

2 Sozialstruktur und soziale Ungleichheit

Jede Gesellschaft gliedert sich in soziale Systeme und Subsysteme, welche sich mittels soziologischen Leitbegriffen als *Sozialstruktur* analysieren lassen. Dafür werden verschiedene theoretische Ansätze angewendet, welche sowohl Parallelen wie auch Kontraste aufweisen. Erst die Pluralität theoretischer Paradigmen ermöglicht Betrachtungsweisen aus verschiedenen Perspektiven (Blau, 1978).

Soziale Ungleichheit kann sowohl beschreibend wie auch normativ angewendet werden. Gemeint ist zuerst die ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen, welche die Teilhabe an der Gesellschaft steuern. *Soziale Ungleichheit* ist vom neutraleren Begriff *sozialer Differenz* abzugrenzen. (J. Scott, 2014). Als normativer Begriff verwendet, bedeutet soziale Ungleichheit gesellschaftskritisch ein als Missstand empfundenes gesellschaftliches Phänomen, welches es zu verbessern oder abzuschaffen gilt. Normative Kriterien lassen sich aber per se nicht empirisch überprüfen (Albert, 1965).

Für die Aufschlüsselung der sozialen Ungleichheit werden *sozialstrukturelle Leitbegriffe* nach verschiedenen soziologischen Kriterien verwendet. Es können dies beispielsweise das Geschlecht, der sozioökonomische Status, aber auch das Alter, der Ausbildungsstand oder die nationalstaatliche Herkunft sein. Die Begriffe haben erkenntnisleitenden Charakter und verändern sich über die Zeit mit ihrem Gegenstand. Die kollektiven oder auch aggregierten sozialen Phänomene werden in der Sozialstrukturanalyse unter der Berücksichtigung sozialen Handelns erklärt (Lange, 1990).

Sollen nun, wie vorgesehen, Beziehungsstrukturen von Individuen in ihrem sozialen Kontext auf Unterschiede untersucht werden, müssen die Begriffe *Sozialstrukturanalyse* und *soziale Ungleichheit* als eng miteinander verknüpft angesehen werden. Nach Rössel (2009) sollten diese weiter in einen breiten theoretischen Kontext eingebettet werden. Er begründet dies damit, dass sich die Soziologie vor allem mit der Erklärung von sozialem Handeln

befasst (Esser, 2002; Max Weber, 1922), deren wichtigste Determinanten in handlungstheoretischen Ansätzen herausgearbeitet werden. Es sind dies die Handlungsressourcen, die Handlungsrestriktionen, die Handlungsziele und die Handlungspartner. Die Sozialstrukturanalyse als Ganzes beschäftigt sich demnach mit der Verteilung dieser Handlungs determinanten in der Gesellschaft, in deren Gruppen und bei Individuen. Die Analyse sozialer Ungleichheit, als Teilbereich der Sozialstrukturanalyse, fokussiert auf die Verteilung von Handlungsressourcen und Handlungsrestriktionen.

Der deutsche Soziologe Simmel (1908/2016) beschrieb Phänomene der inneren Strukturmerkmale von Gesellschaften und deren Gruppen als *soziologische Struktur* und betonte damit ihre spezielle Bedeutung. Er beschrieb bereits die Wechselwirkungen in den Formen des Zusammenlebens sowohl auf der Makro- wie auch auf der Mikroebene. Damit legte er den Grundstein für den soziologischen Interaktionsbegriff, der sich auf das soziale Handeln und damit auch auf das Sozialkapital bezieht:

Mit fortschreitender Entwicklung aber spinnt jeder Einzelne ein Band zu Persönlichkeiten, welche ausserhalb dieses ursprünglichen Assoziationskreises liegen und statt dessen durch sachliche Gleichheit der Anlagen, Neigungen, Tätigkeiten usw. eine Beziehung zu ihm besitzen; die Assoziation durch äußerliches Zusammensein wird mehr und mehr durch eine solche nach inhaltlichen Beziehungen ersetzt. (Simmel, 1908/2016, S. 305)

Aus diesen Grundannahmen hat Coleman (1986) unter Bezugnahme auf Max Weber (1904/1905/1934) und sein Werk *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* das *Makro-Mikro-Makro-Modell des sozialen Handelns*, auch bekannt als *Coleman'sche Badewanne*, entwickelt. Die Wirkung von gesellschaftlichen Phänomenen auf der Makroebene wird auf das Handeln des Individuums auf der Mikroebene bezogen. Dafür braucht es sogenannte Brückenhypothesen, welche die Logik des Handelns von einer Ebene zur anderen plausibel machen. Diese werden auch als *Makro-Mikro-Links* bezeichnet und untersuchen die Interessen, Dispositionen, Ziele und Präferenzen des Individuums. Die Summe der tatsächlichen Handlungen zu einem neuen Makrophänomen erfolgt über Aggregationsregeln, sogenannte *Mikro-Makro-Links*. Abgebildet werden Aggregationsregeln beispielsweise in der einfachen Addition von Einzelhandlungen in kollektiven Entscheidungen oder in der Gründung einer interessenvertretenden Organisation. Die empirischen Verknüpfungen zu besagter Theorie finden sich beispielsweise im bereits genannten *Coleman Report* (Coleman et al., 1966) und anderen nachfolgenden Studien der Autoren. In

neuer Zeit basieren verwandte Studien oft auf der am Makro-Mikro-Makro-Modell angelehnten und daraus entwickelten *Theorie zur rationalen Entscheidung* (*Rational Choice Theory*), die eine eher wirtschaftsorientierte Sicht auf die Handlungsprozesse der Individuen hat (z.B. Boudon, 1977; Esser, 2002; Homans, 1958).

