



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bildungsaspirationen –

**Eine Analyse des aktuellen
Forschungsstandes unter besonderer Berücksichtigung
der Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen**

Verfasserin

Christine Stix

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt.
Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt.
Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer:

Prof. Dr. Moritz Rosenmund

Ehrenwörtliche Erklärung

Ich versichere hiermit,

dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und,

dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Datum

Unterschrift

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Entstehungsprozess von elterlicher Bildungsaspiration. Unter Bildungsaspirationen werden die Erwartungen der Eltern, hinsichtlich der zukünftigen Schulabschlüsse ihre Kinder verstanden.

Die Bildungskarriere von Kindern ist von den Entscheidungen der Eltern abhängig, die diese im Verlauf des Bildungswegs ihrer Kinder treffen müssen. Wie oder warum diese Entscheidungen getroffen werden ist letztendlich von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Zum einen können Empfehlungen von ErzieherInnen, LehrerInnen, schichtspezifische Sozialisation, Werte und Normen, Kosten-Nutzen-Betrachtungen oder das Interesse am Stuserhalt, diese Faktoren beeinflussen. Zum anderen orientieren sich Eltern auch an den schulischen Leistungen ihrer Kinder. Aufgrund dieser Faktoren entwickeln Eltern Bildungsaspirationen, welche schlussendlich die Schulkarriere ihrer Kinder prägen.

Die vorliegende Arbeit setzt genau an diesem Punkt an und beschäftigt sich mit dem Thema, warum und wie Bildungsaspirationen von Eltern entstehen. Um dem Entstehungsprozess von Bildungsaspirationen näher auf den Grund gehen zu können, wird in einem ersten Schritt auf den theoretischen Hintergrund von Bildungsaspirationen eingegangen. Hierzu wird die zugrundeliegende Theorie der rationalen Wahl und ein von Becker entwickeltes Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen vorgestellt.

Mit Hilfe dieses theoretischen Grundgerüsts werden in einem zweiten Schritt Faktoren abgeleitet die für die Entstehung von Bildungsaspirationen von Eltern verantwortlich sind. Die Faktorenauswahl soll einen Leitfaden darstellen, nach welchen Argumenten in den jeweiligen Studien gesucht werden kann, um feststellen zu können, wie die AutorInnen die Entstehung von Bildungsaspirationen begründen. Überprüft wird in weiterer Folge, mit welchen Theorien die AutorInnen arbeiten, um Bildungsaspirationen zu operationalisieren. Dies erfolgt im Rahmen eines Literaturvergleichs, der sich auf die folgenden drei Studien stützt: Kurz und Paulus 2006, Schuchart und Maaz 2007 sowie Stamm 2005.

Die Ergebnisse des Literaturvergleichs und die Einflüsse der Faktoren auf die Bildungsaspirationen werden mit Hilfe einer Grafik veranschaulicht. Es werden Übereinstimmungen und Unterschiede der Studien herausgearbeitet und eine Anforderungsliste entwickelt, die für zukünftige Studien zum Thema Bildungsaspirationen hilfreich sein kann.

Abstract

During the educational career of a child, parents have to make many educational decisions. The socio-economic background of the families influences these decisions.

The Term “aspiration” describes an individual’s own orientation to a goal. These aspirations are, in part, controlled by the expectations of others. While parent’s aspirations are mostly orientated on educational attainment of their child, Peer group and partner influences on goal-orientation also have an effect on parent’s decisions.

This paper deals with the question of the development of parental aspirations, based on the theoretical background variables. This paper looks at three studies dealing with educational aspirations, to analyze the importance of these variables.

Ultimately, the similarities of the studies are discussed and a conclusion for future studies about educational aspirations is derived.

Danksagung

Während des Studiums und der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit haben mich viele Personen begleitet und unterstützt. Dafür möchte ich mich ganz herzlich bei ihnen bedanken.

Mein besonderer Dank gilt vor allem:

Meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Moritz Rosenmund, der mich bei der Erstellung meines Diplomarbeitsthemas sehr unterstützt hat und darüber hinaus den Entwicklungsprozess dieser Arbeit sehr gewissenhaft verfolgte und mich bei der Ausarbeitung der Diplomarbeit immer wieder einen Schritt weiter gebracht hat.

Meinen Schwestern Elisabeth und Sigrid sowie meinen Eltern, die mich während des Studiums immer wieder motiviert haben und mich fachlich in der Phase der Diplomarbeit sehr unterstützt haben. Meinem Verlobten Nathan, der mich während dieses Studiums liebevoll unterstützt hat.

Für das Verständnis und die Liebe, die sie mir in diesen Jahren immer wieder entgegen gebracht haben, ein herzliches Danke.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	5
Inhaltsverzeichnis	11
1 Einleitung	13
2 Theoretischer Hintergrund	17
2.1 Der Begriff Aspiration.....	17
2.2 Theorien und Modelle, die als Erklärungen zur Entstehung von Bildungs- aspirationen dienen	19
2.2.1 Das Wisconsin-Modell	19
2.2.2 Rational-Choice-Modelle	21
2.2.2.1 Das Rational-Choice-Modell nach Boudon.....	22
2.2.2.2 Rational-Choice-Modelle nach Erikson und Jonsson, Breen und Goldthorpe.....	24
2.2.3 Bildungsaspirationen und Migrationshintergrund.....	28
2.2.3.1 Motiv des gesellschaftlichen Aufstiegs.....	29
2.2.3.2 Informationsdefizite.....	30
2.2.3.3 Erfahrungen mit Befragungen.....	31
2.2.3.4 Der Einfluss ethnischer Netzwerke.....	31
2.2.4 Modell zur Entstehung und der Umsetzungen von Bildungsaspirationen nach Becker.....	32
2.2.4.1 Entstehung von idealistischen und realistischen Aspirationen.....	34
2.2.4.2 Die Umsetzung von realistischen Bildungsaspirationen.....	41
2.2.5 Zusammenfassung.....	44
2.3 Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen für die Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen.....	45
2.3.1 Das Motiv des Statuserhaltes	45
2.3.2 Betrachtung der Entstehung von Bildungsaspirationen bei Migranten.....	46
2.4 Faktorengenerierung als Basis für den Studienvergleich zu elterlichen Bildungsaspirationen	47

3 Untersuchung der Studien zu Bildungsaspirationen	49
3.1 Beschreibung der ausgewählten Studien.....	50
3.2 Darstellung des Studienvergleichs.....	60
3.2.1 3-Studien-Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen.....	61
3.2.1.1 <i>Theoretischer Hintergrund</i>	62
3.2.1.2 <i>Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen</i>	63
3.2.1.3 <i>Informiertheit bezüglich externer Regeln</i>	66
3.2.1.4 <i>Einfluss „signifikanter Anderer“</i>	67
3.2.1.5 <i>Migrationshintergrund</i>	68
3.2.1.6 <i>Trennung von realistischen und idealistischen Aspirationen</i>	69
3.2.2 Beschreibung der Beziehung zwischen den Studien.....	70
3.3 Zusammenfassung und Erkenntnisse.....	71
3.4 Ausblick für künftige Studien.....	73
4 Zusammenfassung	75
Abbildungsverzeichnis	79
Tabellenverzeichnis	79
Literaturverzeichnis	81
Lebenslauf	85

1 Einleitung

Bildungsabschlüssen wird gegenwärtig ein immer größerer Stellenwert zugesprochen. Sie stellen unter anderem einen notwendigen Grundstein dar, um die, in der Gesellschaft angestrebten Ziele, wie zum Beispiel ein höheres Einkommen, einen höheren Sozialstatus oder eine bessere Lebensqualität, erlangen zu können. Um entsprechende Bildungsabschlüsse erreichen zu können, müssen die Weichen früh – in Form von Entscheidungen – gestellt werden. Das Resultat der Entscheidung wirkt sich letztendlich nach Beendigung der Bildungskarriere am Arbeitsmarkt aus. Durch geringe oder fehlende Bildungstitel sind diese Auswirkungen an den finanziellen Ressourcen und die sich daraus ergebenden gesellschaftlichen Positionen der einzelnen Menschen bemerkbar.

Den Zusammenhang zwischen diesen Entscheidungen und den tatsächlichen Bildungsabschlüssen haben schon viele AutorInnen (Schuchart/Maaz 2007, Becker 2000, Kleine/Paulus/Blossfeld 2010) untersucht. Auch in der Pisa-Studie wurde dieses Thema aufgegriffen und gezeigt, dass die Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen abhängig von mehreren Faktoren ist. Kleine, Paulus und Blossfeld nennen individuelle, institutionelle und familiäre Faktoren als ausschlaggebend für die Entscheidungsfindung. (Kleine/Paulus/Blossfeld 2010,104)

Als „Bildungsaspirationen“ werden dabei die Erwartungen von Eltern bezeichnet, welchen Schulabschluss ihr Kind in der Zukunft einmal erreichen soll. Bildungsaspirationen entstehen durch verschiedenste Einflussfaktoren. Eines der Hauptmotive für die Entstehung von Bildungsaspirationen von Eltern, ist das Motiv des Stuserhaltes.

Personen aus den wohlhabenden Schichten sorgen sich etwa, ihren Status zu verlieren, sollten ihre Kinder nicht die angemessenen Bildungskarrieren erreichen. Eltern aus sozial schwächeren Verhältnissen droht hingegen kein Statusverlust, wenn sie sich für einen niedrigeren Schulabschluss entscheiden. Ebenso werden schichtspezifische Werte und Normen den Kindern von klein auf unbewusst mitgegeben. Eine damit verbundene Erwartungshaltung der Eltern kann sich auf den weiteren Bildungsweg des Kindes auswirken. (Boudon 1974, 29-31, Böttcher 2000, 42)

Weitere Faktoren für die Entstehung von Bildungsaspirationen können Empfehlungen von LehrerInnen und anderen Personen sein, die einen Einfluss auf die Ausprägung der Aspirationen von Eltern ausüben. Auch Kosten-Nutzen-Berechnungen können das Verhalten der Eltern beeinflussen. Eltern bewerten Schulabschlüsse nach den grob kalkulierten Kosten und Nutzen und wählen jenen Bildungsweg für ihr Kind aus, der ihren Erwartungen am meisten entspricht. Aber auch die schulischen Leistungen der Kinder dienen Eltern als Orientierung, wenn sie sich schlussendlich für die weitere Bildungslaufbahn ihres Kindes entscheiden.

Forschungsfrage und Kapitelüberblick

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, warum und wie Bildungsaspirationen bei Eltern entstehen. Viele Studien haben sich bereits diesem Thema gewidmet und daraus wurde die Forschungsfrage für die vorliegende Arbeit abgeleitet:

„Mit Hilfe welcher Ansätze überprüfen AutorInnen in ausgewählten Studien ihre Annahmen über das Zustandekommen von elterlichen Bildungsaspirationen?“

In erster Linie soll beantwortet werden mit welcher Theorie die Entstehung von Bildungsaspirationen erklärt werden kann. Außerdem soll herausgearbeitet werden, welche Faktoren aufeinander wirken, um das Ausmaß von Bildungsaspirationen zu bestimmen oder zu beeinflussen.

Der erste Teil dieser Arbeit widmet sich dabei den theoretischen Grundlagen. In der Bildungssoziologie wird dem Konzept der Bildungsaspirationen bereits seit langem ein großer Stellenwert zugesprochen. Es wird oft zur Vorhersage von Bildungsergebnissen und im Speziellen zur Erklärung von sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg verwendet. (Stöckè 2010a) Der Begriff der „Bildungsaspiration“ wird genauer definiert, weiters werden jene Auszüge der jeweiligen theoretischen Ansätze präsentiert, die sich mit dem Zustandekommen von Bildungsaspirationen beschäftigen. Die dabei relevanten theoretischen Grundlagen lassen sich vor allem auf das Wisconsin-Modell zurückführen, das in diesem Teil der Arbeit genauer erläutert wird. Verschiedene Rational-Choice-Modelle von Boudon, Erikson/ Jonsson und Breen/ Goldthorpe, welche die Rahmenbedingungen für die jeweilige Entscheidung über die Schullaufbahn beschreiben, werden als Erklärung für Bildungswegentscheidungen herangezogen. In einem Zusatzkapitel wird der Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und Bildungsaspirationen theoretisch beschrieben. Darauf aufbauend wird ein Modell zur Entstehung und der Umsetzung von Bildungsaspirationen nach Becker 2010 vorgestellt.

Anschließend werden Faktoren zusammengefasst, die aus den vorab dargestellten theoretischen Grundlagen abgeleitet wurden. Die Faktorenauswahl soll einen Leitfaden darstellen, nach welchen Argumenten in den jeweiligen Studien gesucht werden kann, um feststellen zu können, wie die AutorInnen die Entstehung von Bildungsaspirationen begründen. Überprüft wird in weiterer Folge, mit welchen Theorien die AutorInnen arbeiten, um Bildungsaspirationen zu operationalisieren.

Im zweiten Teil meiner Arbeit wird versucht festzustellen, ob die aus den theoretischen Grundlagen abgeleiteten Faktoren auch von anderen AutorInnen verwendet werden, um die

Entstehung von Bildungsaspirationen begründen zu können. Dies erfolgt im Rahmen eines Literaturvergleichs, der sich auf die folgenden drei Studien stützt: Kurz und Paulus 2006, Schuchart und Maaz 2007 sowie Stamm 2005. Die Studien werden in einer Tabelle nach äußeren Merkmalen kurz zusammengefasst und anschließend inhaltlich vorgestellt werden.

In einem weiteren Schritt werden mit Hilfe eines eigens konstruierten Modells die Beziehungen der drei ausgewählten Studien zueinander veranschaulicht. Die Ergebnisse werden mit Hilfe einer Grafik dargestellt. Das Modell veranschaulicht des weiteren, welche Faktoren von allen AutorInnen und welche nur von einzelnen Autoren verwendet wurden. Anhand dessen lassen sich erstens die verschiedenen Studien auf ihre gemeinsamen Konzepte oder aber auch auf die Verwendung von einzelnen Konzepten hin vergleichen. Zweitens können diese Konzepte auf häufige oder seltene Beziehungen hin untersucht werden. Diese Beziehungen können auch dahingehend untersucht werden, ob sie von den AutorInnen nur angenommen oder auch empirisch getestet wurden.

Zum Abschluss wird in einem dritten Teil die Gelegenheit genutzt, um mögliche Ansprüche und Änderungen, die an eine empirische Studie zu Bildungsaspirationen zu stellen sind, anzuführen.

2 Theoretischer Hintergrund

Die Frage, welchen Beruf sich Eltern für ihre Kinder wünschen oder vorstellen können, wird in der Bildungsforschung oft gestellt und untersucht¹. Ebenso oft werden Kinder nach ihren Berufswünschen gefragt. Bildungsaspirationen von Eltern und Kindern werden meist zur Vorhersage von Bildungsergebnissen und zur Erklärung von sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg verwendet. (Stocké 2010a)

Als theoretische Grundlage des Konzepts der Bildungsaspirationen berufen sich viele ForscherInnen auf das Wisconsin-Modell, das um 1970 von Sewell, Haller und Portes entwickelt wurde. Mit diesem Modell wurde vor allem der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Bildungserfolg und erreichtem beruflichen Status untersucht. (Kristen 1999, 9)

Ebenso findet sich in der Literatur der (durch zahlreiche empirische Studien bestätigte) Ansatz, der besagt, dass der sozioökonomische Status der Eltern Auswirkungen auf den Bildungserfolg ihrer Kinder hat. Raymond Boudon beschreibt dies 1974 in seinen Studien über die Auswirkungen des primären und sekundären Sozialisierungseffektes. Bildungsentscheidungen werden nach Boudon aufgrund von Ergebnissen einer Kosten-Nutzen-Kalkulation getroffen. Bevor auf das Wisconsin-Modell näher eingegangen wird, soll zunächst der Begriff Aspiration näher erklärt werden.

2.1 Der Begriff Aspiration

Haller definiert den Begriff Aspiration als „ego's own orientation to a goal“ (Haller 1968, 484). Er versteht unter Aspirationen im Grunde eine Ausrichtung auf ein Ziel, die eine Person an sich selbst stellt.

Haller nimmt in Anlehnung an Lewin eine weitere Differenzierung des Aspirationsbegriffs vor. (Kurz/ Paulus 2006, 5491) Er unterteilt den Begriff in realistische und idealistische Aspirationen und beschreibt dies folgendermaßen: „The former being what the person thought he might really be able to attain, and the latter what he hoped to attain if all went well“ (Haller 1968, 484).

Stocké unterteilt den Aspirationsbegriff ebenfalls in realistische und idealistische Aspirationen und definiert ihn folgendermaßen:

„Idealistische Bildungsaspirationen entsprechen oft von der Realität losgelösten und daher kontrafaktischen Werthaltungen, die den elterlichen Ansprüchen an die Bildungskarrieren

¹ Stocké 2009, Kleine/Biedinger 2009, Kleine/Paulus/Blossfeld 2009, Lachmayer 2009, Diefenbach 2007, Paulus/Blossfeld 2007, Ditton et al. 2005, Erikson/Jonsson 1996, Delgado-Gaitan 1992, Relikowski et al. 2009, Goldenberg et al. 2001, Roth et al. 2010, Konczal/Haller 2008, Smith 2008, Matute-Bianchi 1986 uvm.

ihrer Kinder zugrunde liegen“ (Stocké 2010b). Idealistische Aspirationen kennzeichnen einen erhofften und gewünschten Bildungsabschluss, wobei der tatsächlichen Schulleistung oder dem Kostenfaktor hier keine Beachtung geschenkt wird.

„Realistische Bildungsaspirationen sind demgegenüber Erwartungen der Eltern darüber, welche Schulabschlüsse ihre Kinder in der Zukunft tatsächlich erzielen werden. Zu erwarten ist, dass diese Einschätzungen auf den tatsächlichen sowie den von den Eltern wahrgenommenen Schulleistungen der Kinder und auf der eigenen, elterlichen Motivation zur Realisierung anspruchsvoller Bildungsabschlüsse beruhen“ (Stocké 2010b). Bei den realistischen Aspirationen handelt es sich daher um jenen Bildungsabschluss, der unter verschiedenen Voraussetzungen als realisierbar eingestuft werden kann.

Zur Erfassung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen werden in der Literatur unter anderem folgende Formulierungen verwendet:

Fragen zu den idealistischen Bildungsaspirationen können lauten:

- “How much education would you really like your child to receive, if at all possible?” (Marjoribanks 1998, 182).
- “ What type of job do you plan or expect to have at the age 30?” (Morgan 2006, 1528)
- „Wenn Sie einmal ganz von den derzeitigen Schulleistungen Ihres Kindes absehen und auch davon, welchen Schulabschluss Ihr Kind später einmal wahrscheinlich machen wird: Können Sie mir bitte mit dieser Skala sagen, wie stark die folgenden Abschlüsse Ihrer persönlichen Idealvorstellung entsprechen?“ (Stocké 2010a)
- „Was glaubst du, welche der folgenden Ausbildungen du abschließen wirst?“ (Pisa 2009, 43)

Beispiele für die Messung von realistischen Bildungsaspirationen sind:

- “What kind of job do you really expect your child to have? (Marjoribanks 1998, 183).
- „Wenn Sie einmal alles in Betracht ziehen, was Sie derzeit wissen, für wie wahrscheinlich halten Sie es, dass Ihr Kind die folgenden Schulabschlüsse tatsächlich machen wird?“ (Stocké 2010b)
- „Welchen höchsten schulischen Abschluss wird ihr Kind erreichen?“(Lachmayr 2009, 95)
- „Wie sicher sind Sie, dass dieser Ausbildungswunsch erfolgreich abgeschlossen werden kann?“ (Lachmayr 2009, 95)

2.2 Theorien und Modelle, die als Erklärung für die Entstehung von Bildungsaspirationen dienen

In diesem Kapitel geht es primär darum, das Prinzip von Rational-Choice-Modellen vorzustellen, um besser darstellen zu können, welche Prozesse Eltern durchlaufen, wenn sie Entscheidungen im Bezug auf den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder treffen müssen.

