
BUSSE, Robin:

Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I.

Erklärungsansätze für soziale und migrations- bezogene Ungleichheiten

Bielefeld: wbv 2021.

ISBN 978-3-7639-6133-7; 232 S.; 49,90 €

ISBN 978-3-7639-6611-0; digital; kostenlos als Open Access



Rezension von Marcus Eckelt, HSU Hamburg

Die zentrale Bedeutung der Bildungsinstitutionen und des dort erworbenen kulturellen Kapitals in unserer Gesellschaft stehen wohl außer Frage, hängt doch die eingenommene soziale Position in hohem Maße von Bildungszertifikaten ab. Ungleichheit beim Zugang zu Bildung, daraus resultierende ungleiche Lebensqualität und die Frage, ob solche Ungleichheiten gerechtfertigt sind oder nicht, sind deshalb bildungstheoretische und (bildungs-)politische Themen, die immer – zumindest latent – aktuell sind.

Das System schulischer Bildung ist in seinen Grundzügen in den letzten 100 Jahren erstaunlich stabil geblieben: Üblicherweise besuchen alle Kinder und Jugendlichen zunächst eine Grundschule und dann in der Sekundarstufe I eine weiterführende allgemeinbildende Schule. Bis zum Ende der Sekundarstufe I – also 9. oder 10. Klasse – bestehen wenig Wahlmöglichkeiten bzw. Zwänge, sich zu entscheiden. Jenseits der Mikroebene – welche Schule soll vor Ort besucht werden – gibt es nur beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule eine echte Wahlmöglichkeit. Wobei die Anzahl der Optionen mit je nach Bundesland im Kern zwei oder drei Schulformen recht begrenzt bleibt.

Die relative Gleichförmigkeit der Bildungsverläufe endet mit dem Übergang nach der Sekundarstufe I, hier bieten sich den Jugendlichen erstmals deutlich unterschiedliche Wahlmöglichkeiten. Das sind im Wesentlichen der Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule, eine duale oder vollzeitschulische Ausbildung sowie verschiedene Maßnahmen/Bildungsgänge des sogenannten Übergangssektors. Wobei insbesondere die ausgeprägten Unterschiede zwischen den vielen Ausbildungsberufen eine echte Wahl ermöglichen bzw. erzwingen. Auch auf politischer Ebene gibt es nach dem Ende der Sekundarstufe I keine einheitliche Steuerung mehr. Stattdessen existiert eine mehrfach segmentierte Zuständigkeit für die (allgemeinbildende) Schulpolitik, Berufsbildungspolitik und Hochschulpolitik. Bund, Länder und Kommunen sowie Sozialpartner und Verbände sind auf unterschiedliche Art und Weise in die politische Steuerung involviert.

Diese politische Segmentierung und die Vielfalt der Optionen stellen sich in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung als theoretisches und empirisches Problem dar. Weil die Forschung überwiegend disziplinär getrennt – grob Schul-, Berufs- und Hochschulbildung – stattfindet und die Trennung der Bildungsbereiche sich in einer entsprechend getrennten bildungsstatistischen Erfassung spiegelt, ist es nur schwer möglich, Bildungsverläufe nach dem

Ende der Sekundarstufe I in ihrer Totalität zu erfassen. Auch Forschungsansätze, die sich mit Bildungsentscheidungen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen beschäftigen, fokussieren meist dichotome Entscheidungssituationen und können damit die Vielfalt der Optionen nicht abbilden.

Robin Busse setzt mit seiner Dissertation genau an dieser Stelle an: Er hat die Bildungsentscheidungen von Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I theoretisch und empirisch analysiert, um ein „differenziertes Gesamtbild“ (189) zu zeichnen, das bisher fehlt. Er konnte damit den bisherigen Forschungsstand zum Übergang an der ersten Schwelle deutlich erweitern, was sich u. a. daran zeigt, dass die wichtigsten deskriptiven Ergebnisse seiner Analyse als eigenes Kapitel in den Bericht *Bildung in Deutschland 2020* eingeflossen sind ([vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, Kapitel E4, 164-169](#)).

