

Kampa, Nele; Kunter, Mareike; Maaz, Kai; Baumert, Jürgen
Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 1, S. 70-92

urn:nbn:de:0111-opus-87033



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2011

■ *Beiträge*

Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung

Die Metrisierung der Pädagogik und die Pädagogisierung des Meters

Ironie als Bildungsziel?

Nietzsche – nur Narr?

Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland

Selbstgesteuert lernen im Projekt?

Kulturen der Programmplanung

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung:

Dietmar Langer

Möglichkeiten und Grenzen der Willenserziehung. Über die Erziehung zur
und durch Vernunft bzw. Freiheit 1

Ulrich Binder/Lukas Boser

Die Metrisierung der Pädagogik und die Pädagogisierung des Meters.
Wie Pädagogik modernisiert wird 19

Henning Schluß

Ironie als Bildungsziel? 37

Christian Niemeyer

Nietzsche – nur Narr? Die Sprache des Zarathustra – und die Pädagogik.
Eine Zwischenbilanz nach 125 Jahren Rezeptionsgeschichte 55

Nele Kampa/Mareike Kunter/Kai Maaz/Jürgen Baumert

Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland. Der
Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen
bei Sekundarstufenlehrkräften 70

Silke Traub

Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen
Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden 93

Ekkehard Nüssli von Rein/Karin Dollhausen

Kulturen der Programmplanung 114

Besprechungen

Juliane Jacobi

Ariane Baggermann/Rudolf Dekker: Child of Enlightenment. Revolutionary Europe reflected in a Boyhood Diary 130

Elisabeth Badinter

Der Infant von Parma oder die Ohnmacht der Erziehung 130

T. C. Boyle

Das Wilde Kind 130

Berit Ötsch

Frank Surall: Ethik des Kindes. Kinderrechte und ihre theologisch-ethische Rezeption 134

Ewald Terhart

Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement 136

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 140

Impressum U 3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Offizin Verlags, Hannover und des Kohlhammer Verlags bei.

Table of Contents

Contributions to Educational Theory and Research:

Dietmar Langer

Possibilities and Limits of an Education Promoting the Values of Free Will.
On the concept of an education aiming at and relying on reason and freedom 1

Ulrich Binder/Lukas Boser

The Metrication of Pedagogics and the Pedagogization of the Meter. How
pedagogics is being modernized 19

Henning Schluß

Irony – An Educational Goal? 37

Christian Niemeyer

Nietzsche – Only a Jester? The language of Zarathustra – and pedagogy.
An interim assessment of 125 years of reception history 55

Nele Kampa/Mareike Kunter/Kai Maaz/Jürgen Baumert

The Social Background of Maths Teachers In Germany. Its connection with
professional occupation and job-related convictions among teachers at
secondary schools 70

Silke Traub

Self-Controlled Learning in Projects? Expectations regarding project-based
instruction and its evaluation by teachers and learners 93

Ekkehard Nuisl von Rein/Karin Dollhausen

Cultures of Program Planning 114

Book Reviews 130

New Books 140

Impressum U3

Die soziale Herkunft von Mathematik-Lehrkräften in Deutschland

Der Zusammenhang mit Berufsausübung und berufsbezogenen Überzeugungen bei Sekundarstufenlehrkräften

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel untersucht die sozioökonomische Herkunft von Mathematiklehrern in Deutschland und den Zusammenhang mit ihren Berufslaufbahnentscheidungen sowie berufsbezogenen Überzeugungen. Grundlage sind Fragebogendaten von 1126 Mathematiklehrkräften, die an einer für Deutschland repräsentativen Sekundarschul-Stichprobe unterrichten. Angelehnt an die Theorie Bourdieus wurde geprüft, ob die ökonomischen und kulturellen Verhältnisse in den Herkunftsfamilien der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Entscheidungen zur Berufslaufbahn und ihren berufsbezogenen Überzeugungen stehen. Weiterhin wurde betrachtet, inwiefern Lehrkräfte in ihrem Unterrichtsalltag auf Schüler treffen, die aus ihnen fremden Herkunftsgruppen stammen. Die Ergebnisse zeigen, dass die sozioökonomische Herkunft der Lehrer in keinem systematischen Zusammenhang mit ihren Berufslaufbahnentscheidungen sowie ihren berufsbezogenen Überzeugungen stehen.

1. Einleitung

Der sozioökonomische Hintergrund von Schülern ist spätestens seit den Ergebnissen der PISA-Studie 2000 (Baumert & Schümer, 2001) ein wichtiges Thema in der (soziologischen) Bildungsforschung (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Ditton & Krüsken, 2006a). Als zentrale Resultate können der deutliche Unterschied zwischen 15-jährigen Schülern unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft in den erreichten Kompetenzniveaus der Domänen Lesen und Mathematik sowie die unterschiedliche Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit der sozioökonomischen Herkunft gesehen werden (Baumert & Schümer, 2001; Ehmke, Hohensee, Heidemeier & Prenzel, 2004). Während die Analyse sozialer Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung in der soziologischen Bildungsforschung eine lange Tradition hat, ist die differenzierte Analyse sozialer Disparitäten im Kompetenzerwerb vergleichsweise jung. In neueren Studien wird zwar bei der Betrachtung längerer Zeiträume eine gewisse Abnahme sozialer Ungleichheitsmuster dokumentiert (Breen & Luijckx, 2007; Mayer, Müller & Pollak, 2007). Insgesamt muss man aber in der Bundesrepublik von einer hohen Stabilität der Grundmuster sozialer Disparitäten der Bildungsbeteiligung (insbesondere im internationalen Vergleich) sprechen. Dieser Befund hat immer wieder das Bildungssystem selbst in den Blickpunkt des Interesses gerückt und die Frage aufgeworfen, ob das Bildungssystem als Institution selbst die Disparitäten mit verursacht. Konkret richtet sich dabei der Fokus auf den Unterricht und die Rolle des Lehrers.

Viele Arbeiten zum Thema Ungleichheiten im Bildungssystem beziehen sich auf Pierre Bourdieu, der in seinen Arbeiten zur Kulturtheorie die Schule explizit als Institution der Mittel- und Oberschicht bezeichnete, die kulturelle Werte der gebildeten Klassen verkörpere. Es handele sich somit bei der Schule um ein System für die gebildeten Klassen, das durch eine Gleichbehandlung von Ungleichheiten systematisch jene Schüler benachteilige, die aufgrund ihres kulturellen Erbes den kulturellen Anforderungen der Schule nicht gewachsen seien (Bourdieu, 2001, S. 39).

Die bourdieusche These, wonach die Schule gerade durch ihre institutionalisierte Werteordnung, den verlangten Sprachcode und die Verkehrsformen – Merkmale, die an den Normen der Mittelschicht orientiert seien – sozial diskriminierend wirke, hat viele Anhänger gefunden, obwohl die empirischen Belege ausgesprochen schwach sind. Die Befunde von Längsschnittuntersuchungen, die überhaupt erst eine Überprüfung der theoretischen Annahmen zulassen, liefern wenig Unterstützung. So konnte zum Beispiel nachgewiesen werden, dass Merkmale der sozioökonomischen Herkunft nach Kontrolle des Vorwissens und der kognitiven Grundfähigkeiten praktisch keinen Einfluss auf die Leistungsentwicklung von der 7. bis zur 10. Jahrgangsstufe hatten (Baumert & Köller, 1998; Baumert, Köller & Schnabel, 2000). Diesen Befund bestätigt auch die an PISA-2003 gekoppelte Längsschnittstudie von der 9. zur 10. Klassenstufe (Ehmke et al., 2006).

Speziell die Annahme, dass die sozioökonomische Herkunft der Lehrkräfte selbst ihre Berufsausübung beeinflusst und somit zu den eben beschriebenen Ungleichheiten beiträgt, ist bisher so gut wie nicht empirisch geprüft worden. Ziel der vorliegenden Studie ist es, die zuvor beschriebenen Zusammenhänge für das deutsche Bildungssystem erstmals systematisch zu analysieren. Die Untersuchung liefert zunächst einen Überblick über die sozioökonomische Herkunft von Lehrkräften in der Sekundarstufe I in allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Die Beschränkung auf die Sekundarstufe I liegt in der Möglichkeit begründet, den Effekt auf Berufswahlentscheidungen bei gleichen Leistungsvoraussetzungen im Sinne einer Wahl unterschiedlicher Laufbahnen zu untersuchen. Weiterhin soll untersucht werden, wie deutlich ein herkunftsbezogenes Mismatch zwischen Schülern und deren Lehrkräften (als Vertreter der Institution) auftritt, welches zudem unterschiedliche Auffassungen bezüglich der zu vermittelnden Inhalte nach sich zieht.

Grundlage für die Untersuchung sind Daten, die im Rahmen von PISA 2003 erhoben wurden und Informationen von Lehrern liefern, die Mathematik an den an PISA beteiligten Schulen unterrichten. Da die Kulturtheorie von Bourdieu den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung darstellt, werden zunächst die wichtigsten Annahmen und Ausführungen zu möglichen Effekten seitens der Lehrer innerhalb seiner Theorie kurz umrissen.