2.2.1 Das Wisconsin-Modell

Nach Haller können diese selbst auferlegten Ziele („ego’s own orientation to a goal“), auch von „signifikanten Anderen“, wie zum Beispiel den Eltern, LehrerInnen oder Gleichaltrigen, beeinflusst werden. „We are beginning to learn that one’s own goal-orientation are in part controlled by the expectations others have for him“ (Haller 1968, 484). Bekannt wurde das Konzept der Bildungsaspirationen durch die Forschungseinrichtung der Wisconsin-Schule in den 1960er und 1970er Jahren. Im Focus dieser Untersuchung standen die Analyse von Mobilitätsprozessen und die Frage, welchen Einfluss die soziale Herkunft der Eltern und ihre Bildungsqualifikationen auf die spätere berufliche Position der Kinder haben.

William H. Sewell und seine MitarbeiterInnen übernahmen Hallers Argumentation und kamen zu dem Ergebnis, „dass es sich bei Bildungsaspirationen um spezifische Einstellungen handelt, die primär aus den normativen Erwartungen von ‘signifikanten Anderen’ (Lehrer, Eltern, peers) resultieren und sich auf Basis der Schulleistungen formieren“ (Kurz/Paulus 2006, 5491).

„Bildungsaspirationen sind demnach sozusagen vorweggenommene Bildungsentscheidungen“ (Kurz/Paulus 2006, 5490).

In Abbildung 1 ist eine vereinfachte und modifizierte Darstellung von Becker zum Wisconsin-Modell zu sehen.

Das Wisconsin-Modell

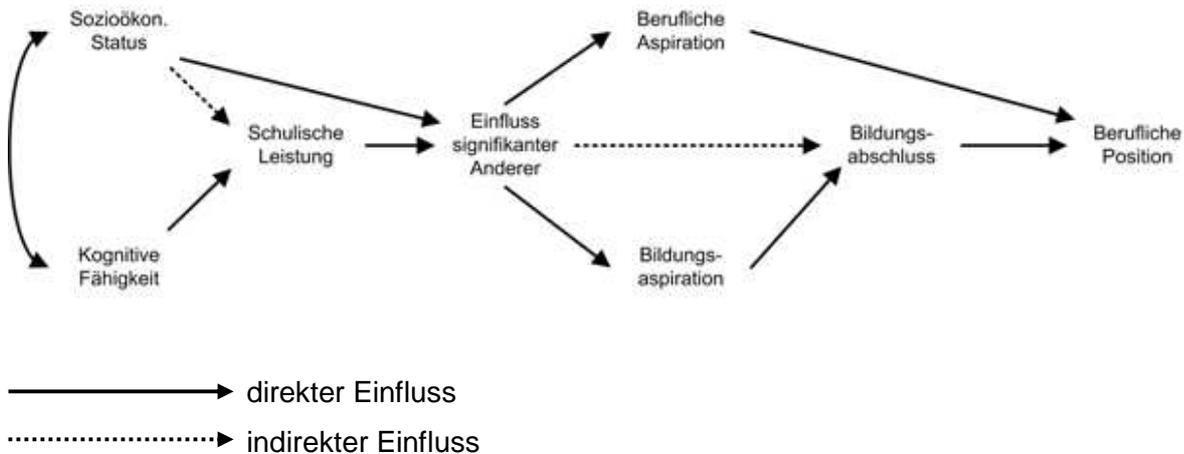


Abbildung 1: Wisconsin-Modell, Becker 2010, 5

Das Wisconsin-Modell erklärt die Entstehung von Berufs- und Bildungsaspirationen. Wie bereits erwähnt wird dabei angenommen, dass der sozioökonomische Status, die kognitiven Fähigkeiten und die schulischen Leistungen der Kinder sowie der Einfluss von „signifikanten Anderen“ Auswirkungen auf die Bildungsqualifikationen und auf die spätere berufliche Position der Kinder haben.

Vorstellungen der Eltern in Bezug auf die Bildung ihrer Kinder werden stark von ihrer eigenen sozialen Herkunft geprägt. Die Bildungsaspirationen der Kinder hängen laut Becker (2010) besonders von diesen elterlichen Aspirationen ab und werden auch von „signifikanten Anderen“ wie zum Beispiel Gleichaltrigen beeinflusst.

„Neben dem indirekten Einfluss der signifikanten Anderen durch die Beeinflussung der Bildungsaspiration des Kindes wird auch ein direkter Einfluss der signifikanten Anderen auf den Bildungserfolg des Kindes angenommen, jedoch wird der indirekte Pfad über die Bildungsaspiration des Kindes als dominanter angenommen“ (Becker 2010, 5).

Becker schließt daraus, dass das Anspruchsniveau der „signifikanten Anderen“ bezüglich der Bildung wie auch die Bildungsaspirationen des Kindes eine wichtige Stellung in diesem Modell einnehmen, welche den Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf den Bildungserfolg vermitteln.

Das Wisconsin-Modell widmet sich vorrangig der Modellierung von Bildungsaspirationen von Kindern. In dieser Arbeit wird aber die Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen diskutiert. Die Darstellung des Wisconsin-Modells wird in erster Linie benötigt um einen Einblick in die Einflussfaktoren zu bekommen und in zweiter Linie, um das Modell von Becker in Kapitel 2.2.4 darstellen zu können. Becker entwirft eine Weiterentwicklung dieses

Modells und teilt es in idealistische und realistische Aspirationen. Des Weiteren, werden Faktoren wie soziales und kulturelles Kapital sowie externe Barrieren hinzugefügt.

2.2.2 Rational-Choice-Modelle

Im Verlauf einer Bildungskarriere müssen Eltern von der Grundschulzeit an wichtige Entscheidungen an den verschiedenen Übergängen zur nächsten Bildungsinstitution treffen. Die Bildungslaufbahn eines jeden Kindes ist somit durch viele Verzweigungen geprägt, an denen Eltern über die weitere Bildungskarriere ihres Kindes entscheiden müssen. Nach Absolvierung der Pflichtschulzeit wird zwischen einem Fortsetzen der Bildungslaufbahn im Schulbereich oder einem möglichen Eintritt in den Arbeitsmarkt entschieden. Bildungsentscheidungen sind somit beachtliche, zukunftsorientierte Abkommen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben zu treffen sind. Fehlentscheidungen können daher mit beträchtlichen Kosten verbunden sein. Ein zu gering gewählter Bildungsweg kann unter Umständen den Weg zu höheren beruflichen Karrieren verwehren. Um zusätzliche Qualifikationen für die entsprechende höhere Bildungsstufe zu erlangen, ist mit einer Kostenbelastung für die Eltern zu rechnen. (Ditton 2007a, 7-9, Kristen 1999, 16 -17)

Nicht nur die Eltern entscheiden in diesen wichtigen Phasen des Lebens über den Bildungsprozess, sondern auch die Schule bestimmt mit Beurteilungen (Zeugnissen,...) den Entscheidungsprozess und ist somit ein wichtiger Anhaltspunkt für Eltern. Eltern stellen für die Bildungskarriere ihrer Kinder Kosten-Nutzen Überlegungen an. Nach der Rational-Choice-Theorie bewerten Eltern verschiedene Schulabschlüsse nach den zu erwartenden Kosten und Nutzen der Ausbildung und entscheiden sich dann für den Bildungsweg, der die erwarteten Erträge einbringt. (Breen/ Goldthorpe 1997, Erikson/ Jonsson 1996, Kleine/ Paulus/ Blossfeld 2010)

Eine richtungweisende Umsetzung des Rational-Choice-Ansatzes in der Bildungssoziologie hat Boudon vorgestellt. Er erklärt die resultierenden Unterschiede in der Bildungsbeteiligung aus einem Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte. Bedeutend für den Rational-Choice-Ansatz sind auch die Modelle von Erikson und Jonsson sowie Breen und Goldthorpe. Auch wenn die Modelle untereinander etwas abweichen setzen alle am Grundgedanken des rationalen Kalküls an. Der Nutzen aus diesen Berechnungen wird als das Ergebnis aus Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeit abzüglich der Kosten angesehen. Die erwarteten Erträge kann der Erwerb von Statusmerkmalen, das erzielbare Einkommen, das soziale Prestige oder der Erhalt der sozialen Position der Herkunftsfamilie sein. (Ditton 2007b, 24)

2.2.2.1 Das Rational-Choice-Modell nach Boudon

Das Rational-Choice-Modell nach Boudon setzt sich mit sozialen Bildungsungleichheiten auseinander. Es wird dabei untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen dem angestrebten Bildungs- oder Sozialstatus einer Person und seiner sozialen Herkunft besteht. In Ausführungen von 1974 kommt Boudon zu dem Ergebnis, dass Bildungsentscheidungen aufgrund von Ergebnissen einer Kosten-Nutzen-Kalkulation getroffen werden. Boudon befasst sich also damit, wie Eltern Entscheidungen für ihre Kinder treffen. Seinem Modell zufolge berücksichtigen Eltern die Vor- und Nachteile höherer Bildung im Sinne einer quasi-ökonomischen Investitionsentscheidung. (Boudon 1974, 51)

Eltern entscheiden sich für jenen Bildungsweg, der ihnen vorteilhafter als ein anderer erscheint. Vor allem Eltern mit einem höheren sozialen Status sind sich der Bedeutung von Bildung und Ausbildung bewusst, und wollen ihren Kindern den privilegierten Lebensstatus ermöglichen, den sie selbst erreicht haben.

Boudon benennt folgende Faktoren, die für die Entscheidung über den Bildungsweg wesentlich sind (Abbildung 2):

- die Bildungsrenditen, worunter Boudon die erwarteten Berufs- und Einkommenschancen sowie den sozialen Aufstieg oder den Stuserhalt sieht
- die Kosten der Bildung (Investitions- und Opportunitätskosten) und
- die Sozialisation im Elternhaus, welche die kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen sowie die Schulleistungen der Kinder umfassen.

Diese drei Faktoren führen nun nach Boudon zum primären und sekundären Herkunftseffekt, der schließlich für die soziale Ungleichheit von Bildungschancen verantwortlich ist. (Boudon 1974, 29 – 31, Becker R. 2008, 167 – 168)

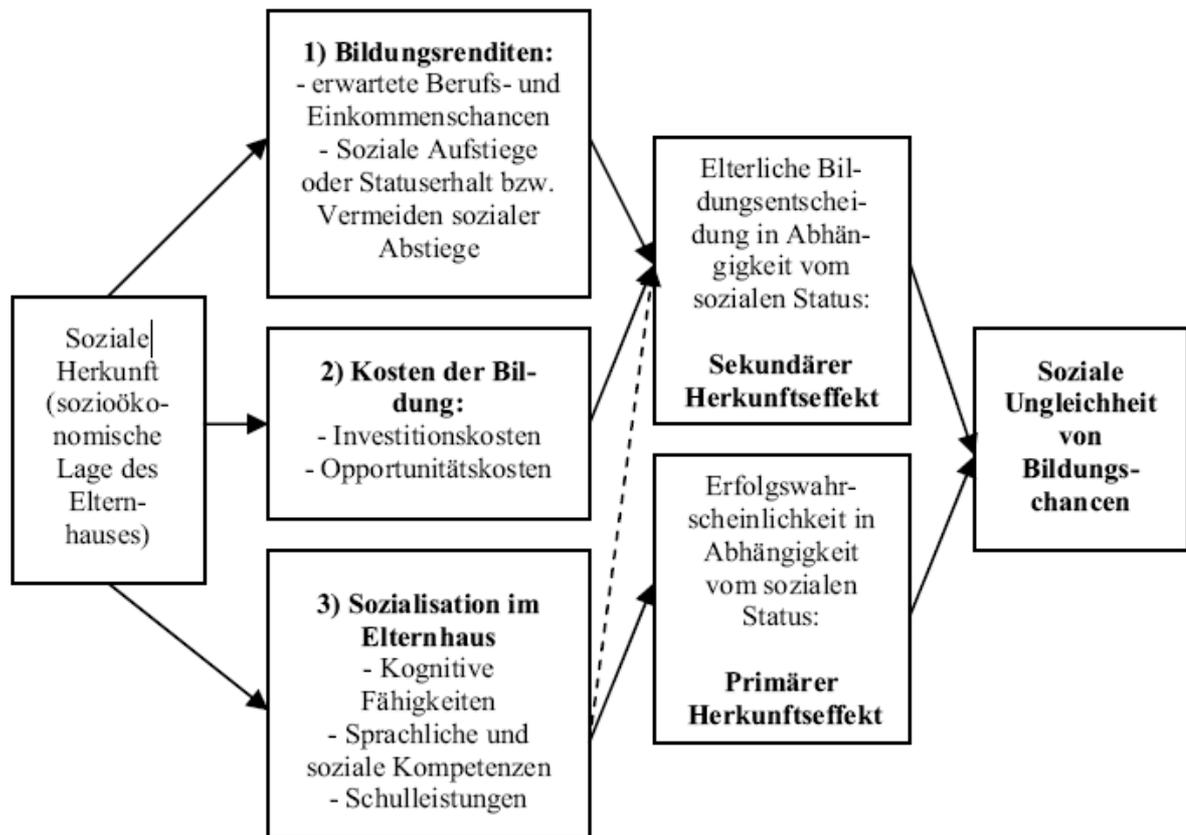


Abbildung 2: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon, Becker R. 2008, 168

Unter dem primären Herkunftseffekt versteht Boudon Kompetenzunterschiede, die im Sozialisationsprozess durch die soziale Herkunft entstehen. Die soziale Herkunft bewirkt als kultureller Effekt in der sozialen Schichtung, dass die Kinder verschieden auf die Schullaufbahnen verteilt werden. Boudon bezieht sich hier auf aktuelle Erkenntnisse aus der Sozialisations- und Bildungsforschung. Die besagen, dass sich die Sozialschichten in der Vermittlung von Sprachkultur, in der Lern- und Bildungsmotivation bis zum Handeln und Lernen sowie in den Lerngewohnheiten voneinander unterscheiden. Dadurch ergeben sich gezwungenermaßen aufgrund Unterschieden in der sozialen Herkunft die vorschulische Bildung der Kinder sowie herkunftsbedingte Ungleichheiten bei den Startbedingungen für die Schulbildung der Kinder. (Boudon 1974, 29, Böttcher 1985, 207)

Der „primäre Herkunftseffekt“ beschreibt den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft des Elternhauses und der schulischen Leistung des Kindes. Kristen beschreibt dies folgend: „Je niedriger der Sozialstatus der Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung der Kinder und desto begrenzter ist deren Schulerfolg“. (1999, 22) Die Erfolgswahrscheinlichkeiten von Menschen in unterschiedlichen sozialen Schichten unterscheiden sich daher von Beginn an in ihren Bildungslaufbahnen.

Das Hauptaugenmerk dieses Modells liegt aber auf den „sekundären Effekten“, die sich nach dem Familienstatus richten. Diese sind an den diversen Bildungsübergängen sichtbar, wenn Entscheidungen aufgrund des Einflusses der sozialen Herkunft der Familie getroffen werden. Diese Entscheidungen werden nach Boudon von den Bildungsaspirationen der Eltern und von ihrer Bildungstradition gelenkt. Familien treffen Bildungsentscheidungen in Abhängigkeit von ihrem sozialen Status und wählen diejenige Schullaufbahn aus, die sie für vorteilhafter ansehen als andere Bildungswege. Boudon schließt daraus: Je höher der soziale Status der Familie, desto höher ist der Bildungsabschluss der Kinder. (Boudon 1974, 30)

Das Modell Boudons zu den primären und sekundären Herkunftseffekten gilt jedoch nur als eine Möglichkeit zur Erklärung für Bildungsentscheidungen. Obwohl sich in der Bildungsforschung sehr viele Studien mit diesem Thema beschäftigt haben, „ist die Emergenz der primären und sekundären Herkunftseffekte noch nicht gänzlich geklärt“ (Becker R./ Lauterbach 2008, 16). Studien dazu findet man unter anderem auch von Grundmann et al. 1994 und Hillmert 2003.

Becker R. und Lauterbach sind der Meinung, dass eventuell zu wenige verfügbare Daten vorliegen oder zu wenig Forschungsarbeiten existieren, die den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, schulischer Performanz und der Bildungsentscheidung von Eltern untersuchen. (Becker R./ Lauterbach 2008, 16)

Erikson/ Jonsson 1996 und Breen/ Goldthorpe 1997 entwickeln ebenfalls Modelle zur Erklärung von Bildungswegentscheidungen. Laut den Autoren werden Bildungswegentscheidungen aufgrund von Rational-Choice-Modellen getroffen.

2.2.2.2 Rational-Choice-Modelle nach Erikson und Jonsson, Breen und Goldthorpe

Erikson und Jonsson 1996 befassen sich wie Boudon mit der Erklärung von Bildungsungleichheiten, die vom sozialen Hintergrund abhängig sind. In Anlehnung an Boudon nehmen die beiden Autoren an, dass Eltern im Bezug auf die Entscheidung für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder die Auswahl von mehreren Handlungsalternativen abhängig machen. Nach einer rationalen Abwägung von Bildungskosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten, wird diejenige Alternative gewählt, die dem erwarteten Bildungserfolg ihres Kindes den größten Nutzen bringt.

Die Autoren nehmen aber an, dass Eltern keine umfassenden Berechnungen ihres Lebenseinkommens vornehmen, sondern eine Schätzung ihres Einkommens durchführen, wobei zukünftige Vorteile miteingerechnet werden. Diese Vorteile ergeben sich aus

bestimmten Rahmenbedingungen wie beispielsweise günstige Arbeitsbedingungen, sozialer Status und Prestige. (Erikson/ Jonsson 1996, 10 – 13, Ditton 2007b, 24)

Mit Hilfe eines mathematischen Modells schildern Erikson und Jonsson in der Sprache der Werterwartungstheorie² Entscheidungssituationen von Eltern. Dabei werden Erwartungswerte für die einzelnen Handlungsalternativen herausgebildet und anschließend zum Vergleich herangezogen.

Die Erträge der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse werden in diesem Modell mit einem B (benefits) bezeichnet. Ebenso werden die Gesamtkosten des Bildungsweges mit einem C (costs) und die Wahrscheinlichkeit für einen erfolgreichen Bildungsabschluss mit einem p (probability of success) gekennzeichnet. (Erikson/ Jonsson 1996, 13 –15, Ditton 2007a, 10, Kristen 1999, 30)

Die beschriebene Formel lautet nun: $U = pB - C$

Gemäß der Rational-Choice-Theorie wird diejenige Bildungsentscheidung gewählt, die den höchsten Gesamtnutzen (U-Wert) aufweisen kann.

