

Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter

Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 491-508



Quellenangabe/ Reference:

Paulus, Wiebke; Blossfeld, Hans-Peter: Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 4, S. 491-508 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44078 - DOI: 10.25656/01:4407

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44078>

<https://doi.org/10.25656/01:4407>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Selektion und Übergänge im Bildungssystem

Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer

Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil 439

Kai Maaz/Rainer Watermann/Jürgen Baumert

Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen
in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefende
Analyse von PISA Daten 444

Gabriele Faust/Katharina Kluczniok/Sanna Pohlmann

Eltern vor der Entscheidung über vorzeitige Einschulung 462

Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer/Sven Brademann/Carolin Ziems

Der individuelle Orientierungsrahmen von Kindern und der Übergang in die
Sekundarstufe – Erste Ergebnisse eines qualitativen Längsschnitts 477

Wiebke Paulus/Hans-Peter Blossfeld

Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül?
Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim
Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 491

Heinz-Hermann Krüger/Sina-Mareen Köhler/Nicolle Pfaff/Maren Zschach

Die Bedeutung des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I für
Freundschaftsbeziehungen von Kindern 509

Georg Breidenstein/Michael Meier/Katrin U. Zaborowski

Die Zeugnisausgabe zwischen Selektion und Vergemeinschaftung –
Beobachtungen in einer Gymnasial- und einer Sekundarschulklasse 522

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Selektion und Übergänge im Bildungssystem“ 535

Allgemeiner Teil

Friedhelm Schütte

Jahrzehnt der Neuordnung 1890-1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. Berufspädagogische Anmerkungen zu einem bildungshistorisch ‚disparaten‘ Forschungsfeld 544

Aiso Heinze/Leonie Herwartz-Emden/Kristina Reiss

Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit 562

Besprechungen

Fritz Osterwalder

Hans-Ulrich Musolff/Stephanie Hellekamps: Geschichte des pädagogischen Denkens 582

Josef Thonhauser

Jürgen Baumert/Petra Stanat/Rainer Watermann (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000 585

Roland Reichenbach

Sheldon Rothblatt: Education's Abiding Moral Dilemma: merit an worth in the cross-Atlantic democracies 587

Dorothee M. Meister

Dieter Spanhel: Medienerziehung. Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft 590

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 595

Wiebke Paulus/Hans-Peter Blossfeld

Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül?

Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe

Zusammenfassung: Die soziologische Bildungsforschung setzt sich in jüngster Zeit verstärkt mit der Frage auseinander, wie sich Bildungsentscheidungen in der Schulkarriere eines Kindes herausbilden. Seltener wird untersucht, welche Relevanz beim Übergang zu weiterführenden Schulen den Bildungspräferenzen und Aspirationen der Eltern zukommt. Dieser Frage widmet sich der vorliegende Artikel. Die Ergebnisse zeigen, dass es falsch wäre zu behaupten, Bildungsentscheidungen ließen sich allein durch subkulturspezifische Präferenzen erklären. Jedoch auch schichtspezifische Kosten-Nutzen-Kalkulationen der Eltern tragen nur einen Teil zur Erklärung von Bildungsentscheidungen bei. Vielmehr werden Eltern bei der Entscheidung über die weitere Schullaufbahn ihres Kindes sowohl durch rationale Entscheidungskalküle als auch durch unterschiedliche Präferenzen und Bildungspläne geleitet.

1. Einleitung

Der langfristige strukturelle Wandel von Bildung und Ausbildung sowie die gegenwärtige Situation der Bildungsungleichheit sind in vielen Studien empirisch gut dokumentiert (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001; Henz/Maas 1995; Müller 1998; Müller/Haun 1994; PISA-Konsortium Deutschland 2006; Schimpl-Neimanns 2000; Shavit/Blossfeld 1996). Weniger klar ist, wie sich die in solchen statistischen Maßzahlen und Korrelationen zum Ausdruck kommenden sozialen Regelmäßigkeiten, die ja das gleichförmige Handeln einer großen Zahl von Personen repräsentieren, aus den *Intentionen typischer Akteure* erklären und verstehen lassen (Blossfeld 1996). „Focusing on actions and explaining actions in intentional terms provides a deeper and more emphatic understanding of the causal process than do other non-action-based explanations.“ (Hedstöm 2005). Im Sinne eines solchen handlungstheoretischen Ansatzes (Esser 1999) werden wir im vorliegenden Aufsatz versuchen, die für das *typische Handeln* wirksamen *Mechanismen, die zu typischen Bildungsentscheidungen von typischen Akteuren führen, genauer nachzuzeichnen und empirisch zu überprüfen*. Dabei konzentrieren wir uns vor allem auf die Rolle der Bildungspräferenzen bzw. Bildungsaspirationen im Bildungsentscheidungsprozess.

In der soziologischen Bildungsforschung gibt es heute eine intensive Diskussion darüber, welche Relevanz beim Übergang zu weiterführenden Schulen den Aspirationen der Eltern für die Bildungsentscheidung ihrer Kinder zukommt. Nach der *Rational Choice Theorie* bewerten die Eltern verschiedene Schulabschlüsse nach den zu erwartenden Kosten und Nutzen der Ausbildung und wählen dann denjenigen Bildungsgang aus, der die erwarteten Erträge der Handelnden maximiert (Breen/Goldthorpe 1997;

Erikson/Jonsson 1996). Es handelt sich nach diesem Ansatz also bei den Eltern um aktiv Handelnde, deren Verhalten auf die Zukunft bezogen ist, so dass Gambetta vom „*the pulled-from-the-front view*“ (Gambetta 1996) spricht. Im Rahmen dieses Ansatzes haben alle Akteure dieselben zeitstabilen Präferenzen (d.h., sie wünschen sich z.B. alle eine gute Ausbildung, hohes Einkommen, berufliches Fortkommen oder ein angenehmes Leben). Unterschiede in den Bildungsentscheidungen lassen sich somit nur durch die schichtspezifischen Kosten der Zielerreichung erklären (Breen/Goldthorpe 1997; Erikson/Jonsson 1996). Es wird also behauptet, dass strukturelle Bedingungen der Akteure die Wahlhandlungen beeinflussen, weil sie die objektiven Wahrscheinlichkeiten determinieren, mit denen ein Individuum ein erstrebtes Ziel erreichen kann. Kulturelle oder ökonomische Umstände machen es danach also für einige Akteure einfach, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen, sie erschweren es anderen erheblich und, in extremen Fällen, schließen sie die Erreichung dieses Zieles für verschiedene Akteure sogar völlig aus (Friedman/Hechter 1988).

