

Nomos
Bibliothek

Anna Bachsleitner | Kai Maaz

Bildungssoziologie

Einführung



Nomos

NomosBibliothek

Die Reihe **NomosBibliothek** bietet Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften ausgezeichnete Einführungen in die jeweilige Fachdisziplin. Klar strukturiert und in verständlicher Sprache vermitteln die Bände grundlegende Fachinhalte und fundiertes Expertenwissen. Sie sind ideal geeignet zum Einstieg in das Studium und zur sicheren Prüfungsvorbereitung – ein unentbehrliches Handwerkszeug für alle angehenden Sozial- und Geisteswissenschaftler:innen.

Der Name ist Programm, denn ähnlich einer Bibliothek hat die Reihe den Anspruch, Studierenden prägnante und verlässliche Einführungen in das jeweilige Fachgebiet an die Hand zu reichen. In der Zusammenschau aller Einführungswerke entsteht dabei ein enzyklopädischer Wissenspool. Die markant gestalteten Bände dienen zudem der fachlichen Information auch über Studieninhalte hinaus.

Anna Bachsleitner | Kai Maaz

Bildungssoziologie

Einführung



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

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

ISBN 978-3-7560-1510-8 (Print)

ISBN 978-3-7489-2045-8 (ePDF)

1. Auflage 2025

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2025. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Vorwort

Die Bildungssoziologie ist ein weites Feld. Selbstverständlich lassen sich in einem Lehrbuch nicht alle Aspekte der Disziplin umfassend abdecken. Zur Bildungssoziologie liegt bereits eine Reihe an Lehrbüchern vor, die verschiedene Schwerpunkte setzen. Ziel des vorliegenden Lehrbuches ist es, Studierenden eine gut verständliche Einführung in die Bildungssoziologie mit Fokus auf Formen von Bildungsungleichheit im Bildungsverlauf zu geben. Das Lehrbuch teilt sich in zwei inhaltliche Blöcke: Im ersten Block erfolgt eine begriffliche und theoretische Rahmung des Feldes. Es werden Fragestellungen der Bildungssoziologie, Wirkungen von Bildung sowie Ungleichheiten in der Beteiligung an Bildung anhand theoretischer Ansätze dargelegt. Im zweiten Block gilt es, die einzelnen Bildungsbereiche im Bildungsverlauf unter einer Ungleichheitsperspektive zu betrachten: die Frühe Bildung, schulische Bildung, berufliche Ausbildung, Hochschulbildung und Weiterbildung. Die Kapitel legen die Strukturen der einzelnen Bildungsbereiche dar, berichten zentrale Befunde zu den Ausprägungen von Bildungsungleichheit und thematisieren Potenziale und Herausforderungen. Das Buch schließt mit einer bildungsbereichsübergreifenden Betrachtung von Bildungsungleichheit sowie einem Resümee.

Das Lehrbuch bezieht die Ungleichheitsdimensionen der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds und Geschlechts ein und bespricht theoretische Erklärungsansätze sowie Befunde hierzu. Dies sind zugleich die drei zentralen Ungleichheitsdimensionen beim Bildungserwerb. Natürlich gibt es noch weitere relevante Ungleichheitsaspekte, die in der vorliegenden Darstellung jedoch nicht alle im Einzelnen betrachtet werden können. Dazu gehören etwa die Region, gesundheitliche Beeinträchtigungen oder auch die Stabilität des familialen Umfelds. Zudem beziehen sich die berichteten Befunde auf Deutschland; internationale Befunde zu Bildungsungleichheit werden nur an ausgewählten Stellen einbezogen. Diese Rationale erfolgt einmal aus Platzgründen, aber auch deshalb, weil die Bildungssysteme in anderen Staaten unterschiedlich aufgebaut sind und sich Befunde von dort nicht immer direkt übertragen lassen.

Am Ende jedes Kapitels sind Literaturempfehlungen zum Weiterlesen vermerkt. Dort wird oftmals auf Kapitel aus dem Sammelwerk „Das Bildungswesen in Deutschland“ aus dem Jahr 2019 verwiesen, das 2026 in neuer Auflage erscheinen soll. Es bietet gute Einführungskapitel in die Strukturen

Vorwort

des deutschen Bildungssystems und zu den einzelnen Bildungsbereichen. Der alle zwei Jahre neu erscheinende Nationale Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ ist zudem eine hilfreiche Quelle, um sich über Entwicklungen im deutschen Bildungswesen zu informieren und aktuelle Kennzahlen aufzunehmen.

Bei der Arbeit an diesem Buch haben uns einige Kolleg:innen unterstützt, denen wir danken möchten: Jan Scharf, Markus Lörz, Marko Neumann, Sophie Krug von Nidda, Susanne Kuger und Harm Kuper haben einzelne Kapitel kritisch gelesen und hilfreiche Anmerkungen zur Überarbeitung gegeben. Zudem haben uns unsere studentischen Mitarbeiter Lucas Raetschak und Felix Simon tatkräftig in verschiedenen Phasen der Erstellung des Lehrbuchs zugearbeitet.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	11
-----------------------	----

I. Theoretische Grundlagen und Handlungsfelder

1 Einführung in die Bildungssoziologie	15
1.1 Begriffsbestimmung und disziplinäre Verortung	15
1.2 Beteiligung an Bildung – Entwicklungen und aktueller Stand	25
1.3 Kurze Geschichte der Bildungssoziologie	29
2 Auswirkungen und Erträge von Bildung	37
2.1 Konzeptionelle Anmerkungen zur Untersuchung von Bildungserträgen	37
2.2 Auswirkungen und monetäre Erträge von Bildung auf dem Arbeitsmarkt	41
2.3 Auswirkungen und nichtmonetäre Erträge von Bildung außerhalb des Arbeitsmarktes	48
3 Bildungsungleichheit nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht: Definitionen und theoretische Erklärungsansätze	56
3.1 Soziale Bildungsungleichheit	58
3.1.1 Begriffsbestimmung	58
3.1.2 Theoretische Ansätze zur Erklärung sozialer Bildungsungleichheit	60
3.2 Migrationsspezifische Bildungsungleichheit	68
3.2.1 Begriffsbestimmung	68
3.2.2 Theoretische Ansätze zur Erklärung von migrationsspezifischer Bildungsungleichheit	70
3.3 Geschlechtsbezogene Bildungsungleichheit	75
3.3.1 Bedeutung und Aktualität geschlechtsbezogener Bildungsungleichheit	75

3.3.2	Theoretische Ansätze zur Erklärung geschlechtsbezogener Bildungsungleichheit	77
II.	Bildungsungleichheiten entlang der Bildungsbiografie	
4	Frühe Bildung	83
4.1	Strukturen, Aufgaben und Bedeutung Früher Bildung	83
4.2	Frühe Bildung und Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht: Befunde	89
4.3	Herausforderungen und Potenziale Früher Bildung	96
5	Schulische Bildung	100
5.1	Strukturen, Aufgaben und Bedeutung schulischer Bildung	100
5.2	Schulische Bildung und Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht: Befunde	110
5.3	Herausforderungen und Potenziale im Schulsystem	119
6	Berufliche Ausbildung	126
6.1	Strukturen, Aufgaben und Bedeutung beruflicher Ausbildung	126
6.2	Berufliche Ausbildung und Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht: Befunde	133
6.3	Herausforderungen und Potenziale im beruflichen Ausbildungssystem	140
7	Hochschulbildung	145
7.1	Strukturen, Aufgaben und Bedeutung von Hochschulbildung	145

7.2	Hochschulbildung und Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht: Befunde	151
7.3	Herausforderungen und Potenziale im Hochschulsystem	159
8	Weiterbildung	164
8.1	Strukturen, Aufgaben und Bedeutung von Weiterbildung	164
8.2	Weiterbildung und Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht: Befunde	170
8.3	Herausforderungen und Potenziale von Weiterbildung	174
9	Bildungsungleichheiten von der Frühen Bildung bis zur Weiterbildung – eine bildungsverlaufsbezogene Betrachtung und Einordnung	178
9.1	Konzeptionelle und theoretische Anmerkungen zu Bildungsungleichheiten im Bildungsverlauf	178
9.2	Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht – eine bildungsbereichsübergreifende Betrachtung der Befunde	181
9.3	Ausblick auf Bildungsungleichheiten im Bildungsverlauf und Ansatzpunkte zum Abbau	185
	Literaturverzeichnis	191
	Register	221

I. Theoretische Grundlagen und Handlungsfelder

1 Einführung in die Bildungssoziologie



Überblick

Das Kapitel bietet zunächst eine Definition des Begriffs der Bildungssoziologie und zeigt Fragestellungen der Disziplin auf. Zudem ist die Bildungssoziologie in Abgrenzung zu anderen soziologischen Teilbereichen sowie zu anderen Disziplinen der Bildungsforschung zu verorten. Im zweiten Abschnitt des Kapitels wird die Beteiligung an Bildung im Zuge der Bildungsexpansion dargelegt. Daran schließt sich eine kurz gefasste Geschichte der Bildungssoziologie an. Wichtige Phasen bildungssoziologischer Forschung von der Mitte des 20. Jahrhunderts bis heute werden darin beschrieben.