Erikson und Jonsson können mit Hilfe dieses Modells Auswirkungen auf die Bildungsentscheidungen untersuchen, indem sie die einzelnen Parameter variieren und somit den Einfluss der sozialen Herkunft auf verschiedene Bildungsentscheidungen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen zeigen. (Erikson/ Jonsson 1996, 14 – 16)

2 Die „Werterwartungstheorie“ basiert auf der Grundlage der Überlegungen von Esser 1999 und Boudon 1974 und erklärt soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Das Grundmodell ist nutzentheoretisch und basiert auf der Rational-Choice-Theorie. (Esser 1999, 266). Das Grundprinzip lautet: „Versuche Dich vorzugsweise an solchen Handlungen, deren Folgen nicht nur wahrscheinlich, sondern Dir gleichzeitig auch etwas wert sind! Und meide ein Handeln, das schädlich bzw. zu aufwendig für Dich ist und/oder für Dein Wohlbefinden keine Wirkung hat!“ (Esser 1999, 248). Die Annahmen der Werterwartungstheorie lassen sich in sechs Punkten zusammenfassen: Jedes Handeln ist eine Wahl zwischen Alternativen, jedes Handeln hat Folgen, die Folgen werden vom Akteur bewertet, die Folgen treten mit unterschiedlicher Wahrscheinlichkeit auf, Handlungsalternativen werden einer Evaluation unterzogen, es wird stets die Handlungsalternative ausgewählt, deren WE-Gewicht maximal ist. (Esser 1999, 248) Esser geht davon aus, dass Eltern zwei Entscheidungsmöglichkeiten haben. Entweder sie geben ihr Kind in die Hauptschule oder in eine weiterführende Schule. Diese Entscheidung wird auf Grund von Kosten-Nutzen-Berechnungen gefällt. Zu den Kosten zählt Esser einen eventuellen Statusverlust der Eltern, sowie das entgangene Einkommen bei einem früheren Eintritt ins Berufsleben. Als Nutzen sieht er den Zugang zu einem bestimmten Beruf. In einem weiteren Schritt geht Esser davon aus, dass die Kosten und der Wert der Bildung für alle sozialen Schichten gleich sind. Der Statusverlust und die damit verbundenen Kosten betreffen aber nur die Mittel- und die Oberschicht. Die Unterschicht benötigt für einen Stuserhalt weniger Bildung, während dies für die anderen Schichten nicht der Fall ist. (Esser 1999, 266-268) Esser führt für diese Theorien dementsprechende mathematische Berechnungen durch, auf die in dieser Arbeit nicht mehr näher eingegangen wird.

In erster Linie gehen die Autoren der Frage nach, warum C, B und p und somit auch U mit der sozialen Herkunft ein wechselseitiges Verhältnis eingehen und damit zu unterschiedlichen Bildungsentscheidungen der verschiedenen sozialen Schichten führen. Fürs erste beschreiben sie Unterschiede, die sich aus den akademischen Fähigkeiten der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft ergeben. Erikson und Jonsson stellen fest, dass Kinder, deren Eltern einer höheren sozialen Schicht angehören, von Anfang an über günstigere Startbedingungen und somit über bessere akademische Kompetenzen verfügen. Diese Unterschiede werden vor allem im Parameter p, den Wahrscheinlichkeiten für einen erfolgreichen Bildungsabschluss, sichtbar. Einzurechnen sind hierbei Unterschiede in den Ressourcen, die Familien auf Grund von ökonomischen, kulturellen und sozialem Kapital zur Verfügung stehen. Je höher diese für den Bildungserfolg notwendigen Ressourcen sind, desto eher steigen die Wahrscheinlichkeiten für einen erfolgreichen Bildungsabschluss. (Erikson/ Jonsson 1996, 17 - 20).

Eltern aus den sozial gehobeneren Schichten sind eher in der Lage, ihren Kindern in der Schule behilflich zu sein, und verfügen auch über nützliches Wissen, das für das Fortbestehen im Schulsystem wichtig ist. Eltern aus sozial höher gestellten Schichten verfügen ebenfalls über umfangreiche finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten als Eltern aus unteren Schichten, die für die Gesamtbildungskosten C von Bedeutung sind. (Erikson/ Jonsson 1996, 21).

In einem weiteren Schritt lassen die Autoren eine Argumentation von Boudon in ihr Modell für die Bewertung von Bildungserträgen B mit einfließen. Bei Familien aus privilegierten Schichten sind die Bildungserträge meist höher, da diese Familien auf Grund der Sorge eines Statusverlustes im Falle der Wahl eines „nicht adäquaten“ Bildungsweges, grundsätzlich mehr in Bildung investieren. Die Gefahr eines sozialen Abstiegs der privilegierten Familien wiegt dabei schwerer als die positive Wahrnehmung eines Aufstiegs durch einen Bildungsgang in weniger privilegierten Schichten. (Erikson/ Jonsson 1996, 26–27)

Zu Verschiebungen in C (costs) und p (probability of success) kann es außerdem kommen, wenn institutionelle Aspekte berücksichtigt werden. Institutionelle Besonderheiten können einen bestimmten Anreiz für die finanziellen Berechnungen der Familien liefern. Sie können in den Bildungsentscheidungen als Randbedingung fungieren und Entscheidungen vorstrukturieren. Selektionshürden können so verringert oder hinausgezögert werden. Für Kinder kann sich so eine veränderte Ausgangslage bei den Übergangsentscheidungen ergeben. Institutionelle Veränderungen können auch zu Anpassungen im Entscheidungsverhalten führen. (Erikson/ Jonsson 1996, 30 – 33)

Erikson und Jonsson stellen hiermit ein Modell zur Begründung von Bildungsentscheidungen vor, welches durchwegs an Boudons Ansatz anschließt. Im Zentrum stehen mögliche Berechnungen von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Mit Hilfe der Sprache der Werterwartungstheorie kann gezeigt werden, wie sich einzelne Einflussgrößen je nach sozialer Schicht auf Veränderungen der entsprechenden Parameter auswirken.

Richard Breen und John H. Goldthorpe haben ebenfalls ein Modell zur Erklärung von Bildungswegentscheidungen entwickelt. Der Fokus dieses Modells liegt auf der Beschreibung der Entscheidungsprozesse an den diversen Bildungsübergängen zu den nächsten Bildungssystemen. (Abletis 2010, 9-13, Breen /Goldthorpe 1997, 279)

Nach Breen und Goldthorpe werden Entscheidungen, die an den jeweiligen Übergängen vorkommen, wie folgt zusammengefasst. Am ersten Verzweigungspunkt sind drei mögliche Szenarien vorstellbar: (a) Verlassen des Bildungssystems und Eintritt in das Berufsleben, (b) Weiterführen des Bildungsweges mit dem angemessenen Schulerfolg oder (c) Fortführung des Bildungsweges mit der Gefahr, eines Misserfolgs.

Ebenso befinden sich in dieser Phase drei Faktoren, welche den weiteren Handlungsverlauf entscheiden. (i) Die anfälligen Kosten bei einer Weiterführung des Bildungsweges, (ii) die nicht vorhersehbare Wahrscheinlichkeit für einen Schulerfolg und (iii) welchen Einfluss die Entscheidungen (Verlassen der Schule, Schulerfolg und Misserfolg) auf den familiären Status ausüben. (Breen/ Goldthorpe 1997, 279 – 282)

Die Autoren nehmen an, dass diese Entscheidung mit drei Alternativen (Verlassen der Schule, Schulerfolg und Misserfolg) das familiäre Ansehen beeinflussen. Es besteht die Wahrscheinlichkeit, aufgrund einer der genannten Faktoren in die Ober-, Mittel- oder Unterschicht eingeordnet zu werden. Um diese Aussage zu bekräftigen, stellen sie einige Hypothesen auf, bei denen sie annehmen, dass diese gesellschaftlich weitgehend ähnlich gesehen werden.

Ist das Weiterführen des Bildungsweges mit dem angemessenen Schulerfolg anzunehmen, so steigen die Möglichkeiten, der Oberschicht zugeordnet zu werden. Bei einem Misserfolg oder einem Austritt aus dem Schulwesen sinken diese Möglichkeiten.

Ein Misserfolg in der Schulkarriere führt mit großer Wahrscheinlichkeit zu einem Eintritt in die Unterschicht, nachdem für den Verbleib im Bildungswesen entschieden wurde.

Fällt die Entscheidung, die Schule frühzeitig zu beenden, so schwinden die Chancen, der Oberschicht anzugehören und man wird demzufolge der Mittelschicht zugeteilt. Wird das Schulsystem erfolgreich absolviert, kann mit einer Zuordnung in die Oberschicht gerechnet werden. (Breen/ Goldthorpe 1997, 282; Abletis 2010, 14 – 16)

Breen und Goldthorpe nehmen an dieser Stelle auf Boudons Unterscheidung zwischen den primären und sekundären Effekten Bezug, um die oben beschriebenen schichtspezifischen Bildungsentscheidungen zu erklären. Die Familien aus der Oberschicht verfügen über mehr finanzielle Ressourcen und im Durchschnitt über bessere Schulleistungen. Kinder aus diesen Schichten haben unter diesen Voraussetzungen ganz andere Ausgangsbedingungen als Kinder, deren familiärer Hintergrund unteren sozialen Schichten zuzuordnen ist. Eltern aus unteren Schichten würden nach diesem Modell seltener weiterführende Schulen für ihre Kinder wählen, da diese zum einen für den Stuserhalt der Familie nicht unbedingt erforderlich sind und sie zum anderen aufgrund fehlender Erfahrungen mit dem Schulsystem die Erfolgsaussichten geringer einschätzen als Mittelschichtfamilien. (Paulus/Blossfeld 2007, 495)

Die primären Effekte sorgen daher für unterschiedliche Ausgangsbedingungen in den verschiedenen Schichten, während die sekundären Effekte laut Breen und Goldthorpe als die eigentlichen Auslöser schichtspezifischer Bildungsentscheidungen gesehen werden, da sie in der Phase der weiteren Bildungswegentscheidungen wirken. (Breen/ Goldthorpe 1997, 282 – 284, Abletis, 7-8)

Die Autoren halten für diese schichtspezifischen Entscheidungen drei Wirkungsmechanismen für ausschlaggebend: (1) Das Motiv des Stuserhaltes, (2) die Unterschiede in den schulischen Leistungen und Erfolgserwartungen und (3) die Unterschiede der finanziellen Möglichkeiten in den verschiedenen Schichten. (Breen/ Goldthorpe 1997, 282 – 284, Abletis, 25 - 27)

Da das Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen nach Becker auch den Migrationshintergrund beachtet, folgt nun ein Kapitel, in dem die möglichen Auswirkungen des Migrationshintergrundes auf Bildungsaspirationen beschrieben werden.

2.2.3 Bildungsaspirationen und Migrationshintergrund

Studien aus verschiedenen Ländern haben sich mit dem Thema Bildungsaspirationen und Migrationshintergrund beschäftigt. Die AutorInnen kamen zu der Erkenntnis, dass Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund im Durchschnitt höher sind als die von einheimischen Eltern, wenn ihr Bildungshintergrund und der Kosten-Nutzen-Faktor berücksichtigt werden. (Kurz/ Paulus 2006, Schuchart/Maaz 2007, Paulus/Blossfeld 2007, Lachmayr 2008, Delgado-Gaitan 1992) Dies ist insofern interessant, als MigrantInnen oft „aufgrund ihres gesellschaftlichen und beruflichen Status häufig zu den unteren Sozialgruppen gerechnet werden und sie in ihrem Bildungsverhalten von den für diese Gruppe bekannten Orientierung abweichen“ (Schuchart/Maaz 2007, 664).

Die Tatsache, dass MigrantInnen im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen haben als Einheimische ist gerade deshalb ungewöhnlich, da sich MigrantInnen meistens in schlechteren sozioökonomischen Positionen befinden und Kinder mit Migrationshintergrund häufig schlechtere Schulleistungen aufweisen. Für die meisten MigrantInnengruppen wären daher eher niedrigere Aspirationen zu erwarten gewesen.

Diese Aussage kann natürlich nicht verallgemeinert werden, da es sowohl im Bezug auf die schulischen Leistungen als auch im Bezug auf das Aspirationsniveau deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen MigrantInnengruppen gibt und es nicht bei allen MigrantInnengruppen zu diesem Kontrast zwischen Bildungsaspirationen und Bildungsergebnissen kommt. (Becker 2010, 13-14)

In der Literatur werden mehrere mögliche Begründungen für die hohen Bildungsaspirationen von MigrantInnen gefunden, einige davon werden nun zusammengefasst.

2.2.3.1 Motiv des gesellschaftlichen Aufstiegs

Kurz und Paulus schließen aus ihren Untersuchungen, dass es sich bei MigrantInnen oft um eine „hoch selektive, am gesellschaftlichen Aufstieg interessierte Gruppe handelt“ (Kurz/Paulus 2006, 5492). Die meisten MigrantInnen sind aus ihrer vertrauten kulturellen Umgebung ausgewandert, um „etwas zu erreichen“ und ihre Lebensbedingungen zu verbessern. Dementsprechend haben Migranteneltern besonders hohe Ansprüche an die Bildungsergebnisse ihrer Kinder. Diese lassen sich auf den Wunsch nach einem sozialen Aufstieg zurückzuführen, der den Eltern versagt blieb. (Schuchart/Maaz 2007, 644)

Migrantenfamilien befinden sich in der Aufnahmegesellschaft oft in sozial niedrigeren Positionen und erhoffen sich somit eine Aufwärtsmobilität. Migranteneltern geben oft an, dass sie in ihrem Heimatland nicht die Möglichkeit hatten, weiterführende Schulen zu besuchen, da sie schon sehr jung arbeiten gehen mussten. Sie wünschen sich nun häufig für ihre Kinder, dass sie das erreichen, was sie selber nie erreichen konnten. Diese Familien erkennen, dass Bildung für die Integration in die moderne Gesellschaft eine große Rolle spielt. Darin ist wahrscheinlich die Motivation für den Aufstiegswillen zu finden ist. (Delgado-Gaitan 1992, 479f, Paulus/Blossfeld 2007, 497)

2.2.3.2 Informationsdefizite

Ein weiterer Umstand, der für die höheren Bildungsaspirationen von MigrantInnen verantwortlich sein könnte, ist das fehlende Wissen über das Bildungssystem im Aufnahmeland. Mit der daraus resultierenden Unkenntnis über die schulspezifischen Anforderungen entscheiden sich Migranteneltern häufig gegen die schulische Empfehlung am Ende der Grundschulzeit. Hier wird das Argument ins Spiel gebracht, dass MigrantInnen so hohe Bildungsziele nennen, weil sie über die Anforderungen und institutionellen Hürden für die entsprechenden Bildungswege nicht genügend informiert sind. (Kurz/Paulus 2006, 5492, Schuchart/Maaz 2007, 644)

MigrantInnen sind demnach in geringerem Ausmaß über das Bildungssystem informiert, haben aber höhere Bildungsaspirationen als Einheimische.

Wissen über das Bildungssystem kann laut Becker als eine spezielle Form von kulturellem Kapital gesehen werden, das sich positiv auf Bildungsentscheidungen auswirken kann (mehr dazu: siehe Kapitel 2.2.4.1). Nach Erikson und Jonsson kann Wissen über ein Schulsystem dazu beitragen, dass die wahrgenommenen Erfolgswahrscheinlichkeiten weiterer Bildungswege erhöht werden können, was sich wiederum günstig auf die realistischen Bildungsaspirationen auswirken sollte. (Becker 2010, 8, Erikson/Jonsson 1996, 22-23)

Ein weiterer Aspekt der Informiertheit betrifft die richtige Einschätzung der schulischen Leistung des Kindes. Hier wird argumentiert, dass MigrantInnen aufgrund ihrer kulturellen Unterschiede, der mangelnden Vertrautheit mit dem Bildungssystem des Aufnahmelandes, und eventuell auch aufgrund von sprachlichen Nachteilen die schulischen Leistungen ihrer Kinder nicht optimal einschätzen können. Lassen nun Migrantenkinder ihre schlechteren Schulleistungen weniger stark in ihre Aspirationen einfließen als einheimische Kinder, so haben Kinder mit Migrationshintergrund als Ergebnis höhere Bildungsaspirationen als man aufgrund ihrer schulischen Leistungen hätte vorhersagen können. MigrantInnen überschätzen sich im Vergleich zu Einheimischen häufiger, was die Erfolgswahrscheinlichkeit höherer Bildungswege entspricht.

Delgado-Gaitan 1992 sowie Henderson 1997 haben den Zusammenhang von schlechter schulischer Leistung und Einschätzung der weiteren schulischen Leistung in ihren Studien untersucht. Doch es ist nach Becker noch kein empirischer Nachweis gebracht worden, dass die häufige Überschätzung der Schulleistung von MigrantInnen der Grund für ihre hohen Bildungsaspirationen ist. (Becker 2010, 9)

2.2.3.3 Erfahrungen mit Befragungen

Eine weitere Ursache, weshalb Kinder mit Migrationshintergrund bei schlechteren schulischen Leistungen höhere Bildungsaspirationen haben als Einheimische, könnte eine unterschiedliche Erfahrung im Umgang mit Befragungen an sich sein. MigrantInnen nehmen wahrscheinlich aufgrund von Sprachproblemen im Durchschnitt seltener an Umfragen teil als Einheimische. Dadurch haben sie möglicherweise eine geringere Vertrautheit mit der Situation eines standardisierten Interviews. Einige Studien (Bachmann/ O'Malley 1984, Marín et al. 1992, Johnson et al. 2005, Arce-Ferrer 2006) haben festgestellt, dass MigrantInnen bei Befragungen, die Einstellungsfragen abfragen, häufiger die Extremkategorien auswählen als Einheimische. Es könnte also möglich sein, dass Fragen bezüglich Bildungsaspirationen auch nach diesem Schema beantwortet werden. (Becker 2010, 11-12)

2.2.3.4 Der Einfluss ethnischer Netzwerke

Im Wisconsin-Modell spielen „signifikante Andere“ eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Bildungsaspirationen. Wie bereits in Kapitel 2.2.1 beschrieben, kann davon ausgegangen werden, dass Personen sich in sozialen Netzwerken befinden, die die Bildungsaspirationen der Eltern auf verschiedenste Art und Weise beeinflussen. Sie können als Vorbilder dienen, an denen sich die Eltern orientieren – so werden bestimmte Werte und Normen weitergegeben. Ebenso können in sozialen Netzwerken wichtige Informationen über das Bildungssystem sowie taktisches Wissen weitergegeben werden. (Becker 2010, 9, Erikson/Jonsson 1996)

Mitglieder ethnischer Gruppierungen reagieren oft auf Ausgrenzungen und Benachteiligungen in der Gesellschaft mit einer Art Gruppenzugehörigkeit. Solche ethnischen Netzwerke stellen eine eigene Form von sozialem Kapital (genaue Erklärung siehe Kapitel 2.2.4.1) dar.