Methodischer und theoretischer Zugang

Möglich wurde eine solche Analyse des Gesamtbildes der Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I durch die Daten des NEPS (National Educational Panel Study). Seit mehr als zehn Jahren werden in dieser Studie die Bildungsverläufe von sechs Alterskohorten erhoben. Die Teilnehmer*innen der Startkohorte 4 waren 2010 in der neunten Klasse und werden seitdem regelmäßig befragt. Busse analysiert in seiner Arbeit die Bildungsverläufe der Jugendlichen aus dieser Startkohorte 4, die nach der 9. oder 10. Klasse die allgemeinbildenden Schulen verlassen haben. Betrachtet werden die Bildungsverläufe in den folgenden 24 Monate nach Verlassen der Schule. Jugendliche, die stattdessen auf einer allgemeinbildenden Schule – vor allem Gymnasium – verblieben, werden nicht mit in die Analyse einbezogen (77 f.).

Für jeden der 24 Monate wurde für jede Person in der Stichprobe ($n = 4.962$) ein eindeutiger Zustand definiert: „(1) Ausbildung im dualen System, (2) Ausbildung im Schulberufssystem, (3) weiterführende (berufliche) Schule zum Erwerb einer (Fach-)Hochschulreife (z. B. Fachoberschule oder berufliches Gymnasium), (4) berufsvorbereitende Maßnahme des Übergangssektors, (5) Erwerbstätigkeit, (6) Arbeitslosigkeit, (7) sonstige Aktivitäten (z. B. freiwilliger Wehrdienst, Bundesfreiwilligendienste, Fortbildungen etc.) und (8) Lücken (z. B. aufgrund lückenhafter Angaben zum Verlauf oder Panelmortalität).“ (80) Mit diesen aufbereiteten Sequenzdaten hat Busse Sequenzmuster- und Clusteranalysen durchgeführt, um typische Übergangsverläufe zu identifizieren.

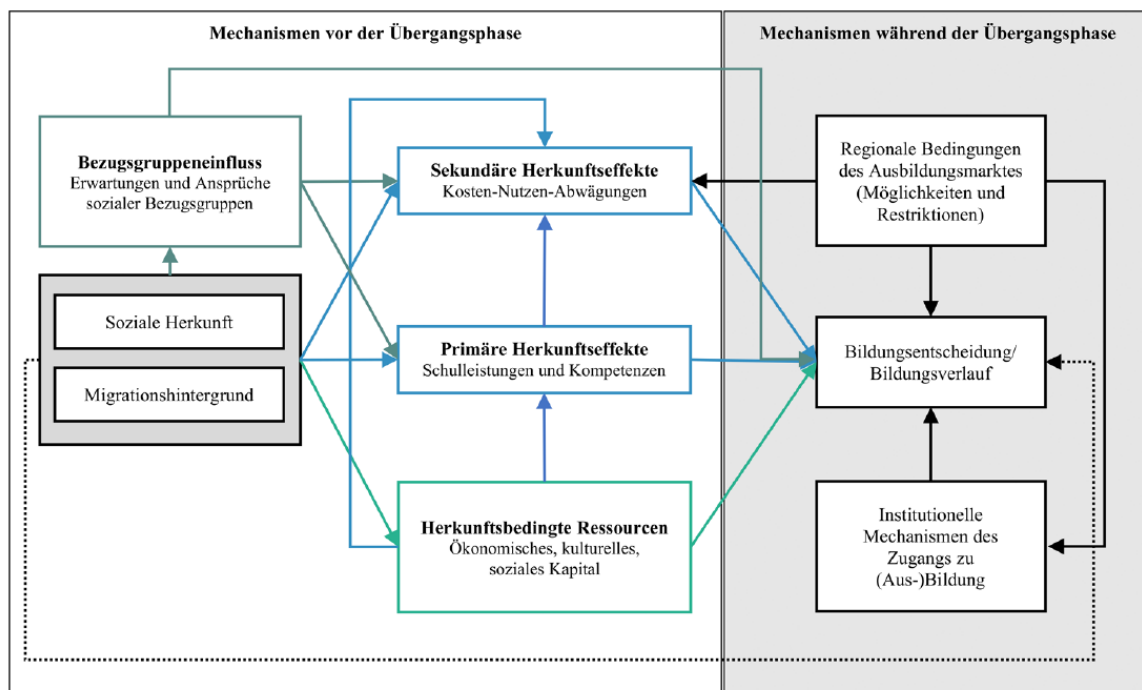
Außerdem wurden weitere Daten aus NEPS hinzugezogen, um mittels Regressionsanalysen den Einfluss der sozialen Herkunft und herkunftsbedingter Ressourcen, primärer Herkunftseffekte wie Schulleistung und Kompetenzen, sekundärer Herkunftseffekte wie unterschiedliche subjektive Wert-Erwartungen, Bezugsgruppeneffekte wie Bildungserwartungen von Eltern und Freund*innen sowie migrationsspezifische Mechanismen bei Bildungsentscheidungen in Bezug auf die Übergangsverläufe zu untersuchen (zur Operationalisierung dieser Konstrukte vgl. Kapitel 4.3, 84-99).