1.1 Begriffsbestimmung und disziplinäre Verortung

Nicht nur die Politik oder die Medien fragen immer wieder: Warum besuchen Schüler:innen aus nicht akademischen Elternhäusern seltener ein Gymnasium als Schüler:innen aus privilegierten Elternhäusern? Gibt es in Ländern mit einer frühen Verteilung der Kinder auf verschiedene Schulen wirklich stärkere soziale Ungleichheiten im Bildungserwerb? Und hängt eine höhere schulische Bildung eigentlich mit einer höheren politischen Partizipation in der Gesellschaft zusammen? Mit diesen und vielen weiteren Fragen beschäftigt sich insbesondere und vertieft die Bildungssoziologie. Die Bildungssoziologie ist ein Teilbereich der Soziologie. Soziologie als Lehre der Gesellschaft erforscht gesellschaftliches Zusammenleben, analysiert, wie Gesellschaften funktionieren, wie sie strukturiert sind und wie menschliches Handeln durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen geformt wird (siehe z. B. die Einführungsbücher in die Soziologie Abels, 2009; Esser, 1999a; Schäfers, 2019).

Bildungssoziologie ist also der Teil der Soziologie, der sich mit der gesellschaftlichen Einbettung von Bildungsprozessen, mit Bildungsinstitutionen und den individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen von Bildung beschäftigt. Ähnlich wie in den Definitionen anderer Abhandlungen zur Bildungssoziologie (u. a. R. Becker, 2011c; Hurrelmann & Mansel, 2000; Kopp, 2009; Teltemann, 2022) verstehen Heike Solga und Rolf Becker (2012, S. 10)

unter soziologischer Bildungsforschung all jene Forschung, die die ökonomischen, kulturellen, politischen und sozial-strukturellen Rahmenbedingungen von formellen wie informellen Bildungsprozessen (z. B. Erziehung, Lerngelegenheiten, Bildungsteilhabe, Bildungserwerb, Bildungsübergänge, Bildungsverläufe), deren individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen sowie die Bedeutung und Entwicklung von Bildungssystemen mit Blick auf gesellschaftliche Prozesse sozialer Ungleichheit und Differenzierung untersucht.

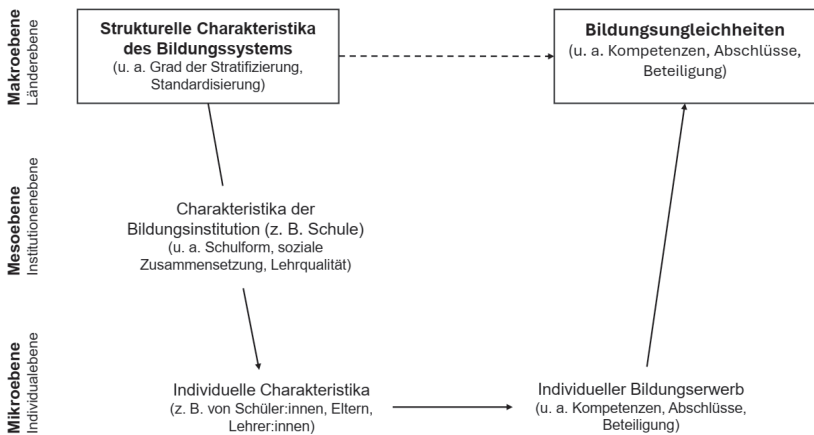
Bildungssoziologie beschäftigt sich demnach unter anderem damit, wie gesellschaftliche Rahmenbedingungen die Bildungsprozesse des Einzelnen beeinflussen. Bildung ist in dieser Perspektive die zu erklärende Variable (auch abhängige Variable genannt). Bildungsprozesse können dabei sowohl in institutionellen Strukturen, wie dem Klassenzimmer, stattfinden als auch außerhalb, etwa in der Familie, im Freundeskreis oder in Vereinen. Sie umfassen Aspekte sehr verschiedener Art, wie zum Beispiel die Aneignung von Kompetenzen, den Erwerb von Schulabschlüssen oder den Besuch bestimmter Bildungsgänge. Diese Bildungsprozesse werden durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, unter denen sie stattfinden, beeinflusst und auch festgelegt. Dahinter steht das soziologische Verständnis, dass das menschliche Denken und Handeln stark durch den gesellschaftlichen Kontext, in dem wir leben und interagieren, geprägt wird, sodass, um menschliches Handeln zu verstehen, der gesellschaftliche Kontext miteinzubeziehen ist (Teltemann, 2022).

Ein Fokus der Bildungssoziologie liegt auf der Betrachtung von institutionellen Aspekten, wie den Merkmalen von Bildungssystemen. Die verschiedenen Bildungsinstitutionen entlang der Bildungslaufbahn, also Kindergarten, Schule und Hochschule, weisen bestimmte Strukturen und interne Logiken auf, die individuelles Handeln ermöglichen oder beschränken (auf die institutionellen Strukturen der einzelnen Bildungsbereiche kommen wir in den Kapiteln 4–8 genauer zu sprechen). Bildungssoziolog:innen beschäftigen sich daher auch mit der Beschreibung der Entwicklung, Strukturen und Aufgaben von Bildungssystemen. Gefragt wird zum Beispiel, inwieweit bestimmte Merkmale des Schulsystems (wie eine frühe Aufteilung von Schüler:innen in verschiedene Schulformen, d. h. der Grad der Stratifizierung) in Zusammenhang mit Ungleichheiten in den Kompetenzen von Schüler:innen nach sozialer Herkunft stehen (van de Werfhorst & Mijs, 2010). Insbesondere die internationalen Schulleistungsstudien seit Mitte der 1990er-Jahre, wie TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und PISA

(Programme for International Student Assessment), in denen Deutschland kontinuierlich relativ hohe Ungleichheitswerte in den Kompetenzen von Schüler:innen unterschiedlicher sozialer Herkunft attestiert werden, werfen Fragen dazu auf: Inwieweit beeinflusst die Ausgestaltung der nationalen Bildungssysteme Ungleichheiten im Bildungserwerb? Warum bringen die Bildungssysteme mancher Länder besonders leistungsstarke Schüler:innen hervor? Das Interesse der Soziolog:innen richtet sich dabei immer auf kollektive Phänomene oder Strukturen, die sich in Verbindung mit Bildungsprozessen zeigen (Brüsemeister, 2008; Teltemann, 2022). Das bedeutet, dass nicht das Verhalten einzelner Personen von Interesse ist, sondern das Augenmerk immer Gruppen, Institutionen und Systemen gilt, wie zum Beispiel unterschiedlichen Bildungsergebnissen sozialer Herkunftsguppen, das heißt sozialer Bildungsungleichheit. Bildungsungleichheit liegt vor, wenn ein Zusammenhang zwischen dem Bildungserwerb (wie etwa Kompetenzen, Bildungsbeteiligung und Bildungsabschlüssen) und zugeschriebenen, askriptiven Merkmalen (das heißt nicht oder nur schwer veränderbaren Merkmalen) von Personengruppen besteht (siehe hierzu auch Kapitel 3.1). Das können Ungleichheiten nach verschiedenen Dimensionen sein, wie der sozialen Herkunft, dem Geschlecht, einem Migrationshintergrund oder auch der Region, in die jemand geboren wird und wo er aufwächst.

Zur Erklärung kollektiver Phänomene, wie Bildungsungleichheit, richtet die Bildungssoziologie ihren Blick auf unterschiedliche Untersuchungsebenen. Diese Mehrebenenperspektive wird in der Soziologie durch das Modell der soziologischen Tiefenerklärung oder auch Makro-Mikro-Makro-Modell (u. a. Coleman, 1990; Esser, 1999a) verdeutlicht, auch als „Badewanne“ bezeichnet. Das Modell legt dar, dass, um den Zusammenhang zwischen zwei kollektiven Merkmalen zu verstehen, es erforderlich ist, auf die Ebene des Individuums „herabzusteigen“. Das Individuum (Mikroebene) wird dabei in seiner Entwicklung und seinem Handeln von der Makroebene sowie der dazwischenliegenden Mesoebene beeinflusst. Am Beispiel des Zusammenhangs zwischen dem Bildungssystem und den Bildungsungleichheiten in einer Gesellschaft stellt Abbildung 1.1 die Untersuchungsebenen der Makro-, Meso- und Mikroebene schematisch dar. Sie sind in gebotener Kürze zu erläutern.

Abb. 1.1: *Bildungssysteme und Bildungsungleichheit als Makro-Meso-Mikro-Modell*



Quelle: Abbildung angelehnt an Gross et al., 2016, Abbildung 1.1, eigene Darstellung.

