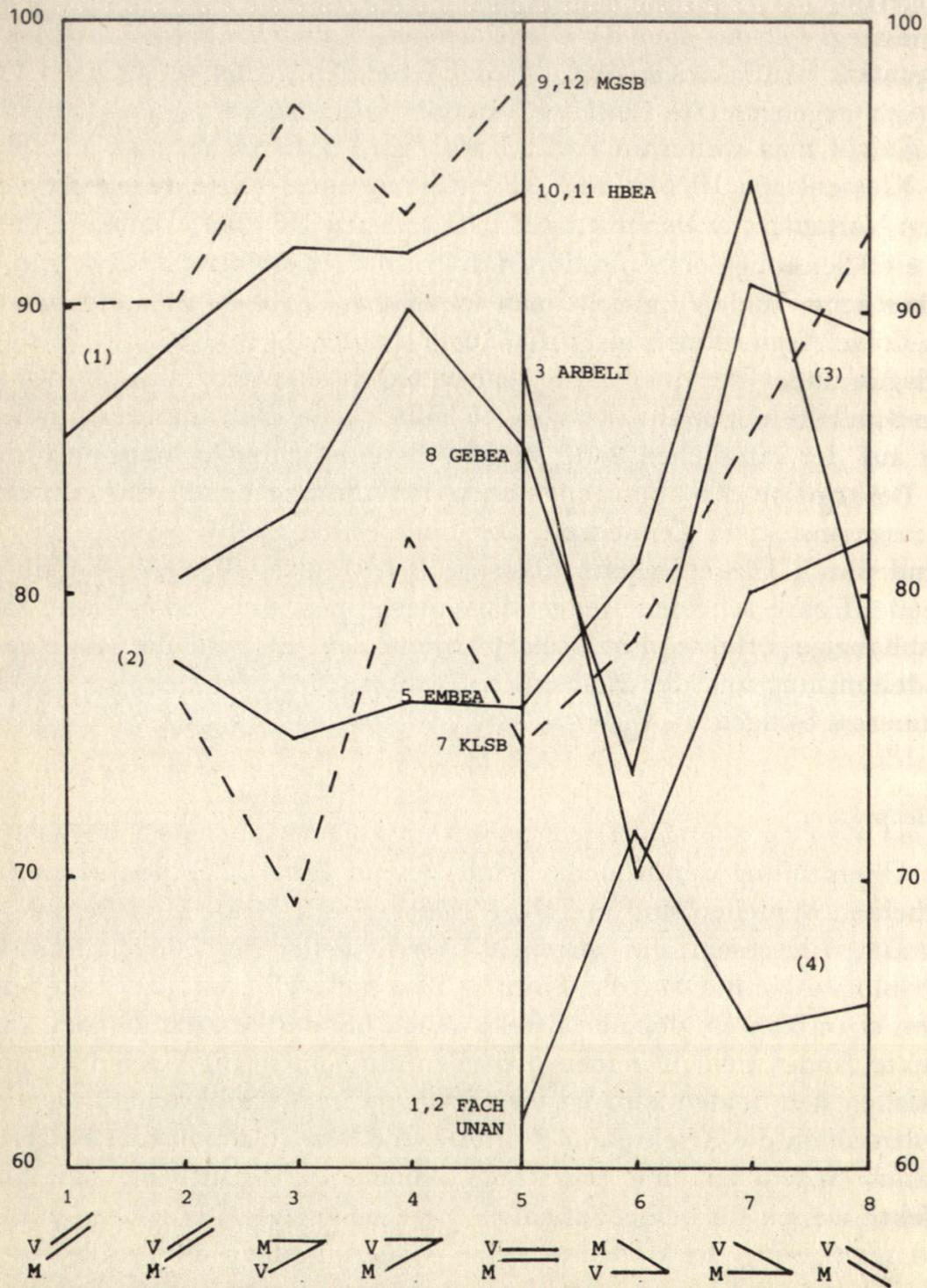


Abbildung 7.8 GYM-NRW. Mobilitätsbiographie und Planung eines Studiums: Prozentsatz der Eltern mit Studienplänen in 8 Klassenlagen

(Ziffern in Klammern verweisen auf die klassenlagenspezifischen Hypothesen, Ziffern ohne Klammern auf die Codes der Klassenlage)

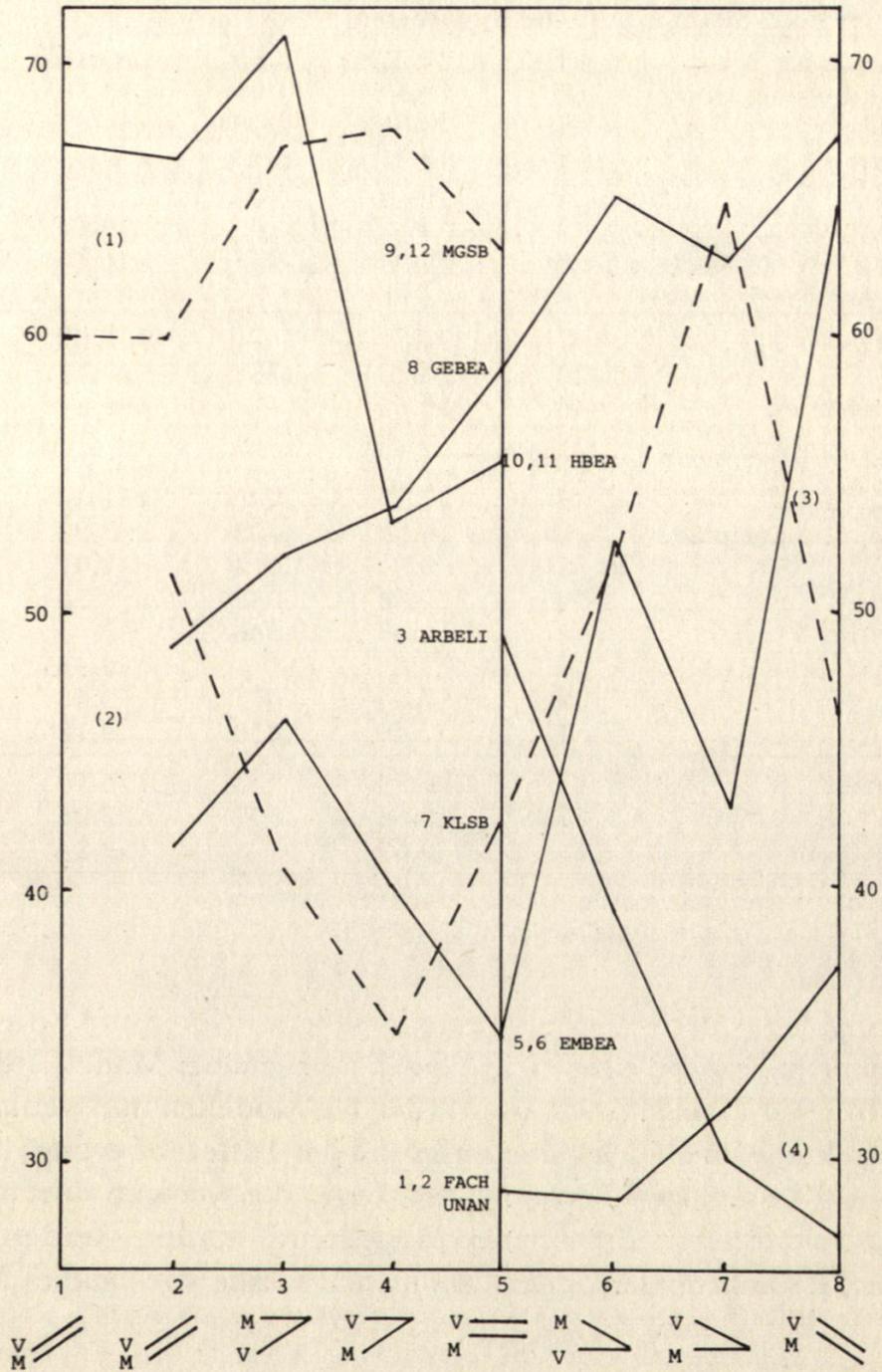


Tabelle 7.22 GYM-NRW. Mobilitätsbiographie und schulische Aspiratio-
nen: Modellprüfung, globale Effekte in nichtsaturierten Mo-
dellen (zu Abb. 7.7 und 7.8)

Effekte	Fg	Abhängige Variable			
		Abitur		Studium	
		X ²	p	X ²	p
Modell 1: Vier klassenlagenspezifische Hypothesen					
Alle Klassenlagen	6	120.27	.000	49.43	.000
Alle Mobilitätsbiographien	12	28.37	.005	13.35	
Homogen	4	10.06	.040	4.61	
Inhomogen	8	18.85	.016	9.95	
Mutter (Pr. 4 + 6)	4	16.24	.003		
Vater (Pr. 3 + 7)	4			4.71	
In mittleren Klassenlagen	6	20.68	.002	8.25	
In extremen Klassenlagen	6	7.69			
Gesamtmodell	18	204.82		182.67	
Residuale	20	14.80	.788	17.17	.642
Saturiertes Modell	38	219.62		199.84	
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Effekte					
Alle Klassenlagen	6	177.37	.000	121.69	.000
Alle Mobilitätsbiographien	6	19.53	.003	7.28	
Homogen	2	8.51	.014	2.07	
Inhomogen	4	10.58	.032	5.50	
Mutter (Pr. 4 + 6)	2	10.40	.006		
Vater (Pr. 3 + 7)	2			2.46	
Aufstieg	3	7.04	.071	3.68	
Abstieg	3	7.45	.059	3.18	
Gesamtmodell	13	195.98		176.59	
Residuale	25	23.64	.597	23.25	.619
Saturiertes Modell	38	219.62		199.84	

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

beiden Variablen; durch die Zusammenfassung mittlerer und unterer Klassenlagen aber haben die Effekte in Modell 2 gegenüber Modell 1 an Stärke verloren. Insgesamt zeigen sich zwar in beiden Modellen nur wenige durchgängige Effekte, Modell 1 ist aber aufgrund der Differenzierung der Effekte zwischen Klassenlagen besser in der Lage, die wenigen durchgängigen Effekte zu lokalisieren. Erst in der Modellmodifikation werden sich die Ergebnisse hinreichend darstellen lassen; ich werde von beiden Modellen ausgehen.

Tabelle 7.23 GYM-NRW. Mobilitätsbiographie und schulische Aspiratio-
nen: Modellprüfung, Einzeleffekte in nichtsaturierten Mo-
dellen (zu Abb. 7.7 und 7.8)

(Hypothese) Effekt: Profil	Abhängige Variable							
	Abitur				Studium			
	b	SFS	X ²	p	b	SFS	X ²	p
(1) AUF-HOMOG-OBEN: 1,2	-.06	.025	6.83	.009	.07	.053	1.73	.188
(1) AUF-VATER-OBEN: 3	-.02	.027			.11	.063	3.09	.079
(1) AUF-MUTTER-OBEN: 4	-.03	.027	1.62		.00	.061		
(2) AUF-HOMOG-MITTE: 2	-.01	.037			.05	.045		
(2) AUF-VATER-MITTE: 3	-.03	.037			.02	.046		
(2) AUF-MUTTER-MITTE: 4	.04	.035	1.44		-.03	.046		
(3) AB-MUTTER-MITTE: 6	-.01	.058			.11	.071	2.45	.118
(3) AB-VATER-MITTE: 7	.13	.040	9.95	.002	.08	.063	1.60	
(3) AB-HOMOG-MITTE: 8	.10	.059	2.60	.107	.14	.087	2.72	.099
(4) AB-MUTTER-UNTEN: 6	.04	.051			-.02	.052		
(4) AB-VATER-UNTEN: 7	.01	.056			.01	.057		
(4) AB-HOMOG-UNTEN: 8	.01	.071			.02	.075		
Modell 2: Klassenlagenunabhängige Hypothesen								
(1,2) AUF-HOMOG: 2	-.05	.020	6.23	.013	.01	.032		
(1,2) AUF-VATER: 3	-.03	.022	1.44		.03	.036		
(1,2) AUF-MUTTER: 4	-.01	.021			-.04	.035	1.32	
(3,4) AB-MUTTER: 6	.01	.037			.03	.034		
(3,4) AB-VATER: 7	.08	.030	6.82	.009	.05	.041	1.36	
(3,4) AB-HOMOG: 8	.05	.044	1.30		.08	.056	2.07	.151

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

Modellmodifikation

Beide Ausgangsmodelle konnten sich in der Modellprüfung nicht hinreichend bewähren, weil die Ergebnisse für die beiden abhängigen Variablen zu selten übereinstimmten. Bei der Modifikation beider Modelle werde ich nur die übereinstimmenden Ergebnisse durch Effekte erfassen, die nicht übereinstimmenden Ergebnisse jedoch als zufällig betrachten und nicht durch Effekte repräsentieren. In Modell 1 geht es mir vor allem darum, klassenlagenspezifische Effekte für zusammengefaßte Profile zu finden; in Modell 2 geht es darum, welche Profile sich, unabhängig vom Effekt der Klassenlagen, zusammenfassen lassen.

Zur Modifikation des Modells 1 vergleiche ich die Abb. 7.7 und 7.8 für die Prozentsätze, mit denen vier Ausgangshypothesen überprüft wurden. Für Hypothese 1 ergab sich keine, für Hypothese 2 nur eine geringfügige

und unsystematische Übereinstimmung zwischen den beiden abhängigen Variablen; ich werde die entsprechenden Effekte – also alle Aufstiege – in der Modellmodifikation ignorieren. Für Hypothese 3 zeigt sich eine starke Steigerung beider Aspirationen in den Profilen des Vaterabstiegs (Profil 7 und 8) und eine schwache Steigerung beider Aspirationen im Profil des Mutterabstiegs (Profil 6). Ich werde entweder alle Abstiege in mittlere Klassenlagen zu einem Effekt zusammenfassen (Modell 1A) oder die Profile 7 und 8 sowie das Profil 6 in mittleren Klassenlagen durch zwei Effekte repräsentieren (Modell 1B). Für Hypothese 4 zeigen sich gegenläufige Effekte aller Profile in der Klassenlage 3 und in der Klassenlage 1/2. Ich werde daher in beiden Modifikationen des Modells 1 die Profile innerhalb der beiden Klassenlagen zusammenfassen und für jede Klassenlage je einen Profil-Effekt zulassen. Diese Differenzierung von Effekten der Mobilitätsbiographie zwischen Klassenlagen geht über die bisherigen Differenzierungen hinaus und verlangt eine sachliche Rechtfertigung.

Während die schulischen Aspirationen von Absteigern in die Arbeiterelite geringer sind als die konsistenter Familien der Arbeiterelite, sind die schulischen Aspirationen von Absteigern in die Facharbeiterschaft höher als die konsistenter Familien der Facharbeiterschaft. Die Absteiger beider Gruppen von Arbeitern rekrutieren sich zwar aus den gleichen sozialen Klassen – aus kleinen und mittleren Angestellten und Beamten oder aus kleinen Selbständigen. Aber die heutige Klassenlage beider Gruppen kontrastiert sehr unterschiedlich zu dieser sozialen Herkunft. Absteiger in die Arbeiterelite sind in wichtigen Merkmalen der Berufsarbeit – Anweisungsbefugnis, Selbständigkeit der Arbeitsplanung, gefordertes Fachwissen – den genannten Berufen der Großvätergeneration zumindest nicht unterlegen; für sie ergibt sich keine Notwendigkeit, den Übergang von nichtmanuellen zu manuellen Klassenlagen als einen deutungsbedürftigen Mißerfolg zu sehen. Es liegt keine Erfahrung eines Abstiegs vor, aus deren Verarbeitung eine gesteigerte Relevanz des Mobilitätsethos sich ergeben würde; vielmehr werden die Eltern sich an ihrer Herkunftsklasse orientieren. Die schulischen Aspirationen der einfachen und mittleren Beamten und Angestellten sowie der kleinen Selbständigen liegen nun deutlich unter denen der Arbeiterelite. Daraus erklärt sich, daß die schulischen Aspirationen der Klassenlagen 5/6 und 7 sich ungefähr entsprechen und unter den Aspirationen der konsistenten Arbeiterelite liegen. Die vierte Ausgangshypothese kann daher nicht an den Ereignissen für die Arbeiterelite, sondern nur an den Ergebnissen für die Facharbeiter bewertet werden.

Zur Modifikation des Modells 2 werde ich wie in den bisherigen Analysen die Profile des Auf- und des Abstiegs zusammenfassen – entweder je-

weils die Gesamtheit dieser Profile (Modell 2A) oder nur die Profile, die als Auf- oder Abstieg in der Vaterlinie zusammengefaßt werden können (Modell 2B).

Die globalen Effekte der vier modifizierten Modelle sind in Tab. 7.24, die Einzeleffekte in Tab. 7.25 wiedergegeben. Die Gesamtanpassung verbessert sich nur in Modell 1B und in Modell 2B gegenüber den Ausgangsmodellen. Die globalen Effekte für die Mobilitätsbiographie sind jedoch nur in den Modellen 1A und 1B bei beiden Variablen unterhalb oder nahe an der 5%-Grenze signifikant. Insgesamt also ist Modell 1B am besten in der Lage, die durchgängigen Effekte der Mobilitätsbiographie zu erfassen; ihm folgt Modell 2B.

Von den Einzeleffekten des Modells 1B zeigt nur der Abstieg in mittlere Klassenlagen in der väterlichen Linie durchgängige und signifikante Effekte: beide Aspirationen liegen hier höher als bei konsistenter Klassenlage. Der Abstieg in die Arbeiterelite verringert zwar beide Aspirationen sehr stark, aber nicht signifikant unterhalb der 10%-Grenze. Der Abstieg in die übrige Arbeiterschaft steigert beide Aspirationen, ohne Signifikanz auf dem 10%-Niveau zu erreichen; dieses Ergebnis kann als eine nur schwache Bestätigung der vierten Ausgangshypothese gewertet werden. Modell 1B verzichtet ganz auf Effekte des Abstiegs. Aber auch in Modell 2B, das Aufstiegseffekte berücksichtigt, stimmen sie nicht zwischen den beiden Aspirationen überein und sind absolut schwächer als die Abstiegseffekte. Vergleicht man die Modelle 2A und 2B, so ergibt die Zusammenfassung aller Auf- und Abstiege weniger starke und weniger signifikante Effekte als die Zusammenfassung von Auf- und Abstieg in der väterlichen Linie. Insgesamt ergibt sich aus der Betrachtung der Einzeleffekte der Modellmodifikation dreierlei: Erstens ist der soziale Abstieg zwischen den Generationen für die Aspirationen der Eltern folgenreicher als der soziale Aufstieg; zweitens gilt dies vor allem für den Abstieg in mittlere Klassenlagen; drittens ist vor allem der Abstieg in der väterlichen Linie bedeutsam.

Tabelle 7.24 GYM-NRW. Mobilitätsbiographie und schulische Aspiratio-
nen: Modellmodifikation, globale Effekte in nichtsaturierten Modellen

Effekte	Fg	Abhängige Variable			
		Abitur		Studium	
		X ²	p	X ²	p
Modell 1A Keine Aufstiegseffekte, Zusammenfassung und Klassenlagen-Differenzierung der Abstiegsprofile 6-8					
Alle Klassenlagen	6	157.38	.000	140.29	.000
Alle Mobilitätsbiographien	3	16.12	.001	8.69	.034
Gesamtmodell	9	192.56		178.01	
Residuale	29	27.05	.569	21.83	.827
Saturiertes Modell	38	219.62		199.84	
Modell 1B Keine Aufstiegseffekte, Zusammenfassung und Klassenlagen-Differenzierung der Abstiegsprofile 6 sowie 7-8					
Alle Klassenlagen	6	157.06	.000	140.30	.000
Alle Mobilitätsbiographien	4	20.98	.000	8.70	.069
Gesamtmodell	10	197.43		178.02	
Residuale	28	22.19	.773	21.82	.790
Saturiertes Modell	38	219.62		199.84	
Modell 2A Profile 1-4 und 6-8 zusammengefaßt: Aufstieg, Abstieg					
Alle Klassenlagen	6	180.82	.000	125.27	.000
Alle Mobilitätsbiographien	2	13.17	.001	3.09	
Gesamtmodell	8	189.61		172.41	
Residuale	30	30.00	.466	27.43	.600
Saturiertes Modell	38	219.62		199.84	
Modell 2B Profil 3 zu 1/2, Profil 7 zu 8, kein Effekt für Profile 4 und 6: Vateraufstieg, Vaterabstieg					
Alle Klassenlagen	6	193.33	.000	127.59	.000
Alle Mobilitätsbiographien	2	17.78	.000	4.32	.116
Gesamtmodell	8	194.23		173.63	
Residuale	30	25.39	.706	26.21	.665
Saturiertes Modell	38	219.62		199.84	

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

Tabelle 7.25 GYM-NRW. Mobilitätsbiographie und schulische Aspiratio-
nen: Modellmodifikation, Einzeleffekte in nichtsaturierten
Modellen

Effekt: Profil	Abhängige Variable							
	Abitur				Studium			
	b	SFS	X ²	p	b	SFS	X ²	p
Modell 1A: Abstieg in mittleren und unteren Klassenlagen								
AB-MITTE: 6, 7, 8	.09	.027	11.53	.001	.11	.040	6.84	.00
AB-ARBEITERELITE: 6, 7, 8	-.12	.079	2.36	.125	-.13	.098	1.66	.19
AB-UNAN + FACHARB: 6, 7, 8	.07	.045	2.24	.135	.02	.014		
Modell 1B: Abstieg in mittleren und unteren Klassenlagen, väterliche vs. mütterliche Linie								
AB-MUTTER-MITTE: 6	-.01	.054			.11	.065	2.96	.08
AB-VATER-MITTE: 7, 8	.12	.029	15.94	.000	.10	.048	4.45	.03
AB-ARBEITERELITE: 6, 7, 8	-.12	.079	2.36	.125	-.13	.098	1.66	.19
AB-UNAN + FACHARB: 6, 7, 8	.07	.045	2.24	.135	.02	.014		
Modell 2A: Profil 1-4 und 6-8 zusammengefaßt: Aufstieg, Abstieg								
AUF: 1, 2, 3, 4	-.03	.016	3.52	.061	-.00	.027		
AB: 6, 7, 8	.05	.024	4.93	.026	.05	.030	2.67	.10
Modell 2B: Profil 3 zu 1/2, Profil 7 zu 8, kein Effekt für Profil 4 und 6: Vateraufstieg, Vaterabstieg								
AUF-VATER: 1, 2, 3	-.04	.015	6.09	.014	.03	.024	1.73	.18
AB-VATER: 7, 8	.07	.025	8.13	.004	.06	.034	3.25	.07

Zur Erläuterung siehe Tabelle 7.5

7.4.4 Zusammenfassung

In diesem Abschnitt habe ich den Einfluß der Sozialbiographie der Eltern auf Schullaufbahnaspirationen, im letzten Abschnitt den Einfluß auf tatsächliche Übergänge untersucht. In beiden Fällen sind Hypothesen und Untersuchungsanlage gleich. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse zu schulischen Aspirationen werde ich daher die Zusammenfassung der Ergebnisse zum tatsächlichen Übergang wiederaufnehmen (siehe Abschnitt 7.3.3) und, wenn möglich, gemeinsame Erklärungen für alle Ergebnisse dieses Kapitels suchen.

1) *Klassenlagenunabhängige statt klassenlagenspezifische Effekte der Sozialbiographie.* Überblickt man alle Analysen, so sind die Einflüsse der Sozialbiographie der Eltern auf die elterlichen Aspirationen eher klassenunabhängig als klassenlagenspezifisch. In den meisten Fällen führt ein Aufstieg in obere *und* mittlere Klassenlagen zu einer Senkung, ein Abstieg in mittlere *und* untere Klassenlagen zu einer Steigerung der elterlichen Aspirationen. Wie bei den Übergängen, so werden also auch bei den Aspirationen die vier Hypothesen klassenlagenspezifischer Effekte nicht bestätigt, wohl aber die zwei Hypothesen klassenlagenunabhängiger Effekte. Wiederum also schneidet Modell 1 schlechter ab als Modell 2 – allerdings weniger deutlich als bei der Analyse der Übergänge. Ich gebe wiederum einen zusammenfassenden Überblick aller Modellprüfungen.

In Tab. 7.26 werden – wie in Tab. 7.16 – die beiden Modelle unter zwei Gesichtspunkten verglichen: Wieviel der Variation der elterlichen Aspirationen wird durch die Sozialbiographie erfaßt, gemessen am Einfluß der Klassenlage? Und: Wie gut sind die Modelle den Daten angepaßt? Als Maßzahl für die Erfassung des Sozialbiographie-Effekts betrachte ich wiederum den Quotienten zwischen den Chi-Quadrat-Werten für Klassenlage und Sozialbiographie, geteilt durch die jeweiligen Freiheitsgrade (dritte Spalte), als Maßzahl für die Modellanpassung den durch die Freiheitsgrade geteilten Chi-Quadrat-Wert für die Residuale (vierte Spalte). An der ersten Zahl gemessen, erfaßt Modell 2 den Einfluß der Statuskarriere deutlich besser als Modell 1, während sich bei der Mobilitätsbiographie nur minimale Unterschiede zwischen den Modellen ergeben. An der zweiten Zahl gemessen, hat zwar Modell 1 eine durchgängige Überlegenheit, aber die Unterschiede sind so geringfügig, daß man sie kaum mehr für den Modellvergleich heranziehen kann: Anders als den Übergängen sind den Aspirationen alle Modelle sehr gut angepaßt. Die Überlegenheit des Modells 2 ergibt sich also dadurch, daß es den Einfluß der Sozialbiographie besser erfassen kann; das wird bei der Statuskarriere besonders deutlich, während bei der Mobilitätsbiographie beide Modelle nur mit Schwierigkeiten den Daten gerecht werden konnten.

2) *Gegensätzliche Wirkung von Auf- und Abstieg.* Für die elterlichen Aspirationen wie die tatsächlichen Übergänge gilt: Aufstieg senkt, Abstieg steigert Aspirationen und Übergangsquoten. In Tab. 7.27 sind – wie in Tab. 7.17 – die gegensätzlichen Einflüsse von Auf- und Abstieg auf die Aspirationen noch einmal zusammengefaßt. Der Gegensatz gilt auch bei den Aspirationen für jede einzelne Klassenlage. Die Klassenlagenunabhängigkeit ist aber hier nicht so deutlich ausgeprägt wie bei den Übergängen – was sich vor allem beim Einfluß der Mobilitätsbiographie auf die elter-

Tabelle 7.26 GYM-NRW. Statuskarriere und Mobilitätsbiographie: Zusammenfassender Vergleich der Modellprüfungen

Unabhängige Variable, abhängige Variable	Modell 1					Modell 2				
	X ² /Fg				P	X ² /Fg				P
	K	SB	SB/K	R	R	K	SB	SB/KR	R	R
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
<i>Statuskarriere</i>										
Abitur	31.35	3.85	.12	.55	.895	35.56	7.04	.20	.58	.922
Studium	20.06	1.89	.09	.35	.984	25.18	2.50	.10	.64	.876
<i>Mobilitätsbiographie</i>										
Abitur	20.05	2.36	.12	.74	.788	29.56	3.26	.11	.95	.597
Studium	8.24	1.11	.14	.86	.642	20.28	1.21	.06	.93	.619

K = Klassenlage, SB = Sozialbiographie-Statuskarriere bzw. Mobilitätsbiographie, R = Residuale, p = Zufallswahrscheinlichkeit.
Vgl. die Tabellen 7.18 und 7.22

Tabelle 7.27 GYM-NRW. Effekte des Auf- und Abstiegs in nichtsaturierten Modellen

Unabhäng. Variable, abhängige Variable	(Hypothesen) Effekte					
	Modell 1				Modell 2	
	(1) AUF OBEN	(2) AUF MITTE	(3) AB MITTE	(4) AB UNTEN	(1,2) AUF	(3,4) AB
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
<i>Statuskarriere</i>						
Abitur	-.05	-.05	.07	.06	-.05	.07
Studium	-.07	-.10	.05	.01	-.08	.04
<i>Mobilitätsbiographie</i>						
Abitur	-.04	.01	.09	.02	-.03	.05
Studium	.06	-.00	.10	-.01	-.00	.05

Vgl. die Tabellen 7.19 und 7.23 für Spalte 5 und 6; die übrigen Effekte sind nicht in vorausgegangen Tabellen dargestellt worden.

lichen Aspirationen zeigt. Weiterhin ist die Stärke der Einflüsse von Auf- und Abstieg auf elterliche Aspirationen deutlich geringer als auf Übergänge.

Die bisherigen Punkte der Zusammenfassung bezogen sich auf durch-

gängige Trends aller Analysen, die folgenden auf Muster der Differenzierung zwischen den Analysen.

3) *Stärkere Effekte des Aufstiegs in der Statuskarriere, stärkere Effekte des Abstiegs in der Mobilitätsbiographie.* Dieses Ergebnis kann an dem globalen Test für Auf- und Abstieg der Tab. 7.18 und 7.22 und an den beiden letzten Spalten der Tab. 7.27 abgelesen werden. Es ist bemerkenswert, weil es den entsprechenden Ergebnissen zur Übergangsquote (siehe Tab. 7.17) direkt entgegengläuft: Während auf den Übergang der Abstieg in der Statuskarriere und der Aufstieg in der Mobilitätsbiographie die stärkeren Effekte zeigen, haben auf die Aspirationen der Tendenz nach der Aufstieg in der Statuskarriere und der Abstieg in der Mobilitätsbiographie die stärkeren Effekte. Die Ergebnisse zum Übergang habe ich aus der unterschiedlichen Legitimität der Statuserwartungen erklärt: Die Erwartung vom Ausbildungsabschluß sind legitim und daher im Falle des Mißerfolges besonders folgenreich für die Schullaufbahn der Kinder; die Statuserwartung der Eltern vom Status ihrer Eltern her sind nicht legitim und daher im Falle des Erfolges besonders folgenreich für die Schullaufbahn der Kinder.

Ich halte trotz der abweichenden Ergebnisse bei den elterlichen Aspirationen an der Erklärung der Ergebnisse zu den Übergangsquoten aus zwei Gründen fest. Erstens sind die der Erklärung widersprechenden Differenzen zwischen den Effekten in Tab. 7.27 sehr gering und allein bei der Mobilitätsbiographie durchgängig. Zweitens ergeben sich die stärkeren Effekte des Abstiegs in der Mobilitätsbiographie auf die elterlichen Aspirationen vor allem aus dem Abstieg in mittlere Klassenlagen (Tab. 7.27, dritte Spalte). Für die besondere Stärke dieses Effekts aber läßt sich ex post eine Erklärung durch die soziale Selektivität der Gymnasialstichprobe finden.

Warum haben in der Gymnasialstichprobe gerade die Absteiger in mittlere Klassenlagen gegenüber vergleichbaren konsistenten Familien besonders hohe schulische Aspirationen, während die Absteiger in untere Klassenlagen und alle Aufsteiger sich kaum von den konsistenten Familien unterscheiden? Alle Eltern in der Gymnasialstichprobe haben ihr Kind schon auf eine „weiterführende“ Schule geschickt, um den Erwerb, Erhalt oder Wiedererwerb des sozialen Status der Familie zu sichern. Im Vergleich zur sozialen Herkunft haben mit dieser Entscheidung die Aufsteiger und die Absteiger in untere Klassenlagen genug getan: Die Aufsteiger kommen aus unteren oder mittleren, die Absteiger in untere Klassenlagen überwiegend aus mittleren sozialen Positionen und sind von ihrer Herkunft her nicht gezwungen, mehr für ihre Kinder anzustreben als Familien der gleichen aktuellen Klassenlage. Anders aber die Absteiger in mittlere soziale Klassenlagen: Sie kommen aus oberen sozialen Klassenlagen, und

die Überweisung ihres Kindes auf das Gymnasium allein garantiert noch nicht unbedingt eine wesentlich höhere soziale Position als die, in die die Eltern gerade abgestiegen sind. Aus diesem Grunde sind Abitur und Studium der Kinder für diese Familien bedeutsamer als für die konsistenten Familien mittlerer Klassenlagen. Aus diesem Grunde erklärt sich, daß allein bei den Absteigern in der Mobilitätsbiographie die elterlichen Aspirationen stark von denen konsistenter Familien abweichen.

4) *Dominanz der Perspektive der Mutter in der Statuskarriere, Gleichwertigkeit der väterlichen und mütterlichen Erfahrung in der Mobilitätsbiographie.* Stimmt der Vergleich zwischen Statuserwerbsmerkmalen und aktueller Klassenlage nicht für den Vater und die Mutter überein, so unterscheiden sich die Effekte der Statuskarriere auf die schulischen Aspirationen von denen der Mobilitätsbiographie. Weil der Vater typischerweise in Familie und Beruf, die Mutter aber nur in der Familie eine feste Position einnimmt, werden sie die Bedeutung von Bildungsabschlüssen für die Lebensplanung des Kindes anders einschätzen. Während für den Vater Bildungsabschlüsse durch Kriterien beruflicher Leistung relativiert werden, steht für die Mutter die Sicherung der Lebensplanung durch Bildungsabschlüsse im Vordergrund. Der Effekt inhomogener Statusprofile läßt sich dann als eine Durchsetzung der Erfahrung interpretieren, die die Mutter in ihrer Biographie mit dem Zusammenhang zwischen Ausbildung und aktueller Klassenlage gemacht hat. Eine solche Erklärung gilt nur für die Statuskarriere, nicht für die Mobilitätsbiographie. Dort sind nicht Erfahrungen zwischen Ausbildungsabschluß und heutiger Klassenlage, sondern zwischen Klassenlagen in der letzten und heutigen Generation die Einflußvariable auf schulische Aspirationen für Kinder. Sie lassen sich nicht mehr mit den durch die Geschlechtsrolle bedingten unterschiedlichen Sichtweisen beider Eltern auf Bildung verbinden. Die Lösung eines Konflikts unterschiedlicher Erfahrungen ist nicht vorentschieden. Sie hängt von Erfahrungen ab, die in dieser Untersuchung nicht erhoben werden konnten. Aus diesem Grunde erklärt sich, warum im Falle der Mobilitätsbiographie keine spezifischen Effekte für inhomogen inkonsistente Profile gefunden wurden.

An dieser Stelle unterscheiden sich allerdings die Ergebnisse zu den Übergangsquoten von den gerade geschilderten Ergebnissen zu den elterlichen Aspirationen. Während die Statuskarriere für Übergänge wie Aspirationen stärkere Einflüsse in der Linie der Mutter aufweist, gilt die Gleichwertigkeit beider Linien in der Mobilitätsbiographie nur für die Aspirationen; bei den Übergängen zeigen sich etwas stärkere Einflüsse in der mütterlichen Linie (siehe Tab. 7.14). Dieses Ergebnis ist jedoch nicht

sehr profiliert, so daß ich die Zusammenfassung der Ergebnisse zu den Aspirationen als allgemeine Zusammenfassung gelten lassen möchte.

Als ein Ergebnis, das für Übergänge wie Aspirationen gilt, verdient jedoch die Richtung der Einflüsse der Statuskarriere der Mutter festgehalten zu werden. Wenn Ausbildung und Beruf des Vaters miteinander vereinbar sind, so führt ein Aufstieg der Mutter vom Bildungsstatus zur aktuellen Klassenlage der Familie zu einer Senkung, ein Abstieg zu einer Steigerung von Übergängen (siehe Tab. 7.10. Mittel aus den Effekten für Hypothese 1 und 2 bzw. 3 und 4) wie von Aspirationen (siehe Tab. 7.19, Profile 4 und 6); dieses Ergebnis hält sich also in allen vier analysierten Studien durch. Auch dieses Ergebnis sollte jedoch nicht als Beweis einer besonderen Zuständigkeit der Mutter für die Lebensplanung der Kinder verstanden werden. Es zeigt nur den Einfluß einer bestimmten Familienform, in dem die Ausbildung der Mutter der Ausbildung und dem Berufsstatus des Vaters unter- oder überlegen ist. Die Schullaufbahn wird durch die jeweilige Form der Familie und nicht durch einen Elternteil beeinflußt.

7.5 Abschließende Überlegungen: Statusinkonsistenz und Sozialbiographie als Aspekte der Sozialstruktur und der sozialen Selbstdeutung

Im vorliegenden Kapitel sollte am Beispiel einer inhaltlichen Frage – der sozialen Bedingungen der Schullaufbahn – die Brauchbarkeit eines theoretischen Ansatzes – der Interpretation von Dimensionen der Sozialstruktur als Indikator der sozialen Selbstdeutung der Familie – überprüft werden. Über die spezifische inhaltliche Frage hinaus sollte eine Verbindung hergestellt werden zwischen Tatbeständen der makrosozialen Struktur und individuellen Entscheidungen der Lebensplanung – nicht durch die Einführung einer Kette von Schritt für Schritt stärker „psychischen“ Vermittlungsvariablen, sondern durch die theoretische Explikation der für die Handelnden gegebenen sozialen Strukturstatbestände selber. Dieses allgemeine Ziel teilt der sozialbiographische Ansatz, auf dem meine Untersuchung beruhte, mit der Statusinkonsistenztheorie (Lanski 1954).³⁰ Statusinkonsistenz und Sozialbiographie sind Merkmale der Sozialstruktur auf der einen Seite, Rahmenbedingungen individuellen Handelns auf der anderen Seite; wenn sich ihre Bedeutung für individuelles Handeln theoretisch explizieren läßt, können sie eine Brücke zwischen sozialer Struktur

und individuellem Handeln bilden. Im folgenden will ich zunächst die Aussagen beider Theorien über die Vermittlung zwischen sozialer Struktur und individuellem Handeln miteinander vergleichen und dann die besondere Form dieser Vermittlung im sozialbiographischen Ansatz herausarbeiten. Sie erscheint mir nämlich, unabhängig von den hier überprüften spezifischen Hypothesen und dem Grade ihrer Bestätigung, wichtig für Erklärungen statistisch mehr oder minder gut belegter Beziehungen zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und Entscheidungen der Lebensplanung, für ein Problem der allgemeinen Soziologie also, das an einer spezifisch bildungssoziologischen Frage nur exemplifiziert werden sollte.