2. Die Kulturtheorie von Pierre Bourdieu angewandt auf den sozialen Hintergrund von Lehrkräften

2.1 Die Kapitaltheorie Bourdieus

In der Bildungsforschung stellt der soziale Hintergrund eine zentrale Analysevariable dar. Hierbei findet insbesondere die von Bourdieu vorgenommene Differenzierung des familiären Hintergrundes in unterschiedliche Kapitalien (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) Berücksichtigung (vgl. u.a. Georg, 2004; Maaz & Watermann, 2007; Watermann & Baumert, 2006). Für die vorliegende Arbeit ist vor allem die Unterscheidung zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital von Bedeutung (Bourdieu, 1983). Das *ökonomische Kapital* subsumiert alle Formen des materiellen Besitzes und ist in Geld messbar oder direkt in dieses übertragbar. Das *kulturelle Kapital* einer Person wird auch als Bildungskapital bezeichnet und lässt sich in drei Formen unterscheiden. Dem institutionalisierten Kulturkapital entsprechen die formalen Zertifikats- und Positionszuweisungen. Unter objektiviertem Kulturkapital versteht Bourdieu materiellen kulturellen Besitz (z.B. Literatur, Gemälde, Instrumente usw.), der übertragen werden kann. Die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die bspw. den Genuss eines Gemäldes erst ermöglichen, bedarf es der Inkorporierung kulturellen Kapitals, eines Vorgangs, der nur über die kulturelle und soziale Praxis vermittelt werden kann (Bourdieu, 1983). Sie sind wichtig, um die Position eines Individuums in einer sozialstrukturellen Hierarchie zu festigen oder zu verbessern. Der Kapitalbegriff dient in diesem Zusammenhang auch als ein Differenzierungsmerkmal sozialer Klassen (Bourdieu, 1982). Die drei Kapitalformen sind ineinander konvertierbare und gegeneinander austauschbare Elemente von Reproduktionsstrategien.

Bourdieu geht davon aus, dass die zentralen Ressourcen (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) in der Bevölkerung ungleich verteilt sind und sich die einzelnen Gesellschaftsmitglieder anhand der individuellen Ausstattung mit diesen Ressourcen in vertikal voneinander getrennten Klassen zuordnen lassen.¹ Durch das Aufwachsen in den verschiedenen Klassen², so die Annahme, bilden sich klassenspezifische Kultur- und Habitusformen aus (vgl. Kraus & Gebauer, 2002). Kennzeichen dieser klassenspezifischen Habitusformen sind Bourdieu zufolge spezifische Denk-, Wahrnehmungs-, Einstellungs- und Bewertungsmuster.

Bezogen auf das Bildungssystem bedeutet dies, dass schichtspezifisches Verhalten innerhalb des Bildungssystems Ausdruck verinnerlichter Einstellungsmuster ist, die auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind und von Bourdieu als Habitus bezeichnet werden. Hierunter fasst Bourdieu auch eine sozio-habituell bedingte Bildungszurück-

1 Dabei unterscheidet Bourdieu drei Klassen, die Arbeiterklasse, die des Kleinbürgertums und die der Bourgeoisie.

2 Die Begriffe Klasse und Schicht werden in der vorliegenden Studie synonym verwendet (vgl. Geißler, 2006). Im Folgenden sprechen wir im Wesentlichen von verschiedenen Herkunftsgruppen.

haltung unterprivilegierter Klassen. Bezüglich des Habitus kommt dem inkorporierten Kulturkapital die größte Bedeutung zu. Über die Lebenszeit verinnerlichten Personen ihr objektiviertes Kulturkapital so, dass daraus dauerhafte Dispositionen, d.h. die Fähigkeit, sich in bestimmten Situationen auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten, entstünden, die das individuelle Verhalten im gesellschaftlichen Interagieren regelten. Eine erfolgreiche Teilhabe am Bildungssystem hinge somit davon ab, dass es Familien gelingt, ihr objektiviertes Kapital in ein habituell inkorporiertes Kapital der nachfolgenden Generation zu transformieren.

Die Kommunikation zwischen den verschiedenen Herkunftsgruppen sei Bourdieu folgend zudem stark von den herkunftseigenen Denkweisen und Praktiken geprägt, die wiederum in Zusammenhang mit dem Besitztum an Kapitalarten stehen und in der Interaktion mit der umgebenden Sozialumwelt eine Rolle spielen sollen. So begünstigten z.B. Praktiken aus sozial begünstigten Herkunftsgruppen eher einen sozialen Aufstieg als jene aus weniger gut gestellten Herkunftsgruppen. Entscheidend innerhalb der Theorie Bourdieus ist jedoch die Annahme, dass je nach zugrunde liegender Konstellation Personen der Zugang zu bestimmten Systemen bzw. deren produktive Nutzung erleichtert oder erschwert wird. Diese beschriebenen Mechanismen sollten nicht nur im alltäglichen Umgang mit Personen wirken, sondern auch im System Schule unmittelbar relevant sein. Zum einen dann, wenn Bildungsdisparitäten zwischen den Sozialschichten als Folge gesellschaftlicher Reproduktionsprozesse, die über schichtspezifische Sozialisationsproxen vermittelt werden, entstehen und zum anderen, wenn die Schule durch ihre institutionalisierte Wertordnung, den verlangten Sprachcode und die Verkehrsformen sozial diskriminierend wirke.

2.2 *Mögliche Auswirkungen der Klassenzugehörigkeit in Bezug auf Lehrer*

Nach Bourdieu ist auch die Kultur der Schule schichtspezifisch, sodass sie Schüler der Mittel- und Oberklasse begünstigt und sich aversiv gegenüber den Werten und Normen der unteren Schicht verhält. Das Aufeinandertreffen der beiden Kulturen zeigt sich in vielfältigen Verflechtungen, die z.B. in unterschiedlichen Sprachcodes, Regeln oder Werten manifest werden. Die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülern stellt hierbei einen zentralen Aspekt dar. In dem vorliegenden Artikel werden daher die Lehrer als Vermittler zwischen der Schulkultur und der Kultur der Schüler näher untersucht.

Heutige Lehrkräfte haben ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abgeschlossen und somit die Schule erfolgreich durchlaufen. Nach der Ausbildung führte der Berufseinstieg in der Regel zu einer gesicherten Erwerbsbiografie (Beamtenstatus) innerhalb eines kulturell anregenden Umfeldes. Lehrkräfte können aufgrund ihrer Ausbildung und den Einkommenschancen und -sicherheiten generell den begünstigten Herkunftsgruppen zugeschrieben werden (vgl. spätere Einteilung über die EGP-Klassifizierung). Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte auch „Produkte des Systems“ (vgl. Bourdieu, 2001, S. 40) werden, also die Werte des institutionellen Systems Schule annehmen, die Bourdieu als „privilegierte(n) Werte der Bourgeoisie“ (S. 40) bzw. als „aristokratische Kul-

tur“ (S. 41) beschreibt. Die so stattfindende Sozialisation – so die These Bourdieus – führe somit zu einer Werte-Vereinheitlichung im System Schule, die besonders dann zu ungünstigen Interaktionen führt, wenn Lehrkräfte auf Schüler treffen, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft diesem Wertesystem nicht entsprechen.

Dennoch stammen nicht alle Lehrkräfte ursprünglich aus begünstigten Herkunftsgruppen. So wird häufig argumentiert, dass gerade der Lehrerberuf mit seinen relativen finanziellen Sicherheiten zu den Aufsteigerberufen zu zählen ist (Kühne, 2006; Trep-tow, 2006; Willer, 1993). Die Befundlage hierzu ist allerdings inkonsistent (siehe Abschnitt 2.5).

Nun bleibt die Frage zu klären, wie sich die heterogene Herkunft der Lehrkräfte in ihrem Berufsleben auswirken kann. So ist es einerseits möglich, dass Lehrer unterschiedliche Berufslaufbahnentscheidungen innerhalb der Profession treffen, andererseits aber auch herkunftseigene Überzeugungen in ihre Berufsausübung einbringen. Auch wenn Lehrkräfte im Vergleich zu anderen akademischen Berufen insgesamt zu ungefähr 50% aus den oberen sozioökonomischen Herkunftsgruppen stammen (Kühne, 2006), sind doch innerhalb des Lehrerberufs unterschiedliche Status in den verschiedenen gewählten Lehramtszugängen zu beobachten. Sie sind mit unterschiedlichem Prestige und Schülerklientel, unterschiedlicher statusbezogener Besoldung sowie verschiedenen Studienzeiten verbunden (vgl. Terhart, 2003).