Demgegenüber steht ein Erklärungsmodell, das sich bei der Erklärung des Verhaltens vor allem an *schichtspezifischen Werten und Normen* orientiert und behauptet, dass die *Präferenzen der Akteure stark schichtspezifisch geprägt* sind. „Broadly speaking, it assumes that a given piece of behaviour follows from causes, either social or psychological, that are opaque to the individual consciousness and, by acting behind their backs, push the agents towards a given course of action.“ (Gambetta 1996: 11). Gambetta bezeichnet diese Position deswegen auch als „*the pushed-from-behind view*“. Unterschiedliche Bildungsentscheidungen werden danach auf weit gehend unbewusste schicht- und klassenspezifische Präferenzen bzw. Aspirationen der Eltern und Auszubildenden zurückgeführt (Gambetta 1996, S. 153ff., S. 176). Das heißt, der *Entscheidungsprozess* der Individuen ist für die Erklärung ihres Bildungsverhaltens eigentlich *von geringer Bedeutung, weil bereits entschieden ist, welcher Bildungsweg einzuschlagen ist*. Dieser Ansatz impliziert, dass vor allem die unteren sozialen Schichten nicht sensitiv genug auf die Vorteile, die mit höheren Bildungsabschlüssen verbunden sind, reagieren und deswegen im Grunde irrational entscheiden. Die in der Vergangenheit häufig anzutreffende Überzeugung der Arbeiterklasse, dass Bildungsgänge, die zu akademischen Abschlüssen führen, „nicht für Leute wie wir“ sind, und umgekehrt, die Ansicht des Bildungsbürgertums, dass nur akademisch orientierte Schulen für die eigenen Kinder überhaupt in Frage kommen, wären Beispiele für solche subkulturelle Trägheitskräfte, die auf die Präferenzen der Handelnden wirken. Den gleichen Effekt haben schichtspezifische Werte und Normen, wenn sie das Informations-Suchverhalten der Individuen oder den Zeithorizont der Entscheidungen beschränken und damit zum Beispiel von vornherein die Vorteile, die mit bestimmten höheren Bildungsgängen verbunden sind, bei der Entscheidung ausblenden. Nach Jahrzehnten der Bildungsexpansion muss man heute in Deutschland allerdings davon ausgehen, dass die Bedeutung von Bildung und Ausbildung für das spätere Leben allen sozialen Schichten klar ist und dass subkulturelle Werte die Präferenzen vor allem dadurch beeinflussen, dass sie bestimmten Bildungsgängen bei der Entscheidung ein größeres Gewicht verleihen, statt bestimmte höhere Bildungsgänge mechanisch gänzlich auszuschließen.

Ein dritter Ansatz erklärt die Bildungsentscheidungen durch ein kombiniertes Modell, in dem die Eltern sowohl die Kosten und Nutzen verschiedener Ausbildungsgänge für Ihre Kinder gegeneinander abwägen, als auch die Präferenzen schichtspezifisch „verzerrt“ sind. Beispielsweise kann eine besonders gute Schulleistung eines Arbeiterkindes zögerliche Eltern überzeugen, ihr Kind doch auf das Gymnasium zu schicken; oder umgekehrt, werden außergewöhnlich schlechte Schulleistungen eines Kindes aus der Mittelschicht die unwilligen Eltern zu der Einsicht zwingen, ihre Kinder nicht auf das Gymnasium, sondern auf die Haupt- oder Realschule zu geben – ungeachtet ihrer starken Präferenzen, den Familienstatus intergenerational zu erhalten.

Im vorliegenden Artikel versuchen wir vor dem Hintergrund dieser theoretischen Differenzierung beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe die Relevanz elterlicher Bildungsaspirationen empirisch genauer zu bestimmen. Wir diskutieren dazu in einem ersten Schritt zunächst die Rolle idealistischer und realistischer Aspirationen und erörtern die verschiedenen Erklärungsansätze noch etwas genauer (2.). Dann erfolgt eine empirische Überprüfung unserer Thesen auf der Grundlage der Daten der BiKS-Studie (Bildungsprozesse Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter) (3. und 4.). Am Ende des Aufsatzes werden einige theorierelevante Schlussfolgerungen in Bezug auf die diskutierten theoretischen Ansätze gezogen (5.).

2. Theoretischer Hintergrund

Zunächst ist theoretisch zu klären, was unter Bildungsaspirationen zu verstehen ist. Das Aspirations-Konzept, welches eigentlich der Sozialpsychologie entliehen ist, erlebte in den 1960er Jahren durch die Vertreter der Wisconsin-Schule in der Bildungssoziologie seinen Durchbruch. In den Beiträgen von Sewell et al. (1969, 1970) wurde u.a. festgestellt, dass sich die soziale Herkunft im Kontext von Bildung u.a. durch divergierende Anspruchsniveaus bezüglich des Erreichens höherer Bildungsabschlüsse äußert.

Im vorliegenden Entscheidungsprozess geht es vor allem um die elterlichen Zielorientierungen. Dies ist ein in der Bildungsforschung weit verbreitetes Vorgehen (vgl. u.a. Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005; Meulemann 1979; Stocké 2005). Zudem ist zu vermuten, dass die elterlichen Zielorientierungen im Hinblick auf den Übertritt nach der Grundschule letztendlich die entscheidungsrelevanten sind.

2.1 Idealistische und realistische Aspirationen

Eine wichtige Differenzierung im Kontext des Aspirationsbegriffs stellt die analytische Trennung von idealistischer und realistischer Aspiration dar, die von Lewin bereits vor über sechzig Jahren vorgeschlagen wurde (vgl. Haller 1968, S. 484). Bei der ersteren handelt es sich um den gewünschten/erhofften Bildungsabschluss, der unabhängig von den sozioökonomischen Kosten des Erreichens eines Bildungsziels und von der schulischen Leistung des Kindes das Ideal der Handelnden darstellt. Im Grunde handelt es

sich hier also um eine Abbildung der Präferenzen, von denen in der Einleitung gesprochen wurde. Nach der Rational Choice Theory wäre deswegen zu erwarten, dass diese Präferenzen für *alle Akteure gleich sind (und zwar mit einem großen Schwerpunkt auf dem Gymnasium)*, unabhängig von der schicht- bzw. klassenspezifischen Position der Eltern. Denn *alle* Akteure wünschen sich nach diesem Ansatz eine möglichst gute Ausbildung und damit verbunden, ein höheres Einkommen, einen interessanteren Beruf und ein höheres berufliches Prestige. Falls aber die Bildungsentscheidungen der Eltern sich aus den schicht- oder klassenspezifischen Präferenzen ergeben, sollten sich die idealistischen Aspirationen deutlich nach der sozioökonomischen Position unterscheiden. Das heißt, Eltern aus dem Bildungsbürgertum mit ehrgeizigeren Lebensplänen für ihre Kinder sollten sich weit häufiger das Gymnasium und eine längere Schulkarriere wünschen als Eltern aus unteren sozialen Schichten und sozialen Klassen.

Bei der realistischen Aspiration geht es um den Bildungsabschluss, der angesichts der gegebenen strukturellen Umstände (sozioökonomische Position der Eltern und Schulleistung der Kinder) als von den Eltern realisierbar eingestuft wird. Das heißt, bei der realistischen Bildungsaspiration würde man sowohl nach dem Rational Choice Ansatz als auch nach dem Ansatz schichtspezifischer Präferenzen größere Bildungsunterschiede zwischen den sozialen Schichten und Klassen erwarten. Allerdings wäre der Erklärungsmechanismus für diese Differenzen jeweils unterschiedlich. Im einen Fall wären es die schichtspezifischen Präferenzen und im anderen Fall die strukturellen Umstände.