Die Makroebene umfasst die gesellschaftliche Ebene, zu der etwa das Bildungssystem und dessen Strukturen gehören. Ein strukturelles Charakteristikum ist der Grad der Stratifizierung mit dem Zeitpunkt der Aufteilung der Schüler:innen auf das Schulsystem und die Anzahl an verschiedenen Schulformen. Auch Aspekte des Wohlfahrtsstaates (wie ein staatliches Bildungssystem und das Angebot an Bildungseinrichtungen) oder Bildungsreformen (wie der Ausbau schulischer und hochschulischer Bildungswege im Zuge der Bildungsexpansion oder die Einführung der gestuften Studienabschlüsse Bachelor und Master) wären auf dieser Untersuchungsebene angesiedelt (R. Becker & Lauterbach, 2004). Die Mesoebene umfasst die verschiedenen Kontexte, in denen eine Person agiert und die auf sie einwirken. Dazu gehören Organisationen wie die Schule oder andere Bildungseinrichtungen und Eigenschaften dieser Organisationen, zu nennen ist etwa die soziale Zusammensetzung einer Schulklasse oder die Lehrqualität (Gross et al., 2016). Denn die – je nach Schulform, insbesondere in stark differenzierten Schulsystemen – unterschiedliche leistungsbezogene und soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft beeinflusst die Schulleistung der einzelnen Schüler:innen (im Überblick Dumont et al., 2013). Auf individueller Ebene (Mikroebene) liegen das Handeln einzelner Personen, im schulischen Kontext also das der Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen, sowie deren individuelle Charakteristika, wie etwa die soziale Herkunft,

der Migrationshintergrund und das Geschlecht. Diese können Bildungsentscheidungen beeinflussen, etwa über die Wahl der weiterführenden Schulform. Die Strukturen des Bildungssystems (wie der Zeitpunkt des ersten Bildungsübergangs und die Anzahl an weiterführenden Bildungswegen) bilden dabei den Rahmen, in dem Schüler:innen und Eltern sowie Lehrer:innen Bildungsentscheidungen treffen. Gerade bei frühen Entscheidungen im Bildungssystem, wo die tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder noch schwer einzuschätzen sind, können Ungleichheiten nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht entstehen (Gross et al., 2016). Die (Bildungs-)Soziologie berücksichtigt für Erklärungen entsprechend die verschiedenen Untersuchungsebenen der Gesellschaft und ist insbesondere an einer Verbindung der Ebenen interessiert. Bildungsungleichheiten, wie sie die Soziologie misst, sind schließlich das Aggregat der individuellen Bildungsprozesse, im Sinne von Abbildung 1.1 also der Link zurück von der Mikro- zur Makroebene. Erst jetzt lassen sich Makrozusammenhänge und kollektive Phänomene herstellen (die gestrichelte Linie), an denen viele Soziolog:innen doch im Kern interessiert sind.

Wie in der oben genannten Definition der Bildungssoziologie angesprochen, beschäftigt sich die bildungssoziologische Forschung auch damit, die Auswirkungen von Bildungsprozessen sowohl auf das Individuum als auch auf die Gesellschaft zu untersuchen. In dieser Perspektive ist Bildung die erklärende Variable (entsprechend auch unabhängige Variable genannt), die auf eine andere Variable wirkt. Die Höhe von Bildungsabschlüssen hat zum Beispiel Auswirkungen auf Erträge auf dem Arbeitsmarkt, da Akademiker:innen durchschnittlich höhere Einkommen erzielen und ein geringeres Risiko als Personen ohne Studienabschluss haben, arbeitslos zu werden. Aber Wirkungen von Bildung zeigen sich auch in sehr verschiedenen Lebensbereichen außerhalb des Arbeitsmarktes, wie der Gesundheit, politischen Partizipation oder der Lebenszufriedenheit (in Kapitel 2 werden diese monetären und nichtmonetären Erträge von Bildung genauer besprochen). Bildung ist nicht nur für die Individuen selbst wichtig, um Lebenschancen zu realisieren, sondern auch für die Gesellschaft, um den Bedarf an qualifizierten Fachkräften zu gewährleisten, aber auch sozialen Zusammenhalt und eine stabile Demokratie zu sichern.

An der Tatsache, dass Bildung so viele Bereiche des individuellen und gesellschaftlichen Lebens berührt, wird auch die teils unklare Abgrenzung bildungssoziologischer Fragestellungen zu anderen Teilbereichen der Sozio-

logie deutlich. Die Bildung einer Person ist auch in vielen anderen soziologischen Teilbereichen – wie z. B. der Politischen Soziologie oder Familiensoziologie – von Bedeutung und bildungssoziologische Fragestellungen werden entsprechend auch in anderen soziologischen Teildisziplinen bearbeitet. Das Bildungsniveau einer Person hat zum Beispiel auch Einfluss auf die Wahl der Partnerschaft und den Zeitpunkt der Familiengründung. Personen mit einem gleichen Bildungsniveau finden sich etwa eher in Partnerschaften zusammen, u. a. da sie (in Bildungsinstitutionen) zahlreichere Gelegenheiten haben, sich zu treffen. Und Personen mit höherer Bildung gründen, insbesondere wegen einer längeren Ausbildungszeit, zu einem späteren Zeitpunkt Familien (Hillmert, 2011). Viele bildungssoziologische Studien stammen zudem aus der Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung (R. Becker, 2011a; Krais, 2003). In der Mobilitäts- und Ungleichheitsforschung ist Bildung zwar nicht der zentrale Untersuchungsgegenstand, aber insofern von Bedeutung, als ihr eine vermittelnde Rolle zwischen der sozialen Position der Eltern (im Hinblick auf Bildung, Beruf und Einkommen) und der späteren sozialen Position des Kindes zukommt (Kleinert et al., 2023). Die soziale Position der Eltern beeinflusst den Bildungserwerb der Kinder in der Weise, dass Kinder aus Familien, in denen die Eltern studiert haben oder eine hohe berufliche Position einnehmen, eher einen höheren Bildungs- und Berufsabschluss erwerben (siehe Kapitel 3.1.2 zu theoretischen Erklärungsansätzen von sozialen Bildungsungleichheiten). In Deutschland besteht zudem eine enge Koppelung zwischen dem Bildungsabschluss einer Person und der späteren beruflichen Position. Das heißt, der Bildungsweg entscheidet stark darüber, welchen Beruf und welche soziale Position das Kind später einmal einnehmen wird. Kurzum: Über Bildung wird soziale Ungleichheit in der Gesellschaft reproduziert (Kleinert et al., 2023).

Wie in der Soziologie generell, ist das Ziel bildungssoziologischer Forschung das systematische Beschreiben und, wenn möglich, Erklären von Bildungsprozessen und ihrer Einbettung in den gesellschaftlichen Kontext (R. Becker, 2011a). Hierfür zieht die Bildungssoziologie soziologische Theorien heran und bearbeitet die Fragestellungen empirisch, das heißt auf Grundlage der Sammlung und Auswertung von Daten. Die bildungssoziologische Forschung ist durch eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer und methodischer Zugänge gekennzeichnet (R. Becker, 2011a; Krais, 2003) – so werden sowohl quantitative Auswertungen zum Beispiel auf der Grundlage von großen Längsschnittdatensätzen vorgenommen als auch

qualitativ angelegte Untersuchungen, in denen zum Beispiel nur einzelne Personen befragt und die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Auch wenn die Methoden, Theorien und Fragestellungen der Bildungssoziologie sehr heterogen sind, so ist doch ein zentrales Thema der Bildungssoziologie die Erforschung von Bildungsungleichheit. Insbesondere Ungleichheiten im Bildungserwerb nach sozialer Herkunft (definiert über Unterschiede in Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern) sind ein zentrales Forschungsthema, das die Bildungssoziologie bereits stark seit Mitte des letzten Jahrhunderts (siehe Abschnitt 1.3 zur kurzen Geschichte der Bildungssoziologie) und – angesichts relativ kontinuierlich bestehender Ungleichheiten – auch weiterhin beschäftigt. Mittlerweile liegen umfassende Arbeiten zum Ausmaß und zur Entstehung sozialer Herkunftseffekte über den gesamten Bildungsverlauf vor – von der frühkindlichen Bildung über die Schule zur beruflichen Ausbildung und Hochschule bis zur Erwachsenenbildung (siehe im Überblick Bachsleitner, Lämmchen & Maaz, 2022, sowie die Unterkapitel 4.2–8.2).

Im Kontext von Bildungsungleichheit wird oftmals auch von Bildungsgerechtigkeit gesprochen. Was als ungerecht verstanden wird und wann ungleiche Bildungserfolge ungerecht sind, beruht auf normativen Vorstellungen. Ist es etwa gerecht, wenn Kinder sozial privilegierter Herkunft häufiger ein Gymnasium besuchen als Kinder weniger privilegierter Herkunft, da Erstere in der Grundschule bessere Schulleistungen erzielt haben? Mit dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit, der Meritokratie, ließen sich die Unterschiede je nach den persönlichen Schulleistungen durchaus rechtfertigen (siehe Kapitel 3.1.1). Mit bildungssoziologischer Forschung werden erst einmal nur Unterschiede in Bildungsprozessen zwischen Gruppen beschrieben – davon lässt sich aber nicht uneingeschränkt auf Ungerechtigkeit schließen (siehe zum Diskurs über Bildungsgerechtigkeit und unterschiedliche Konzeptionen, z. B. Bellmann, 2025). Gerechtigkeitsfragen sind daher an sich keine soziologischen Fragestellungen. Dennoch stehen hinter der Bearbeitung von Ungleichheiten im Bildungserwerb und der Analyse von Ansätzen zum Abbau von Bildungsungleichheit auch Gerechtigkeitsaspekte: Denn das deutsche Grundgesetz (Art. 3 GG) besagt, dass allen Menschen der Zugang zu Bildung in gleicher Weise offenstehen soll. Die Ungleichheit im Bildungserwerb aufzuzeigen, die dahinterliegenden Mechanismen zu beschreiben und Ansätze zum Abbau von Bildungsungleichheit zu untersuchen, sind daher wichtig, um mehr Chancengleichheit und Gerechtigkeit im Bildungssystem zu ermöglichen.