Möglich ist also, dass die soziale Herkunft einen Einfluss darauf hat, welche Berufslaufbahnen – innerhalb des Lehrerberufs – eingeschlagen werden. Zum einen müssten Personen aus den begünstigten Herkunftsgruppen über mehr Möglichkeiten und Unterstützungssysteme verfügen, um eine höhere Berufslaufbahn anzustreben und ein längeres Studium zu absolvieren. Zum anderen ist es möglich, dass Personen aus weniger begünstigten Herkunftsgruppen nicht so hohe Karrierelaufbahnen anstreben, da ihr Erwartungshorizont geringer ist als bei Personen aus sozioökonomisch begünstigten Herkunftsgruppen. So kann die Unsicherheit sowohl durch ein Abwehrverhalten des sozialen Umfelds in den Herkunftsgruppen als auch durch eigene Ängste bezogen auf den Statuswechsel forciert werden. Es ist weiterhin vorstellbar, dass dieser Berufsweg, z.B. wegen eines relativ sicheren Status nach Übernahme in den staatlichen Dienst, von Personen aus weniger begünstigten Herkunftsgruppen als Aufstiegschance genutzt wird, da die Unsicherheiten der Investition von Zeit und geringem Kapitalvolumen in ein Studium durch eine hohe Sicherheit des Berufsstandes ausgeglichen werden könnte.

2.3 *Mögliche Auswirkungen bezogen auf die schulische Interaktion*

Wenn Lehrer nun aufgrund ihrer sozioökonomischen Herkunft unterschiedliche Berufslaufbahnen einschlagen, steht die Frage im Raum, ob dies auch Auswirkungen für die Schüler mit sich bringt. So muss zunächst festgestellt werden, welchen Schülern die Lehrkräfte von unterschiedlichen Herkunftsgruppen gegenüberstehen. Vorstellbar ist also, dass in der Lehrsituation die Schülerschaft der Klasse in ihrer Gesamtheit eine andere Herkunft aufweist als die sie unterrichtende Lehrperson.

Dieses Mismatch dürfte jedoch nur Auswirkung auf die Interaktion im Klassenzimmer haben, wenn das professionelle Denken und Handeln der Lehrkräfte deutlich von ihrer Herkunft bestimmt wird. Die bourdieusche Theorie postuliert, dass sich die sozioökonomische Herkunft der Lehrkräfte vor allem in ihren Wertvorstellungen und Überzeugungen äußert (vgl. Bourdieu, 2001, S. 40). Demnach seien diese ein Aspekt des herkunftsspezifischen Habitus, der sich auch bei Lehrpersonen aufgrund der Schichtzugehörigkeit ausprägt hat. Im Rahmen der bourdieuschen Theorie wird zwischen eher traditionellen, konservativen und progressiven Überzeugungen unterschieden und argumentiert, dass Personen begünstigter und mittlerer Herkunftsgruppen zu konservativen – auf Aufrechterhaltung des eigenen Status abzielenden – und Personen weniger begünstigter Herkunftsgruppen zu progressiven – Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs eröffnenden – Haltungen tendieren sollten.

Bezogen auf die Situation von Lehrkräften lassen sich hieraus zwei Schlussfolgerungen ableiten. Erstens sollte die Mittelschichtsinstitution Schule insgesamt von eher konservativen Haltungen geprägt sein (vgl. Lortie, 1975). Zweitens ist vorstellbar, dass Lehrer entweder ihre schichtspezifischen Wertvorstellungen beibehalten oder sich an den Habitus dieser neuen Umgebung anpassen und somit auch dessen Wertvorstellungen internalisieren (vgl. Terhart, 2001). So ist es möglich, dass Lehrkräfte aus begünstigten Herkunftsgruppen tendenziell aus Statuserhaltungserwägungen stärker zu konservativen Haltungen tendieren als Vertreter mittlerer Herkunftsgruppen. So beschreibt Terhart (2004) in Bezug auf Lehrer die „Abgrenzungsbemühungen nach unten“ (S. 557) von Gymnasiallehrkräften. Für Lehrkräfte aus ursprünglich weniger begünstigten Herkunftsgruppen könnte dagegen angenommen werden, dass auch sie – um in der neuen Herkunftsgruppe anerkannt zu werden – zu den eher konservativen Haltungen der Mittelschichtsinstitution Schule tendieren, die ihnen zu ihrem Aufstieg zum Lehrerberuf verholfen haben (Bourdieu, 2001). So könnten auch sie durch „Beflissenheit „nach oben“ zu den Autoritäten“ (vgl. Terhart, 2004, S. 557) ihren Status im neuen Umfeld behaupten wollen.

Wertvorstellungen bilden ein weites Spektrum von Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen und Zielen einer Person ab. Im Hinblick auf mögliche Effekte der sozialen Herkunft von Lehrkräften auf die Interaktion mit ihren Schülern sind vor allem solche Überzeugungen von Bedeutung, die sich spezifisch auf professionelle Inhalte beziehen und somit für das professionelle Handeln relevant sind. Die Forschung zu Lehrerüberzeugungen macht somit häufig die Gegenüberstellung von konservativen und progressiven Haltungen anhand von normativen Vorstellungen über schulische Erziehungsziele fest (Pajares, 1992). So werden eher konservative Zielvorstellungen z.B. die Vermittlung von soliden Fachkenntnissen und Förderung von arbeitsrelevanten Tugenden als wichtige Ziele schulischer Erziehung, oder eher progressive Zielvorstellungen z.B. die Erziehung zum mündigen Bürger, Vermittlung fächerübergreifender Fertigkeiten oder sozialer Kompetenzen betont. Da Lehrkräfte bei der Beantwortung von Fragen zu Erziehungszielen globale Einschätzungen zur Wichtigkeit bestimmter Ziele bei der Erziehung eines Kindes und somit bei der Heranbildung von Menschen geben, können diese als Indikator für allgemeine Wertorientierungen herangezogen werden (vgl. Tarnai, 2006).

Normative Vorstellungen über schulische Ziele wirken auf das Handeln von Lehrkräften und somit auch auf Lernerfolge der Schüler (Pajares, 1992) und könnten somit eine wichtige Vermittlungsvariable des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft der Lehrkräfte und dem Umgang mit ihrer Schülerschaft darstellen. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Untersuchung berufsbezogene Überzeugungen in Form von Erziehungszielen bei den Lehrern näher beleuchtet und der Frage nach herkunftsspezifischen Mustern nachgegangen.

2.4 Empirischer Kenntnisstand

Die Ausführungen zu Bourdieus Theorie wurden von ihm in seinen Veröffentlichungen nicht empirisch belegt. Es sind nur sehr wenige empirische Studien dokumentiert, die zur Untermauerung der auf die Lehrkräfte bezogenen Thesen herangezogen werden könnten. Der empirische Kenntnisstand zu Befunden, die speziell über die Auswirkungen der sozioökonomischen Herkunft im Lehrerberuf informieren, ist unbefriedigend, da die wenigen publizierten Studien entweder sehr alt oder schwer methodisch nachvollziehbar sind. Sie werden im Folgenden kurz zusammengefasst.

Bezogen auf die Frage, inwieweit die sozioökonomische Herkunft sich in Berufslaufbahnentscheidungen (angehender) Lehrkräfte manifestiert, liegen international Befunde aus Norwegen (Lauglo, 1975, mit 1153 norwegischen Vollzeitkräften) und den USA (Biraimah, 1988, mit 200 Lehramtsstudierenden) vor. Beide Studien stellten einen negativen Zusammenhang zwischen der sozialen Stellung der Lehrkraft und der Festlegung auf eine Lehrerkarriere fest, wobei besonders die Personen aus weniger begünstigten Herkunftsgruppen bereits zu Beginn ihrer Laufbahn eine Lehrerkarriere anstrebten. Für Deutschland liegen zwei relativ aktuelle Studien vor. In einer qualitativen Studie von Willer (1993, 165 Studienanfängerinnen und -anfänger für Lehramt an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg) wurden die Eltern der Lehrkräfte nach dem Klassifizierungssystem der Schichtzugehörigkeit von Moore und Kleinig (1960) eingeordnet und für den Lehrerberuf eine Aufsteigerquote von 47,9%, Absteigerquote von 17,6% und einen Schichtverbleib von 34,5% ermittelt. Die „Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften“ (ALLBUS) von 1980 bis 2002 diente als Datengrundlage für eine quantitative Untersuchung (Kühne, 2006), die ebenfalls auf einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (EGP-Klassen) und der Entscheidung für den Lehrerberuf hinweist. Insgesamt stammten ca. 53% der Lehrkräfte aus den beiden Dienstklassen (obere und untere Dienstklasse). Im Vergleich zu den weiteren akademischen Berufen (Architekten, Juristen sowie Ärzte) wählten jedoch auch Personen aus den Arbeiterklassen (Facharbeiter und un-/angelernte Arbeiter) öfter den Lehrerberuf. Beim Vergleich unterschiedlicher Lehramtstypen – im Sinne von unterschiedlichen Karrierewahlen innerhalb des Lehrerberufs – konnte keine Abhängigkeit mit der sozialen Herkunft ermittelt werden. Tendenziell scheint somit der Lehrerberuf insgesamt tatsächlich sowohl als Aufsteigerberuf als auch als Status erhaltender Beruf zu wirken (siehe auch Enzelberger, 2001); inwieweit innerhalb des Berufsbildes

differenziert werden muss, kann aufgrund der vorliegenden Daten jedoch nicht entschieden werden.