Allen Herangehensweisen für eine Sozialstrukturanalyse ist gemeinsam, dass folgende Punkte berücksichtigt werden müssen:

- der Aspekt sozialer Ungleichheit im spezifischen Feld;
- die zu Grunde liegenden soziologischen Kriterien beziehungsweise die Ordnungskategorien;
- die Determinanten des sozialen Handelns und damit die Interaktionsprozesse in sozialen Beziehungen.

2.1 Soziale Ungleichheit

Der sozialwissenschaftliche Diskurs zu sozialen (Un-)Gleichheiten bezieht sich auf die Beziehungen zwischen Personengruppen und Lebenslagen, Sozialstrukturen und gesellschaftlichen Steuerungs- und Kontrollmechanismen, Fragen des Lebensstils sowie der Handlungsorientierung und deren Veränderbarkeit bei unterschiedlichen Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit (Windisch, 2014, S. 67). Beschreibt *Differenz* die Unterschiede zwischen den oben erwähnten Aspekten, will *soziale Ungleichheit* die übergeordneten gesellschaftlichen Mechanismen und Prozesse beleuchten.

Nach Hradil (2005) umfasst der Begriff drei definitorische Aspekte. Der erste betrifft *wertvolle Güter*, welche den Besitzerinnen und Besitzern Vorteile verschaffen. Der Wert eines Guts ist abhängig von der jeweiligen Gesellschaft und kann sich, je nach Vorstellung davon, was wünschenswert ist, über Zeit und Ort verändern. Neben Geld, einer unkündbaren Anstellung, gesunden Lebensbedingungen gelten auch Bildungsabschlüsse als wertvolles Gut (Hradil, 2005, S. 28).

In einem zweiten Aspekt wird auf die Verteilung eingegangen. Die Vorstellungen davon können einerseits absolut sein, wenn ein Mitglied einer Gesellschaft mehr *wertvolle Güter* erhält als ein anderes, oder relativ in Hinblick auf Verteilungskriterien wie Leistung, Bedürfnisse und Alter. »In der soziologischen Terminologie wird immer dann von Ungleichheit gesprochen, wenn

als ›wertvoll‹ geltende ›Güter‹ nicht absolut gleich verteilt sind« (Hradil, 2005, S. 29).

Der dritte Aspekt bezieht sich auf die Regelmässigkeit der Art und Weise, wie wertvolle Güter auf Grund der Stellung von Personen in gesellschaftlichen Beziehungen ungleich verteilt werden. Es wird davon ausgegangen, dass nicht alle Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit auch als solche wahrgenommen werden, sondern nur jene, die »in gesellschaftlich strukturierter, vergleichsweise beständiger und verallgemeinerbarer Form zur Verteilung kommen« (Hradil, 2005, S. 29). So gelten Nachteile, wie angeborene Behinderungen und psychische Eigenheiten an sich nicht als soziale Ungleichheiten; wenn sie sich hingegen mit sozialen Ungleichheiten des ersten und zweiten Aspekts verschränken, schon. Als Beispiel fügt Hradil (2005, S. 30) die verminderte Intelligenzentwicklung eines Menschen und die Lage als behinderte Person an: Sie lässt sich nur unter der Beachtung aller drei Aspekte ausreichend erkennen und abbilden.

Das Definitionsangebot von Hradil ist einerseits einleuchtend, wirft aber beispielsweise die Frage auf, welche Güter in bestimmten Lebenslagen und Handlungsbedingungen als wertvoll erachtet werden oder gar unabdingbar sind. Die Verteilung von wertvollen Gütern oder Privilegien ist auch abhängig von ökonomischen Ressourcen, von politischen und rechtlichen Vorgaben sowie von gesellschaftlichen Machtverteilungen. Die genannten Indikatoren wie Ausbildung, Beruf und Einkommen beziehen sich fast ausschliesslich auf gesellschaftliche Sicherungssysteme. Als Ausgangspunkte für die Analyse von Mechanismen sozialer Ungleichheit sollten daher auch Repräsentationsformen verwendet werden, welche die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse unter kulturellen Aspekten und in sozialen Kategorien betrachten den (Windisch, 2014). Diese Betrachtungsweise würde ein ganzheitlicheres Bild ergeben.

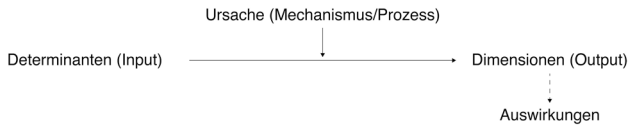
2.1.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

In Anlehnung an Hradil (2016, S. 247) haben Solga et al. (2009) ein Strukturmodell zur Analyse sozialer Ungleichheit vorgelegt (Abbildung 2), in welchem sie vier Strukturebenen unterscheiden: (1) Determinanten, (2) Dimensionen, (3) Ursachen und (4) Auswirkungen.