Bildungsprozesse werden außer in der Bildungssoziologie vorrangig in den Disziplinen der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Psychologie erforscht. Die Bildungssoziologie ist also auch Teil der empirischen Bildungsforschung, zu der noch eine Reihe weiterer Disziplinen gehören, etwa die Politikwissenschaft und Ökonomie. All diese Disziplinen beschäftigen sich (auch) mit Bildungsfragen, jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln. In der empirischen Bildungsforschung verschwimmen oftmals die disziplinären Grenzen, da soziologische Theorien, die zur Untersuchung von Bildungsungleichheit zum Einsatz kommen, wie etwa die Theorie primärer und sekundärer Herkunftseffekte von Raymond Boudon und die kulturelle Reproduktionstheorie von Pierre Bourdieu (siehe Kapitel 3.1.2 zu theoretischen Erklärungsansätzen zu sozialen Bildungsungleichheiten), oftmals in den Erziehungswissenschaften herangezogen werden. Daher bearbeiten auch Wissenschaftler:innen anderer Disziplinen, insbesondere der Erziehungswissenschaft, bildungssoziologische Fragestellungen. Wie Brüsemeister (2008, S. 9) in seinem Lehrbuch anmerkt, sind „Perspektiven der Bildungssoziologie [...] also nicht unbedingt etwas, was von der Soziologie selbst verkörpert werden muss“.¹ Dennoch hat die Soziologie einen eigenen disziplinären Blickwinkel auf Bildungsprozesse und einen eigenen Beitrag in der empirischen Bildungsforschung. Als zentrale Abgrenzung zur Erziehungswissenschaft und auch Psychologie ist sicherlich das Interesse an kollektiven Phänomenen und gesellschaftlichen Strukturen, wie sozialen Ungleichheiten im Bildungserfolg, zu nennen – wenn wir einmal zurück an die „Badewanne“ denken (Abb. 1.1). Zudem liegt ein Fokus der Forschung auf institutionellen Ursachen wie den Merkmalen von Bildungssystemen (Bauer et al., 2012; Teltemann, 2022). Durch ihr Interesse an gesellschaftlichen Strukturen ist die Soziologie in geringerem Maße anwendungsbezogen als andere Disziplinen der empirischen Bildungsforschung. Wie Teltemann (2022) in ihrem Lehrbuch schreibt, lassen sich aus den Befunden meist weniger konkrete und praktische Implikationen ableiten, etwa dazu, wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten können. „Die Bildungssoziologie blendet [...] die pädagogischen Anteile der Bildungsproduktion, also zum Beispiel Unterrichtsprozesse, eher aus und richtet den Blick auf den weite-

1 Die undeutliche Abgrenzung der Bildungssoziologie zur Erziehungswissenschaft wird von manchen Soziolog:innen auch kritisch gesehen (Krais, 2003, 2014), da Professuren für Bildungssoziologie oftmals in erziehungswissenschaftlichen Fachbereichen verankert sind (R. Becker, 2011a; Kahlert, 2010).

ren Kontext, in den die Unterrichtsprozesse eingebunden sind“ (Teltemann, 2022, S. 32).

Wie organisiert sich die Bildungssoziologie? Institutionell ist sie in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) in der Sektion „Bildung und Erziehung“ verortet. Anstelle von Bildungssoziologie wird oftmals auch die Bezeichnung Soziologie der Bildung und Erziehung verwendet. Bildungssoziologie und Erziehungssoziologie sind dabei jedoch nicht deckungsgleich (Bauer et al., 2012; Kopp, 2009). Wie Hurrelmann und Mansel (2000, S. 64) anmerken, steht die Bildungssoziologie zwar in enger Verbindung zur Erziehungssoziologie, hat aber spezifische fachliche Schwerpunktsetzungen. Das vorliegende Lehrbuch ist als Abhandlung zur Bildungssoziologie konzipiert, auch wenn es sicher nicht immer ganz klar zur Erziehungssoziologie abgegrenzt werden kann – gerade auch bei der Beschreibung der Anfänge einer Soziologie der Bildung und Erziehung (siehe Kapitel 1.3 zur kurzen Geschichte der Bildungssoziologie). In der eingangs besprochenen Definition von Bildungssoziologie wird Erziehung ja als einer der zu untersuchenden Bildungsprozesse bildungssoziologischer Forschung genannt. Im Folgenden soll ein kurzer Blick auf die Bedeutung der Begriffe Erziehung, Bildung und des damit in Zusammenhang stehenden, für die Soziologie zentralen Begriffs der Sozialisation geworfen werden (für eine genauere Erörterung der Begriffe siehe z. B. Grundmann, 2011).

Die Bedeutung der Begriffe Sozialisation, Erziehung und Bildung überschneidet sich zum Teil. Sozialisation ist dabei der umfassendere Prozess, der lebenslang andauert und Teilprozesse wie Bildung und Erziehung beinhaltet. Die Sozialisation ist ein wichtiges Konzept in der Soziologie, da sie die Grundlage für ein funktionierendes Zusammenleben in Gesellschaften darstellt. Nach Berger und Luckmann (1969, S. 140–141) kann Sozialisation „als die grundlegende und allseitige Einführung des Individuums in die objektive Welt einer Gesellschaft oder eines Teiles einer Gesellschaft bezeichnet werden“. Der Begriff beschreibt den Prozess der „Sozial-Machung“ (Helsper, 2010, S. 80) von Personen. Die Sozialisation umfasst eine aktive Auseinandersetzung von Kindern (oder neuen Mitgliedern) mit der kulturellen und sozialen Umwelt, in der Regeln, Erwartungen und Wissen des gesellschaftlichen Umfeldes durch Interaktion gelernt und verinnerlicht und so eine eigene Identität entwickelt wird (Teltemann, 2022). „Menschen eignen sich im Handeln und durch Kommunikation gesellschaftliche Regeln, Deutungsmuster und Wissensbestände aktiv an und bilden so kogniti-

ve, emotionale und sprachliche Fähigkeiten, ein Verständnis der eigenen Person und individuelle Handlungsfähigkeit aus“ (Löw & Geier, 2014, S. 25). Da sich die Kontexte, in denen eine Person agiert, verändern und komplexer werden, ist die Sozialisation mit der Anpassung an mögliche neue gesellschaftliche Regeln – etwa in der Schule, im Beruf oder auch in der eigenen Familie – ein lebenslanger Prozess. Die primäre Sozialisation findet in der familialen Umwelt statt und ist die wichtigste Sozialisationsphase, da hier grundlegendes Wissen und Werte übermittelt werden (Teltemann, 2022). Die Prägung durch die Herkunftsfamilie wird stark durch unterschiedliche ökonomische, kulturelle und soziale Lebensbedingungen beeinflusst (Kahlert, 2010). Wir kommen auf diese sozialen Unterschiede – Ungleichheiten – zurück.

Erziehung ist ein Teilaspekt von Sozialisation, der die Funktion hat, Personen in die Gesellschaft zu integrieren oder einzupassen. „[...] Erziehung verweist auf gezielte und bewusste Versuche, absichtsvoll auf die Persönlichkeitsentwicklung, auf Verhaltensmuster, Gewohnheiten, Werte, Normen und Überzeugungen einzuwirken“ (Bauer et al., 2012, S. 14). Erziehung wird entsprechend als „geplante Beeinflussung Heranwachsender“ (Helsper, 2010, S. 80) verstanden und zielt darauf, erwünschte Verhaltensweisen und Einstellungen zu übermitteln. Es handelt sich dabei um ein konkretes Interaktionsverhältnis, in dem Personen in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen (z. B. Eltern – Kinder). Das Kind oder der/die Jugendliche wird durch Erziehung mit den Regeln in bestimmten Bezugsgruppen (wie der Familie oder in der Schulklasse) vertraut gemacht und sie dient dem Zweck, Heranwachsende so zu formen, dass sie sich in gesellschaftliche Strukturen integrieren (Grundmann, 2011). Während also Erziehung Heranwachsende so formen soll, dass sie in die Gesellschaft passen, dreht sich der Begriff der Bildung um die individuelle Handlungsbefähigung von Personen durch die Aneignung von Wissen (Teltemann, 2022). Oder wie Bauer und Kollegen im Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie darlegen: „Der Erziehungsbegriff akzentuiert so betrachtet Erfordernisse der gesellschaftlichen An- und Einpassung, der Bildungsbegriff Prozesse der Individuierung zum selbstbestimmungsfähigen Subjekt“ (Bauer et al., 2012, S. 14).

Bildung ist ein breiter und schwer zu fassender Begriff, mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen je nach Denktradition, sodass die eine klare Definition schwerfällt – und auch gar nicht zielführend ist. Bildung lässt

sich als der Erwerb von Wissen im Sinne von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstehen, aber auch als Aneignung von Wertvorstellungen und kulturellen Praktiken sowie Entwicklung von Selbstständigkeit und Handlungsautonomie. Durch den Erwerb von Bildung werden Individuen befähigt, eigenständig (und kritisch) zu denken und zu agieren (Bauer et al., 2012). Bildung umfasst einen Zustand („gebildet sein“) und einen Prozess („sich bilden“). Der Fokus der bildungssoziologischen Forschung liegt auf dem Qualifikationsaspekt von Bildung, das heißt der Betrachtung von Bildungsprozessen und von Lern- und Qualifizierungsprozessen in Bildungsinstitutionen als Ressource auf dem Arbeitsmarkt. Bildung wird in bildungssoziologischen Studien entsprechend meist über den Besuch von Bildungsinstitutionen, Strukturen und Verläufen von Bildungsprozessen oder erworbene Abschlüsse in Schule und Ausbildung gemessen (R. Becker, 2011a). Seit der ersten PISA-Untersuchung im Jahr 2000, in der die Kompetenzen von 15-jährigen Schüler:innen international untersucht wurden, sind auch Kompetenzen (z. B. in Lesen oder Mathematik) stärker als soziologische Dimension des Bildungserwerbs in den Blick geraten. Als Dimensionen des Bildungserwerbs werden daher oftmals die Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüsse und Kompetenzen betrachtet.