Die Statusinkonsistenztheorie geht wie die Theorie der Sozialbiographie von der Tatsache der Mehrdimensionalität der Sozialstruktur industrieller Gesellschaften aus. Zusätzlich aber impliziert sie zwei Annahmen über die Form der Kristallisation sozialstruktureller Dimensionen und über die Repräsentanz der Sozialstruktur auf der Ebene des Individuums. Die erste Annahme besagt, daß die Sozialstruktur ein Geflecht mit nur einem Kristallisationspunkt bildet; durch ihn ist der Normalfall der Zuordnung von Ausprägungen oder Rangplätzen auf den verschiedenen Dimensionen definiert. Alle übrigen Kombinationen von Merkmalsausprägungen, das heißt: alle Abweichungen vom Normalfall, haben, jenseits ihres Charakters als Abweichung vom Normalfall, keine spezifische Bedeutung. Die zweite Annahme besagt, daß alle Dimensionen der Sozialstruktur für das handelnde Individuum gleich bedeutsam und gleichzeitig gegenwärtig sind. Die Bedeutung sozialstruktureller Dimensionen für das Individuum liegt in seinem relativen Rangplatz. Mit unterschiedlichen Rangplätzen auf den verschiedenen Dimensionen können diskrepante Erwartungen an das Individuum herangetragen werden und Handlungsprobleme, Streß, produzieren, der kurzfristig vielleicht geschluckt werden kann, langfristig sich aber in besonderen Verhaltensweisen äußern muß.

Aus den Annahmen der Statusinkonsistenztheorie ergibt sich die empirisch prüfbare Voraussage, daß positive und negative Diskrepanzen zwischen den Dimensionen der Sozialstruktur den gleichen Effekt haben. Zwischen welchen Dimensionen Diskrepanzen sich ergeben und welche Richtung sie haben, ist unerheblich für den Streß, der mit den Diskrepanzen produziert wird; das Konstrukt Streß hat geradezu die Funktion, verschiedene Formen möglicher Diskrepanzen kommensurabel zu machen. Entsprechend wird bei der Operationalisierung von Statusinkonsistenz die Richtung der Diskrepanzen ignoriert: Eine Überlegenheit der Ausbildung über den Beruf gilt soviel wie eine gleich starke Überlegenheit des Berufs über die Ausbildung. Die vorausgegangenen Analysen haben nun durch-

gänglich gezeigt, daß das Vorzeichen der Diskrepanz zwischen Status entscheidend ist (siehe Abschnitt 7.3.3 und 7.4.4): Eine Überlegenheit der Ausbildung über den Beruf bei den Eltern steigert die Schullaufbahnpläne oder -entscheidungen für die Kinder, eine Unterlegenheit der Ausbildung unter den Beruf senkt die Schullaufbahnpläne oder -entscheidungen. Entsprechendes gilt für Diskrepanzen des Berufs in der Eltern- und Großelterngeneration. Die Statusinkonsistenztheorie ist mit diesem am stärksten hervortretenden Ergebnis der vorausgegangenen Analysen also nicht vereinbar.

Die Theorie der Sozialbiographie geht von etwas anderen Annahmen aus. Erstens unterstellt auch sie, daß es einen Kristallisationspunkt des Normalfalles in der Sozialstruktur gibt, keineswegs aber, daß der Normalfall der einzige Kristallisationspunkt sei und alle Abweichungen in gleicher Weise ohne spezifische Bedeutung seien; vielmehr versucht sie, eine Mehrzahl von Kristallisationspunkten der Sozialstruktur von – gemessen am Normalfall – inkonsistenten sozialbiographischen Typen zu beschreiben. Zweitens sieht sie die Bedeutung inkonsistenter Statuskombinationen für das handelnde Individuum nicht in diskrepanten simultanen Erwartungen von unterschiedlichen Interaktionspartnern oder aus unterschiedlichen institutionellen Bereichen, sondern in der Diskrepanz oder Stimmigkeit, die die sozialstrukturellen Dimensionen für das Individuum im Laufe seiner Biographie haben. Statt die Dimensionen der Sozialstruktur als gleichwertig anzusehen, stellt die Theorie der Sozialbiographie die Zugehörigkeit zu Berufsgruppen als die entscheidende Determinante der aktuellen Klassenlage in den Vordergrund. Auf der Ebene der Sozialstruktur ordnet sie – wie die Statusinkonsistenztheorie – den Berufsgruppen Ausprägungen der übrigen sozialstrukturellen Dimensionen zu. Auf der Ebene des Individuums bzw. der einzelnen Familie aber betrachtet sie – anders als die Statusinkonsistenztheorie – Inkonsistenzen als besonders deutungsbedürftige Sozialbiographien. Inkonsistenzen sind nicht durch die Diskrepanz zwischen relativen Rangplätzen, sondern durch die Nichtübereinstimmung zwischen qualitativen Kategorien definiert. Sie müssen vom Individuum als Erfolg oder Mißerfolg gedeutet werden und können sich in Verhaltenskonsequenzen niederschlagen: Es gibt nicht nur den Normalfall „Konsistenz“, sondern auch typische Sozialbiographien des Erfolgs oder Mißerfolgs.

Wie in der Statusinkonsistenztheorie durch das Konstrukt Streß, so wird in der Theorie der Sozialbiographie die Brücke zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung durch die soziale Selbstdeutung der Familie hergestellt. Die Familie muß ihre Geschichte als Erfolg oder

Mißerfolg sehen, und sie greift dabei soziale Deutungsmuster auf, die das soziale Strukturmerkmal Ungleichheit rechtfertigen und die individuelle Lebensplanung orientieren. Inkonsistente Familien unterscheiden sich von konsistenten Familien dadurch, daß sie Ungleichheit nicht allein als sozialen Tatbestand, sondern aus biographischer Anschauung her kennen. Soziale Deutungsmuster, die Ungleichheit als gesamtgesellschaftliches Strukturmerkmal erklären und rechtfertigen, haben in inkonsistenten Familien unmittelbar für die Verarbeitung der Sozialbiographie als Erfolg oder Mißerfolg und für die zukünftige Lebensplanung Bedeutung. Durch inkonsistente Mobilitätsbiographie wird das Mobilitätsethos (Berger/Luckmann 1964), durch inkonsistente Statuskarrieren das Statusversprechen von Bildungsabschlüssen (Bourdieu/Passeron 1971) in Frage gestellt. Das Mobilitätsethos setzt voraus, daß – auf der Ebene der Gesellschaft – individuelle Leistungen die einzigen Zugangsvoraussetzungen für berufliche Positionen sind, daß deshalb – auf der Ebene des Individuums – sozialer Aufstieg durch individuelle Anstrengung erreicht werden kann. Das Statusversprechen der Bildung behauptet, daß – auf der Ebene der Gesellschaft – Bildungspatente funktionale Vorbedingung für die Ausübung von Berufspositionen sind, und daß – auf der Ebene des Individuums – erworbene Bildungsabschlüsse einen Anspruch auf „entsprechende“ berufliche Positionen begründen.

Das Statusversprechen von Bildung ist dem Mobilitätsethos dem Sinne nach untergeordnet. Während das Mobilitätsethos die Möglichkeit universeller Mobilität unterstellt und individuelle Mobilität in den Rang eines verbindlichen Lebensziels erhebt, definiert das Statusversprechen von Bildung ein legitimes Mittel zur Zielerreichung und begründet die Ableitung von Ansprüchen auf berufliche Positionen aus erworbenen Bildungsabschlüssen. Das Mobilitätsethos und das Statusversprechen der Bildung erklären und rechtfertigen die soziale Ungleichheit in modernen Industriegesellschaften, die keine legitimen Prinzipien der Klassentrennung und keine verbindlichen Glaubenssysteme kennen. Sie erklären die Ungleichheit beruflicher Positionen aus Unterschieden in der beruflichen Leistung und aus Unterschieden der erworbenen Bildungsabschlüsse. Sie rechtfertigen die Ungleichheit beruflicher Positionen, indem Unterschiede der Startchancen in der letzten Generation als unterschiedliche Leistungen oder Ergebnis einer gerechten Auslese nach funktional geforderten Fähigkeiten durch das Bildungswesen dargestellt werden.

Soziale Deutungsmuster – wie das Mobilitätsethos und das Statusversprechen von Bildung – werden von allen Mitgliedern der Gesellschaft erlernt und geteilt; sie sind in der einen oder anderen Form Gegenstand je-

der Primärsozialisation sowie vieler Sekundärsozialisationsprozesse; sie sind „kulturelle Axiome“ (Berger/Luckmann 1964). Unterschiedliche Sozialbiographien führen zwar zu unterschiedlichen Interpretationen sozialer Deutungsmuster, und die unterschiedlichen Interpretationen sozialer Deutungsmuster bewirken unterschiedliche Entscheidungen und Handlungen. „Kulturelle Axiome“ aber können die individuelle Lebensplanung nur dann anleiten, wenn sie von Individuen unterschiedlicher sozialer Positionen und unterschiedlicher Lebenserfahrung gleichermaßen anerkannt werden. Sie geraten zwar in unterschiedlichen sozialen Positionen mit der sozialen Realität in unterschiedlichem Maße in Konflikt, ihre allgemeine Anerkennung aber ist von dem spezifischen Urteil über die soziale Realität unabhängig, zu dem sie im Einzelfall führen mögen. Unabhängig von, und sogar trotz widerstreitender sozialer Realitäten können soziale Deutungsmuster, wie das Statusversprechen von Bildung und das Mobilitätsethos, soziale Integration sichern und individuelle Lebensplanungen orientieren.

Das Statusversprechen der Bildung und das Mobilitätsethos würden für die individuelle Lebensplanung bedeutungslos, wenn sich in der sozialen Realität keine Anhaltspunkte für ihre faktische Gültigkeit fänden. Der strukturelle Wandel der Berufsstruktur – die Zunahme höherer Beamter und Angestellter, die Abnahme kleiner Selbständiger und Landwirte – ist Voraussetzung dafür, daß Aufwärtsmobilität tatsächlich häufig auftritt. Die Erfolgsgeschichte bekannter Persönlichkeiten und die relativ hohe Quote der Rekrutierung von Spitzenberufen aus unteren sozialen Klassenlagen sind Belege für die Gültigkeit von Mobilitätsversprechen, die auch im öffentlichen Bewußtsein wahrgenommen werden; da diese Belege sich aber retrospektiv auf die Rekrutierung sozialer Positionen beziehen, täuschen sie über die tatsächlich geringeren Chancen des Zugangs hinweg (Mayer/Müller 1976). Auf der anderen Seite sind das Mobilitätsversprechen und die Statusgarantie von Bildung gegen eine wissenschaftliche Aufklärung über tatsächliche oder vermeintliche Strukturtatsachen der Gesellschaft – hohe oder niedrige Mobilitätschancen, starke oder schwache Zusammenhänge zwischen Bildungsabschlüssen und Berufspositionen – immunisiert. Diese Immunität ergibt sich zu einem Teil aus ihrem spezifischen Bedeutungsgehalt, zum anderen Teil aus der Funktion sozialer Deutungsmuster für die individuelle Lebensplanung überhaupt.

Beide Deutungsmuster enthalten Versprechen, an denen sich die Lebensplanung orientieren kann: die Möglichkeit sozialen Aufstiegs und die Garantie von sozialem Status aufgrund erworbener Bildungsabschlüsse. Die Erfüllung der Versprechen gilt aber als abhängig von individueller Leistung. So wie das Individuum sich einen Erfolg selbst zuschreiben kann, ohne an

mögliche Ursachen seines Erfolges denken zu müssen, die es gar nicht verantworten konnte, so muß das Individuum auch seinen Mißerfolg sich selbst zuweisen, ohne andere Ursachen als Entlastung zitieren zu können. Daß der einzelne in der Haltung wissenschaftlicher Objektivität seine Sozialbiographie beurteilen und Faktoren der eigenen Leistung von sozialen Privilegien oder schlicht dem Zufall trennen könnte, ist sicher eine Fiktion; denn der für die Interpretation der Sozialbiographie entscheidende Begriff der Leistung kann mit einer Vielzahl von Bedeutungen erfüllt werden – Fähigkeit, Begabung, Fleiß oder auch einfach Glück. Was immer die Leistung des einzelnen gewesen sein mag, sie kann ex post fast immer genau nach der tatsächlich erfahrenen Sozialbiographie bemessen werden. Die Vieldeutigkeit des Begriffs Leistung garantiert, daß Mißerfolge – vermutlich mit der Ausnahme von Extremen – vom Individuum als selbstverschuldet angesehen werden. Was objektiv gesehen soziales Schicksal war, muß vom Handelnden als eigene Schuld interpretiert werden. Wegen dieser spezifischen Bedeutungsgehalte nun können das Mobilitätsethos und das Statusversprechen der Bildung für das Individuum relevant sein und motivierend wirken, obwohl ihre Versprechungen nur in einem mehr oder minder starken Ausmaß faktisch zutreffen.

Ganz allgemein sind in einer Gesellschaft handelnde Individuen auf soziale Deutungsmuster angewiesen, um ihre Sozialbiographie zu interpretieren und ihre Lebensplanung zu orientieren. Der einzelne wird – wenn man so will – nicht ohne Not auf die Angebote der Gesellschaft verzichten. Auch aus diesem Grunde ist er geneigt, im Alltag eher eine Bestätigung als eine Widerlegung erlernter sozialer Deutungsmuster zu finden. Erst wenn in der Primärerfahrung sich überhaupt keine Anhaltspunkte für die faktische Gültigkeit ihrer Versprechen mehr finden und wenn alternative Deutungsmuster, die die Funktion der Orientierung der individuellen Lebensplanung übernehmen können, zur Verfügung stehen – erst unter diesen beiden Voraussetzungen könnten einmal erlernte und von den Mitgliedern einer Gesellschaft geteilte Deutungsmuster ihre motivierende Kraft für den einzelnen Handelnden verlieren.

Die vorstehende Untersuchung beruht auf der empirischen Annahme, daß das Statusversprechen erworbener Bildungsabschlüsse und das Mobilitätsethos in der Bundesrepublik Deutschland tatsächlich allgemein geteilt werden und wirksame Deutungsmuster sind. Sie kann diese empirische Annahme nicht überprüfen. Sie kann sich jedoch auf einige kultursoziologische Analysen stützen – insbesondere auf Bourdieu/Passeron (1971) und Berger/Luckmann (1964) – sowie auf eine empirische Analyse des sozialen Bewußtseins von Mobilitätsprozessen (Mayer 1975). Wenn

man schließlich der Annahme zustimmt, daß soziale Deutungsmuster überhaupt für die Lebensplanung wichtig sind, so kann sich meine Untersuchung schließlich auf die Tatsache stützen, daß alternative soziale Deutungsmuster heute nicht mehr auffindbar sind. Sofern sich überhaupt Alternativen denken lassen — etwa die Interpretation der individuellen Biographie als kollektives Schicksal — spricht alles dafür, daß sie eher auf dem Rückzug als in der Verbreitung sind.

8. Lebensplanung der Eltern und Lebensplanung des Kindes:

Identifikation der Eltern mit dem Kind und Eigenständigkeit des Kindes als Orientierungspunkte schulischer Aspirationen bei Eltern und Kindern

Der soziale Wandel von der traditionellen zur modernen Familie läßt sich als Privatisierung und Intimisierung beschreiben. Privatisierung kennzeichnet die Lösung der Familie aus der lokalen Gemeinschaft mit der Folge, daß die Familie als der Hort des Privaten einem diffusen und unüberschaubaren Bereich des Öffentlichen gegenübersteht. Intimisierung kennzeichnet die Entwicklung, daß die Beziehungen in der Familie immer weniger instrumentell und immer stärker affektiv gefärbt werden und daß die affektive Identifikation der Eltern mit den Kindern Brennpunkt des Familienlebens wird (siehe Abschnitt 2.1). Mit der Privatisierung wird die soziale Selbstdeutung zu einem Problem der Familie. Sie muß ihren Ort in der weiteren sozialen Umwelt, der Öffentlichkeit oder der Gesellschaft, bestimmen, und die soziale Selbstdeutung kann einen Einfluß auf die Schullaufbahnplanung für die Kinder ausüben, den ich im letzten Kapitel untersucht habe. Mit der Intimisierung wird die Sorge der Eltern um die Kinder Gegenstand des Familienlebens. Die affektive Identifikation der Eltern mit dem Lebensschicksal des Kindes kann einen Einfluß auf die Schullaufbahnplanung für die Kinder ausüben, den ich im nun folgenden Kapitel untersuchen werde.

Thema des folgenden Kapitels sind die innerfamilialen Prozesse bei der Planung der Schullaufbahn: Auch sie können – wie die Lebensgeschichte der Eltern – nicht nur in ihrer konkreten Einmaligkeit, sondern auch in ihrer Allgemeinheit gesehen werden. Wie ergeben sich aus den Rollen von Eltern und Kindern Orientierungspunkte, die die Wahl einer Schullaufbahn lenken? Für die Eltern ist die Identifikation mit dem Kind ein Orientierungspunkt, der sich aus ihrer Rolle in der Familie ergibt. Zugleich mit den Orientierungspunkten der Eltern werde ich die der Kinder in die Analyse einbeziehen. Von ihrer Rolle in der Familie her haben die Kinder die Aufgabe, eigenständige Perspektiven für ihre Lebensplanung zu entwickeln. Ich werde die typischen Orientierungspunkte von Eltern und Schülern zusammen mit den wichtigsten Variablen der bisherigen Analysen behandeln: der sozialen Position der Familie und den schulischen Leistungskriterien.

Das folgende Kapitel bringt also alle wichtigen Variablen dieser Arbeit in einer Analyse zusammen: von der sozialen Position der Eltern über die Leistungskriterien der Schule und die Schullaufbahnplanung der Eltern bis zur Schullaufbahnplanung des Kindes. Mit der Schullaufbahnplanung des Kindes gehe ich über die bisher analysierten Inhalte hinaus. Deshalb werde ich die begrifflichen und empirischen Analysen des folgenden Kapitels von dieser Variable her entwickeln. Formal gesehen kann das folgende Kapitel aber nur noch explorativen Charakter beanspruchen; es bezieht sich allein auf eine Studie: GMY-NRW. Ich werde zunächst die Untersuchungsfragen des folgenden Kapitels präzisieren (Abschnitt 8.1), dann die neuen Variablen dieses Kapitels vorstellen und ihre bivariaten Beziehungen beschreiben (Abschnitt 8.2) und schließlich alle Variablen in ihren wechselseitigen Beziehungen analysieren (Abschnitt 8.3). Da dieses Kapitels auf mikrosoziale Analysen konzentriert ist, gehe ich zum Schluß auf ihren makrosozialen Stellenwert ein (Abschnitt 8.4)

8.1 Orientierungspunkte für schulische Aspirationen: Fragestellung und Variablen

Der Prozeß der Orientierung in der Familie, der schließlich zu den Schullaufbahnentscheidungen der Schüler führt, ist der Gegenstand der folgenden Untersuchung: Abhängige Variable sind die schulischen Aspirationen – Abitur und Studium – von Gymnasiasten des 10. Schuljahres: Variable ABI, STUD und ASPIR (siehe Abschnitt 4.3.3 und Anhang B.2). Unabhängige Variable sind die Orientierungspunkte, nach denen die Schüler ihre Aspirationen, und d.h. später auch ihre Entscheidungen, richten müssen: die soziale Herkunft auf der einen und die Kriterien der schulischen Laufbahnzuweisung auf der anderen Seite.

Die soziale Herkunft – der erste Orientierungspunkt – umfaßt aus der Sicht des Schülers zwei Dinge: die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie. Die soziale Position der Familie ist für den Schüler – wie für die Eltern – gegeben; sie definiert die Chancen für Pläne und Entscheidungen. Am Binnenmilieu der Familie hat der Schüler selber teil – als Kind oder Partner seiner Eltern. Die soziale Position der Familie habe ich in allen vorausgegangen Kapiteln dieser Arbeit behandelt: Variable KLASSE; das Binnenmilieu der Familie wird in diesem Kapitel neu eingeführt. Es umfaßt im vorherrschenden wissenschaftlichen Sprachgebrauch eine Viel-

zahl von Merkmalen, von der sächlichen Ausstattung des Haushalts, den Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen von Eltern und Kindern bis zu den Sozialbeziehungen zwischen Eltern und Kindern. Von diesen Merkmalen sind vor allem die Sozialbeziehungen zwischen Eltern und Kindern, spezifisch die Identifikation der Eltern mit dem schulischen Schicksal des Kindes, ein Orientierungspunkt für Aspirationen des Schülers und Gegenstand des folgenden Kapitels. Die zugehörigen Variablen – ELASPIR und ELTENT – werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie können als alternative Weise angesehen werden, auf denen die soziale Herkunft auf die Aspirationen des Schülers einwirkt. die soziale Position steht für die Handlungsspielräume, die Eltern und Schülern jenseits der Kontrolle durch Wahrnehmung und Willen offenstehen, und für die selbstverständlich und unausgesprochen wirksamen Erwartungen der Eltern an die Schüler (siehe Kapitel 6). Das Binnenmilieu übt seinen Einfluß gerade dann aus, wenn die gleichsam naturwüchsigen Wirkungen der sozialen Position nachlassen. Wenn die Kosten, die mit dem Schulbesuch der Kinder den Eltern aufkommen, sich in verschiedenen sozialen Positionen aneinander annähern, und wenn die selbstverständliche Zuordnung bestimmter sozialer Positionen und bestimmter Schulabschlüsse fragwürdig wird, dann wird die Schullaufbahnplanung des Kindes von der Weitsicht und Durchsetzungskraft der Eltern, von Vertrauen und Zuneigung zwischen Eltern und Kindern abhängen. Gerade dann kommt das Binnenmilieu der Familie als zur sozialen Position der Familie alternative Determinante der Schullaufbahn zum Zuge.

Schulische Kriterien – der zweite Orientierungspunkt – sind Fähigkeit und Leistung. Fähigkeiten und Leistungen können durch objektivierte Verfahren gemessen werden: Leistungen werden in Schulnoten bewertet, Intelligenz in Tests gemessen. Als objektivierte Verfahren habe ich beide Variablen schon bisher behandelt: Variable I-S-T und DNOTE (siehe Kapitel 5 und Anhang B.3); im folgenden will ich zusätzlich noch die Selbstbewertung von Leistung und Fähigkeit durch den Schüler in die Analyse einbeziehen. Sie wurden durch zwei 11-stufige Skalen erhoben, in denen der Schüler seine Leistung und seine Fähigkeiten im Vergleich mit seinen Mitschülern bewerten mußte: Variable INTSKA und LEISKA.³¹

relative
deprivation

Die soziale Herkunft und die schulischen Kriterien stellen die sozial typischen Orientierungspunkte für die Aspirationen des Schülers dar. Die soziale Herkunft umfaßt Bedingungen, für die der Schüler nicht selbst verantwortlich ist, die aber seine Planungen vorformen. Die schulischen Kriterien sind sozial anerkannte und verbindliche Maßstäbe für die Zuweisung von Schullaufbahnen. Der Schüler kann sich an diesen sozial typischen

Kriterien orientieren, ohne Maßstäbe entdecken zu müssen, die nur für ihn verbindlich sind. Nach sozial typischen Kriterien entscheidet der Schüler so, wie es jeder andere auch täte, der sich in der gleichen Situation befindet. Unabhängig von den sozial typischen Kriterien aber kann der Schüler individuelle Orientierungen wählen, die nur für seine eigene Lebensplanung verbindlich sind. Die Relevanz der Schule für die individuelle Lebensplanung des Schülers kann seine schulischen Aspirationen ebenso bestimmen wie die sozial typischen Merkmale; ja, es wird in gewissem Maße sogar erwartet, daß der Schüler sich individuelle Ziele setzt und nach ihnen handelt. Die Aspirationen des Schülers richten sich also – in der Terminologie von Parsons (Parsons/Shils 1951:76-91) – nach universalistischen wie nach partikularistischen Orientierungspunkten. Die soziale Herkunft und die schulischen Kriterien sind Maßstäbe, die so, wie sie für den einzelnen Schüler gegeben sind, auch für jeden anderen Schüler gelten würden; die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung ist für den einzelnen Schüler nur durch ihn selbst definiert. Variablen für die individuelle Orientierung des Schülers – EIGEN, INTEGR und INDREL – werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

Überblickt man noch einmal die Einflüsse auf die Aspirationen des Schülers, so steht auf der einen Seite die soziale Herkunft, die zwei Variablengruppen umfaßt: die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie; auf der anderen Seite stehen die schulischen Kriterien. Beide Seiten wiederum stehen als sozial typische Orientierungspunkte den individuellen Orientierungen des Schülers gegenüber. Insgesamt werden also vier Einflüsse auf Aspirationen des Schülers behandelt: die soziale Position der Familie, das Binnenmilieu der Familie, die Kriterien der Schule und die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung des Schülers. Diese Einflüsse wurden bis jetzt aus der Sicht des Schülers analysiert und in sozial typische und individuell gewählte, universalistische und partikularistische Orientierungspunkte für Schulziele eingeteilt. In einer allgemeineren Perspektive aber, die sich nicht auf den handelnden einzelnen richtet, können diese Einflüsse noch nach zwei weiteren Gesichtspunkten eingeteilt werden, die sich als Alternativfragen formulieren lassen: Können die Einflüsse auf die Verteilung von Schullaufbahnen diese Verteilung zugleich auch im Bildungswesen als Leistung des einzelnen Schülers rechtfertigen, oder sind sie nur faktisch wirksame Einflüsse? Sind für die Einflüsse auf die Verteilung von Schullaufbahnen öffentliche oder private Instanzen verantwortlich?

Unter dem Gesichtspunkt der Rechtfertigung von Einflüssen als Leistung des Schülers kann man zwischen zugeschriebenen und erworbenen

Kriterien unterscheiden. Zugeschriebene Kriterien sind die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie; erworbene Kriterien sind die Werte des Schülers auf den schulischen Kriterien und die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung. Die schulischen Kriterien können als zerti-fizierte Leistung, die individuelle Relevanz der Schule als selbstverantwor-tete Leistung bezeichnet werden. Unter dem Gesichtspunkt der Zuord-nung von Verantwortung für die Einflüsse auf die Aspirationen des Schü-lers stehen sich die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie so-wie die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung des Schü-lers auf der einen Seite, die Kriterien der Schule auf der anderen Seite ge-genüber. Die Schule und das gesamte Bildungswesen fallen in den Bereich öffentlicher Verantwortung; die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie bestimmen den Privatbereich, in dem sich auch die individuelle Lebensplanung des Schülers herausbildet. Die simultane Klassifikation der Einflüsse auf schulische Aspirationen nach den drei Gesichtspunkten ist in Tab. 8.1 dargestellt.

Tabelle 8.1 Klassifikation der Einflüsse auf Aspirationen des Schülers nach drei Gesichtspunkten

Einflüsse auf Aspirationen des Schülers	Orientierungsweise des Schülers	Rechtfertigung als Leistung	Zuordnung der Verantwortung
Soziale Position der Familie	universalistisch	zugeschrieben	privat
Binnenmilieu der Familie	universalistisch	zugeschrieben	privat
Kriterien der Schule	universalistisch	erworben	öffentlich
Individuelle Relevanz	partikularistisch	erworben	privat

An Tabelle 8.1 kann man weiterhin die Stellung des Schülers zwischen Elternhaus und Schule verdeutlichen und einige Fragen über das Kräfteverhältnis zwischen den verschiedenen Einflüssen auf die Aspirationen des Schülers gewinnen. Unter dem ersten Gesichtspunkt konkurriert die individuelle Lebensplanung des Schülers mit der Gesamtheit der Einflüsse aus dem Elternhaus und aus der Schule. Die Einflüsse der eigenen Lebensplanung des Schülers werden also an den Einflüssen der sozialen Institutionen gemessen, in denen der Schüler lebt und von denen er abhängt. Die Frage

ist, ob sich überhaupt noch ein eigenständiger Einfluß der Lebensplanung des Schülers findet, unabhängig von den schulischen und familialen Vorentscheidungen über den Schüler. Unter dem zweiten und dritten Gesichtspunkt werden Schule und Elternhaus miteinander verglichen – allerdings mit unterschiedlichen Zuordnungen der dritten Partei, nämlich des Schülers. Unter dem zweiten Gesichtspunkt wird die individuelle Lebensplanung des Schülers als eigene Leistung des Schülers aufgefaßt und mit den Kriterien der Schule gleichgesetzt. Die Frage ist, wieweit Leistungen die Aspirationen des Schülers bestimmen – unabhängig von der sozialen Herkunft. Unter dem dritten Gesichtspunkt wird die individuelle Lebensplanung des Schülers als privat verantwortet gesehen und mit den Einflüssen des Elternhauses zusammengefaßt. Die Frage ist, wieweit öffentliche Regelungen über die Aspirationen des Schülers entscheiden, unabhängig von privaten Entscheidungen. Die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie werden unter allen drei Gesichtspunkten gleich beschrieben; das rechtfertigt den zusammenfassenden Begriff der sozialen Herkunft.

Die Bedeutung der individuellen Lebensplanung des Schülers für seine Schullaufbahn ist Gegenstand dieses Kapitels. Dazu werden die empirischen Kräfteverhältnisse zwischen diesen theoretisch skizzierten Einflüssen und Einflußkombinationen überprüft. Es geht um die beiden folgenden Fragen: Wie stark sind die Einflüsse auf Aspirationen des Schülers, wenn sie unter den drei genannten Gesichtspunkten zusammengefaßt werden? Wie können die Einflüsse auf die Aspirationen des Schülers ihrerseits in eine kausale Rangordnung gebracht werden? Ich will im folgenden Abschnitt zunächst die Variablen für die neuen Konzepte dieses Kapitels vorstellen und die bivariaten Beziehungen zwischen ihnen untersuchen und erst danach diese beiden Fragen in einer multivariaten Analyse behandeln.

8.2 Identifikation der Eltern mit dem Kind und Eigenständigkeit des Kindes: Bivariate Analysen zu den neuen Konzepten dieses Kapitels

8.2.1 *Die Identifikation der Eltern mit dem Kind: Zusammenhänge mit der sozialen Position und den Aspirationen des Schülers*

Die Eltern identifizieren sich mit ihrem Kind als dem Träger der kulturellen Tradition und sozialen Position der Familie, und sie identifizieren sich mit ihrem Kind als Person. Unter dem ersten Aspekt ist die elterliche Identifikation mit dem Kind bedingt und spezifisch; bedingt durch die gegebene soziale Position der Eltern und durch den bisherigen schulischen Erfolg des Kindes und spezifisch gerichtet auf die Wahrung der Kontinuität der Familie über die Generationen. Unter dem zweiten Aspekt ist die elterliche Identifikation mit dem Kind unbedingt und unspezifisch; sie orientiert sich nicht an der sozialen Position oder der kulturellen Tradition der Familie und kann auch gegen Enttäuschung durch Mißerfolge des Kindes durchgehalten werden; sie ist allein auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind gerichtet.

Jeder der beiden Aspekte der elterlichen Identifikation mit dem Schicksal des Kindes wurde durch eine Variable erfaßt. Die Verpflichtung der Eltern, die kulturelle und soziale Kontinuität der Familie zu wahren, wurde durch Fragen nach der geplanten Schullaufbahn für das Kind erhoben. An die Eltern wurden die gleichen Fragen wie an die Schüler gestellt: ob sie für ihr Kind das Abitur oder ob sie ein Studium vorgesehen hätten. aus der Kombination beider Fragen wurde für die Eltern der gleiche Index wie für die Schüler gebildet (ELASPIR). Die Aspirationen der Eltern stehen für den Druck der Eltern auf die Lebensplanung des Schülers, der durch die kulturelle Tradition und die soziale Position der Familie vorgezeichnet ist; sie reflektieren aber auch die Durchsetzungschancen dieses elterlichen Druckes, die durch den eigenen Willen des Schülers, seine schulischen Aspirationen und durch die schulischen Kriterien festgelegt sind. Die Aspirationen der Eltern sind also ein zwiespältiges Konzept: sie enthalten Willensantriebe und Erkenntnisse; sie ergeben sich aus der Verpflichtung der Eltern, die kulturelle und soziale Kontinuität der Familie zu wahren, und aus der Erkenntnis der Chancen, mit denen diese Verpflichtungen erfüllt werden können.

Die affektive Identifikation der Eltern mit dem Schicksal des Kindes wurde durch folgende Frage an die Eltern erfaßt: „Wie groß wäre Ihre Enttäuschung, wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter das Abitur nicht schaffen

würde?“ (ELTENT). Diese Frage ist nicht auf den Bildungsabschluß Abitur an sich, nicht auf die Selbstverständlichkeit von Schullaufbahnen in gegebenen sozialen Positionen, sondern auf die affektive Betroffenheit der Eltern durch ein Scheitern ihres Kindes gerichtet. Sie erfaßt den Willen der Eltern zu einem Bildungsabschluß für das Kind, unabhängig von Vorgaben durch die soziale Position der Familie. Auf diese Frage waren 5 Antworten vorgegeben von „Es wäre das Schlimmste für mich“ bis „Es würde mir nicht viel ausmachen“. Eltern, die kein Abitur für ihr Kind vorgesehen hatten, erhielten einen fehlenden Wert. Analysen mit ELTENT beziehen sich also – anders als Analysen mit ELASPIR – auf eine positiv selegierte Gruppe besonders schulzielorientierter Eltern.

Die beiden Aspekte der elterlichen Identifikation mit dem Kind lassen sich gewiß nur analytisch trennen. Empirisch werden ELASPIR und ELTENT zusammenhängen. Wenn aber die analytische Trennung sinnvoll ist, müßten die beiden Aspekte mit der sozialen Position der Familie und den Aspirationen des Schülers in unterschiedlicher Stärke zusammenhängen: die Korrelation ELASPIR-KLASSE müßte stärker sein als die Korrelation ELTENT-KLASSE, die Korrelation ELASPIR-ASPIR stärker als die Korrelation ELTENT-ASPIR.

Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen der sozialen Herkunft sind in Tab. 8.2 dargestellt.³² Wie vermutet, findet sich eine deutliche Beziehung zwischen KLASSE und ELASPIR, nicht aber zwischen KLASSE und ELTENT. Nur die Verpflichtung der Eltern auf die Kontinuität des familialen Status, nicht aber die affektive Identifikation der Eltern mit ihrem Kind, ergibt sich aus der sozialen Position der Familie. Weiterhin finden wir eine Beziehung zwischen den beiden Variablen für das Binnenmilieu der Familie, ELASPIR und ELTENT. Die beiden Aspekte der elterlichen Identifikation mit dem Kind hängen empirisch zwar deutlich, aber keineswegs sehr stark zusammen; ihre analytische Trennung ist daher auch empirisch sinnvoll.

Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Aspirationen des Schülers sind in Tab. 8.3 dargestellt. Wie zu erwarten, finden wir Zusammenhänge zwischen allen Variablen für beide Konzepte. Neben der Tatsache interessiert aber vor allem die relative Stärke der Zusammenhänge – zunächst im Vergleich zwischen den unabhängigen Variablen: Welcher der beiden Aspekte der sozialen Herkunft hat den stärkeren Einfluß, die soziale Position oder das Binnenmilieu der Familie? Welcher der beiden Aspekte des Binnenmilieus der Familie hat den stärkeren Einfluß, die elterliche Verpflichtung zur Kontinuität oder die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind?

Tabelle 8.2 GYM-NRW. Zusammenhänge innerhalb der Variablen der sozialen Herkunft: Cramers V, Kendalls Tau und Somers D (Spaltenvariable abhängig) sowie N der gültigen Werte

Variablen	ELASPIR			ELTENT		
KLASSE	V	.15		.08		
	Tau		.22		.00	
	D					.00
	(N)			(2567)		(2275)
ELASPIR	V			.11		
	Tau				.18	
	D					.20
	(N)					(2310)

Tabelle 8.3 GYM-NRW. Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und den Aspirationen des Schülers: Cramers V, Kendalls Tau und Somers D (Spaltenvariable abhängig) sowie N der gültigen Werte

Variablen	ABI			STUD			ASPIR		
KLASSE	V	.15		.17			.13		
	Tau		.14		.23			.20	
	D					.19			.19
	(N)			(3176)		(3151)			(3147)
ELASPIR	V	.53		.43			.40		
	Tau		.36		.47			.52	
	D					.53			.55
	(N)			(2611)		(2598)			(2596)
ELTENT	V	.09		.12			.11		
	Tau		.06		.15			.15	
	D					.16			.17
	(N)			(2311)		(2305)			(2303)

Das Binnenmilieu der Familie erlebt der Schüler unmittelbar durch Personen und Sozialbeziehungen seines Alltags, die soziale Position jedoch nur indirekt durch Einschränkungen und Chancen, die sich ihrerseits im Alltag der Familie bemerkbar machen. Nicht, daß die mit der sozialen Position verbundenen Lebenschancen bedeutungslos wären; aber ihren Einfluß zu erkennen und sich an ihnen zu orientieren, verlangt vom Schüler eine größere Abstraktionsleistung als die Gegebenheiten des innerfamilia-

len Alltags wahrzunehmen und sich nach ihnen zu richten. Man kann daher erstens vermuten, daß der Einfluß des Binnenmilieus der Familie auf die Aspirationen des Schülers stärker ist als der Einfluß der sozialen Position der Familie. — Die Verpflichtung der Eltern, die Kontinuität der Familie zu wahren, bestimmt die schulischen Aspirationen der Eltern. Die elterlichen Aspirationen spiegeln die kulturellen Traditionen der Familie wider, denen der Schüler so gut wie die Eltern unterworfen ist; sie dem Schüler zu vermitteln, gehört außerdem zu den Aufgaben der Eltern. Die affektive Identifikation der Eltern mit dem Schüler entbehrt dieses gemeinsamen Erfahrungshintergrundes. Man kann daher zweitens vermuten, daß der Einfluß der Aspirationen der Eltern auf die Aspirationen des Schülers stärker ist als der Einfluß der affektiven Identifikation der Eltern mit dem Schüler.

Beide Vermutungen werden im wesentlichen bestätigt: Zwar übertrifft der Einfluß von ELASPIR auf die drei Aspirationsvariablen des Schülers den Einfluß von KLASSE wie von ELTENT. Aber der Einfluß von ELTENT ist noch schwächer als der von KLASSE. Die soziale Herkunft beeinflusst die Aspirationen der Schüler also in unterschiedlicher Weise: am stärksten wirkt die Art und Weise, wie die Eltern ihre Verpflichtungen sehen, die soziale Position und kulturelle Tradition der Familie zu wahren (ELASPIR); schwächer wirkt die Tatsache einer gegebenen sozialen Position als solcher (KLASSE), und am schwächsten wirkt die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind (ELTENT). Die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind ist wohl in erster Linie eine psychische Disposition der Eltern, nicht wie die Klassenlage der Familie und die elterliche Wahrnehmung ihrer sozialen Verpflichtung für die Familie eine für alle Familienmitglieder spürbare Bedingung des familialen Binnenmilieus. Aus diesem Grunde wird die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind vor allem die Aspirationen der Eltern, weniger die Aspirationen der Schüler beeinflussen.