(1) Zu den *Determinanten* sozialer Ungleichheit zählen soziale Merkmale von Personen (z.B. Geschlecht, Bildung, soziale Herkunft), welche Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren. Sie stellen die Grundlage für Vor- oder

Abbildung 2

Strukturebenen sozialer Ungleichheit (Solga et al., 2009, S. 17)



Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebenslagen dar und unterscheiden sich in zugeschriebene und erworbene Merkmale. Die zugeschriebenen können wenig oder nicht beeinflusst werden, die erworbenen sind im Prinzip veränderbar. Auch wenn angenommen werden könnte, dass bei beiden Arten von Determinanten natürliche Merkmale vorkommen, sind alle soziale Konstruktionen. Das heisst, ein bestimmtes natürliches Merkmal wird in eine soziale Position oder Kategorie transferiert. Bekanntestes Beispiel dafür ist Geschlecht. Die Relevanz von natürlichen Unterschieden ist vom gesellschaftlichen Kontext abhängig. So ist die Konstruktion von Behinderung bei einer stark sehbeeinträchtigten Person, welche über eine angemessene Sehhilfe verfügt, anders als für eine Person, welche keine Unterstützung erhält. Merkmale, die durch individuelles Handeln erworben werden, sind im daran beteiligten strukturierten Prozess zu betrachten. Bildung kann in dieser Denkweise nur zum erworbenen Merkmal werden, wenn der entsprechende Abschluss zertifiziert ist (Solga et al., 2009).

Es kann gesagt werden, dass Merkmale von Personen erst zu Determinanten von sozialer Ungleichheit werden, »wenn es sich um Sozialkategorien handelt, das heisst um Merkmale, die eine Zuweisung zu sozialen Positionen in einer Gesellschaft bewirken« (Solga et al., 2009, S. 18). Die Herstellung der Determinanten erfolgt über soziales Handeln und kann durch dieses auch wieder ausser Kraft gesetzt werden. In der Analyse der dadurch entstehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie deren Reproduktion ist es wenig hilfreich, sich auf eine Strukturkategorie beziehungsweise auf ein Strukturmerkmal zu beschränken. Ebenfalls sind die Wechselwirkungen und gegenseitigen Abhängigkeiten in Bezug auf Benachteiligung und Diskriminierung zu untersuchen (vgl. Klinger et al., 2007; Winker & Degele, 2009).

(2) Solga et al. (2009) bezeichnen *Dimensionen* von sozialer Ungleichheit als die wichtigsten Arten von Vor- und Nachteilen. Es sind dies neben den Grunddimensionen Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und

Bildung auch weitere zentrale Lebensbedingungen des Wohnens, Arbeitens und der Gesundheitsversorgung. Dimensionen sozialer Ungleichheit können zu Determinanten für weitere Ungleichheiten werden. Als Beispiel fügen die Autorinnen und Autoren den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheiten an. Eine wichtige Unterscheidung liegt hier zwischen den erworbenen und zugeschriebenen Merkmalen, denn letztere können nie Dimensionen sozialer Ungleichheit sein. Geschlecht allein ist also keine Ungleichheit im Sinne einer Dimension, daraus kann aber, als Determinante, Ungleichheit resultieren.

(3) Im Modell von Solga et al. (2009) nehmen die *Ursachen* die Rolle der sozialen Prozesse und Mechanismen ein. Ihre soziale Relevanz wird durch die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien und den daraus resultierenden Vor- und Nachteilen für bestimmte Lebensbereiche, sprich Dimensionen, bestimmt. Merkmale von Personen werden in diesem Sinn erst zu Determinanten sozialer Ungleichheit, »wenn sie über soziale Mechanismen vermittelt, systematisch mit Vor- und Nachteilen (als Dimension sozialer Ungleichheit) verbunden werden« (Solga et al., 2009, S. 19). So ist mit dem Geschlecht nicht an sich ein Vor- oder Nachteil verbunden. Werden Frauen nun weniger in Führungspositionen berufen, weil allen Frauen als Angehörige der Strukturkategorie Frau weniger Flexibilität unterstellt wird, liegt ein sozialer Prozess der Diskriminierung vor. Unabhängig davon, ob eine bestimmte Frau dem Kriterium Flexibilität entsprechen kann, wird ihr dieses Kriterium durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialkategorie abgesprochen.

(4) Schliesslich werden als Konsequenzen sozial strukturierter Vor- und Nachteile die *Auswirkungen* sozialer Ungleichheit genannt. Solga et al. (2009) bezeichnen damit weitere Ungleichheiten in Lebensbedingungen und soziale Differenzierungen, welche sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben. Die Unterscheidung von Auswirkung und Dimension wird in Abhängigkeit von der jeweiligen Analyseperspektive vorgenommen.

In Tabelle 1 zeigen Solga et al. (2009) eine Auswahl von Beispielen zu den vier Strukturebenen sozialer Ungleichheit.

Tabelle 1

Beispiele für soziale Ungleichheiten und deren Strukturebenen (Solga et al., 2009, S. 21)

Determinante	Beispiele für Mechanismen	Dimension	Auswirkungen
<i>Zugeschriebene Merkmale</i>			
Geschlecht	Statistische Diskriminierung	Ungleicher Zugang zu Führungspositionen	Einkommensungleichheiten
Klassenlage	Ausbeutung	Einkommensungleichheiten	Lebensführung und -stile
Soziale Herkunft	Kulturelles Kapital	Bildungsungleichheiten	Ungleiche Arbeitslosigkeitsrisiken
<i>Erworbene Merkmale</i>			
Bildungsungleichheiten	Kopplung Arbeitsplatzzugang an Bildungsabschlüsse	Ungleiche Einkommen	Ungleiche Armuts- / Gesundheitsrisiken
Erlernter Beruf	Monopolisierung von Marktsegmenten und -chancen	Ungleiche Arbeitslosigkeitsrisiken	Ungleiche Armuts- / Gesundheitsrisiken

2.1.2 Theorien und Formen von sozialer Ungleichheit im Aspekt Bildungsungleichheit

Bildungssysteme werden durch aktuelle demographische, ökonomische, soziale und politische Strömungen beeinflusst und sind somit immer auch Abbild der Sozialstruktur, welche das spezifische Bildungssystem umgibt. C. Baur (2014) konnte zeigen, dass Schulen die soziale Situation eines Quartiers oder Stadtteils in verschärfter Form widerspiegeln. So gibt es einen Zusammenhang zwischen städtischen Segregationsprozessen und dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund oder tiefem sozioökonomischem Status. Ein Bildungssystem kann in der Folge durch die Schulstruktur, das Handeln der Lehrpersonen oder in Form von institutioneller Diskriminierung als benachteiligend für gewisse Gruppen von Schülerinnen und Schülern beschrieben werden (Ditton, 2010; Gomolla & Radtke, 2009).