Bezogen auf die Frage des Einflusses der sozioökonomischen Herkunft auf die Überzeugungen der Lehrkräfte sind die empirischen Befunde inkonsistent. Für einen Zusammenhang sprechen Ergebnisse aus einer Reanalyse einer schwedischen Bevölkerungsbefragung (Lindblad, 1986), bei der Personen befragt wurden, die in einem pädagogischen Beruf halbautonom im öffentlichen Sektor arbeiteten ($N = 55$). Die Wertvorstellungen bezogen auf soziale Themen, ökologische Konflikte und politische Referenzen dieser Personen lagen unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft nahe an denen der Arbeitgeber und dem Kleinbürgertum und am weitesten entfernt von denen der Arbeiter, entsprechen also eher den Vorstellungen sozioökonomisch begünstigter Herkunftsgruppen. Gegen einen Zusammenhang zwischen Herkunft und Lehrereinstellungen sprechen Befunde aus der Studie von Lauglo (1975), die belegt, dass Aspekte wie das Rollenverständnis und der Reformwille unabhängig von der Herkunft der untersuchten Lehrkräfte bzw. Kandidaten waren.

Zusammenfassend zeigen diese vereinzelt Befunde empirischen Klärungsbedarf für die bourdieusche These zur Auswirkung der sozialen Herkunft von Lehrkräften auf deren Berufsausübung und somit den Umgang mit den Schülern.

3. Forschungsfragen der vorliegenden Untersuchung

Die vorliegende Studie soll erste Ergebnisse zur sozioökonomischen Herkunft der Lehrer in Deutschland liefern und Zusammenhänge in Bezug auf ihre Berufsausübung aufzeigen. Ausgehend von den eingangs geschilderten theoretischen Annahmen sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden.

1. Aus welchen sozioökonomischen Verhältnissen stammen Sekundarstufen-Lehrer in Deutschland?
2. Lassen sich Effekte der sozioökonomischen Herkunft der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Berufslaufbahnen beobachten, d.h. schlagen Personen aus weniger begünstigten Herkunftsgruppen im Vergleich zu den Personen aus den sozial begünstigten Herkunftsgruppen trotz gleicher Fähigkeiten eine für Lehrkräfte niedrige Berufslaufbahn ein?³
3. Finden Lehrkräfte typischerweise eine Schülerschaft vor sich, die aus ähnlichen oder anderen Herkunftsgruppen als sie selbst stammen?
4. Lassen sich Effekte der sozioökonomischen Herkunft der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer berufsbezogenen Überzeugungen nachweisen? D.h. vertreten Lehrer, die aus

3 Die hier erwarteten Ergebnisse müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Da ausschließlich Lehrkräfte des Sekundarschulwesens untersucht werden, können Unterschiede in der Berufslaufbahn u.a. zwischen Primar- und Sekundarstufe mit den vorliegenden Daten nicht analysiert werden.

den begünstigten und mittleren Herkunftsgruppen stammen, andere Vorstellungen bezüglich schulischer Erziehungsziele als Lehrkräfte aus den weniger begünstigten Herkunftsgruppen?

Angesichts der defizitären Datenlage zum Thema versteht sich der vorliegende Beitrag als eine erste Sondierung des Terrains. Als Datenbasis werden Informationen aus einer großen repräsentativen Schulbefragung genutzt, die es erlaubten, erste Befunde zu einem in der pädagogischen Forschung – zumal im deutschen Sprachraum – kaum behandelten Fragenkomplex vorzulegen.

4. Methoden

4.1 Datenbasis und Stichprobe

Die folgenden Analysen beruhen auf einer großen Stichprobe an Mathematiklehrkräften; diese ist repräsentativ für die Population von Lehrkräften, die Mathematik in 9. Klassen in Deutschland unterrichten. Somit stellt die Arbeit eine Ergänzung zu bisherigen Studien zum Thema dar, welche vor allem mit kleineren Konvenienzstichproben ungeklärter Repräsentativität arbeiten. Die Daten wurden im Rahmen der deutschen PISA-I-Plus-Studie 2003/2004 (PISA-Konsortium Deutschland, 2006b) und der daran angekoppelten Studie „Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz“ (COACTIV) (s. z.B. Krauss et al., 2004) erhoben. Im Zuge dieser Projekte fand an den Schulen, die an der PISA-2003-Erhebung teilnahmen, eine ausführliche schriftliche Befragung eines Teils des Lehrerkollegiums (ca. 12 Lehrkräfte pro Schule) statt. Ein Teil der Befragung befasste sich dabei mit biografischen Daten und stellt die Grundlage dieser Arbeit dar. Die Gegenüberstellung der sozioökonomischen Herkunft der Lehrkräfte und der Schüler wird mithilfe der PISA-2003-Schülerbefragung vorgenommen.

Ausgangspunkt für die Rekrutierung der PISA-Lehrerstichprobe sind die 198 PISA-Schulen im Jahr 2003. Diese Schulen stellen eine für Deutschland repräsentative Stichprobe allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I dar. Im Zuge der deutschen Ergänzung von PISA wurden in jeder Schule zwei Klassen untersucht. Die Mathematiklehrkräfte dieser Klassen sowie zehn zusätzlich rekrutierte Lehrer der entsprechenden Schulen nahmen an der Fragebogenerhebung teil (wenn keine Mathematiklehrkräfte zur Verfügung standen, wurde in folgender Reihenfolge auf die Fächer Naturwissenschaften, Deutsch und Fremdsprache zurückgegriffen), sodass insgesamt eine Stichprobengröße von 1940 Lehrern gewonnen werden konnte – dies stellt die Basisstichprobe der PISA-Lehrerbefragung dar. Diese Ausgangsstichprobe wurde für die hier berichteten Analysen in mehreren Schritten modifiziert. In einem ersten Schritt wurden die Lehrkräfte ausgeschlossen, die ihren Lehramtszugang in der ehemaligen DDR erlangt haben (N = 493), da aufgrund der politisch-ideologischen Ausrichtung in der DDR-Lehrerausbildung, der unterschiedlichen Wertigkeit der Schichten in den beiden Systemen

sowie der verschiedenen Zugangsvoraussetzungen die gesellschaftlichen Bedingungen für Lehrkräfte in der DDR nicht mit denen der Bundesrepublik vergleichbar waren. In einem zweiten Schritt wurden die Fälle ausgeschlossen, die keine Angaben zum Studium der Eltern machten. Dieses listwise-deletion-Verfahren wurde gewählt, da es sich bei diesem Merkmal um eine zentrale, unabhängige Variable in dieser Untersuchung handelt, die – wie Voranalysen zeigten – nur begrenzt durch andere Prädiktoren in einem Schätzverfahren vorherzusagen war (zum Umgang mit fehlenden Werten siehe 5.3). Ein Vergleich der Lehrkräfte mit und ohne Angaben zum Studium der Eltern ergab keine Hinweise auf eine systematische Antwort-Verweigerung, da beide Gruppen im Hinblick auf Geschlecht und Alter vergleichbar waren. Die resultierende Stichprobe von 1357 Lehrkräften wurde für das Imputationsverfahren zur Schätzung der fehlenden Werte genutzt (siehe Abschnitt 4.3), um von einer möglichst hohen Stichprobenpower profitieren zu können. Um schließlich die Stichprobe homogen zu halten, wurden in einem nächsten Schritt alle Lehrkräfte ausgeschlossen, die aktuell nicht Mathematik unterrichteten.

Nach diesen Modifizierungen besteht die Stichprobe für die vorliegenden Analysen aus 1126 Mathematiklehrkräften, davon waren 42,6% Frauen, der Altersdurchschnitt betrug 47,2 Jahre ($SD = 10,0$), die durchschnittliche Berufserfahrung betrug 20,0 Jahre ($SD = 11,2$). Eine Gegenüberstellung der Substichprobe mit den eliminierten Fällen (Lehrkräfte anderer Fächer) zeigte keine Unterschiede in demographischen Analysen. Die Repräsentativität der Daten kann somit für aktuell praktizierende Mathematiklehrer in der Sekundarstufe 1 angenommen werden. Von den Lehrkräften unterrichteten 32,5% am Gymnasium, 27,2% an Realschulen, 9,9% an Gesamtschulen, 3,3% an Mittelschulen und 27,1% an Hauptschulen.

4.2 Instrumente

Variablen der sozialen Herkunft

Zur Erfassung des *ökonomischen Kapitals* der Herkunftsfamilie wurden zwei Indikatoren herangezogen. Für die die Regressions- und die Varianzanalyse wurde das EGP-Klassenschema verwendet, welches auf der „International Standard Classification of Occupational Status“-Kodierung, der ISCO-88-Kodierung (ILO, 1990) beruht und für diese Untersuchung zu einem 6-Klassenschema zusammengefasst wurde (vgl. Baumert & Maaz, 2006, S. 18; Erikson, Goldthorpe & Portocarero, 1979, S. 420). Nach dieser Klassifikation werden die Lehrkräfte bezogen auf den beruflichen Status der Eltern in folgende Klassen eingeteilt: Obere und untere Dienstklasse (in Letzterer befindet sich der Lehrerberuf), Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung, Selbstständige, Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion/Meister, un- und angelernte Arbeiter/ Landwirte. Aus den Angaben zu den Eltern der Lehrkräfte wurde die Variable „*Höchste EGP-Klasse in der Familie*“ gebildet (s. auch PISA-Konsortium Deutschland, 2006a).