Wie zwischen den unabhängigen Variablen kann man die Stärke der Zusammenhänge auch zwischen den abhängigen Variablen ABI und STUD vergleichen. Die Vermutung, daß STUD stärker durch die soziale Position und das Binnenmilieu der Familie bestimmt wird als ABI, wird durchgängig bestätigt. Sowohl KLASSE als auch ELASPIR und ELTENT beeinflussen STUD stärker als ABI. Je weiter die Aspirationen sich vom Zeitpunkt der Befragung entfernen, desto stärker wird ihre Abhängigkeit von den Ressourcen, die der Schüler in seiner Familie erwarten kann — mag es sich nun um objektiv gegebene Lebenschancen — KLASSE — oder um innerfamiliäre Unterstützung — ELASPIR und ELTENT — handeln.

8.2.2 Die individuelle Lebensplanung des Schülers: Zusammenhänge mit der sozialen Herkunft und den Aspirationen des Schülers

Die soziale Herkunft lenkt die Aspirationen des Schülers, aber sie gibt ihm langfristig keine feste Orientierung. Zwar kann ein Stück des Lebensplanes an herkunftstypischen Schulabschlüssen fixiert werden, und dieses Stück wird mit der Höhe der sozialen Position ansteigen. Aber früher oder später wird es unmöglich, die Lebensplanung allein an Bildungsabschlüssen zu orientieren. Je weiter die Biographie vorausgeplant wird, desto mehr werden vom Schüler eigenständige Zieldefinitionen verlangt, die sich nicht auf die Hierarchie vorgezeichneter Bildungsabschlüsse beziehen, sondern aus individuellen Interessen sich ergeben. Die eigenständigen Zieldefinitionen des Schülers aber werden zurückwirken auf seine schulischen Planungen. Die Aspirationen des Schülers werden auf der einen Seite durch die soziale Herkunft auf bestimmte Bahnen gewiesen, auf der anderen Seite durch die individuellen Ziele des Schülers in eine bestimmte Richtung gezogen. Im vorigen Abschnitt wurde untersucht, welcher Druck gleichsam auf den Aspirationen des Schülers lastet; in diesem Abschnitt soll untersucht werden, welcher Zug auf die Aspirationen des Schülers durch individuelle Lebenspläne einwirkt. Natürlich entstehen individuelle Lebenspläne nicht von ungefähr; deshalb soll in diesem Abschnitt auch der Einfluß der sozialen Herkunft auf die individuelle Lebensplanung des Schülers untersucht werden.

Wie läßt sich die individuelle Lebensplanung des Schülers erfragen? Als Determinante schulischer Aspirationen interessiert zunächst nur, ob ein individuelles Lebensziel vorliegt oder nicht, nicht jedoch, welches individuelle Ziel gewählt wurde. Das konkrete Ziel mag durchaus Vorlieben für bestimmte Schulfächer oder Neigungen zu bestimmten zukünftigen Studien beeinflussen; die Aspirationen für allgemeine Bildungsziele aber, die ich hier untersuche, werden in erster Linie von der Tatsache und vielleicht noch von der Intensität eines Lebenszieles abhängen. Als Determinante schulischer Aspirationen interessiert weiterhin, für wie wichtig der Schüler schulische Abschlüsse gerade für sein individuell gewähltes Ziel ansieht. Diese beiden Aspekte bezeichne ich als Eigenständigkeit der Lebensplanung und Integration der Schule in die Lebensplanung des Schülers. Jeder Aspekt wurde durch eine Frage an den Schüler erhoben.

Die Schüler wurden als erstes gefragt, ob sie sich ein festes Lebensziel gesetzt hätten; vorgegeben waren drei Antworten „Festes Lebensziel“, „Allgemeine Vorstellungen“ und „Keine genauen Vorstellungen“. Diese Frage zielt auf die Eigenständigkeit der Lebensplanung des Schülers

(EIGEN). Sie beschreibt die Basis, von der der Schüler die Relevanz der Schule für sein eigenes Leben einschätzen kann. Bei der Vielfalt möglicher Lebensziele aber kann nun die Relevanz der Schule für die Lebensplanung schwanken. Deshalb sind weitere Informationen darüber notwendig, in welcher Beziehung die Lebensziele des Schülers mit der Schule stehen oder – pointiert – wieweit das Lebensziel sich mit vom Bildungswesen vorgegebenen Zielen deckt. Die Schüler wurden als zweites gefragt, ob „das Abitur für das gewählte Ziel notwendig ist oder ob sie dieses Ziel auch ohne Abitur erreichen könnten“; vorgegeben waren drei Antworten „notwendig“, „nicht notwendig, aber nützlich“ und „nicht notwendig“. Diese Frage zielt auf die Integration der Schule in die Lebensplanung des Schülers (INTEGR). Sie konnte nur von den Schülern beantwortet werden, die zuvor ein festes oder vages Lebensziel angegeben hatten. Beide Aspekte zusammengenommen – Eigenständigkeit der Lebensplanung und Integration der Schule in die Lebensplanung – bestimmen nun die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung. Entsprechend habe ich die beiden Variablen EIGEN und INTEGR zu einem Index INDREL kombiniert. Da ich die schulischen – im Gegensatz zu beruflichen – Aspirationen des Schülers untersuche, habe ich dem Aspekt der Integration bei der Indexbildung den Vorrang vor dem Aspekt der Eigenständigkeit gegeben.³³

Welchen Einfluß kann die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung auf die Aspirationen des Schülers ausüben? Ich werde die beiden Aspekte der Eigenständigkeit der Lebensplanung und der Integration der Schule in die Lebensplanung getrennt betrachten und zwischen den beiden Aspirationen ABI und STUD differenzieren. Die Aspirationen der Schüler sind wie die Aspirationen der Eltern ein zwiespältiges Konzept, das Willensantriebe und Erkenntnisse zugleich enthält. Anders als bei den Eltern ergibt sich der Willensantrieb bei den Schülern nicht unmittelbar und nicht allein aus der Verpflichtung, die Kontinuität der Familie zu wahren, sondern vor allem auch aus den individuellen Zielsetzungen des Schülers. Wie bei den Eltern aber wird auch beim Schüler dieser Willensantrieb durch die realistische Erkenntnis der Durchsetzungschancen gefiltert. Da nun für die Untersekundaner zum Zeitpunkt der Befragung über das Ziel Abitur noch im gleichen Schuljahr, über das Ziel Studium jedoch erst weit später wirklich entschieden werden mußte, werden beide Aspirationen des Schülers sich zwar aus der Erkenntnis seiner Fähigkeiten ergeben, aber erst bei der langfristigen Aspiration wird sich eine Wirkung der eigenständigen Lebensplanung zeigen. Sie ist ja durch eine gewisse Distanz zu aktuellen schulischen Notwendigkeiten geradezu definiert; mit

Einfluß
&
relativen
DISTANZ

ihr werden Willensenergien verbunden sein, die sich vor allem in langfristigen Bildungszielen äußern. Die Integration der Schule in die Lebensplanung dagegen erfaßt die Einsicht und die Fügsamkeit des Schülers, daß er die allgemeine Notwendigkeit schulischer Abschlüsse auch für seine individuellen, aktuellen oder zukünftigen Pläne akzeptiert. Man kann daher erwarten, daß die Eigenständigkeit der Lebensplanung nicht mit dem Plan des Abiturs, wohl aber mit dem Plan eines Studiums zusammenhängt, daß gegen die Integration der Schule in die Lebensplanung sowohl mit dem Plan des Abiturs als auch eines Studiums zusammenhängt.

Der Einfluß der Eigenständigkeit der Lebensplanung und der Integration der Schule in die Lebensplanung auf die Aspirationen des Schülers ist in Tab. 8.4 dargestellt. Wie vermutet, hängt EIGEN nicht mit ABI und nur schwach mit STUD, INTEGR aber deutlich sowohl mit ABI als auch STUD zusammen. Die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung beeinflusst vor allem langfristige Aspirationen des Schülers; für die kurzfristigen Aspirationen tritt vermutlich die soziale Herkunft an die Stelle individueller Orientierungspunkte. Prüfen wir daher den Einfluß der sozialen Herkunft auf die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung.

Der Wille des Schülers, der seine Lebensplanung trägt, wird auf die Ressourcen der Familie zurückgreifen müssen. Natürlich kann der Schüler Pläne fassen, für die die Eltern keine Mittel mehr geben wollen oder können; dann aber muß der Schüler überblicken, wie er selber die Lücken füllen kann. Die Ressourcen der Eltern legen also die Lebensplanung des Schülers nicht fest, aber sie müssen vom Schüler in Rechnung gestellt werden, wenn er seine Pläne an ihnen orientiert. Insofern bilden die Ressourcen des Elternhauses — die objektiv gegebenen Lebenschancen der Familie und die Unterstützung durch die Eltern — eine Determinante der Lebensplanung des Schülers. Insofern kann man erwarten, daß KLASSE sowie ELASPIR und ELTENT nicht nur ABI und STUD sondern auch EIGEN und INTEGR beeinflussen.

Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der individuellen Relevanz der Schule für die Lebensplanung sind in Tab. 8.5 dargestellt. Die soziale Position der Familie hängt nur sehr schwach mit der Eigenständigkeit und etwas stärker mit der Integration der Schule in die Lebensplanung zusammen. Ebenso hängen die Aspirationen und die Enttäuschung der Eltern nur sehr schwach mit der Eigenständigkeit, aber doch recht stark mit der Integration der Schule in die Lebensplanung zusammen. Vergleicht man die beiden Aspekte der sozialen Herkunft, so ist der Einfluß des Binnenmilieus der Familie stärker als der Einfluß der sozialen

Tabelle 8.4 GYM-NRW. Zusammenhänge zwischen der individuellen Relevanz der Schule für die Lebensplanung und den Aspirationen des Schülers: Cramers V, Kendalls Tau und Somers D (Spaltenvariable abhängig) sowie N der gültigen Werte

Variablen	ABI	STUD	ASPIR
EIGEN	V .08	.22	.22
	Tau -.01	.14	.14
	D -.01	.17	.16
	(N) (3215)	(3189)	(3186)
INTEGR	V .52	.52	.58
	Tau .62	.54	.57
	D .49	.63	.67
	(N) (2541)	(2518)	(2516)
INDREL	V .48	.42	.36
	Tau .27	.42	.39
	D .23	.40	.42
	(N) (3200)	(3174)	(3171)

Tabelle 8.5 GYM-NRW. Zusammenhänge zwischen der sozialen Herkunft und der individuellen Relevanz der Schule für die Lebensplanung der Schüler: Cramers V, Kendalls Tau und Somers D (Spaltenvariable abhängig) sowie N der gültigen Werte

Variablen	EIGEN	INTEGR	INDREL
KLASSE	V .09	.17	.11
	Tau .07	.18	.13
	D .05	.13	.12
	(N) (3158)	(2502)	(3143)
ELASPIR	V .12	.50	.32
	Tau .07	.41	.27
	D .07	.41	.32
	(N) (2598)	(2053)	(2586)
ELTENT	V .05	.12	.09
	Tau .05	.13	.10
	D .04	.13	.12
	(N) (2299)	(1806)	(2287)

Position der Familie; die beiden Aspekte der sozialen Herkunft unterscheiden sich also in ihrem Einfluß auf die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung sowie in ihrem Einfluß auf die Aspirationen des Schülers. Sieht man beide Aspekte der sozialen Herkunft als Einheit, so beeinflußt sie kaum die Eigenständigkeit, aber deutlich die Integration der Schule in die Lebensplanung des Schülers. Das macht einen guten Sinn: Die soziale Herkunft beeinflußt nicht die Wahl eines Lebenszieles als solches, wohl aber die Verbindung von Lebensziel und schulischen Zielen. Je höher die soziale Position der Eltern und je höher die schulischen Aspirationen der Eltern, desto mehr wird das Lebensziel des Schülers mit dem Abitur selber identisch und desto eher wird er daher das Abitur auch für die Erreichung des Lebenszieles für notwendig halten.

8.3 Orientierungspunkte schulischer Aspirationen: Ergebnisse von multivariaten Analysen

8.3.1 Statistische Analyseverfahren

Wie stark sind die Einflüsse auf Aspirationen des Schülers, wenn sie unter den Gesichtspunkten in Tab. 8.1 zusammengefaßt werden? Wie können die Einflüsse auf die Aspirationen des Schülers ihrerseits in eine kausale Rangordnung gebracht werden? Diesen beiden Fragen ist die folgende multivariate Analyse gewidmet. Zur Beantwortung der ersten Untersuchungsfrage verwende ich die Regressionsanalyse, zur Beantwortung der zweiten Untersuchungsfrage die Pfadanalyse. Regressionsanalyse und Pfadanalyse sind nun statistisch eng verwandte Analyseverfahren. In der Regressionsanalyse wird eine metrische abhängige Variable auf eine oder mehrere – möglichst metrische – unabhängige Variable zurückgeführt. Die Pfadanalyse besteht aus einer Reihe von Regressionen; die unabhängigen Variablen einer Regression sind dabei die abhängigen Variablen der folgenden Regressionen. Von den statistischen Voraussetzungen her sind beide Verfahren gleich; sie unterscheiden sich in der geforderten Explizitheit der Untersuchungsfrage: Anders als in der Regression müssen in der Pfadanalyse kausale Beziehungen auch zwischen den unabhängigen Variablen spezifiziert werden, d.h. es muß erstens eine Hierarchie der Kausalität konstruiert werden, und zweitens müssen Hypothesen über zugelas-

sene und nicht zugelassene Kausalbeziehungen – scheinbare und empirisch triftige Zusammenhänge – entwickelt werden (weitere Erläuterungen zur Regressions- und Pfadanalyse siehe Abschnitt 5.2.2).

Die Kausalhierarchie und die Kausalstruktur zwischen den Variablen werde ich erst in Abschnitt 8.1 begründen, bevor ich anhand der Pfadanalyse die zweite Untersuchungsfrage behandle. An dieser Stelle sollen hingegen die praktischen Probleme dargestellt werden, die sich in der Regressions- und in der Pfadanalyse auf die gleiche Weise ergeben. Es sind dies zwei Probleme. Das erste Problem ist die Verkleinerung von Stichproben durch die simultane Betrachtung einer Reihe von Variablen, von denen jede fehlende Werte hat. Das zweite Problem ergibt sich aus den Forderungen der Regressions- und Pfadanalyse an Meßniveau und Verteilung der Variablen – mindestens Intervallskalierung und Normalverteilung.

Das erste Problem, die Verkleinerung der Stichprobe durch die simultane Analyse mehrerer Variablen, ergibt sich vor allem aus der Kombination zweier Befragungen, von denen die Elternstichprobe ($N=2646$) nur einen Teil der Schülerstichprobe ($N=3240$) abdeckt. Da Angaben über die soziale Position der Familie jedoch von den Eltern und den Schülern vorliegen, können wir Ausfälle und Respondenten auf der Klassenlage vergleichen: Zumindest auf dieser zentralen Variablen unterscheidet sich die Stichprobe, für die Eltern- und Schülerangaben vorliegen, nicht von der Stichprobe, für die allein Schülerangaben vorliegen. Aber selbst die reduzierte Stichprobe von $N=2646$ wird durch fehlende Angaben auf den Eltern- und Schülervariablen noch einmal auf $N=2466$ verkleinert, für die auf allen in die multivariate Analyse einbezogenen Variablen gültige Werte vorliegen. Die Antwortverweigerungen auf diesen Variablen sind im wesentlichen voneinander unabhängig. Aus diesem Grunde habe ich darauf verzichtet, Werte zu schätzen, die an Stelle der Antwortverweigerungen gesetzt werden können (Kim/Curry 1977). Ohnehin besteht der Vorteil solcher Schätzungen vorwiegend in der Steigerung der Effizienz der Parameterschätzung, die bei der Größe der Stichprobe nicht mehr erforderlich war.

Gravierender als Ausfälle durch Antwortverweigerungen sind Ausfälle, die durch die Filterfolge von Fragen erzwungen werden: Sie können weder zufällig sein noch durch geschätzte Werte ersetzt werden. Ausfälle durch die Filterfolge der Fragen treten an zwei Stellen auf. Erstens konnten nur die Eltern, die das Abitur für ihre Kinder planen, nach ihrer Enttäuschung über ein Scheitern dieser Pläne gefragt werden. 319 Eltern – 12,1% von 2646 – hatten für ihr Kind kein Abitur vorgesehen und hätten auf ELTENT einen fehlenden Wert mit der Begründung „Trifft nicht zu“

erhalten müssen. Zweitens konnten nur die Schüler, die wenigstens eine allgemeine Vorstellung von einem Lebensziel hatten, nach der Notwendigkeit des Abiturs für dieses Lebensziel gefragt werden. Die Bildung des Index INDREL beruht aber auf der Kombination dieser beiden Fragen. 660 Schüler – 20,3% von 3240 – hatten keine genauen Vorstellungen von einem Lebensziel und hätten auf INDREL einen fehlenden Wert mit der Begründung „Trifft nicht zu“ erhalten müssen: von ihnen verbleiben noch 552 – 20,9% von 2646 – in der reduzierten Stichprobe, für die überhaupt Eltern- und Schülerangaben vorliegen. Beide Ausfälle durch Filterfolgen bedeuten eine positive Selektion der Stichprobe: eine Auswahl der besonders zielorientierten Eltern und der besonders zielorientierten Schüler. Die Folge ist eine Deflationierung der Korrelationskoeffizienten zwischen den Variablen ohne Ausfälle durch Filterfragen, spezifisch zwischen KLASSE, den schulischen Kriterien und ELASPIR sowie ASPIR. Die soziale Position und die schulischen Kriterien beeinflussen ja die Aspirationen der Eltern und der Schüler: Betrachtet man nur besonders zielstrebige Eltern und Schüler, so ignoriert man einen Teil dieses Einflusses und verkleinert die Korrelationskoeffizienten zwischen diesen Variablen.

Ausfälle durch die Filterfrage von Fragen können vermieden werden, wenn der Sachverhalt „Trifft nicht zu“ auch in bezug auf die gefilterte Frage inhaltlich interpretiert werden kann. Ich habe in der multivariaten Analyse – anders als in der vorausgegangenen bivariaten Analyse (siehe Tab. 8.2 und 8.3) – den Eltern ohne den Plan eines Abiturs auf ELTENT den Wert der geringsten Enttäuschung gegeben: Obwohl natürlich der Verzicht auf den Plan des Abiturs schon eine große Enttäuschung bedeuten kann, ist aktuell die affektive Identifikation dieser Eltern mit dem schulischen Schicksal des Kindes noch geringer als die derjenigen Eltern, die zwar das Abitur vorgesehen, durch ein Scheitern dieses Planes aber nicht sonderlich betroffen wären. Durch die Uminterpretation des „Trifft nicht zu“ geht allerdings ein Teil der Information aus ELASPIR auch in ELTENT ein; die beiden Dimensionen der elterlichen Identifikation mit dem schulischen Schicksal des Kindes – die affektive und die soziale – müssen daher empirisch näher aneinanderrücken.³⁴

Die Schüler ohne Vorstellung von einem Lebensziel wurden ebenfalls in die Analyse einbezogen: Sie erhielten auf INDREL den niedrigsten Wert. Da sie keine eigenständigen Vorstellungen entwickelt haben, stellt sich für sie das Problem, Schule und eigene Vorstellungen zu verbinden, erst gar nicht. Für sie ist die individuelle Relevanz der Schule per definitionem nicht gegeben. Um die ganze Breite möglicher Haltungen in der

Lebensplanung des Schülers zu bewahren, wurden sie in die multivariate Analyse einbezogen.

Das zweite Problem ist das Meßniveau und die Verteilung der Variablen. Die multivariate Analyse bezieht sich auf neun Variable: ASPIR als abhängige Variable, KLASSE, ELASPIR, ELTENT und INDREL als unabhängige Variable der Familie sowie LEISKA, INTSKA, DNOTE und I-S-T als unabhängige Variable der Schule. Die schulischen Kriterien erfüllen die Forderungen an Meßniveau und Verteilung am besten. Alle vier Variablen können als intervallskaliert angesehen werden: I-S-T ist normalverteilt aufgrund der Regeln der Testkonstruktion. LEISKA und DNOTE sind normalverteilt aufgrund der Alltagsvorstellungen der Lehrer bzw. Schüler.

Größere Probleme ergeben sich allerdings bei den Variablen der sozialen Herkunft, der individuellen Lebensplanung und der Aspirationen des Schülers. KLASSE kann als ordinale Variable angesehen werden und ist – in der sozial selektiven Stichprobe GYM-NRW, in der untere Klassenlagen unterrepräsentiert sind – annähernd normalverteilt: die extremen Klassenlagen sind schwächer besetzt als die mittleren, allerdings gibt es auch in der Mitte schwächer besetzte Klassenlagen (s. Tab. B.1) und damit Einbrüche in die Glockenform einer Normalverteilung. ELTENT kann als ordinale Variable angesehen werden und ist innerhalb der 5 Vorgaben, die sich an Eltern mit Abiturplänen richten, normalverteilt; allerdings steigt die Besetzung der zusätzlichen sechsten Kategorie für Eltern ohne Abiturpläne wieder an.³⁵ Auch hier ergeben sich also Abweichungen von der Normalverteilung. ELASPIR und ASPIR (Meulemann 1979b: 74) sowie INDREL (Meulemann 1979b: 167) können als ordinale Variable angesehen werden; alle drei Variablen aber weichen von einer Normalverteilung deutlich ab. ELASPIR und ASPIR haben die stärksten Besetzungen in der höchsten von 6 bzw. 7 Kategorien, INDREL hat die stärkste Besetzung in der zweiten von 6 Kategorien. Die linksschiefe Form dieser drei Verteilungen ist sachlich unumgänglich. Natürlich streben – im Jahre 1969 – die meisten Untersekundaner (und die meisten Eltern) das Abitur und ein Studium an und halten die meisten Untersekundaner das Abitur für notwendig für ein Lebensziel, von dem sie immerhin allgemeine Vorstellungen haben. Ich habe diese Variablen, die nicht normalverteilt sind oder starke Einbrüche aufwiesen – KLASSE, ELTENT, ASPIR, ELASPIR, INDREL –, zu z-Werten unter der Normalverteilung flächentransformiert (Lienert 1967: 339-344). Die Transformation war erforderlich, um unterschiedliche De- und Inflationierungen der Korrelationen bei der Paarung dieser Variablen zu vermeiden (Carroll 1961); dieses Vorgehen entspricht dem in Abschnitt 6.3.1.

8.3.2 *Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage: Kräfteverhältnis zwischen den Einflüssen*

Die Frage nach dem Kräfteverhältnis zwischen den Einflüssen auf die Aspirationen des Schülers läßt sich, Tab. 8.1 entsprechend, in drei Vergleiche aufgliedern. Zunächst ist die Lebensplanung des Schülers unser Gegenstand; deshalb stellt sich als erstes die Frage, wieweit vom Schüler individuell gewählte oder sozial typische Orientierungspunkte die Aspirationen bestimmen. Wie stark ist der Einfluß partikularistischer oder universalistischer Kriterien auf die Aspirationen des Schülers? Hat die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung selbst dann noch einen Einfluß auf die Aspirationen des Schülers, wenn wir die soziale Herkunft und die schulischen Kriterien kontrollieren? Diese Fragen ergeben sich in der Sicht des Schülers, der seine Laufbahn planen und über sie entscheiden muß. In der Sicht auf die sozialen Systeme, die an der Lebensplanung und Schullaufbahn des Schülers beteiligt sind, Familie und Bildungswesen, ergeben sich zwei weitere Fragen.

Das Bildungswesen hat – dem Selbstverständnis seiner Träger und den Zumutungen der Öffentlichkeit entsprechend – die Aufgabe, soziale Schicksale nach Leistungen im und nicht außerhalb des schulischen Bildungsprozesses zu steuern. Deshalb stellt sich als zweites die Frage, wieweit die soziale Herkunft des Schülers auf der einen Seite oder die schulischen Leistungen und die individuelle Lebensplanung des Schülers auf der anderen Seite die Aspirationen bestimmen. Wie stark ist der Einfluß erworbener oder zugeschriebener Merkmale auf die Aspirationen des Schülers? Nicht alle erworbenen Merkmale des Schülers aber bilden sich in der Schule heraus. Allein schulisch zertifizierte Leistungen stehen, obwohl zu einem guten Teil von außerschulischen Bildungsprozessen abhängig, unter der Kontrolle des Bildungswesens. Selbstverantwortete Leistungen der Lebensplanung des Schülers dagegen entwickeln sich – wenn man vom Einfluß der Schulklasse und Altersgruppe absieht, die in Deutschland sicher geringere soziale Prominenz haben als in den USA – in erster Linie innerhalb der Familie. Deshalb stellt sich als drittes die Frage, wieweit die soziale Herkunft und die individuelle Lebensplanung des Schülers auf der einen Seite, die schulischen Kriterien auf der anderen Seite die Aspirationen des Schülers bestimmen. Wie stark ist der Einfluß privater oder öffentlicher Instanzen auf die Aspirationen des Schülers?

Antwort auf diese drei Fragen zum Kräfteverhältnis der Einflüsse auf die Aspirationen des Schülers können multiple Regressionen der Aspirationen des Schülers auf entsprechende Prädiktorgruppen geben, die in Tab.

Tabelle 8.6 GYM-NRW. Aspirationen des Schülers: Multiple Regression mit verschiedenen Prädiktorgruppen, partialisierte standardisierte Regressionskoeffizienten und multiple Determinationskoeffizienten (N = 2646)

Variable	Alle	universalistisch	partikularistisch	zugeschrieben	erworben	privat	öffentlich
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
KLASSE	.096	.111		.107		.092	
ELTENT	.149	.165		.190		.168	
ELASPIR	.396	.464		.502		.421	
INDREL	.264		.480		.423	.286	
I-S-T	.053	.065			.106		.142
DNOTE	.033	.028			.079		.082
INTSKA	.071	.085			.069		.112
LEISKA	.059	.084			.123		.160
R ²	.529	.469	.230	.435	.300	.506	.131

8.6 dargestellt sind. Alle 8 Prädiktoren erklären etwas mehr als die Hälfte der Varianz der Schüleraspirationen; die stärksten Einflüsse sind ELASPIR und INDREL, die schwächsten die schulischen Kriterien (Tab. 8.6, Spalte 1). Der Einfluß universalistischer überwiegt zwar den Einfluß partikularistischer Kriterien (siehe R²-Werte in Tab. 8.6, Spalte 2 und 3), aber die individuelle Lebensplanung hat selbst dann noch einen bedeutsamen Einfluß auf die Aspirationen, wenn alle sozial typischen Orientierungspunkte, die soziale Herkunft und die schulischen Kriterien, kontrolliert sind; in der Analyse mit allen 8 Prädiktoren hat INDREL den höchsten Regressionskoeffizient nach ELASPIR. Jenseits der Einflüsse von Elternhaus und Schule richtet also der Schüler seine Pläne auch nach eigenen Zielen und Interessen. Auch in Konkurrenz mit den Orientierungen, die Elternhaus und Schule dem Schüler geben, bleibt die eigene Orientierungsleistung des Schülers für seine Aspirationen bedeutsam.

Beim Vergleich zugeschriebener Einflüsse mit erworbenen und privater Einflüsse mit öffentlichen wird nicht mehr die Eigenständigkeit des Schülers mit der Gesamtheit der Einflüsse aus Elternhaus und Schule verglichen; vielmehr werden Elternhaus und Schule einander gegenübergestellt und die individuelle Lebensplanung des Schülers entweder der Familie oder der Schule zugeordnet. Als erworbene Eigenschaft gehört die individuelle Lebensplanung eher in den Bereich Schule, als private Leistung eher in den Bereich der Familie. Der Einfluß zugeschriebener überwiegt den Ein-

fluß erworbener Kriterien (siehe R^2 -Werte in Tab. 8.6, Spalte 4 und 5), der Einfluß privater den Einfluß öffentlicher Kriterien (siehe R^2 -Werte in Tab. 8.6, Spalte 6 und 7). In beiden Fällen hat also die Familie deutlich die Oberhand über die Schule; vor allem aber dann, wenn die individuelle Lebensplanung des Schülers der Familie zugeordnet wird. Auffallend ist die insgesamt geringe Erklärungskraft der vier schulischen Kriterien; sie liegt mit 13% deutlich unter der Erklärungskraft der einen Variable für die individuelle Lebensplanung INDREL mit 23%.

Die Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage, dem Kräfteverhältnis zwischen den Einflüssen auf die Aspirationen des Schülers, lassen sich in drei Sätzen zusammenfassen. Erstens hat die individuelle Lebensplanung des Schülers selbst dann einen bedeutsamen Einfluß, wenn alle sozial typischen Einflüsse aus Elternhaus und Schule kontrolliert sind. Zweitens sind Einflüsse des Elternhauses bedeutsamer als Einflüsse der Schule, und zwar auch dann, wenn die individuelle Lebensplanung des Schülers zu den schulischen Einflüssen gerechnet wird. Drittens ist der Einfluß der schulischen Kriterien, Fähigkeit und Leistung, insgesamt gering, und zwar sowohl dann, wenn sie objektiv, als auch dann, wenn sie durch Selbsteinschätzungen gemessen werden.

8.3.3 *Ergebnisse zur zweiten Untersuchungsfrage: Kausale Modelle von Aspirationen*

8.3.3.1 *Kausalhierarchie und Hypothesen zur Kausalstruktur*

Die Pfadanalyse geht über die Regressionsanalyse in den theoretischen Anforderungen an den Forscher hinaus: Sie verlangt, daß zwischen den Variablen eine kausale Hierarchie festgelegt und begründet wird, welche Einflüsse in dieser Hierarchie zugelassen und nicht zugelassen sind. Ich werde im folgenden Abschnitt die kausale Hierarchie und einige Hypothesen zur Kausalstruktur darstellen; die zugelassenen und nicht zugelassenen Einflüsse im einzelnen werde ich erst bei der Darstellung der Modelle aufzählen.

Die Frage nach dem Kräfteverhältnis war auf eine abhängige Variable konzentriert, die Aspirationen des Schülers; alle übrigen Variablen waren als simultane Einflüsse zugelassen. Die Frage nach der sinnvollen kausalen Modellierung richtet sich auf zwei abhängige Variable, die Aspirationen der Schüler und die Aspirationen der Eltern; für jede Variable sollen die typischen Einflüsse herausgearbeitet und untypische Einflüsse eliminiert werden. Was kann man als typische Einflüsse auf die Aspirationen der

Schüler auf der einen Seite, die Aspirationen der Eltern auf der anderen Seite ansehen?

Eltern und Kinder werden in aller Regel die Schullaufbahn des Kindes im Einklang planen. Damit sind aber unterschiedliche Motive der Schullaufbahnplanung bei Eltern und Kindern keineswegs ausgeschlossen. Die Eltern wollen den sozialen Status der Familie erhalten oder verbessern; sie vertreten insofern mit dem Status der Familie gesetzte Sozialansprüche und familienspezifische Traditionen gegenüber dem Kind. Die Eltern übertragen weiterhin eigene Wünsche und Hoffnungen auf ihr Kind; sie stehen insofern ihrem Kind als Person gegenüber. Die sozialen Verpflichtungen und psychischen Dispositionen der Eltern wirken auf die Aspirationen der Eltern. Die Schüler auf der anderen Seite haben als Heranwachsende die Aufgabe, eigene Zielsetzungen und Interessen zu entwickeln und mit den Erfordernissen einer normalen schulischen Karriere zu verbinden. Die Festigkeit der individuellen Lebensplanung wirkt auf die Aspirationen der Schüler. Typischerweise werden also die Aspirationen der Eltern vom Binnenmilieu der Familie, die Aspirationen der Schüler von der individuellen Relevanz der Schule für die Lebensplanung beeinflusst. Umgekehrt dürfte man in einer multivariaten Betrachtung – erste Hypothese – keinen Einfluß der individuellen Lebensplanung des Schülers auf die Aspirationen der Eltern und – zweite Hypothese – keinen Einfluß der sozialen Herkunft auf die Aspirationen des Schülers erwarten.

Die Aspirationen von Eltern und Schülern bilden sich nun im Alltag der Familie in wechselseitiger und meist unterschwelliger Anpassung heraus. Ist unter diesen Umständen der Ausschluß von Einflüssen, wie er in den beiden Hypothesen gerade gefordert wurde, realistisch? Realistisch ist wohl die erste Hypothese. Die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung des Schülers wird der Schüler für sich, unabhängig von den Eltern, ausmachen. Es mag zwar sein, daß die Eltern verfolgen, wie der Schüler mit sich zu Rate geht, aber es ist unwahrscheinlich, daß die Eltern ihre Aspirationen nach dieser Wahrnehmung orientieren, wenn der Einfluß der sozialen Position und der affektiven Identifikation der Eltern ebenfalls in Betracht gezogen wird. Unrealistisch aber erscheint die zweite Hypothese. Auch wenn es Aufgabe der Schüler ist, eine eigene Perspektive zu entwickeln, kann man von 16jährigen Gymnasiasten noch kaum eine vollständige Emanzipation von der sozialen Herkunft erwarten. Allerdings können sich die Schüler durchaus soweit von der sozialen Herkunft emanzipiert haben, daß diese auf die Aspirationen der Schüler nur noch über die Aspirationen der Eltern und nicht mehr unmittelbar von der sozialen Position und der psychischen Disposition der Eltern durchschlägt. Welchen

Abschluß die Eltern für den Schüler erwarten, ist nach wie vor auch für die Pläne des Schülers bedeutsam; die Hintergründe der elterlichen Aspirationen bilden aber keinen Orientierungspunkt mehr für die Aspirationen des Schülers. Etwas realistischer kann man also die zweite Hypothese folgendermaßen formulieren: Wenn die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung des Schülers kontrolliert ist, werden die soziale Position und die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kinde keinen, die Aspirationen der Eltern aber sehr wohl noch einen Einfluß auf die Aspirationen des Schülers ausüben.

Aber auch in dieser Formulierung werden die beiden Hypothesen der Beziehung zwischen Eltern und Kindern wohl nicht ganz gerecht. Es wird berücksichtigt, daß die Aspirationen der Eltern die Aspirationen des Schülers beeinflussen, nicht aber, daß die Aspirationen des Schülers die Aspirationen der Eltern beeinflussen können. Zweifellos nun übersteigt die Macht der Eltern im Alltag der Familie die Macht der Kinder. Aber es kann spezifische Formen der Beeinflussung geben, mit der die Kinder ihren Willen bei den Eltern durchsetzen. Sieht man zudem die Bildung von Aspirationen jenseits von Machtunterschieden als rein kognitive Orientierungsprozesse, so haben die Aspirationen der Eltern und Kinder den gleichen Rang. In einem realistischen Bild der Beziehung zwischen Eltern und Kindern müßten daher auch die Aspirationen des Schülers als Einflußvariable auf die Aspirationen der Eltern auftauchen.

Bis jetzt wurden Strukturen möglicher Einflüsse auf Aspirationen innerhalb der Familie beschrieben. Die Aspirationen der Eltern wie der Schüler richten sich aber auch nach schulischen Kriterien: gemessene Intelligenz, Durchschnittsnote, Selbsteinschätzungen des Schülers. Der Familien-Teil des Modells muß um einen Schul-Teil erweitert werden. Die schulischen Kriterien sind Einflußvariable auf die schulischen Aspirationen. Aber wie stehen sie zu den übrigen Variablen des Familien-Teils: Klassenlage, Elternenttäuschung und individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung des Schülers? Ich werde, indem ich die schulischen Kriterien in die kausalen Beziehungen zwischen den Familien-Variablen einfüge, die gesamte kausale Hierarchie des Modells beschreiben.

Ich gehe aus von vier exogenen Variablen: KLASSE, ELTENT, INDREL und I-S-T. Jede dieser vier Variablen steht für einen der in Tab. 8.1 genannten Einflüsse auf Aspirationen des Schülers. Alle Interkorrelationen zwischen diesen vier Variablen sind – mit der Ausnahme ELTENT-INDREL – unerheblich. Eine kausale Interpretation der Korrelation ELTENT-INDREL trifft auf die gleichen Schwierigkeiten wie die kausale Interpretation der Korrelation ELASPIR-ASPIR; da ELTENT und IND-

REL unabhängige Variable für ELASPIR bzw. ASPIR sind, konnten wir auf eine kausale Interpretation an dieser Stelle verzichten. Die Korrelation KLASSE – I-S-T muß aufgrund der sozialen Selektion in GYM-NRW (siehe Anhang B.1) null betragen. Die beiden Variablen der sozialen Herkunft – KLASSE und ELTENT – repräsentieren zwei theoretisch voneinander unabhängige Einflüsse, den sozialen und den psychischen Druck auf die Aspirationen der Eltern. Die beiden Variablen, deren Träger der Schüler ist – INDREL und I-S-T –, repräsentieren ebenfalls zwei theoretisch voneinander unabhängige Dimensionen, die kognitive und motivationale Voraussetzung für den Schulerfolg des Schülers: DNOTE, INTSKA und LEISKA. Der Schulerfolg des Schülers aber ist wiederum eine Einflußvariable auf die Aspirationen der Eltern wie der Schüler. Insgesamt ergeben sich vier Stufen der Kausalhierarchie: (1) KLASSE, ELTENT, INDREL, I-S-T, (2) DNOTE, INTSKA, LEISKA, (3) ELASPIR, (4) ASPIR; wenn zwischen ELASPIR und ASPIR eine wechselseitige Beziehung zugelassen wird, fallen die beiden letzten Stufen der Kausalhierarchie zusammen.

8.3.3.2 *Aspiration des Schülers: Rekursive Modelle*

Geht man von vier Stufen einer kausalen Hierarchie aus, welche Einflüsse sollen dann zwischen den Variablen zugelassen, welche ausgeschlossen werden? Eine Antwort auf diese Frage legt zugleich ein spezifisches Modell der Pfadanalyse fest. Mit den Einschränkungen der Kausalstruktur werden daher zugleich die Modelle der Pfadanalyse beschrieben.