1.2 Beteiligung an Bildung – Entwicklungen und aktueller Stand

Bildungssoziologische Forschung zu Bildungsprozessen ist immer in zeitliche und gesellschaftliche Kontexte eingebettet. Bevor daher im nächsten Abschnitt die Entwicklung der Disziplin Bildungssoziologie seit Mitte des letzten Jahrhunderts beschrieben wird, ist kurz auf den Bildungsstand in der Bevölkerung und die seitdem zunehmende Bildungsbeteiligung im Zuge der Bildungsexpansion einzugehen.

Während heutzutage das Gymnasium die am stärksten besuchte Schulform von Schüler:innen ist, war dies in den 1950er-Jahren mit deutlichem Abstand die Volksschule. Der Großteil der westdeutschen² Bevölkerung erhielt damals lediglich eine Volksschulbildung, die insgesamt meist acht Jahre Schule umfasste. Nach einer gemeinsamen vierjährigen Volksschulunterstufe schloss sich für Schüler:innen entweder eine zumeist vierjährige Volks-

2 Wie im folgenden Unterkapitel 1.3 liegt der Fokus bis zur deutschen Wiedervereinigung auf der Entwicklung in Westdeutschland. Zur Entwicklung in der DDR siehe z. B. Anweiler, 1990.

schuloberstufe, eine sechsjährige Mittelschule oder ein neunjähriges Gymnasium an.³ Anfang der 1950er-Jahre besuchten in Westdeutschland 78 % der Schüler:innen der achten Klasse eine Volksschuloberstufe, nur 7 % eine Mittelschule und 15 % ein Gymnasium (Allmendinger & Aisenbrey, 2002, S. 45). Entsprechend waren die Personen mit erworbenem Abitur zu dieser Zeit noch eine sehr kleine und exklusive Bevölkerungsgruppe: Berechnet an der altersgleichen Bevölkerung machten sie im Jahr 1960 nur 6 % aus (R. Becker, 2006). In den 1960er- und 1970er-Jahren erfolgte ein nationaler Ausbau des Bildungswesens und die Neugründung von Schulen und Hochschulen als großes Reformprojekt (siehe von Friedeburg, 1989, Kapitel VI und VII, für eine ausführliche Darlegung). Eine stärkere Nachfrage nach Bildung setzte bereits in den 1950er-Jahren ein und eine *Bildungsexpansion* (im Sinne einer gestiegenen Bildungsbeteiligung, einer längeren [Aus-]Bildungsdauer und einer Zunahme höherer Bildungsabschlüsse) lässt sich seitdem sowohl im „niederen“ und „mittleren“ als auch im „höheren“ Schulwesen aufzeigen. Diese Expansion ist einmal durch die generelle Verlängerung der Pflichtschulzeit gekennzeichnet (der Einführung eines verpflichtenden neunten sowie in manchen Bundesländern zehnten Schuljahres). Im „niederen“ und „mittleren“ Bildungsbereich zeigt sich dies zudem in einer zeitlichen Ausdehnung der beruflichen Ausbildungsdauer (auf bis zu 3,5 Jahre) und dadurch, dass eine berufliche Ausbildung zum Regelfall wurde, sodass die Zahl der Personen mit qualifiziertem Berufsabschluss entsprechend stieg (Hadjar & Becker, 2006a; van Ackeren-Mindl et al., 2024). Zudem lässt sich ab den 1950er-Jahren ein deutlicher Zustrom an Schüler:innen an den Mittelschulen/Realschulen verzeichnen. Ausgehend von der Expansion in den unteren Bildungsbereichen zeigte sich auch im Bereich „höherer“ Bildung eine deutliche Zunahme an Schüler:innen an Gymnasien sowie an Abiturient:innen (van Ackeren-Mindl et al., 2024; von Friedeburg, 1989).

Diese Entwicklungen haben in Westdeutschland zu deutlichen Verschiebungen im Besuch der weiterführenden Schulformen geführt: Während der Anteil an Schüler:innen der Volksschuloberstufe/Hauptschule bis Mitte der 1990er-Jahre um 50 Prozentpunkte sank (von 78 % der Achtklässler:in-

3 Die dreigliedrige Schulstruktur wurde in der Bundesrepublik aus der Weimarer Republik übernommen (in der DDR wurde dagegen ein Einheitsschulsystem eingeführt [Anweiler, 1990]). Mit dem Hamburger Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens von 1964 wurden Volksschulen in Grundschulen und Hauptschulen aufgeteilt sowie Mittelschulen offiziell als Realschulen benannt (Neumann et al., 2013).

nen im Jahr 1952 auf 25 % 1995), stiegen die Anteile an Gymnasiast:innen zeitgleich um 16 Prozentpunkte (von 15 % auf 31 %) und die der Schüler:innen an Mittelschulen/Realschulen um 20 Prozentpunkte (von 7 % auf 27 %) (Allmendinger & Aisenbrey, 2002, S. 45). Die Hauptschule wurde entsprechend Mitte der 1990er-Jahre vom Gymnasium als der am stärksten besuchten Schulform abgelöst. Dieser Trend zur Höherqualifizierung hat sich seitdem fortgesetzt. Aufgrund zurückgehender Schüler:innenzahlen und einer sozial homogenen sowie benachteiligten Schüler:innenschaft hat sich die Hauptschule zu einer Art „Restschule“ entwickelt (Solga & Wagner, 2001). Als eigenständige Schulform ist sie mittlerweile nur noch in wenigen Bundesländern vertreten. Im Schuljahr 2022/23 verteilten sich die Schüler:innen nach dem Übergang in die weiterführende Schule zu 7,2 % auf die Hauptschule, 17,4 % auf die Realschule, zu 30,7 % auf Schulen mit mehreren Bildungsgängen⁴ und 44,7 % auf Gymnasien (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Mit dem Anteil an Gymnasiast:innen sowie der Öffnung von Wegen zur Hochschulreife ist auch der Anteil an Studienberechtigten über die Jahrzehnte deutlich gestiegen und liegt seit Anfang der 2010er-Jahre bei rund 50 % eines Altersjahrgangs. Dieser Anteil stagniert seitdem allerdings auf dem hohen Niveau. Ein ähnliches Muster zeigt sich für die Beteiligung an Hochschulbildung: Im Jahr 2022 lag die Studienanfänger:innenquote (Studienanfänger:innen bezogen auf die altersgleiche Bevölkerung) bei 43 % – auch hier zeigt sich in den letzten Jahren kein weiterer Trend zu höherer Bildung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

Trotz der insgesamt gestiegenen Bildungsbeteiligung in der Bevölkerung ist jedoch auch zu beachten, dass davon nicht alle Schüler:innen profitieren können: „17 % der 25- bis unter 35-Jährigen in Deutschland verfügen [...] weder über einen beruflichen Abschluss noch über die Hochschulreife und gelten daher als formal gering qualifiziert“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 81). Damit sind negative Konsequenzen für die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe verbunden – darauf kommen wir in den folgenden Kapiteln zurück. Der Anteil an gering qualifizierten Personen verharrt seit Jahren auf einem relativ konstanten Niveau (Autor:innen-guppe Bildungsberichterstattung, 2024).

4 Unter Schulen mit mehreren Bildungsgängen sind Schularten gefasst, die verschiedene Schulabschlüsse ermöglichen. Darunter fallen Schulen, die Bildungsgänge von Haupt- und Realschulen anbieten, Gesamtschulen sowie in Bundesländern mit zweigliedrigen Schulsystemen die Schulen der zweiten, nichtgymnasialen Schulform.

In diesem Kontext soll auch der Begriff der „Bildungsarmut“ eingeführt werden. Dieser wurde Ende des 20. Jahrhunderts von Jutta Allmendinger (1999) in die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion in Deutschland gebracht. „*Bildungsarmut* steht für ein Bildungsniveau – in Form von Abschlüssen/Zertifikaten oder Kompetenzen –, das in einer Gesellschaft *unzureichend* für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist“ (Solga, 2011, S. 415, H.i.O.). Aufgrund einer unzureichenden Verfügbarkeit von Bildung bekommen die Personen später Probleme, sich am Arbeitsmarkt zu integrieren – Bildungsarmut hängt entsprechend eng mit dem Risiko materieller Armut zusammen. Konzeptionell lässt sich dabei zwischen absoluter und relativer Bildungsarmut sowie zwischen den Dimensionen Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut unterscheiden (Allmendinger & Leibfried, 2003). Während sich absolute Bildungsarmut auf die Unterschreitung eines Mindestmaßes an Bildung bezieht, orientiert sich relative Bildungsarmut an der Verteilung von Bildung in einer Gesellschaft. Als absolut zertifikatsarm kann das Nichterreichen eines Hauptschulabschlusses (Solga, 2011) oder das „Fehlen des Hauptschul- bzw. beruflichen Bildungsabschlusses“ (Allmendinger & Leibfried, 2003, S. 13) definiert werden. Seit der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 und der Erfassung von Kompetenzstufen in Schulleistungstests ist auch der Aspekt der Bildungsarmut im Sinne fehlender Kompetenzen stärker in den Fokus gerückt (Lühe et al., 2025). Nach Allmendinger und Leibfried (2003) kann beim Unterschreiten der ersten Kompetenzstufe (von zum Zeitpunkt der PISA-Studie 2000 fünf Kompetenzstufen) im Lesetest von absoluter Bildungsarmut gesprochen werden, „gleichzusetzen mit *funktionalen* Analphabetismus“ (S. 14, H.i.O.). Im internationalen Kontext hat sich mittlerweile etabliert, ein Entwicklungsrisiko für den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf zu sehen, wenn die zweite Kompetenzstufe (als Mindeststandard an Basiskompetenzen) nicht erreicht wird (Baumert et al., 2019). Der Anteil dieser Schüler:innen lag in der ersten PISA-Untersuchung 2000 mit 22,5 % im internationalen Vergleich hoch. Seitdem war zwar eine positive Entwicklung mit einem Absinken dieses Wertes zu verzeichnen, bei der letzten PISA-Studie im Jahr 2022 ist der Anteil der Jugendlichen, die die Mindeststandards im Lesen verfehlen, jedoch wieder auf 25,5 % angestiegen (Heine et al., 2023). Bei diesen Schüler:innen ist „mit Schwierigkeiten beim Übergang in die berufliche Erstausbildung und aller Wahrscheinlichkeit nach auch mit Problemen an der zweiten Schwelle beim Eintritt in den Arbeitsmarkt zu rechnen“ (Baumert et al., 2019, S. 268). Bildungsarmut –

insbesondere als Kompetenzarmut – betrifft daher trotz Bildungsexpansion einen nicht unwesentlichen Anteil an Personen und birgt gravierende Risiken für die weiteren Bildungs- und Berufschancen.