Auch der für die Gegenüberstellung der Lehrkräfte mit ihren Schülern verwendete International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI) beruht auf der ISCO-88-Kodierung. Weitere Angaben zur Berufstätigkeit und zum Bildungsniveau der Eltern fließen in die Index-Bildung ein (Ganzeboom, de Graf, Treiman & de Leeuw, 1992). Für die Analysen wurde der *höchste ISEI in der Familie* gebildet.

Das (*institutionalisierte*) *kulturelle Kapital* der Familie wurde durch die berufliche Qualifikation der Eltern mit den Ausprägungen 1 = „kein Elternteil hat studiert“, 2 = „ein Elternteil hat studiert“ und 3 = „beide Eltern haben studiert“ erfasst. Des Weiteren wurde für die deskriptive Beschreibung der Stichprobe auf den *Schulabschluss* der Eltern zurückgegriffen (Ausprägungen: 4 = Abitur, 3 = Fachhochschule, 2 = Realschule und 1 = Haupt-/Volksschule).

Merkmale der beruflichen Laufbahn

Als ein Indikator für eine Berufslaufbahnentscheidung wurde der von den Lehrkräften erworbene Lehramtszugang erfasst. Aufgrund der länderspezifischen Ausbildungsgänge wurde grob zwischen den Ausprägungen 1 = „2. Staatsexamen Grund-/Hauptschule/Primarstufe“, 2 = „2. Staatsexamen für Realschule/Sekundarstufe 1“ und 3 = „2. Staatsexamen für Gymnasium/Sekundarstufe 2“ unterschieden. Des Weiteren wurde – als Kontrollvariable – die Abiturnote der Lehrkräfte erfasst. Die Abiturnote spiegelt in diesem Zusammenhang den erfolgreichen Bildungsabschluss wider.

Sozioökonomische Herkunft der unterrichteten Schülerschaft und Vergleich mit der Herkunft der Lehrkräfte

Um einen Vergleich der sozioökonomischen Herkunft der Lehrkräfte mit der ihrer Schülerschaft vorzunehmen, wurde auf zusätzliche Schüler-Daten aus PISA zurückgegriffen. Pro Schule lagen Daten von zwei 9. Mathematik-Klassen vor. Da diese Klassen im Rahmen der PISA-Erhebung innerhalb der Schulen zufällig gezogen wurden, können sie als Schätzer für die Schülerschaft der gesamten Schule betrachtet werden. Die Lehrkräfte dieser Mathematikklassen sind Teil der hier berichteten Stichprobe, sodass für diese Teilstichprobe die sozioökonomische Herkunft der Lehrkräfte und der Schüler im direkten Vergleich betrachtet werden.

Es liegen für 235 Lehrkräfte Daten ihrer Schulklassen vor. Es wurden im PISA-Schülerfragebogen erhobene Angaben über kulturelles und sozioökonomisches Kapital verwendet, die der Erfassung für die Lehrkräfte entsprechen: a), sozioökonomisches Kapital: ISEI, der auf den Daten zur Bildung, zum Beruf und zum Einkommen der Eltern beruht b) kulturelles Kapital: Studium der Eltern. Es wurde der höchste Wert innerhalb der Familie gewertet.

Um pro Lehrkraft Indikatoren zu erhalten, die beschreiben, wie stark die Diskrepanz zwischen der eigenen sozialen Herkunft und der der unterrichteten Schüler ist,

wurde ein mehrschrittiges Verfahren angewandt, das die Mehrebenenstruktur (pro Lehrperson liegen mehrere Schülerangaben vor) berücksichtigt. Es wurden jeweils zwei Indikatoren gebildet: a) Differenzwert ISEI und b) Differenzwert Bildung. Der erste Schritt erfolgte auf der individuellen Schülerebene: Für jeden Schüler wurde ein Schüler-Differenzscore ermittelt, der die Diskrepanz zwischen der sozialen Herkunft des Schülers und der Herkunft seiner Lehrkraft darstellt. Hierzu wurde der Schüler-ISEI-Wert vom ISEI-Wert der Lehrkraft abgezogen. Wies also beispielsweise eine Lehrkraft einen ISEI-Wert von 69 auf und ein Schüler einen ISEI-Wert von 45, würde dies einen Differenzscore von 24 für den Schüler ergeben, während ein Schüler mit einem ISEI-Wert von 72 bei der gleichen Lehrkraft einen Differenzscore von -3 erhalten würde. Für die Diskrepanz beim kulturellen Kapital wurde analog verfahren; der Wert des Schülers wurde vom Wert der Lehrkraft abgezogen, so dass z.B. ein Schüler, dessen Eltern beide ein Studium absolviert haben (Wert = 2), dessen Lehrkraft aber unstudierte Eltern hat (Wert = 0), einen Differenzscore von -2 erhalten würde (zeigt an, dass die Lehrkraft geringeres kulturelles Kapital aufweist als der Schüler). In einem zweiten Schritt wurden dann diese Schüler-Differenzscores auf Lehrerebene gemittelt, sodass sie pro Lehrkraft die durchschnittliche Übereinstimmung zwischen ihrer sozialen Herkunft und der mittleren Herkunft ihrer Schülerschaft abbilden. Dabei weisen positive Beträge in den Differenzwerten darauf hin, dass die Lehrkraft im Vergleich zu ihren Schülern eine günstigere Herkunft aufweist; negative Beträge weisen darauf hin, dass die Lehrkraft im Vergleich zu ihren Schülern eine ungünstigere Herkunft aufweist. Der ISEI-Differenzwert kann theoretisch Werte von -90 (deutlich niedrigerer ISEI bei der Lehrkraft im Vergleich zur ihrer Schülerschaft) bis $+90$ (deutlich höherer ISEI bei der Lehrkraft) einnehmen. Der Bildungs-Differenzwert kann theoretisch Werte von -2 bis $+2$ einnehmen.

Erziehungsziele

Die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte wurden mit zwei Skalen zur relativen Bedeutsamkeit von allgemeinen schulischen Erziehungszielen erfasst. Hierzu bewerteten die Lehrer unter der Frage „Für wie wichtig halten Sie es, dass in der Schule Folgendes vermittelt wird?“ eine Reihe an Zielen auf einer vier-stufigen Skala (1 = weniger wichtig bis 4 = äußerst wichtig). Es wurden zwei Skalen gebildet (Basis: Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation). Die Skala „Enges Verständnis von schulischen Zielen“ umfasst die vier Ziele Ordnung und Disziplin, solide Kenntnisse in den Hauptfächern, Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft sowie Bereitschaft zum Lernen (Cronbachs $\alpha = .68$), sie kann als Indikator für eine traditionelle Wertvorstellung gesehen werden. Die Skala „Weites Verständnis von schulischen Zielen“ umfasst sieben Items (z.B. rücksichtsvolles und hilfsbereites Verhalten, moralische Urteilsfähigkeit und soziale Verantwortungsbereitschaft, Cronbachs $\alpha = .83$), sie kann als Indikator für eine progressive Wertvorstellung gesehen werden. Beide Skalen korrelieren mit $r = .50$ miteinander.

4.3 Umgang mit fehlenden Werten und statistisches Vorgehen

Wie oben ausgeführt, resultiert die verwendete Analytestichprobe aus dem fallweisen Ausschluss von Personen, die keine Angaben zum Studium der Eltern lieferten. In der dann vorliegenden Stichprobe weisen die Variablen 0-16,9% fehlende Werte auf, wobei besonders die wichtigen Variablen der sozioökonomischen Herkunft durch hohe Ausfallquoten gekennzeichnet sind (vgl. Tabelle 1). Um eine gravierende Stichprobenreduzierung zu vermeiden, wurden fehlende Werte mit einem multiplen Imputationsverfahren mit Hilfe der Software NORM 2.01 ersetzt (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). In den vorliegenden Analysen wurden fünf Datensätze erzeugt, wobei alle Analysevariablen sowie neun Hilfsvariablen (Geschlecht, Alter, Anzahl unterrichteter Jahre, Voll-/Teilzeitstelle, Anzahl unterrichteter Schulen, Nominelles Unterrichtsdeputat, Unterrichtsfach Mathematik, SIOPS des Vaters, ISEI der Familie sowie zwei Variablen zum Berufswunsch) zur Schätzung einfließen. *Deskriptive* Statistiken wurden dann mit jedem der vollständigen Datensätze berechnet und mithilfe der von Rubin vorgelegten Formel (Schafer & Olsen, 1998) kombiniert, um so erwartungstreue⁴ Statistiken unter Nutzung der vollen Stichprobeninformation zu erhalten.

5. Ergebnisse

Tabelle 1 liefert eine deskriptive Übersicht über die Verteilung der Analysevariablen in der Stichprobe; je nach Skalenniveau der Variablen werden als Maße für die zentrale Tendenz das arithmetische Mittel, der Medianwert oder der Modalwert dargestellt, entsprechend sind als Maße für die Dispersion Standardabweichung oder Range angegeben.