Um die Theorien sozialer Ungleichheit für den Aspekt Bildungsungleichheit verorten zu können, muss zuerst die zu Grunde liegende Frage der Unterscheidung von *Chancen-* und *Ergebnisungleichheit* geklärt werden. Solga et al. (2009) formulieren dazu folgende Definitionen:

Unter *Chancenungleichheit* verstehen wir ungleiche Chancen von sozialen Gruppen beim Zugang zu sozialen Positionen oder Handlungsressourcen

(zum Beispiel zu Bildungs-, Arbeitsmarkt- oder Einkommenspositionen) aufgrund zugeschriebener Merkmale (wie etwa soziale Herkunft, Geschlecht oder Ethnie).

Unter *Ergebnis- bzw. Verteilungsungleichheit* verstehen wir hingegen Vor- und Nachteile, die sich durch den Besitz wertvoller Güter oder durch den Zugang zu erstrebenswerten Positionen ergeben (zum Beispiel ungleiche Einkommen, Arbeitsbedingungen, Lebensstandards etc.). Hier geht es also um die ungleiche Verteilung von Lebensbedingungen und Handlungsressourcen. (Solga et al., 2009, S. 21)

Bezogen auf Bildung lassen sich Chancen- und Ergebnisungleichheit besonders gut beim Eintritt in die Schule, bei den Übergängen während der Schullaufbahn sowie beim Übertritt in die Berufsbildung beziehungsweise in nachobligatorische Bildungsangebote beobachten. Für den Ausgleich der Ergebnisungleichheit über Umverteilungen kommen Systeme der sozialen Sicherung zum Zuge. Die Gewährleistung der Chancengleichheit in der Bildung ist indes etwas komplizierter. Erstens wird unter Chancengleichheit im Sinne von *Bildung für alle*, oft fälschlicherweise mit der Chance auf gleiche Zugänge und Abschlüsse für *alle* argumentiert. Im Grunde bedeutet Chancengleichheit aber nur, dass die Verteilungen in der Gesellschaft bezüglich Merkmalen wie sozioökonomischem Status, Herkunft und Geschlecht in allen Bildungsgängen gleichermaßen repräsentiert sind. Das sich aus diesen beiden sehr unterschiedlichen Verständnissen eröffnende Spannungsfeld ist ein Relikt der Bildungsexpansion. Die gestiegene Bildungsbeteiligung, längere Verweildauer im Bildungssystem und die beschleunigte Zunahme höherer Schulabschlüsse im Zuge der Bildungsreformen der 1960er- und 1970er-Jahre vermögen Bildungsungleichheiten nicht dauerhaft zu eliminieren. Zwar gibt die Saturations- oder Sättigungsthese von Halsey (1993) vor, dass sich bei der Bildungsexpansion zunächst die Ungleichheiten erhöhen und später angleichen, weil das klassenspezifische Sättigungsniveau in unterschiedlichen Schultypen die Entwicklung generiert. Bis heute hat der Gegeneffekt aber nicht eingesetzt und so stellt R. Becker (2006) die berechtigte Frage, ob die Bildungsexpansion zur dauerhaften Reproduktion von Bildungsungleichheiten beigetragen hat. In der Folge hat die Bildungsexpansion eine unerwartete Eigendynamik entwickelt, welche unter anderem darauf zurückgeführt werden kann, dass »Höherqualifikation in der Generationenabfolge (...) nicht nur zu ausgeprägten Aufstiegsorientierungen, sondern auch zur zunehmenden Gefährdung durch Statusverluste infolge suboptimalen Bildungsentscheidun-

gen jenseits des Gymnasiums (R. Becker, 2006, S. 35)« führt. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass die erwähnte Eigendynamik darauf beruht, dass Eltern, welche selbst von der Bildungsexpansion profitiert haben, versuchen, die gestiegenen Bildungsaspirationen an ihre Kinder weiterzugeben. Es kann gesagt werden, dass ein sozialer Verdrängungswettbewerb in Gang gesetzt wurde, welcher in den höheren sozialen Schichten dazu führt, dass für die Aufrechterhaltung der sozialen Position verstärkt in die Bildung investiert wird (R. Becker, 2006, S. 36).