Die beiden ersten Einschränkungen der Kausalstruktur folgen aus dem Ergebnis, daß vier schulische Kriterien nur einen schwachen eigenständigen Einfluß auf die Aspirationen des Schülers hatten (Tab. 8.6). Die beiden Selbsteinschätzungen des Schülers INTSKA und LEISKA korrelieren untereinander sehr stark und mit der objektiven Messung von Leistung DNOTE deutlich stärker als mit der objektiven Messung von Fähigkeit I-S-T (siehe unten Tab. 8.7). Methodisch kann die hohe Korrelation zwischen INTSKA und LEISKA als Effekt der Gleichartigkeit der Erhebungsförm oder des „response set“ gesehen werden, inhaltlich jedoch als Widerspiegelung einer allgemein positiven oder negativen Selbsteinschätzung. Selbsteinschätzungen liegen nun näher bei sozial objektivierten als bei wissenschaftlich objektivierten Messungen schulischer Fähigkeiten und Leistungen. Diese Interpretation der Korrelationen zwischen den vier schulischen Kriterien rechtfertigt es, die drei Variablen INTSKA, LEISKA und DNOTE als eine ungemessene Variable LEISTUNG zu setzen. I-S-T vertritt sozial nicht sichtbare Messungen in erster Linie der Fähigkeit,

LEIST sozial sichtbare Messungen in erster Linie der Leistungen des Schülers. Die erste Einschränkung der Kausalstruktur besteht also darin, daß an die Stelle dreier Variablen drei Ladungen durch einen Faktor mit drei Residuen treten; um den Einfluß der allgemeinen Selbsteinschätzungen zu erfassen, lasse ich zudem die Residuen von LEISKA und INTSKA miteinander korrelieren. → die hieraus resultiert Vergleich m. Bezugsgruppe andere Mitschüler

Wenn nun die soziale Sichtbarkeit die kritische Differenz zwischen I-S-T und LEIST ausmacht, dann kann man folgern, daß nur LEIST die Aspirationen der Schüler wie der Eltern beeinflusst und mögliche Einflüsse von I-S-T auf ASPIR oder ELASPIR über LEIST vermittelt werden. Die zweite Einschränkung der Kausalstruktur besteht also darin, daß kein direkter Pfad von I-S-T nach ASPIR und von I-S-T nach ELASPIR zugelassen wird.

Drei weitere Einschränkungen folgen aus der Besonderheit unserer Untersuchungsgruppe und unserem Untersuchungsziel, typische Einflüsse auf Eltern- und Schüleraspirationen herauszuarbeiten. Die soziale Selektion in GYM-NRW macht – drittens – einen Pfad von KLASSE nach LEIST überflüssig, keineswegs aber einen Pfad von ELTENT nach LEIST; ELTENT ist ja von KLASSE weitgehend unabhängig, und ein psychischer Druck der Eltern auf Leistungen kann selbst dann wirksam sein, wenn ein sozialer Druck fehlt. Die typische Einflußstruktur für ASPIR schließt – viertens – Pfade von ELTENT nach ASPIR und von KLASSE nach ASPIR aus. Die typische Einflußstruktur für ELASPIR schließt – fünftens – einen Pfad von INDREL nach ELASPIR aus. Im Gegensatz zur ersten und dritten Einschränkung, die sich auf von Anfang an bekannte Sachverhalte oder vorausgegangene Ergebnisse stützen, führen die zweite und die beiden letzten Einschränkungen zu inhaltlich gehaltvollen Tests; dabei kommt es auf die beiden letzten Einschränkungen an, auf den Test also, ob die typische Einflußstruktur auf die Aspirationen von Eltern und Schülern, die wir konstruiert haben, auch empirisch haltbar ist.

In Modell 1 wird die typische Einflußstruktur auf Aspirationen überprüft, indem die Aspirationen der Schüler in Abhängigkeit von den Aspirationen der Eltern gesetzt und kein gegenläufiger Einfluß zugelassen wird. Die Pfadkoeffizienten für dieses Modell sind in Abb. 8.1 dargestellt. Ich gehe bei der Beschreibung der Ereignisse die Stufen der Kausalhierarchie zurück.

ASPIR zunächst hängt stark von ELASPIR, aber auch noch deutlich von INDREL ab: Die soziale Herkunft und die individuelle Lebensplanung sind die entscheidenden Determinanten für die Aspirationen des Schülers. ELASPIR weiterhin hängt deutlich stärker von ELTENT als von

KLASSE ab: der psychische Druck auf die Aspirationen der Eltern ist stärker als der soziale.³⁶ Offenbar kommen in der sozial selektierten Gruppe der Gymnasiasten von den beiden Aspekten der sozialen Herkunft weniger die soziale Position als das Binnenmilieu der Familie als Determinante der Elternaspirationen zum Zuge. LEIST schließlich hängt am stärksten von der kognitiven Voraussetzung I-S-T, aber auch recht deutlich von den motivationalen Voraussetzungen beim Schüler, INDREL, und bei den Eltern, ELTENT, ab. Als Faktor lädt LEIST vor allem die beiden Variablen, die sich im engeren Sinne auf schulische Leistungen beziehen, LEISKA und DNOTE. Die Interkorrelation zwischen den Residuen der beiden Selbsteinschätzungen ist positiv und mäßig hoch; bis zu einem gewissen Grade steht also hinter den Selbsteinschätzungen eine allgemeine Tendenz zu einem positiven oder negativen Selbstbild des Schülers, unabhängig vom spezifischen Inhalt der Selbsteinschätzungen.

Vergleicht man den Familien- mit dem Schul-Teil des Modells, so fallen die allgemein niedrigeren Koeffizienten im Schul-Teil auf. Sowohl die Einflüsse auf LEIST wie die Einflüsse von LEIST sind geringer als die Zusammenhänge innerhalb der Familien-Variablen. Trotz der Bündelung schulischer Leistungskriterien zu einem Faktor findet sich wiederum ein im Vergleich zu den Familien-Variablen geringer Einfluß schulischer Kriterien auf die Aspirationen des Schülers.

Wie gut können nun die Annahmen über die typischen Einflüsse auf Aspirationen der Eltern und der Schüler die Zusammenhänge zwischen den Variablen erklären? Die Differenzen zwischen empirischen und im Modell implizierten Korrelationen für Modell 1 finden sich in Tab. 8.7, die auch die Ausgangskorrelation, die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Variablen der multivariaten Analyse enthält. Anhand dieser Differenzen kann die Anpassung des Modells an die Realität der Korrelationen beurteilt werden; Differenzen bis zu .10 sind nach einer Faustregel, die sich eingebürgert hat, noch zulässig. Kritisch für die Prüfung des Modells 1 sind alle die Korrelationen, für die keine entsprechenden Pfade zugelassen wurden, für die also nachgewiesen werden soll, daß sie scheinbar, durch die übrigen Zusammenhänge zwischen den Variablen bedingt sind. Die Konstruktion einer typischen Einflußstruktur auf Aspirationen von Eltern und Schülern muß sich also an den Korrelationen KLASSE-ASPIR, ELTENT-ASPIR und INDREL-ELASPIR bewähren. Ein Blick auf Tab. 8.7 zeigt jedoch, daß gerade für diese drei Korrelationen die stärksten Differenzen auftauchen; vor allem die Differenz für die Korrelation INDREL-ELASPIR liegt mit .16 deutlich über der Schwelle von .10. Die Annahmen über

Abbildung 8.1 GYM-NRW. Aspirationen der Eltern: Einflüsse typischer Familienvariablen und der schulischen Kriterien (Modell 1)

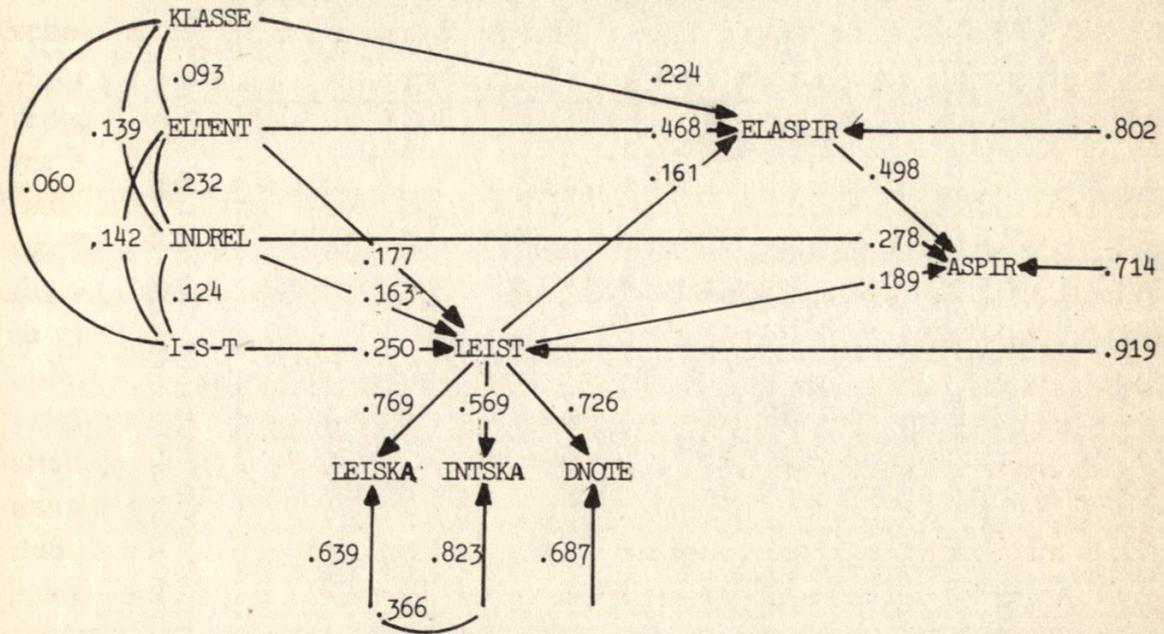


Abbildung 8.2 GYM-NRW. Aspirationen der Eltern: Einflüsse aller Familienvariablen und der schulischen Kriterien (Modell 2)

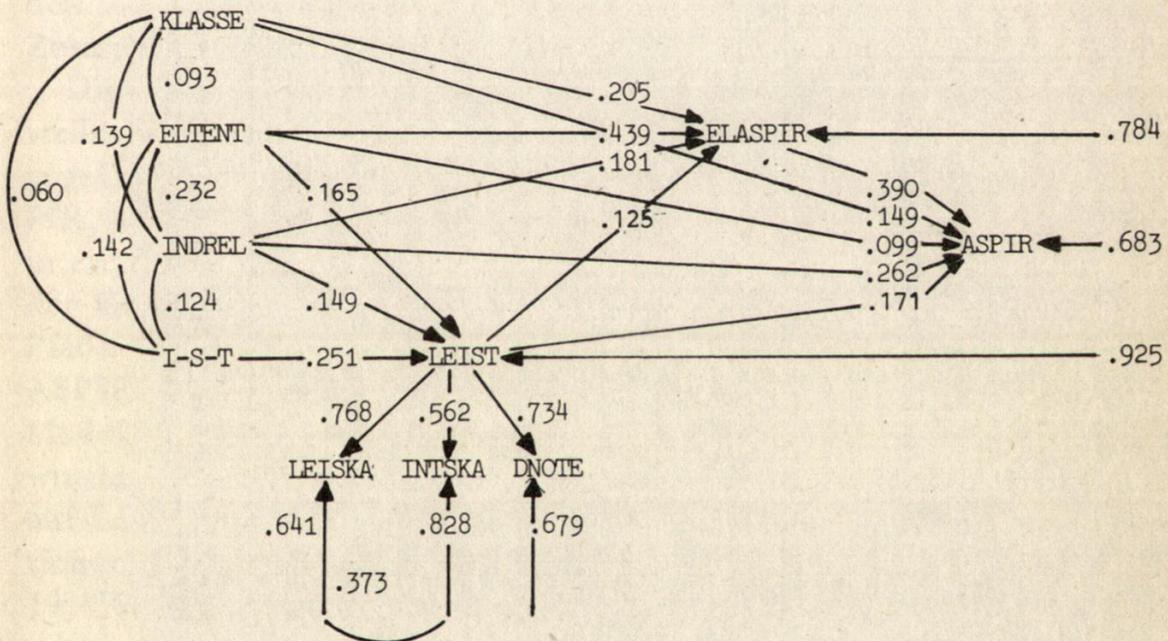


Tabelle 8.7 GYM-NRW. Interkorrelationen zwischen den Variablen der Pfadanalyse (unterhalb der Diagonale); Differenzen zwischen beobachteten und modellimplizierten Korrelationen für Modell 1 (oberhalb der Diagonale); Mittelwerte und Standardabweichungen (N=2646)

	ASPIR	ELASPIR	LEISKA	INTSKA	DNOTE	I-S-T	INDREL	KLASSE	ELTENT	M	SD
ASPIR	-	.043	-.010	.069	-.038	-.062	.079	.081	.099	5.00	.83
ELASPIR	.633	-	-.025	.040	-.013	.045	.162	-.001	.000	5.04	.81
LEISKA	.290	.198	-	.000	.012	.047	.007	.019	.011	10.59	2.03
INTSKA	.291	.205	.629	-	-.028	.017	.043	.001	.053	12.64	1.60
DNOTE	.245	.198	.571	.385	-	.031	.044	.016	.024	4.98	.70
I-S-T	.212	.172	.180	.185	.246	-	-	-	-	110.95	11.21
INDREL	.480	.339	.188	.177	.127	.124	-	-	-	4.98	.89
KLASSE	.263	.275	.023	.032	.023	.060	.139	-	-	4.99	.96
ELTENT	.466	.530	.181	.195	.158	.142	.232	.093	-	4.99	.88

Für die(kausal nicht interpretierten) Korrelationen unter den exogenen Variablen sind keine Differenzen zwischen beobachteten und modellimplizierten Korrelationen angegeben.

die Typik der Einflußstruktur auf die Aspirationen sind also in der Form des Modells 1 nicht haltbar.

Wie kann man Modell 1 umbauen, um eine bessere Anpassung an die Realität der Korrelationen zu erhalten und dennoch die angestrebte typische Einflußstruktur so gut wie möglich herauszuarbeiten? Zwei Modifikationen stehen offen. Erstens kann man Pfade für die drei nur unzulänglich reproduzierten Korrelationen zulassen. Innerhalb des Familien-Teils unseres Modells ist dann im strengen Sinne kein Test mehr möglich; dann nämlich sind für alle kausal vorgeordneten Variablen auch Pfade zugelassen, und in diesem Falle können die empirischen Korrelationen immer vollständig reproduziert werden. Allerdings läßt sich auch an diesem Modell noch in einem weniger strengen Sinne die Angemessenheit unserer Annahmen ablesen: Wir können überprüfen, ob die vermuteten typischen Einflüsse tatsächlich jeweils die stärksten Einflüsse sind. Zweitens kann man die Restriktionen der Einflüsse auf die beiden Aspirationen beibehalten, aber zwischen ihnen wechselseitige Einflüsse zulassen. M.a.W.: Man nimmt an, daß die Differenz zwischen beobachteten und im Modell implizierten Korrelationen, von denen in der ersten Modifikation zusätzlich Pfade zwischen exogenen und endogenen Variablen erzwungen wurden, durch die Interdependenz der beiden endogenen Variablen ASPIR und ELASPIR zustandekommt. Die stärkste Differenz in Modell 1 zeigt sich ja gerade für die Beziehung, für die nicht nur keine direkten, sondern auch keine indirekten Pfade zugelassen waren: für INDREL-ELASPIR. Der zusätzliche Pfad von ASPIR und ELASPIR, durch den Interdependenz zwischen beiden Aspirationen hergestellt wird, würde zugleich auch einen indirekten Zusammenhang zwischen INDREL und ELASPIR herstellen.

Die erste Modifikation des Modells 1 ist in Modell 2 (Abb. 8.2) dargestellt; in ihm sind Einflüsse aller Familienvariablen auf beide Aspirationen zugelassen. Vergleicht man die Stärke der Einflüsse, so haben bei ELASPIR wie bei ASPIR die jeweils typischen Variablen die stärksten Einflüsse; in einem weniger strengen Sinne finden also die Annahmen über die Typik der Einflußstruktur eine Bestätigung. Durch die Einführung zusätzlicher Pfade steigt die erklärte Varianz in ELASPIR von 35,7% auf 38,6%, in ASPIR von 48,9% auf 53,3%. Die Veränderungen im Familien-Teil des Modells haben Folgen auch für den Schul-Teil, in dem nichts geändert wurde. Die Einflüsse der beiden Familienvariablen ELTENT und INDREL auf LEIST sinken, ebenso aber die Einflüsse LEIST auf die beiden Aspirationen. Als Folge sinkt auch die erklärte Varianz in LEIST von 15,6% auf 14,4%. Anders gesagt: In Modell 1 wird ein Teil der Korrelationen zwischen ELTENT und INDREL auf der einen, ELASPIR und ASPIR auf der

Tabelle 8.8 GYM-NRW. Differenzen zwischen beobachteten und modellimplizierten Korrelationen für Modell 2 (oberhalb der Diagonale) und Modell 3 (unterhalb der Diagonale)

	ASPIR	ELASPIR	LEISKA	INTSKA	DNOTE	I-S-T	INDREL	KLASSE	ELTENT
ASPIR	-	-.001	.000	.079	-.032	.051	.000	-.003	.000
ELASPIR	-.001	-	-.016	.049	-.007	.038	.000	-.002	.000
LEISKA	.001	-.012	-	.000	.007	-.045	.021	-.016	.001
INTSKA	.080	.052	.000	-	-.027	.021	.054	.003	.064
DNOTE	-.031	.003	.007	-.027	-	.031	-.033	-.014	-.014
I-S-T	.051	.040	-.045	.021	.031	-	-	-	-
INDREL	.000	-.002	.021	.054	-.033	-	-	-	-
KLASSE	.012	-.011	-.016	.003	-.014	-	-	-	-
ELTENT	-.007	.004	.002	.064	-.013	-	-	-	-

Für die (kausal nicht interpretierten) Korrelationen unter den exogenen Variable (rechts unten in der Tab.) sind keine Differenzen zwischen beobachteten und modellimplizierten Korrelationen angegeben.

anderen Seite, für die keine kausalen Einflüsse zugelassen wurden, durch LEIST vermittelt – präziser: durch den kausalen Einfluß von ELTENT und INDREL auf LEIST wie den kausalen Einfluß von LEIST auf ELASPIR und ASPIR dargestellt. Ob in Modell 1 der Einfluß der Schule in dieser Weise überschätzt wurde, kann erst entschieden werden, wenn ein weiteres Modell mit der strikten Wiedergabe der typischen Einflußstruktur überprüft wurde. – Die Differenzen zwischen beobachteten und im Modell implizierten Korrelationen für Modell 2 (Tab. 8.8) sind durchweg schwach; da in der Struktur des Modells 2 jedoch – bis auf I-S-T-ASPIR und KLASSE-LEIST – alle möglichen Einflüsse zugelassen waren, unterlag es nur einem schwachen Test. Die geringen Differenzen können kaum als Bestätigung gewertet werden.

Modell 1 und Modell 2 geben keine hinreichenden Belege für die vermutete Einflußstruktur auf Aspirationen. Die Einflüsse, die als untypisch galten, erscheinen entweder im unseren Voraussetzungen strikt angepaßten Modell 1 als relativ große Differenzen zwischen beobachteten und im Modell implizierten Korrelationen oder im liberalen Modell 2 als den typischen Variablen zwar unterlegene, aber dennoch bedeutsame Einflüsse. Die vermutete Einflußstruktur erscheint nur in einem gleichsam verschwommenen Bild. Könnte die Unschärfe der Einflüsse auf die Aspirationen sich aus einer unangemessenen Darstellung der Beziehungen zwischen den endogenen Variablen, den Aspirationen der Eltern und der Schüler ergeben haben? Diese Frage kann anhand der zweiten Modifikation des Modells 1 beantwortet werden, in der zwischen den Aspirationen der Eltern und den Aspirationen des Schülers beide Einflußrichtungen zugelassen sind.

8.3.3.3 Aspirationen des Schülers und Aspirationen der Eltern: Ein nichtrekursives Modell

Die Eltern haben im Alltag der Familie zweifellos mehr Macht und Einfluß als die Kinder. Sie verfügen über die materiellen und geistigen Mittel, auf die auch 16jährige Gymnasiasten lebensnotwendig angewiesen sind – über Geld und Besitz und über Wissen und Erfahrung, Unterstützung und Zuneigung. Aber jede Macht hat Grenzen. Zunächst kann es in jeder ungleichen Beziehung vorkommen, daß der Stärkere als seinen Willen beim Schwächeren gerade das durchsetzt, was ihm der Schwächere zuvor unter der Hand aufgedrängt hat. Weiterhin aber gilt besonders für die Beziehung zwischen Eltern und Kindern, daß der Einfluß der Eltern auf die Kinder

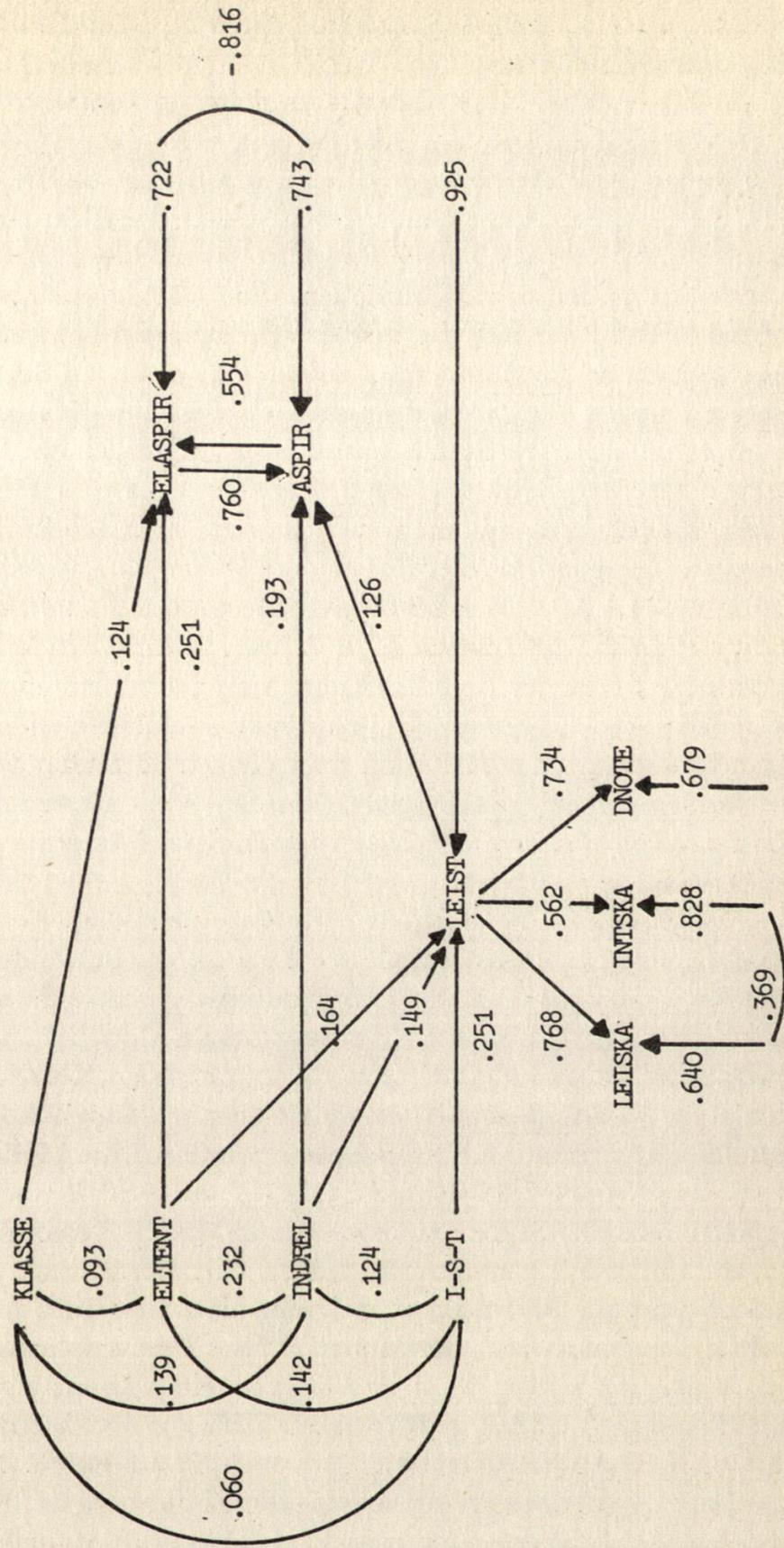
gerade dann beschränkt ist, wenn er sich nicht auf die Regeln und Pflichten des Zusammenlebens, sondern auf den Willen des Kindes selber richtet. Es ist leichter, von einem Kinde Gehorsam zu erzwingen als den Wunsch, das Abitur zu machen. Langfristig können die Eltern ihren Kindern nur die Schullaufbahn vorschreiben, die die Kinder selber wollen.

In Modell 1 und 2 haben wir uns auf die größere Macht der Eltern berufen und einen kausalen Einfluß nur von ELASPIR nach ASPIR zugelassen. Im folgenden Modell 3 stellen wir die Grenzen der elterlichen Macht in Rechnung und berücksichtigen auch einen kausalen Einfluß von ASPIR nach ELASPIR. Aus unseren Überlegungen zum Machtverhältnis zwischen Eltern und Kindern ergibt sich auch für Modell 3 eine Folgerung: der kausale Einfluß von ELASPIR auf ASPIR müßte größer sein als der kausale Einfluß von ASPIR auf ELASPIR.

Wenn in einem kausalen Modell zwischen zwei endogenen Variablen beide Einflußrichtungen zugelassen werden, so betrachtet man simultan zwei abhängige Variable. Die Differenzierung in den Stufen der Kausalhierarchie zwischen ELASPIR und ASPIR wird aufgegeben und beide Variablen auf eine Stufe gestellt. Ich betrachte also die Aspirationen der Eltern und die Aspirationen der Schüler als interdependente Verhaltensweisen zweier Gruppen, deren jede ihre spezifischen Orientierungspunkte für ihr Verhalten hat – so wie in der Ökonometrie Investition und Konsum als interdependente Verhaltensweisen der Unternehmen und der Haushalte angesehen werden, die auf der einen Seite z.B. vom Zinssatz, auf der anderen Seite z.B. vom Haushaltseinkommen abhängen.

Da in Modell 3 die Wechselseitigkeit des Einflusses zwischen den Aspirationen der Eltern und der Schüler berücksichtigt wird, kann in diesem Modell wiederum die Typik der Einflußstruktur unterstellt werden: Sie müßte sich in Modell 3 unverzerrt darstellen lassen. Ich verzichte also auf einen direkten kausalen Einfluß von INDREL auf ELASPIR sowie von KLASSE und ELTENT auf ASPIR. Die Korrelationen zwischen INDREL und ELASPIR sollen allein durch die Vermittlung von ASPIR, die Korrelationen zwischen KLASSE bzw. ELTENT und ASPIR allein durch die Vermittlung von ELASPIR zustande gekommen sein. Die gleiche Überlegung, die innerhalb der Familien-Variablen für diese Korrelation gilt, muß auch für die Korrelationen zwischen LEIST und ELASPIR gelten. Bis jetzt mußte ein direkter kausaler Einfluß von LEIST auf ELASPIR zugelassen werden, weil keine kausale Vermittlung über ASPIR zugelassen wurde. Durch die Einführung eines kausalen Einflusses von ASPIR auf ELASPIR wird ein indirekter Weg von LEIST auf ELASPIR eröffnet, durch den die empirische Korrelation zwischen beiden Variablen entstanden sein kann.

Abbildung 8.3 GYM-NRW. Aspirationen der Eltern und der Schüler: Einflüsse typischer Familienvariablen und der schulischen Kriterien in einem Modell mit Rückkopplung (Modell 3)



Ich werde daher in Modell 3 auch auf einen direkten Einfluß von LEIST auf ELASPIR verzichten.

In Modell 3 (Abb. 8.3) findet man einen starken wechselseitigen Einfluß zwischen ELASPIR und ASPIR; wie vermutet, ist der Einfluß von ELASPIR auf ASPIR stärker als der Einfluß von ASPIR auf ELASPIR. Die für die jeweilige Aspiration typischen exogenen Variablen üben einen markanten Einfluß aus – allerdings ist jeder dieser Einflüsse deutlich schwächer als in den beiden Modellen ohne Rückkoppelung. Ein Teil der „exogenen“ Einflüsse auf die beiden Aspirationen geht also in Wahrheit auf wechselseitige Einflüsse innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung zurück; ich setze „exogen“ in Anführungszeichen, weil nur KLASSE und LEIST auch unter inhaltlichen Gesichtspunkten als äußerlich zur Eltern-Kind-Beziehung betrachtet werden können. Vergleicht man Familien- und Schul-Teil des Modells 3, so kommen auch hier die stärksten Einflüsse auf Aspirationen aus der Familie; allerdings ist die Diskrepanz zwischen den beiden Teilen in Modell 3 weniger ausgeprägt als in Modell 1 und 2. Die Einflüsse auf und von LEIST und die erklärte Varianz in LEIST in Modell 3 entsprechen Modell 2. Da der Schul-Teil des Modells 3 dem in Modell 2, und nicht dem in Modell 1 entspricht, kann man auch entscheiden, ob Modell 1 den Einfluß schulischer Kriterien überschätzt: Offenbar wurde aufgrund der fehlenden Rückkoppelung zwischen den Aspirationen in Modell 1 tatsächlich ein Teil der innerfamilialen Einflüsse auf Aspirationen der schulischen Leistung zugerechnet.

Für Modell 3 sind die gleichen Differenzen zwischen beobachteten und im Modell implizierten Korrelationen kritisch wie für Modell 1. Die Differenzen für Modell 3 (Tab. 8.8) sind durchweg schwach; sie sind nahezu identisch mit den Differenzen für das liberale Modell 2. Modell 2 und 3 sind also realitätsgetreu, indem sie die empirischen Korrelationen gut reproduzieren. Modell 3 aber ist ökonomischer als Modell 2. In der Struktur des Modells 3 wird auf 4 Einflüsse verzichtet, auf die Modell 2 nicht verzichten kann: von KLASSE und ELTENT auf ASPIR und von INDREL und LEIST auf ELASPIR. Dafür werden in Modell 3 zwei Parameter zugelassen, die in Modell 2 nicht erforderlich sind: der Einfluß von ASPIR auf ELASPIR und die Korrelation zwischen den Residuen von ASPIR und ELASPIR. Per Saldo benötigt Modell 3 also 2 Parameter weniger als Modell 2. Weiterhin erklärt Modell 3 etwas mehr Varianz als Modell 2. Die erklärte Varianz in ASPIR geht zwar um 5,5% auf 47,8% zurück, die erklärte Varianz in ELASPIR steigt hingegen um 6,2% auf 44,8%. Der Ausgleich in den erklärten Varianzen ergibt sich aus der Einführung der Rückkoppelung in Modell 3. Schließlich – und entscheidend – prüft Modell 3 die vorausge-

setzten Einflußstrukturen auf Aspirationen in einer strengeren Form als Modell 2. Alle diese Gründe sprechen dafür, Modell 3 als das unter theoretischen und empirischen Gesichtspunkten beste Modell beizubehalten.

Allerdings hat auch Modell 3 einen Mangel: die Residuen der beiden Aspirationen korrelieren sehr stark negativ miteinander. Was bedeutet das? Zunächst einmal sei daran erinnert, daß sowohl in ASPIR wie in ELASPIR nahezu die Hälfte der Varianz durch Modell 3 erklärt wird. Von der anderen Hälfte der Varianz in den beiden Variablen kann etwa 65% in der einen durch die andere Variable erklärt werden; dabei ist der Zusammenhang beider Residualvarianzen stark negativ. Wenn wir den Einfluß der vier den beiden Aspirationen kausal vorgeordneten Variablen – KLASSE, ELTENT, INDREL und LEIST – wegnehmen, so bleibt eine recht starke unbekannte Determinante beider Variablen, die sie in entgegengesetztem Sinne beeinflußt. Für diesen Sachverhalt, die hohe negative Korrelation der Residuen bei gleichzeitig hohen positiven Pfaden zwischen den endogenen Variablen, kann man statistische und inhaltliche Erklärungen suchen. Statistisch gesehen kann die hohe negative Korrelation der Residuen durch die Unzulänglichkeit der gewählten „Instrumente“ bedingt sein: die exogenen Variablen würden mit den endogenen nur relativ schwach korrelieren im Vergleich zur Korrelation der endogenen Variablen untereinander, und weiterhin würden die für jede endogene Variable typischen exogenen Variablen mit dieser nicht wesentlich stärker als mit der anderen endogenen Variablen korrelieren. Inhaltlich gesehen kann die hohe negative Korrelation der Residuen durch die Unzulänglichkeit des gewählten theoretischen Ansatzes bedingt sein: der familieninterne Zusammenhang wäre bedeutsamer als die für Eltern oder Kinder typischen Einflüsse. Ich will auf beide Erklärungen eingehen.

Betrachten wir noch einmal die Korrelationsmatrix (Tab. 8.7), so finden sich tatsächlich Hinweise auf eine Unzulänglichkeit der Instrumente. Die Korrelationen der endogenen mit den exogenen Variablen liegen zwischen .17 und .53; die Korrelation unter den endogenen Variablen aber ist .63. Darüber hinaus aber ist zwar die Korrelation aller für ASPIR typischen Variablen – INTSKA, DNOTE, I-S-T, INDREL – mit ASPIR höher als mit ELASPIR und die Korrelation aller für ELASPIR typischen Variablen – KLASSE, ELTENT – mit ELASPIR höher als mit ASPIR; aber die Unterschiede sind nicht sehr groß. Beide Sachverhalte sind miteinander verknüpft: Die hohe Korrelation der endogenen Variablen erlaubt – bei allgemein niedrigem Niveau der Korrelationen – nur eine geringe Differenzierung zwischen den Korrelationen der exogenen Variablen mit der einen und der anderen endogenen Variablen. Beide Sachverhalte gemeinsam bewir-

ken nun, daß die in Modell 3 nicht durch direkte Pfade wiedergegebenen Korrelationen zwischen endogenen und exogenen Variablen in überhöhten Pfaden zwischen den beiden endogenen Variablen auftauchen, die durch eine negative Korrelation zwischen ihren Residuen ausgeglichen sind.

Mit Hilfe des Grundtheorems der Pfadanalyse (Opp/Schmidt 1976: 166-168) läßt sich diese Wirkung wie folgt verdeutlichen: Die Korrelation zwischen einer exogenen und einer nicht direkt beeinflussten endogenen Variablen muß, da die Korrelation unter den exogenen Variablen sehr niedrig ist und die über zwei exogene Variablen laufenden Pfade vernachlässigenswert sind, sich vor allem aus dem Produkt des Pfades von der exogenen zur kausal direkt beeinflussten endogenen Variablen mit dem Pfad von der kausal direkt beeinflussten endogenen Variablen zur jeweils anderen endogenen Variablen ergeben. Der erste Pfad des Produkts aber ist relativ niedrig, da die Korrelationen zwischen endogenen und exogenen Variablen im Verhältnis zu der Korrelation unter den endogenen ja relativ niedrig sind; deshalb muß der zweite Pfad des Produkts relativ hoch sein, um die Ausgangskorrelation so gut wie möglich zu reproduzieren. Die Pfade zwischen den endogenen Korrelationen spiegeln also nicht nur den Zusammenhang unter den endogenen Variablen, sondern auch den Zusammenhang zwischen den für die jeweilige endogene Variable untypischen exogenen und dieser endogenen Variablen wider. Sie werden dadurch überhöht, und diese Überhöhung muß durch die negative Korrelation zwischen den Residuen ausgeglichen werden.

Exogene Variablen, die wir zusätzlich oder alternativ zu den hier verwendeten in das Modell einführen könnten, müßten durch deutlich unterschiedliche Korrelationen mit ASPIR und ELASPIR gekennzeichnet sein, um den unerwünschten Effekt negativ korrelierender Residuen zu mindern. Welche derartigen Einflüsse sind denkbar? Zunächst zu typischen Einflüssen auf die Aspirationen des Schülers. Duncan et al. (1971) untersuchten den Einfluß des sozialen Status der Familie, der Intelligenz und der Aspirationen des besten Freundes – Alter – auf die Aspirationen des Schülers – Ego. Sie verwenden ein nichtrekursives Modell, in dem Egos wie Alters Aspirationen durch den eigenen Status und die eigene Intelligenz und durch die Aspirationen des jeweils anderen vorausgesagt werden; ihr Ziel ist es nachzuweisen, daß der familiäre Status und die Intelligenz Alters die Aspirationen Egos nicht direkt, sondern nur über die Aspirationen Alters beeinflusst. Betrachtet man die Matrix der Korrelationen (Duncan et al. 1971:222), so korrelieren in der Tat die exogenen Variablen für Ego mit Egos Aspirationen deutlich stärker als mit Alters Aspirationen und umgekehrt. Bei formal gleichem Ziel sind die Ausgangsbedingungen

der Untersuchung Duncans et al. also günstiger als die Ausgangsbedingungen dieser Untersuchung. Trotzdem ergeben sich auch dort negative Korrelationen zwischen den beiden endogenen Variablen, den Aspirationen Egos und Alters; es gelingt jedoch, in einem faktoranalytischen Modell die negativen Korrelationen zwischen den Residuen auszuschalten.

Es könnte nun sein, daß die Aspirationen des besten Freundes auch in dieser Untersuchung ein geeignetes Instrument sind, das mit den Aspirationen des Schülers deutlich, mit den Aspirationen seiner Eltern aber nur schwach korreliert. In dieser Untersuchung wurde auch nach dem Schulbesuch, aber leider nicht nach den Aspirationen des besten Freundes gefragt. Aber ganz unabhängig von der Frage der Verfügbarkeit von Daten muß der Einfluß der Altersgruppe, für den in der Untersuchung Duncans et al. der Einfluß des „besten Freundes“ steht, im Kontext des deutschen Gymnasiums geringer eingeschätzt werden als im Kontext der amerikanischen „High School“. Das Gymnasium ist (im Jahre 1969 noch) sozial und kulturell sehr homogen, so daß Alters- und Freundschaftsgruppen kaum eigenständige Wirkung auf die Aspirationen der Schüler ausüben können; die Bedeutung der „Peer-groups“ beruht jedoch gerade auf der relativen sozialen und kulturellen Inhomogenität der amerikanischen „High School“.