Busses Forschungsinteresse gilt insbesondere dem Einfluss der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds auf Bildungsungleichheit und Bildungsentscheidungen. Der Arbeit liegt ein

ausgefeiltes theoretisches Modell zugrunde (vgl. Kapitel 2, 23-71). Der Schwerpunkt des theoretischen Modells liegt auf der Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten. Diese Effekte werden einerseits klassisch hinsichtlich der sozialen Schicht als auch andererseits hinsichtlich eines familiären Migrationshintergrunds angenommen. Es wird demnach theoretisch davon ausgegangen, dass sich die schulischen Leistungen und Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I von Jugendlichen aus der niedrigen, mittleren oder hohen Schicht bzw. von Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Und es wird davon ausgegangen, dass sich die Bildungsaspirationen bzw. die „Kosten-Nutzen-Abwägung“ nach sozialer Schicht und Migrationshintergrund unterscheiden.

Da der Übergang am Ende der Sekundarstufe I viele Wahlmöglichkeiten bietet, interpretiert Busse den Übergang vor allem als Ergebnis einer Entscheidung der Jugendlichen. Entsprechend arbeitet er die Entscheidung theoretisch weiter aus. Grundsätzlich geht er im Sinne einer weiten Rational-Choice-Theorie davon aus, dass sich die Jugendlichen entsprechend ihrer subjektiven Präferenzen – also ohne vollständige Informationen und durch nicht-monetäre Werte beeinflusst – für die jeweils bestmögliche Bildungsvariante entscheiden.

Der institutionellen Konstruktion geschuldet bestehen die rationalen Wahlmöglichkeiten vor allem in der Entscheidung für eine duale Ausbildung, für eine vollzeitschulische Ausbildung oder für einen Bildungsgang zum Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses. Die übrigen Wahlmöglichkeiten – insbesondere Übergangssektor und ungelernete Erwerbstätigkeit – können im Modell als nicht-rationale Entscheidungen bzw. als Ergebnis des Scheiterns einer rationalen Entscheidung (z. B. Bewerbung um Ausbildung) gelten.



- Kapitaltheorie (Bourdieu, 1983)
- Rational-Choice-Theorie und Theorie der subjektiven Wert-Erwartung (Boudon, 1974; Esser, 1999)
- Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1969; 1970)
- Ökonomische Ansätze (Humankapitaltheorie, Signaltheorie, Job-Competition-Model)
- Verbleibende direkte Effekte des Migrationshintergrundes und der sozialen Herkunft

1 Zusammenfassung des Erklärungsmodells und der Modellintegration bei Busse (71)

Als besonders starken Einfluss auf die subjektive Präferenz der Jugendlichen werden mit dem Wisconsin-Modell die Erwartungen der Bezugsgruppen im sozialen Umfeld angenommen. Die individuelle Bildungsaspiration wird in dieser Theorie vor allem mit den Erwartungen der Eltern und Freund*innen erklärt. In anderen Worten: Es wird davon ausgegangen, dass es eine Art natürliche Tendenz dazu gibt, sich an relevante Gruppen und deren Ansprüche anzupassen. In diesem Kontext hieße das: Jugendliche treffen einerseits ihre Bildungsentscheidungen so, dass sie zu einer Reproduktion der sozialen Ausgangslage führen bzw. von dieser nicht zu stark abzuweichen. Jugendliche aus statushöheren Familien entwickeln dann also höhere Bildungsaspirationen. Andererseits hieße das: Die Jugendlichen übernehmen die Wünsche von Eltern und Freund*innen tendenziell als die eigenen.