Wenn man also in einer empirischen Analyse einen Vergleich der idealistischen und realistischen Präferenzen vornimmt, müsste man damit zunächst erste Aufschlüsse darüber erhalten, welcher dieser beiden Ansätze tatsächlich zutrifft. Der eigentliche Test dieser Theorien wäre allerdings durch ein Analysemodell zu leisten, in dem die realistischen Präferenzen die abhängige Variable darstellen. Falls der Ansatz der herkunftsspezifischen Präferenzen richtig ist, müssten sich in diesem Analysemodell, die realistischen Präferenzen durch die idealistischen Präferenzen weitgehend erklären lassen. Wenn die Rational Choice Theorie richtig ist, müssten sich die Differenzen der realistischen Aspirationen aus den Unterschieden in den strukturellen Variablen erklären lassen. Und falls eine Erklärung der Bildungsentscheidungen durch ein kombiniertes Modell beider Ansätze richtig ist, müssten sich die realistischen Aspirationen sowohl durch die strukturellen Variablen als auch die idealistischen Aspirationen erklären lassen.

Die entscheidende theoretische Frage für die empirische Analyse der Rolle der Bildungsaspirationen ist also, ob soziale Normen (Kultur) oder instrumentelle Rationalität die Motivation für Bildungsentscheidungen darstellen, bzw. in welcher Weise beide Mechanismen miteinander verbunden sind (Blossfeld/Prein 1998).

2.2 *Der instrumentelle Rational Choice Ansatz*

Eine einflussreiche Umsetzung des Rational Choice Ansatzes in der Bildungssoziologie hat Boudon (1974) vorgelegt. Stärker formalisierte Nachfolge-Modelle sind dann von

Erikson und Jonsson (1996), Breen und Goldthorpe (1997) sowie im deutschsprachigen Raum von Esser (1999, 2001, 2006) formuliert worden.

Boudon (1974) betrachtet Bildungsentscheidungen im Sinne des Modells des Homo oeconomicus als Ergebnis einer Kosten- und Nutzenabwägung verschiedener Alternativen. Eine wichtige Erweiterung der Rational-Choice-Perspektive bildet seine Unterscheidung von primären und sekundären Effekten der Klassenzugehörigkeit. Er geht davon aus, dass bildungsrelevante Ungleichheiten primär, also auch außerhalb des Bildungssystems und bereits vor dem Eintritt ins (vor-)schulische Bildungssystem – vor allem innerhalb der Herkunftsfamilie – entstehen. Sie schaffen bei den Kindern eine Art „Ausgangsverteilung“ (Kristen 1999, S. 5) in der Schulleistung, welche die Chancen der Kinder unterschiedlicher Klassen, auf weiterführende Schulen zu gehen, vorstrukturiert. Als sekundärer Effekt kommt hinzu, dass Eltern die Entscheidung über den schulischen Werdegang ihres Kindes in Abhängigkeit von ihrer eigenen Position im Statussystem treffen. So kommt es auch bei gleicher Leistungsfähigkeit der Kinder in der Schule zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen, da die Belastungen durch die Kosten für einen bestimmten Bildungsabschluss klassenspezifisch variieren. Dabei sind vor allem die unterschiedlichen strukturellen Ausgangspositionen der Herkunftsfamilien in Bezug auf die verschiedenen hierarchischen Bildungsabschlüsse sowie das Motiv des Statuserhalts bei den Familien die zentralen Argumente (vgl. Boudon 1974, S. 23). Die Erklärung von Klassendifferenzen im Bildungsverhalten ist weniger eine Frage subkultureller Werte, sondern vielmehr das Ergebnis unterschiedlicher ökonomischer Kosten, die bei gleichen Bildungsaspirationen zu unterschiedlichen Entscheidungen führen müssen.

Breen und Goldthorpe (1997) haben im Anschluss an Boudon ein formalisierteres Modell vorgestellt, das unterschiedliche Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund verschiedener struktureller Ausgangsbedingungen weiter verständlich macht. Bei der Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen beziehen sie sich insbesondere auf sozioökonomische Unterschiede bei zwei entscheidungsrelevanten Dimensionen: (a) auf die Erfolgserwartung bei verschiedenen Schullaufbahnen des Kindes (d.h., das Risiko des Versagens) und die wahrgenommenen Kosten weiterführender Schulwege (z.B. in Form von Schulgeld, Opportunitätskosten durch entgangenes Einkommen) sowie (b) das mittlere Leistungsniveau der Kinder. Eltern aus der Arbeiterschicht wählen nach diesem Modell relativ seltener weiterführende Schulen für ihre Kinder, da diese zum einen für den Statuserhalt in der Familie nicht unbedingt erforderlich sind und sie zum anderen aufgrund fehlender Erfahrungen mit dem Schulsystem die Erfolgsaussichten als geringer einschätzen als Mittelschichtfamilien.

Auch Erikson und Jonsson (1996) beschäftigten sich mit der Erklärung schichtspezifischer Bildungsungleichheit am Beispiel Schwedens. Ausgangspunkt ihres komplexen Modells ist die Überlegung, dass Individuen kalkulieren, welche Kosten mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs verbunden sind und welche Erträge sich hieraus ergeben (vgl. Becker 1993, Boudon 1974). Aus einem Set möglicher Alternativen (Elster 1979) wird, basierend auf einer rationalen Abwägung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten, diejenige Alternative gewählt, die den höchsten Nutzen stiftet.

Präferenzen und Pläne sind nach Erikson und Jonsson (1996) weitgehend irrelevant, da sie annehmen, dass diese im Zeitablauf stabil sind und zwischen unterschiedlichen Individuen weitgehend ähnlich ausfallen. Zwar wird zugestanden, dass es individuelle Unterschiede in den Präferenzen geben kann, jedoch werden keine Unterschiede zwischen größeren sozialen Aggregaten wie beispielsweise sozialen Klassen unterstellt (vgl. Erikson/Jonsson 1996). Die Autoren distanzieren sich deswegen deutlich von den so genannten „*behind-the-back-forces*“ wie soziale Normen oder subkulturelle Werte, die nach den Vorstellungen der Vertreter der subkulturellen Präferenzen die Wünsche und Pläne der Individuen bestimmen.

Keller und Zavalloni (1964) folgend führen Erikson und Jansson (1996) klassenspezifische Unterschiede in den Bildungsentscheidungen vor allem auf strukturelle Bedingungen zurück. Sie stimmen mit Boudon und Goldthorpe (1996, S. 489) überein, dass Bildungsaspirationen immer relativ zur Position, in der sich das Individuum gerade befindet interpretiert werden sollten. Wichtige Faktoren, die die Bildungsentscheidung beeinflussen, werden dagegen in den ökonomischen Ressourcen der Familien, den Kenntnissen über das Bildungssystem, den Möglichkeiten, den Kindern bei ihren Schulaufgaben zu helfen und den Erfolgswahrscheinlichkeiten gesehen.

In unserer Untersuchung werden die primären und sekundären Effekte der strukturellen Handlungssituation in die Analyse einbezogen. Die primären Effekte können dabei in Form der Schulleistungen der Kinder aufgenommen werden. Die sekundären Effekte der sozioökonomischen Positionen der Familien im Statussystem können in Form des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern (Kenntnisse über das Bildungssystem sowie Möglichkeiten der Hilfe bei den Hausaufgaben) und mit Hilfe der Klassenposition der Eltern (ökonomische Ressourcen) berücksichtigt werden. Nach dem Erklärungsmodell des Rational Choice Ansatzes erwarten wir starke statistisch signifikante Effekte dieser strukturellen Variablen bei der Erklärung der unterschiedlichen Niveaus der realistischen Bildungsaspirationen.