4 Dieses Verfahren wird bei den zentralen Regressionsanalysen der Arbeit angewandt. Für die Analysen, bei denen Verteilungsunterschiede sowie Varianzanalysen berechnet wurden, boten die aktuellen gängigen Softwareangebote bisher keine Lösungen an. Die Berechnungen wurden daher in diesem Analyseteil für jeden imputierten Datensatz getrennt vorgenommen. Da hierbei der Schätzfehler nicht angemessen berücksichtigt werden kann, wurde bei den entsprechenden Analysen das Signifikanzniveau auf .01 festgesetzt. Aufgrund der Stabilität der Ergebnisse über die imputierten Datensätze hinweg werden die Ergebnisse zu Verteilungsunterschieden aus dem ersten imputierten Datensatz berichtet.

Imputierte Variablen	Missings in %	zentrale Tendenz	Dispersionsmaße	Min.-Max
Abiturnote	6,5	3	5	1-6
Lehramtszugang	0	2	3	1-4
Höchster Schulabschluss der Eltern	2,7	1	3	1-4
Studium der Eltern	0	1	2	1-3
HISEI Familie	14,4	51,5	32,8	-117-241
HEGP-Klasse Familie	16,9	2	5	1-6
Ziele in der Schule				
enges Verständnis der Lehrtätigkeit	5,2	3,2	0,5	1-4
weites Verständnis der Lehrtätigkeit	3,6	3,1	0,5	1-4

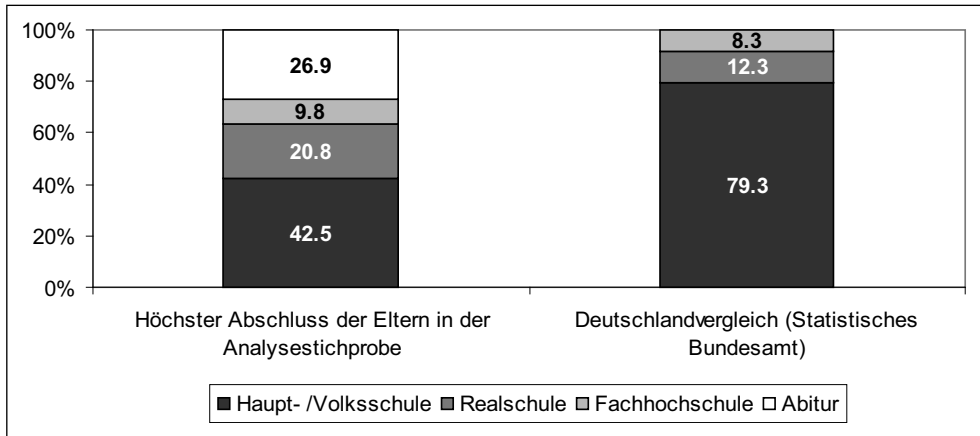
Anmerkung: Für die Maße der zentralen Tendenz wurde für die metrischen Variablen das arithmetische Mittel und die Standardabweichung, für die kategorialen Variablen der Modus sowie das Minimum und Maximum angegeben.

Tab. 1: Übersicht über fehlende Werte in der Ausgangsstichprobe sowie der Maße der zentralen Tendenz und Dispersionsmaße nach der Imputation (N = 1126)

5.1 Sozioökonomische Herkunft der Lehrkräfte: Überblick und Zusammenhang mit Lehramtszugang

Zunächst wird die Verteilung der Eltern der Lehrkräfte auf die EGP-Klassen dargestellt: 53,4% der Eltern kommen aus den beiden Dienstklassen (22,6% obere Dienstklasse, 30,8% untere Dienstklasse); aus den mittleren EGP-Klassen stammen 20,0% (Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung 16,4%, Selbstständige 3,6%) und aus den beiden Arbeiterklassen 26,6% der Lehrkräfte (15,2% Facharbeiter und Arbeiter mit Leistungsfunktion, Meister, 11,5% un- und angelernte Arbeiter, Landwirte).

Abbildung 1 zeigt den höchsten Schulabschluss in der Familie der Lehrkräfte. Das Abitur oder die Fachhochschulreife wurde von 36,7% der Familien erreicht, der Hauptschulabschluss von 42,5%. Dass es sich hier um eine sozial positiv selektierte Personengruppe handelt, wird deutlich, wenn diese Daten mit Informationen des Statistischen Bundesamtes verglichen werden (Statistisches Bundesamt, 2006). Als Referenz wurde die Schulausbildung der 40-49-Jährigen in der Bundesrepublik im Jahr 1980 herangezogen, welche in etwa der Elternkohorte der hier untersuchten Lehrkräfte (ausgehend



Quelle: Bildungsniveau der 40-49-Jährigen im April 1980, Schulausbildung (Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Datenreport: Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, 1983)

Anmerkungen zum Deutschlandvergleich: 0,2% der 40-49-Jährigen befanden sich in der Schulausbildung

Haupt-/Volksschule: Abgänger von der Volks- bzw. Hauptschule mit oder ohne entsprechenden Abschluss

Abb. 1: Höchster Schulabschluss in der Familie im Deutschlandvergleich (N = 1126)

von ihrem Durchschnittsalter) entsprechen dürfte. Für den Deutschlandvergleich lagen keine getrennten Daten für das Abitur und die Fachhochschulreife vor, dennoch zeichnet sich ein anderes Bild ab. Hier erwarben nur 8,3% der Bevölkerung die Hochschulreife und der Hauptanteil, 79,3%, erreichte maximal einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss. Bezogen auf das Studium liegen keine deutschlandweiten Referenzdaten vor.

Um die Bedeutung der sozioökonomischen Herkunft für die Berufsentscheidungen der Lehrer zu ermitteln, wurden im Folgenden multinomiale logistische Regressionen mit den fünf imputierten Datensätzen mit dem Programm Mplus gerechnet. So können die relativen Chancen der Wahl eines Lehramtszugangs unter Einbezug der Herkunftsgruppe und der Abiturnote der Lehrkraft ermittelt werden. Der Lehramtszugang der Lehrer, welcher die gewählte Berufslaufbahn widerspiegelt, wird als Kriterium vorhergesagt. In den Modellen gehen die EGP-Klasse der Eltern (Modell I) und die Abiturnote (Modell II) als Prädiktoren ein (vgl. Tabelle 2).

In Modell I wird zunächst geprüft, ob die Wahl eines bestimmten Lehramtszugangs durch die Zugehörigkeit der Eltern zu einer der EGP-Klassen vorhergesagt werden kann. Das vorhergesagte Kriterium ist die nominal-skalierte Variable Lehramtszugang (3 Kategorien). Sie geht mit dem Lehramtszugang „2. Staatsexamen für Gymnasium/Sekundarstufe 2“ als Referenzkategorie in das Modell ein, die EGP Klasse als kategoriale Variable mit der 6. Kategorie – den un- und angelernten Arbeitern/ Landwir-

Kriterium	Prädiktoren	Modell I		Modell II	
		Odds ratio	SE	Odds ratio	SE
Gymnasium vs. Haupt-/ Grundschule	EGP 1	-.39	1.48	-.18	.52
	EGP 2	-.73	1.55	-.32	.57
	EGP 3	.19	1.61	.03	.57
	EGP 4	.14	1.23	.08	.68
	EGP 5	.12	1.58	.00	.55
	Abiturnote			.91	.36
Gymnasium vs. Realschule	EGP 1	-.42	1.37	-.22	.64
	EGP 2	-.65	1.45	-.35	.69
	EGP 3	.23	1.46	.08	.68
	EGP 4	.00	1.20	.04	.78
	EGP 5	.17	1.44	-.04	.67
	Abiturnote			.85	.44
Nagelkerke r^2		.01		.19	

Anmerkungen: fett gedruckte Werte sind signifikant auf dem Niveau $p = .05$
 Da Mplus nicht die Möglichkeit der Berechnung von Pseudo- r^2 bietet, wurde das Nagelkerke r^2 in analogen Analysen in SPSS getrennt für die fünf imputierten Datensätze ermittelt. Berichtet werden die Ergebnisse des ersten Datensatzes. Diese konnten in den anderen Datensätzen reproduziert werden (Modell 1 keine Schwankungen, Modell 2: Schwankungen zwischen 18-21)

Ausprägungen Kriteriumsvariable:

1 = 2. Staatsexamen für Grund- und Hauptschule/Primarstufe

2 = 2. Staatsexamen für Realschule und Sekundarstufe I

3 = 2. Staatsexamen für Gymnasium und Sekundarstufe II (Referenzkategorie)

Ausprägungen EGP-Klasse:

1 = Obere Dienstklasse

2 = Untere Dienstklasse

3 = Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung

4 = Selbstständige

5 = Facharbeiter und Arbeiter mit Leistungsfunktion, Meister

6 = Un- und angelernte Arbeiter, Landwirte (Referenzkategorie)

Tab. 2: Relative Chancen der Wahl des Lehramtszugangs unter Berücksichtigung der Prädiktoren EGP-Klasse der Eltern und Abiturnote der Lehrkräfte (Referenzkategorie Kriterium Lehramtszugang: Gymnasium, Prädiktor EGP-Klasse: EGP-Klasse 6)

ten. Hierfür wurden die EGP-Klassen als dummy-kodierte Variablen in die Modelle aufgenommen.