1.3 Kurze Geschichte der Bildungssoziologie

Der Beginn der Bildungssoziologie lässt sich zurückführen auf die Entstehung der Soziologie als eigener Wissenschaft. Bereits im 19. und frühen 20. Jahrhundert werden in soziologischen Theorien, wie von Karl Marx, Georg Simmel, Max Weber und Émile Durkheim, Bildung und Erziehung im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen und Entwicklungen thematisiert (Bauer et al., 2012). Der Franzose Émile Durkheim, einer der Väter der Soziologie der Bildung in Europa, beschäftigte sich Anfang des 20. Jahrhunderts als einer der Ersten mit der gesellschaftlichen Dimension des Erziehungsgeschehens. Durkheim sieht Erziehung als einen Vergesellschaftungsprozess, durch Erziehung werden Individuen in die Gesellschaft eingegliedert (Durkheim, 1984). In Deutschland wurden seine Arbeiten zu seinen Lebzeiten allerdings kaum wahrgenommen und erst in den 1960er- und 1970er-Jahren im Kontext der Bildungsreformdebatten (neu) entdeckt. Zu den Wegbereitern einer Bildungs- und Erziehungssoziologie in Deutschland in den 1930er- und 1940er-Jahren zählen insbesondere Theodor Geiger und Karl Mannheim, der im Exil an der London School of Economics arbeitete, sowie der Pädagoge Aloys Fischer (Kahlert, 2010; Sommerkorn, 1997).

Die Ausdifferenzierung der Bildungssoziologie als eigenständiger Teilbereich der Soziologie erfolgte in Deutschland erst nach Ende des Zweiten Weltkriegs (Krais, 2014; Mangold, 1978). Im Folgenden soll ein kompakter Überblick die wesentlichen Linien in der Entwicklung der Bildungssoziologie ab den 1950er-Jahren skizzieren, ohne dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben und ohne alle Ereignisse und thematischen Arbeitsschwerpunkte zu behandeln (für eine ausführlichere Darlegung der Gründungsjahre sei auf Mangold [1978] und Behrmann [2013] verwiesen). Zudem wird – ebenfalls aus Platzgründen – bis zur deutschen Wiedervereinigung auf die Entwicklung der Bildungssoziologie in Westdeutschland fokussiert (für eine Darlegung der Situation in der DDR siehe z. B. Dilger et al., 1986).

Die ersten Anfänge einer empirisch soziologischen Bearbeitung von Bildungsfragen liegen in Westdeutschland zu Beginn der 1950er-Jahre. In der jungen Bundesrepublik wurden, auch von den Besatzungsmächten angestoßen, einzelne bildungssoziologische Untersuchungen begonnen, die sich mit der Situation und Reformbedürftigkeit an den Universitäten in der demokratisch noch nicht gefestigten Bundesrepublik befassten. So wurden etwa Untersuchungen zum Lehrpersonal an Universitäten (H. Anger, 1960; Plessner, 1956) sowie zum politischen Bewusstsein von Studierenden (Habermas et al., 1961) vorgenommen (Mangold, 1978). Institutionell hat man das Fachgebiet der Bildungssoziologie in der Soziologie im Jahr 1958 mit der Gründung der Sektion „Bildung und Erziehung“ in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie verankert (Behrmann, 2013; Krais, 2014). Ein Jahr später erschien das erste deutschsprachige Sammelwerk mit deutschen und angelsächsischen bildungssoziologischen Studien zum Thema Soziologie der Schule, ein Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Heintz, 1959). „Dieses dokumentierte nicht nur den internationalen Stand der soziologischen Forschung zu diesem Thema, es gab der Bildungssoziologie auch eine Art ‚Wegmarke‘ für die weitere Forschung vor, indem es die Schule als ‚Mittelklassen-Institution‘ thematisierte“ (Krais, 2014, S. 265). Im Jahr 1956 legte der Soziologe Helmut Schelsky ein Gutachten für den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen vor – einem nationalen Expertengremium in beratender Funktion –, das viel Aufmerksamkeit erregte. Oft zitiert aus dem Gutachten ist der Satz, mit dem er Schule als die „primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang, Stellung und Lebens-Chancen des einzelnen in unserer Gesellschaft“ (Schelsky, 1957, S. 18) bezeichnet. Die erworbene Schulbildung entscheide demnach zentral über zukünftige soziale Positionen und damit verbundene Lebensmöglichkeiten. Mit dem Gutachten begann in Westdeutschland die wissenschaftliche wie öffentliche Diskussion um die Rolle der Schule bei der Verteilung von Lebenschancen. Weiter markierte es den Beginn der zentralen Diskussion der Bildungssoziologie der 1960er-Jahre um die Selektions- und Allokationsfunktion des Bildungssystems, d. h. um die Fragen nach Auslese und Zuteilung (Mangold, 1978).

Mit dem „Aufstieg der Bildungssoziologie“ (Kahlert, 2010) in den 1960er-Jahren waren zudem politische und ökonomische Entwicklungen verbunden, die ab Ende der 1950er-Jahre die (internationale) Leistungsfähigkeit

des deutschen Bildungssystems in Zweifel zogen, wie 1957 der sogenannte Sputnik-Schock durch den überraschenden Erfolg der Sowjetunion im Weltraum (Mangold, 1978). Dies führte zu Forderungen nach Reformen des Bildungswesens und einem gesteigerten Interesse an wissenschaftlich abgesicherten Informationen als Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen. Viel beachtet wurde 1964 die Artikelserie des Philosophen Georg Picht, der in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ eine „deutsche Bildungskatastrophe“ proklamierte. Er verwies auf die defizitäre Bildungsbeteiligung in der Bundesrepublik – siehe hierzu den vorherigen Abschnitt 1.2 –, die zu Fachkräftemangel und fehlender internationaler Konkurrenzfähigkeit führen und damit gravierende ökonomische Folgen nach sich ziehen könne: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“ (Picht, 1964, S. 17). Er betonte die Notwendigkeit der Erhöhung der Abiturient:innenzahlen. Der Soziologe Ralf Dahrendorf setzte 1965 einen anderen inhaltlichen Schwerpunkt in der Debatte um Bildungsreformen, indem er das Grundrecht auf Bildung hervorhob („Bildung als Bürgerrecht“; Dahrendorf, 1965b). Er kritisierte den ausschließlich ökonomischen Blick auf Bildung und verwies auf ausgeprägte Ungleichheiten in den Bildungschancen. Dahrendorf nahm an, dass Bildung ein entscheidender Mobilitätskanal sei und über einen Ausbau an Bildung soziale Ungleichheiten abgebaut werden könnten (W. Müller, 1998). „Damit war die gesellschaftlich brisante Frage der Ungleichheit von Bildungschancen und deren Reproduktion durch das Bildungssystem [...] in (West-)Deutschland auf die bildungssoziologische und -politische Agenda gesetzt“ (Kahlert, 2010, S. 72). In den 1960er-Jahren erschien fortan eine Reihe an bildungssoziologischen Studien, in denen zu Ungleichheiten im Bildungswesen und zum Umfang und Ort von sogenannten „Begabungsreserven“ geforscht wurde⁵ (u. a. von Carnap & Edding, 1962; Erlinghagen, 1965; Dahrendorf, 1965b; Kob, 1963; Peisert, 1967). Arbeiter:innenkinder, Katholik:innen, Mädchen und Kinder aus ländlichen Regionen wurden in den Untersuchungen als unterrepräsentierte Gruppen im Zugang zu Bildung herausgearbeitet (Mangold, 1978). Damals wurde auch der Begriff der Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Dahrendorf 1965b, S. 48) als Inbegriff verschiedener Benachteiligungen geprägt. Die zentrale Ungleichheitsdimension stellte dabei die soziale Herkunft mit der massiven Unterrepräsentation von Arbeiterkindern an Gymnasien und an Universitäten dar. Obwohl, wie Dahrendorf (1965a, S. 5) schrieb, über

5 Die Datenlage für Untersuchungen war zu der Zeit sehr eingeschränkt, was zuverlässige Schätzungen erschwert hat.

die Hälfte der Deutschen in Arbeiterfamilien lebten, seien „unter allen Studenten wissenschaftlicher Hochschulen [...] nach wie vor kaum mehr als 5 % Kinder von Vätern aus diesen Berufen“. Aus diesen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Diskussionen der 1960er-Jahre

ergaben sich als grundlegende Ziele der Bildungsreform sowohl der Abbau von Bildungsungleichheiten als auch die Höherbildung der Bevölkerung. Diese primär politischen Ziele sollten durch einen massiven Ausbau des Bildungswesens und einen deutlichen Anstieg der Bildungsbeteiligung in allen Bevölkerungsteilen realisiert werden. (Hadjar & Becker, 2006a, S. 11)

Gegenstand wissenschaftlicher und politischer Diskussionen war diesbezüglich auch die Frage, inwieweit das gegliederte Schulsystem hinderlich für den Ausbau der Bildungsbeteiligung und die Förderung der Chancengleichheit sei. Dies führte Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre zu entsprechenden Bestrebungen und Forderungen nach Schulstrukturreformen (von Friedeburg, 1989; van Ackeren-Mindl et al., 2024, S. 31).