2.3 Subkulturspezifische Bildungspräferenzen

Nach dem klassischen Aufsatz von Hyman (1966) sind für die häufig zu beobachtende Tendenz der Mittelschicht-Eltern, ihre Kinder auf die höhere Schulen zu senden, und das sogar bei einem hohen Risiko des Scheiterns, und für die größere Vorsicht der Arbeiterfamilien, ihre Kinder nur dann auf die höhere Schule zu senden, wenn der Schulerfolg sicher ist, subkulturelle Normen und Werte verantwortlich.

Die subkulturellen Werte und Normen der Alltagswelt der Arbeiterklasse führen also bei diesen Eltern zu weniger ambitionierten Bildungszielen für ihre Kinder, sei es, (1) weil man zu diesem Denken erzogen worden ist (Sozialisation), (2) weil die Kenntnisse und Fähigkeiten, die man in der höheren Bildung erwirbt, in der Alltagswelt der Arbeiter einfach eine geringere Bedeutung haben (Relevanz), (3) weil man den Wunsch hat, sich ebenfalls wie die anderen Arbeiter zu verhalten und nicht aufzufallen (Konformität), (4) weil man das Verhalten der anderen Arbeiterfamilien einfach nachahmt (Imita-

tion), (5) weil es für Arbeiterfamilien, deren Kinder auf das Gymnasium gehen, kulturell und sozial stressig ist, sich in einem Mittelschichtmilieu zu bewegen (kulturelle und soziale Distanz), oder (6) weil man die eigenen Wünsche den Realitäten angepasst hat (Adaptation). Wegen dem letzten Mechanismus wird in der Literatur häufig auch von einer „Überanpassung“ (over-adaptation) der Bildungsentscheidungen der Arbeiterklasse an ihre strukturelle Situation gesprochen.

In unserer empirischen Analyse werden wir die These der subkulturellen Bildungsaspirationen dadurch überprüfen, indem wir versuchen, die realistischen Aspirationen durch die idealistischen zu erklären. Zudem wird geprüft, ob kulturelle Schranken, wie ein traditionell geschlechtsspezifisches Rollenverständnis zu Unterschieden bei den erwünschten Schulformen für Jungen und Mädchen führen. Auf Grundlage aktueller Studien werden jedoch keine Differenzen erwartet. Darüber hinaus wird geprüft, ob Eltern mit Migrationshintergrund andere Einstellungen zur Bedeutung von Bildung für die Zukunft ihrer Kinder besitzen. Eine erste These vermutet, dass Bildungsungleichheiten durch die Bildungsferne von Migrantenfamilien erklärt werden können. Die Gegenthese dazu lautet, dass diese Familien erkennen, dass Bildung für die Integration in die moderne Gesellschaft von Bedeutung ist und sich deshalb ein großer Aufstiegs-wille erkennen lässt.

2.4 Bildungspräferenzen und Lebenspläne

Gambetta (1996) hat in seinem Buch versucht, Elemente der Rational Choice Theorie mit dem Ansatz der subkulturellen Präferenzen zu verbinden. Er arbeitet dort heraus, dass die Betonung bei der Erklärung der Bildungsentscheidungen weniger auf den mit den Bildungsabschlüssen zu erwartenden Vorteilen (hohes Einkommen, berufliches Fortkommen, Berufsprestige etc.) liegen sollte, sondern auf den allgemeineren Erwartungen und Plänen, die Familien in Bezug auf den Lebenslauf ihrer Kinder entwerfen (vgl. Gambetta 1996, S. 176). Er zeigt, dass es sinnvoll ist, sich die Bildungsaspirationen in der Population als eine Art glockenförmige Verteilung vorzustellen, wobei auf dem linken Ende dieser Verteilung diejenigen verortet sind, die Lebenspläne verfolgen, die mit Bildung und Ausbildung nichts zu tun haben, und auf deren rechten Ende jene repräsentiert sind, die Lebenspläne verfolgen, die einen höheren Bildungsabschluss „unter allen Bedingungen“ einschließen (Gambetta 1987, S. 177). Die meisten Akteure werden sich dann zwar zwischen diesen zwei Extrempunkten befinden, sich aber auf der rechten Seite kumulieren, so dass sich für die Population eine linksschiefe Verteilung der Bildungsaspirationen gibt.

Wichtig ist, dass die Bildungspräferenzen und Lebenspläne von Gambetta als schichtspezifisch verschieden angenommen werden. Damit ergeben sich für die verschiedenen sozialen Schichten- und Klassen jeweils unterschiedliche schicht- und klassenspezifische Verteilungen der Bildungsaspirationen (vgl. Abb. 1). Je höher die soziale Klasse, desto linksschiefer und mehr nach rechts verschoben ist deswegen die Verteilung der Klassen-Präferenzen.

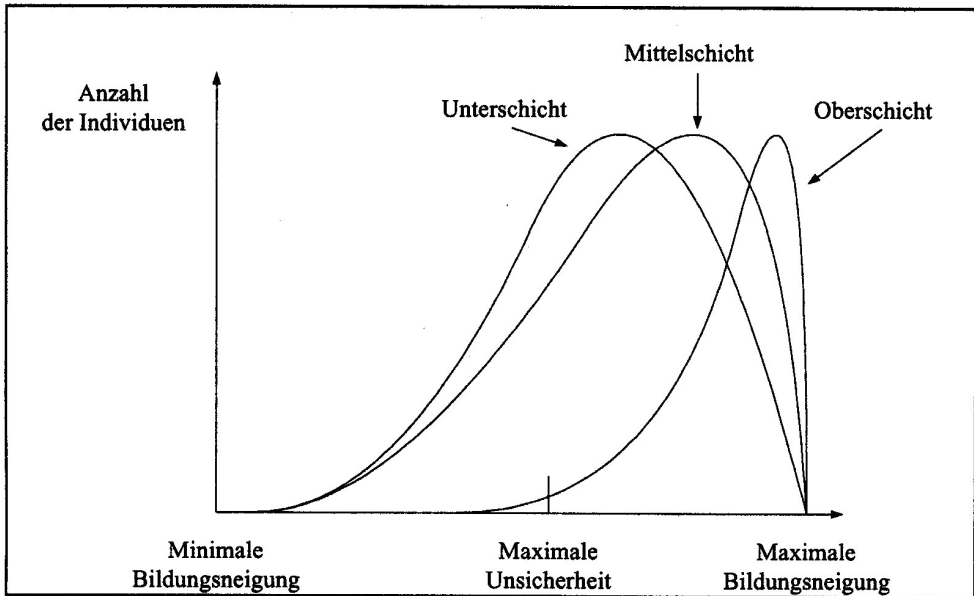


Abb. 1: Hypothetische Verteilung von Bildungspräferenzen nach sozialer Herkunft
(Quelle: Gambetta 1996, S. 18)