Weitere Theorien, wie die Kapitaltheorie von Bourdieu, die Humankapitaltheorie, die Signaling-Theorie und das Job-Competition-Modell werden bzgl. ihrer Bedeutung für die theoretische Modellierung der Übergangsverläufe diskutiert, spielen aber für die spätere Analyse eine nachgeordnete Rolle. Das hängt vermutlich auch ganz pragmatisch damit zusammen, dass solche institutionellen, nicht auf Individuen bezogenen Daten bei NEPS nicht erhoben werden (können) und nur begrenzt an den Datensatz herangespielt werden können; so nutzt Busse die regionale Angebots-Nachfrage-Relation als Kontrollvariable, aber belastbare Daten zum Auswahlverhalten von Betrieben stehen beispielsweise nicht zur Verfügung.

Fragestellung und Aufbau der Untersuchung

Busse geht drei zentralen Forschungsfragen nach, die jeweils in einem Kapitel im Hauptteil bearbeitet werden:

- 1) Welche sozialen und migrationsbezogenen Unterschiede bezüglich der Wert-Erwartungen der verschiedenen Bildungsoptionen bestehen am Ende der Sekundarstufe I vor dem eigentlichen Übergang? (Kapitel 5)
- 2) Welche Muster lassen sich bei den Übergangsverläufen in den ersten zwei Jahren nach Verlassen der Sekundarstufe I unterscheiden und welche sozialstrukturellen Unterschiede sind dabei feststellbar? (Kapitel 6)
- 3) Wie lassen sich soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsverläufen mit Bezug auf subjektiv rationale Entscheidungen erklären? (Kapitel 7)

Bezüglich der Wert-Erwartungen am Ende der Sekundarstufe I haben Jugendliche erwartungsgemäß ein höheres Interesse am Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, wenn sie aus einer höheren sozialen Schicht stammen oder einen Migrationshintergrund haben. Bei gleichen schulischen Leistungen und Kompetenzen hängt das Interesse am Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung deutlich positiv mit den Bezugsgruppen Eltern und Freund*innen zusammen. Dagegen unterscheidet sich die Einschätzung der eigenen Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden, nicht substantiell nach sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund (vgl. Kapitel 5).

Mittels der Sequenzmuster- und Clusteranalysen identifiziert Busse sechs verschiedene Verlaufsmuster in den ersten 24 Monaten:

- 1) Direkter und stabiler Übergang ins duale System (38%),
- 2) verzögerter Übergang ins duale System nach einem Jahr (10%),
- 3) Übergang ins Schulberufssystem, direkt oder nach einem Jahr (12%),
- 4) Übergang in weiterführende Schule zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (16%),
- 5) während der zwei Jahre überwiegend in Maßnahmen des Übergangssektors (11%),
- 6) fragmentierte Verläufe mit zahlreichen Wechseln/Abbrüchen (13%).

60 Prozent der Jugendlichen, die die allgemeinbildende Schule nach der Sekundarstufe I verlassen haben, münden also direkt oder nach einem Jahr in eine berufsqualifizierende Ausbildung ein und weitere 16 Prozent besuchen eine berufliche Schule, um ein (Fach-)Abitur zu erwerben. Ein Viertel der betrachteten Jugendlichen ist jedoch auch zwei Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule noch nicht stabil in eine berufsqualifizierende Ausbildung eingemündet.

Die Wahrscheinlichkeit in eins der sechs Verlaufsmuster einzumünden unterscheidet sich nach schulischer Leistung und sozialstrukturellen Merkmalen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche aus der niedrigen sozialen Schicht gehören erwartungsgemäß häufiger zu dem Viertel mit problematischen Verläufen. Aber auch zwischen dem Zugang zu dualer Ausbildung, vollzeitschulischer Ausbildung und beruflichen Schulen gibt es auffällige Unterschiede (vgl. Kapitel 6).

Die anschließende Untersuchung, wie sich soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten in den Übergangsverläufen mit Bezug auf subjektiv rationale Entscheidungen erklären lassen, ist der komplexeste Teil der Analyse. Aufbauend auf dem theoretischen Modell werden schrittweise verschiedene Modelle berechnet, um den Einfluss der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrunds, der herkunftsbedingten Ressourcen, der Schulleistungen und sprachlichen Kompetenzen, der subjektiven Wert-Erwartungen und der Angst vor Diskriminierung sowie schließlich der Bildungserwartungen des sozialen Umfelds zu bestimmen. Dabei zeigt sich, dass der Migrationshintergrund mit einem auffällig selteneren Zugang zur dualen Ausbildung wie zu einem häufigeren Übergang in eine weiterführende Schule und in fragmentierten Verläufen zusammenhängt. Die soziale Herkunft – also Berufsstatus und Bildungsabschluss der Eltern – hängen besonders mit dem Übergang in eine weiterführende Schule und in das Cluster der fragmentierten Verläufe zusammen (vgl. Kapitel 7).