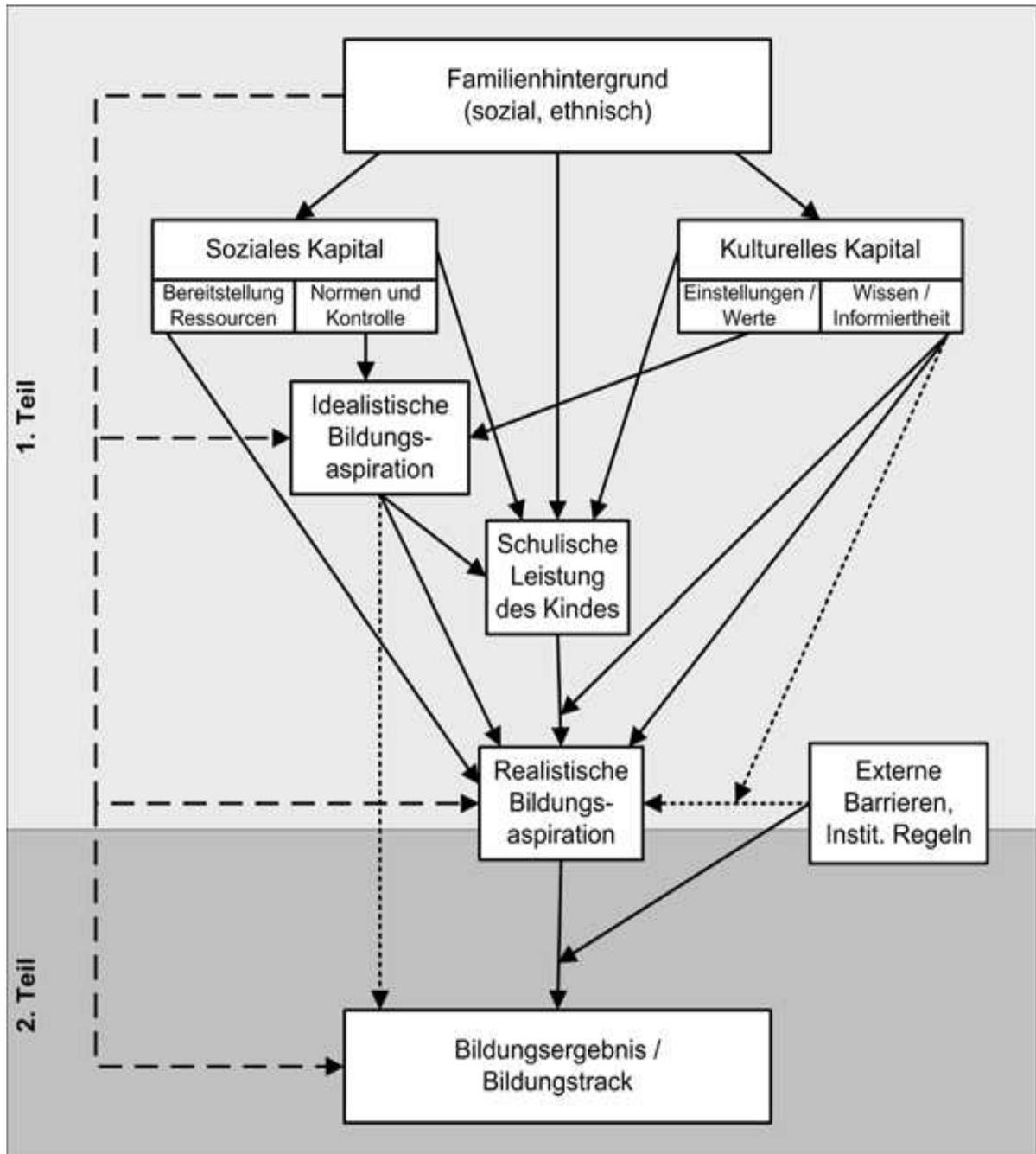
In der Literatur (Zhou 1997) wird diese Argumentation auch „segmented assimilation theory“ genannt. Mitglieder dieser Gruppen können durch Unterstützung auf der einen Seite und aber auch durch soziale Kontrolle auf der anderen Seite einen positiven wie auch negativen Einfluss auf die Bildungsaspirationen ihrer Gruppenmitglieder haben. Ethnische Netzwerke setzen auch voraus, dass eine „ethnic community“ vorhanden ist, in welche die Mitglieder eingebunden sind. Die „ethnic community“ wird von bestimmten Werten und Normen bestimmt. Dies kann – sofern sie positiv sind – Auswirkungen auf die Bildungsaspirationen haben. Ist dies nicht der Fall, können auch negative Effekte auftreten. (Esser 2008, 85 – 90)

Es wurde auf einige Gründe eingegangen, warum MigrantInnen im Durchschnitt höhere Bildungsaspirationen aufweisen als Einheimische.

Zu den Auswirkungen, die sowohl primäre als auch sekundäre Herkunftseffekte bei der Wahl des weiteren Bildungsweges haben, kommen nicht nur die Motive der Eltern hinzu, die für die Entscheidung des Bildungsweges des Kindes prägend sind, sondern es wirken auch realistische und idealistische Bildungsaspirationen in diesem Prozess mit. Welche Auswirkungen all diese beschriebenen Entwicklungen in dieser Phase haben, beschreibt Becker in einem Modell zur Entstehung und der Umsetzung von Bildungsaspirationen.

2.2.4 Modell zur Entstehung und der Umsetzungen von Bildungsaspirationen nach Becker

Beckers Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen ist eine Erweiterung des Wisconsin-Modells. Es wird in idealistische und realistische Aspirationen unterteilt und um die Faktoren „soziales“ und „kulturelles Kapital“ sowie „externe Barrieren“ erweitert. Beckers Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen wird in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird die Entstehung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen dargestellt und im zweiten Teil wird die Umsetzung von realistischen Bildungsaspirationen in Bildungsergebnisse gezeigt. Das Modell bezieht sich dabei aber nur auf die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Theorien und Zusammenhänge von Bildungsaspirationen und ist daher laut Becker nicht im Stande, alle Ursachen und Wirkungen vollständig darzustellen. (Becker 2010, 16)



- > Direkter Einfluss
- - - - -> Auswirkungen des restlichen Einfluss des familiären Hintergrunds
-> Auswirkungen der idealistischen Aspirationen

Abbildung 3: Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen (Becker 2010, 16)

2.2.4.1 Entstehung von idealistischen und realistischen Aspirationen

Im ersten Teil dieses Modells werden die Ursachen für die Entstehung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen erläutert. Das Wisconsin-Modell bildet hierbei die Basis für Beckers Überlegungen. Die Einstellungen und Ansichten der Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder sowie der Einfluss von „signifikanten Anderen“ spielen hierbei eine wichtige Rolle. Die Vorstellungen der Eltern werden in diesem Modell mit „kulturellem Kapital“ bezeichnet, das Einstellungen, Werte, Informiertheit und Wissen umfasst. Dem „sozialen Kapital“ ordnet Becker den Einfluss von anderen Netzwerkmitgliedern unter. „Das kulturelle und das soziale Kapital der Familien bilden damit den Hauptmechanismus, über den der Einfluss des sozialen und ethnischen Familienhintergrundes auf die Bildungsaspirationen vermittelt wird“ (Becker 2010, 17). Die strichlierten Pfeile in der Grafik zeigen die restlichen Effekte, die der Familienhintergrund noch mitträgt.

Becker führt in diesem Modell, im Gegensatz zum Wisconsin-Modell, die Trennung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen durch.

Kulturelles Kapital

Die Auswirkungen des kulturellen Kapitals sind mit Boudons primären Herkunftseffekten zu vergleichen. Becker benötigt für dieses Modell aber eine genauere Definition des kulturellen Kapitals und erweitert somit den Begriff mit Hilfe von Bourdieus Kapitaltheorien. Becker verwendet in diesem Modell den Begriff des „inkorporierten kulturellen Kapitals“ nach Bourdieu. Aus diesem Grund folgt nun ein kurzer Exkurs in Bourdieus Kapitaltheorie.

Die Kapitaltheorie nach Bourdieu

Kapital existiert in verschiedenen Formen und stellt ein wichtiges Element in gesellschaftlichen Strukturen dar. Kapital ist akkumulierte (angehäuft) Arbeit und kann in Form von Material oder verinnerlichter, inkorporierter Form, Chancen ermöglichen oder Zwänge bedeuten. Anhäufung von Kapital braucht aber laut Bourdieu Zeit. „Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, dass nicht alles gleich möglich oder unmöglich ist. Die zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Verteilungsstruktur verschiedener Unterarten von Kapital entspricht der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt,...“ (Bourdieu 1997, 50)

Im Folgenden werden das soziale Kapital, das kulturelle Kapital und das ökonomische Kapital vorgestellt.

Jede Kapitalart wird in bestimmten Bereichen stärker vertreten sein als in anderen. Kapital ist hierbei auch umwandelbar, wobei die Transformation von äußeren Umständen bestimmt

wird. Das soziale Kapital „ ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln“ (Bourdieu 1997, 52). Das „kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in das ökonomische Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln“ (Bourdieu 1997, 52). Das ökonomische Kapital wird laut Bourdieu, der sich hier an der Wirtschaftswissenschaft orientiert, ausgedrückt in Geld und Eigentumsrechten.

Soziales Kapital

Soziales Kapital „ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen (Bourdieu 1997, 63).

Bourdieu meint, dass das daraus resultierende Gesamtkapital, das die Gruppenmitglieder einbringen, zu ihrem gemeinsamen Schutz dienen und ihnen somit „Kreditwürdigkeit“ verleihen würde. Sozialkapital, das durch die Gruppenmitglieder entstanden ist, hängt eng mit dem symbolischen Kapital zusammen. Je höher das Prestige, also das symbolische Kapital jedes Gruppenmitglieds ist, desto stärker wächst das Gesamtkapital der Gruppe. Sozialkapital kann in der Praxis nur auf der Basis von materiellen oder symbolischen Tauschbeziehungen bestehen. Diese Tauschbeziehungen kommen laut Bourdieu dadurch zustande, dass sie gesellschaftlich institutionalisiert und garantiert werden. (Bourdieu 1997, 64).

Sie können gesellschaftlich institutionalisiert werden und zwar durch die Übernahme eines gemeinsamen Namens, die Zugehörigkeit zu einer Familie, einer Schule, einer Partei oder ähnlichem. (Bourdieu 1997, 63). Diese Institutionalisierungsakte weisen auf der einen Seite die Zugehörigkeit aus und prägen das Verhalten der Mitglieder auf der anderen. Die Austauschbeziehungen der Mitglieder müssen dabei erkennbar bleiben, um ihre Wirkung zu entfalten. „Der Umfang des Sozialkapitals, das der einzelne besitzt, hängt demnach sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu 1997, 64).

Kulturelles Kapital

Bourdieu differenziert zwischen drei Formen des kulturellen Kapitals:

- das inkorporiert (verinnerlichte, dauerhafte Dispositionen bzw. Fertigkeiten)
- das objektiviert (Bilder, Bücher, Lexika, Instrumente, Maschinen) und

- das institutionalisierte (Bildungstitel) Kulturkapital.

Das inkorporierte Kulturkapital ist generell körpergebunden. Seine Verinnerlichung muss in jahrelanger Arbeit vom Einzelnen persönlich gebildet werden. Die Dauer des Bildungsprozesses wird als Maßstab für den Wert herangezogen. „Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er bildet sich“ (Bourdieu 1997, 55).

Inkorporiertes Kapital ist daher ein Besitztum, das zum festen Bestandteil einer Person geworden ist. Es ist somit ein verinnerlichtes Kapital, das „nicht durch Schenkung oder Vererbung, Kauf oder Tausch kurzfristig weitergegeben werden kann“ (Bourdieu 1997, 56).

Der Aneignungsprozess des kulturellen Kapitals kann nur von klein an und ohne große Verzögerungen in den Familien direkt stattfinden. „Daraus folgt, dass die Übertragung von Kulturkapital zweifellos die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital ist“ (Bourdieu 1997, 58). Als ein Beispiel für die Verinnerlichung von kulturellem Kapital könnte hierbei der regelmäßige Besuch von Museen mit der ganzen Familie angeführt werden.

Kulturelles Kapital in seiner zweiten, objektivierten Form, besitzt eine Reihe von Eigenschaften, die sich nur durch seine Verbindung zum inkorporierten, verinnerlichten Kulturkapital bestimmen lassen. Objektiviertes kulturelles Kapital ist materiell übertragbar, da es sich um kulturelle Produkte wie Bücher, Bilder oder Instrumente handelt. Diese Produkte können weitergegeben werden wie Geld. Die eigentliche Aneignung hingegen ist „die Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst möglich machen“ (Bourdieu 1997, 59). Diese spezielle Eigenschaft ist aber Teil des inkorporierten Kapitals und daher nicht übertragbar. Die Aneignung ist somit an das inkorporierte Kapital gebunden. Daraus lässt sich nach Bourdieu schließen, dass auf eine andere Person zurückgegriffen werden muss um die Aneignung dieser speziellen Fähigkeiten zu erlernen. Bourdieu veranschaulicht diesen Ansatz mit Hilfe eines Beispiels zum Kauf einer Maschine. Um eine Maschine kaufen zu können muss der Inhaber über ein ökonomisches Kapital verfügen, deren Verwendung setzt aber angeeignetes, also verinnerlichtes Kapital, voraus. (Bourdieu 1997, 59)

Die dritte Form von kulturellem Kapital ist das institutionalisierte Kulturkapital das ebenfalls auf einzelne Personen bezogen ist. Bourdieu meint hier vor allem die Objektivierung in Form von Titeln, also die Bestätigung des Besitzes durch Institutionen wie der Schule oder der Universität. „Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenzen, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (Bourdieu 1997, 61). Der Titel ist infolgedessen von der jeweiligen Person und in zeitlicher Hinsicht unabhängig. Titel sind ohne weitere Auffrischungen in der Gesellschaft anerkannt

implizieren, dass die Person über ein bestimmtes Wissen oder bereichsspezifisch kompetent ausgebildet ist. In diesem Fall ist das Kapital personenbezogen, der Titel wird einer bestimmten Person zugeordnet. Die dahinterstehende Autorität entstammt jedoch eines Institutes, die den Titel verliehen hat. Der Wert dieses Titels entspricht dem gegenwärtigen Wert, der am Arbeitsmarkt in Form von Lohn ausgedrückt wird. (Bourdieu 1997, 62 -63)

In Summe ist kulturelles Kapital die Fähigkeit, Bildung und Kultur zu vereinen. Bourdieu bekräftigt, dass die Grundsteinlegung von kulturellem Kapital bereits im frühesten Kindesalter stattfindet und hinterfragt die Funktion der Schule als Vermittler von allen kulturellem Kapital.

Ökonomisches Kapital

Ökonomisches Kapital „ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ (Bourdieu 1997, 52).

Die oben beschriebenen Kapitalarten können mit Hilfe von ökonomischem Kapital erworben werden, „(...) aber nur um den Preis eines mehr oder weniger großen Aufwandes an Transformationsarbeit, die notwendig ist, um die in dem jeweiligen Bereich wirksame Form der Macht zu produzieren“ (Bourdieu 1997, 70). Bourdieu meint hier, dass bestimmte Güter und Dienstleistungen mit Hilfe des ökonomischen Kapitals erworben werden können.

Das ökonomische Kapital stützt sich auf anderen Kapitalarten. Kultur- und Sozialkapital können andererseits in ökonomisches Kapital umgewandelt werden. Dabei kann es aber zu Verlusten kommen. Einen wichtigen Faktor spielt bei den Kapitalumwandlungen die Zeit und die Mühe, die investiert worden sind. Mit den entsprechenden finanziellen Möglichkeiten lassen sich ganz einfach Güter und soziale Dienstleistungen aneignen. Doch die Umwandlung in soziales oder kulturelles Kapital lässt sich nicht so einfach gestalten. Soziales Kapital wie auch kulturelles Kapital setzen viel zu investierende Zeit voraus. Wie viel nutzbare Zeit in der Familie zur Verfügung steht, um kulturelles Kapital weitergeben zu können, hängt vom ökonomischen Kapital der Familie ab. Je mehr Zeit eine Familie in die Übertragung von kulturellem Kapital investiert, desto erfolgreicher ist sie. Kann sich eine Erziehungsperson vom Arbeitsmarkt kurzweilig zurückziehen um sich um die Weitergabe von kulturellem Kapital zu kümmern, so sinkt das Risiko eines Verlustes. In der klassischen Rollenverteilung wird diese Position von der Mutter besetzt. Finanziell Abgesicherte Familien ohne Berufstätigkeit der Mutter, haben hier einen enormen Vorteil gegenüber sozial schwächeren Familien. (Bourdieu 1997, 70 – 72)

Darauf aufbauend vermutet Becker, dass zwei verschiedene Aspekte dieses inkorporierten kulturellen Kapitals unterschiedliche Auswirkungen auf beide Arten von Aspirationen haben kann.

Werte und Einstellungen werden im ersten Aspekt beachtet, da sie durch die soziale Herkunft der Familien geprägt werden. Becker nimmt an, dass diese eine sehr starke Wirkung auf die Bildung von idealistischen Bildungsaspirationen haben. Die realistischen Bildungsaspirationen werden von diesem Einfluss ausgenommen, da sie auf einer rationalen Kosten-Nutzen-Berechnung beruhen. Becker schließt hier jedoch nicht aus, dass die realistischen Aspirationen auch unbewusst von den idealistischen Aspirationen beeinflusst werden können. (Becker 2010, 17)

Der zweiten Aspekt, den Becker herausgearbeitet hat, beinhaltet das Wissen der Eltern über das Bildungssystem. Beckers Annahmen zu diesem Thema stützen sich auf Untersuchungen von Erikson und Jonsson 1996, Delgado-Gaitan 1992, Relikowski et al. 2009, Goldenberg et al. 2001 und einigen weiteren AutorInnen. Diese Studien haben sich vor allem mit dem Zustandekommen von hohen Bildungsaspirationen von MigrantInnen beschäftigt. Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass MigrantInnen oft weniger gut über das Bildungssystem informiert sind als Einheimische und zugleich sehr hohe Bildungsaspirationen aufweisen. Becker schloss daraus, dass Wissen über das Bildungssystem einem Teil des kulturellen Kapitals zuzuschreiben ist, da es sich sowohl positiv als auch negativ auf den Bildungserfolg eines Kindes auswirken kann. Eine bessere Informiertheit über das Bildungssystem könnte die wahrgenommenen Erfolgsaussichten für einen höheren Bildungsweg erhöhen und sich damit positiv auf die realistischen Bildungsaspirationen auswirken. (Becker 2010, 18)

Idealistische Bildungsaspirationen sind von diesem Aspekt der Informiertheit nicht beeinflusst, da sie nicht unbedingt realisierbar sein müssen. Weniger gut über Bildungssysteme informiert zu sein, kann sich daher vor allem in der Umsetzung von realistischen Bildungsaspirationen auswirken. Institutionelle Regeln können beispielsweise als Barrieren auftreten. (Becker 2010, 18) (siehe Kapitel 2.2.4.2)

Soziales Kapital

Soziales Kapital entfaltet nach Becker seine Wirkung auf Bildungsaspirationen in verschiedenster Weise. In Beckers Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen werden zwei Aspekte dargestellt, die unterschiedliche Auswirkungen auf Bildungsaspirationen haben können.