Sewell und Hauser (1976) untersuchen den Einfluß „signifikanter Anderer“ auf die Aspirationen des Schülers. Es sind dies, wie hier, die Eltern und, wie bei Duncan et al., die Freunde, und schließlich als drittes der Lehrer. Auch der Lehrer könnte die Aspirationen des Schülers in deutlich stärkerem Maße beeinflussen als die Aspirationen der Eltern. Aber es zeigt sich in der Untersuchung Sewells und Hausers, daß der Einfluß des Lehrers auf die Aspirationen des Schülers der schwächste Einfluß unter den drei genannten Gruppen ist. Es ist weiterhin nicht möglich, in GYM-NRW eine Variable für den Lehrereinfluß zu bilden.

Die Aspirationen der Eltern sind zu einer Reihe weiterer Variablen in Beziehung gesetzt worden: zum Arbeitsplatz der Eltern (Fröhlich 1978, Wiese 1978), zum sozialökologischen Kontext des Schuleinzugsgebiets (Eirnbter 1977) und zu den Wertorientierungen der Eltern (Baur 1972, Wiese 1978). Einflüsse des Arbeitsplatzes und der Wertorientierungen ließen sich nicht mehr finden, sobald die soziale Position des Elternhauses kontrolliert war; allein für den sozialökologischen Kontext fanden sich Einflüsse auch bei Kontrolle der sozialen Position des Elternhauses, die allerdings schwach und kaum systematisch interpretierbar waren. Die Zusammenhänge dieser Variablen mit den Aspirationen der Eltern sind also zu schwach, um gegen Zusammenhänge mit den Aspirationen des Schülers abgehoben werden zu können.

Überblickt man die weiteren Einflüsse auf Aspirationen der Schüler und der Eltern, so findet man keine Variable, die sowohl theoretisch plausibel als auch empirisch gehaltvoll als weitere Determinante, als weiteres Instrument in Modell 3 eingesetzt werden könnte. Obwohl also die in Modell 3 verwendeten Instrumente Unzulänglichkeiten aufweisen, können sie nicht durch zusätzliche oder alternative Instrumente behoben werden. Erklärungen für die hohe negative Korrelation der Residuen müssen daher nicht allein in der Wahl der Instrumente für die statistische Analyse, sondern auch in inhaltlichen Unzulänglichkeiten des gewählten theoretischen Ansatzes gesucht werden.

Die hohe Korrelation zwischen ELASPIR und ASPIR erklärt sich aus der Tatsache, daß jedes Elternpaar und jeder Schüler zunächst einmal Mitglied der gleichen Familie und erst in zweiter Linie Mitglied der Gruppe Eltern oder Schüler ist. Aus dem gleichen Grunde können Einflüsse nur in geringem Ausmaß spezifisch auf Eltern oder Schüler wirken. Wenn ich Aspirationen der Eltern und Aspirationen der Schüler als interdependente Verhaltensweisen zweier Gruppen mit den Investitionen der Unternehmer und dem Konsum der Haushalte in der Ökonomie verglichen habe, so stimmte dieser Vergleich nur bedingt. Haushalte und Unternehmen stehen sich tatsächlich als zwei soziale Gruppen gegenüber. Die Verhaltensweise jeder Gruppe hängt von der der anderen und von jeweils für sie typischen Bedingungen ab. Aber kein Haushalt arbeitet mit „seinem“ Unternehmen zusammen, so wie Schüler mit ihren Eltern zusammenleben. Jeder Schüler ist zunächst „Kind“ und dann „Schüler“. Allgemeiner formuliert: Für Eltern und Kinder – oder für Freundschaftspaare oder Ehepartner – haben partikularistische Bindungen Vorrang vor universalistischen Identifikationen mit einer sozialen Gruppe; für Haushalte und Unternehmungen – oder für Parteien und Wähler – gibt es keine partikularistische Bindung, die vor universalistische Gruppenidentifikationen treten könnte. Aus diesem Grunde aber muß die Interdependenz zwischen Partnern in sozialen Intimgruppen stärker sein als die Interdependenz des Verhaltens aneinander gebundener sozialer Großgruppen. Die Aggregation von Entscheidungen einzelner Haushalte oder Unternehmen bewegt sich innerhalb sozial gültiger Gruppengrenzen; die Aggregation von Entscheidungen von Eltern auf der einen, von Schülern auf der anderen Seite ist dagegen insofern künstlich, als die sozial vorrangige Grenze der Familieneinheit durchbrochen wird.³⁷

In letzter Konsequenz stellen diese Überlegungen meinen Untersuchungsansatz in Frage, der die spezifischen Determinanten der Aspirationen zunächst nur des Schülers, dann der Eltern und des Schülers heraus-

arbeiten sollte: Vielleicht sollte die Familie nur als Einheit untersucht werden. Dagegen spricht jedoch nach wie vor, daß der Schüler im Laufe seiner schulischen Entwicklung eigene Orientierungen finden muß – ein Gesichtspunkt, von dem her ich die Ausgangsfragen bestimmt habe. Man könnte die Argumente für und wider den Untersuchungsansatz vielleicht so zusammenfassen, daß er zwar von einer zutreffenden genetischen Perspektive ausgeht, ihren Ursprung aber zu früh ansetzt und ihre Wirksamkeit überschätzt.

8.3.4 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Frage, wieweit sozial typische oder individuell gewählte Orientierungspunkte die Aspirationen des Schülers bestimmen. Es zeigte sich, daß die individuelle Relevanz der Schule für die Lebensplanung selbst dann noch die Aspirationen des Schülers bestimmt, wenn alle sozial typischen Einflüsse kontrolliert sind. Von den sozial typischen Einflüssen auf die Aspirationen des Schülers erwiesen sich die Aspirationen der Eltern als die stärksten, die schulischen Kriterien als die schwächsten.

An die Schätzung der relativen Einflußstärke verschiedener Faktoren auf die Aspiration schloß sich die Prüfung der kausalen Anordnung dieser Faktoren an. Ich hatte vermutet, daß die Aspirationen der Eltern nur von ihrer Klassenlage und von ihrer psychischen Identifikation mit dem Lebensschicksal des Kindes, die Aspirationen des Schülers nur von der individuellen Lebensplanung und von den schulischen Kriterien sowie von den Aspirationen der Eltern abhingen. Eine solche Struktur der Einflüsse ließ sich nur dann mit den empirisch gegebenen Korrelationen vereinbaren, wenn zwischen den Aspirationen der Eltern und den Aspirationen der Schüler wechselseitige Einflüsse zugelassen wurden. Das entsprechende Modell (Modell 3) konnte zwar die gegebenen Korrelationen reproduzieren, wies aber zugleich eine negative Korrelation zwischen den Residuen der beiden abhängigen Variablen auf, den Aspirationen der Eltern und der Schüler.

Ich habe versucht, die negative Korrelation zwischen den Residuen statistisch und inhaltlich zu erklären. Statistisch ergibt sie sich daraus, daß die beiden endogenen Variablen sehr hoch miteinander korrelieren und sich in ihren Korrelationen mit den exogenen Variablen nicht deutlich genug voneinander unterscheiden. Inhaltlich ergibt sich diese Struktur der

Ausgangskorrelationen vermutlich daraus, daß Eltern und Schüler zuerst Mitglied jeweils derselben Familie und erst in zweiter Linie Mitglieder einer sozialen Gruppe „Eltern“ oder Schüler“ sind. Partikularistische Bindungen der Eltern und Kinder aneinander stehen vor universalistischen Identifikationen.

Diese Erklärung kann als eine ex-post-Kritik an meiner Ausgangsfrage gewertet werden. Ich habe versucht, die typischen Einflüsse auf Aspirationen der Eltern auf der einen, der Schüler auf der anderen Seite herauszuarbeiten; aber es gibt theoretische und empirische Gründe, die Familie als Einheit zu betrachten. Dagegen läßt sich wiederum einwenden, daß mit der normalen Laufbahn des Schülers auch die Erwartung verbunden ist, eigene Ziele zu entwickeln und ihnen zu folgen. Insofern ist der Ausgangspunkt dieser Untersuchung nicht falsch gewählt, aber in seiner tatsächlichen Bedeutung wohl überschätzt worden.

8.4 Abschließende Überlegungen: Lebensplanung und Lebenslauf

Thema dieses Kapitels war die Lebensplanung von Gymnasiasten gegen Ende ihrer Schullaufbahn. Sie müssen wählen, ob sie das Abitur und ein Studium anstreben oder in den Beruf gehen wollen, und treffen damit wichtige Vorentscheidungen ihres Lebenslaufs. Obwohl also dieses Kapitel in erster Linie auf den mikrosozialen Prozeß schulischer Aspirationen gerichtet ist, steht sie im Zusammenhang mit makrosozialen Untersuchungen, die den Lebenslauf als Folge sozialstruktureller Positionen betrachten, die das Individuum einnimmt (Levy 1977, Müller 1978 sowie Kapitel 6). In diesem letzten Abschnitt soll erläutert werden, wie der Zusammenhang zwischen Lebensplanung und Lebenslauf gesehen werden kann und was Untersuchungen der schulischen Lebensplanung zur makrosozialen Untersuchung von Lebensläufen beitragen können.

Unter einem soziologischen Gesichtspunkt interessieren am Thema Lebensplanung die Fragen, woran Individuen in sozial vordefinierten Alternativen des Lebenslaufs ihre Entscheidungen orientieren und wie sie eine Folge solcher Entscheidungen miteinander verbinden. Entscheidend an dieser Fragestellung ist die Beschränkung auf sozial vordefinierte Alternativen. Daß Alternativen sozial vordefiniert sind, hat Konsequenzen für die Individuen: Es wird möglich und in zunehmendem Maße notwendig, Entscheidungen langfristig zu planen; sofern Alternativen sozial bewertet sind, können Planungen als Aspirationen bezeichnet werden. Planungen und Entscheidungen beziehen sich nicht allein auf die gleichen Alternativen,

sie orientieren sich auch an den gleichen Kriterien. Auch die Kriterien – sei es nun die soziale Herkunft oder Fähigkeit und Leistung – sind sozial vordefiniert. Gemeinsam ist also Planungen und Entscheidungen die soziale Institutionalisierung; sie unterscheiden sich jedoch durch die subjektive Verbindlichkeit. Planungen bringen zusätzlich persönliche Momente ins Spiel; die sozialen Prozesse der Beeinflussung und Orientierung können daher bei Planungen oder Aspirationen vermutlich noch deutlicher werden als bei Entscheidungen. Die Lebensplanung ist ein Element des Lebenslaufs, an dem die soziale Einbettung des Lebenslaufs besonders deutlich wird.

Durch die Beschränkung auf sozial vordefinierte Alternativen können Lebensplanung und Lebenslauf zu Sektoren der Gesamtgesellschaft in Beziehung gesetzt werden: zum Bildungswesen und zum System der sozialen Ungleichheit. Die sozial vordefinierten Alternativen der Lebensplanung sind auf soziale Einrichtungen in Sektoren der Gesamtgesellschaft gerichtet. Das Bildungswesen gibt hier die weitaus stärkeren strukturellen Vorgaben: die Schullaufbahn ist sehr viel stärker festgelegt als die berufliche Laufbahn. Die Schullaufbahn ist daher der einfachste Zugang zur Analyse der Lebensplanung und des Lebenslaufs (siehe auch Kap. 2).

Die stärkere Strukturierung der Schullaufbahn ergibt sich natürlich daraus, daß die Schullaufbahn der beruflichen Laufbahn zeitlich und sachlich vorgeordnet ist. Diese Tatsache kann als ein funktionales Vorerfordernis für moderne Industriegesellschaften angesehen werden (Kob 1963) und bietet noch keine Rechtfertigung für eine bevorzugte Analyse der Schullaufbahn. Aber die zeitliche Ausdehnung des Bildungswesens – Verlängerung der Pflichtschulzeit, Anstieg des Anteils der Verschulung in nicht schulpflichtigen Jahrgängen, Ausweitung der Erwachsenenbildung – nimmt zu. Und eine Ausdehnung des Bildungswesens bedeutet einen Bedeutungszuwachs der schulischen auf Kosten der beruflichen Lebensplanung und eine Zunahme der sozialen Vorstrukturierung von Lebensplanung und Lebenslauf in ihrer Gesamtheit.

Ganz unabhängig aber von der relativen Bedeutung von Schule und Beruf kann die Ausgangsfrage dieses Kapitels von Schullaufbahnen auf die Lebensplanung überhaupt verallgemeinert werden. Ich bin von der Frage ausgegangen, wieweit sozial typische oder individuell gewählte Orientierungspunkte die Schullaufbahn beeinflussen. Diese Frage kann auch für die berufliche Laufbahn gestellt werden. Es liegt nahe, daß die Bedeutung individuell gewählter Orientierungspunkte um so größer wird, je weiter ein Lebenslauf verfolgt wird. Sie wird für die berufliche Laufbahn größer sein als für die Schullaufbahn. Unter günstigen Umständen ergibt sich die

Schullaufbahn von selbst; aber spätestens die Wahl eines Studiums wird vom Abiturienten als eine mehr oder minder eigenständige Leistung gefordert. Die tatsächlich notwendigen oder die normativ erwarteten eigenständigen Orientierungsleistungen nehmen während des Lebenslaufs zu. Die Ausgangsfrage mag für unsere Untersuchungsgruppe zu früh angesetzt worden sein, um empirisch tragfähig zu werden; sie erfaßt aber ein Problem, das auch dort schon im Kern angelegt ist und die Lebensplanung über den ganzen Lebenslauf begleitet.

9. Bildung und Lebensplanung: *Soziologische und sozialpolitische Schlußfolgerungen*

Die vorausgehenden historischen (Kapitel 1 und 2) und systematischen (Kapitel 3 bis 8) Analysen hatten eine gemeinsame Perspektive. Die Lebensplanung in der Familie galt als entscheidender Einfluß auf „Produkte“ des Bildungswesens, Schulnoten und Schulabschlüsse. Das mag banal klingen. Trotzdem glaube ich, daß eine solche Perspektive für eine soziologische Analyse des Bildungswesens wichtig ist und zugleich einige Schwierigkeiten verständlich werden läßt, die sich der Realisierung sozialpolitischer Ziele im Bildungswesen entgegenstellen. Ich habe versucht, dies schon in den einleitenden und abschließenden Abschnitten der Analysen deutlich zu machen; der Zweck des folgenden Schlußkapitels ist es, einige Schlußfolgerungen aus der allgemeinen Perspektive der vorausgegangenen Analysen zu ziehen. Ich gehe zuerst auf Schlußfolgerungen für eine soziologische Analyse des Bildungswesens (Abschnitt 9.1), dann auf Schlußfolgerungen für eine sozialpolitische Bewertung des Bildungswesens ein (Abschnitt 9.2).

9.1 Lernen und Lebensplanung: Schlußfolgerungen für eine soziologische Analyse des Bildungswesens

Der Gesichtskreis sozialwissenschaftlicher Forschungen über die Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule hat sich in den letzten 15 Jahren zunehmend verengt. Immer ausschließlicher werden die soziale Position der Eltern auf der einen, Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder auf der anderen Seite behandelt. Immer mehr werden auf der einen Seite soziale Positionen lediglich als objektive Merkmale gesehen, die dem Positionsinhaber kategorial zukommen und mögliche Bedeutungen dieser Merkmale für individuelles Handeln ignoriert. Immer mehr werden auf der anderen Seite Leistung und Persönlichkeit des Kindes als überdauernde

Fähigkeiten oder Dispositionen verstanden, die in einem psychometrischen Inventar möglichst gültig und zuverlässig erfaßt werden sollen. Das beste Beispiel für die Praxis eines solchen Forschungsansatzes ist die Korrelation zwischen einem Schicht-Index und einem Intelligenz-Testwert; obwohl solche Korrelationen wichtige deskriptive Informationen liefern, sind sie als Muster für die Analyse von Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule unzulänglich. Hinter Forschungen, die sich an diesem Muster orientieren, steht ein psychologisches Eingabe-Ausgabe-Modell: die soziale Position der Eltern gilt als Anregungspotential, die Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmale des Kindes als Produkt dieser Anregung; die Zwischenschritte bleiben eine „black-box“.

Diese Kritik an bildungssoziologischen Forschungen ist nicht neu, sie ist in theoretischen und programmatischen Artikeln (z.B. Bertram 1976, Steinkamp 1980) häufig vorgetragen worden. Aber sie blieb für die Forschungspraxis folgenlos und charakterisiert die Forschungspraxis – wie ich meine – nach wie vor korrekt. In der Forschungspraxis der Bildungssoziologie herrscht die Tendenz, alles, was mit dem Heranwachsen von Individuen verbunden ist – ob es nun traditionellerweise als Reifung und Entwicklung oder Bildung und Erziehung bezeichnet wurde, ob es nun in der Familie oder der Schule oder sonstwo geschieht, ob es nun geplant ist oder sich naturwüchsig ergibt, ob es nun im Umgang mit der Objektwelt, mit signifikanten Anderen oder mit Medien der Massenkommunikation stattfindet – begrifflich zusammenzufassen und unter dem Etikett „Sozialisation“ in Abhängigkeit von sozialen Bedingungen zu setzen.³⁸ Ironischerweise fällt die Usurpation aller Bildungs- und Entwicklungsprozesse für die Soziologie, die unter dem Schlagwort „Sozialisation“ betrieben wird, mit dem zitierten psychologischen Eingabe-Ausgabe-Modell zusammen. Die „menschliche Persönlichkeit“ (Hurrelmann 1976:12) ist durch ein Bündel relativ überdauernder Fähigkeiten und Charaktermerkmale gekennzeichnet – wie etwa Intelligenz oder Extrovertiertheit –, die zu messen Aufgabe der Psychologie ist; der Sozialisationsforscher schließt sich dem an und fügt nur noch seine eigenen „sozialen“ Variablen, in der Regel die „soziale Schicht“ hinzu. Ich möchte im folgenden nicht den Wert solcher Forschungen abstreiten, aber zeigen, daß sie sowohl inhaltlich ihren Gegenstandsbereich – die Einflüsse auf die Bildung und Entwicklung heranwachsender und erwachsener Menschen – wie auch theoretisch die Sichtweise auf ihren Gegenstandsbereich unnötig einschränken. Beide Einschränkungen haben die gleiche Ursache: das Übergehen des Elements von Planung in den Handlungen der Eltern, Lehrer und Kinder. Sie führt zu einer Beschränkung der Inhalte auf soziale Zugehörigkeiten und psychi-

sche Kompetenzen; und sie führt zu einer Beschränkung der Theorie auf deterministische Erklärungen.

9.1.1 *Lernen und Lebensplanung: Gegenstände für die Soziologie des Bildungswesens*

Das Bildungswesen in seiner heutigen Form ist in den europäischen Nationen während des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die zunehmende Arbeitsteilung und als Teil des allgemeinen gesellschaftlichen Rationalisierungsprozesses entstanden (siehe Abschnitt 1.2). Es beruht auf der Ausdifferenzierung von Lernprozessen aus alltäglichen Lebensvollzügen: spezifische Lerngegenstände wurden festgelegt, ihre Vermittlung beruflichen Spezialisten übertragen. Erst in einem ausdifferenzierten Bildungswesen wird der Heranwachsende aus den sozialen Realitäten der Familie oder der Freundschaftsgruppe, der Arbeit oder des Spiels herausgenommen und dazu gezwungen, sich vordefinierten Lernstoff unter der Anleitung eines Lehrers anzueignen. Erst in einem ausdifferenzierten Bildungswesen findet Lernen in dem heute selbstverständlichen Sinne „schulischen“ Lernens statt; erst dort taucht die Beziehung Lehrer-Schüler als soziale Institution auf. Zwischen der Beziehung Lehrer-Schüler und der Beziehung Eltern-Kind aber gibt es strukturelle Unterschiede, die in der folgenden, wie in Kap. 1 und 2 wiederum idealtypischen Analyse herausgearbeitet werden sollen.

Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler kann in allgemeinen soziologischen Begriffen (Parsons/Shils 1951) beschrieben werden: Sie ist zunächst *funktional spezifisch*, auf Lehren und Lernen gerichtet. Selbst wenn Lehren und Lernen auf mehr als die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, nämlich auf die Prägung des Weltbildes und des Charakters des Schülers gerichtet ist, bleibt die Verantwortung des Lehrers für den Schüler und die Rechenschaftspflicht des Schülers gegenüber dem Lehrer begrenzt. Lehrer und Schüler treten nur deshalb in Beziehung, weil beide dem Ziel Bildung verpflichtet sind – unabhängig davon, wie konkret oder umfassend dieses Ziel selber gedacht sein mag; das persönliche Lebensschicksal des Schülers, so sehr sich der Lehrer dafür interessieren mag, bleibt für das Lebensschicksal des Lehrers folgenlos. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist zweitens *universalistisch*; ein Lehrer hat mehrere Schüler und ist verpflichtet, sie nach den gleichen Maßstäben zu behandeln und zu bewerten. Aber selbst wenn man nur einen einzelnen

Schüler im Verhältnis zum Lehrer betrachtet, sind die Personen nicht wesentlich für die soziale Beziehung; jeder andere könnte in die Beziehung als Lehrer oder Schüler eintreten. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist drittens *leistungsorientiert*. Der Lehrer soll Leistungen fördern, der Schüler hervorbringen. Was Leistungen sind, ist als objektive Anforderung zwar durch die Schulorganisation festgelegt (siehe Abschnitt 1.2.2), in der konkreten Ausführung aber den Interpretationen des Lehrers überlassen. Wie immer Leistung interpretiert werden mag, ihr sind alle anderen Gesichtspunkte als sachfremd untergeordnet. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist schließlich *affektiv-neutral*. Zuneigung und Abneigung zwischen Lehrer und einem einzelnen Schüler wird aus dem Alltag des schulischen Lernens ausgeklammert; vor allem ergeben sich Belohnung und Bestrafung im Lernprozeß nur aus dem Erfolg in der Sache, niemals aus der Zuneigung oder Abneigung, die der Lehrer für den einzelnen Schüler hegen mag. All das schließt natürlich eine affektive Bindung des Lehrers an seinen Beruf keineswegs aus.

Diese Beschreibung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist insofern idealtypisch, als sie nicht in jedem Falle das faktische Handeln von Lehrern und Schülern trifft. Sie hat aber durchaus soziale Realität: sie bezieht sich auf die Leitvorstellungen, nach denen Lehrer und Schüler handeln müssen, wenn sie ihre Aufgaben des Lehrens und Lernens erfüllen wollen. Sie bezeichnet einen Konsens, der zur Verwirklichung eines Zieles sozial durchgesetzt sein muß — nicht notwendig die Verwirklichung des Zieles. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist funktional spezifisch, universalistisch, leistungsorientiert und affektiv-neutral, weil sie auf schulisches, vom sozialen Alltag getrenntes Lernen gerichtet ist. Schulische Lernprozesse sind organisiert nach vordefinierten Absichten; daß sie — wie alle geplanten sozialen Prozesse — auch zu unbeabsichtigten Ergebnissen führen, ist eher ein Beweis als eine Einschränkung ihres planvollen Charakters. Wenn der Lehrer erfolgreich lehren und der Schüler erfolgreich lernen soll, dann müssen die Aufgaben beider zeitlich und sachlich begrenzt sein. Der Lehrer muß an einem bestimmten Punkt berechtigt sein, sich und anderen zu sagen, daß er alles getan habe; der Schüler muß irgendwann ins Leben entlassen werden. Die funktionale Spezifikation schließt den Universalismus der Beziehung ein. Weil die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zeitlich und sachlich begrenzt ist, kann sie auch nicht durch die besonderen Personen definiert sein, die in sie eintreten. „Lehrer“ bleibt ein Lehrer nur, wenn die Schüler wechseln, und die Schüler eines Lehrers sind gleichzeitig die Schüler mehrerer Lehrer. Die funktionale Spezifikation und der Universalismus ermöglichen die Leistungsorientiertheit der

Beziehung. Weil die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler zeitlich und sachlich begrenzt und nicht durch die je konkreten Personen definiert ist, kann das spezifische Sosein der Personen hinter den Handlungserfolgen, den Leistungen der Personen zurücktreten. Schließlich beruhen funktionale Spezifikation, Leistungsorientiertheit und Universalismus der Beziehung auf ihrer affektiven Neutralität. Ohne affektive Neutralität wären die zeitliche und sachliche Begrenzung und die Austauschbarkeit der Personen, die in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler von vornherein mitgedacht sind, nicht möglich; ohne sie wären geplante und nur durch den sachlichen Erfolg kontrollierte Lernprozesse nicht möglich; ohne sie wäre ein Zurücktreten der Eigenschaften hinter die Leistungen der Person nicht möglich.

Wenn schulisches Lernen in der Form der Lehrer-Schüler-Beziehung abläuft, die gerade beschrieben wurde, dann kann der Schüler eine Orientierung für seine schulische Laufbahn nicht allein im Bildungswesen finden. Er braucht Ziele und Orientierungen für seine Schullaufbahnplanung, die ihm von außerhalb des Bildungswesens vorgegeben sind. Schulisches Lernen kann nicht stattfinden ohne eine Perspektive der Lebensplanung, die dem Schüler gesetzt ist oder die er sich selber setzt. Eine solche Perspektive kann nur in einer sozialen Beziehung entwickelt werden, in der die Partner ohne Zweckbeschränkung, mit wechselseitiger Ausschließlichkeit, als Personen und auf affektiver Basis aneinander gebunden sind. Die Lebensplanung für den Schüler kann nur von den Eltern, nicht vom Lehrer übernommen werden. Die Beziehung zwischen Eltern und Kind ist daher auch in jeder Hinsicht das Gegenstück zur Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Die Beziehung zwischen Eltern und Kind ist zunächst *funktional diffus*. Sie ist nicht auf bestimmte Zwecke gerichtet, unter denen der Partner gesehen würde; jeder steht dem anderen ohne zeitliche und sachliche Einschränkungen gegenüber. Die Beziehung zwischen Eltern und Kind ist zweitens *partikularistisch*. Es gibt viele Eltern und viele Kinder; aber nur mein Kind ist „mein Kind“ und nur mein Vater ist „mein Vater“. Die Beziehung ist abhängig von den Personen, die in ihr stehen. Die Beziehung zwischen Eltern und Kind ist drittens *eigenschaftsorientiert* (quality-oriented). Eltern und Kind sind füreinander Eltern und Kind, so wie sie als Person nun einmal sind – ganz unabhängig davon, was sie leisten. Die Beziehung zwischen Eltern und Kind ist schließlich *affektiv* begründet. Ohne eine wechselseitige Zuneigung zwischen Eltern und Kind können schon die elementaren Wachstumsprozesse des Kindes gestört werden (siehe z.B. Spitz 1963). Nur weil die Eltern sich mit ihrem Kind affektiv identifizie-

ren, können sie sich um den Lebensplan und das Lebensschicksal des Kindes sorgen – ganz unabhängig vom Erfolg oder Mißerfolg des Kindes.

In der Beziehung zu seinen Eltern lernt das Kind weiterhin in einer ganz anderen Weise als in der Beziehung zu seinem Lehrer. Schulische Lernprozesse sind organisiert, auf die Reproduktion eines vordefinierten Zieles gerichtet. Lernen in der Familie aber läuft ungeplant in den Lebensvollzügen der Familie ab; es spiegelt nicht vordefinierte Ziele, sondern die Struktur der Sozialbeziehung in der Familie wider, in der Personen uneingeschränkt in den „Rollen“ von Eltern und Kind aufgehen. Nur hier hat der Begriff Sozialisation einen greifbaren Sinn, den er schon in seiner ursprünglichen, nicht trivialisierten Fassung hatte. Sozialisation in der Familie bedeutet – wie G.H. Mead (1934) und Parsons/Bales (1953) darlegen – die Verinnerlichung familialer Rollenstrukturen zu einer analogen Struktur von Motiven; die Interaktionsbeziehungen in der Familie sind eine eigenständige Realität, an der das Kind Motive und Handlungen in ihrer Beziehung aufeinander ablesen kann. Während das Kind am Familienleben teilhat, wird es zugleich in das Familienleben sozialisiert und erwirbt die Motivlagen, die es auf seinem Reifungsstand aus den Sozialbeziehungen in der Familie ablesen kann. Ganz unabhängig davon, wie das Kind sich die Interaktionsbeziehungen in der Familie mental repräsentiert – es erwirbt durch sein Mithandeln die Regeln sozialen Handelns im allgemeinen und die Bedeutungen der Beziehungen in seiner Familie im besonderen und zeigt durch seine Reaktionen, welche Regeln es beherrscht und welche Bedeutungen es verstanden hat (Oevermann 1979).

Nur in einer solchen Beziehung, in der die Partner unbeschränkt und dauerhaft aneinander gebunden sind und ohne Absicht über die Teilhabe an der gemeinsamen Sozialstruktur einander beeinflussen, kann eine Perspektive für die Lebensplanung des Kindes entwickelt werden. Die Eltern identifizieren sich mit dem Kind; deshalb stehen sie hinter dem Lebensplan des Kindes und sind von seinem Lebensschicksal unmittelbar betroffen. Sie können daher stellvertretend für das Kind planen, solange das Kind dazu nicht selber fähig ist. Das Kind auf der anderen Seite übernimmt mit der Zeit die Planungen der Eltern als seine eigenen Pläne – ohne daß die Eltern das Kind darüber belehrt oder sichtbar beeinflußt hätten. Wäre die Beziehung zwischen Eltern und Kind nach dem Modell der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gebildet, so wäre dies nicht möglich. Weder identifiziert sich der Lehrer mit einem Schüler als seinem Schüler, so daß er sich das Schicksal des Schülers zu eigen machen und stellvertretend planen könnte, noch lebt der Lehrer mit dem Schüler in einer So-

zialstruktur zusammen, die sich mit der Familie vergleichen ließe und in der Motive und Ziele gleichsam naturwüchsig vermittelt werden können.

Über die Lebensplanung des Kindes nun wirken die Merkmale der Familie, die üblicherweise bildungssoziologisch behandelt werden – wie Sozialschicht, Wohnverhältnisse, Familiengröße oder Elternpersönlichkeit –, auf Prozesse schulischen Lernens ein. Die Pläne der Eltern ergeben sich aus familiären Gegebenheiten – aus den Traditionen und aktuellen Chancen der Familie und aus der Lebenserfahrung der Eltern – und werden an die Schule als Ansprüche herangetragen. Die Pläne der Eltern und des Schülers steuern die Lernprozesse in der Schule; sie bestimmen in einem starken Ausmaß, wie sehr der Schüler bestimmte Schulfächer und schulische Tugenden schätzt, für welche Fächer er besondere Leistungen aufbringt, welche schulischen Angebote er wählt. Auf der anderen Seite kann die Schule nicht jeden Plan und alle Ansprüche der Familie akzeptieren – aufgrund eben des funktional-spezifischen, universalistischen und affektiv-neutralen Charakters der Lehrer-Schüler-Beziehung. Das Bildungswesen selbst hat mit der Notengebung Kriterien entwickelt, die von allen Partnern – Eltern, Lehrern und Schülern – sozial weitgehend anerkannt werden und nach denen bestimmte Erwartungen der Familie zurückgewiesen, andere geweckt werden können. Das Bildungswesen ist weiterhin stark genug nach Curricula und pädagogischen Methodiken differenziert, um verschiedenartigen Zielen und Interessen der Eltern und der Schüler Entfaltungsmöglichkeiten zu geben. Das Bildungswesen kann also mit der quantitativen Bewertung und der qualitativen Differenzierung die Lebensplanung der Eltern und Schüler zugleich orientieren und beeinflussen. Zwischen Elternhaus und Schule bildet sich auf diese Weise ein Feld von Konflikt und Kooperation heraus, dessen Gegenstand die Lebensplanung des Kindes ist (siehe Kap. 2).

Elternhaus und Schule arbeiten zwar zusammen, aber sie haben jeder ihre spezifischen Einflußmöglichkeiten auf Lernen und Lebensplanung des Kindes, die nicht von der einen auf die andere Seite übertragen werden können. Der Begriff der Arbeitsteilung gibt ein falsches Bild der Beziehung zwischen Elternhaus und Schule. Es ist nicht so, daß Lernen und Lebensplanung eine Summe von Arbeiten darstellten, die beliebig zwischen Elternhaus und Schule verteilt werden könnten. Die Lebensplanung für das Kind liegt vielmehr in der Hand der Eltern und kann ihnen nur in Extremfällen abgenommen werden. Weil die Eltern allein für die Lebensplanung des Kindes zuständig sind, gewinnen auch die Formen des Lernens, die in der Schule ausdifferenziert sind, Bedeutung für den Alltag in der Familie. Um der Ziele für ihre Kinder willen können sich die Eltern

auch zum Lehrer ihrer Kinder machen. Aber auch die Angleichung der Eltern- an die Lehrerrolle hat Grenzen. Ganz abgesehen davon, daß Eltern meist schlechte Lehrer sind, zerstören Eltern ihre Beziehungen zu dem Kind, wenn sie sie pädagogisieren: Das Kind wird zu einem Mittel und verliert daher seinen Status als Kind, in dem es ohne Bedingung und ohne Ansehen auf Erfolg oder Mißerfolg anerkannt war. —

Diese Sicht der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule hat Konsequenzen für die Gegenstandsbestimmung der Bildungssoziologie, sofern sie sich mit schulischem Lernen befaßt. Wenn schulisches Lernen allein in Abhängigkeit von Fähigkeiten des Schülers auf der einen Seite, Merkmalen der sozialen Position seiner Eltern auf der anderen Seite gesehen wird, wird die Lebensplanung von Eltern und Schülern als ein entscheidender Einfluß unterschlagen. Die Lebensplanung von Eltern und Schülern kann nicht mit Merkmalen der sozialen Position gleichgesetzt oder allein auf sie zurückgeführt werden; sie beruht auf Willensantrieben und Interessenlagen der Eltern und Kinder, nicht aber auf kategorialen Zugehörigkeiten, die für Eltern und Kinder objektiv gegeben wären. Gewiß üben die mit einer kategorialen Zugehörigkeit gegebenen objektiven Lebenschancen der Familie einen Einfluß auf Planungen und Entscheidungen für die Schullaufbahn aus; dennoch aber stellen objektiv gegebene Lebenschancen und Motive der elterlichen Lebensplanung ganz unterschiedliche Ebenen sozialer Realität dar. „Mein Kind ist für mich nicht nur ‘animal educandum’ und ich bin für es nicht nur ‘Milieu des Elternhauses’ . . . , sondern ich identifiziere mich mit ihm, und es ist mit mir identisch, was seinen Willen als soziales Wesen betrifft“ (Schelsky 1961:51).

Diese Sicht der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule stellt weiterhin die heute gängige Praxis in Frage, alle Entwicklungs- und Erziehungsprozesse zusammenzufassen und unter dem Etikett Sozialisation in Abhängigkeit von sozialen Faktoren zu analysieren. Gewiß läßt sich über die Wahl von Begriffen nur in begrenztem Ausmaß streiten. Gewiß auch hat der etikettierende Gebrauch von „Sozialisation“ für eine schnelle Verständigung über grob abgesteckte Teildisziplinen oder von mehreren Disziplinen geteilte Aspekte einen guten Sinn. Für eine Strukturierung und Orientierung der Arbeit in Teildisziplinen oder an interdisziplinären Aspekten ist er aber von nur geringem Wert. Der gemeinsame Blick auf soziale Ursachen unterschlägt wesentliche Unterschiede zwischen schulischem Lernen und Sozialisation im eigentlichen Sinne, d.h. Sozialisation in der Familie. Er übergeht, daß die Sozialbeziehung zwischen Lehrer und Schüler eine ganz andere Form hat als die Sozialbeziehung zwischen Eltern und Kind und daß Lernen in der Schule nach einem ganz anderen

Muster stattfindet als Sozialisation in der Familie. Er suggeriert daher auch, daß Sozialisationsprozesse eine Summe von Arbeiten darstellten, die sich beliebig auf Sozialisationsinstanzen, in erster Linie auf Elternhaus und Schule, verteilen ließen. Und er führt schließlich zu einem impliziten Determinismus der Forschungspraxis, in dem die Erklärung schulischer Erfolge und schulischer Laufbahnentscheidungen aus dem sozialen Handeln, das in einer gegebenen sozialen Position möglich ist, völlig hinter die Erhebung von Korrelationen zwischen sozial-kategorialen Zugehörigkeiten und psychischen Kompetenzen zurücktritt.

9.1.2 Soziale Einbettung der Lebensplanung: Theoretische Perspektiven für die Soziologie des Bildungswesens

Der Beschränkung der bildungssoziologischen Forschungspraxis in den Inhalten entspricht eine Beschränkung in der theoretischen Perspektive: Weil die Forschung sich auf die sozial-kategorialen Abhängigkeiten schulischen Lernens konzentriert und die Rolle der Lebensplanung von Eltern und Schülern weitgehend außer acht läßt, stellt sie die untersuchten Zusammenhänge unausgesprochen aus dem Blickwinkel eines sozialen Determinismus dar. In der Regel werden Korrelationen bestimmter Höhe – etwa zwischen sozialer Schicht und Schullaufbahnentscheidungen – berichtet und so interpretiert, als handele es sich um Korrelationen in der Höhe von 1: Die soziale Schicht gilt als Ursache der Schullaufbahnentscheidung. In der Regel sind die berichteten Korrelationen jedoch recht schwach; es handelt sich um stochastische Beziehungen. Dies gilt sicher auch für die vorliegende Arbeit, soweit sie statistische Verfahren anwendet. Allerdings ist, wie ich glaube, die vorliegende Arbeit von ihrer theoretischen Perspektive her eher als andere empirisch-bildungssoziologische Arbeiten dagegen gewappnet, die auf der Ebene der statistischen Verfahren immer gegebene Stochastik auf der Ebene der Theorie unbesehen in einen Determinismus umzudeuten.