Zentrale Ergebnisse

Die Arbeit ist hypothesentestend angelegt. Im abschließenden achten Kapitel diskutiert Busse seine Ergebnisse in Bezug auf die Hypothesen (vgl. eine tabellarische Übersicht 188 f.).

Erwartungsgemäß zeigt sich – wie beim allgemeinbildend-gymnasialen Weg – auch beim Übergang auf berufliche Schulen zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung ein positiver Effekt einer höheren sozialen Herkunft. Allerdings „variieren die Stuserhaltungsmotive und die Bildungsmotivation, eine Hochschulreife zu erwerben, nicht nach der sozialen Herkunft.“ (174)

Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich erwartungsgemäß ein höheres Interesse daran, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben. Dies hängt vor allem mit den elterlichen Bildungserwartungen bzw. dem Aufstiegswillen der Jugendlichen zusammen. Entgegen der theoretischen Annahmen hat jedoch die Erwartung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, auf dem Ausbildungsmarkt diskriminiert zu werden, nur eine geringe Erklärungskraft bzgl. des Interesses am Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung (176 f.).

Indem nicht nur zwei Optionen dichotom verglichen werden, sondern sechs Verlaufsmuster untersucht werden, zeigen sich bei allen Mustern verschieden stark ausgeprägte Unterschiede bzgl. sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Unter Kontrolle der zentralen Variablen zeigt sich, dass beim Übergang in duale Ausbildung und weiterführende Schulen keine signifikanten Unterschiede nach sozialer Herkunft mehr zu finden sind. Migrationsbezogene Effekte bleiben jedoch bestehen. Inwiefern möglicherweise diskriminierende Auswahlprozesse von Betrieben dafür verantwortlich sind, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund seltener in duale Ausbildung einmünden, konnte in diesem Forschungsdesign nicht untersucht werden (183).

Als bedeutsamstes Ergebnis seiner Arbeit betrachtet Busse, dass er zeigen konnte, dass die Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stark von den „hohen elterlichen Bildungserwartungen in Migrantenfamilien und den sekundären Effekten des Migrationshintergrundes“ abhängen, damit „belegen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass die migrationsbezogenen Unterschiede beim Übergang in betriebliche Ausbildungen zu einem beträchtlichen Anteil durch Selbstselektionsprozesse erklärt werden können.“ (186)

Würdigung und Kritik

Das Buch ist sehr dicht geschrieben und zeichnet sich durch eine strenge Systematik aus. Die Integration der verschiedenen Theorien im theoretischen Modell und die Operationalisierung der Konstrukte sind gut nachvollziehbar. Auch im Hauptteil und bei der Diskussion der Ergebnisse argumentiert Busse sehr klar und gut nachvollziehbar. Die Entscheidung, einen Teil des Materials in einen [online zugänglichen Anhang](#) auszulagern, passt zu diesem Bemühen um Klarheit, Kürze und Prägnanz.

Einige Begrenzungen der Studie – Operationalisierung einiger Konstrukte der Fremdeinschätzung aus Selbsteinschätzungen der Befragten, theoretische Unschärfe des Konzepts des Zuwandereroptimismus, fehlende Daten zum Auswahlverhalten der Betriebe, keine Berücksichtigung berufsgruppenspezifischer Differenzen bei der Ausbildung, keine Betrachtung der erreichten Ausbildungsabschlüsse und Arbeitsergebnisse wegen der zeitlichen Begrenzung des Beobachtungszeitraums – diskutiert Busse zurecht (190 ff.). Aber diese Begrenzungen stellen die Ergebnisse nicht infrage, sondern lassen sich vor allem als Anschlussmöglichkeiten künftiger Forschungsprojekte lesen.