3. Daten und Methoden

Für unsere Analysen nutzen wir Daten der BiKS-Studie. Bei dieser Studie handelt es sich um eine interdisziplinär angelegte Längsschnittstudie, in der auf Ansätze aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie zurückgegriffen wird. Im Zentrum stehen zwei Panelstudien: die Studie BiKS-3-8, in der Kinder ab dem dritten Lebensjahr bis in die 2. Klasse der Grundschule begleitet werden (vgl. Faust/Kluczniok/Pohlmann in diesem Heft). Bei BiKS-8-12 stehen vor allem die Kompetenzentwicklung der Kinder, sowie die Herausbildung der Übergangentscheidung in die Sekundarstufe I im Mittelpunkt des Interesses. Beiden Studien liegen geschichtete Zufallsstichproben zugrunde, die sich auf mehrere Stadt- und Landkreise in den Bundesländern Bayern und Hessen beschränken (vgl. Kurz/Kratzmann/von Maurice 2007). Die Auswertungen des vorliegenden Beitrags beziehen sich auf die erste Panelwelle der Studie BiKS-8-12, die im Frühjahr 2006 durchgeführt wurde. Die realisierte Fallzahl der ersten Welle liegt bei 155 Klassen aus 82 Schulen mit 2395 Schüler/-innen und Eltern. In der Panelstudie werden in etwa halbjährlichem Abstand umfangreiche Erhebungen durchgeführt. Genutzt werden die Ergebnisse der standardisierten telefonischen Befragung der Eltern, welche zur Erfassung der familialen Rahmenbedingungen sowie der subjektiven Einstellungen, Präferenzen und Bewertungen von Bildungsalternativen zum Einsatz kam. Der Bildungsabschluss der Familie wird mittels dem höchsten Schulabschluss der Eltern¹ in dreistufiger

1 bei Alleinerziehenden nur von einem Elternteil

Form erfasst: max. Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, (Fach-)Abitur. Für die soziale Lage der Familie wird das EGP-Klassenschema verwendet, wobei die Obere Dienstklasse als Referenzkategorie gewählt wurde (Erikson/Goldthorpe/Portocarero 1979). Daneben werden die von den Klassenlehrkräften angegebenen Jahressensuren in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht, verwendet. Zur Modellierung der Bildungsaspirationen verwenden wir ein logistisches Regressionsmodell. Die binäre logistische Regression dient dazu, zu untersuchen, ob sich die realistischen Aspirationen eher durch die idealistischen Aspirationen und/oder die strukturellen Umstände bzw. durch beide Mechanismen erklären lassen. Dafür werden neben den bereits beschriebenen Variablen das Geschlecht des Kindes und sein Migrationshintergrund in die Analysen einbezogen. Bei der Untersuchung von Geschlechterdifferenzen werden Mädchen im Vergleich zu Jungen betrachtet (Referenzgruppe: Jungen). Analog zu Studien wie PISA und IGLU wird der Migrationshintergrund des Elternhauses danach differenziert, ob kein, ein oder beide Elternteile im Ausland geboren sind. Für die Analysen wurden Familien, die keinen Migrationshintergrund besitzen als Referenzgruppe gewählt.

4. Ergebnisse

Wir beginnen unsere empirische Analyse mit einem Vergleich der idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen der Eltern. Tabelle 1 stellt für die wichtigsten sozialen Klassen des EGP-Klassenschemas die Verteilung der idealistischen und realistischen Aspirationen sowie deren Differenzen in Bezug auf die Hautschule, die Realschule und das Gymnasium dar. Es zeigt sich, dass alle Eltern, unabhängig von ihrer sozialen Klasse, mehrheitlich zum Gymnasium tendieren. Die zweite Präferenz ist bei allen Eltern, ebenfalls unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, die Realschule und die Hauptschule wünscht sich nur noch ein kleiner Rest der Eltern. Die große Beliebtheit des Gymnasiums und die Abgeschlagenheit der Hauptschule sind in einer Zeit der Expansion der Bildung nicht verwunderlich. Die Hauptschule wird offensichtlich heute von der großen Mehrheit aller Eltern als ungeliebte Restschule identifiziert. Orientiert man sich bei der Beurteilung der Präferenzen der Eltern aus verschiedenen sozialen Klassen an der groben Rangreihe der Schultypen, dann spricht dieses empirische Ergebnis doch stark für die Rational Choice Theorie. Die Rational Choice Theorie geht davon aus, dass die Präferenzen für alle Eltern relativ ähnlich sind. Ein genauerer Blick auf die klassenspezifischen Verteilungen der idealistischen Bildungsaspirationen zeigt allerdings, dass es unabhängig von der groben Rangreihe doch noch beträchtliche Unterschiede zwischen den sozialen Klassen gibt. Besonders ausgeprägt sind die Unterschiede zwischen den Dienstklassen und den Eltern mit Routinetätigkeiten, Facharbeitern sowie un- und angelernten Arbeitern. Das spricht dafür, dass es in der Bewertung des Gymnasiums noch größere Unterschiede zwischen den sozialen Klassen gibt. Die Prozentsatzdifferenzen haben beim Gymnasium eine Größenordnung zwischen 10 und 30 Prozent. Die idealistischen Verteilungen folgen weitgehend den Vorhersagen von Gambetta: Je „höher“ die

soziale Klasse, desto linksschiefer und mehr nach rechts verschoben ist die Verteilung der Klassen-Präferenzen.

Vergleicht man die idealistischen Bildungsaspirationen mit den realistischen in Tabelle 1, dann wird deutlich, dass es größere Unterschiede zwischen diesen Verteilungen gibt. Die strukturellen Umstände haben damit beim Gymnasium eine fast ebenso große Bedeutung (Prozentsatzdifferenz etwa 15-20 Prozentpunkte) wie die subkulturellen Unterschiede zwischen den sozialen Klassen bei den idealistischen Aspirationen (Prozentsatzdifferenz etwa 10-30 Prozentpunkte). Der Einfluss der strukturellen Umstände spricht also wiederum für die Rational Choice Theorie. Was gegen die Rational Choice Theorie spricht, ist die Tatsache, dass die Unterschiede in der Wirkung der strukturellen Umstände bei den verschiedenen sozialen Klassen sehr ähnlich sind. Das heißt, es gibt strukturelle Hürden, die die Bildungsaspirationen allgemein reduzieren, aber die Kosten scheinen für die verschiedenen Klassen doch relativ ähnlich zu sein.

Wenn wir uns die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern in der Tabelle 2 ansehen, dann wird deutlich, dass die Schlussfolgerung weit gehend ähnlich mit der von Tabelle 1 ist. Es gibt nur einen auffallenden Unterschied, der für die These der subkulturellen Präferenzstrukturen spricht: das ist der große Unterschied zwischen den Eltern mit (Fach-)Abitur und maximal Hauptschulabschluss beim Gymnasium. Diese Differenz beträgt beträchtliche 46 Prozentpunkte. Es scheint also so zu sein, dass weniger die ökonomischen Klassenpositionen (Tabelle 1), sondern vielmehr die kulturellen Ressourcen im Elternhaus die subkulturellen Präferenzstrukturen determinieren (Tabelle 2). Theoretisch ist dieser Befund sehr plausibel.