Die Lebensplanung der Eltern und der Schüler kann eine Erklärung für die Stochastik der Beziehungen geben; sie kann als ein theoretisches Zwischenglied gesehen werden zwischen sozial-kategorialen Zugehörigkeiten und individuellem Handeln. Die Lebensplanung – der Eltern für ihr Kind und des Kindes für sich selbst – bezieht sich auf Entscheidungen über sozial-kategoriale Zugehörigkeiten, die durch den Lebenszyklus vordefiniert sind und die – einmal getroffen – das Individuum selber langfristig binden

– vor allem also auf Schulwahl, Berufswahl, Gattenwahl und Entscheidungen über die Kinderzahl (siehe Abschnitt 1.2.2). Die Lebensplanung ergibt sich aus der individuellen Perspektive auf einen typischen Lebenslauf. Sie beruht auf freien Wahlen, aber sie begründet verbindliche Zugehörigkeiten. Sie ist im Prinzip reflexiv. Sie liegt daher auf einer anderen Ebene als Sachverhalte, die für das Individuum vorgegeben sind, ohne daß es je eine Wahl hatte – seien es nun sozial-kategoriale Zugehörigkeiten wie „Schicht“ oder Merkmale der physischen und psychischen Individualität wie Geschlecht, Intelligenz oder Leistungskraft. Der reflexive Charakter der Lebensplanung bringt grundsätzlich ein Stück individueller Wahlfreiheit ins Spiel und schließt eine deterministische Betrachtung aus. Auf der einen Seite steht die – sozial-evolutionär durchaus erklärbare (siehe Kap. 1) – Tatsache, daß das Individuum im Laufe seines Lebens Entscheidungen treffen muß, durch die es selbst langfristig gebunden ist; auf der anderen Seite steht die Tatsache, daß das Individuum seine Entscheidungen an Bedingungen orientieren muß, die für es selber unkontrollierbar oder gegeben sind. In der vorliegenden Arbeit wurde auf zwei Wegen versucht, mit Hilfe des Begriffs der Lebensplanung eine Brücke zwischen sozial-kategorialen Zugehörigkeiten und individuellem Handeln zu schlagen: Erstens wurden die Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn mit Hilfe eines theoretischen Schemas beschrieben (Kap. 4 - 5) und erklärt (Kap. 6), das Entscheidungstheorien (Opp 1978, Boudon 1979, 1980) durch die Gegenüberstellung von Aufwand und Nutzen zwar verwandt, aber durch die Betonung der Langfristigkeit und Inexplizitheit der Lebensplanung auch entgegengesetzt ist und das ich als Theorie des Entscheidungsfeldes bezeichnet habe. Zweitens wurden die Lebensplanungsprozesse der Eltern, die zwischen ihre sozialen Zugehörigkeiten und die Schullaufbahnentscheidung treten, substantiell empirisch analysiert: die soziale Selbstdeutung der Eltern (Kap. 7) und die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind (Kap. 8). Ich will im folgenden noch einmal resümieren, wie auf diesen beiden Wegen der Begriff der Lebensplanung für die Bildungssoziologie und schließlich für die allgemeine Soziologie fruchtbar werden kann.

Die *Theorie des Entscheidungsfeldes* zeigt, daß eine Kritik am sozialen Determinismus nicht zu einem individuellen Voluntarismus führen muß. Die Wahlfreiheit schließt eine Orientierung der Lebensplanung an sozialen Bedingungen keineswegs aus.³⁹ Sozial-kategoriale Zugehörigkeiten erzwingen nicht, daß das Individuum sich in einer bestimmten Weise entscheidet. Aber sie erzwingen, daß das Individuum die mit diesen Zugehörigkeiten gegebenen Lebenschancen und Verpflichtungen in Rechnung stellt, wie immer es sich entscheiden mag. Die Rationalität sozialen Handelns ist

nicht durch die Anpassung, sondern durch die Orientierung an sozial-kategorialen Zugehörigkeiten definiert. Ein Handeln ohne Rücksicht auf soziale Bedingungen ist nur als Grenzfall denkbar und in keiner Weise mehr voraussagbar – weder für die Handlungspartner im Alltag noch für den Wissenschaftler.⁴⁰ Unter der Voraussetzung, daß überhaupt in diesem Sinne rational gehandelt wird, ergibt sich die Voraussagbarkeit einer Entscheidung aus der Kenntnis von zwei Bedingungen: der sozial-kategorialen Zugehörigkeiten und der Kalkulation der Lebenschancen und Verpflichtungen, die für ein bestimmtes Individuum mit diesen Zugehörigkeiten verbunden sind. Der implizite soziale Determinismus der bildungssoziologischen Forschungspraxis berücksichtigt allein die erste Bedingung, die Theorie des Entscheidungsfeldes auch die zweite Bedingung.

Auch die Kalkulation des Entscheidungsfeldes der mit sozial-kategorialen Zugehörigkeiten verbundenen Lebenschancen und Verpflichtungen ist aber kein Akt reiner individueller Willkür. Vergleicht man zwei Individuen gleicher sozial-kategorialer Zugehörigkeiten, zwei Individuen also, die die gleichen Lebenschancen haben und den gleichen Verpflichtungen unterworfen sind, so kann sich die Art und Weise, wie sie etwas aus den gegebenen Chancen machen und wie sie den gegebenen Verpflichtungen folgen, durchaus unterscheiden. Unterschiede können sich aus einer unterschiedlichen Sozialisation – wenn man diesen Begriff in dem spezifischen, im letzten Abschnitt erläuterten Sinne versteht – oder aus einer unterschiedlichen Lebensgeschichte ergeben. Entscheidungen der Lebensplanung orientieren sich also an weiterreichenden Bedingungen als Entscheidungen eines Augenblicks, wie sie in einem Spiel getroffen werden müssen und in der Spieltheorie formal sich erfassen lassen (siehe z.B. Boudon 1979, 1980). Die Kalkulation von Lebenschancen und Verpflichtungen ist ein langwieriger und unterschwelliger Prozeß, sie ergibt sich – mehr oder minder unbemerkt – aus akkumulierten Erfahrungen der Lebensgeschichte. Sie kann ein Prozeß bewußter Orientierung sein, aber sie muß es nicht. Lebenschancen und Verpflichtungen sind mit sozialen Zugehörigkeiten verbundene soziale Realitäten, aber sie lassen sich nur schwer in sozial gültigen Einheiten, wie Geld oder Zeit, messen; Aufwand und Nutzen können hier nur in einem übertragenen Sinne kalkuliert werden. Dieser soziale Sachverhalt ist – wie ich vermute – der Grund dafür, daß Entscheidungen der Lebensplanung in der Regel nicht bewußt und ausdrücklich kalkuliert werden.

Die *substantielle Analyse der Lebensplanungsprozesse der Eltern* führt über Beschränkungen der Theorie des Entscheidungsfeldes hinaus, die als allgemeines Erklärungsmodell spezifische Prozesse der elterlichen Lebens-

planung nicht mehr erfassen kann. Die Lebensplanung der Eltern für ihre Kinder ist eingebettet in die eigene Sozialbiographie der Eltern und in die besondere affektive Tönung der Eltern-Kind-Beziehung (siehe 9.1.1). Brüche in der elterlichen Sozialbiographie – Auf- oder Abstiegsprozesse, die als Erfolg oder Mißerfolg gedeutet werden müssen – können, zusammen mit der aktuellen sozialen Position, die Schullaufbahn des Kindes beeinflussen. Die affektive Identifikation der Eltern mit dem Kind kann, ganz unabhängig von der sozialen Position, ein Motiv sein, das die Lebensplanung der Eltern für ihr Kind steuert.

Mit der Theorie des Entscheidungsfeldes und anhand substantieller Analysen der Lebensplanungsprozesse der Eltern kann am Beispiel der Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Schullaufbahn, die jahrzehntelang das zentrale Thema der Bildungssoziologie waren, eine Frage der allgemeinen soziologischen Theorie behandelt werden: Wie kann die Stochastik der Beziehungen zwischen sozial-kategorialen Zugehörigkeiten und individuellem Handeln inhaltlich verstanden werden? Ich glaube, die Beziehungen zwischen Herkunft und Schullaufbahn sind stochastisch, weil sie die Lebensplanung von Eltern und Schülern widerspiegeln, weil sie Wahlen aggregieren, die aus der individuellen Kalkulation sozialer Lebenschancen und Verpflichtungen oder aus spezifischen Lebensplanungen der Eltern für ihr Kind resultieren. Eine solche Antwort aus der Bildungssoziologie kann für die allgemeine soziologische Theorie und für andere spezielle Soziologien bedeutsam werden.

Insbesondere kann man, wenn man den Gesichtspunkt der Lebensplanung in die Bildungssoziologie einführt, das Dilemma zwischen sozialem Determinismus und individuellem Voluntarismus umgehen, das die soziologische Theorie allgemein belastet und das in der Konzeption des „Homo Soziologicus“ beispielhaft dargestellt wird (Dahrendorf 1958). Diese Konzeption stellt die Verdinglichung sozialer Strukturen und die Verabsolutierung individueller Entscheidungen unvermittelt nebeneinander und hat die theoretischen Hintergrundvorstellungen in der bildungssoziologischen Forschungspraxis entscheidend beeinflußt. Soziale Strukturen werden als eine Realität *sui generis* gesehen, die aus sozialen Positionen mit für die Individuen verbindlichen Normen besteht, soziales Handeln als Handeln in sozialen Positionen, unabhängig von individuellen Motiven. Für den Soziologen ist dann ein Individuum ein bestimmtes Bündel von Positionen, durch deren Normen das Handeln determiniert ist. Individuelle Entscheidungen aber haben in diesem Bild keinen Platz; sie liegen außerhalb des Bereichs empirischer Wissenschaften.

Die soziale Realität reduziert sich auf vorgegebene Strukturen, in die die Individuen schlüpfen; individuelle Entscheidungen aber sind in einer empirischen Wissenschaft nicht greifbar. Anstelle dieser Verdinglichung sozialer Strukturen scheint es mir sinnvoller zu fragen, welche Bedeutung die Merkmale, die die soziale Position des Individuums bestimmen, für das Individuum haben. Anstelle einer Lösung individueller Entscheidungen aus dem Bereich empirisch greifbarer Realitäten scheint es mir sinnvoller, die Rationalität solcher Entscheidungen in gegebenen Bedingungen nachzuvollziehen.

Die theoretischen Perspektiven, aus denen ich das Konzept des „Homo Soziologicus“ kritisiere und mit denen ich gearbeitet habe, könnten auch in diesem Abschnitt nur in einer vorläufigen Form dargestellt werden. Sie berühren eine seit Weber und Durkheim klassische Frage der theoretischen Soziologie: Wie beeinflussen soziale Strukturen das Handeln von Individuen? Eine eingehende Behandlung dieser Frage, die sich nicht nur auf die beiden genannten Klassiker, sondern auch auf neuere Theorien zur Logik sozialen Handelns (Eichner/Habermehl 1977, Boudon 1979, 1980) und auf Ansätze des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1934, Thomas 1965) stützen müßte, sprengt den Rahmen dieser Arbeit. Im vorliegenden Abschnitt war es lediglich mein Ziel zu zeigen, daß bildungssoziologische Forschungen allgemeine theoretische Perspektiven der Soziologie nutzen und damit zur soziologischen Theoriebildung beitragen können, und daß im besonderen eine Analyse schulischer Bildung unter dem Gesichtspunkt der Lebensplanung Licht auf die Frage der Beziehungen zwischen sozialem Handeln und sozialen Bedingungen werfen und das Dilemma von sozialem Determinismus und individuellem Voluntarismus umgehen kann.

9.2 Soziale Steuerung und Lebensplanung: Schlußfolgerungen für eine sozialpolitische Bewertung des Bildungswesens

In allen demokratisch verfaßten Industriegesellschaften ist die Norm der Gleichheit in der Verfassung und im öffentlichen Bewußtsein verankert. In allen Industriegesellschaften ist weiterhin das Bildungswesen eine entscheidende Instanz für die Zuweisung sozialen Status. Beide Sachverhalte führen dazu, daß Ungleichheit im Bildungswesen als ein soziales Problem gesehen und das Bildungswesen unter der Norm der Chancengleichheit sozialpolitisch bewertet wird. Die sozialpolitische Bewertung des Bildungs-

wesens stützt sich auf Ergebnisse der Bildungssoziologie, vor allem darauf, daß die Quoten der Teilhabe an „weiterführender“ Schulbildung sich zwischen sozialen Schichten deutlich unterscheiden (als eine neuere Zusammenfassung für die Bundesrepublik siehe Ruge 1977:770-798). Sie stützt sich m.a.W. auf statistische Kennziffern für soziale Aggregate, die aus individuellen Entscheidungen gemittelt worden sind. Die Ungleichheit der Teilhabequoten wird zwar makrosozial als Indiz für soziale Barrieren interpretiert; aber sie wurde nur aus Erhebungen errechnet, die allein auf den mikrosozialen Prozeß individueller Entscheidungen gerichtet waren. Welchen Sinn diese Entscheidungen für die Individuen jeweils hatten, wird bei ihrer Aggregation zu schichtenspezifischen Teilhabequoten in der Regel außer acht gelassen. Ich will in diesem letzten Abschnitt erläutern, daß eine sozialpolitische Bewertung des Bildungswesens sich nicht allein auf aggregierte Teilhabequoten beschränken kann, sondern auf die individuelle Handlungsperspektive zurückgreifen muß (Abschnitt 9.2.1) und daß eine gewünschte Veränderung von Teilhabequoten die Bedingungen verändern muß, an denen die Individuen ihre Entscheidungen orientieren (Abschnitt 9.2.2).

9.2.1 Chancengleichheit: Probleme der Messung

Die Norm der Chancengleichheit läßt sich aus Art. 3,3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik ableiten: Er schließt aus, daß einzelne aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit bevorzugt oder benachteiligt werden und schreibt – mit anderen Worten – Gleichheit im Sinne von Gleichbehandlung vor. Man kann zwei Interpretationen der Norm der Chancengleichheit unterscheiden: In einer ersten Interpretation schließt Chancengleichheit aus, daß – gleichsam *ex ante* – Barrieren unterschiedlicher Höhe vor dem Zugang zu sozialen Gütern aufgebaut werden. Im deutlichsten, heute aber kaum noch wichtigen, Fall können diese Barrieren juristische Regelungen sein, die – wie etwa das Preußische Dreiklassenwahlrecht – soziale Gruppen diskriminieren. In weniger deutlichen, praktisch aber wichtigen Fällen können diese Barrieren soziale Infrastrukturen oder soziale Machtverhältnisse sein; so kann etwa die Bevorzugung der Stadt vor dem Land im schulischen Angebot oder die Bewertung von Schülern nach leistungsfremden, konventionellen Maßstäben, die sich für untere Schichten ungünstig auswirken, als Verstoß gegen die Norm der Chancengleichheit gesehen werden. In jedem Fall dieser ersten Interpretation aber müssen nicht nur

eine benachteiligte oder bevorzugte Gruppe und ein ungleich verteiltes Gut, sondern auch die spezifischen, juristischen oder sozialen Barrieren identifiziert werden, die zu einer Chancenungleichheit führen. In einer zweiten Interpretation wird auf die Identifikation spezifischer benachteiligender Mechanismen verzichtet; Chancengleichheit schließt dann aus, daß – gleichsam *ex post* – Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen und der Verteilung sozialer Güter bestehen. Während die soziologische Untersuchung von Chancenungleichheit in der ersten Interpretation dazu zwingt, Mechanismen zu identifizieren, die die einzelnen im Alltag spürbar nach der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen im Zugang zu sozialen Gütern diskriminieren, ist in der zweiten Interpretation lediglich ein Zusammenhang zwischen Gruppenzugehörigkeit und Teilhabe verlangt – einerlei ob dieser Zusammenhang für die Beteiligten erkennbar ist oder sich hinter ihrem Rücken ergibt und nur in einer wissenschaftlichen Analyse sichtbar wird.

In der bildungssoziologischen Forschung und ihrer sozialpolitischen Auswertung überwiegt nun die zweite Interpretation. Das hat seine Gründe in der Schwierigkeit, die sich ergibt, wenn man Chancengleichheit im Bildungswesen empirisch bewerten will. Wer die Gleichheit oder Ungleichheit von Chancen messen will, muß auf tatsächliche Teilhabequoten zurückgreifen, die das Ergebnis verteilter Chancen sind; Chancen als solche lassen sich nicht messen. Chancengleichheit wird daher in der Bildungssoziologie verstanden als proportionale Repräsentation sozialer Gruppen an Bildungsabschlüssen bei Kontrolle des legitimen Ungleichheitskriteriums Leistung: als Leistung können dabei Intelligenz oder Schulnoten, aber auch Fleiß und persönliche Anstrengung gewertet werden. Chancengleichheit besteht dann, wenn die Beziehung zwischen sozialen Gruppenzugehörigkeiten und legitimen Kriterien null, die Beziehung zwischen legitimen Kriterien und Bildungsabschlüssen vollständig ist. Chancengleichheit besteht also, wenn das Ideal einer meritokratischen Gesellschaft verwirklicht ist. Alle Abweichungen von diesem Ideal aber deuten dann auf bestehende Ungleichheiten der Chancen zwischen sozialen Gruppen, indirekt auf soziale Barrieren, die empirisch nicht selber erfaßt wurden.

Abweichungen von diesem Ideal können nun aber auf zwei Arten zustandekommen: durch die Existenz sozial wirksamer Barrieren auf der einen Seite, durch das für eine soziale Gruppe typische Entscheidungsfeld oder die für eine Gruppe typische Lebensplanung auf der anderen Seite. Die nichtproportionale Repräsentation sozialer Gruppen an Bildungsabschlüssen bei Kontrolle legitimer Ungleichheitskriterien gibt einen Hinweis weder für die eine noch für die andere Seite. Die Frage ist, ob hinter den

empirisch belegten Ungleichheiten ein Nichtkönnen oder ein Nichtwollen steht. Beruht die Ungleichheit auf sozialen Privilegien oder auf individueller Leistung, auf Barrieren im Bildungswesen oder auf ausgeschlagenen oder ganz einfach nicht gewünschten Angeboten? Eine Bewertung des Bildungswesens unter dem Gesichtspunkt der Chancengleichheit kann sich also nicht allein auf Korrelationen zwischen sozialen Gruppenzugehörigkeiten und Bildungsabschlüssen, bei Kontrolle von Fähigkeit und Schulleistung, verlassen. Sie muß sich darüber hinaus auf Belege für die Wirksamkeit sozialer Barrieren und auf Informationen über das typische Entscheidungsfeld und die typische Lebensplanung sozialer Gruppen stützen. Erst dann lassen sich die beobachteten Korrelationen unter dem Gesichtspunkt Chancengleichheit im Bildungswesen bewerten.

In dieser Arbeit habe ich versucht, Beziehungen zwischen Gruppenzugehörigkeit und Bildungsentscheidungen durch das typische Handlungsfeld sozialer Gruppen zu erklären, oder anders gesagt: die Beziehungen zwischen aggregierten Größen aus der Perspektive des Individuums zu verstehen, das in seinem sozialen Kontext handeln muß. Wenn man in dieser Weise die Analyse von Aggregatbeziehungen um Analysen aus der Sicht des handelnden Individuums ergänzt, so läßt sich die empirische Bewertung von Chancengleichheit etwas differenzieren. Nicht alle Abweichungen von der proportionalen Repräsentation müssen als indirektes Indiz für soziale Barrieren gewertet werden, und die Chancengleichheit im Bildungswesen bleibt trotzdem empirisch greifbar. Man kann prüfen, wie stark die Beziehung zwischen sozialer Gruppenzugehörigkeit und Bildungsentscheidungen bleibt, wenn man den Einfluß des sozial typischen Handlungsfeldes des Individuums kontrolliert. Der verbleibende Zusammenhang kann dann als Indiz für die Wirkung sozialer Barrieren gewertet werden; auch dieses Indiz ist zwar indirekt, aber nicht mehr dem Einwand ausgeliefert, daß alle Einflüsse, die aus der vernünftigen Chancenabwägung der handelnden Individuen resultieren, ungeprüft als Wirkung sozialer Barrieren interpretiert werden. Ich habe versucht, eine solche Analyse als Beispiel in Kapitel 6 vorzustellen. Dort wurde der Zusammenhang zwischen der Klassenlage und den schulischen Aspirationen der Eltern aus den Aufwand- und Nutzenschätzungen einer „weiterführenden“ Bildung durch die Eltern erklärt. Trotz der Berücksichtigung des elterlichen Entscheidungsfeldes aber verblieb ein direkter Einfluß der Klassenlage auf die schulischen Aspirationen, den ich als indirektes Indiz für die Wirkung von Bildungsbarrieren interpretiert habe. Wie immer man zu dieser Interpretation stehen mag, in jedem Fall ist die Nettobeziehung zwischen Klassenlage und schulischen Aspirationen — nach Abzug des Einflusses des elterlichen

Entscheidungsfeldes – ein gültigerer empirischer Indikator für ungleiche Chancen als die Bruttoziehung.

Selbst wenn soziale Barrieren Entscheidungen nicht mehr einschränken, ist es also unrealistisch, zu erwarten, daß die Chancenkalkulationen von Eltern verschiedener Klassenlagen für ihre Kinder sich zu Teilhabequoten an „weiterführender“ Schulbildung aggregieren, die den Anteilen der Klassenlagen der Eltern entsprechen. Die proportionale Repräsentation von Kindern verschiedener Herkunft an „weiterführenden“ Schulen mag als sozialpolitischer Bewertungsmaßstab sinnvoll sein oder nicht; sie ist in jedem Fall kein Orientierungspunkt für die Eltern und Schüler, die über Schulaufbahnen entscheiden. Eltern und Schüler orientieren ihre Planungen und Entscheidungen nicht an Gleichheitsnormen, sondern an den Handlungsbedingungen, die in ihrer sozialen Position gegeben sind. Insbesondere orientieren sich – wie ich in dieser Arbeit zu zeigen versucht habe – die Eltern an ihrer sozialen Selbstdeutung und an ihrer Identifikation mit dem Lebensschicksal des Kindes, die Schüler an ihren Fähigkeiten und der individuellen Relevanz der Schule für ihre Lebensplanung.

9.2.2 Chancengleichheit: Probleme der Zielverwirklichung

So wenig proportionale Teilhabequoten nach Ausschaltung sozialer Barrieren gleichsam natürlich aus den aggregierten Entscheidungen der Familien sich ergeben, so wenig lassen sie sich nach sozialpolitischen Zielvorgaben verändern, ohne daß man die Kalkulationen der Eltern in gegebenen Entscheidungsfeldern berücksichtigt. In den letzten zwanzig Jahren ist in der Bundesrepublik unter dem Ziel der Chancengleichheit versucht worden, nicht allein die Teilhabequoten von Kindern aller sozialen Herkunftsgruppen an „weiterführender“ Bildung zu steigern, sondern auch die Teilhabequoten der Kinder dem Anteil ihrer sozialen Herkunftsgruppen an der Gesamtbevölkerung anzugleichen. Die Gleichheit der Bildungschancen war dabei ihrerseits wieder Mittel für weitergesteckte Ziele: ein prognostizierter Bedarf an besser ausgebildeten Arbeitskräften sollte gedeckt (Edding 1963), die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im internationalen Vergleich erhalten (Picht 1964) und die Funktionsfähigkeit und Legitimität der Demokratie gesichert werden (Dahrendorf 1967). Praktische Maßnahmen zur Steigerung der Bildungsbeteiligung und zum Ausgleich nicht repräsentativer Teilhabequoten bestanden im wesentlichen in der Bildungswerbung, in der Aufklärung der Gruppen, die sich von „weiterführender“

Bildung bisher zurückgehalten hatten, über die Bedeutung von Bildung für den Beruf im allgemeinen und über verschiedene Bildungsgänge, die Erreichbarkeit von Schulen und die Finanzierbarkeit von Schullaufbahnen im besonderen. Bildungswerbung hieß Verbreitung des für die Planung von Schullaufbahnen wichtigen Wissens.

Nun kann eine Verbreitung von Wissen das Entscheidungsfeld von Eltern durchaus verändern: Um überhaupt den Aufwand und den Nutzen einer bestimmten Entscheidung in ihrer jeweiligen sozialen Position erwägen zu können, müssen die Eltern wissen, welche Möglichkeiten und Beschränkungen mit dieser Entscheidung für jedermann, gleich welcher sozialen Position, verbunden sind. Solange diese Voraussetzungen fehlen, kann die Bildungswerbung die Bildungsbeteiligung steigern. Sobald aber die wesentlichen Informationen über Schulen, Schulwesen und finanzielle Hilfen allgemein bekannt sind, ist der Einfluß von Bildungswerbung auf die Bildungsbeteiligung erschöpft. Will man darüber hinaus die Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Gruppen beeinflussen, so muß man die Bedingungen des elterlichen Entscheidungsfeldes verändern, an denen sich die Schulwahl der Eltern typischerweise orientiert.

So einfach es nun ist, von staatlicher Seite Bildungswerbung zu betreiben, d.h. etwa Informationsbroschüren zu verteilen oder weiterführende Schulen zu verpflichten, Informationsabende für die Eltern potentieller Schüler zu veranstalten, so schwierig ist es, Mittel der Bildungspolitik zu finden, die über die Bildungswerbung hinausgehen. Der Grund dafür ist nicht schwer zu finden: Er liegt in der Trennung zwischen öffentlichem und privatem Lebensbereich, die ein grundlegendes Strukturmerkmal moderner Gesellschaften ist. Während die lokale Gemeinschaft und der Familienverband spätestens seit dem 18. Jahrhundert ihre Kontrollmacht über das Individuum verlieren, unterliegen immer mehr Bereiche des sozialen Lebens staatlichen Regelungen im globalen auf der einen Seite (siehe Abschnitt 1.2), individueller Entscheidungsfreiheit im Detail auf der anderen Seite (siehe Abschnitt 2.1). Der Staat entscheidet über Inhalte, Organisation und Finanzierung des Bildungswesens; aber die Familien wählen aus den staatlichen Angeboten nach ihren Gesichtspunkten. Das Bildungswesen unterliegt, unabhängig von öffentlicher oder privater Trägerschaft, „öffentlicher Verantwortung“ (Deutscher Bildungsrat 1970: 260-262), aber die Entscheidungen über Wahlmöglichkeiten im Bildungswesen liegen in individueller Verantwortung (Deutscher Bildungsrat 1970: 38-39).

Wenn die Bildungspolitik also unter diesen Bedingungen Teilhabequoten verändern will, so bleibt ihr jenseits von Bildungswerbung nur ein Mit-

tel: Sie muß die Variablen des Entscheidungsfelds der Eltern verändern, die die unterschiedlichen Teilhabequoten hervorrufen. Ein solches Mittel kann in vielen Einzelmaßnahmen konkretisiert werden, je nach der Variablen des Entscheidungsfeldes, auf die man eingehen möchte. Wenn materielle Bedingungen des Entscheidungsfeldes, Geld oder Zeit, die Möglichkeiten der elterlichen Schulwahl einschränken, so kann allein schon ein günstiger Standort Erleichterungen schaffen, indem die Kosten für den Schulweg geringer werden; natürlich kann ein günstiger Standort darüber hinaus auch eine Signalwirkung für Unentschlossene haben. In vielen Fällen aber wird die Erreichbarkeit und Sichtbarkeit einer Schule nur ein geringes Gewicht für das Entscheidungsfeld der Eltern haben. Weiterreichende Maßnahmen müssen dann nicht nur auf das Umfeld aller Familien, sondern auf die Besonderheiten des Entscheidungsfeldes bestimmter Gruppen von Familien zielen; wenn z.B. die Schulbildung der Geschwister einer der stärksten Prädiktoren für die Schulbildung eines Kindes ist (siehe Tab. 6.1), so kann die materielle Unterstützung gerade von kinderreichen Familien ein vielversprechendes Mittel zur Realisierung von Chancengleichheit sein. Noch weiterreichende Maßnahmen müßten darauf zielen, nicht nur die materiellen, sondern auch die ideellen Bedingungen des Entscheidungsfeldes zu verbessern: Das Ausmaß mit dem z.B. die Schule unausgesprochen mit dem Wissen und der Mitarbeit der Eltern rechnet, kann durch eine Einschränkung der Hausarbeit oder durch Einführung von Ganztagschulen verringert werden. Auch auf diese Weise kann die Bilanz eines eingeschränkten Entscheidungsfeldes aufgebessert werden.

Diese Aufzählung von Mitteln zur Realisierung von Chancengleichheit beansprucht weder Vollständigkeit noch Originalität. Sie soll nur den Wirkungsmechanismus solcher Mittel illustrieren, der nur in begrenztem Ausmaß eine Beeinflussung des elterlichen Wissens und elterlicher Einstellungen sein kann und in sehr starkem Ausmaß eine auf spezifische Elterngruppen gezielte Veränderung der „Parameter“ für die Schullaufbahnentscheidung sein muß. Dies gilt im übrigen nicht allein für die Bildungspolitik, sondern für jedes sozialpolitische Programm, dessen Ziele aggregierte Entscheidungen der privaten Lebensplanung sind. So wie die Realisierung von Chancengleichheit das Feld der elterlichen Schullaufbahnentscheidung berücksichtigen muß, so die Sicherung der Rentenfinanzierung die Hintergründe des generativen Verhaltens, die Minimierung der Arbeitslosigkeit die Möglichkeiten horizontaler Mobilität oder die Erweiterung weiblicher Berufstätigkeit die Chancen innerfamiliärer Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau (Burkhardt/Meulemann 1976:125-127). Alle diese Ziele lassen sich nicht allein durch erweitertes Wissen und veränderte Einstellungen der

Betroffenen erreichen; zu ihrer Verwirklichung sind darüber hinaus öffentliche Einrichtungen notwendig, die zur Grundlage für Entscheidungen der privaten Lebensplanung werden. Insofern hat die Untersuchung von Bildungsentscheidungen in der Familie beispielhaften Charakter für Entscheidungen der Lebensplanung überhaupt.

Anhang A: Stichproben und Erhebungsquellen der Studien

GRUND-HESN: Grundschule 4. Schuljahr Hessen

Studie Elternhaus und Schule. Zentralarchiv Nr. 0826

Die Daten wurden im Jahre 1969 in 11 Klassen aus 4 Grundschulen im Raume Frankfurt/Main erhoben. Alle am Erhebungstage anwesenden Schüler einer Klasse wurden untersucht, insgesamt 357. Die Auswahl der Schulklassen erfolgte willkürlich, jedoch war dafür gesorgt, daß Schulen aus Mittelschichts- und Arbeiterbezirken vertreten waren. Eine schriftliche Befragung der Eltern ergab Informationen über die soziale Position des Elternhauses und die Familienstruktur. In Gruppentests in den Schulklassen wurde die Intelligenz (PSB von Horn) und der Wortschatz (WST 5-6 von Anger/Bargmann/Hylla) erhoben. Aus den Klassenbüchern der Schulen wurden die Schulnoten und – im Falle einer Verweigerung des Fragebogens – der Beruf des Vaters übernommen. Aus den Schulakten wurde nach Abschluß der übrigen Erhebungen der Übergang in die weiterführenden Schulen erhoben.

Die Studie wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, im Rahmen des Projekts „Elternhaus und Schule“ durchgeführt. Das Projekt wurde von Ulrich Oevermann, Lothar Krappmann und Kurt Kreppner geleitet. Ich danke den Projektleitern für die freundliche Überlassung der hier verwendeten Teile des Datensatzes.

Publikation: Oevermann u.a. (1976)

Auswahl- und Befragungszeitpunkt fallen in dieser Untersuchung auseinander: die Auswahl bezieht sich auf Eltern mit einem Kind im 4. Schuljahr, das in einer größeren Erhebung von 84.000 Schülern über die beiden Schuljahre 1966/67 und 1967/68 in Baden-Württemberg – der sog. „Strukturerhebung“ (In dieser Strukturerhebung war nur zum Teil die Klassenzugehörigkeit für beide Schuljahre, in jedem Fall aber für das Schuljahr 1967/68 bekannt.) – erfaßt wurde. Die Stichprobe wurde aus allen Schülern gezogen, für die Informationen über beide Schuljahre bekannt waren und die zwischen diesen beiden Schuljahren von der 4. in die 5. Klasse übergegangen waren; da diese Grundgesamtheit für einzelne Übergangsgruppen nicht genügend Schüler aufwies, wurden die Stichproben mit Schülern aufgefüllt, für die nur bekannt war, daß sie im Schuljahr 1967/68 die 5. Klasse besuchten; nicht aber welche Klasse sie im vorausgegangenen Schuljahr besucht hatten. Für diese Gruppe wurde der Schulbesuch im Schuljahr 1966/67 erst aus den realisierten Interviews bekannt; sie enthält Übergänger aus dem 4. ins 5. Schuljahr, aber auch Übergänger aus dem 5. Schuljahr der Hauptschule ins 5. Schuljahr der Realschule oder des Gymnasiums, die nicht in die Stichprobe aufgenommen wurden. Die ungewichtete Stichprobe beruht also – wie bei Baur (1972) – nur auf Übergängern vom 4. ins 5. Schuljahr. Die Stichprobe ist nach dem Übergang in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium sowie nach der Berufstellung des Erziehungsberechtigten geschichtet; Übergänge in Realschule und Gymnasien und damit höhere berufliche Stellungen sind überrepräsentiert, Übergänge in die Hauptschule und damit niedere berufliche Stellungen sind unterrepräsentiert. Die Schichtung wird durch eine Gewichtung ausgeglichen. Die Ergebnisse beruhen auf einer gewichteten Stichprobe von $N = 1507$; die Gewichtung ist nicht mit der von Baur (1972), sondern der von Gresser-Spitzmüller (1973) identisch. Baur und Gresser-Spitzmüller bearbeiten den gleichen Datensatz mit einer – im Prinzip – gleichen Gewichtung, die sich jedoch nur aus Gresser-Spitzmüller (1973: 42) eindeutig rekonstruieren ließ. – Die Befragung fand im Sommer 1968 statt – nachdem also die Kinder in die Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium übergegangen waren. Sie wurde durch das Institut für Demoskopie, Allensbach, durchgeführt; es handelt sich nicht um eine Klassenbefragung; es liegen jedoch Informationen über die Schulleistung der Kinder

nach Angaben der Eltern vor. Weitere Informationen zur Stichprobe finden sich in Baur (1972:18-27, 299-310), Gresser-Spitzmüller (1973: 32-45) und in Wiese (1978:71-80).

Die Studie wurde von der Arbeitsgruppe für Empirische Bildungsforschung, Heidelberg, unter Leitung von Rita Baur durchgeführt. Ich danke der Projektleiterin für die freundliche Überlassung der Daten. Ich danke Wilhelm Wiese für die Überlassung des analysefähigen Datensatzes.

Publikationen: Baur (1972), Gresser-Spitzmüller (1973), Wiese (1978)

GRUND-NRW: Grundschule 4./5. Schuljahr Nordrhein-Westfalen

Studie Chancenzuweisung durch Ausbildung, Zentralarchiv Nr. 0819

Auswahl- und Befragungszeitpunkt fallen in dieser Untersuchung auseinander: die Auswahl bezieht sich auf Eltern mit einem Kind im 4. Schuljahr der Grundschule, die Befragung fand im 5. Schuljahr statt – nachdem also die Kinder in die Hauptschule, Realschule oder das Gymnasium übergegangen waren. Die erste Auswahlstufe waren die Gemeinden Nordrhein-Westfalens mit weiterführenden Schulen: Nach sozialökologischen Merkmalen wurden 5 Gemeinden ausgewählt. Die zweite Auswahlstufe waren Eltern mit einem Kind im 4. Grundschuljahr. Alle Eltern, die ein Kind an Grundschulen im Einzugsgebiet der den Gemeinden zugeordneten Realschulen oder Gymnasien hatten, kamen in die Stichprobe (N=1711). Von ihnen konnten 1347 befragt werden (69%). Der Übergangszeitpunkt war August 1971, die Befragung fand zwischen Herbst 1971 und Frühjahr 1972 statt. Die Feldarbeit wurde durch das Institut für Angewandte Sozialwissenschaft, Bonn-Bad Godesberg, durchgeführt. Es handelt sich nicht um eine Klassenbefragung: Intelligenztestwerte und Schulnoten liegen daher nicht vor. Weitere Informationen zur Stichprobe finden sich in Bolder (1975: 215-234).

Die Studie wurde am Institut zur Erforschung Sozialer Chancen, Köln, von Axel Bolder und Dieter Fröhlich geplant und durchgeführt. Ich danke den Projektleitern für die freundliche Überlassung der hier verwendeten Teile des Datensatzes.

Publikationen: Bolder (1975, 1978), Fröhlich (1973, 1974, 1978)

GYM-NRW: Gymnasium 10. Schuljahr Nordrhein-Westfalen

Studie Strukturanalyse der Schule
Schülerbefragung, Zentralarchiv Nr. 0600
Elternbefragung, Zentralarchiv Nr. 0639

Die Daten wurden im Jahre 1969 in 121 Klassen aus 68 Gymnasien im Lande Nordrhein-Westfalen erhoben. Alle am Erhebungstage anwesenden Schüler einer Klasse wurden untersucht, insgesamt 3240. Die Gymnasien wurden zufällig aus allen Gymnasien Nordrhein-Westfalens ausgewählt; in jedem Gymnasium mit mehr als zwei Untersekunden wurden zwei zufällig ausgewählte 10. Klassen untersucht. Eine schriftliche Befragung der Schüler (N=3240) ergab Informationen über die schulischen Aspirationen der Schüler und die Schulnoten der Schüler. Eine schriftliche Befragung der Eltern (N=2646) ergab Informationen über die soziale Position des Elternhauses und über die schulischen Aspirationen der Eltern. In Gruppentests in den Schulklassen wurde die Intelligenz (4 Subtests aus dem IST von Amthauer) erhoben.

Die Studie wurde durch das von R. König geleitete Forschungsinstitut für Soziologie der Universität zu Köln mit finanzieller Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen unter dem Titel „Strukturanalyse der Schule“ durchgeführt. Das Projekt wurde von H.J. Hummell, M. Klein, M. Wicken-Mayser und R. Ziegler geleitet. Ich danke den Projektleitern für die freundliche Überlassung der verwendeten Teile der Datensätze.

Publikationen: Eirmbter (1977), Meulemann (1979)

BEVOELK. Bevölkerungsumfrage

Studie Zumabus 1979, Zentralarchiv Nr. 1017

In einer Mehrthemenumfrage unter der Bevölkerung der Bundesrepublik über 18 Jahren wurden Vorstellungen zur Bildung erfragt, die zu einem großen Teil schon in früheren Befragungen seit dem Jahre 1958 erhoben worden waren. Weiterhin wurden einige neue Fragen zur Identifikation mit dem Lebensschicksal von Kindern, zum Mobilitätsethos und zur Mobili-

tätserfahrung und zur Integrierten Gesamtschule gestellt. Schließlich wurde nach den abgeschlossenen oder gewünschten Ausbildungen für die Kinder gefragt; die Antworten wurden zu Variablen zusammengefaßt, die in Anhang B.2 ausführlich dargestellt sind. Der bereinigte Stichprobensatz ging von 2846 Interviews aus, von denen 2007 (70,5%) realisiert werden konnten.