Beckers Annahmen zu diesem Ansatz stützen sich auf Untersuchungen von Roth et al. 2010, Konczal/Haller 2008, Smith 2008 und Matute-Bianchi 1986.

Der erste Aspekt beschreibt, welche Rolle gesellschaftliche Normen einnehmen. Bei der Entstehung von Bildungsaspirationen spielen laut dem Wisconsin-Modell „signifikante Andere“ eine einflussreiche Rolle. Becker geht davon aus, dass soziale Netzwerke, in denen sich Personen befinden, immer einen Einfluss auf Bildungsaspirationen ausüben werden. In bestimmten gesellschaftlichen Schichten gibt es Werte und Normen, die dem Kind von klein auf unbewusst mitgegeben werden. Diese Erwartungshaltung überträgt sich natürlich auch auf die Bildungskarriere der Kinder und in Folge auch auf die Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder. Diese gesellschaftlichen sozialen Netzwerke können nun nach Becker bildungsförderliche, aber auch bildungshemmende Normen verbreiten. (Becker 2010, 9-10)

Dieser Erwartungsdruck kann auch mit dem Motiv des Stuserhaltes – dem sekundären Herkunftseffekt nach Boudon – gleichgesetzt werden, was schon Breen/Goldthorpe, Eriksen/Jonsson, und Kurz/Paulus in ihren Modellen und Forschungen anführten. Becker schließt nun daraus, dass vor allem die idealistischen Bildungsaspirationen vom sozialen Kapital in Form von gesellschaftlichen Normen beeinflusst werden.

Der zweite Aspekt, den Becker in dem Modell als eine Einflussgröße des sozialen Netzwerks in Bezug auf Bildungsaspirationen beschreibt, ist die Bereitstellung von Ressourcen. Mit der Bereitstellung von Ressourcen sind vor allem Hilfestellungen gemeint, die Netzwerkmitglieder für andere Mitglieder aufbringen können. Becker versteht darunter Informationen bezüglich des Bildungssystems (kulturelles Kapital) oder auch finanzielle Unterstützung bei schulischen Problemen, wie Geld für Nachhilfeunterricht. Becker schließt daraus, dass soziales Kapital in Form der Verfügbarkeit von Ressourcen vor allem die realistischen Bildungsaspirationen beeinflussen kann. Die idealistischen Bildungsaspirationen werden dadurch nicht beeinflusst. (Becker 2010, 18)

Schulische Leistung des Kindes

Im ersten Teil des Modells nach Becker zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen ist noch die Antwort auf die Frage offen, welche Rolle die schulischen

Leistungen bei der Entstehung von Bildungsaspirationen spielen. Becker bezieht sich bei der Antwort auf diese Frage auf Untersuchungen von Barone 2006 und Jungbauer-Gans 2004, die sich mit den Ursachen von Leistungsunterschieden bei SchülerInnen auseinandergesetzt haben. Im Mittelpunkt dieser Untersuchungen stehen vor allem die Auswirkungen, die das soziale und kulturelle Kapital auf die Leistung der SchülerInnen haben könnten. Kurz und Paulus stellten in ihren Untersuchungen die Vermutung auf, dass idealistische Bildungsaspirationen im Gegensatz zu den realistischen Aspirationen nicht durch die schulische Leistung des Kindes beeinflusst werden. (Kurz/Paulus 2006, 5492)

Becker geht hingegen davon aus, dass hohe idealistische Bildungsaspirationen einen positiven Einfluss auf die schulische Leistung der Kinder haben könnten. Sie können als treibende Kraft gesehen werden, um das gewünschte Bildungsziel auch erreichen zu können. Eltern mit hohen Bildungsaspirationen für ihre Kinder, die auch über genügend finanzielle Ressourcen verfügen, sind nach Becker eher dazu bereit, mehr in die schulische Leistung ihres Kindes zu investieren, als Eltern mit niedrigeren Bildungswünschen. (Becker 2010,19)

Nach Beckers Ausführungen zu diesem Modell ist die Entstehung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen auf das Zusammenspiel von kulturellem und sozialem Kapital sowie auf die schulische Leistung eines Kindes zurückzuführen.

Mögliche Unterschiede zwischen MigrantInnen und Einheimischen

Becker bezieht bei der Beschreibung der Entstehung von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen ebenso den Aspekt des Migrationshintergrundes in die Modellbeschreibung mit ein. Becker geht davon aus, dass MigrantInnen besonders stark an einer sozialen Aufwärtsmobilität interessiert sind. Dieser besondere Optimismus wird dem Konstrukt „Werte und Einstellungen“ als ein Aspekt des kulturellen Kapitals, in diesem Modell zugeschrieben. Becker meint, dass MigrantInnen aufgrund dieses Optimismus positivere Bildungseinstellungen haben als Einheimische, was zu höheren idealistischen Bildungsaspirationen führt. (Becker 2010, 19)

Ein weiteres Teilgebiet, das ebenfalls dem kulturellen Kapital zugeordnet werden kann, betrifft den Bereich des Wissens und der Informiertheit. Nach Becker sollten MigrantInnen eigentlich niedrigere realistische Bildungsaspirationen haben, da sie oft nicht ausreichend über das Bildungssystem informiert sind. Nach Becker treten hier zwei Effekte auf. Erstens können MigrantInnen durch diese Informationsdefizite die Beziehung zwischen den schulischen Leistungen und den realistischen Bildungsaspirationen abschwächen. MigrantInnen überschätzen die Erfolgswahrscheinlichkeiten ihrer Kinder öfter, was ihre realistischen Bildungsaspirationen im Vergleich zu den Einheimischen erhöhen lassen.

Zweitens haben auf MigrantInnen, ausgehend von ihren Informationsdefiziten, institutionelle Regelungen und externe Barrieren geringere Auswirkungen auf deren Aspirationen als auf Einheimische. Dadurch kann es ebenfalls zu einer Überschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeiten und in weiterer Folge zu höheren Bildungsaspirationen kommen. Auf die idealistischen Bildungsaspirationen sollten Informationsdefizite keinen Einfluss haben. (Becker 2010, 20)

Der Einfluss, den ethnische Netzwerke auf die Bildungsaspirationen von MigrantInnen ausüben können, ist in diesem Modell dem Bereich des sozialen Kapitals zugeordnet. Durch eine starke Zugehörigkeit zu einem ethnischen Netzwerk ist auch mit dem normativen Einfluss solch eines Netzwerkes zu rechnen. Sind in diesem Netzwerk bildungsförderliche Normen und Werte vorhanden, so ist die Wahrscheinlichkeit nach Becker höher, dass Migranten aufgrund des einflussreichen Drucks in Richtung höhere Bildung und in Folge auch höhere idealistische Aspirationen haben als Einheimische. Realistische Bildungsaspirationen sind davon nach Becker nur indirekt und in geringerem Ausmaß betroffen. (Becker 2010, 20)

Um die Beschreibung des Modells nach Becker vollständig wiedergeben zu können folgt nun in einem weiteren Schritt eine kurze Beschreibung zur Umsetzung von realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen.

2.2.4.2 Die Umsetzung von realistischen Bildungsaspirationen

Im zweiten Teil von Beckers Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen wird die Umsetzung der realistischen Bildungsaspirationen in tatsächliche Bildungsergebnisse beschrieben. Becker setzt dabei voraus, dass die meisten geplanten Bildungsziele auch erreicht werden können. Interessant für dieses Modell sind daher nur jene Aspekte, welche die Umsetzung der realistischen Bildungsaspirationen beeinflussen können. Somit kann es zu einer Abänderung des geplanten Bildungszieles kommen.

Externe Barrieren und institutionelle Regeln

Die Umsetzung der realistischen Bildungsaspirationen kann in erster Linie durch externe Barrieren und institutionelle Regelungen behindert werden. Becker verweist hierbei auf die verbindliche Grundschulempfehlung in Deutschland. Hierbei spielen neben den Eltern und Kindern auch noch Lehrpersonen und Schulleitungen eine entscheidende Rolle bei der Entscheidung über den weiteren Bildungsweg eines Kindes. Ebenso können institutionelle Regeln, wie Klassenwiederholungen oder Rückstufungen beziehungsweise Überweisungen

an andere Schulen, sowie Aufnahmeprüfungen von Schulen der Bildungskarriere im Weg stehen. (Becker 2010, 21, Ditton 2008, 249)

Solche Barrieren sollten von den Eltern bereits früh genug vorweggenommen werden, um ihre realistischen Bildungsaspirationen auch dementsprechend umsetzen zu können. In welcher Art und Weise Eltern sich um die Zukunftsplanung ihrer Kinder Gedanken machen, ist nicht in allen Familien gleich und hängt von der Informiertheit der Eltern ab. Eine geringere Informiertheit über das Bildungssystem kann sich auf die Umsetzung der realistischen Bildungsaspirationen negativ auswirken. (Becker 2010, 21)

Idealistische Bildungsaspirationen als Grundlage für Bildungsentscheidungen

Becker geht davon aus, dass Personen normalerweise ihren realistischen Aspirationen folgen und eine Kosten-Nutzen-Kalkulation durchführen, wenn sie eine Entscheidung im Bildungssystem ihrer Kinder treffen. Es kann aber auch der Fall eintreten, dass Personen, anstatt ihren realistischen den idealistischen Bildungsaspirationen folgen. Wenn dieser Fall zutrifft, reichen Rational-Choice-Ansätze für die Begründung alleine nicht aus. Mit Rational-Choice-Modellen erfolgt eine rationale Abwägung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten. Soziale Normen, Werte oder Emotionen können in diesem Ansatz aber nicht angemessen berücksichtigt werden. (Kroneberg 2005, 345)

Idealistische Aspirationen kennzeichnen einen erhofften und gewünschten Bildungsabschluss, dessen Wahl von Emotionen und Gefühlen mitbegleitet werden. Mit dieser Problematik des Wunschdenkens haben sich bereits Esser 2001 und Kroneberg 2005 auseinandergesetzt und ein allgemeines Modell des Handelns auf der Basis von Essers Frame-Selektionstheorie entwickelt. (Kroneberg 2005, 344)

Als theoretische Begründung, warum sich Personen für Berufe oder weitere Bildungswege entscheiden, die auf Basis ihrer idealistischen Bildungsaspirationen entstanden sind, zieht Becker das „dual mode“ Modell der Frame-Selektion (MFS) nach Esser und Kroneberg hinzu. In diesem Modell wird von einer variablen Rationalität der AkteurInnen ausgegangen. (Kroneberg 2005, 344) „Das Modell erklärt, welche Definition der Situation ein Akteur vornimmt (Frame-Selektion), welches Programm des Handelns er heranzieht (Skript-Selektion) und welches Handeln er auszuführen versucht (Handlungsselektion)“ (Kroneberg 2005, 344).

Unter bestimmten Voraussetzungen entscheiden sich Personen aufgrund von Kosten und Erträgen für eine Möglichkeit und wählen die mit dem meisten individuell erwarteten Nutzen (rc: reflexiv-kalkulierender Modus). Unter anderen Voraussetzungen entscheiden sich Personen unhinterfragt und spontan für eine Möglichkeit, die sie anspricht, ohne auf deren Kosten und Folgen zu achten (as: automatisch-spontaner Modus). (Kroneberg 2005, 344, Becker 2010, 21)

Mit welchem Modus Personen sich nun entscheiden, hängt damit zusammen, wie sie Informationen nutzen und verarbeiten. „Eine aufwändige Reflexion wird umso eher betrieben, je mehr Reflexionsopportunitäten zur Verfügung stehen und je geringer die Reflexionskosten sind, je wichtiger die anstehende Entscheidung und je weniger eindeutig die Situation ist“ (Kroneberg 2005, 355).

Handelt es sich dabei um Bildungsentscheidungen, geht Kroneberg davon aus, dass Personen genügend Zeit zur Reflexion haben, die Reflexionskosten dabei relativ gering halten können und diese Entscheidungen auch als wichtig betrachtet werden. Personen werden demnach im reflexiv-kalkulierenden Modus eine Kosten-Nutzen-Berechnung der unterschiedlichen Bildungsoptionen durchführen und das „optimalste“ Ergebnis dieser Berechnung wählen. In diesem Fall würde das aber bedeuten, dass sie wieder auf der Basis ihrer realistischen Bildungsaspirationen gehandelt haben. In einigen Fällen kann es laut Becker auch dazu kommen, dass Personen im Bezug auf Bildungsentscheidungen ihre Wahl im automatisch-spontanen Modus fällen. Dieser Fall tritt dann ein, wenn das Streben nach höherer Bildung unter allen Umständen an erster Stelle steht und bereits sehr stark verinnerlicht ist. Personen lassen sich dabei in erster Linie von ihren eigenen Wünschen leiten. (Kroneberg 2005, 360)

Es findet nach Becker keine Abwägung von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten statt, da die Entscheidung für viele Personen „völlig klar“ ist. Kroneberg spricht in diesem Zusammenhang auch von einer kurzfristigen Immunität, die Personen gegenüber alternativen Handlungsmöglichkeiten haben. „Wenn Akteure ein Skript sehr stark verankert haben, bestimmt dieses ihr Handeln und sie sind daher kurzfristig ‚immun‘ gegenüber anderen Alternativen und Anreizen“ (Kroneberg 2005, 358). In Beckers Modell werden diese Entscheidungen, die durch idealistische Bildungsaspirationen getroffen werden, als strichpunktierte Pfeile dargestellt. (siehe Abbildung 3)

Mögliche Unterschiede zwischen MigrantInnen und Einheimischen

Becker greift aufgrund von verschiedenen Untersuchungen die Tatsache auf, dass MigrantInnen im Durchschnitt weniger gut über das Bildungssystem informiert sind als Einheimische. Ihre Einschätzung gegenüber den Erfolgswahrscheinlichkeiten der verschiedenen Bildungswege und möglicher Barrieren in Form von institutionellen Regeln ist daher meistens schlechter – so haben sie höhere Bildungsaspirationen als Einheimische. Setzen MigrantInnen dieses Schema auch um, so müssen sie in der Umsetzungsphase damit rechnen, dass sich ihre Aspirationen nicht immer realisieren lassen. Entscheiden sich MigrantInnen nun aufgrund ihrer idealistischen Bildungsaspirationen für einen weiteren Bildungsweg ihres Kindes, so lässt sich laut Becker vermuten, dass dieses Muster bei MigrantInnen häufiger auftritt als bei Einheimischen. Ethnische Unterschiede sowie das

Motiv des gesellschaftlichen Aufstiegs könnten in den idealistischen Bildungsaspirationen verankert sein. In diesem Fall kann auch der oben beschriebene automatisch-spontane Modus der Informationsverarbeitung eintreten. (Becker 2010, 22)

2.2.5 Zusammenfassung

Realistische Bildungsaspirationen sind im weiteren Sinne Bildungspläne, die Eltern für die weitere Zukunft ihrer Kinder planen. Diese Bildungspläne hängen von den gleichen Faktoren ab wie schlussendliche Bildungsentscheidungen. Allgemeine Theorien zu Bildungsentscheidungen können somit auch für das Zustandekommen von realistischen Bildungsaspirationen verwendet werden. (Stocké 2010b)

Nach Kurz und Paulus sind Bildungsaspirationen vorweggenommene Bildungsentscheidungen. (Kurz/Paulus 2006, 5490)

Zur Operationalisierung dieser Entscheidungen haben sich in der Literatur vor allem Rational-Choice-Modelle durchgesetzt, die Bildungsentscheidungen als Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Berechnung sehen. Gemäß der Rational-Choice-Theorie haben Eltern ähnliche Vorstellungen, was die Bildung ihres Kindes betrifft. Sie bewerten verschiedene Schulabschlüsse nach den zu erwartenden Kosten und Nutzen und wählen jenen Bildungsweg aus, der den Erwartungen am meisten entspricht.

Eine in der Bildungssoziologie anerkannte Umsetzung des Rational-Choice-Ansatzes hat Boudon vorgelegt. Für ihn werden die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung aus einem Zusammenspiel primärer und sekundärer Herkunftseffekte erklärt. Primäre Effekte bezeichnen den Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung beziehungsweise dem Alter, in dem bestimmte Schulstufen erreicht werden sowie der sozialen Herkunft. Die sekundären Effekte richten sich nach dem Familienstatus. Sekundäre Effekte werden an den verschiedenen Bildungsübergängen sichtbar, wenn Entscheidungen der Eltern bezüglich des weiteren Bildungsweges (aufgrund des Einflusses der sozialen Herkunft der Familie) getroffen werden.

Darauf aufbauend haben Erikson und Jonsson sowie Breen und Goldthorpe Modelle entwickelt, die sich mit der Erklärung von Bildungsungleichheiten, abhängig vom sozialen Hintergrund, beschäftigen.

Erikson und Jonsson beschreiben ein Modell, dessen Ausgangspunkt es ist, zu kalkulieren, welche Kosten mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsweges verbunden sind und welche Erträge sich daraus ergeben. Aus allen möglichen Alternativen wird diejenige ausgewählt, die den höchsten Nutzen für die handelnden Personen hat.

Breen und Goldthorpe haben ebenfalls ein Modell zur Erklärung von Bildungswegentscheidungen entwickelt. Der Fokus ihres Modells liegt auf der Beschreibung der Entscheidungsprozesse der diversen Bildungsübergänge zu den nächsten Bildungssystemen.

Durch den soziokulturellen Ansatz der Wisconsin-Schule ist eine zweite Theorierichtung gegeben, die Entscheidungen durch schichtspezifische Werte und Normen geleitet sieht.

Mit Hilfe von Beckers Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen, das auf den Erkenntnissen der Wisconsin-Schule aufbaut, wird genau aufgezeigt, wie realistische und idealistische Bildungsaspirationen entstehen und wie sie auch umgesetzt werden können. In diesem Modell werden vor allem die Einflüsse von „signifikanten Anderen“ sowie die Einstellungen und Ansichten der Eltern bezüglich des weiteren Bildungsweges ihrer Kinder miteinbezogen. Becker geht davon aus, dass vor allem das kulturelle und soziale Kapital sowie die schulische Leistung des Kindes Bildungsaspirationen bestimmen.

2.3 Erkenntnisse aus den theoretischen Grundlagen für die Entstehung von Bildungsaspirationen

Auf Grund der theoretischen Grundlagen der vorigen Kapitel lassen sich folgende wesentliche Erkenntnisse für die Entstehung elterlicher Bildungsaspirationen – der Hauptfokus meiner Forschungsfrage – hervorheben: Im Folgenden wird daher speziell das Motiv des Stuserhaltes zusammengefasst sowie auf eine vertiefte Betrachtung der Bildungsaspirationen bei MigrantInnen eingegangen.