In einem weiteren Schritt wird zudem die Schulleistung des Kindes in die Analysen einbezogen, da diese ein gutes Indiz für die Erfolgswahrscheinlichkeit, einen höheren Schulabschluss zu erreichen, darstellt (Tabelle 3). Dazu wurde die Schulleistung des Kindes kategorisiert und in „hoch“, „mittel“ und „niedrig“ unterteilt.² Bei „hoher“ schulischer Leistung ist das Gymnasium über alle Klassen hinweg die weitaus am häufigsten gewählte Schulform. Dies gilt sowohl für idealistische als auch für realistische Bildungsaspirationen. Wenn es sich also um gute Schüler handelt, dann sind die idealistischen Bildungsaspirationen über die sozialen Klassen sehr ähnlich. Das spricht wieder für die Rational Choice Theorie.

Relativ gering sind die Unterschiede auch, wenn man sich die Schüler mit niedriger Schulleistung ansieht. Da gibt es zwischen der mittleren und der oberen sozialen Klasse eigentlich keine signifikanten Unterschiede. Differenzen bestehen allerdings im Vergleich dieser beiden sozialen Klassen zur unteren. Die untere soziale Klasse hat eine deutlich geringere idealistische Bildungspräferenz für das Gymnasium (siehe Tabelle 3). Dieses Resultat spricht für die These der subkulturellen Bildungsaspirationen.

2 Schulleistung hoch: Notendurchschnitt der drei Kernfächer (Mathematik, Deutsch und Heimat- und Sachunterricht) < 2; Schulleistung mittel: Notendurchschnitt 2–3; Schulleistung niedrig: Notendurchschnitt > 3.

Tab. 1: **Bildungsaspirationen der Eltern nach sozialer Klasse**
(Angaben in Prozent)

		Idealistisch Aspiration			Realistisch Aspiration			Differenz Ideal. – Real.		
Herkunft	N	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Δ HS	Δ RS	Δ Gym
Obere Dienst- klasse (I)	304	1	18	81	6	28	66	-5	-10	15
Untere Dienst- klasse (II)	466	1	28	71	9	37	54	-8	-9	17
Selbstständige inkl. Landwirte (IV)	268	3	30	67	12	38	50	-9	-8	17
Routinedienst- leistung (III)	139	4	44	52	21	47	32	-17	-3	20
Facharbeiter (V)	424	6	43	51	19	47	34	-13	-4	17
un- und angel- ernte Arbeiter, Landarbeiter (VI)	328	8	41	51	26	42	32	-18	-1	19

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1, Eigene Berechnung; ideal. Aspiration n=1842; real. Aspiration n=1864

Tab. 2: **Bildungsaspirationen der Eltern nach höchstem Bildungsabschluss im Elternhaus**
(Angaben in Prozent)

		Idealistisch Aspiration			Realistisch Aspiration			Differenz Ideal. – Real.		
Bildung	N	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Δ HS	Δ RS	Δ Gym
(Fach-)Abitur	821	1	17	82	5	30	65	-4	-13	17
Realschul- abschluss	640	2	42	56	15	48	37	-13	-6	19
max. Haupt- schulabschluss	454	12	52	36	33	46	21	-21	-6	15

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1, Eigene Berechnung; ideal. Aspiration n=1831; real. Aspiration n=1850

Tab 3: Realistische Aspiration nach Herkunft und Schulleistung des Kindes (Angaben in Prozent)							
		Idealistische Aspiration			Realistische Aspiration		
Schulleistung	Herkunft	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Hauptschule	Realschule	Gymnasium
hoch	Obere soziale Klasse	0	13	87	1	7	92
	Mittlere soziale Klasse	0	16	84	1	17	82
	Untere soziale Klasse	0	25	75	4	27	69
mittel	Obere soziale Klasse	1	16	83	4	40	56
	Mittlere soziale Klasse	1	32	67	8	44	48
	Untere soziale Klasse	3	43	54	15	53	32
niedrig	Obere soziale Klasse	6	38	56	47	29	24
	Mittlere soziale Klasse	9	41	50	40	47	13
	Untere soziale Klasse	15	50	35	49	37	14

Quelle: BIKS-8-12, Welle 1, Eigene Berechnung; ideal. Aspiration n=1830; real. Aspiration n=1851

Das gilt auch für die Ergebnisse im „mittleren“ Schulleistungsbereich in Tabelle 3. Dort sind die Unterschiede bei den idealistischen Präferenzen besonders groß. In einer Situation hoher Leistungsunsicherheit bei den Schülern treten also die subkulturellen Bildungsaspirationen besonders deutlich hervor: Mittelschicht- und Oberschicht-Eltern sind auch bei hohem Risiko bereit, ihre Kinder auf die höheren Schulen zu senden. Bei unteren sozialen Klassen ist das nur bedingt der Fall. Sie zeigen bei unsicherem Schulerfolg eine größere Vorsicht, ihre Kinder auf die höhere Schule zu senden.

Wird nach der als realisierbar eingeschätzten Bildungswahl gefragt, halten vor allem die oberen und mittleren sozialen Klassen an ihren idealistischen Bildungsaspirationen fest (Tabelle 3). Bei niedriger schulischer Performanz wird zunächst noch am idealisierten Gymnasial- bzw. Realschulwunsch festgehalten, jedoch findet bei den realistischen Präferenzen eine deutliche Verschiebung Richtung Hauptschule statt. Die Realisierungschancen werden also geringer eingeschätzt. Die Ergebnisse weisen deutlich auf den großen Einfluss primärer Effekte für die Bildungsentscheidungsprozesse in der Schule hin. Die Unterschiede in den realistischen Bildungsaspirationen bei gleicher sozialer Klasse sind zwischen den einzelnen Schulleistungen sehr ausgeprägt (primäre Effekte). Im Vergleich dazu sind die Unterschiede bei gleicher Schulleistung zwischen den sozialen Klas-

sen weniger bedeutsam (sekundäre Effekte). Die idealistischen Aspirationen, von denen angenommen wird, dass sie annähernd unabhängig von der schulischen Leistung des Kindes und der strukturellen Situation sind, wurden demnach bereits durch eben diese Erfolgswahrscheinlichkeiten geprägt. Das bedeutet, dass eine Anpassung der Bildungspräferenzen und -pläne stattgefunden hat. Trotzdem übersteigen die idealistischen Aspirationen nach wie vor die realistischen Einschätzungen. Es gibt allerdings eine Ausnahme für die besonders leistungsfähigen Kinder der oberen sozialen Klasse. Für sie sind die realistischen Aspirationen für das Gymnasium sogar höher als die idealistischen. Fügt man anstelle der schulischen Leistungen objektive Kompetenzmaße (Testleistung Lesen, Testleistung Rechtschreibung, Testleistung Mathematik) in die Kreuztabellen ein, werden die in der Tabelle 3 aufgezeigten Ergebnisse bestätigt. Wir präsentieren diese Tabellen deswegen hier nicht.

Die Deskriptionen in den Tabellen 1-3 stoßen rasch an ihre Grenzen, wenn man die Zahl der Variablen in der Tabelle erhöht. Es ist deswegen sinnvoll, die Analyse mit einem logistischen Regressionsmodell fortzusetzen (Tabellen 4 und 5), in dem man multiple Zusammenhänge gleichzeitig betrachten kann. Wir verwenden dazu ein binäres logistisches Regressionsmodell. Da von einem stufenweisen Entscheidungsprozess ausgegangen werden muss, werden im Folgenden erst die realistischen Aspirationen für eine weiterführende Schule im Vergleich zur Hauptschule untersucht (Tabelle 4) und danach in einem zweiten Schritt die realistischen Aspirationen für das Gymnasium im Vergleich zur Realschule (Tabelle 5).