Die Entwicklung und die Themen bildungssoziologischer Forschung standen seit ihrer Ausdifferenzierung in den 1950er-Jahren „offenkundig in engem Zusammenhang mit der [...] bildungspolitischen Diskussion, von der sie teils Anstöße erhält, die sie teils ihrerseits mitbeeinflusst“ (Mangold, 1978, S. 218–219). Diese Verbindung lockerte sich in den 1970er-Jahren. In der wirtschaftlichen Krise und einem veränderten politischen Klima flachte die Reformeuphorie ab und das Interesse an bildungssoziologischer Forschung zu sozialer Bildungsungleichheit verebbte in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft (Solga & Becker, 2012). Durchgreifende Reformen an den institutionellen Strukturen des Bildungswesens fanden politisch und gesellschaftlich keine Mehrheiten, sodass das dreigliedrige Schulsystem erhalten blieb und um Gesamtschulen nur als Versuchsschulen und weitere Schulform ergänzt wurde (van Ackeren-Mindl et al., 2024, S. 31). Zudem blieb die schichtspezifische Sozialisationsforschung – eine zu der Zeit vorherrschende Forschungsrichtung, mit der die Reproduktion sozialer Bildungsungleichheit über innerfamiliäre Sozialisation und Schule untersucht wurde – hinter den Erwartungen zurück, die Zusammenhänge zufriedenstellend zu erklären (Kristen, 1999, S. 5–9). Wie Mangold (1978, S. 224) anmerkt, stellte sich „der Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit, Sozialisationsprozessen und schulischen Selektionsprozeduren [...] als wesentlich komplizierter heraus, als sich das im Nachweis der Milieuabhängigkeit von Schulerfolg und im Eifer der Widerlegung biologischer Begabungstheorien

zunächst dargestellt hat[te]“. Die Erklärung von Herkunftsunterschieden gestaltete sich schwierig und es machte sich, auch angesichts der Befunde internationaler Untersuchungen (u. a. Jencks et al., 1973, für die USA, Bourdieu & Passeron, 1971, für Frankreich), ein gewisser Pessimismus breit, was die Bemühungen um Chancengleichheit anging und die Möglichkeiten der Schule, soziale Schieflagen auszugleichen (Kahlert, 2010; Solga & Becker, 2012). Im sogenannten Coleman-Report aus den USA (Jencks et al., 1973) wurden Schule und Schulcharakteristika (wie der Ausstattung) nur eine geringe Bedeutung für Unterschiede in der Schulleistung von Schüler:innen zugewiesen, während das Elternhaus die entscheidende Rolle spielte, aber auch die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Schüler:innenschaft wichtig sei.

Im Laufe der 1970er-Jahre ebten entsprechend bildungssoziologische Forschungsaktivitäten zu Bildungsungleichheit ab. „Es wurden nunmehr Studien vorgelegt, die sich vornehmlich mit Fragen der (beruflichen) Qualifikation beschäftigten und sich der Problematik des Qualifikationsbedarfs sowie der Bildungsrendite von Hochschulabschlüssen, vor dem Hintergrund der Hochschulexpansion, widmeten“ (Solga & Becker, 2012, S. 14). Vor dem Hintergrund zunehmender Arbeitslosigkeit auch bei Hochschulabsolvent:innen ab Ende der 1970er-Jahre wurde verstärkt diskutiert, inwieweit durch die höheren Anteile Hochqualifizierter in der Gesellschaft Akademiker:innen weiterhin adäquate berufliche Positionen einnehmen und Bildung beruflichen Status tatsächlich noch zuweist (W. Müller, 1998). Empirisch zeigte sich jedoch, dass auch im Zuge der Bildungsexpansion – und entsprechenden Arbeitsmarktentwicklungen, mit einem Wandel der Berufsstruktur („Upgrading“) – Hochschulabsolvent:innen weiterhin überdurchschnittliche Karriereperspektiven aufweisen; verschlechterte Berufschancen zeigen sich hingegen insbesondere für Hauptschulabsolvent:innen (Blossfeld, 1985; W. Müller, 1998; W. Müller et al., 2002; siehe auch Kapitel 2.2 zu Auswirkungen von Bildung auf dem Arbeitsmarkt). So wird auch davon gesprochen, dass mit der Expansion unerwartete Folgen zusammenhingen (Hadjar & Becker, 2006b).

Weiterhin erschienen auch in den 1980er- und 1990er-Jahren kontinuierlich Studien, die auf soziale Ungleichheiten in Bildungschancen verwiesen, aber kaum noch politische oder mediale Resonanz fanden. Befunde zu den Folgen der Bildungsexpansion zeigten zudem einen Abbau von Bildungsungleichheiten zwischen den Geschlechtern und nach Stadt-Land-Unter-

schieden (u. a. Henz & Maas, 1995; W. Müller & Haun, 1994; Schimpl-Neimanns, 2000). Die Erwartung, Ungleichheiten nach sozialer Herkunft durch die Bildungsexpansion zu reduzieren, wurde allerdings in empirischen Studien gedämpft (W. Müller, 1998). Da auch privilegierte Herkunftsgruppen von der Bildungsexpansion profitieren konnten, zeigen sich weiterhin große Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung. Zudem fallen auch gegenläufige Entwicklungen auf: Während sich soziale Ungleichheiten in der sekundären Bildung beim Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung durch eine größere und heterogener zusammengesetzte Gruppe an Studienberechtigten über die Zeit verringert haben, sind diese beim Zugang zum Studium größer geworden (Lörz & Schindler, 2011). Seit den 1990er-Jahren liegen auch verstärkt Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen vor (u. a. Alba et al., 1994; Diehl et al., 2016a; Kristen, 2006). So hat sich inzwischen die Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ zum „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien“ (Geißler, 2005) gewandelt.

Anfang der 2000er-Jahre wurde nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Untersuchung die „zweite deutsche Bildungskatastrophe“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2002, S. 10) ausgerufen. Die deutschen Jugendlichen schnitten im internationalen Vergleich in den Kompetenzen im Lesen, in den Naturwissenschaften und der Mathematik unterdurchschnittlich gut ab. Die breite Öffentlichkeit nahm zudem den im internationalen Vergleich sehr starken Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Jugendlichen und ihren erzielten Kompetenzen überrascht auf – obwohl sich ein hohes Ausmaß von Bildungsungleichheit seit den 1960er-Jahren ja kontinuierlich in bildungssoziologischen Studien gezeigt hatte (Krais, 2003). Als Folge des „PISA-Schocks“ stieg das bildungspolitische Interesse an Bildungsfragen wieder deutlich an und es wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) eine Reihe interdisziplinär ausgerichteter Forschungsprogramme und -schwerpunkte auf den Weg gebracht (Kahlert, 2010). Im Zuge dessen ist Bildungsforschung interdisziplinärer geworden und Bildungsfragen werden verstärkt unter Einbeziehung verschiedener disziplinärer Zugänge bearbeitet, darunter dem der Soziologie

(Solga & Becker, 2012).⁶ Des Weiteren zeigen sich seit Anfang der 2000er-Jahre entsprechend starke Forschungs- und Publikationsaktivitäten zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungserwerb, insbesondere im Bildungsbereich der Schule, zeitlich nachfolgend aber auch in der hochschulischen und vorschulischen Bildung (siehe u. a. die Sammelbände von R. Becker & Lauterbach, 2016; R. Becker & Solga, 2012; Krüger et al., 2010, sowie die Forschungssynthese von Bachsleitner, Lämmchen & Maaz, 2022). Außer dem Nachweis sozialer Ungleichheit in Beteiligung, Abschlüssen und Kompetenzen stehen nun Erklärungen und Mechanismen sozialer Bildungsungleichheit im Vordergrund. Zunehmend dominant wurde, auch mit der Verfügbarkeit der großen Schulleistungsstudien sowie weiterer großer (Längsschnitt-)Datensätze (wie dem Nationalen Bildungspanel [NEPS]), die quantitative Analyse und formalisierte Modellierung von Bildungsentscheidungen, insbesondere an Bildungsübergängen. Auf Grundlage der Arbeiten von Raymond Boudon (1974) sowie der Weiterentwicklungen in entscheidungstheoretischen Modellen (Breen & Goldthorpe, 1997; Erikson & Jonsson, 1996; Esser, 1999b; siehe Kapitel 3.1.2 zu theoretischen Erklärungsansätzen für eine genauere Darlegung) wurde eine Vielzahl an Studien vorgelegt, die Ungleichheiten an Bildungsübergängen durch herkunftsspezifische Unterschiede in Leistungen sowie Kosten- und Ertragsabwägungen zu analysieren versuchen (u. a. Maaz & Nagy, 2009; Neugebauer, 2010; Schindler & Reimer, 2010). Neben Boudons mikrosoziologischem Rational-Choice-Ansatz ist der zweite zentrale Theoriestrang in der heutigen Bildungssoziologie der reproduktionstheoretische Ansatz von Pierre Bourdieu (1982). Das kulturelle Reproduktionsmodell nimmt an, dass Unterschiede im kulturellen Kapital der Familie Ungleichheiten im Bildungserwerb reproduzieren (siehe hierzu Kapitel 3.1.2). Insbesondere bei qualitativ arbeitenden Studien, auf Grundlage von Bourdieu, ist die Passung zwischen dem herkunftsspezifischen Habitus und schulischen (oder auch hochschulischen) Bildungsanforderungen ein zentraler Aspekt der Untersuchung von Bildungsungleichheiten (Grundmann et al., 2003; Helsper et al., 2009; Kramer & Helsper, 2010).