2.3.1 Das Motiv des Stuserhaltes

Boudon erklärt, dass die unterschiedlichen Ergebnisse in der Bildungslaufbahn nur dann zu Stande kommen, wenn Personen aus den höheren Schichten sich sorgen müssen, ihren Status zu verlieren, sollten ihre Kinder nicht die angemessenen Bildungswegentscheidungen fällen. Eltern aus sozial schwächeren Verhältnissen droht hingegen kein Statusverlust, falls ihr Kind sich für einen niedrigeren Schulabschluss entscheidet. (Boudon 1974, 29 – 31, Böttcher 2000, 42) Kristen schließt daraus: „Wenn also Bildungsabschlüsse in Relation zum Status der Herkunftsfamilie gesehen werden, dann zeigt sich, dass die Wahl eines höheren Bildungswegs für privilegierte Familien größere Vorteile mit sich bringt als für Kinder aus benachteiligten Familien“ (Kristen 1999, 23).

Ausgehend von den oben beschriebenen Ansätzen begründet Boudon somit das Zustandekommen von Bildungsungleichheiten über Unterschiede in den zu erwartenden

Kosten und der späteren Verwertbarkeit im Berufsleben, die in Relation mit der Statusposition zu setzen sind. (Boudon 1974, 29-30)

Breen und Goldthorpes Modell ist dem Modell von Erikson und Jonsson ähnlich. Der Unterschied der beiden Ansätze liegt in der Motivation, wie Personen versuchen, ihren sozialen Status zu erhalten. Auch in Beckers Modell ist das Motiv des Stuserhaltes zu finden. In bestimmten gesellschaftlichen Schichten werden Kindern Werte und Normen von klein auf an unbewusst mitgegeben. Diese Erwartungshaltung kann sich natürlich auf den Bildungserfolg eines Kindes übertragen.(Becker 2010, 23)

Breen und Goldthorpe zeigen mit Hilfe ihres Modells, dass der Entscheidungsprozess der diversen Bildungsübergänge zu den nächsten Bildungssystemen eine maßgebliche Einflusskraft besitzt. Das Streben nach dem Stuserhalt ist ausschlaggebend genug, um schichtspezifische Bildungswegentscheidungen zu erzeugen. Erikson und Jonsson hingegen legen ihre Hauptargumentation in die Beschreibung von Auswirkungen der Bildungserträge der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse auf den familiären sozialen Status. Im Unterschied zu Erikson und Jonsson argumentieren Breen und Goldthorpe mit Hilfe von Boudons primären und sekundären Effekten und heben ebenso, das Motiv des Stuserhaltes besonders hervor. (Breen/ Goldthorpe 1997, Abletis 25 - 27, Eriksen/ Jonsson 1996) Der Erhalt des sozialen Status ist ein zentrales Motiv für höhere soziale Schichten.

In allen Konzepten wurde von den Autoren vor allem das Motiv des Stuserhaltes als eine Hauptursache für das Zustandekommen von Bildungsaspirationen genannt. Ebenfalls wurde der Einfluss „signifikanter Anderer“ genannt, der für das Zustandekommen von Bildungsaspirationen mitverantwortlich sein kann. Die Entstehung von Bildungsaspirationen kann in erster Linie mit Boudon sowie in Folge mit den Rational-Choice-Modellen von Erikson und Jonsson sowie Breen und Goldthorpe erklärt werden und sie wirken sich besonders im Motiv des schichtspezifischen Stuserhaltes aus. (Kurz/Paulus 2006, 5491)

2.3.2 Betrachtung der Entstehung von Bildungsaspirationen bei MigrantInnen

Viele Forschungen über ethnische Bildungsungleichheiten haben sich mit dem Phänomen der hohen Bildungsaspirationen bei schlechteren Bildungsergebnissen bei MigrantInnen auseinandergesetzt. Dabei sind einige Faktoren zu nennen, die mit dem schlechteren Abschneiden von Migrantenkinder im Vergleich zu einheimischen Kindern in Zusammenhang stehen. An erster Stelle ist dabei der sozioökonomische Hintergrund der Familien zu beachten. Eltern von Migrantenkinder leben oft in schlechteren

sozioökonomischen Verhältnissen als Einheimische, wobei hier zu beachten ist, dass der Bildungserfolg eines Kindes am stärksten von der sozialen Herkunft anhängig ist. (Kalter 2008, 9 -11)

Heath und Birnbaum 2007 stellen in einer Studie über internationale Ergebnisse zu ethnischen Bildungsungleichheiten fest, dass unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft die ethnischen Unterschiede in den Bildungsergebnissen nicht mehr sonderlich zu bemerken sind. Sind dennoch restliche Unterschiede in den Schulleistungen zu erkennen, so sind diese nach Becker oft auf schlechtere Sprachkenntnisse zurückzuführen. Werden neben der sozialen Herkunft auch die Schulleistungen der Kinder mit einbezogen, so können in Bezug auf die Bildungsergebnisse keine ethnischen Nachteile mehr erkannt werden. Becker bezieht sich hier auf einige Studien von Dollmann 2010, Kristen 2008 und Vallet & Caille 1999, die unter Berücksichtigung des familiären Status und den Schulleistungen der Kinder sogar einen positiven Effekt des Migrationshintergrundes bei der Wahl von höheren Bildungswegen feststellen konnten. (Becker 2010, 14)

Becker stellt nun in Anlehnung an Kristen und Dollmann 2010 einen Vergleich zwischen diesem Effekt und dem Modell von Boudon her. Unter Berücksichtigung der schulischen Leistung (primäre Effekte) und der sozialen Herkunft (sekundäre Effekte) können diese Effekte auch als „sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft“ bezeichnet werden. Die dabei positiv herausgefilterten sekundären Effekte der ethnischen Herkunft sind auf die höheren Bildungsaspirationen der MigrantInnen zurückzuführen. Bei Kontrolle der schulischen Leistungen und des sozialen Familienhintergrunds haben MigrantInnen aufgrund ihrer höheren Bildungsaspirationen eine größere Chance einen höheren Bildungsweg zu erreichen, meint Becker. Höhere Bildungsaspirationen können somit einen positiven Einfluss darstellen. MigrantInnen können sich dadurch, wie in Studien gezeigt wurde, sogar den Einheimischen gegenüber einen Vorteil verschaffen. Dieser Vorteil kommt aber nur dann zur Geltung, wenn die schulischen Leistungen und der sozioökonomische Hintergrund der Familien vergleichbar wären. Da diese Eigenschaften jedoch zwischen Einheimischen und MigrantInnen sehr ungleichmäßig verteilt sind, kann es nach Becker und Relikowski zu einem „Brutto Nachteil“ für MigrantInnen bei den Bildungsergebnissen kommen. (Becker 2010, 14)

2.4 Faktorengenerierung als Basis für den Studienvergleich zu elterlichen Bildungsaspirationen

In diesem Kapitel erfolgt eine Auflistung von Faktoren beziehungsweise Aspekten, die aus den bisher vorgestellten theoretischen Grundlagen abgeleitet werden. Sie sollen dazu dienen, die Entstehung von Bildungsaspirationen vergleichen zu können. Dies erfolgt im

Rahmen eines Literaturvergleichs im nächsten Kapitel, der sich auf die folgenden drei Studien stützt: Kurz und Paulus 2006, Schuchart und Maaz 2007 sowie Stamm 2005.

Die Faktorenauswahl stellt einen Leitfaden dar, um festzustellen, wie die AutorInnen die Entstehung von Bildungsaspirationen begründen. Die Faktoren werden dabei in Form von Fragen zusammengefasst:

Wird in den Studien zu Bildungsaspirationen

- transparent gemacht, mit welchem theoretischen Hintergrundmodell (Boudon, Becker) die Entstehung von Bildungsaspirationen erklärt wird?
- eine Trennung zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen vorgenommen?
- der sozioökonomische Hintergrund der Eltern einbezogen?
- die Tatsache berücksichtigt, dass auch „signifikante Andere“ bei den Entscheidungen bezüglich des Bildungswunsches eine Rolle spielen?
- betrachtet, ob Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen, beachtet werden:
 - o Werte, Einstellungen, Wissen, Informiertheit
 - o Bereitstellung von finanziellen wie zeitlichen Ressourcen, Normen, Motive des Stuserhaltes
- beachtet, ob sich Eltern bezüglich äußerer Barrieren und institutionellen Regelungen informiert haben?
- die schulische Leistung der Kinder einbezogen?
- der Migrationshintergrund bedacht?

3 Untersuchung der Studien zu Bildungsaspirationen

Aufbau und Untersuchungsdesign

Um meine Forschungsfrage – „*Mit Hilfe welcher Ansätze überprüfen AutorInnen in ausgewählten Studien ihre Annahmen über das Zustandekommen von elterlichen Bildungsaspirationen?*“– beantworten zu können, wurden im ersten Teil der gegenständlichen Arbeit Theorien und Modelle zur Entstehung von Bildungsaspirationen beschrieben und daraus Faktoren abgeleitet, die für die Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen verantwortlich sind.

Im zweiten Teil erfolgt nun anhand der vorab dargestellten Faktoren ein Literaturvergleich, der sich auf drei ausgewählte Studien – Kurz und Paulus 2006, Schuchart und Maaz 2007 sowie Stamm 2005 – stützt.

Abschließend werden die Erkenntnisse mit Hilfe einer Grafik dargestellt. Damit wird gezeigt, welche Faktoren von den AutorInnen als relevant angesehen werden, um die Entstehung von Bildungsaspirationen zu begründen beziehungsweise wie die empirische Überprüfung ihrer Annahmen erfolgt. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Studien werden so herausgearbeitet und diskutiert.

Hintergrund

In zahlreichen Studien aus verschiedenen Ländern werden unterschiedliche Aspekte zum Thema Bildungsaspirationen untersucht. In der deutschsprachigen Forschung waren vor allem Beiträge aus der Bundesrepublik Deutschland zu finden. (Stocké 2009, Kleine/Biedinger 2009, Kleine/Paulus/Blossfeld 2009, Lachmayer 2009, Diefenbach 2007, Paulus/Blossfeld 2007, Ditton et al. 2005 uvm.)

Doch nur wenige aktuelle Studien befassen sich mit der Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen. Für diese Arbeit bedeutet dies, dass insbesondere jene Studien ausgewählt wurden, die insbesondere den Bereich der elterlichen Bildungsaspirationen in Beziehung zu den geschilderten theoretischen Modellen und Ansätzen setzen.

Von diesem Standpunkt aus betrachtet verringert sich das Feld der empirischen Bildungsforschung auf einen kleineren Ausschnitt, da der Entstehungsprozess von Bildungsaspirationen in der deutschsprachigen Bildungsforschung nur selten singulärer Gegenstand empirischer Studien ist. Dieser eingegrenzte Ausschnitt derjenigen Forschungsarbeiten, die sich mit der Entstehung von Bildungsaspirationen von Eltern befassen, sind nun genau jene, die für den Literaturvergleich herangezogen werden:

Deutschland: Kurz, K., Paulus, W. (2006): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspiration. Rehberg, K. (Hrsg.) In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Campus: Frankfurt am Main: 5489-5503.

Schweiz: Stamm, M. (2005): Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (2). Academic Press: Fribourg 277-297.

Deutschland: Schuchart, C., Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4): 640 – 666.

Diese Studien werden nun in einem weiteren Schritt in einer Tabelle nach äußeren Merkmalen zusammengefasst und anschließend inhaltlich vorgestellt. Dabei erfolgt eine grobe Charakterisierung hinsichtlich Fragestellung, Datengrundlage, Untersuchungsmethode, zentraler Variablen sowie einiger Kernergebnisse.

3.1 Beschreibung der ausgewählten Studien

Die Bildungslaufbahn von Jugendlichen ist durch viele Verzweigungen geprägt, an denen Eltern über den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder entscheiden müssen. Durch die Auswahl dieser Studien, kann hier ein Überblick über die Entstehung von Bildungsaspirationen an mehreren wichtigen Übergangentscheidungen geboten werden.

Die drei ausgewählten Studien beschreiben die Bildungsaspirationen von Eltern an diesen verschiedenen Bildungsübergängen. Bei Kurz und Paulus werden die Aspirationen der Eltern am Ende der Grundschulzeit, allerdings bevor die Übergangentscheidung für die nächste Schulart getroffen wird, untersucht. Schuchart und Maaz beziehen ihre Informationen aus einer Studie, die Bildungsaspirationen von Eltern am Ende der Hauptschulzeit untersuchen. Diese zielen vor allem auf die Weiterqualifizierung von HauptschülerInnen ab. Stamm untersucht schließlich den Zusammenhang zwischen elterlichen Bildungsaspirationen und der Schulkarriere von Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn.

Kurz und Paulus

Kurz und Paulus 2006 stellten fest, dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I für den weiteren Bildungsverlauf von großer Bedeutung ist. Dieser Übergang steht in ihrem Forschungsprojekt „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BIKS 1) im Zentrum ihres Interesses. In ihrer Studie wollen sie klären, welche Faktoren elterliche Bildungsaspirationen beeinflussen. Dabei differenzieren sie zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen. (Kurz/Paulus 2006, 5489- 5490)

Kurz und Paulus vermuten, dass idealistische Bildungsaspirationen nicht durch die schulische Leistung eines Kindes beeinflusst werden, da diese durch die Wunschvorstellung der Eltern entstehen. Bei den realistischen Bildungsaspirationen vermuten die beiden Autoren, dass diese stark durch den Nutzenaspekt, die Schulnoten des Kindes und die damit verbundenen Kosten beeinflusst werden – also durch rationale Abwägungen. Weiters wollen sie der Frage auf den Grund gehen, inwieweit sich unter Einberechnung der Kosten-Nutzen-Faktoren auch der Einfluss des sozialen Hintergrunds der Familie auf die realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen, zeigen lässt.

Außerdem wird überprüft, ob sich Unterschiede zwischen MigrantInnen und Einheimischen in Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen zeigen. (Kurz/Paulus 2006, 5491-5492)

Die Daten für diese Studie werden mit Hilfe eines Multimethodenansatzes erhoben. Für die Auswertung dieser Fragestellung werden die Daten der SchülerInnen im Alter von 8 bis 12 Jahren und deren Eltern herangezogen. Um den Einfluss der unterschiedlichen erklärenden Faktoren bestimmen zu können, führen Kurz und Paulus eine binominale logistische Regressionsanalyse durch, wobei die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen getrennt werden. Die Merkmale, die als erklärende Variablen genutzt werden, sind Tabelle 1 zu entnehmen. (siehe Seite 53)

Kurz und Paulus stellen bereits bei der Verteilung der idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen über die Sekundarschultypen Hauptschule, Realschule und Gymnasium fest, dass die meisten Eltern sich einen höheren Schultyp für ihre Kinder wünschen, als dies den realistischen Aspirationen entspricht. Kurz und Paulus schließen daraus, dass für Eltern unter idealen Bedingungen die Hauptschule keine Option mehr darstellt, da ein Hauptschulabschluss in der heutigen Zeit mit niedrigen Einkommenschancen verbunden ist. (Kurz/Paulus 2006, 5495 - 5496)

Auf die Frage, welche Faktoren die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen bestimmen, kommen Kurz und Paulus auf folgendes Ergebnis. Werthaltungen und andere Nutzenfaktoren spielen bei der Erklärung der idealistischen Bildungsaspirationen keine

unbedeutende Rolle, sie sind jedoch weit weniger wichtig als die Bedeutung der schulischen Leistung der Kinder. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass idealistische Bildungsaspirationen durchaus von realistischen Aspekten, wie der schulischen Leistung des Kindes, beeinflusst werden können. Finanzielle und zeitliche Ressourcen stellen wie angenommen keine große Bedeutung dar. Ein besonders wichtiger Faktor, der auf die Höhe der idealistischen Aspirationen Einfluss ausübt, scheint die Einschätzung zu sein, dass eine bessere Bildungskarriere des Kindes zu günstigeren Arbeitsmarktchancen führen kann. (Kurz/Paulus 2006, 5496 - 5497)

Bei den realistischen Aspirationen spielen die Werthaltung und die Nutzenfaktoren eine geringere Rolle. Der dominanteste Faktor ist stattdessen der Notendurchschnitt des Kindes. Kurz und Paulus schließen daraus, dass die realistischen schulischen Aspirationen der Eltern vor allem auf den schulischen Leistungen der Kinder beruhen. Bei den Nutzenfaktoren wirkt sich nur das Motiv des Statuserhaltes signifikant auf die realistischen Aspirationen aus. (Kurz/Paulus 2006, 5499)

Bei der schulischen Bildung der Eltern lässt sich vor allem ablesen, dass zwischen den Eltern mit Matura und den Eltern mit maximal einem Hauptschulabschluss beachtliche Unterschiede im Bezug auf Aspirationen bestehen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern mit Matura auch dies für ihr Kind anstreben, liegt um das 8-fache (bei idealistischen Aspirationen) und um das 5-fache (bei realistischen Aspirationen) höher als bei Eltern mit Hauptschulabschluss. (Kurz/Paulus 2006, 5500)

Bei Eltern mit Migrationshintergrund können Kurz und Paulus feststellen, dass diese sich häufiger als Einheimische wünschen, dass ihr Kind das Gymnasium besucht. Die Gründe für diese Entscheidungen können Kurz und Paulus nicht im Rahmen dieser Untersuchung klären. Sie vermuten allerdings, dass dies aus einer besonders starken sozialen Aufstiegsorientierung resultiert oder die Gründe in einer geringeren Informiertheit über das Bildungssystem zu finden sind. (Kurz/Paulus 2006, 5501)

Kurz und Paulus: Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen	
Jahr, Name	- 2006, Karin Kurz und Wiebke Paulus
Fragestellung	<ul style="list-style-type: none"> - In welchem Ausmaß unterscheiden sich idealistische von realistischen Bildungsaspirationen? - Durch welche Faktoren werden die elterlichen Bildungs-aspirationen beeinflusst?
Datengrundlage	BiKS – Studie: erste Panelwelle 8-12
Gebiet	Hessen, Bayern
Stichprobe	BiKS-8-12: 2000 Kinder (n = 1.624)
Erhebungs- und Auswahlverfahren, Methode	<ul style="list-style-type: none"> - standardisierten telefonische Befragung der Eltern - standardisierte Kompetenzmessungen - qualitative Befragungen von Teilstichproben mit Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen. - binomiale logistische Regressionsanalysen
Theoretisches Grundmodell	<ul style="list-style-type: none"> - Rational-Choice-Theorie - Boudons primären und sekundären Herkunftseffekten - Definieren Bildungsaspirationen nach Haller, Stocké
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> - Schulnoten (Durchschnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht) - Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekt erfassen (erwartete zeitliche und finanzielle Kosten, Stuserhaltungsmotiv, arbeitsmarktbezogener Nutzen) - Merkmale, die Werterhaltungen erfassen (hohe Schulbildung als Wert an sich, und hohe Schulbildung als verlorene Zeit) - höchstes Bildungsniveau der Eltern - Bundesland - Migrationshintergrund - Abhängige Variable: die Person, die angegeben hatte, dass sie für ihr Kind die Matura anstrebt
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> - Die idealistischen Aspirationen fielen erwartungsgemäß deutlich höher aus als die realistischen Bildungsaspirationen. - Die Werthaltung und der Nutzenfaktor wirken stärker auf die idealistischen Aspirationen und der Kostenfaktor sowie die Schulnoten des Kindes wirken stärker auf die realistischen Aspirationen.