Modell 1 in Tabelle 4 testet zunächst die These, dass sich die realistischen Bildungsaspirationen durch die idealistischen Bildungsaspirationen erklären lassen (These der subkulturellen Bildungsaspiration). Es zeigt sich, dass die Effekte der idealistischen Aspiration tatsächlich signifikant sind. Das spricht für diese These. Wenn die Eltern eine idealistische Präferenz für die Realschule oder das Gymnasium haben, dann setzt sich das zumindest signifikant in eine realistische Präferenz um.

Modell 2 in Tabelle 4 überprüft die Rational Choice These, dass die idealistischen Präferenzen für alle gleich sind und die Unterschiede in den realistischen Präferenzen sich allein aus den kulturellen (Bildung der Eltern) und ökonomischen (soziale Klasse) Handlungsstrukturen der verschiedenen sozialen Klassen ergeben (sekundäre Effekte). Es zeigt sich, dass auch diese These durch zahlreiche signifikante Effekte bestätigt wird. Dabei ist offensichtlich, dass die großen Unterschiede nicht so sehr in den ökonomischen Rahmenbedingungen liegen (die Effekte sind für die sozialen Klassen relativ ähnlich), sondern in den kulturellen Bedingungen der Familie (der Schulabschluss der Eltern spielt eine große Rolle). Eltern, die das Schulsystem aus eigener Erfahrung kennen und die ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können, sind also eher bereit, ihre Kinder auf die weiterführenden Schulen zu schicken.

In Modell 3 von Tabelle 4 werden zusätzlich die Schulleistungen in das Modell einbezogen (primäre Effekte). Es zeigt sich, dass die Noten eine große Rolle spielen und sich tatsächlich zum Teil über die Bildungssituation in den Elternhäusern erklären lassen (die Effekte des höchsten Schulabschlusses der Eltern werden etwas schwächer!). Je schlechter die schulischen Leistungen eines Kindes in den drei Kernfächern, desto häu-

figer wird die Hauptschule als realistische Schulwahl eingeschätzt. Das Modell 3 zeigt aber ganz klar, dass es sowohl primäre als auch sekundäre Effekte gibt. In Modell 4 von Tabelle 4 werden Geschlechtsunterschiede kontrolliert. Wie erwartet, gibt es keine Geschlechterunterschiede in den realistischen Bildungsaspirationen mehr.

Interessant sind die Ergebnisse in Modell 5. Wenn man die Bildungsressourcen und die ökonomischen Ressourcen kontrolliert, dann haben Migrantenkinder sogar eine höhere Bildungsaspiration als die Eltern ohne Migrationserfahrung. Benachteiligungen lassen sich – und das ist theoretisch hoch bedeutsam – nicht auf ein zu geringes Bildungsbestreben oder auf einen fehlenden Bildungswunsch zurückführen. Vielmehr liegt bei Familien mit Migrationshintergrund ein weit höheres Bildungsbestreben als bei Familien ohne Migrationshintergrund vor, welches als Aufstiegswille interpretiert werden kann.

Tab. 4: Binäre logistische Regression – realistische Aspirationen (N=1742) für Gymnasium/Realschule (vs. Hauptschule)						
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
<i>Höchster Schulabschluss der Eltern:</i> max. Hauptschule (<i>Ref.kat.</i>)						
Realschule		1,23**	0,91**	0,89**	0,88**	0,83**
(Fach-)Abitur		2,49**	2,08**	2,02**	1,90**	1,88**
<i>Obere Dienstklasse (Ref.kat.)</i>						
Untere Dienstklasse		0,86**	1,28**	1,21**	1,21**	1,35**
Selbstständige inkl. Landwirte		0,82**	1,75**	1,68**	1,50**	1,67**
Routinedienstleistung		0,37	1,19**	1,11**	1,06**	1,25**
Facharbeiter		0,62**	1,24**	1,14**	1,07**	1,29**
un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter		0,38**	1,29**	1,20**	0,89**	1,12**
Note Deutsch			-0,54**	-0,50**	-0,54**	-0,53**
Note Mathematik			-0,61**	-0,64**	-0,65**	-0,61**
Note Sachkunde			-0,24*	-0,23*	-0,31**	-0,28*
<i>Geschlecht des Kindes:</i>						
Junge (<i>Ref.kat.</i>)						
Mädchen				0,21	0,20	0,22
<i>Migrationshintergrund</i>						
kein Elternteil mit Migr. (<i>Ref.kat.</i>)						
ein Elternteil mit Migr.					0,50+	0,46
beide Elternteile Migr.					1,34**	1,17**
<i>Idealistische Aspiration:</i>						
Gymnasium (<i>Ref.kat.</i>)						
Realschule	1,20**					-0,22
Hauptschule	-0,65*					-1,22**
Pseudo-R ²	,132	,636	,713	,714	,723	,727

Quelle: BiKS-8-12, Welle 1, Eigene Berechnung. ** p=0,01, * p=0,05, + p=0,10

Tab. 5: Binäre logistische Regression – realistische Aspirationen (N=1469) für das Gymnasium (vs. Realschule)						
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
<i>Höchster Schulabschluss der Eltern:</i> max. Hauptschule (Ref.kat.)						
Realschule		0,29*	-0,23	-0,01	-0,05	0,06
(Fach-)Abitur		1,11**	0,65**	0,67**	0,56**	0,55**
<i>Obere Dienstklasse (Ref.kat.)</i>						
Untere Dienstklasse		-0,35**	-0,36**	-0,34*	-0,40**	-0,15
Selbstständige inkl. Landwirte		-0,33*	-0,14	-0,12	-0,25	0,15
Routinedienstleistung		-0,92**	-0,77**	-0,75**	-0,88**	-0,55*
Facharbeiter		-0,75**	-0,73**	-0,69**	-0,89**	-0,49*
un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter		-0,68**	-0,42*	-0,40*	-0,85**	-0,57**
Note Deutsch			-0,56**	-0,58**	-0,60**	-0,57**
Note Mathematik			-0,51**	-0,49**	-0,51**	-0,51**
Note Sachkunde			-0,12	-0,12	-0,20*	-0,16+
<i>Geschlecht des Kindes:</i> Junge (Ref.kat.)						
Mädchen				-0,08	-0,08	-0,03
<i>Migrationshintergrund</i> kein Elternteil mit Migr. (Ref.kat.)						
ein Elternteil mit Migr.					0,44*	0,35
beide Elternteile Migr.					1,32**	1,23**
<i>Idealistische Aspiration:</i> ³ Gymnasium (Ref.kat.)						
Realschule	-0,91**					-1,06**
Pseudo-R ²	.074	.132	.282	.283	.314	.356
Quelle: BiKS-8-12, Welle 1, Eigene Berechnung. ** p=0,01, * p=0,05, + p=0,10						

Das Modell 6 in Tabelle 4 nimmt schließlich auch noch die idealistischen Bildungsaspirationen auf. Es zeigt sich, dass sowohl die subkulturellen Präferenzen als auch die strukturellen Variablen signifikant werden. Selbst unter Kontrolle von Bildung der Eltern, sozialer Klasse der Eltern, schulischer Performanz und dem Geschlecht des Kindes, behält die idealistische Bildungsaspiration weiter Erklärungskraft und bleibt statistisch signifikant. Demnach hat sowohl der Ansatz subkultureller Präferenzen als auch das instrumentelle Rational Choice Modell seine Berechtigung.