Die Bildungsexpansion, welche in ihrer ursprüngliche Vision auf Dahrendorf (1965) zurückgeht, und vorsieht, dass eine Ausweitung von Bildungsgelegenheiten zum Abbau sozialer Ungleichheit führt, ist nicht erfolgreich. Dahrendorf übersah, dass sowohl bildungsfernen wie auch bildungsnahe Schichten, und nicht nur ersteren, durch selektive Anreize und Unterstützungen der Zugang zu Bildungsabschlüssen gewährleistet werden sollte. Die ausschliessliche Argumentation in Bezug auf die Bürgerrechte, in diesem Fall das allgemeine Recht auf Bildung, ist zu kurz gedacht, da ein höherer Bildungsabschluss nicht zwangsläufig in beiden Gruppen Zugang zu vorteilhaften Positionen eröffnet (R. Becker, 2006, S. 49). Dahrendorf (1965) argumentierte weiter, dass die Bildungsexpansion durch formale Chancengleichheit zu Chancengerechtigkeit führen würde. Auch hier übersah Dahrendorf einen wichtigen Einflussfaktor. Die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen sind abhängig von der sozioökonomischen Lage der Herkunftsfamilie. So reproduziert eine formale Chancengleichheit die bereits bestehende Chancenungleichheit zwischen sozialen Schichten. Bildungserfolg ist von der schulischen Leistung abhängig, die durch die soziale Herkunft bestimmt wird (R. Becker, 2006, S. 50). Trotzdem bleibt es nach Kronig (2007, S. 87) »das häufigste Missverständnis in den Sozialwissenschaften, dass Chancengleichheit auch bei der empirischen Überprüfung irrtümlich mit leistungsgerechter Selektion verwechselt wird.«

Das Leistungsprinzip, auch meritokratisches Prinzip genannt, gilt als das Prinzip sozialer Verteilungsgerechtigkeit. M. D. Young (1958), der den Begriff überhaupt das erste Mal verwendete, beschreibt in seinem Essay *The Rise of Meritocracy* die negativen Folgen einer meritokratisch ausgerichteten Gesellschaft. In einer dystopischen Gesellschaft der Zukunft wird Intelligenz und Verdienst zum zentralen Grundsatz. Die früheren Teilungen der sozialen Klasse werden durch das meritokratische Prinzip ersetzt und eine Gesellschaft geschaffen in welcher zwischen einer verdienten Machtelite und einer entrechteten Unterschicht, der weniger Verdienten, unterschieden wird.

Heid (1992) begründet das Versagen des meritokratischen Prinzips folgendermassen: Einerseits wird Geltung und Wert von zu honorierenden Leistungen von jenen sozialen Gruppen bestimmt, welche eine privilegierte Ausgangsalge haben. Dadurch entfällt ein fairer und freier Wettbewerb. Andererseits werden Leistungen meistens abstrakt und allgemein definiert, ohne inhaltliche Präzisierung, so, dass Leistungserwartungen beliebig werden. Ein weiterer Punkt betrifft das Verhältnis von Leistung und Begabung: Leistung ist ja auf Anstrengung und Begabung zurückzuführen, Begabung kann aber nicht individuell beeinflusst werden; ausserdem stehen die beiden wohl asymmetrisch zueinander, was bedeutet, dass bei grösserer Begabung weniger Anstrengung erbracht werden muss, um die gleiche Leistung zu vollbringen. Letztlich beeinflussen neben Begabung und Anstrengungsmotivation weitere aussenstehende Faktoren die Erbringung von Leistung. Die diesbezügliche Varianz ist über die sozialen Schichten gross. Die Ungleichheiten, welche das Leistungsprinzip als Verteilprinzip überhaupt notwendig machen, erweisen sich so als Hindernis formeller Chancengleichheit.

Bourdieu und Passeron (1971) haben in diesem Zusammenhang das viel zitierte Buch *Die Illusion der Chancengleichheit* vorgelegt, welches unter dem Titel *Les héritiers* (1994) und später als *Die Erben* (2007) erschienen ist. In ihren Studien haben sie unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen von Arbeiterkindern und Bürgerkindern zum Wissenserwerb untersucht. Dabei hat sich herausgestellt, dass Kinder, die in bürgerlichen Familien aufwachsen verschiedene Wissensformen zu sogenannten Kapitalformen akkumulieren:

- Ökonomisches Kapital, das heisst direkt in Geld und Besitz konvertierbare Besitz- und Eigentumsformen;
- soziales Kapital, das die potenziellen Ressourcen durchlässiger Wissensbestände fasst;
- kulturelles Kapital, welches sich in Qualifikationen, Bildungsabschlüssen, Titel und Berechtigungen herausbildet;
- symbolisches Kapital, welches als Prestige und Anerkennung von Personen und Gruppen aus den anderen Kapitalformen entsteht (Krüger-Potratz & Lutz, 2002).

Tabelle 2 zeigt die verschiedenen Kapitalformen und ihre Unterscheidung in den Eigenschaften. Ökonomisches und kulturelles Kapital liegen ausschliesslich beim Individuum. Die Höhe des Sozialkapitals ist hingegen von den beiden erstgenannten Formen abhängig, und zwar in der Art der Ausdehnung

Tabelle 2

Kapitalarten nach Bourdieu (vgl. Wald, 2011, S. 102)

	Ökonomisches Kapital	Kulturelles Kapital	Sozialkapital
Eigentum	Individuell	Individuell	Relational
Investition	Monetär	Erziehung/Ausbildung	Beziehungsarbeit
Übertragung	Ja	Begrenzt	Begrenzt
Akkumulation	Ja	Ja	Ja