Tabelle 1: Überblick zu Kurz und Paulus 2006

Stamm

Margrit Stamm 2005 möchte mit ihrer Studie „Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren“, den Zusammenhang zwischen elterlichen Bildungsaspirationen und der Schulkarrieren von Kindern untersuchen. Ihre Ergebnisse bezieht sie aus der Längsschnittstudie „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache“, von 400 heute 17-jährigen Jugendlichen in der Schweiz und Liechtenstein. Untersucht wurde, inwiefern sich Bildungsaspirationen von Eltern auf den Schulerfolg ihres Kindes und in weiterer Folge auf die Berufsambitionen der Kinder am Ende der Schulzeit auswirken. Die genauen Fragestellungen sowie die Variablen sind aus Tabelle 2 zu entnehmen. Anhand von fünf Untersuchungswellen von 1995 bis 2003 wurden die entsprechenden Daten erhoben. (Stamm 2005, 283)

Die Bildungsaspirationen der Eltern sowie die Berufsambitionen ihrer Kinder werden nach kognitiven Fähigkeiten, dem Geschlecht sowie der sozialen Herkunft differenziert. Aus den Daten kann Stamm feststellen, dass die elterlichen Aspirationen höher ausfallen und die beruflichen Ambitionen ihrer Kinder übertreffen. „Eltern mit überdurchschnittlich begabten Kindern haben die höchsten Erwartungen, wenn es um den zukünftigen Bildungsabschluss ihres Kindes geht.“(Stamm 2005, 286) Ebenso kann Stamm den Daten entnehmen, dass sich auch signifikante Unterschiede hinsichtlich des Bildungsstatus der Eltern ergeben. Kinder, deren Eltern einen akademischen Abschluss besitzen, zeigen einen höheren Bildungsehrgeiz als durchschnittlich begabte Kinder. Drei Jahre nach der ersten Erhebung wurden die Berufsambitionen der Jugendlichen erfasst. Sie waren den Bildungsaspirationen der Eltern sehr ähnlich. (Stamm 2005, 286 - 287)

Margrit Stamm: „Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren	
Jahr, Name	2005, Margrit Stamm
Fragestellung	<ul style="list-style-type: none">- Wie artikulieren sich die Bildungsaspirationen der Eltern? Welche Unterschiede ergeben sich hinsichtlich sozialer Herkunft und kognitiver Fähigkeiten?- In welchem Zusammenhang stehen Bildungsaspirationen von Eltern und Berufsambitionen ihres Kindes am Ende der obligatorischen Schulzeit? Welche familiären Aspirationstypen lassen sich herausfiltern?- Ergeben sich Bezüge zwischen Bildungsaspirationen der Eltern, Berufsambitionen ihres Kindes und der Schullaufbahn?
Datengrundlage	Daten aus der Längsschnittstudie „Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsachen“.

Gebiet	Acht Schweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein
Stichprobe	366 17-Jährige davon n=185 Untersuchungsgruppe und n= 181 aus der Vergleichsgruppe.
Erhebungs- und Auswahlverfahren, Methode	<ul style="list-style-type: none"> - Auswahlverfahren - Standardisierte Tests - IQ-Messung
Theoretisches Grundmodell	<ul style="list-style-type: none"> - Kapitaltheorie nach Bourdieu - Handlungstheoretischen Modellen zu Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs - Selbstbestimmungsansatz nach Deci & Ryan
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> - Anregungsdimension des Elternhauses - Anspruchdimension des Elternhauses (Bildungsaspirationen) - Anspruchdimension der Jugendlichen (Berufsambitionen) - Intellektuelle Fähigkeiten - Kreativität - Schulleistungen - Berufsstatus der Eltern
Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> - Mit dieser Studie ist es gelungen, fünf Grundmuster von elterlicher Bildungserwartung im Zusammenhang mit der Schullaufbahn ihrer Kinder zu identifizieren. - Es ist eine hohe Bildungsorientierung feststellbar, doch es wurden keine empirischen Belege für die Annahme gefunden, dass Bildungsaspirationen von sich aus mit der sozialen Schicht gekoppelt sind. - Es wurde keine durchgehend enge Beziehung zwischen Bildungsaspirationen der Eltern und den Berufsambitionen der Kinder gefunden. - Die Leistungen der Kinder sind aber auf spezifische Weise von der Lernumgebung in den Familien abhängig.

Tabelle 2: Überblick zu Margrit Stamm 2005

In einem weiteren Schritt erhob Stamm die Wirkung von elterlichen Berufsambitionen. Mit Hilfe einer personenbezogenen Clusteranalyse konnte sie fünf Typen erheben:

- Die „Bildungsgewohnten“, die ihre Kinder im schulischen wie auch im privaten Bereich fördern.
- Die „Ehrgeizigen“, deren hohen Bildungserwartungen sich auch in den Berufsambitionen ihrer Kinder wieder spiegeln.
- In den „Distanzierten“ befinden sich Eltern aus bildungsfernen Schichten, die wenig Interesse an den Berufsambitionen ihrer Kinder sowie deren Schullaufbahn entgegen bringen.
- Die „Fordernden“ unterscheiden sich grundsätzlich von allen anderen. Die Eltern haben hohe Ansprüche bezüglich der Bildungskarriere ihres Kindes, halten sich jedoch mit privaten Unterstützungen und Fördermaßnahmen sehr zurück. Die Berufsambitionen dieser Jugendlichen decken sich nicht mit den Erwartungen ihrer Eltern.
- Die letzte Gruppe umfasst die „Unsicheren“. Eltern aus dieser Gruppe werden dem kaufmännischen-handwerklichen Gewerbe zugeordnet. Ihre Bildungserwartungen sind eher zurückhaltend, obwohl sie sich sehr für die Bildungslaufbahn ihres Kindes interessieren. (Stamm 2005, 288 - 289)

In einer weiteren Analyse stellt sich Stamm die Frage, welche Schullaufbahnen sich hinter diesen familiären Bildungsaspirationstypen verbergen. Dazu wird die Leistungsentwicklung der Kinder (Mittelwert der Noten in Deutsch und Mathematik) über die fünf Messpunkte herangezogen. Während die SchülerInnen aus den bildungsgewohnten Elternhäusern in ihrer Leistungsentwicklung bis in die achte Klasse stabil bleiben, fällt die Leistungskurve der SchülerInnen mit den fordernden Eltern ab der 5. Klasse. Ab hier wurden sie von der Gruppe der Unsicheren und der Ehrgeizigen überholt, die sich immer im Mittelfeld bewegten. Die Ehrgeizigen überholten schlussendlich jedoch die Unsicheren. Die Gruppe der Distanzierten ist im negativen Sinne immer stabil geblieben. (Stamm 2005, 289 - 290)

Stamm konnte somit fünf Grundmuster von elterlichen Bildungserwartungen im Zusammenhang mit der Schullaufbahn von Kindern bestimmen. Insgesamt ist eine hohe Bildungsorientierung feststellbar, doch Stamm konnte keine empirischen Belege für die Annahme finden, dass Bildungsaspirationen mit der sozialen Schicht gekoppelt sind. Erst bei genauerer Betrachtung konnte Stamm feststellen, dass die allgemein hohe Anspruchsorientierung erst im Bezug auf privaten Stütz- und Fördermaßnahmen schichtspezifisch variieren.

Schuchart und Maaz

Claudia Schuchart und Kai Maaz untersuchten 2007 in ihrer Studie „Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe 1“, die Wirkung institutioneller Abkommen auf die Bildungsaspirationen von Eltern deren Kinder sich am Ende der ersten Sekundarstufe in Deutschland befinden. Ihre Untersuchungsergebnisse bezogen sie aus dem Datensatz der Pisa-Studie 2000. Untersucht wurde an 1362 HauptschülerInnen aus der neunten Klasse und ihren Eltern, inwieweit Merkmale der sozialen Herkunft, des Migrationshintergrundes und des Geschlechts des Kindes auf den elterlichen Wunsch Einfluss ausüben, einen höheren Schulabschluss als den Hauptschulabschluss für ihr Kind anzustreben. Für die Studie wurden jene Länder ausgesucht, die die Vergabe von mittleren Abschlüssen an Hauptschulkinder an die Schulleistung binden. (Schuchart/Maaz 2007, 651)

Schuchart und Maaz nehmen an, dass sich der sozioökonomische Status der Eltern auf die Bildungsaspirationen bezüglich ihrer Kinder auswirken wird. Mit steigendem sozioökonomischen Status, so meinen sie, steigt auch die Häufigkeit, dass sich Eltern einen höheren Abschluss als den der Hauptschule für ihr Kind wünschen. Im Bezug auf den Migrationshintergrund, so Schuchart und Maaz, kommt es zu keinen sehr hohen Unterschieden zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. Mit Hilfe der binären logistischen Regression wird die Chance geschätzt, ob Eltern von HauptschülerInnen für ihr Kind einen mittleren (und damit auch höheren) Abschluss statt eines Hauptschulabschlusses wünschen. Die erforderlichen Variablen dafür sind Tabelle 3 zu entnehmen.

Schuchart und Maaz kamen zum Ergebnis, dass die Elternaspirationen am Ende der Sekundarstufe nicht sehr stark von den schulischen Leistungen ihrer Kinder abhängen. Bei vergleichbaren Leistungen neigen Eltern mit zunehmendem sozioökonomischen Status auch zu höheren Abschlusswünschen. Bei Eltern mit Migrationshintergrund steigt die Chance, dass sie einen höheren Abschluss als den Hauptschulabschluss für ihr Kind wünschen um das 2,5-fache. Eltern neigen somit zu einem höheren Schulabschluss als dem Hauptschulabschluss, wenn in den Ländern stärker eingeschränkte

Qualifizierungsbedingungen³ als in anderen Ländern bestehen. (Schuchart/Maaz 2007, 659) Schuchart und Maaz können für Eltern mit Migrationshintergrund keine bundeslandspezifischen Variationen beobachten. Eltern mit Migrationshintergrund wünschen sich im Allgemeinen einen höheren als den Hauptschulabschluss für ihr Kind. Die Autoren nehmen an, dass der Druck für Eltern mit Migrationshintergrund, ihren Kindern einen besseren Bildungsweg zu ermöglichen, deutlich höher ist als bei einheimischen Eltern. (Schuchart/Maaz 2007, 659)

Bei den Auswirkungen der sozialen Herkunft auf die Bildungsaspirationen konnten Schuchart und Maaz feststellen, dass bereits die Bildungsaspirationen der Eltern in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft institutionell beeinflussbar sind.

Die verwendeten Daten zu den Elternwünschen können nach Schuchart und Maaz nicht in Verbindung zu den Abschlusswünschen der Kinder gesetzt werden. Für SchülerInnen von unteren Sozialgruppen besteht im Falle weiterführender Abschlussaspirationen eine geringere Übereinstimmung zwischen Wunsch und Verwirklichung gegenüber anderen SchülerInnen. Um dieser Frage nachgehen zu können, bedarf es nach Schuchart und Maaz einer weiteren Studie. (Schuchart/Maaz 2007, 661)

³ Eingeschränkte Qualifizierungsbedingungen = Im deutschen Bildungssystem wird die Bildungslaufbahn über die erste Bildungsentscheidung zu einem recht frühen Zeitpunkt vorstrukturiert. Getroffene Entscheidungen bezüglich des Bildungsweges können nicht beliebig verändert werden, sondern werden in der Regel an den institutionell vorgesehenen Übergangspunkten für die nächste Etappe weitgehend festgelegt. (Kristen 1999, 39) Die einzelnen deutschen Bundesländer haben eine große Freiheit, ihre Schulsysteme eigenständig zu organisieren. Dies trifft vor allem auf die Rahmenbedingungen der Übertrittsentscheidung auf die weiterführenden Schularten zu. (Kleine et al. 2010, 73) In Baden-Württemberg zum Beispiel, findet der erste Übergang nach dem 4. Schuljahr statt, in Niedersachsen hingegen erst nach dem 6. Schuljahr. Außerdem können in Niedersachsen die Eltern frei über die weitere Schullaufbahn ihrer Kinder wählen, während in Baden-Württemberg die von der Schule ausgesprochene Empfehlung verbindlich ist. (Kirsten 1999 43) Zu den Problemen dieses Bildungssystems zählt der Zeitpunkt, zu dem ein Schüler/ eine Schülerin einer Schulform zugeteilt werden kann. Viele SchülerInnen neigen in der Pubertät zu großen Leistungssprüngen und es kann nach der 4. Klasse zu Fehleinschätzungen kommen. Die Zahl der Wechsel zwischen Schulformen und der Klassenwiederholungen ist sehr hoch. Dies hat pädagogische wie auch finanzielle Probleme zur Folge. Die deutsche Schulverwaltung ist um eine Senkung dieser Zahlen bemüht sowie um eine Steigerung bei den „richtigen“ Empfehlungen durch die Lehrer. (Kleine et al. 2010, 75-76)

Schuchart und Maaz: „Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe 1“	
Jahr, Name	2007, Claudia Schuchart, Kai Maaz
Fragestellung	Welche Bedeutung besitzen länderspezifisch gestaltete „Gelegenheitsstrukturen“ für Entscheidungsprozesse bezüglich der Aufwärtsqualifizierung von HauptschülerInnen in Abhängigkeit von Merkmalen der sozialen Herkunft, des Geschlechts sowie des Migrationsstatus. Im Fokus des Interesses stehen die abschlussbezogenen Bildungsaspirationen von Hauptschuleltern am Ende der Sekundarstufe I.
Datengrundlage	Datensatz der PISA 2000 Erhebung
Gebiet	Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Bayern
Stichprobe	1362 HauptschülerInnen aus der neunten Klasse und ihre Eltern
Erhebungs- und Auswahlverfahren, Methode	<ul style="list-style-type: none"> - Querschnittsuntersuchung - Elternfragebogen - Binäre logistische Regression
Theoretisches Grundmodell	<ul style="list-style-type: none"> - Rational-Choice-Theorien - Boudons primären und sekundären Herkunftseffekten
Variablen	<ul style="list-style-type: none"> - Elternaspirationen (abhängige Variable) - Soziale Herkunft - Migrationshintergrund - Schulleistung - Institutioneller Kontext
Ergebnisse	Eltern neigen zu einem höheren Abschluss als dem der Hauptschule, wenn in den Ländern eingeschränkte Qualifizierungsbedingungen als in den anderen Ländern bestehen. Es konnte aber keine bundeslandspezifischen Variationen in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund beobachtet werden. Eltern mit Migrationshintergrund wünschen allgemein häufiger einen höheren als den Hauptschulabschluss als andere Eltern. Der Druck für Eltern mit Migrationshintergrund, ihren Kindern einen besseren Bildungsweg zu ermöglichen, ist deutlich höher als der bei einheimischen Eltern.

Tabelle 3: Überblick zu Claudia Schuchart, Kai Maaz 2007

3.2 Darstellung des Studienvergleichs

Nach der inhaltlichen Vorstellung der drei ausgewählten Studien werden diese nun anhand der bereits in Kapitel 2.4 abgeleiteten Faktoren verglichen und die Ergebnisse mit Hilfe eines Modells dargestellt.

Rückblick: Faktoren für den Vergleich der Studien

- Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen
 - o Primärer Effekt (schulische Leistung, sozioökonomischer Hintergrund der Eltern)
 - o Sekundärer Effekt (Motiv des Statuserhaltes)
- Informiertheit bezüglich externer Regelungen
- Einfluss signifikanter Anderer
- Theoretischer Hintergrund
- Migrationshintergrund
- Trennung von realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen

Die Erklärungsfaktoren für die Entstehung von Bildungsaspirationen der Studien werden so sichtbar gemacht und mit Hilfe eines Farbleitsystems die wesentlichsten Beziehungen der Studien untereinander verdeutlicht.

Das Modell veranschaulicht des weiteren, welcher Faktor von allen AutorInnen und welcher nur von einzelnen Autoren verwendet wurde. Anhand dessen lassen sich erstens die verschiedenen Studien auf ihre gemeinsamen Konzepte oder aber auch auf die Verwendung von einzelnen Konzepten hin vergleichen. Zweitens können diese Konzepte auf statistische Beziehungen hin untersucht werden. Diese Beziehungen können auch dahingehend untersucht werden, ob sie von den AutorInnen nur angenommen oder auch empirisch getestet wurden.

3.2.1 3-Studien-Modell zur Entstehung von Bildungsaspirationen

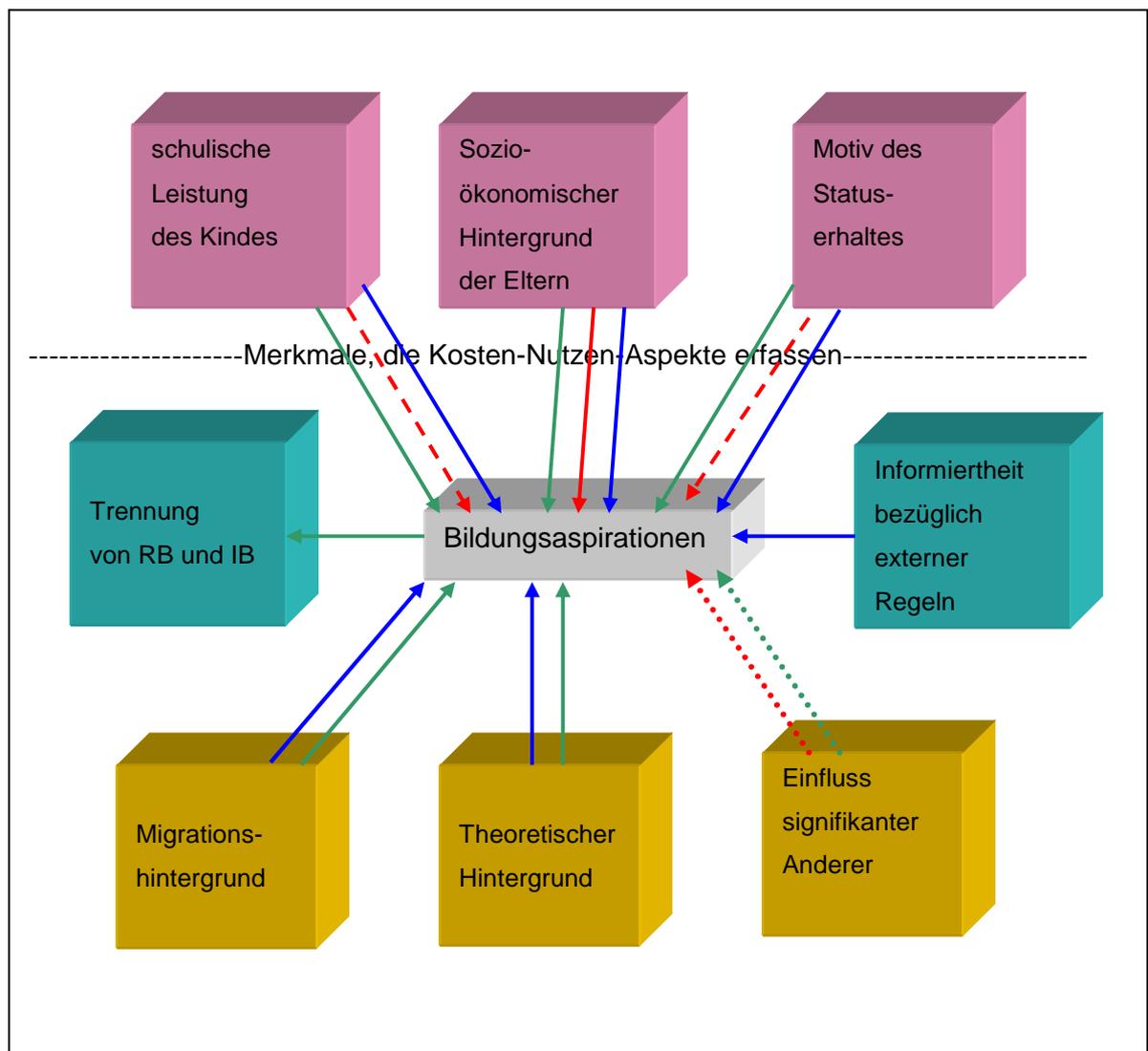
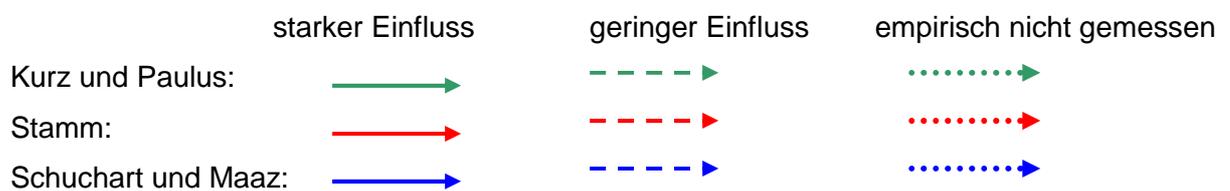


Abbildung 4: Grafik zu Bildungsaspirationen nach Faktoren, eigene Darstellung



Gemeinsamkeiten von allen Studien



Einzelne Ansicht



Gemeinsamkeiten von zwei Studien

RB = Realistische Bildungsaspirationen; IB = Idealistische Bildungsaspirationen

In weiterer Folge werden die Ansätze der jeweiligen AutorInnen und die Beziehungen der einzelnen Faktoren beschrieben. Daraus können in einem weiteren Schritt Gemeinsamkeiten und Unterschiede zusammengefasst werden.