Von einigen Autor:innen wurde zuletzt kritisch angemerkt, dass Verengungen in den Themen bildungssoziologischer Forschung festzustellen seien (R. Becker, 2019b; Krais, 2014; Solga & Becker, 2012). Das betrifft einer-

6 Seit 2012 besteht auch die Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), die den Austausch von Wissenschaftler:innen verschiedener Disziplinen und interdisziplinäre Zusammenarbeit fördern soll.

seits – auch durch die starke Dominanz von handlungs- und entscheidungstheoretischen Ansätzen nach Boudon – die Forschung zu Bildungsungleichheiten. So merkt etwa Kraus (2014) an, dass das „Geschehen in der Schule“ (S.278, H.i.O.) bisher kaum in der Ungleichheitsforschung betrachtet wird, auch da die theoretischen Annahmen rationaler Bildungsentscheidungen von Individuen „ohne die Prozesse, Personen, Strukturen, internen Logiken der Schule aus[kommen]“ (S.278, H.i.O.). Andererseits wird jedoch angemerkt, dass Bildungsungleichheiten zwar traditionell das zentrale Forschungsthema der Bildungssoziologie waren – und auch weiterhin beforscht werden müssen. Bildungssoziologie umfasse aber nicht nur Forschung zu Bildungsungleichheiten und deshalb sei zukünftig wieder stärker ein Pluralismus an Fragestellungen anzustreben (R. Becker, 2019b).



Literaturempfehlungen

Einführende Literatur

Grundmann, M. (2011). Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2. Aufl., S. 63–85). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mangold, W. (1978). Zur Entwicklung der Bildungssoziologie in der Bundesrepublik. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 209–265). Luchterhand.

Weiterführende Literatur

Behrmann, G. C. (2013). Gründerjahre der Bildungssoziologie. *Soziologie*, 42(2), 169–184.

Friedeburg, L. von. (1989). *Bildungsreform in Deutschland: Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Suhrkamp.

Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs, R. Lepsius & K.-U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 81–112). Westdeutscher Verlag.

Teltemann, J. (2022). *Bildungssoziologie* (2., Aufl.). Nomos.

Register

A

Abbau von Bildungsungleichheit 21, 32, 33, 185
Arbeitsmarkt 19, 25, 28, 33, 37–39, 41–43, 45–47, 71, 76, 100, 126, 130, 138, 140, 146, 152, 160, 168, 169, 174, 175, 183, 184

B

Berufsabschluss 20, 26, 43, 44, 126, 132, 139
Betriebe 47, 108, 128–131, 137, 142, 167–169, 172, 183
Bildungsarmut 28, 186
Bildungsaspiration 61, 63, 67, 72, 73, 80, 113–116, 123, 151, 155, 159, 182, 183
Bildungsbeteiligung 17, 25–27, 31, 32, 34, 56, 60, 73, 75–77, 79, 80, 110, 116, 153, 154
Bildungsentscheidung 19, 35, 36, 60–65, 71, 72, 77, 79, 113–115, 123, 152, 160, 178, 180, 187
Bildungsexpansion 15, 18, 25, 26, 29, 33, 34, 39, 47, 75, 109, 127, 131, 141, 145–147, 149
Bildungsgerechtigkeit 21
Bildungsinstitution 15, 16, 20, 25, 63, 66, 67, 178, 185
Bildungssysteme 17, 18, 101, 159
Bildungsübergang 157, 179, 188
Bildungsverlauf 21, 38, 76, 101, 112, 148, 153, 158, 178–182, 184, 185, 187
Bologna-Reform 39, 150, 157

C

Chancengleichheit 21, 32, 33, 55, 57, 101, 185, 188
Coronapandemie 44, 103, 120, 161, 162, 167, 176

D

Digitalisierung 123, 124, 161, 164
Diskriminierung 73–75, 137, 138, 183
Duale Ausbildung 108, 127, 128, 130, 136–140

E

Einwanderungsgeschichte 70, 92, 173
Erster Schulabschluss 104, 108, 119, 127, 128, 130–132, 135, 139, 141, 143

Erträge von Bildung 19, 37, 38, 41, 46, 48, 76, 184
– Monetäre 19, 37, 38, 41, 45
– Nichtmonetäre 19, 37–39, 48, 49
Erziehung 16, 23, 24, 29, 30, 79, 83, 86–88, 186

F

Fachhochschule 108, 148–150, 154, 156, 158
Familiale Lernumwelt 83, 89, 95, 96, 181
Familiensprache 93–98, 108, 119, 186
Formales Lernen 165, 166, 171

G

Ganztag 107, 120
Grundschule 21, 61, 72, 78, 79, 101, 102, 104, 105, 107, 111, 113, 115, 117, 118, 122, 147, 182, 183, 185, 187, 188
Gymnasialempfehlung 61, 64, 67, 105, 113, 114, 116
Gymnasium 15, 21, 25–27, 58, 61, 64, 65, 67, 73, 75, 76, 79, 101, 104–106, 109, 113–116, 119, 123, 147, 152, 155, 183, 187

H

Habitus 35, 66, 67, 113, 134, 153
Hauptschule 26, 27, 104, 131, 142
Herkunftseffekte 21, 22, 60–62, 67, 113–115, 152, 157, 188
– Primäre 60, 62, 113, 152
– Sekundäre 22, 60, 61, 113, 115, 152, 188
Hochschulzugangsberechtigung 34, 109, 119, 141, 147, 152, 156, 165, 184
Humankapitaltheorie 41, 42, 168

I

Informelles Lernen 165–167, 173
Inklusion 161

J

Job-Competition-Modell 41, 42, 48, 130, 131

K

Kapital 35, 59, 60, 62, 63, 66, 90, 91, 111, 134
– Kulturelles 35, 59, 60, 62, 66, 91, 111
– Ökonomisches 59, 63, 90

Register

– Soziales 59, 62, 134
Kindertageseinrichtung 72, 85, 87, 94, 97
Kitaqualität 92
Kompetenz*
– Digitale 124, 176
Kompetenzen 16, 17, 25, 28, 34, 35, 38,
39, 42, 48, 56–58, 60–62, 67, 68, 70–72,
74–77, 79, 83, 84, 87, 89, 91, 94–97,
100, 102, 103, 106, 108, 110–114, 116–118,
120–124, 127, 134, 138, 142, 146, 151, 152,
164, 176, 178, 181, 183–187
– Mathematische 70, 76, 94, 96, 102, 118,
184
– Naturwissenschaftliche 111, 112, 185
– Sprachliche 72, 87, 94, 96, 111, 183, 186
Kulturelle Reproduktion 31, 32, 101, 158

L

Lebenslanges Lernen 164, 174
Lehrkräfte 22, 67, 74, 78, 79, 100, 105,
114–116, 124

M

Makroebene 17–19, 38, 61
Meritokratie 21, 57
Mesoebene 17, 18
Mikroebene 17, 18, 38
Mindeststandards 28, 104, 121
Mittlerer Schulabschluss 52, 58, 65, 104,
105, 108, 117, 119, 121, 128, 135, 136, 141

N

Non-formale Förderung 90, 91
Non-formales Lernen 165
Noten 56, 57, 61, 76–79, 110, 114–116, 120,
136, 142, 152, 159, 184

P

Passung 35, 38, 66, 105, 129, 153

R

Rational-Choice 35, 60, 63–65, 79, 113

Realschule 26, 27, 104
Ressourcenausstattung 62, 95, 111, 122, 134,
136, 183

S

Schulabschluss 42, 50, 52, 58, 65, 102,
104, 105, 108, 109, 117–119, 121, 127, 128,
130–132, 135, 136, 139, 141, 143, 172, 173,
182, 183, 187
Schuleintritt 84, 89, 93, 94, 96, 98, 111, 181,
186
Schulische Ausbildung 108, 128, 135
Schulleistung 18, 33
Schulleistungsstudien 16, 35, 84, 103, 118,
120, 181, 186
Selektion 118, 182, 187
Signaltheorie 41, 42, 130, 137
Sozialisation 23, 24, 32, 60, 62, 71, 77, 78, 115
Sprachkenntnisse 71, 94, 95, 112, 151
Statuserhalt 65
Stereotyp 74, 137
Studienabbruch 151, 158
Studienaufnahme 152, 155, 156, 158, 160, 161

T

Teilhabe 27, 28, 49, 55, 58, 100, 103, 121, 123,
153, 161, 164, 169, 173, 175, 185, 187, 188
Tracking 123

U

Übergangssektor 127, 128, 131, 134, 135, 139,
141
Universität 108, 147, 156, 158

W

Wirkmechanismen 41, 58, 136, 185

Z

Zuwanderungshintergrund 69, 71, 112
Zweigleedrigkeit 104, 123