Die Studie wurde von mir geplant, von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziert und vom Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA), Mannheim, betreut. Die Feldarbeit lag bei der Gesellschaft für angewandte Sozialpsychologie mbH (GETAS), Bremen. Ich danke den Mitarbeitern von ZUMA, Herrn Dr. K.-U. Mayer, Frau Erika Brückner und Herrn Peter Prüfer für Beratung und Unterstützung.

Anhang B: Variablenbildung

B.1. Soziale Position: Klassenlagen und Prestigewerte

In Tab. B.1 sind die Klassenlagen dargestellt, die sich aufgrund der Berufsangaben nach der Entscheidungs- und Anweisungsbefugnis bilden lassen. Die stärker gezogenen waagerechten Linien definieren drei größere Gruppen von Klassenlagen: anordnend-nichtmanuelle, ausführend-nichtmanuelle und manuelle. Diese Gruppen von Klassenlagen sind deshalb bemerkenswert, weil innerhalb jeder der drei Gruppen eine hohe, zwischen den drei Gruppen jedoch eine geringe intergenerationelle soziale Mobilität stattfindet (Müller 1975: 67,71). Die waagerechten stärker gezogenen Linien stellen also empirisch spürbare Klassengrenzen dar. Detaillierte Erläuterungen dieser Systematik finden sich in Meulemann (1979:40-44).

Die Verteilungen der Klassenlagen in unseren Stichproben und im Mikrozensus von 1970 sind in Tab. B.2 dargestellt. In GRUND-HESN sind keine Landwirte vertreten, da es sich um eine rein städtische Stichprobe aus dem Raume Frankfurt handelt. Weiterhin sind die Arbeiter mit 37% etwas unter-, die mittleren und gehobenen Beamten und Angestellten mit 31% etwas überrepräsentiert. Zu einem Teil könnte dies auf die über dem Bundesdurchschnitt entwickelte Wirtschaftsstruktur des Frankfurter Raums zurückgeführt werden, zu einem anderen Teil auf Besonderheiten der Berufsverkodung: In GRUND-HESN wurde die „Arbeiterelite“ – Vorarbeiter, Meister, Arbeiter in technischen Kontrolltätigkeiten – unter den mittleren oder gehobenen Angestellten verkodet.

In GRUND-BADW zeigt sich – vielleicht mit Ausnahme des überhöhten Anteils der Landwirte – eine dem Mikrozensus weitgehend entsprechende Verteilung der Klassenlagen. Dies ist natürlich ein Ergebnis der Gewichtung nach der Stellung im Beruf, die mit der hier dargestellten Variable Klassenlage eng zusammenhängt (siehe Wiese 1978:77-79). In GRUND-NRW dagegen ist die Stichprobe nach einer ökologischen Regionaluntersuchung konstruiert worden (siehe Bolder 1975:72-158 sowie Fröhlich 1978:94-97). Die einfachen Beamten und Angestellten sind überreprä-

sentiert, die gehobenen und die höheren Beamten und Angestellten unterrepräsentiert. Diese Stichprobe hat also einen gewissen Schwerpunkt in den unteren Klassenlagen.

Tabelle B.1 Zusammenfassung der Berufsangaben zu Klassenlagen nach den Gesichtspunkten Selbständigkeit, Art der Tätigkeit und berufliche Qualifikation

	Abhängige Berufe	Selbständige Berufe
Berufe mit nicht-manueller Tätigkeit	11 Beamte/Angestellte mit professioneller Vorbildung in Führungspositionen	12 Freiberufliche Akademiker und größere Selbständige
	10 Beamte/Angestellte mit professioneller Vorbildung	
	8 Gehobene Beamte und Semiprofessionals	9 Mittlere Selbständige, Künstler und Journalisten
	6 Mittlere Beamte/Angestellte 5 Einfache Beamte/Angestellte	7 Kleine Selbständige
Berufe mit manueller Tätigkeit	3 Arbeiterelite	4 Landwirte
	2 Facharbeiter	
	1 Un-/Angelernte Arbeiter	

Manuelle Klassenlagen: Kode 1-4, Ausführend-nichtmanuelle Klassenlagen: Kode 5-8, Anordnend-nichtmanuelle Klassenlagen: Kode 9-12.

In GYM-NRW liegt eine sozial selektive Stichprobe vor. Die manuellen Klassenlagen – mit der bemerkenswerten Ausnahme der Arbeiterelite – sind deutlich unterrepräsentiert, die höheren Beamten und Angestellten sind sehr stark und die mittleren und großen Selbständigen weniger stark überrepräsentiert.

Zwischen dem Zeitpunkt des Mikrozensus und der Stichprobe BEVOELK liegen rund 10 Jahre, die den Rückgang der Arbeiter von 52% auf 38% mitverursacht haben mögen. Einige Entwicklungen sind jedoch im Widerspruch zum sozialwissenschaftlichen Common-Sense, so das Ansteigen der Kleinen Selbständigen von 4% auf 17% und der Rückgang der höheren Beamten und Angestellten von 9% auf 5%.

Tabelle B.2 Alle Stichproben und Mikrozensus 1970: Häufigkeiten der Klassenlage-Vaterberuf (Spalte 1-4 u. 6) bzw. Klassenlage-Haushaltsvorstand (Spalte 5) in Prozent

	GRUND- HESN (1)	GRUND- BADW (2)	GRUND- NRW (3)	GYM- NRW (4)	BEVOELK (5)	MZ (6)
1 Un-/Angelernte Arbeiter	12.5	19.7	5.9	4.3	11.5	23.4
2 Facharbeiter	24.8	26.7	48.0	13.5	19.2	25.8
3 Arbeiterelite	-	9.0	0.9	3.7	7.4	3.1
4 Landwirte	-	9.0	(zu 2)	4.6	3.3	5.2
5 Einfache Beamte/Angestellte	7.9	6.4	18.9	3.9	9.3	4.8
6 Mittlere Beamte/Angestellte	14.9	(zu 8)	2.4	14.2	4.4	(zu 8)
7 Kleine Selbständige	6.4	12.3+	7.6	13.3	17.1	4.2
8 Gehobene Beamte/Angestellte	16.6	15.0+	5.6	13.3	17.4	17.4+
9 Mittlere Selbständige	3.5	(zu 7)	4.1	4.8	4.1	(zu 12)
10 Beamte/Angest. prof. Vorbild	12.0	8.5	5.7	14.6	5.2	9.5
11 Beamte/Angest. Führungsposition	1.5	2.5	0.9	5.3	1.0	6.6+
12 Freiberufliche, Große Selbständige	343	1456	1271	3180	1952	66382
N der gültigen Werte	-	-	-	1	-	-
N nicht berufstätig, in Ausb.	14	51	76	59	55	-
N keine Angabe	357	1507	1347	3240	2007	-

Quelle für MZ: Ballerstedt/Glatzer 1975:421

+Prozentzahlen beruhen auf zusammengefaßten Kategorien

Das Prestige des Berufs wurde in GRUND-BADW aus den Angaben zur Stellung im Beruf, in allen übrigen Stichproben aus Angaben zum Beruf verkodet. In GRUND-BADW wurde der Mittelwert mehrerer passender Berufe einer Stellung im Beruf zugeordnet; es gibt also keine Varianz des Prestiges innerhalb einer Stellung im Beruf und innerhalb einer Klassenlage (siehe Wiese 1978:81-84). In allen übrigen Stichproben wurden die Original-Berufsangaben soweit als möglich den Berufsbezeichnungen der Treiman-Skala – insgesamt 509 – zugeordnet. Die Varianz des Prestiges innerhalb der Klassenlagen ist hier, anders als in GRUND-BADW – nicht artifizuell. Anhand der Mittelwerte des Prestiges jeder Klassenlage kann nun die Rangfolge der Klassenlagen überprüft werden; da nun Klassenlagen nach dem Gesichtspunkt der Lebenschancen, Prestigewerte nach dem Gesichtspunkt der sozialen Wertschätzung gebildet wurden, muß man gewisse Nichtübereinstimmungen der Rangfolgen auf beiden Maßen erwarten.

Die Mittelwerte des Prestiges in den Klassenlagen für alle Stichproben und die Ergebnisse einer Varianzanalyse des Prestiges in allen Stichproben außer GRUND-BADW sind in Tab. B.3 dargestellt. Im allgemeinen steigen die Mittelwerte des Prestiges mit der Rangfolge der Klassenlagen in allen Stichproben. Vor allem bei den Selbständigen aber (in allen Stichproben bei Klassenlage 9, in den meisten bei Klassenlage 7 und in BEVOELK auch bei Klassenlage 12) finden sich Inversionen in der Rangfolge des Prestiges: Während Selbständige nach dem Gesichtspunkt der Lebenschancen von mir höher eingestuft wurden, fallen sie nach dem Gesichtspunkt der sozialen Wertschätzung zurück. Weiterhin wird die Grenze zwischen manuellen und nichtmanuellen Klassenlagen in der Prestigedifferenzierung überspielt. In allen Stichproben fällt die Klassenlage 5 „einfache Beamte und Angestellte“ hinter die prestigehöchste manuelle Klassenlage zurück. Diese Diskrepanzen zwischen der Rangfolge der Klassenlagen und der Prestigemittelwerte sind aus den unterschiedlichen Gesichtspunkten bei der Konstruktion beider Variablen verständlich.

Die Varianzanalyse stellt fest, wieviel der Varianz der Prestigewerte durch die Klassenlagen erklärt werden kann. Wie hoch der Anteil der Varianz in den Klassenlagen an der Gesamtvarianz bei einer beliebigen Anordnung der Klassenlagen ist, gibt das Maß η^2 an; wie hoch der gleiche Anteil bei Unterstellung eines linearen Zusammenhangs ist, gibt das Maß r^2 an. Die ohne Annahme linearer Zusammenhänge erklärte Varianz schwankt in den Stichproben zwischen 41% und 86%; diese Unterschiede ergeben sich aus Unterschieden der in den Klassenlagen auftretenden Varianz der Prestigewerte zwischen den Stichproben. Die linear erklärte Varianz in den Stichproben schwankt zwischen 40% und 71%. Die Diffe-

renz zwischen beiden Maßen gibt an, wie gut die Rangfolge der Klassenlagen die Prestigeunterschiede aufklärt, wenn man für diesen Zweck die ordinale Anordnung mit der anspruchsvolleren linearen Anordnung gleichsetzen will; diese Differenz schwankt zwischen 4% und 28% – was die Rangordnung der Klassenlage insgesamt als sinnvoll erscheinen läßt.

B.2 Schullaufbahn des Kindes

In BEVOELK wurde im Rahmen der Sozialstatistik eine Liste der im Haushalt lebenden Personen und ihr Verwandtschaftsgrad zum Befragten erhoben. Aus dieser Haushaltsliste wurden vom Interviewer alle Kinder des Befragten in eine Liste der Kinder übertragen; weiterhin wurden Kinder außerhalb des Haushalts erfragt und ggf. in die Liste der Kinder aufgenommen. Für jedes Kind wurde das Geburtsdatum erfragt. Nachdem in dieser Weise alle Kinder des Befragten mit ihrem Geburtsdatum aufgelistet waren, wurde für jedes Kind der „Schulstatus“ erfragt: ob es noch nicht in die Schule gehe, noch in der Ausbildung sei oder seine Ausbildung schon abgeschlossen habe. Für Kinder, die noch nicht in der Schule oder noch in der Ausbildung waren, wurde der von den Eltern angestrebte Ausbildungsabschluß, für Kinder mit abgeschlossener Ausbildung wurde der erreichte Abschluß erfragt. Spontane Antworten wie „soll selbst entscheiden“ oder „eigener Wunsch des Kindes“ wurden im Feld gesondert verkodet. Aus diesen Angaben wurde das Maß UEBER11-21 (Schulabschluß für das älteste Kind des Befragten zwischen 11 und 21 Jahren) gebildet, das sich auf eine generationell homogene Unterstichprobe der Bevölkerungsstichprobe bezieht und dem Maß UEBER der drei Grundschulstichproben entspricht.

Von den 2.007 Befragten hatten 527 (26%) ein oder mehrere Kinder im Alter zwischen 11 und 21 Jahren; für 488 Befragte (24%) lagen Angaben zur Schullaufbahn des ältesten dieser Kinder vor. Alle Angaben zur Schullaufbahn in dieser Gruppe deuten auf Entscheidungen, wenn man die Differenzierung zwischen den Zielen für die Sekundarschule ignoriert und nur die in den aspirierten Zielen implizierte Wahl einer weiterführenden Schule nach Abschluß der Grundschule betrachtet. Problematisch an diesem Vorgehen ist zweierlei: Erstens geben 79 Eltern (d.h. 16% der 488 Befragten mit einem oder mehreren Kindern im Alter zwischen 11 und 21 Jahren) auf die Frage nach dem Schulziel „selbst entscheiden“ an. Die schon getroffene Wahl einer weiterführenden Schule läßt sich hier nicht

Tabelle B.3 Alle Stichproben. Mittelwerte des Prestiges des Berufs des Vaters nach Treiman (T) oder nach Kleinling/Moore (KM) in den Klassenlagen in Prozent sowie Maße der durch die Klassenlagen erklärten Varianz des Prestiges

	GRUND- HESN (T) (1)	GRUND- BADW (KM) (2)	GRUND- NRW (T) (3)	GYM- NRW (T) (4)	BEVOELK (T) (5)
1 Un-/Angelernte Arbeiter	32.3	1.59	15.1	25.3	29.8
2 Facharbeiter	) 37.7	2.50	36.1	39.7	36.7
3 Arbeiterelite	-	-	43.8	39.0	37.2
4 Landwirte	-	2.53	(zu 2)	38.0	40.5
5 Einfache Beamte/Angestellte	35.0	2.66	39.6	32.6	37.3
6 Mittlere Beamte/Angestellte	43.9	3.48	52.0	43.2	43.1
7 Kleine Selbständige	43.4	3.60	34.5	42.5	44.1
8 Gehobene Beamte/Angestellte	52.1	(zu 6)	47.9	54.4	50.5
9 Mittlere Selbständige	51.4	(zu 7)	46.6	55.4	48.1
10 Beamte/Angest. prof. Vorb.	) 60.2	) 4.38	) 61.6	62.4	) 56.4
11 Beamte/Angest. Führungsposition		) 4.77	73.6	73.2	) 54.9
12 Freiberufliche, Große Selbständige	73.0			72.6	
Erklärte Varianz					
nichtlinear (η^2)	.634	-	.676	.863	.409
linear (r^2)	.544	-	.395	.708	.367

Die Prestigewerte nach Treiman reichen von 18 bis 78; die Prestigewerte nach Kleinling/Moore von 1.25 bis 5.71.

mehr rekonstruieren; die dadurch verursachte Ungenauigkeit der Messung wird aber Zusammenhänge eher abschwächen als verstärken. Zweitens sind Fehlzuordnungen möglich, weil die in der betrachteten Altersgruppe immer noch variierenden Möglichkeiten der Revision getroffener Entscheidungen bei der Bildung des Maßes ignoriert werden: Die Eltern könnten etwa für einen 14jährigen Hauptschüler (nicht mehr aber für einen 20jährigen mit Hauptschulabschluß) als Schulziel die Mittlere Reife angegeben haben; dieser Schüler würde also fälschlich als Realschüler betrachtet. Da aber überhaupt nur 10% der Eltern das Ziel Hauptschule angeben, kann die Wirkung dieser Fehlklassifikation quantitativ nicht sehr groß gewesen sein. Da weiterhin von den Eltern geplante Revisionen der Schullaufbahn immer positiv sein werden, werden durch diesen Fehler Korrelationen des Maßes mit Maßen der sozialen Position eher unter- als überschätzt.

Der Anteil der Eltern, die ihr Kind „selbst entscheiden“ lassen wollen, schwankt zwischen 6% und 34% in den Altersgruppen und hängt mit dem Alter nur schwach zusammen (für 488 Befragte $Tau C = -.13$). Der tatsächlich vorgesehene Abschluß korreliert sehr schwach negativ mit dem Alter des Kindes (für 488 Befragte $r = -.09$); es liegt also nur in geringem Maße eine „Auskühlung“ der elterlichen Schullaufbahnentscheidungen vor. Die nicht kontrollierte Varianz des Alters beeinflußt weder die Entscheidung noch die Höhe der Aspirationen. Weiterhin hängt der Anteil der Eltern, die auf die Frage nach den Aspirationen mit „soll selbst entscheiden“ antworten und für deren Kind also die früher getroffene tatsächliche Wahl nicht rekonstruierbar ist, nicht mit der sozialen Position der Eltern zusammen (für 479 Befragte $Tau C$ mit Klassenlage $= .05$). Insgesamt also kann UEBER11-21 als ein Maß für die Schullaufbahnentscheidung der Eltern nach Abschluß der Grundschule angesehen werden, das den Maßen UEBER aus den drei Grundschulstichproben äquivalent ist.

In Tab. B.4 werden die Verteilungen von UEBER aus den drei Grundschul- mit der Bevölkerungsstichprobe und alle 4 Stichproben mit der Grundgesamtheit verglichen. In der oberen Hälfte von Tab. B.4 sind die Verteilungen der Schüler aus drei Grundschulstichproben um 1970 und aus der Bevölkerungsstichprobe 1979 dargestellt. In den drei Grundschulstichproben schwankt die Zahl der Hauptschüler zwischen 55% und 70%, die der Realschüler um 15% und die der Gymnasiasten um 20%. In Hessen ist der Anteil der Hauptschüler besonders hoch, weil hier die Übergangsentscheidung durch die Förderstufe bis zum 7. Schuljahr im Regelfall revidierbar ist. Entsprechende Regelungen gab es zum Zeitpunkt der Stichproben in den beiden anderen Ländern nicht; im Vergleich zwischen diesen beiden Ländern ist die Selektion ins Gymnasium in Baden-Württem-

Tabelle B.4 Alle Grundschulstichproben und BEVOELK.

Übergangentscheidungen in weiterführende Schulen sowie zeitgleiche amtliche Vollerhebungen für das 5. Schuljahr

STICHPROBEN	GRUND- HESN 1969 (1)	GRUND- BADW 1967 (2)	GRUND- NRW 1971 (3)	BEVOELK 1979 (4)
Hauptschule/Förderstufe	62.5	70.7	56.5	40.6
Realschule	16.8	10.3	13.8	22.7
Gymnasium	18.2	19.0	26.1	36.7
(N der gültigen Werte)	348	1456	1298	409
AMTLICHE ERHEBUNGEN				
Hauptschule	64.6	63.6	51.9	42.2
Realschule	16.0	12.2	19.8	23.2
Gymnasium	19.4	24.2	28.2	34.6

BADW: Die Ergebnisse entsprechen nicht den bei Baur (1972:33), sondern den bei Gresser-Spitzmüller (1973:49) publizierten; auch die Gewichtung des Datensatzes entspricht ja nicht der bei Baur, sondern bei Gresser-Spitzmüller (siehe siehe Anhang A)

BEVOELK; Prozentuierung auf Basis ohne „selbst entscheiden“. Maß UEBER11-21.

Quelle für die amtlichen Erhebungen: HESSEN 1969, STATISTISCHES BUNDESAMT, Fachserie A (Bevölkerung und Kultur), Reihe 10.1.1969. — BADEN-WÜRTTEMBERG 1967, STATISTISCHES BUNDESAMT, Fachserie A (Bevölkerung und Kultur), Reihe 10.1, 1966/67. — NORDRHEIN-WESTFALEN 1971, STATISTISCHES BUNDESAMT, Fachserie A (Bevölkerung und Kultur), Reihe 10.1, 1971. BUNDESGBIET 1978, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1980/81:42).

Umprozentuierung aller Zahlen ohne Sonderschüler und Gesamtschüler.

berg 1967 deutlich schärfer als in Nordrhein-Westfalen 1971. Im Vergleich aller drei länderspezifischen Stichproben mit der 10 Jahre späteren Bevölkerungstichprobe zeigt sich ein deutlicher Rückgang der Hauptschüler und eine ebenso deutliche Zunahme der Realschüler und Gymnasiasten.

In der unteren Hälfte von Tab. B.4 sind die Verteilungen der Schüler des 5. Schuljahres auf die drei Schulformen nach amtlichen Vollerhebungen dargestellt. Daran gemessen, werden in GRUND-HESN und BEVOELK die Proportionen korrekt wiedergegeben, während in GRUND-BADW und GRUND-NRW die Anteile der Hauptschüler überschätzt, die Anteile der Realschüler und Gymnasiasten unterschätzt werden. Auch in den amtlichen Erhebungen zeigt sich zwischen 1969/71 und 1979 ein deutlicher

Rückgang der Hauptschüler und eine deutliche Zunahme der Realschüler und Gymnasiasten. Die Entwicklung ist in den amtlichen Erhebungen jedoch nicht so ausgeprägt wie in den Stichproben. Insgesamt gesehen aber ist die Übereinstimmung zwischen Stichproben und Vollerhebungen gut.

B.3 Intelligenz und Schulnoten

In GRUND-HESN wurde die Intelligenz mit Hilfe des P-S-B von W. Horn (1969) erhoben. Dieser Test stellt eine für Kinder im vierten Schuljahr geeignete Kurzform des L-P-S dar und orientiert sich an Thurstones Modell der „primary abilities“. Die Rohwerte für die Gesamtleistung wurden entsprechend den Tabellen des Testbegleithefts in Standardwerte (C-Werte) übertragen. In GYM-NRW wurde die Intelligenz mit Hilfe des I-S-T (Intelligenz-Struktur-Tests) von R. Amthauer (1953) erhoben. Der I-S-T umfaßt 9 Subtests, von denen 4 administriert wurden: WA: Wortauswahl (Wortkenntnis), AN: Analogieschlüsse, ZR: Logisches Schließen (im Umgang mit Zahlenreihen), WÜ: Würfeltest (Raumvorstellung). Die Rohwerte für die Gesamtleistung in den 4 Tests wurden in Standardwerte (SW) transformiert. Standardwerte sind im Testbegleitheft nur für jeden Subtest und die Gesamtleistung auf 9 Subtests, nicht aber auf 4 Subtests angegeben. Der Standardwert für die Gesamtleistung auf den 4 ausgewählten Subtests wurde aus der entsprechenden Rohwertsumme errechnet; die Varianz dieser Rohwertsumme wurde aus der Varianz der Einzeltests in der Eichstichprobe und den Interkorrelationen der Rohwerte in den jeweiligen Alterspopulationen der Stichprobe GYM-NRW errechnet.

P-S-B wie I-S-T sind Schnelligkeitstests und wurden in Klassen als Gruppentests administriert. In beiden Tests wurden durch die Standardisierung altersbedingte Leistungsunterschiede ausgeglichen und der Wert für jeden Schüler in Standardabweichungen vom Mittel der jeweiligen Eichstichprobe dargestellt.

Die Schulnoten wurden in GRUND-HESN aus den Klassenbüchern entnommen, in GRUND-BADW aus mündlichen Interviews mit den Lehrern (Baur 1972:96-98), in GYM-NRW aus der schriftlichen Befragung der Schüler. Die Schulnoten beziehen sich in allen Studien auf das letzte Halbjahreszeugnis, in GRUND-HESN und GRUND-BADW also auf das Halbjahreszeugnis des 4., in GYM-NRW des 10. Schuljahres. In den beiden Studien, die schulklassenweise erhoben wurden, GRUND-HESN und GYM-

NRW, wurden die Schulnoten innerhalb der Schulklassen standardisiert. Dadurch wurden Unterschiede zwischen den Lehrern in der absoluten Bewertungshöhe – Mittelwert – und in der Notendifferenzierung – Standardabweichung – ausgeschaltet. In den Analysen aller drei Studien wurde lediglich die Durchschnittsnote berücksichtigt. Sie wurde in GRUNDHESN aus den standardisierten Noten der Fächer Deutsch-Mündlich, Deutsch-Schriftlich, Rechnen und Heimatkunde (d.i. „Sachkunde“), in Grund-BADW aus den Lehrerangaben zu den Fächern Gesamtnote-Deutsch, Rechnen und Rechtschreiben, und in GYM-NRW aus den standardisierten Noten der schulzweigspezifischen Korrekturfächer errechnet. Einzelheiten dazu sind in Meulemann (1979:194-195) dargestellt.

Anmerkungen

- 1 Die bildungspolitischen Programme konnten sich vermutlich erst aufgrund der verlorenen Selbstverständlichkeit sozial typischer Schullaufbahnen durchsetzen – ebenso sehr wie die Programme diese Selbstverständlichkeiten aufgelöst haben. An dieser Stelle ist nicht die Kausalrichtung, sondern die Parallele zwischen den Entwicklungstendenzen bedeutsam.
- 2 Eine aufschlußreiche Gegenüberstellung des klassischen, umfassenden Bildungs-ideals und des Bildungsideals der Spezialisierung findet sich für Deutschland in Furck 1975:24-48.
- 3 Nicht in den Bereich der Lebensplanung fallen typischerweise Konsumententscheidungen; sie sind – sozusagen – biographisch zeitlos und ohne langfristige Verbindlichkeit. Aber diese Gegenüberstellung von Lebensplanung und Konsum bietet nur eine ungefähre Orientierung. Was der Lebensplanung zugeordnet werden muß, ergibt sich nicht aus dem Gegenstand, sondern dem biographischen Stellenwert der Entscheidungen. Das Sparen für einen Hausbau oder das Unterzeichnen einer Lebensversicherung – Konsumententscheidungen also – können durchaus auch Entscheidungen der Lebensplanung sein – sei es im Hinblick auf die Aussteuer von Kindern oder die Sicherung des eigenen Lebensabends.
- 4 Vieles spricht dafür, daß sich heute mit der „Post-Adoleszenz“ eine weitere Lebensphase herausbildet und sozial ausbreitet, für die die Bildungsexpansion, aber auch die zunehmenden Probleme beim Übergang von höherem Bildungswesen in den Beruf Auslöser sind.
- 5 Aus den aktuellen Berufschancen der Generation, die die Bildungsexpansion mitgemacht hat, wird häufig auf eine Belanglosigkeit des Bildungswesens in der Lebensplanung geschlossen: Weil Bildungsabschlüsse keine Garantie für beruflichen Status mehr geben, brauche man sich um sie nicht mehr zu sorgen. Wenn auch bestimmte demonstrative und durch Medien verstärkte Haltungen von Jugendlichen diese Vermutung bestätigen, so ist es doch viel wahrscheinlicher, daß die meisten Jugendlichen gerade die oben beschriebene Paradoxie ihrer Situation spüren und versuchen, individuell das Beste aus einer Lage zu machen, für die sie weder individuell noch kollektiv verantwortlich sind. Das aber heißt, daß sie das Bildungswesen, auch bei abgeschwächter oder fehlender Statusgarantie, in ihrer Lebensplanung berücksichtigen. – Darüber hinaus ist der Schluß von aktuellen Berufschancen auf die Belanglosigkeit des Bildungswesens für die Lebensplanung vielleicht etwas kurzfristig, verglichen mit der Langfristigkeit der hier analysierten Entwicklung des Bildungswesens.
- 6 Diese Konsequenz versucht allerdings Schelsky zu ziehen – aufgrund einer sehr weitgehenden Interpretation einer empirischen Untersuchung von Knebel (1961) und Kob (1963:50-67). In dieser Untersuchung ergaben sich zwei Zusammenhänge: Erstens nimmt mit der Höhe der Schulziele ihre Abhängigkeit von schulischen Einflüssen ab – gerade das weiteste Schulziel Abitur liegt für 60% der Eltern, die

dieses Schulziel anstreben, schon vor dem Eintritt ihres Kindes in die Grundschule fest. Zweitens steigt mit dem durch die Eltern gesetzten Schulziel das positive Leistungsurteil des Grundschullehrers an. Der erste Zusammenhang wird dann als eine Rechtfertigung für eine kausale Interpretation des zweiten Zusammenhangs gedeutet: Da gerade die hohen Schulziele schon vor dem Schuleintritt vorliegen, können nur sie die Leistungen, nicht aber die Leistungen die Schulziele hervorgerufen haben.

Diese Interpretation ist sehr anfechtbar – vor allem weil sie das Leistungsurteil des Lehrers im vierten Grundschuljahr, das *auch* das Ergebnis einer wechselseitigen Anpassung zwischen Elternwünschen und autonomen Urteilen des Lehrers ist, *allein* als Indiz für eine – objektiv gegebene – Leistungsfähigkeit („Begabung“) nimmt. Aber selbst wenn diese Interpretation als aus wissenschaftlichen Ergebnissen entwickelte Sachaussage nicht anfechtbar wäre, ließe sich aus ihr nicht der normative Schluß ziehen, der Lehrer habe sich in seinen Beurteilungen nach den Wünschen der Eltern zu richten und damit seine Autonomie in der Beurteilung von Leistung aufzugeben. Genau diesen Schluß aber zieht Schelsky, wenn er dem Lehrer empfiehlt, den sozialen Aufstiegswillen der Eltern als einen „begabenden“ Faktor zu respektieren: „In der Mobilisierung des familienindividuellen sozialen Aufstiegsstrebens durch Schulbesuch liegen die unerschlossenen Begabungsreserven unserer Gesellschaft“ (1961:54). Schelsky, der den nichtgenetischen, um den Umwelteinfluß erweiterten Begabungsbegriff als sozialwissenschaftliche Technokratie kritisierte, weil in ihm der „begabende“ Faktor des elterlichen Aufstiegswillens ignoriert werde, scheint hier den Aufstiegswillen selber für – mehr oder minder – manipulierbar zu halten; aber auch dies ließe sich wiederum als sozialwissenschaftliche Technokratie verstehen.

- 7 Im folgenden geht es allein um die sozialen Funktionen der schulischen Leistungsbeurteilung – unabhängig von den Zielen, die mit ihr in der pädagogischen Theorie verbunden sein mögen, wie etwa die Herausforderung individueller Begabungen oder die Indikation der „Bildsamkeit“ des Schülers (Furck 1975:76-82). Ob solchen pädagogischen Zielen soziale Abläufe entsprechen, ist ungewiß und bleibt außerhalb der folgenden Analyse.
- 8 Natürlich hat die Umgruppierung zwischen Fachleistungskursen für den Lebensweg des Schülers erheblich geringere Konsequenzen als der Abgang aus dem Gymnasium und der Realschule. Die Verminderung der existentiellen Kosten von Mißerfolgen war eines der wichtigsten Ziele der integrierten Gesamtschule und ist sicher einer ihrer größten Erfolge. Aber sie wurde erkaufte mit einer dauernden Thematisierung der objektiven Leistungsstärke der Schüler. Allein dies interessiert an dieser Stelle, an der eine Wertung einer so weitreichenden bildungspolitischen Neuerung wie der Gesamtschule nicht einmal versucht werden kann.
- 9 Der hier vorgestellte theoretische Ansatz zeigt Verwandtschaften und Differenzen mit der Wert-Erwartungstheorie, die in der Sozialpsychologie formuliert und in die verhaltenstheoretische Soziologie übernommen wurde (Opp 1978:26-58). Wie der Ansatz hier bezieht sie sich auf sozial vergleichsweise eng vordefinierte Alternativen des Handelns, Planens und Entscheidens. „Aufwand“ und „Nutzen“ entsprechen dem ersten Grundbegriff der Wert-Erwartungstheorie: der Bewertung von Handlungskonsequenzen: „Aufwand“ wären „negativ bewertete Handlungskonsequenzen“, „Nutzen“ wären „positiv bewertete Handlungskonsequenzen“. Für den zweiten Grundbegriff der Wert-Erwartungstheorie, die erwartete Auftrittswahrscheinlichkeit einer Handlungskonsequenz, gibt es jedoch keine Entsprechung in den hier dargelegten Überlegungen. Das führt zu einem wesentlichen Unterschied zwischen ihnen und der Wert-Erwartungstheorie. Während „Aufwand“ und

„Nutzen“ als langfristig gegebene und von den Handelnden nur schwer kontrollierbare Bedingungen der sozialen Umwelt gedacht sind, sind mit den Handlungskonsequenzen, sofern sie sich überhaupt von Handlungsbedingungen unterscheiden lassen, verschiedene mögliche alternative Einzelereignisse gemeint, deren Wahrscheinlichkeit vom Handelnden abgewägt werden kann. Vielleicht lassen sich die Begriffe beider Theorien so ineinander übersetzen, daß „Aufwand“ und „Nutzen“ Handlungskonsequenzen mit einer Auftrittswahrscheinlichkeit von 1 sind. Damit aber würde der Grundgedanke der Wert-Erwartungstheorie aufgegeben: Der Handelnde würde nicht mehr zwischen aufeinander bezogenen Alternativen wählen, sondern er müßte sich an voneinander unabhängigen Sachverhalten orientieren. Das aber ist der Grundgedanke der hier vorgestellten Überlegungen.

- 10 Weitere Erläuterungen zur Bildung dieser Variablen finden sich in Anhang B.1.
 - 11 Weiterhin konnte Müller (1977:62) zeigen, daß bezüglich der Einkommen in der BRD eine deutliche Kluft zwischen den oberen Gruppen der Arbeiter- und den unteren Gruppen der Angestellten- und Beamtenhaushalte besteht. — Das Argument, daß die Zugehörigkeit zur Sphäre der Planung und Organisation entscheidend die Klassenlage bestimmt, auch wenn die tatsächliche Arbeit wenig zur Differenzierung gegenüber manuellen Berufen hergibt, findet sich auch bei Dahrendorf (1972:140).
 - 12 Weitere Erläuterungen zur Bildung dieser Variablen finden sich in Anhang B.2.
 - 13 Weitere Erläuterungen und Verteilungen dieser Maße finden sich in Meulemann (1979:70-75).
 - 14 Ich habe für den Zusammenhang zwischen Klassenlage und Schullaufbahn Rangkorrelationen nach Kendall und für den Zusammenhang zwischen Prestige und Schullaufbahn Produkt-Moment-Korrelationen berechnet. Die Wahl beider Koeffizienten muß unter dem Gesichtspunkt ihrer Angemessenheit an das Meßniveau der Variablen und ihrer Brauchbarkeit für den Vergleich zwischen Stichproben beurteilt werden. Klassenlage und Schullaufbahn können als ordinale Variable angesehen werden. Insofern ist Kendalls Tau ein angemessenes Maß. Der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient setzt jedoch nicht nur Messung beider Variablen auf Intervallniveau, sondern auch annähernde Normalverteilung beider Variablen voraus — selbst bei deskriptivem Gebrauch (Carroll 1961). Diese Bedingungen sind für die Prestigewerte, nicht aber für die Schullaufbahn erfüllt; ich habe — wo sinnvoll — die Verteilungen der Schullaufbahnen durch eine Flächentransformation (Lienert 1967:339-344) an die Normalverteilung angenähert, um die Anwendungsbedingungen für den Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten jedenfalls soweit, wie es praktisch möglich war, zu erfüllen.
- Wichtiger als die Voraussetzungen der Koeffizienten an das Meßniveau ist ihre Brauchbarkeit für einen Vergleich zwischen Stichproben. Ich habe die Koeffizienten in jeder Stichprobe aufgrund der maximalen Differenzierung der Variablen berechnet, die möglich war. Die „Klassenlagen“ und „Schullaufbahnen“ in den verschiedenen Stichproben unterschieden sich nicht nur durch die Zahl ihrer Ausprägungen, sondern auch durch ihre Verteilungen. Für den Zusammenhang zwischen Klassenlage und Schullaufbahn habe ich daher einen Koeffizienten gewählt, der weder extrem einseitige Verteilungen durch hohe Werte begünstigt noch die geringe Differenzierung der abhängigen Variablen durch niedrige Werte bestraft; Gamma wurde aus dem ersten, Somers D aus dem zweiten Grunde ausgeschlossen. — Der Zusammenhang zwischen Prestige und Schullaufbahn weiterhin müßte anhand des Regressionskoeffizienten, nicht anhand des Korrelationskoeffizienten r zwischen Stichproben dargestellt werden. Der Regressionskoeffizient zeigt die Wirkung der unabhängigen Variablen in Einheiten der abhängigen; er wird durch Un-

terschiede in der Varianz der abhängigen Variablen zwischen Stichproben nicht beinflusst. Der Korrelationskoeffizient berücksichtigt dagegen die Varianz der abhängigen Variablen; Unterschiede dieser Varianz zwischen Stichproben zeigen sich auch in Unterschieden der Korrelationskoeffizienten zwischen den Stichproben. Aus diesem Grunde ergibt sich die Forderung, Zusammenhänge zwischen Stichproben nur anhand der Regressionskoeffizienten, nicht anhand der Korrelationskoeffizienten zu vergleichen – wenn die Metrik der abhängigen Variablen gleich ist (Schönberg 1972). Allerdings ist diese letzte Bedingung in meinen Stichproben nicht erfüllt. Der Vergleich von Regressionskoeffizienten müßte daher immer von Erläuterungen der Unterschiede in den Metriken zwischen den Stichproben begleitet sein. Aus diesem Grunde habe ich mich entgegen der Regel entschlossen, die abhängigen Variablen zu standardisieren, d.h. Korrelationskoeffizienten statt Regressionskoeffizienten zu berechnen. Ohnehin ist der über das ordinale Niveau hinausgehende Informationsgehalt meiner abhängigen Variablen ja zweifelhaft. Und weiterhin werde ich ja die Detailanalysen nicht anhand der Korrelationskoeffizienten, sondern anhand der klassenlagenspezifischen Prozentwerte durchführen.