Bei der Betrachtung von Modell 1 wird sichtbar, dass die Wahl des Lehramtszugangs nicht durch die EGP-Klassenzugehörigkeit der Eltern erklärt wird. Zum einen zeigt keine Kategorie der EGP-Klassen einen statistisch signifikanten Zusammenhang zur Wahl des Lehramtszugangs, zum anderen spricht das Nagelkerke- R^2 dafür, dass die Variable nur einen geringen Einfluss auf das Berufswahlverhalten der Lehrer hatte. Theoretisch würde ein odds ratio von z.B. $-.60$ für die Kategorie zwei der Variable EGP-Klasse der Eltern bedeuten, dass für eine Person, deren Eltern aus dieser statt aus der EGP-Klasse 6 (an- und ungelernete Arbeiter) stammen, eine um $.60$ erhöhte Chance besteht, den Lehramtszugang für das Gymnasium zu wählen anstatt des genannten Lehramtszugangs. Für keine der EGP-Kategorien lässt sich jedoch ein deutlicher Effekt nachweisen.

Da die Wahl des Lehramtszugangs positiv mit der Abiturnote der Lehrkräfte korreliert war, wurde in Modell 2 zusätzlich die Abiturnote der Lehrkräfte als Prädiktor in das Modell aufgenommen. Somit lassen sich potentielle spezifische Effekte der sozialen Herkunft von Effekten der Leistungsvoraussetzungen trennen.

Es wird deutlich, dass die Note einen stärkeren Anteil am Berufswahlverhalten der Lehrkräfte hat. Lehrer, die eine geringere Ausprägung der Variable Abiturnote aufweisen (also eine gute Note erhalten haben), haben eine sehr viel höhere Chance ($.91$), den Lehramtszugang Gymnasium zu wählen anstatt den Lehramtszugang Grund-/Hauptschule. Somit wählten Lehrer mit einer höheren Abiturnote signifikant häufiger den Lehramtszugang für das Gymnasium als für die Haupt- und Grundschule bzw. die Realschule ($p = .05$).

Die Ergebnisse sprechen also dafür, dass ein systematischer und statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Abiturnote und der Entscheidung für einen bestimmten Lehramtszugang unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft vorliegt.

Beide Modelle wurden in analogen Analysen mit dem Lehramtszugang „Grund-/Hauptschule, Primarstufe“ als Referenzkategorie in der Kriteriumsvariable gerechnet. Diese Berechnungen sowie Modelle, in denen das Studium der Eltern anstatt der EGP-Klasse der Eltern als Prädiktorvariable einging, reproduzierten die Ergebnisse und werden daher nicht berichtet.

5.2 Die sozioökonomische Herkunft von Lehrkräften im Vergleich zu ihrer Schülerschaft

Eine Kernannahme in der Bourdieuschen These von der Ungleichheit produzierenden Mittelschichtinstitution Schule ist die Überlegung, dass Schwierigkeiten in der Interaktion besonders dann auftreten, wenn Lehrkräfte und Schülerschaft aus nicht-kompatiblen Herkunftsgruppen stammen. Um dies zu prüfen, wurde – wie im Methodenteil berichtet – auf Daten der von den Lehrkräften unterrichteten Schüler zurückgegriffen. Tabelle 3 stellt zunächst die soziale Herkunft der Lehrkräfte und der Schülerschaft deskriptiv dar.

	Gesamt		Haupt- schule		Real- schule		Gesamt- schule		Gymna- sium	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
ISEI										
Schüler	50,03	8,91	40,96	4,63	49,39	4,05	47,06	5,44	60,31	5,45
Lehrer	52,56	19,78	51,41	18,76	50,64	19,60	59,37	18,96	53,60	21,32
Mittl. Diffe- renz ¹	2,37	10,71	10,45 _a	17,90	1,26 _b	13,77	12,3 _a	19,08	-6,71 _b	29,73
Bildung										
Schüler	0,34	0,34	0,09	0,10	0,21	0,15	0,25	0,24	0,75	0,29
Lehrer	0,39	0,60	0,41	0,65	0,36	0,58	0,42	0,51	0,38	0,59
Mittl. Diffe- renz ¹	0,04	0,66	0,32 _a	0,65	0,14 _a	0,60	0,17 _a	0,55	-0,38 _b	0,57
N	235		68		76		19		72	

Anmerkungen: ¹Zur Berechnung der Differenzwerte s. S. 80f.

Zahlen mit unterschiedlichen Subscripts sind mit $p < .05$ beim Schulformvergleich unterschiedlich.

Bildung: 0 = kein Elternteil studiert, 1 = ein Elternteil studiert, 2 = beide Elternteile studiert

Signifikanztest des Schulformvergleichs für Differenzwerte: ISEI: $df = 234$; $F = 10,08$; $p < .01$; Bildung: $df = 234$; $F = 17,55$; $p < .01$

Tab. 3: Passung von sozialer Herkunft der Lehrkräfte und ihrer Schülerschaft

Im Mittel weisen Lehrkräfte und Schüler sowohl im ISEI als auch bzgl. der Bildung ihrer Eltern relativ ähnliche Werte auf. Veranschaulicht wird dies durch die Differenzwerte, die über die gesamte Stichprobe hinweg für den ISEI 2,37 Punkte und den Bildungs-Differenzwert 0,04 betragen. Die These, dass die Schule generell eine Institution bestimmter sozialer Gruppen ist, die nur wenig mit der sozialen Welt der Schüler übereinstimmt, findet in diesen Daten somit keine Bestätigung. Betrachtet man die Diskrepanz zwischen sozioökonomischer Herkunft auf Schüler- und Lehrkraftseite allerdings schulformspezifisch, so lassen sich unterschiedliche Muster betrachten: Während Lehrkräfte an Haupt-, und Gesamtschulen typischerweise Schüler unterrichten, die aus weniger begünstigten Herkunftsgruppen als sie selbst stammen, stehen Gymnasiallehrkräfte typischerweise Schülern gegenüber, die aus privilegierten Verhältnissen als sie selbst stammen.

5.3 Sozioökonomische Herkunft und Erziehungsziele

Die vierte Fragestellung – Vorhersage der Erziehungsziele durch die Herkunft – wurde durch varianzanalytische Verfahren mit den beiden Skalen „Enges Verständnis der schu-

lischen Ziele“ (eher traditionelle Werthaltung) und „Weites Verständnis“ (eher progressive Werthaltung) als abhängige und den EGP-Klassen als unabhängige Variablen getestet. Der Mittelwertvergleich für die EGP-Klasse der Eltern zeigte keine Unterschiede („Enges Verständnis“: $p = .57$, „Weites Verständnis der schulischen Ziele“: $p = .22$). Die Lehrer von Eltern unterschiedlicher EGP-Klassen stimmen dem engen ($M = 3,1-3,2$; $SD = 0,5$) als auch dem weiten Verständnis ($M = 3,0-3,1$; $SD = 0,5-0,6$) gleichermaßen zu. Bezogen auf die EGP-Klassenzugehörigkeit der Eltern lassen sich also keine Unterschiede bezüglich der Wichtigkeit von schulischen Zielen feststellen.

Analoge Mittelwertvergleiche bezogen auf das Studium der Eltern ergaben einen statistisch signifikanten Unterschied bezogen auf die Skala „Weites Verständnis“ ($p = .01$, $\text{Eta}^2 = .01$): Hier zeigten Lehrkräfte, deren Eltern beide ein Studium absolviert hatten, einen etwas niedrigeren Wert ($M = 2,9$ vs. $M = 3,1$, bei keinem oder einem Elternteil mit Studium; $df = 2$; $F = 4,5$). Kein Unterschied ergab sich beim Studium der Eltern und der Skala „Enges Verständnis“ ($M = 3,1-3,2$; $SD = 0,5$; $p = .24$) Diese Ergebnisse blieben konstant, wenn die Schulform als zusätzlicher Faktor berücksichtigt wurde; zusätzlich wiesen Lehrkräfte an Gymnasien im Vergleich zu Lehrkräften an Hauptschulen eine geringere Zustimmung zur Skala „Weites Verständnis der Lehrertätigkeit“ auf.

6. Diskussion

Theoretischer Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung waren die aus der Kulturtheorie Bourdieus abgeleiteten Thesen, dass a) Lehrkräfte tendenziell eher aus sozial begünstigten Herkunftsgruppen stammen und meistens auf Schüler stoßen, die aus ungünstigeren Verhältnissen stammen, b) sich Unterschiede in der ursprünglichen Herkunftsgruppe auch in der Art der Berufsausübung äußern, und c) die herkunftsbezogenen Unterschiede sich vor allem durch unterschiedliche Überzeugungen äußern, die dann auf den Umgang mit den Schülern wirken.