von Netzwerken und dem Grad des ökonomischen und kulturellen Kapitals der anderen Individuen im Netzwerk. Bourdieu (1983) führt dazu aus, dass Beziehungen zu reichen und mächtigen Personen in der Regel einen höheren Nutzen haben, also solche zu armen und unscheinbaren. Kulturelles Kapital setzt sich aus der inkorporierten, institutionalisierten und objektivierten Dimension zusammen. Inkorporiertes Kapital ist laut Bourdieu die verinnerlichte Form von dauerhaft zu Verfügung stehenden Dispositionen. Beim institutionalisierten Kapital handelt es sich um Titel und Positionen, welche den Besitz von kulturellem Kapital offiziell bestätigen. Das objektivierte Kapital lässt sich in der Form von kulturellen Gütern nachweisen. Alle Kapitalarten können akkumuliert werden und sind grundsätzlich konvertibel. Kulturelles Kapital und Sozialkapital können beispielsweise bis zu einem gewissen Grad durch ökonomisches Kapital erworben werden. Die Umkehrung hingegen funktioniert nur in begrenztem Mass und ist mit höherem Aufwand und Risiko verbunden. Es handelt sich dabei um sogenannte *Kapitalumwandlungskosten*, welche bei der Übertragung einer gewissen Schwundquote unterliegen. Diese ökonomische Betrachtungsweise relativiert Bourdieu, indem er die Möglichkeit zur Akkumulation aller Kapitalformen als Ursache für das Versagen des wirtschaftlichen Gleichgewichtskonzept benennt und im weiteren Sinn Sozialkapital für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten verantwortlich macht (Wald, 2011).

2.2 Empirische Befunde: Bildungsungleichheiten

In der bildungssoziologischen Schuleffektforschung werden Familie und Schule als die beiden herausragenden Sozialisationsinstanzen für Kindheit und Jugend gesehen. Die zeitgleiche Mitgliedschaft in beiden Institutionen ist für Kinder und Jugendliche von grosser Bedeutung. Auch stellt sie

eine besondere Herausforderung dar für die Forschung in der Analyse der Wechselwirkungen zwischen beiden Bereichen. Die unterschiedlichen Voraussetzungen, die Kinder beim Eintritt in die Schule mitbringen, sind durch den ökonomischen, sozialen und kulturellen Hintergrund der Herkunftsfamilie ebenso geprägt, wie durch die individuellen kognitiven, motivationalen und sozialen Fähigkeiten. Während der gesamten Schulzeit bleiben sie wichtige Einflussfaktoren auf den schulischen Erfolg (Ditton, 2017).

Die folgende Auswahl zum Forschungsstand orientiert sich an den bisher gemachten relevanten Befunden zur Sozialisation und Schuleffektivität. Bildungsungleichheit gehört zu den am intensivsten untersuchten Gebieten sozialwissenschaftlicher Forschung. Mittlerweile werden in unzähligen Beiträgen verschiedenste Aspekte von Bildungsungleichheit bearbeitet. Daher werden an dieser Stelle relevante Arbeiten herausgegriffen, welche zu den bereits dargestellten und noch darzustellenden theoretischen Ausführungen in Bezug gesetzt werden können. Das Hauptaugenmerk bei der Auswahl der Untersuchungen liegt auf quantitativen Studien, wobei auch qualitative Studien erwähnt werden.

Wie in der Einleitung erwähnt erfolgte die erste gross angelegte Untersuchung zur Beziehung von Familie und Schule in den 1960er Jahre durch Coleman et al. (1966). Durch den *Civil Rights Act von 1964* war ein amerikanisches Bürgerrechtsgesetz in Kraft getreten, welches unter anderem die Rassentrennung für illegal erklärte und wesentlich zur rechtlichen Gleichstellung von Afroamerikanerinnen und Afroamerikanern beitrug. Die Studie, welche später als *Coleman Report* in die Geschichte einging, folgte einer präsidialen Order zu Untersuchung von Chancenungleichheit nach Rasse, Hautfarbe, Religion und nationaler Herkunft. Bisher war angenommen worden, dass die Hauptursache für ungleiche Schulleistungen auf die Unterschiede in der Ausstattung von Schulen, welche entweder hauptsächlich von weissen beziehungsweise von schwarzen Schülerinnen und Schülern besucht wurden, zurückzuführen ist. Die von Coleman vorgelegten Ergebnisse widerlegten diese Annahmen. Coleman konnte nämlich zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Highschools 10 bis 14 % betrugen, diese aber nahezu zur Hälfte auf die unterschiedlichen Herkunftsbedingungen zurückzuführen waren. Bereinigt zeigte sich etwa 5 bis 9 % Unterschied. Die Ausstattungsunterschiede kamen als Erklärung nicht in Frage, da sich beispielsweise weniger als ein Prozent der Varianz in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler auf die Pro-Kopf-Ausgaben zurückführen liessen. Auf der anderen Seite konnte gezeigt werden, dass der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie

sowie die soziale Zusammensetzung einer Schule Einfluss auf die Schulleistungen haben. Schülerinnen und Schüler in Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus höheren sozialen Schichten erzielten bessere Leistungen. Das traf besonders für Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Schichten zu, bei welchen der Schulerfolg überdurchschnittlich stark von der sozialen Zusammensetzung der Schule beeinflusst wurde. Die Ergebnisse wurden teilweise dahingehend interpretiert, dass der Einfluss der Herkunftsfamilie entscheidende Bedeutung zukommt, wohingegen die Schule kaum eine Rolle spielt. Diese Verallgemeinerung hat in der Folge dazu geführt, dass die Kürzung von finanziellen Zuwendungen und Sachmitteln mit dem *Coleman Report* legitimiert worden sind. Dem integrativen Aspekt, dass es eine wesentliche Rolle spielt, mit wem man zur Schule geht, ist aber bis heute unzureichend Rechnung getragen worden. Coleman fand weiter Hinweise darauf, dass sich bestehende Nachteile von Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit nicht nur halten, sondern auch vergrößern. In zwei nachfolgenden Studien (Coleman et al., 1982; Coleman & Hoffer, 1987) wurde gezeigt, dass die Effekte nicht nur in der Zusammensetzung der Schule, sondern auch in den schulischen Prozessabläufen bedeutsam sind. So zeigten Schülerinnen und Schüler an privaten Institutionen bessere Leistungen als an öffentlichen, ebenfalls waren die schulischen Effekte für Kinder und Jugendliche aus Minderheiten und aus sozial tieferen oder bildungsfernen Schichten grösser als für jene aus privilegiertem Umfeld. In der Folge führte Coleman als Erklärung Unterschiede im Sozialkapital der Schülerinnen und Schüler an. Dieses schien an privaten Schulen, repräsentiert in vorhandenen Werten und Normen, in verlässlichen und stabilen Beziehungen sowie in der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung und im allgemeinen Vertrauen in die Schule eher vorhanden zu sein als an öffentlichen Schulen.