- 15 Die Schulverwaltung hat durchgesetzt, daß *alle* drei Schulformen, Hauptschule, Realschule und Gymnasium als weiterführende Schulen gelten. Ich muß mich diesem Sprachgebrauch anschließen. Wenn ich „weiterführend“ aber im umgangssprachlichen Sinne gebrauche, in dem dieses Wort auf die zu weiteren Lebenschancen führenden Schulformen Realschule und Gymnasium beschränkt ist, werde ich dieses Wort in Anführungszeichen setzen.
- 16 Gegen eine solche Interpretation des Stichprobenvergleichs als Evaluation der Förderstufe lassen sich vor allem die Unterschiedlichkeit der Stichproben und die fehlenden experimentellen Kontrollen anführen. BADW und NRW sind zwar landesweite Stichproben, aber nur BADW ist landesweit repräsentativ; NRW beruht auf einer – nach spezifischen sozialökologischen Gesichtspunkten (Bolder 1975:215-234) – regional geklumpten Stichprobe; HESN dagegen bezieht sich auf eine Großstadt und ihr Umland. Da die Stichproben unabhängig voneinander gezogen wurden, konnte weiterhin auch keine systematische Kontrolle – etwa der Intelligenz und der Leistungsfähigkeit der Schüler – durchgeführt werden. Dennoch scheint es nicht unberechtigt, anzunehmen, daß die nicht kontrollierten Faktoren entweder zufallsgestreut sind oder – mehr noch – gegen die Vermutung arbeiten, daß die soziale Selektion durch die Förderstufe aufgeschoben wird. Aufgrund des städtischen Charakters von HESN müßte man – wenn überhaupt – vermuten, daß die Eltern hier eher zur Wahl von Gymnasium oder Realschule neigen und daß die Kinder auf Tests von Intelligenz und Leistungsfähigkeit hier eher besser abschneiden als auf dem Lande. Aus diesem Grunde halte ich es schließlich doch für gerechtfertigt, die Einführung der Förderstufe gleichsam als experimentelle Manipulation zu sehen, obwohl keine Kontrolle durch Gleichsetzung von Variablen vorliegt (siehe Greenwood 1962). Tatsächlich zeigt ein Vergleich von HESN mit der nur nach Stadt (N=639) und Land (N=586) aufgeteilten Stichprobe NRW, daß die Kurve für NRW-Stadt weiter von der Kurve für HESN entfernt ist als die Kurve für NRW-Land, der Effekt der Förderstufe in HESN also eher unter- als überschätzt wird. Im übrigen verlaufen die Kurven für Stadt und Land in NRW vollständig parallel; es gibt also keine Interaktion zwischen Klassenlage und Region im Einfluß auf die Übergangsquoten.
- 17 Erläuterungen der Erhebung und Messung finden sich in Anhang B.3.
- 18 Etwas anders verhält es sich mit der gemessenen Intelligenz, für die durch „Eichung“ stichprobenunabhängige Mittelwerte und Standardabweichungen in altersspezifischen Populationen festgelegt werden; im Falle des I-S-T gilt $M=100$ und

- SA=10. In unserer Stichprobe GYM-NRW weicht zwar der Mittelwert, nicht aber die Standardabweichung von diesen Werten ab: für N=3230 gilt M=110,5 und SA=11.4. Auch hier also bleibt die Streubreite der Messung von der sozialen Selektion unberührt.
- 19 Die Regressionsrechnung setzt — strikt — metrische abhängige Variable voraus, während die Übergangsentscheidung nur eine ordinale Variable mit 3 Ausprägungen ist. Gegen eine Anwendung der Regression bei ordinaler abhängiger Variable spricht die mögliche Verzerrung der Koeffizienten bei beliebiger Rekodierung der abhängigen Variablen; für die Anwendung, daß eine beliebige Rekodierung inhaltlich nicht sinnvoll ist. Die Frage ist, ob der Verlust durch die Verletzung statistischer Annahmen oder der Gewinn durch eine zusammenfassende Darstellung höher gewertet werden muß. Ausführlich ist diese Kontroverse, in der ich mich auf die letzte, von Boyle (1971) vertretene Seite schlage, in Blalock (1971) dokumentiert.
 - 20 Ich vergleiche standardisierte Koeffizienten — entgegen der Regel, Populationen nur anhand von unstandardisierten Koeffizienten zu vergleichen (Schönberg (1972)). Aber diese Regel ist nur dann sinnvoll, wenn schon die Metriken der Variablen gleich sind; das ist in den vorliegenden Untersuchungen nicht der Fall.
 - 21 In der Gymnasialstichprobe sind die Korrelationen zwischen den beiden Prädiktoren minimal; sie sind daher nicht kausal interpretiert und in Abb. 5.3 durch die in der Pfadanalyse übliche Form eines Bogens dargestellt worden. Die Koeffizienten aus der multiplen Regression entsprechen daher weitgehend den Koeffizienten einer einfachen Regression.
 - 22 Der Vergleich zwischen den beiden Populationen bezieht sich wiederum auf standardisierte Koeffizienten. Auch hier gilt wiederum die Regel, Populationsvergleiche anhand unstandardisierter Koeffizienten durchzuführen, weil standardisierte Koeffizienten nicht nur Unterschiede der Strukturzusammenhänge, sondern auch Unterschiede der Standardabweichungen zwischen den Populationen darstellen müssen (Schoenberg 1972). Hier aber kommt — zu den bisher erwähnten — eine weitere Schwierigkeit hinzu, die die Verwendung unstandardisierter Koeffizienten ausschließt. Aufgrund der sozialen Selektion müssen sich die Standardabweichungen der Variable KLASSE zwischen der Grundschul- und der Gymnasialstichprobe unterscheiden. Die Grundschulstichprobe ist sozial nicht selektiert, die Verteilung der Klassenlage nähert sich daher der für Industriegesellschaften typischen Zwiebelform an (Bolte 1958); die Gymnasialstichprobe ist in den unteren Klassenlagen überproportional sozial selektiert, die Verteilung der Klassenlagen nähert sich daher der Normalverteilung an (siehe auch Anhang B.1). Um diese Unterschiede auszugleichen, habe ich die Werte für die Variable KLASSE in beiden Stichproben unter der Normalverteilung flächentransformiert (Lienert 1967:339-344). Mittelwerte und Standardabweichungen entsprechen daher für beide Stichproben der Normalverteilung. Die gleichen Transformationen wurden auch für die Variable DNOTE und UEBER bzw. ELASPIR/ASPIR durchgeführt. Da sich die Standardabweichungen der Variablen zwischen den beiden Studien also nicht unterscheiden, kann mit standardisierten Koeffizienten gerechnet werden.
 - 23 Bei der Operationalisierung wurden mehr als drei Klassenlagen mit unterschiedlichen Definitionen für die Profile berücksichtigt. Diese detaillierten operationalen Definitionen stimmen für alle Studien soweit wie möglich überein und sind im Anhang der ungekürzten Fassung dieser Arbeit aufgeführt und begründet, der auf Wunsch vom Autor zugesandt wird. Weiterhin findet sich dort eine Analyse der durch die Variablenkombination bedingten Ausfälle sowie eine genaue Beschreibung der Verteilungen von Statuskarriere und Mobilitätsbiographie in den einzel-

- nen Klassenlagen sowie eine Analyse der Zusammenhänge zwischen den bei der Profilbildung verwandten Variablen.
- 24 Randsummen und Häufigkeiten sind in den Abbildungen nicht enthalten; zu jeder Abbildung aber findet sich eine Tabelle im Anhang der ungekürzten Fassung dieser Arbeit, in der alle diese Informationen enthalten sind.
 - 25 Die Zusammenfassung z.B. der Effekte AUF-OBEN und AUF-MITTE in Tab. 7.4 zu einem Effekt AUF ergäbe eine Spalte, die eine „1“ enthält, wo AUF-OBEN oder AUF-MITTE eine „1“ enthalten, und ansonsten nur Nullen.
 - 26 Die Ergebnisse zu Modell 1 in Tab. 7.7 wurden für eine differenzierte Betrachtung der Klassenlagen in einem reduzierten Modell gewonnen. Vergleicht man sie mit der globalen Betrachtung dreier Klassenlagen im saturierten Modell, so gewinnt man einen Eindruck von der Einheitlichkeit der Statuskarriere-Effekte innerhalb der Gruppen von Klassenlagen. In Tab. 7.5 waren für die beiden großen Stichproben die erste, dritte und vierte Hypothese ebenfalls signifikant oder zumindest annähernd signifikant, während die zweite Hypothese in keiner der beiden Stichproben bestätigt wurde. Mit der Ausnahme, daß in der globalen Betrachtung die der Hypothese entgegenlaufenden Wirkungen der Statuskarriere in GRUND-NRW verwischt wurden, bestätigen daher die Ergebnisse der differenzierten die der globalen Betrachtung.
 - 27 Dieser Vergleich entspricht zum Teil dem Vergleich zwischen Konstanten und Aufsteigern bei der Mobilitätsbiographie des Vaters: Das Profil 7/8 für die Familie ist mit dem Profil „Abstieg“ für den Vater identisch. Allerdings ist das Profil 5 für die Familie nicht mit dem Profil „Konstant“ für den Vater identisch.
 - 28 Die Chi-Quadrat-Werte für die Klassenlagen und für die Sozialbiographie addieren sich nicht zu den Chi-Quadrat-Werten für das Gesamtmodell auf – wie etwa die Chi-Quadrat-Werte für das Gesamtmodell und die für die Residuale sich zum Chi-Quadrat-Wert für das saturierte Modell aufaddieren. Klassenlagen und Sozialbiographie sind in den Modellen nicht orthogonal zueinander – in Modell 1 aufgrund der hierarchischen Einbettung und der Gewichtung, im Modell 2 (das ja Sozialbiographie und Klassenlage in der Modellmatrix als voneinander unabhängige Einflüsse ansetzt) aufgrund der 0/1-Kodierung und aufgrund der Gewichtung. Aus diesen Gründen können die Chi-Quadrat-Werte nicht im strengen Sinne als Indizes für die rein durch einen Faktor erklärte Variation angesehen werden – unabhängig von der Konfundierung mit der durch den anderen Faktor erklärten Varianz. Da die Kovarianzen der Effekte in allen Modellen etwa ähnlich niedrig sind, habe ich mich über diese Einwände hinweggesetzt. Denn es ging mir weniger darum, exakte statistische Maße für „Anteile erklärter Varianz“ zu berechnen, als vielmehr einen groben Überblick über verschiedene Analysen zu bieten und hierbei Unterschiede der Freiheitsgrade zwischen Modellen und Unterschiede der Variationen in der abhängigen Variablen zwischen Stichproben und Maßen auszuschalten.
 - 29 96% der Landwirte sind in der väterlichen, 73% in der mütterlichen und 70% in beiden Linien zugleich konsistent. Hier findet sich in drastischer Form die allgemeine Tendenz schrumpfender Berufsgruppen zur Selbstrekrutierung (Müller 1975:79).
 - 30 Seit Lenski sind zahllose Forschungen zur Statusinkonsistenz erschienen, über die Stryker/Macke (1978) einen guten Überblick geben. Mit meinem Ansatz stehen vor allem die Trennung zwischen Erwerbs- und Belohnungsstatus bei Geschwender (1967) und das typologische Verfahren bei Hornung (1977) in enger Beziehung; entscheidend angeregt wurde ich aber durch die Arbeit von Oevermann u.a. (1976: 183-190).
 - 31 Die Frageformulierung für die Selbsteinschätzung der Intelligenz: Wenn Sie sich

im nächsten Jahr wirklich anstrengen und bis zum äußersten arbeiten würden, wie stünde es dann mit Ihren Leistungen im Vergleich zu Ihren Mitschülern/Mitschülerinnen? Vorgaben: +5 sehr gut. . . , 0 Klassendurchschnitt, . . , -5 sehr schlecht.

Die Frageformulierung bezieht sich auf Anstrengung und Fähigkeiten als Determinanten der Leistung. Sie klammern aber den Einfluß mangelnder Anstrengung auf die Leistung hypothetisch aus, so daß die gesamte Frage als Einschätzung der Intelligenz allein gewertet werden kann. Es wird nach der Leistung gefragt für den fiktiven Fall, daß sie tatsächlich allein Ausdruck der Intelligenz oder der „Fähigkeit“ wäre.

- 32 In dieser wie in allen folgenden bivariaten Tabellen werden drei Koeffizienten aufgeführt, die die Stärke des Zusammenhangs beschreiben. V setzt nur nominales, Tau und D setzen ordinales Meßniveau voraus. Starke Differenzen zwischen V und Tau oder D deuten auf Schwächen in der ordinalen Anordnung der Variablen. Tau ist ein symmetrisches, D ein asymmetrisches Maß; Tau kann als ein Korrelations-, D als ein Regressionskoeffizient angesehen werden. Wenn die ordinale Anordnung der Variablen auch empirisch zutreffend ist und weiterhin die Kausalrichtung der Beziehung klar ist, ist D das entscheidende Maß.
- 33 Die Vorgaben wurden zunächst nach dem Aspekt der Integration und dann nach dem Aspekt der Eigenständigkeit in eine Rangfolge gebracht und die Schüler, die keine Vorstellung von einem eigenen Lebensziel hatten, an die letzte Stelle gesetzt. Auf diese Weise ergeben sich für INDREL 6 Ausprägungen: 1 „Abitur notwendig für festes Ziel“ (411 Schüler), 2 „Abitur notwendig für vages Ziel“ (1010), 3 „Abitur nützlich für festes Ziel“ (165), 4 „Abitur nützlich für vages Ziel“ (626), 5 „Abitur für Lebensziel nicht notwendig“ (331), 6 „Keine Vorstellung von Lebensziel“ (660) (Meulemann 1979b:165-169).
- 34 Kendalls Tau für die Beziehung zwischen ELASPIR und ELTENT steigt von .18 für N=2310 (siehe Tab. 8.2) auf .41 für N=2599; das gleiche gilt für die Beziehung zwischen ELTENT und ASPIR: Kendalls Tau steigt hier von .15 für N=2303 (siehe Tab. 8.3) auf .33 für N=2614. So gut wie nicht verändert sich allerdings die Beziehung KLASSE und ELTENT: Für N=2275 (siehe Tab. 8.2) beträgt Kendalls Tau .00 für N=2584 .08. Durch den Einbezug der Eltern mit Abiturplänen werden zwar die Korrelationen innerhalb des Binnenmilieus der Familie verstärkt, nicht aber die Beziehungen zwischen dem Binnenmilieu und der sozialen Position der Familie.
- 35 Die Besetzungen für ELTENT sind, aufgezählt von „Das Schlimmste“ bis zu „Trifft nicht zu, kein Abitur vorgesehen“: 65, 879, 765, 527, 77, 319.
- 36 Einschränkung sei daran erinnert, daß Eltern, die kein Abitur für ihr Kind vorgesehen hatten, in ELTENT ein gültiger Wert mit dem niedrigsten Rangplatz zugewiesen wurde. Ein Teil des Zusammenhangs zwischen ELTENT und ELASPIR ergibt sich aus diesem Sachverhalt. Dennoch kann m.E. die Differenz der Einflußstärke auf ELASPIR zwischen ELTENT und KLASSE nicht voll aus diesem Sachverhalt erklärt werden.
- 37 Diese kritischen Überlegungen treffen im übrigen auch die Untersuchung von Duncan et al. (1971), in der die Interdependenz der beruflichen und schulischen Aspirationen zwischen Freundespaaren untersucht wird. Auch Freundschaft ist eine partikularistische Beziehung, und die Aggregation von Planungen und Entscheidungen Egos bzw. Alters ist in einem noch höheren Maße künstlich als die Aggregation von Planungen von Eltern bzw. von Schülern. Anders als Freundschaftspaare können Eltern und Schüler ja *auch* als makrosoziale Gruppierungen angesehen werden, wie nicht zuletzt in der neueren Gesetzgebung zur Mitbestimmung in Schulen – etwa in NRW – deutlich wird.

Weiterhin taucht bei Duncan et al. das gleiche statistische Problem auf: die Residuen der Planungen von Ego und Alter korrelieren negativ und erst in einem faktorenanalytischen Modell, in dem berufliche und schulische Aspirationen Egos wie Alters zu einem Faktor Ambition Egos bzw. Alters zusammengefaßt werden, gelingt es den Autoren, die negative Korrelation zwischen den Residuen zu verringern. Auch bei Duncan et al. ist die Korrelation zwischen der beruflichen Aspiration Egos und der beruflichen Aspiration Alters bzw. der schulischen Aspiration Egos und der schulischen Aspiration Alters relativ hoch im Vergleich zu den Korrelationen der Aspirationen mit den exogenen Variablen Status, Elternaspiration und Intelligenz. Bei Duncan et al. ist allerdings die Korrelation zwischen beruflicher und schulischer Aspiration bei Ego bzw. bei Alter noch höher: vermutlich gelingt es aufgrund dieser hohen Interkorrelationen unter den Indizes für den Faktor Ambition, die Korrelation zwischen den Residuen im Faktormodell zu verringern. Eine ähnliche Lösung hätte auch hier nahegelegen: man hätte die Eltern- und die Schüleraspiration in einem Faktor „Ambition der Familie“ zusammenfassen können; allerdings würde das der Zielsetzung der Untersuchung, spezifische Determinanten der Aspirationen bei Eltern und Kindern herauszuarbeiten, entgegenlaufen.

Schließlich ist an der Arbeit Duncans et al. die geringe Korrelation zwischen der elterlichen Aspiration und den beiden Aspirationen Egos wie Alters erstaunlich; sie betragen .21 und .27 für Ego und .20 und .28 für Alter. Auch bei Duncan et al. handelt es sich um etwa 17jährige Schüler. Die Diskrepanz zur Korrelation zwischen Eltern- und Schüleraspiration in Höhe von .63 ergibt sich wahrscheinlich aus dem Unterschied des Schulwesens: Die amerikanische High School ist im Prinzip eine Gesamtschule; das deutsche Gymnasium ist sozial selektiv. Durch die soziale Selektion könnten aber vor allem Familien mit konfligierenden Aspirationen eliminiert und damit die Korrelation zwischen Aspirationen der Eltern und der Schüler in der Gymnasialgruppe erhöht worden sein.

- 38 Als Beleg wenigstens ein Zitat, das sowohl – freiwillig – den rein etikettierenden Charakter wie auch – unfreiwillig – die Banalität der mit dem Begriff Sozialisation implizierten Perspektive preisgibt: „Obwohl „nur“ ein kategorialer Sammelbegriff, trägt „Sozialisation“ doch einige elementare theoretische Implikationen mit sich. Der Begriff bringt nämlich zum Ausdruck, daß sich die menschliche Persönlichkeit in keiner ihrer Dimensionen und in keiner Phase ihrer Entwicklung gesellschaftsfrei herausbildet, sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die gesellschaftlich-historisch bestimmt ist.“ (Hurrelmann 1976:12) Natürlich bildet sich „die menschliche Persönlichkeit“ auch „stets“ unter bestimmten klimatischen Bedingungen heraus – in jeder „ihrer Dimensionen“ und „jeder Phase ihrer Entwicklung“. Damit wird sie aber noch nicht ein zentraler Gegenstand der Meteorologie.
- 39 Sie schließt ebensowenig eine Orientierung an physisch-psychischen Bedingungen aus, auf die ich an dieser Stelle jedoch nicht systematisch eingehen muß.
- 40 Ein solches Handeln gehört in den Bereich der Pathologie. Genau besehen, ist allein ein „rücksichtsloses“ Handeln „abweichend“, nicht jedoch ein Handeln, das Normen verletzt; man kann Normen berücksichtigen und sie dennoch verletzen. Eine solche Definition von Abweichung vermeidet Konformismus mit inhaltlich vorgegebenen Normen einer spezifischen Gesellschaft, ohne die Unterscheidung zwischen „normal“ und „abweichend“ aufzugeben. Sie wird an der Handlungskompetenz festgemacht. Eine solche Definition stellt weiterhin das Recht einer Gesellschaft, zu verfolgen, was sie für beleidigend oder schädlich hält, nicht in Frage; sie trennt lediglich den theoretischen vom alltäglichen Begriff der Abweichung.

Literatur

- AMTHAUER, R., 1953: Intelligenz-Struktur-Test. 2. erweiterte Auflage. Göttingen (Hogrefe)
- ARCHER, M., 1979: Social Origins of Educational Systems. London (Sage)
- ARIES, Ph., 1978: Geschichte der Kindheit. München (Deutscher Taschenbuch Verlag) (Französische Originalausgabe: L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime. Paris: Plon 1960)
- BALLERSTEDT, E., W. GLATZER, 1975: Soziologischer Almanach. Frankfurt (Herder & Herder)
- BAUR, R., 1972: Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses für die Schulwahl nach der 4. Klasse Grundschule. Weinheim (Beltz)
- BERGER, P., Th. LUCKMANN, 1964: Social Mobility and Personal Identity. Archives Européennes de Sociologie, V, 331ff.
- BERTRAM, H., 1976: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Soziologie 5, 103-117
- BERTRAM, H., 1977: Sozialstruktur und Intelligenz. Ein altes Thema – eine neue Antwort. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 1977, 461-486
- BLALOCK, H.M. Jr. (Hg.), 1971: Causal Models in the Social Sciences. Chicago (Aldine)
- BLALOCK, H.M. Jr., 1975: Can we find a genuine ordinal slope analogue? In: D.R. Heise (Hg.), 1975: Sociological Methodology 1976, 195-229
- BOLDER, A., 1975: Strukturelle und sozioökologische Determinanten des Ausbildungsweges. Zu den Auswirkungen horizontaler und vertikaler Disparitäten im Bildungsbereich. Diss. Köln
- BOLDER, A., 1978: Bildungsentscheidungen im Arbeitermilieu. Frankfurt (Campus)
- BOLTE, K.M., 1958: Artikel „Schichtung, in: R. König (Hg.) Soziologie. Frankfurt (Das Fischer Lexikon)
- BOUDON, R., 1974: Education, Opportunity and Social Inequality Changing Prospects in Western Society. New York u.a. (Wiley)
- BOUDON, R., 1979: Widersprüche sozialen Handelns. Darmstadt und Neuwied (Luchterhand)
- BOUDON, R., 1980: Die Logik des gesellschaftlichen Handelns. Eine Einführung in die soziologische Denk- und Arbeitsweise. Darmstadt und Neuwied (Luchterhand)
- BOURDIEU, P., J.C. PASSERON, 1971: Die Illusion der Chancengleichheit, Stuttgart (Klett)
- BOYLE, R.P., 1971: Path Analysis and Ordinal Data. In: H.M. Blalock Jr. (Hg.), a.a.O. 432-452
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.), 1977 ff.: Grund- und Strukturdaten
- BURKHARDT, W., H. MEULEMANN, 1976: Die „Rolle des Mannes“ und ihr Einfluß

- auf die Wahlmöglichkeiten der Frau. Schriftenreihe des Bundesministers für Jugend, Familie und Gesundheit. Stuttgart usw. (Kohlhammer)
- CARROLL, J.B., 1961: The nature of the data, or How to choose a correlation coefficient. In: *Psychometrika* 26, 347-372
- CLARK, B.R., 1960: The „cooling-out“ function in higher education. *American Journal of Sociology* 65, 569-576
- DAHRENDORF, R., 1958: *Homo Sociologicus*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Köln und Opladen (Westdeutscher Verlag)
- DAHRENDORF, R., 1965: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München (Piper)
- DAHRENDORF, R., 1967: *Bildung ist Bürgerrecht*. München (Piper)
- DAHRENDORF, R., 1972: *Konflikt und Freiheit*. München (Piper)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1970: *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, 1975: *Entwicklungen im Bildungswesen*. Bonn (Bundesdruckerei)
- DOHSE, W., 1963: *Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik*. Weinheim (Beltz)
- DUNCAN, O.D., A.O. HALLER, A. PORTES, 1971: Peer Influences on Aspirations: A reinterpretation. In: H.M. Blalock Jr. (Hg.) a.a.O., 219-224
- DURKHEIM, E., 1950: *Leçons de sociologie*. Paris (Presses universitaires de France)
- DURKHEIM, E., 1960: *De la division du travail social*. 7e édition. Paris (Presses universitaires de France) (Erstausgabe Paris 1893)
- EDDING, R., 1963: *Ökonomie des Bildungswesens*. Freiburg (Rombach)
- EICHNER, K., W. HABERMEHL (Hg.), 1977: *Probleme der Erklärung sozialen Verhaltens*. Meisenheim am Gl. (Hain)
- EIRMBTER, W.H., 1977: *Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung*. Weinheim (Beltz)
- ELIAS, N., 1977a: *Über den Prozeß der Zivilisation. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt (Suhrkamp) (Erstausgabe 1936)
- ELIAS, N., 1977b: *Über den Prozeß der Zivilisation. Zweiter Band: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*. Frankfurt (Suhrkamp) (Erstausgabe 1936)
- FAMILIENBERICHT, Zweiter, 1975: *Familie und Sozialisation. Leistungen und Leistungsgrenzen hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation*. Der Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit (Hg.), Bonn
- FAMILIENBERICHT, Dritter, 1979: *Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland*. Deutscher Bundestag, 8. Wahlperiode, Drucksache 8/3121. Bonn
- FEND, H., W. KNÖRZER, W. NAGL, W. SPECHT, R. VÄTH-SZUSDZIARA, 1976: *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem – eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Stuttgart (Klett)
- FLORA, P., 1973: *Die Bildungsentwicklung im Prozeß der Staaten- und Nationenbildung. Eine vergleichende Analyse*. In: Ludz, P.C. (Hg.): *Soziologie und Sozialgeschichte*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 16, 294-319
- FRÖHLICH, D., 1973: *Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten. Eine empirische Untersuchung über das Bildungsverhalten von Eltern in NRW, Teil 1. Bericht Nr. 6 des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen*. Köln, mimeo

- FRÖHLICH, D., 1974: Arbeit, Beruf und Bildungsverhalten. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, 315-329
- FRÖHLICH, D., 1978: Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten. Der Einfluß der Arbeitswelt auf die elterliche Schulwahl. Frankfurt (Campus)
- FURCK, C.-L., 1975: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. 5. ergänzte Auflage, Weinheim (Beltz) (1. Aufl. 1961)
- GESCHWENDER, J.A., 1967: Continuities in the theories of status inconsistency and cognitive dissonance. *Social Forces* 46: 160-171
- GREENWOOD, E., 1962: Das Experiment in der Soziologie. In: R. König (Hg.), Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. *Praktische Sozialforschung* 2. Köln (Kiepenheuer & Witsch), 171-220
- GRESSER-SPITZMÜLLER, R., 1973: Lehrerurteil und Bildungschancen, Schriftenreihe der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Band 9, Weinheim (Beltz)
- GRIZZLE, J.E., C.F. STARMER und G.G. KOCH, 1969: Analysis of Categorical Data by Linear Models. *Biometrika* 25, 489-504
- GROOTHOFF, H.-H. (Hg.), 1964: Das Fischer Lexikon „Pädagogik“. Frankfurt (Fischer Taschenbuch)
- GROOTHOFF, H.-H., 1964: Gymnasium. In: ders. (Hg.), a.a.O., 112-119
- HABERMAS, J., 1961: Pädagogischer Optimismus vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. *Schelskys Bedenken zur Schulreform. Neue Sammlung* 1, 251 ff.
- HANDL, J., 1977: Sozio-ökonomischer Status und der Prozeß der Statuszuweisung – Entwicklung und Anwendung einer Skala. In: J. Handl, K.U. Mayer, W. Müller, 1977: *Klassenlagen und Sozialstruktur. Empirische Untersuchungen für die Bundesrepublik Deutschland.* Frankfurt (Campus), 101-154
- HECKEL, H., P.D. SEIPP, 1969: Schulrechtskunde. Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Schulverwaltung. Ein Studienbuch für die Lehrerbildung. 4. neu bearbeitete Auflage, Neuwied und Berlin (Luchterhand)
- HECKHAUSEN, H., 1974: Anlage und Umwelt als Ursache von Intelligenzunterschieden. In: Weinert, F.E. u.a., a.a.O., S. 227-333
- HERZ, Th., M. WIEKEN-MAYSER, 1979: Berufliche Mobilität in der Bundesrepublik. Arbeitsbuch zur sozialwissenschaftlichen Methodenlehre. Frankfurt (Campus)
- HORN, W., 1969: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung P-S-B. Göttingen (Hogrefe)
- HORNUNG, C.A., 1977: Social Status, Status Inconsistency and Psychological Stress. *American Journal of Sociology* 42: 623-638
- HURRELMANN, K. (Hg.), 1976: Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek bei Hamburg (rororo-Taschenbuch)
- INGENKAMP, K.-H. (Hg.), 1976: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte, 6. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim (Beltz)
- JACKSON, E.F., 1962: Status Consistency and Symptoms of Stress. *American Sociological Review* 27, 469-480
- KÄLBLE, H., 1978: Soziale Mobilität in den USA und Deutschland 1900-1960: Ein vergleichender Forschungsbericht. In: ders. (Hg.): *Geschichte der sozialen Mobilität seit der industriellen Revolution.* Königstein/Ts. (Hain)
- KELLER, S., M. ZAVALLONI, 1964: Ambition and Social Class: A reconsideration. *Social Forces* 43, 58-70
- KENDALL, P., P.F. LAZARSELD, 1950: Problems of Survey Analysis. In: R.K. Merton/P.F. Lazarsfeld (Hg.), 1950: *Continuities in Social Research.* New York (Free Press), 135-167

- KIM, J.O., J. CURRY, 1977: The treatment of missing data in multivariate analysis. In: Sociological Methods and Research 6, 215-240
- KIM, J.O., F.J. KOHOUT, 1975: Special Topics in General Linear Models. In: Nie et al., a.a.O., 368-397
- KLEINING, G., H. MOORE, 1968: Soziale Selbsteinstufung. Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 20, 502-552
- KNEBEL, H.-J., 1961: Die soziale Dimension der Begabung. Ein erziehungssoziologischer Beitrag zum Thema der Begabungsreserven. Soziale Welt 12, 21-30
- KOB, J., 1963: Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart (Enke)
- KÖNIG, R., 1976: Soziologie der Familie. In: König, R. (Hg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 7. Familie-Alter. Stuttgart (Enke) 1-217
- KRITZER, H., 1977: NONMET II. A program for the analysis of contingency tables and other types of nonmetric data by weighted least squares. Version 5.5. Department of Political Science, Rice University, Houston, Texas 77001
- LENSKI, G., 1954: Status Crystallization: A Non-Vertical Dimension of Social Status. American Sociological Review, XIX, 12-18
- LESCHINSKY, A., P.M. ROEDER, 1975: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart (Klett)
- LEVY, R., 1977: Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive. Stuttgart (Enke).
- LIENERT, G.A., 1967: Testaufbau und Testanalyse. 2. durchgesehene und verbesserte Auflage. Weinheim (Beltz)
- MAYER, K.U., 1976: Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- MEAD, G.H., 1934: Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago (University Press)
- MEULEMANN, H., 1979: Soziale Herkunft und Schullaufbahn. Frankfurt (Campus)
- MEULEMANN, H., 1982: Bildungsexpansion und Wandel der Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse. Zeitschrift für Soziologie 11: 227-253
- MITTERAUER, M., R. SIEDER, 1977: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München (C.H. Beck)
- MÜLLER, D.K., 1977: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht)
- MÜLLER, W., 1975: Familie – Schule – Beruf. Analysen zu sozialer Mobilität und Statuszuweisung in der BRD. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- MÜLLER, W., 1977: Klassenlagen und soziale Lagen in der BRD. In: J. Handl, K.U. Mayer, W. Müller, 1977: Klassenlagen und Sozialstruktur. Frankfurt (Campus), 21-100
- MÜLLER, W., 1978: Der Lebenslauf von Geburtskohorten. In: M. Kohli (Hg.), Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied (Luchterhand)
- MÜLLER, W., K.U. MAYER, 1976: Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus. Stuttgart (Klett)
- NEIDHARDT, F., 1977: Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: G. Wurzbacher (Hg.): Die Familie als Sozialisationsfaktor. 2. neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart (Enke), 275-308
- NIE, N.H., C.H. HULL, J.G. JENKINS, K. STEINBRENNER, D.H. BENT, 1975:

- SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. Second Edition, New York usw. (Mc Graw Hill)
- OEHMIG, H., 1964: Mittelstufe. In: H.H. Groothoff (Hg.): Pädagogik, a.a.O., 194-197
- OEVERMANN, U., 1979: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: G. Lüschen (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen (Westdeutscher Verlag)
- OEVERMANN, U., M. KIEPER, S. ROTHE-BOSSE, M. SCHMITT, P. WIENSKOWSKY, 1976: Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. Zeitschrift für Soziologie 5, 176-199.
- OPP, K.D., P. SCHMIDT, 1976: Einführung in die Mehrvariablenanalyse. Grundlagen der Formulierung und Prüfung komplexer sozialwissenschaftlicher Aussagen. Reinbek bei Hamburg (rororo-Studium)
- OPP, K.D., 1978: Theorie sozialer Krisen. Apathie, Protest und kollektives Handeln. Hamburg (Hoffmann & Campe)
- PARSONS, T., R.F. BALES, 1953: Family, Socialization and Interaction Process. London/New York (Free Press)
- PARSONS, T., E.A. SHILS, 1951: Toward a general theory of action. Theoretical foundations for the Social Sciences, Cambridge, Ms. (Harvard University Press)
- PEISERT, H., 1967: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München (Piper)
- PICHT, G., 1964: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg (Walter)
- RAWLS, J., 1979: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt (Suhrkamp)
- RUGE, R., 1977: Ziele und Ergebnisse der Bildungspolitik. Ansätze zu einem System von Bildungsindikatoren. In: W. Zapf (Hg.): Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung. Frankfurt (Campus), 743-842
- SCHELSKY, H., 1953: Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft. In: ders., 1979, a.a.O., 66-98
- SCHELSKY, H., 1961: Anpassung oder Widerstand. Soziologische Bedenken zur Schulreform. Heidelberg (Quelle & Meyer)
- SCHELSKY, H., 1979: Auf der Suche nach Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze zur Soziologie der Bundesrepublik. München (Goldmann Taschenbuch)
- SCHEUCH, E.K., 1961: Sozialprestige und soziale Schichtung. In: D.V. Glass und R. König (Hg.), 1961: Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln und Opladen (Westdeutscher Verlag), 65-103
- SCHOENBERG, R., 1972: Strategies for meaningful comparison. In: H.L. Costner (Hg.): Sociological Methodology 1972, 1-35
- SEWELL, W.H., V.P. SHAH, 1967: Socioeconomic Status, Intelligence and the Attainment of Higher Education. Sociology of Education, 40, 1-23
- SEWELL, W.H., R.M. HAUSER: Causes and Consequences of Higher Education: Models of the Status Attainment Process. In: Sewell, Hauser, Featherman, a.a.O., 9-28
- SEWELL, W.H., R.M. HAUSER, D.L. FEATHERMAN (Hg.), 1976: Schooling and Achievement in American Society. New York (Academic Press)
- SHORTER, E., 1975: The making of the modern family. New York (Basic Books)
- SPITZ, R., 1963: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung. Stuttgart (Klett)

- STEINKAMP, G., 1980: Klassen- und schichtenanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann, D. Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim (Beltz)
- STRODTBECK, F.L., 1958: The hidden curriculum of the middle class home. In: D.C. McClelland et al.: Talent and Society. Princeton, N.Y. (Van Nostrand)
- STRYKER, S., A.S. MACKE, 1978: Status Inconsistency and Role Conflict. Annual Review of Sociology 4:57-90
- STUPENING, E., 1978: Probleme der international vergleichenden Messung sozialer Mobilität. Eine Sekundäranalyse mit Daten aus den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 33-61
- THOMAS, W.I., 1965: Eine Theorie der sozialen Persönlichkeit. Einführung in den Lebensbericht eines Einwanderers. In: ders., Person und Sozialverhalten. Neuwied (Luchterhand), 198-248
- TREIMAN, D.J., 1977: Occupational Prestige in Comparative Perspective. New York u.a. (Academic Press)
- URBAN, D., 1982: Regressionstheorie und Regressionstechnik. Stuttgart (Teubner) Studienskripten zur Soziologie
- WEBER, M., 1964: Wirtschaft und Gesellschaft. Studienausgabe in 2 Bänden, hg. v. J. Winkelmann. Köln (Kiepenheuer & Witsch)
- WEBER-KELLERMANN, J., 1974: Die deutsche Familie – Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt (Suhrkamp)
- WEINERT, F.E., C.F. GRAUMANN, H. HECKHAUSEN, M. HOFER u.a., 1974: Pädagogische Psychologie, Funk-Kolleg, Frankfurt (Fischer Taschenbuch)
- WIESE, W., 1978: Elternhaus und schulische Aspirationen. Eine Sekundäranalytische Untersuchung des Einflusses von Klassenlage, Arbeitserfahrungen und familiärer Umwelt auf die Entscheidung der Eltern über die weitere Schullaufbahn des Kindes am Ende des 4. Schuljahres. Köln, Diplomarbeit im Fach Soziologie
- YOUNG, M., 1961: The rise of the meritocracy 1870-2033. London (Penguin Books)
- ZETTERBERG, H.L., 1973: Theorie, Forschung und Praxis in der Soziologie. In: R.König (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1, 3. Auflage, dtv-Taschenbuch, Stuttgart (Enke), 104-160
- ZIEGENSPECK, J., 1973: Zensur und Zeugnis in der Schule. Hannover (Schroedel)
- ZIELINSKI, W., 1974: Die Beurteilung von Schülerleistungen, sowie: Verfahren zur Beurteilung des Unterrichts, Kap. 29 und 30 in: Weinert, F.E. u.a., a.a.O.

Campus Bücher zum Thema: Eine Auswahl

Karl-Heinz Reuband, Harald Rohlinger (Eds.)

Empirische Sozialforschung 1983

Empirical Social Research 1983

Eine Dokumentation. An Inventory. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung der Universität zu Köln in Zusammenarbeit mit dem Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn

1985. 436 Seiten, geb. in Linson, ISBN 3-593-33440-2

Karl-Heinz Reuband, Harald Rohlinger (Eds.)

Empirische Sozialforschung 1982

Empirical Social Research 1982

Eine Dokumentation. An Inventory. Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung der Universität Köln in Zusammenarbeit mit dem Informationszentrum Sozialwissenschaften Bonn

1984. 446 Seiten, geb. in Linson, ISBN 3-593-33329-5

Max Kaase, Werner Ott, Erwin K. Scheuch (Hg.)

Empirische Sozialforschung in der modernen Gesellschaft

Beiträge zur empirischen Sozialforschung, Zentralarchiv für empirische Sozialforschung der Universität zu Köln.

1984. 118 Seiten, ISBN 3-593-33297-3

Ulrike Berger

Wachstum und Rationalisierung der industriellen Dienstleistungsarbeit

Zur lückenhaften Rationalität der Industrieverwaltung

Reihe des Forschungsschwerpunkts „Zukunft der Arbeit“, Universität Bielefeld

1984. 320 Seiten, ISBN 3-593-33401-1

Uwe Engfer

Rationalisierungsstrategien im Einzelhandel

Widersprüche der Organisation von Dienstleistungsarbeit

Reihe des Forschungsschwerpunkts „Zukunft der Arbeit“, Universität Bielefeld

1984. 249 Seiten, ISBN 3-593-33430-5