Die Erklärungskraft dieser Bildungspräferenzen oder auch Lebenspläne weist darauf hin, dass Bildungsentscheidungen neben strukturellen Bedingungen und Erfolgswahrscheinlichkeiten auch durch Bildungsaspirationen entscheidend geprägt werden. Dies

3 Die idealistische Aspiration für die Hauptschule wurde von diesen Analysen ausgeschlossen, da zu wenig Fälle vorlagen.

bestätigt die Vermutung von Gambetta, dass Intentionen die Bildungswahl stark mit beeinflussen.

Tabelle 5 stellt zum Abschluss noch die Ergebnisse des Vergleichs zwischen der realistischen Präferenzen für das Gymnasium und die Realschule dar. Da die Ergebnisse und theoretischen Interpretationen inhaltlich identisch mit den Ergebnissen in Tabelle 4 sind, verzichten wir hier auf eine Wiederholung der Argumente.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des vorliegenden Artikels war es, die Relevanz der Aspirationen und Bildungspräferenzen der Eltern beim Übergang zu weiterführenden Schulen zu untersuchen. In den Ergebnissen der multivariaten Modelle hat sich gezeigt, dass sowohl die subkulturellen Präferenzen als auch die strukturellen Variablen Erklärungskraft besitzen. Beide Ansätze (normativ orientierte und Rational Choice Modelle) haben ihre Berechtigung und müssen zur Erklärung der Bildungsungleichheit herangezogen werden. Zum Verständnis der zugrundeliegenden Mechanismen muss aber das Zusammenspiel der vielfältigen Einflussfaktoren näher untersucht werden.

Es ist offensichtlich geworden, dass die großen Unterschiede nicht so sehr in den ökonomischen Rahmenbedingungen liegen (die Effekte sind für die sozialen Klassen relativ ähnlich), sondern in den kulturellen Bedingungen der Familie (z.B. der Schulabschluss der Eltern). Eltern, die das Schulsystem aus eigener Erfahrung kennen und die ihren Kindern bei den Hausaufgaben helfen können, sind also eher bereit, ihre Kinder auf die weiterführenden Schulen zu schicken. Auch konnte Eltern mit Migrationshintergrund ein hohes Bildungsbestreben und ein großer Aufstiegswille nachgewiesen werden.

Literatur

- Becker, G.S. (1993): *Human Capital. A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blossfeld, H.-P. (1996): Sozialstrukturanalyse, Rational Choice Theorie und die Rolle der Zeit. Ein Versuch zur dynamischen Integration zweier Theorieperspektiven. In: *Soziale Welt* 47 (4), S. 382-410.
- Blossfeld, H.-P./Prein, G. (Hrsg.) (1998): *Rational choice theory and large-scale data analysis*. Social Inequalities Series. Boulder (Co.): Westview Press.
- Boudon, R. (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Breen, R./Goldthorpe, J.H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: *Rationality and society* 9, pp. 275-305.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 285-304.

- Elster, J. (1979): *Ulysses and the Sirens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, R./Goldthorpe, J.H./Portocarero, L. (1979): Intergenerational class mobility in three Western European societies: England, France and Sweden. In: *British Journal of Sociology* 30 (4), pp. 415-441.
- Erikson, R./Jonsson, J.O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R./Jonsson, J.O. (Hrsg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Stockholm: Westview Press, pp. 1-63.
- Esser, H. (1999): *Soziologie: Spezielle Grundlagen*. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/Main: Campus.
- Esser, H. (2001): *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Band 6: Sinn und Kultur. Frankfurt a.M.: Campus.
- Esser, H. (2006): *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Friedman, D./Hechter, M. (1988): The contribution of rational choice theory to macrosociological research. In: *Sociological Theory* 6, pp. 201-218.
- Gambetta, D. (1996): Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education. Boulder: Westview Press.
- Goldthorpe, J.H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. In: *British Journal of Sociology* 47 (3), pp. 481-505.
- Haller, A.O. (1968): On the concept of aspiration. In: *Rural Sociology* 33, pp. 484-487.
- Hedström, P. (2005): *Dissecting the social. On the principles of analytical sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henz, U./Maas, I. (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47 (4), S. 605-633.
- Hyman, H.H. (1966): The value system of different classes. In: Lipset, S.M./Bendix, R. (Hrsg.): *Class, status and power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Keller, S./Zavalloni, M. (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. In: *Social Forces* 43, pp. 58-70.
- Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere MZES Nr. 5, Mannheim.
- Kristen, C. (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54, S. 534-552.
- Kurz, K./Kratzmann, J./von Maurice, J. (2007): Die BiKS-Studie. Methodenbericht zur Stichprobenziehung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Meulemann, H. (1979): Klassenlage, Entscheidungsfeld und Bildungsaspirationen. Ein Versuch zur theoretischen Präzisierung und kausalen Erklärung von Zusammenhängen zwischen sozialer Struktur und individueller Lebensplanung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 8 (4), S. 391-414.
- Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 38: Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, S. 81-112.
- Müller, W./Haun, D. (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34 (1), S. 1-42.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2006): *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres*. Münster et al.: Waxmann.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung: empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52, S. 636-669.
- Sewell, W.H./Haller, A.O./Portes, A. (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. In: *American Sociological Review* 34, pp. 82-92.

- Sewell, W.H./Haller, A.O./Ohlendorf, G.W. (1970): The Educational And Early Occupational Status Attainment Process: Replication And Revision. In: *American Sociological Review* 35, pp. 1014-1027.
- Shavit, Y./Blossfeld, H.-P. (1993): *Persisting Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press.
- Shavit, Y./Blossfeld, H.-P. (1996): Equalizing Educational Opportunity: Do Gender and Class Compete? In: Erikson, R./Jonsson, J.O. (Hrsg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder: Westview Press, pp. 233-287.
- Stocké, V. (2005): Idealistische Bildungsaspiration. In: Glöckner-Rist, A. (Hrsg.): *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

Abstract: *Sociological research in education has recently focused on the question of how educational decisions concerning a child's school career are made. Rarely, however, do we find an analysis of the relevance of parents' educational preferences and aspirations in the transition to secondary schools. The present article focuses on just this question. The results show that it would be wrong to assert that educational decisions may be explained by subculture-specific preferences alone. At the same time, however, class-specific cost-benefit-calculations by the parents, too, do only partly explain educational decisions. Rather, in their decision-finding regarding their child's school career, parents are guided by rational calculations as well as by different preferences and educational plans.*

Anschrift der Autoren:

Wiebke Paulus, Dipl.-Soz., Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg,
Heinrichsdamm 4, 96047 Bamberg, Tel. 0951/96525-25, Fax: 0951/96525-29.

E-Mail: wiebke.paulus@ifb.uni-bamberg.de

Prof. Dr. Hans-Peter Blossfeld, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Soziologie I,
Lichtenhaidestr. 11, 96045 Bamberg, Tel: 0951/863-2596, Fax: 0951/863-2597.

E-Mail: soziologie1@sowi.uni-bamberg.de