Die Befunde von Coleman konnten vielfach bestätigt werden (Ditton et al., 2005) und auch aktuellere Forschungsergebnisse weisen den Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungsbeteiligung auf Sekundar- und Tertiärstufe sowie auf den Kompetenzerwerb nach (Baumert et al., 2006; R. Becker, 2011a; Crosnoe, 2009; Krüger et al., 2011). Ein zentraler Prädiktor ist dabei das Bildungsziel beziehungsweise die Bildungsaspiration der Eltern für ihre Kinder (Kleine et al., 2010; Maaz et al., 2010; Stocké, 2013). In Anlehnung an Coleman kann Bildungsungleichheit demnach als die aggregierte Folge vorausgegangener individueller Bildungsentscheidungen verstanden werden (Kristen, 1999).

Ebenfalls konnte belegt werden, dass trotz Bildungsexpansion und gestiegener Bildungsbeteiligung die Ungleichheiten zwischen den sozialen Schichten kaum verringert wurden (R. Becker & Lauterbach, 2016; Breen et al., 2010) beziehungsweise nur für die einzelne Determinante Geschlecht (R. Becker & Müller, 2011; Breen et al., 2010; Hadjar & Berger, 2011). Für die Benachteiligung resultierend aus Migrationshintergrund in Bezug auf höhere Bildungsabschlüsse und den Kompetenzerwerb konnte ebenfalls schon wiederholt ein Nachweis erbracht werden (R. Becker, 2011b; Kronig et al., 2003/2007; Portes & Rumbaut, 2014). Die Resultate dieser Studien deuten aber darauf hin, dass eine differenzierte Betrachtungsweise von unterschiedlichen Gruppen von Menschen mit Migrationshintergrund nötig ist (Alba & Waters, 2011; Kao & Thompson, 2003; Levels et al., 2008).

Drucks und Bauer (2014, S. 588) fassen zusammen, dass eine ungleiche Zuteilung von Bildungschancen Selbstkonzept und Identität von betroffenen Schülerinnen und Schülern angreifen. Spezifische Zusammenhänge zu den Strukturkategorien werden in den Kapiteln zu Sozialkapital und Intersektionalität ausführlicher beleuchtet. Nachfolgend sind daher ausgewählte illustrierende Beiträge aus der ungleichheitsorientierten Bildungsforschung aufgeführt:

Trotz Bildungsexpansion werden Bildungschancen und Armutsrisiken weiterhin nach ständischen, patriarchalischen und ethnozentrischen Prinzipien verteilt (R. Becker, 2011a; Edelstein, 2006).

Ab- und Sonderbeschulung werden entlang der Differenzierungslinien behindert/nicht-behindert, deutschsprachig/nicht-deutschsprachig, ethnischer Hintergrund/deutsch sowie Junge/Mädchen gerechtfertigt. Askriptive Merkmale werden zum Beweis der Unzuständigkeit von Organisationen und zum Anlass des Ausweichens vor dem Anspruch auf Chancengleichheit genommen (Gomolla & Radtke, 2009; Hormel, 2010).

Besonderer Förderbedarf wird mit uneinheitlichen, wechselnden, in ihrer diagnostischen Reichweite leichtfertig überschätzten und für viele Schülerbeziehungsweise Schülerinnengruppen nicht validen Test- und Vergleichsverfahren bestimmt (Jeuk, 2009), die insbesondere Spracherwerbsbiographien, Sprachkompetenzen und Sprachtransfer von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht gerecht werden (Brizic, 2007).

In Deutschland wird besonderer Förderbedarf vergleichsweise häufig um den Preis des meist endgültigen Ausschlusses aus der Regelbeschulung bearbeitet (Powell, 2009).

Die Quote entsprechender Empfehlungen variiert synchron (nach Bundesländern) und diachron (nach Organisationsinteressen) so erheblich, dass sie nicht auf Kompetenz- und Leistungsdimensionen, sondern eher noch auf eine Ent- und Auslastung der Schulen zurückgeführt werden kann (Powell, 2007).

Lorenz et al. (2016) zeigen, dass die Schulleistungserwartung von Lehrpersonen bei gleichen objektiven Leistungstest für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund, mit tiefem sozioökonomischem Status und bei Knaben negativ verzerrt ist. Eine positive Verzerrung tritt bei Kindern mit osteuropäischem Zuwanderungshintergrund und höherem sozioökonomischen Status auf.