Über die Arbeit hinausgehend lässt sich fragen, wie die Ergebnisse in einen breiteren bildungs- und gesellschaftspolitischen Kontext einzuordnen sind. Mit der Analyse des Einflusses des sozialen Hintergrundes auf Bildungsverläufe nach dem Ende der Sekundarstufe I ist schließlich ein zentraler Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit in unserer Gesellschaft angesprochen. Allerdings fehlt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und darüber hinaus ein geteiltes Verständnis der theoretischen Grundlagen. Das zeigt sich unter anderem daran, dass häufig „die Begriffe ‚Schicht‘, ‚Klasse‘ oder ‚Status‘ weitgehend synonym verwendet“ (16, FN 4) werden, obwohl damit auf unterschiedliche gesellschaftliche Theorien Bezug genommen wird.

Busse arbeitet mit einem Schichtmodell und spricht auch konsequenterweise nicht von sozialen Klassen. Er operationalisiert die soziale Herkunft der Jugendlichen mittels des beruflichen Status der Eltern (ISEI-08): Die unteren 25 % der Stichprobe werden als niedrige, die mittleren 50 % als mittlere und die oberen 25 % als hohe soziale Herkunft kodiert (86 f.). Dieses Vorgehen ergibt im Rahmen der Untersuchung Sinn und führt zu klaren Ergebnissen.

Dieses methodische Vorgehen erschwert allerdings den Versuch, die Ergebnisse in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext einzuordnen, weil diese Einteilung der Schichten nicht der gesamtgesellschaftlichen Schichtung entspricht. Die Stichprobe enthält nur die Jugendlichen, die nach der 9./10. Klasse die allgemeinbildende Schule verlassen haben. Die Gymnasiast*innen fehlen also komplett. Es ist deshalb zu vermuten, dass ein großer Teil derjenigen, denen in der Studie eine hohe soziale Herkunft zugeschrieben wird, tatsächlich zur gesamtgesellschaftlichen Mittelschicht gehören. Anders ausgedrückt: Die Stichprobe enthält vermutlich sehr wenige Jugendliche aus der gesamtgesellschaftlich hohen Schicht der oberen 25 Prozent. Wie sich dies auf die Interpretation einzelner Befunde auswirkt, kann hier nur gemutmaßt werden. Im Licht der hohen Übergangsquoten von Akademikerkindern auf das Gymnasium wäre aber grundsätzlich zu klären, ob es sich bei der vorliegenden Untersuchung nicht de facto um eine Studie der Bildungsentscheidungen der gesellschaftlichen Mittel- und Unterschicht handelt. Was sie für Leser*innen jenseits der Berufs- und Wirtschaftspädagogik möglicherweise noch deutlich interessanter machen würde, da Bildungsentscheidungen zumeist als dichotomer Vergleich zwischen denjenigen, die einen gymnasial-akademischen Bildungsweg gehen, und dem Rest diskutiert werden. Demgegenüber zeigt Busse, dass es große Differenzen innerhalb der Gruppe der Jugendlichen gibt, die nicht den gymnasialen Weg gehen. So könnten Busses Ergebnisse vermutlich gewinnbringenden auf aktuelle Debatten über Prekarisierung und die zunehmende Verbreitung von atypischer Beschäftigung bezogen werden. Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Übergangsverläufe eng mit Zugangschancen zu unterschiedlichen Arbeitsmarktsegmenten zusammenhängen.

Kritisch ließe sich dagegen aus einer klassentheoretischen Perspektive – die in der soziologischen Debatte derzeit wieder an Gewicht gewinnt – fragen, ob es überhaupt ein einheitliches Bildungsstreben gibt, das sich graduell nach sozialer Schichtung oder Status auswirkt. Die Gegenthese wäre, dass es klassenspezifisch deutlich verschiedene Bildungsrationalitäten gibt. Zu prüfen wäre, ob und ggf. wie sich die Grenze zwischen der mittleren Schicht bzw. den Facharbeiter- und Angestelltenklassen, die sowohl quantitativ als auch kulturell in der zweiten

Hälfte des 20. Jahrhunderts die Mitte der deutschen Gesellschaft ausmachten, und den darunterliegenden Armutsklassen auf die Übergangsverläufe der dort sozialisierten Jugendlichen auswirken. Das könnte dabei helfen, die auffällige Sterilität der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte über die Bedeutung sozialer Herkunft zu überwinden; wir diskutieren über diese Frage seltsamerweise zumeist, ohne dass Begriffe wie „Armut“ oder „Hartz IV“ überhaupt vorkommen.