Die Ergebnisse liefern wenig Belege zur Stützung der Thesen. Zwar stammten die untersuchten Lehrkräfte tatsächlich aus relativ günstigen Verhältnissen, doch ist die Diskrepanz zwischen den Lehrkräften und der Schülerschaft nicht in allen Schulformen gleich groß. Die sozioökonomische Herkunft der untersuchten Lehrkräfte scheint darüber hinaus keine direkte Auswirkung auf ihre Berufswahlentscheidung und ihre berufsbezogenen Überzeugungen zu haben.

Unsere Befunde ergänzen somit die bisher bestehende Befundlage zur sozioökonomischen Herkunft von Lehrkräften und ihrem Beitrag zur Verstärkung sozialer Unterschiede in wichtigen Punkten. Unsere Ergebnisse bestätigen Befunde vom Lehrerberuf als Aufsteigerberuf (Willer, 1993) nicht, sondern weisen tendenziell eher auf eine positive Selektion in den Lehrerberuf hin. Sie liefern darüber hinaus aber auch Informationen über mögliche Selektionsprozesse innerhalb der Profession. Da bei gleichem Bildungsabschluss kein Unterschied mehr bezüglich der Berufslaufbahnentscheidung vorliegt, die Noten sich jedoch je nach Herkunft unterscheiden, scheint bei der Wahl

einer bestimmten Laufbahn innerhalb des Lehrerberufs eher eine Evidenz für primäre als für sekundäre Ungleichheiten zu bestehen.

In Bezug auf Effekte der sozioökonomischen Herkunft auf Überzeugungen der Lehrkräfte differenzieren unsere Befunde den bisher inkonsistenten Forschungsstand. Es ließ sich im Gesamtbild nicht die – von Bourdieu postulierte – Tendenz nachweisen, dass vor allem Lehrkräfte aus begünstigten und aus weniger begünstigten Verhältnissen zu eher konservativen Überzeugungen tendieren, stattdessen zeigten sich kaum Unterschiede in den Überzeugungen je nach sozioökonomischer Herkunft. Die Tatsache, dass aber bei Kontrolle der Herkunft noch Schulformunterschiede in der Zustimmung zu bestimmten Zielen sichtbar wurden, weist auf die Bedeutsamkeit beruflicher Professionalisierung – im Vergleich zu familiären Sozialisationsprozessen – hin. Lehrkräfte scheinen im Verlauf ihrer professionellen Ausbildung und Entwicklung berufs- und kontextspezifische Werte und Überzeugungen im Sinne einer Wertevereinheitlichung zu bilden, die stärker ins Gewicht fallen als mögliche Einflüsse der sozialen Herkunft.

Dennoch ist zu fragen, wie die eingangs beschriebenen Ungleichheiten bezogen auf Kompetenzerwerb und Bildungsbeteiligung seitens der Schüler zustande kommen. In diesem Zusammenhang sind vermutlich Mechanismen in Übergangssituationen besonders bedeutsam. Es ist gut dokumentiert, dass die soziale Herkunft eines Schülers Einfluss auf Bildungsentscheidungen nehmen kann (Becker, 2003; Paulus & Blossfeld, 2007). Effekte der sozialen Herkunft von Schülern werden speziell auch bei Übergangsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit beobachtet (Ditton & Krüskens, 2006b) – inwieweit bei diesen Übergangsempfehlungen möglicherweise auch die soziale Herkunft der Lehrkräfte selbst einen Einfluss ausübt, wäre eine interessante neue Forschungsfrage.

Literatur

- Baumert, J., & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50(1), 12-18.
- Baumert, J., Köller, O., & Schnabel, K. U. (2000). Schulformen als differenzielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Fragestellung? In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Messung sozialer Motivation: Eine Kontroverse* (S. 28-68). Frankfurt a.M.: GEW Verlag.
- Baumert, J., & Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie. Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit; vertiefende Analysen im Rahmen von PISA* (S. 11-29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-340). Opladen: Leske+Budrich.

- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzierte Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2003). Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19(1), 1-24.
- Biraimah, K. (1988). Preservice Teachers' Career Expectations by Gender, Socioeconomic Status and Academic Achievement Level. *Florida Journal of Educational Research*, 30(1), 83-91.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183-198). Göttingen: Schwartz Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zu Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik* (Schriften zu Politik/Kultur 4). Hamburg: VSA Verlag.
- Breen, R., & Luijckx, R. (2007). Social mobility and education: a comparative analysis of period and cohort trends in Britain and Germany. In S. Scherer, R. Pollak, G. Otte & M. Gangl (Hrsg.), *From Origin to Destination. Trends and Mechanisms in Social Stratification Research* (S. 102-124). Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Ditton, H., & Krüskens, J. (2006a). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(2), 135-157.
- Ditton, H., & Krüskens, J. (2006b). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 348-372.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Heidemeier, H., & Prenzel, M. (2004). Soziale Herkunft. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 226-254). Münster: Waxmann Verlag.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T., & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003: Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225-248). Münster: Waxmann Verlag.
- Enzelberger, S. (2001). *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H., & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies: England, France, Sweden. *The British Journal of Sociology*, 30(4), 415-441.
- Ganzeboom, H. B. G., de Graaf, P. M., Treiman, D. J., & de Leeuw, J. (1992). A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, 21, 1-56.
- Geißler, R. (2006). *Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georg, W. (2004). Cultural Capital and social inequality in the life course. *European Social Review*, 20(4), 333-344.
- ILO (Hrsg.) (1990). *ISCO-88: International Standard Classification of Occupations*. Genf: International Labour Office.
- Kleining, G., & Moore, H. (1960). Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 27, 273-292.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., & Neubrand, M. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung der mathematischen Kompetenz. In M. Prenzel & J. Doll (Hrsg.), *Bildungs-*

- qualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerforderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. 31-53). Münster: Waxmann Verlag.
- Kühne, S. (2006). Das soziale Rekrutierungsfeld der Lehrer. Empirische Befunde zur schichtspezifischen Selektivität in akademischen Berufspositionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 617-631.
- Lauglo, J. (1975). Teachers' Social Origins, Career Commitment during University and Occupational Attitudes. *Sociology of Education*, 48(3), 287-307.
- Lindblad, S. (1986). Teachers and Social Class Orientation: An Empirical Note Based on Comparison with Different Social Classes in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30(4), 181-192.
- Lortie, D. C. (1975). *School Teacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U., & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 103-117.
- Maaz, K., & Watermann, R. (2007). Reproduktion oder Mobilität? Zur Wirkung familiärer Prozessmerkmale auf die Studienintention am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(3), 285-303.
- Mayer, K. U., Müller, W., & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study* (S. 240-265). Stanford: Stanford University Press.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Paulus, W., & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 491-508.
- PISA-Konsortium Deutschland (2006a). *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann Verlag.
- PISA-Konsortium Deutschland (2006b). *Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster: Waxmann Verlag.
- Tarnai, C. (2006). Erziehungsziele. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schafer, J. L., & Olsen, M. K. (1998). Multiple Imputation for Multivariate Missing-Data Problems: A Data Analyst's Perspective. *Multivariate Behavioral Research*, 33(4), 545-571.
- Statistisches Bundesamt (2006). *Datenreport 2006* (Schriftenreihe Bd. 544). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2003). Die Lehrerbildung. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 548-564). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Terhart, E. (2004). Lehrer. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 548-564). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Treptow, E. (2006). *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern: eine empirische Untersuchung unter der Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede*. Münster: Waxmann Verlag.
- Watermann, R., & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlicher und überfachlicher Kompetenzen: Befunde nationaler und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann

(Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Willer, K.-I. (1993). *Die familiäre und schulische Sozialisation von Grund- und Hauptschullehrerstudenten: Unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede und des angestrebten beruflichen Karriereverlaufs* (Vol. 555). Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Abstract: The present article analyzes the socio-economic background of maths teachers in Germany and its relation to career-related decisions and job-related convictions. These analyzes is based on data collected through questionnaires answered by 1126 maths teachers working at a sample of secondary schools representative of Germany. Following Bourdieu's theory, the authors examine whether the economic and cultural conditions prevailing in the teachers' families of origin are related to their decision to pursue this specific professional career or to their job-related convictions. Furthermore, it is analyzed in how far teachers, in their everyday work in the classroom, meet students from groups of origin foreign to the teachers themselves. The results show that the teachers, socio-economic background has no systematic relation to either their career-related decisions or their job-related convictions.

Anschrift der Autor(inn)en

Dipl.-Päd. Nele Kampa, Humboldt Universität Berlin, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: nele.kampa@iqb.hu-berlin.de

Prof. Dr. Mareike Kunter, Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt,
Institut für Psychologie, Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Senckenberganlage 15,
60325 Frankfurt a.M., Deutschland
E-Mail: kunter@paed.psych.uni-frankfurt.de

Dr. Kai Maaz, Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät,
Profilbereich Bildungswissenschaften, Karl-Liebknecht Straße 24/25,
14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: kai.maaz@uni-potsdam.de

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94,
14195 Berlin, Deutschland
E-Mail: sekbaumert@mpib-berlin.mpg.de