Abschliessend sollen die grossen Bildungsstudien erwähnt werden. Sie untersuchen zwar Bildungsungleichheit nicht direkt, ihre Ergebnisse geben aber Hinweise auf Zusammenhänge, Effekte und somit auf Forschungsdesiderate. Zu den internationalen Studien gehören beispielsweise das *Programme for International Student Assessment* (PISA), die *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) und die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) beziehungsweise die *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Die Schweiz nimmt seit 1995 an ausgewählten Erhebungen wie *Adult Literacy and Life Skills* (ALL), *Civic Education Study* (CIVED), *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) oder *Teacher Education and Development Study in Mathematics* (TEDS-M) teil. Die Teilnahme an PISA erfolgt seit 2000 alle drei Jahre. Die Überprüfung nationaler Bildungsziele wird in vielen Ländern der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) regelmässig vorgenommen. Die Schweiz führte die *Überprüfung der Grundkompetenzen* (ÜGK) erstmals 2016 durch. In der ÜGK werden einzelne Fächer, bisher Mathematik (2016), die Schulsprache und die erste Fremdsprache (2017), überprüft; auch werden Kontextfaktoren erhoben:

Neben den Leistungstests werden auf Ebene der Schülerinnen und Schüler mittels Kontextfragebogen zentrale Bedingungsfaktoren von schulischen Leistungen erfasst. Dabei werden fachliche und überfachliche individuelle Lernvoraussetzungen sowie verschiedene Aspekte der Lernumwelten der Schülerinnen und Schüler in den Blick genommen. Diese Daten liefern einerseits zusätzliche Informationen für das Bildungsmonitoring und erlauben andererseits die Untersuchung wissenschaftlicher Fragestellungen

zur Erklärung von Unterschieden im Erreichen der Grundkompetenzen.
(Brühwiler et al., 2020, S. 294)

Die Methoden und die Auswertung von Vergleichsstudien, im Besonderen von PISA, sind wiederholt kritisiert worden, zum Beispiel weil mangelnde Unterscheidungen zwischen den Effekten auf den Aggregatebenen zu Fehlschlüssen führt oder weil die Annahme, dass Länderpunktzahlen und Rangplätze exakt sind, fragwürdig ist.

Im Bewusstsein, dass Vergleichsstudien sowohl methodisch wie auch theoretisch Schwächen haben, liefern sie trotzdem Resultate, die für die vorliegende Arbeit Hinweise auf Forschungslücken geben können. Es wird hier exemplarisch eine Auswahl Ergebnisse aus bisherigen PISA-Studien mit den Daten aus der Schweiz wiedergegeben:

- Ein Vergleich der Kantone, welche sowohl 2003 wie auch 2012 an PISA teilnahmen, zeigt, »dass in Kantonen, welche sich für eine getrennte Organisation des Unterrichts auf Sekundarstufe I entscheiden, die in der Schule erworbenen Fähigkeiten am stärksten von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen« (Felouzis & Charmillot, 2017, S. 11).
- PISA beschreibt Geschlechtereffekte beispielsweise bei der Lesefreude. Grundsätzlich sind Mädchen signifikant motivierter zu lesen als Knaben. In der Schweiz hat sich der Geschlechtereffekt über die Jahre aber angeglichen. Die Lesemotivation hat grundsätzlich abgenommen und der Geschlechtereffekt ist schwächer geworden: 2000 $d = .86$, 2009 $d = .70$ und 2018 $d = .60$ (Konsortium PISA.ch, 2019).
- 2015 waren in der Schweiz die Abweichungen der Leistungen in den Naturwissenschaften in Abhängigkeit zum sozioökonomischen Status im Vergleich zu anderen PISA-Teilnahmeländern eher gross. Schülerinnen und Schüler mit tieferem sozioökonomischen Status zeigten dementsprechend schlechtere Leistungen als jene mit höherem sozioökonomischen Status (Konsortium PISA.ch, 2018).
- Rund 18 % der Schülerinnen und Schüler mit höherem sozioökonomischen Status, aber lediglich 2 % der Schülerinnen und Schüler mit tieferem sozioökonomischen Status gehörten bei PISA 2018 zu jenen mit den höchsten Lesekompetenzen (Konsortium PISA.ch, 2019).
- Schülerinnen und Schüler, die 2015 zu Hause eine andere Sprache als die Unterrichtssprache sprachen, erzielten in allen PISA-Vergleichsländern schlechtere Ergebnisse in den Naturwissenschaften als jene, bei welchen

die beiden Sprachen identisch waren. Die Schweiz zeigte durchschnittlich einen sehr hohen Unterschied bei den beiden Lernendengruppen (Konsortium PISA.ch, 2018).

- Im Vergleich zum OECD-Durchschnitt erbrachte ein grösserer Anteil der Schülerinnen und Schüler in der Schweiz in mindestens einem Fach Leistungen auf den höchsten Kompetenzstufen. Gleichzeitig erreichte ein grösserer Anteil der Schülerinnen und Schüler in mindestens einem Fach lediglich die Mindestkompetenzstufe (Konsortium PISA.ch, 2019).
- Zwischen 2009 und 2018 ist in der Schweiz der Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund um 10 % gestiegen, was unter den OECD-Ländern eine der grössten Zunahmen darstellt. Da in der Schweiz sowohl 2009 als auch 2018 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Lesen rund 50 Punkte weniger erreichten als die Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, könnte allein die Veränderung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund rund fünf Punkte (10 % von 50 Punkten) ausmachen, was etwa einem Drittel des 17-Punkte-Unterschieds bei den durchschnittlichen Leseleistungen zwischen PISA 2009 und PISA 2018 entspricht (Konsortium PISA.ch, 2010, 2019).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass in empirischen Untersuchungen wiederholt Herkunftseffekte auf Schulleistungen, Verlauf des Bildungsweges und Bildungsabschluss nachgewiesen werden konnten, wobei diese Effekte teilweise mit anderen Sozialstrukturkategorien zusammenhängen.