Auf der anderen Seite ist auffällig, dass aktuelle soziologische Gesellschaftsanalysen die Bedeutung der beruflichen Ausbildung für die Reproduktion der sozialen Klassen fast komplett ignorieren. So sucht man beispielsweise sowohl bei Oliver Nachtweys „Abstiegsgesellschaft“ als auch bei Andreas Reckwitz' „Gesellschaft der Singularitäten“ vergeblich nach einer entsprechenden Analyse. Die Bedeutung der Hochschulbildung gegenüber der beruflichen Bildung wird in solchen weit über das empirisch begründete Maß Analysen – zumindest für den deutschen Fall – hinaus übertrieben. Aber selbst wenn die Kinder der Facharbeiter*innen und Angestellten heute eine Hochschulberechtigung anstreben, bleibt zu fragen, ob es sich dabei zwingend um eine Strategie des sozialen Aufstiegs handelt. Einerseits hat bald jede dritte Person, die eine duale Ausbildung beginnt, zuvor eine (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung erworben und andererseits führt die Expansion des Anteils der Beschäftigten mit Hochschulabschluss auf rund 30 Prozent bei den 30 bis 40-Jährigen dazu, dass die Entscheidung für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung und ggf. für ein Studium heute in vielen Fällen vermutlich eher – sowohl in der Absicht als auch im Ergebnis – als Versuch des Stuserhalts der Kinder aus den Facharbeiter- und Angestelltenklassen verstanden werden kann. Eine Erklärung dafür, warum entgegen der theoretischen Erwartungen, Stuserhaltmotive und die Absicht, eine Hochschulreife zu erwerben, nicht nach der sozialen Herkunft variieren, könnte in diesem Sinne darin liegen, dass Jugendliche heute den Erwerb der Hochschulreife nicht mehr als etwas Exklusives und direkt mit sozialem Aufstieg Verknüpftes betrachten.

Auch die Bedeutung des Migrationshintergrunds für die Übergangsverläufe, das zweite große Thema der Untersuchung von Busse, ist von disziplinübergreifender, gesellschaftlicher Bedeutung. Das sozialwissenschaftliche Konstrukt des Migrationshintergrunds ist mittlerweile in den Alltagssprachgebrauch übergegangen und mit zahlreichen Assoziationen aufgeladen worden. Das macht es tendenziell immer schwieriger, mit diesem Begriff möglichst wertfrei in der Forschung zu arbeiten.

Der Einfluss des Migrationshintergrunds, insbesondere als höhere Motivation zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung, zeigt sich in Busses Untersuchung klar. Weniger klar ist, wie dieser Einfluss theoretisch erklärt werden kann, denn „der Schwerpunkt der bisherigen Forschung [lag] vielmehr auf der empirischen Dokumentierung des Phänomens als auf der Ergründung der Entstehungsmechanismen“ (191). Eine kurzschlüssige Erklärung des Phänomens aus der jeweiligen ethnisch bezeichneten Kultur lässt sich wohl ausschließen.

Das Problem erinnert ein wenig an eine andere mittlerweile überwundene – oder nur nicht mehr erhobene? – Ungleichheit im deutschen Bildungssystem: Der Unterschied zwischen katholisch und protestantisch getauften Personen. Heute würde eine großangelegte Untersuchung potenti-

eller Bildungsungleichheiten zwischen christlichen Konfessionen vermutlich nur Kopfschütteln auslösen, aber vor etwas mehr als 100 Jahren widmete Max Weber diesem Phänomen umfangreiche Studien und noch in den 1960er Jahren war eben das *katholische* Arbeitermädchen vom Lande der Prototyp der Bildungsbenachteiligung.

Entsprechend könnte eine an Weber orientierte historisch-soziale Forschungsperspektive vielleicht weiterhelfen, um den Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I theoretisch zu erklären. Der Vergleich zeigt aber auch, dass die Menschen in einigen Jahrzehnten vielleicht ebenfalls den Kopf schütteln werden, wenn potentielle Bildungsungleichheiten zwischen Menschen auf die Existenz eines Migrationshintergrunds bezogen werden – das wäre vermutlich nicht die schlechteste Entwicklung, die unsere Gesellschaft nehmen könnte.

Zitieren dieser Rezension

Eckelt, M. (2021): bwp@-Rezension zu Robin Busse: Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten. Bielefeld: 2021, 1-9. Online:

https://www.bwpat.de/rezensionen/rezension_06-2021_busse.pdf (13.03.2021).