3.2.1.1 Theoretischer Hintergrund

Kurz und Paulus bauen ihr theoretisches Hintergrundmodell der Studie einerseits nach der Rational-Choice-Theorie und andererseits nach dem soziokulturellen Ansatz, der Entscheidungen durch schichtspezifische Werte und Normen geleitet sieht, auf. Mit Hilfe von Boudons primären und sekundären Herkunftseffekten werden die Hintergründe dargestellt, die auf Kosten-Nutzen-Kalkulationen beruhen. Die AutorInnen gehen mit Boudons Gedanken konform: „Je niedriger der sozioökonomische Status einer Familie, desto ärmer ist die kulturelle Ausstattung und desto begrenzter ist der schulische Erfolg des Kindes“ (Kurz/Paulus 2006, 5490). Auf Boudons Überlegungen aufbauend, definieren sie den Begriff der Bildungsaspirationen nach dem Konzept der Wisconsin-Schule und in weiterer Folge nach Haller.

Stamm verwendet als theoretisches Grundgerüst drei verschiedene Ansätze. „Die Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983), handlungstheoretische Modellen zu Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs sowie der Selbstbestimmungsansatz nach Deci & Ryan (1993)“ (Stamm 2005, 279). Mit den ersten beiden Ansätzen versucht Stamm, die Faktoren elterlicher Bildungsaspirationen und deren unterschiedliche Wirkung zu begründen. Anhand des dritten Ansatzes versucht sie aufzuzeigen, weshalb sich Kinder den elterlichen Erwartungen entsprechend verhalten und wann diese Erwartungen zu Erfolg oder Misserfolg führen. Sie begründet, dass die Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen durch das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital zustande kommen. Während das ökonomische Kapital darüber bestimmt, welche Ressourcen den Kindern zu Verfügung stehen, bestimmt das kulturelle Kapital den Bildungsgrad, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten. Aufgrund dessen geht Stamm davon aus, dass in bildungsnahen Sozialschichten die am stärksten ausgeprägten Bildungsaspirationen von Eltern zu erwarten sind. (Stamm 2005, 279)

Mit Hilfe von handlungstheoretischen Modellen erklärt Stamm den Zusammenhang von elterlichen Erwartungen, die sich exemplarisch auf ihre Kinder übertragen und sich in Erfolg oder Misserfolg in den schulischen Leistungen auswirken können. Eine andere Begründung erfolgt durch den Selbstbestimmungsansatz von Deci & Ryan. Dieser erklärt das Zustandekommen intrinsischer Motivation und die erleichterte Integration extrinsischer Motivation über die elterliche Förderung von Grundbedürfnissen von Kindern bezogen auf

die Schule. Stamm erklärt mit diesem Ansatz den Zusammenhang familiärer und schulischer Bedingungen bezüglich der Lernmotivation. (Stamm 2005, 280) Dieser Ansatz ist für die vorliegende Arbeit aber nicht relevant, da Stamm in ihre Untersuchung auch die elterlichen Bildungsaspirationen von überdurchschnittlich begabten Kinder mit einbezog.

Schuchart und Maaz stützen ihre Untersuchung wie Kurz und Paulus auf das theoretische Modell von Boudons primären und sekundären Herkunftseffekten. Sie begründen weiters, dass Bildungsaspirationen als Voraussetzung von Entscheidungen verstanden werden. Bildungswahlen werden daher als rationale Entscheidungen gesehen. Dabei stützen sie sich auf die Kosten-Nutzen-Theorie von Boudon, Esser, Breen und Goldthorpe sowie Erikson und Jonsson. (Schuchart/Maaz 2007, 643)

3.2.1.2 Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen

Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen, werden in erster Linie nach den primären und sekundären Herkunftseffekten eingeteilt. Unter die primären Effekte fallen die schulische Leistung des Kindes sowie die Auswirkungen des sozioökonomischen Hintergrunds der Eltern. Zu den sekundären Effekten wird das Motiv des Statuserhaltes gezählt.

Schulische Leistung des Kindes

Die Schulnoten eines Kindes (Durchschnitt der Fächer Mathematik, Deutsch und Sachunterricht) werden bei Kurz und Paulus als Merkmale einer erklärenden Variable im Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen genannt. Dementsprechend beeinflusst die schulische Leistung eines Kindes die Bildungsaspirationen der Eltern. Kurz und Paulus nehmen an, dass sich die Schulnote nur auf die realistischen und nicht auf die idealistischen Aspirationen auswirken. Letztere kennzeichnen per Definition einen erhofften und gewünschten Bildungsabschluss, wobei der tatsächlichen Leistung hier keine Beachtung geschenkt wird. Kurz und Paulus kommen schließlich zu dem Ergebnis, dass der Notendurchschnitt des Kindes einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsaspirationen der Eltern hat – und zwar auf die realistischen als auch auf die idealistischen. Aus den Ergebnissen konnten die Autoren aber herauslesen, dass Eltern in ihren idealistischen Bildungswünschen in bedeutender Weise auch die Schulnoten ihrer Kinder berücksichtigen. Kurz und Paulus gehen sogar noch einen Schritt weiter. Sie behaupten, dass die Bedeutung der Schulnote über die Bedeutung sämtlicher Nutzenfaktoren hinaus geht und somit die Schulleistung der Kinder als die zentrale Determinante von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen genannt werden kann. Hierbei geben sie aber zu bedenken, dass die

Schulnoten an sich schon das Ergebnis eines sozialen Prozesses sind, in dem die Eltern vermutlich schon ihre Bildungswünsche von der Grundschulzeit an einfließen haben lassen. (Kurz/Paulus 2006, 5502)

Stamm untersucht in ihrer Studie elterliche Bildungsaspirationen von überdurchschnittlich begabten Kindern. Mit Hilfe Bourdieus Kapitaltheorie nimmt sie an, dass Eltern überdurchschnittlich begabter Kinder über mehr ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen. Demnach erwartet sie sich von bildungsnahen Sozialschichten deutlicher ausgeprägte Bildungsaspirationen. Da die Erfolgserwartung dieser Eltern relativ hoch ist, überträgt sich das Anspruchsniveau auch auf deren Kinder. Stamm bezieht sich hier auf Erkenntnisse aus der Hochbegabtenforschung. Erwartungen von Eltern werden schon im Kleinkindalter artikuliert. Im weiteren Entwicklungsverlauf werden diese immer mehr stimuliert, so dass die Bereitschaft der Eltern, immer mehr in die Bildung ihres Kindes zu investieren, steigt. Die überdurchschnittlich positiven Schulleistungen der Kinder bestärken die Eltern in ihren hohen Bildungsaspirationen. Stamm gibt aber zu bedenken, dass solche Argumente nicht immer zutreffen können. Wie die Underachievement-Forschung gezeigt hat, gibt es auch Kinder und Jugendliche, die nicht in der Lage sind, diese entsprechenden Leistungen zu erbringen. Ihre schulischen Leistungen können über einen längeren Zeitraum deutlich schlechter ausfallen als die Leistungen des Klassendurchschnitts. (Stamm 2005, 280)

Aufgrund ihrer Ergebnisse kommt Stamm zu der Erkenntnis, dass Leistungen von Kindern auf spezifische Weise von den Lernbedingungen in der Familie abhängen und diese von den Erwartungen der Eltern vorgeprägt sind. (Stamm 2005, 292)

Die Leistungen der Kinder werden bei Schuchart und Maaz ebenfalls als Merkmal einer erklärenden Variable im Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen genannt. Als Leistungsindikatoren wurden die Halbjahresnoten der SchülerInnen in den Fächern Mathematik, Deutsch und der ersten Fremdsprache verwendet. Zusätzlich wurden auch noch Leistungsinformationen aus der PISA-Studie 2000 bezüglich der Lesekompetenz sowie der mathematischen Grundbildung entnommen.

Schuchart und Maaz konnten aufgrund ihrer Ergebnisse feststellen, dass die Deutsch- sowie die Mathematiknote von signifikanter Bedeutung im Bezug auf die Elterwünsche ist. Bei genauerer Betrachtung der fachspezifischen Kompetenzen mussten die AutorInnen jedoch feststellen, dass es zwischen der Leseleistung und der Mathematikleistung im Bezug auf die Bildungsaspirationen zu Unterschieden kam. Die Mathematikleistungen stehen entgegen den Erwartungen in einem negativen Zusammenhang mit den Abschlusswünschen. Schuchart und Maaz schließen daraus, dass hier möglicherweise die

Noten als subjektive Instrumente und Leistungstests als standardisierte Instrumente zur Leistungserfassung nur bedingt in einem Zusammenhang stehen. Aus diesem geringeren Erklärungsgehalt der Leistungsinformationen schließen die AutorInnen, dass sie für die Elternwünsche von nicht sehr starker Bedeutung sind. Daraus lässt sich für Schuchart und Maaz ableiten, dass sich Elternaspirationen am Ende der Sekundarstufe in einem geringeren Maße an der Leistung ihrer Kinder orientieren als am Ende der Grundschulzeit. (Schuchart/Maaz 2007, 656)

Sozioökonomischer Hintergrund der Eltern

Kurz und Paulus sind der Ansicht, dass der soziale Hintergrund der Eltern, gemessen am höchsten Bildungsabschluss der Eltern, Auswirkungen auf die realistischen wie auch idealistischen Aspirationen haben. Sie überprüfen dies mit der Variable des höchsten Bildungsniveaus der Eltern. Aus den Daten können die Autoren ablesen, dass vor allem zwischen Eltern mit Matura und Eltern mit höchstens einem Hauptschulabschluss beträchtliche Unterschiede in den Aspirationen bestehen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Eltern mit Matura auch dies für ihr Kind anstreben, ist signifikant höher als bei Eltern mit einem Hauptschulabschluss. (Kurz/Paulus 2006, 5500)

Stamm überprüft den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern mit Hilfe des Berufsstatus der Eltern. Auch in ihren Untersuchungen kommt sie zu dem Ergebnis, dass sich erwartungsgemäß signifikante Unterschiede hinsichtlich des Berufsstatus der Eltern ergeben. Kinder, deren Eltern über eine akademische Ausbildung verfügen, zeigen eine höhere Erfolgserwartung ihren Kindern gegenüber. Sie geht davon aus, dass Eltern aus AkademikerInnenhaushalten mehr finanzielle Ressourcen in die private Förderung ihrer Kinder investieren, als dies bei Kindern aus durchschnittlichen sozialen Verhältnissen der Fall ist. Stamm kommt somit zu der Erkenntnis, dass Bildungsaspirationen und der sozioökonomische Hintergrund der Eltern schichtspezifisch voneinander abhängig sind. (Stamm 2005, 286)

Schuchart und Maaz gehen von der Hypothese aus, dass mit steigendem sozioökonomischen Status der Eltern auch der Wunsch für ihr Kind, einen höheren als den Hauptschulabschluss zu erwerben, besteht. Sie nehmen daher die soziale Herkunft als eine Variable in ihre Untersuchung auf. Dabei verwenden sie als Standardindikator der sozialen Herkunft den von Ganzeboom et al. 1992 entwickelten, sozioökonomischen Index des beruflichen Status. In diesem werden die drei Variablen Einkommen, Bildung und Beruf zu einem Wert herangezogen. Sie kommen dadurch zu dem Ergebnis, dass bei vergleichbaren Leistungen Eltern mit zunehmendem sozioökonomischen Status auch höhere

Bildungsaspirationen besitzen. Die AutorInnen können somit ihre Hypothese bestätigen. (Schuchart/Maaz 2007, 656)

Motiv des Statuserhaltes

Boudon begründet das Zustandekommen von unterschiedlichen Ergebnissen in der Bildungslaufbahn mit der Gefahr des Statusverlustes. Eltern aus höheren Schichten sorgen sich darum, ihren Status zu verlieren, wenn ihre Kinder nicht den weiteren angemessenen Bildungsweg einschlagen. Dementsprechende finanzielle und zeitliche Ressourcen werden in den Bildungsweg des Kindes investiert. Kurz und Paulus wollen in ihrer Studie ebenfalls erkunden, ob das Motiv des Statuserhaltes auch in ihrer Studie bestätigt wird. Im Bezug auf die idealistischen sowie auch für die realistischen Aspirationen können die Autoren aus den Werten ablesen, dass dem Motiv des Statuserhaltes ein hoher Einfluss zugesprochen wird. Kurz und Paulus gehen aber nicht weiter auf die Erklärung der hohen Werte ein. (Kurz/Paulus 2006, 5499)

Stamm nimmt in ihrem theoretischen Grundgerüst Bezug auf die Statuserwerbsphilosophie und ist auch der Meinung, dass Eltern durch das Motiv des Statuserhaltes motiviert sind, den Schulerfolg ihrer Kinder zu fördern. Da diese Annahme laut Stamm schon durch viele Studien belegt wurde, geht sie in ihrer Untersuchung dem Motiv des Statuserhaltes nicht empirisch auf den Grund. (Stamm 2005, 279)

Schuchart und Maaz vermuten mit ihrer Hypothese, dass die hohen Aspirationen von Eltern deshalb entstehen, da der Hauptschulabschluss ihres Kindes zur Weitergabe des eigenen sozialen Status nicht mehr ausreicht. Sie sorgen sich somit um den eigenen sozialen Status. Schuchart und Maaz erheben das Motiv des Statuserhaltes nicht mit einer eigenen Variable, sondern diskutieren es im Zusammenhang mit dem Migrationsstatus. (Schuchart/Maaz 2007, 650) (siehe 3.2.1.5)

3.2.1.3 Informiertheit bezüglich externer Regeln

Kurz und Paulus erwähnen nur am Rande, dass Bildungsaspirationen auch durch eine geringere Informiertheit über das jeweilige Bildungssystem entstehen können, weisen aber auch darauf hin, dass dieser Aspekt im Rahmen ihrer Untersuchung nicht geklärt werden kann. (Kurz/Paulus 2006, 5501)

Stamm erwähnt in ihrer theoretischen Beschreibung über die Thematik der Bildungsaspirationen, keine Ansätze welche die Problematik der Informiertheit bezüglich

externer Regeln oder Barrieren ansprechen und mit der Entstehung von Elternaspirationen in Zusammenhang gebracht werden kann.

Schuchart und Maaz untersuchen unter anderem auch den Zusammenhang von Elternaspirationen und institutionellen Bedingungen. Sie nehmen an, dass Eltern in Bundesländern mit eher einschränkenden institutionellen Bedingungen sich seltener einen höheren als den Hauptschulabschluss für ihr Kind wünschen, als Eltern in Bundesländern mit anspruchsvolleren institutionellen Bedingungen. Die AutorInnen überprüfen diese Thematik mit der Variable „institutioneller Kontext“. Aufgrund ihrer Ergebnisse können sie die Hypothese bestätigen, dass die Variable „institutioneller Kontext“ einen signifikanten Teil zur Aufklärung von Elternaspirationen beiträgt. Es lässt sich feststellen, dass die elterlichen Abschlusswünsche unter eingeschränkten institutionellen Bedingungen auch weniger ehrgeizig ausfallen. (Schuchart/Maaz 2007, 657) Die weiteren Auswirkungen über die Informiertheit eines Bildungssystems werden von Schuchart und Maaz eher problematisch im Zusammenhang mit dem Migrationsstatus gesehen. (siehe 3.2.1.5)

3.2.1.4 Einfluss „signifikanter Anderer“

Bei Bildungsaspirationen handelt es sich nach Kurz und Paulus um spezifische Einstellungen, die vordergründig aus den normativen Erwartungen von „signifikanten Anderen“ entstehen und sich auf der Basis der schulischen Leistung der Kinder ergeben. Kurz und Paulus führen in ihren theoretischen Erklärungen an, dass „signifikante Andere“ an der Entstehung von Bildungsaspirationen beteiligt sind, erheben diese Personen aber nicht empirisch in ihrer Arbeit. (Kurz/Paulus 2006, 5491)

Stamm ist ebenfalls der Meinung, dass Aspirationen durch indirekte Einflussgrößen aus der sozialen Umwelt, wie zum Beispiel „Peers“ oder andere Personen, gelenkt werden. Ebenso können Leit- oder Vorbilder, die in der Freizeit gewonnen werden, Bildungsaspirationen verstärken. Welche „signifikante Andere“ aber zusätzlich eine Rolle spielen, kann Stamm aus den vorliegenden Daten nicht ablesen. (Stamm 2005, 293)

Schuchart und Maaz erwähnen in ihrer theoretischen Beschreibung über die Thematik der Bildungsaspirationen keine Ansätze, welche den Einfluss „signifikanter Anderer“ in Zusammenhang mit der Entstehung von Elternaspirationen gebracht werden können.

3.2.1.5 Migrationshintergrund

Kurz und Paulus wollen in ihrer Untersuchung auch den Migrationsstatus als klärende Variable miteinbeziehen. Sie wollen überprüfen, ob sich MigrantInnen und Einheimische in ihren Bildungsaspirationen unterscheiden. Ihre Hypothese hierbei lautet, dass MigrantInnen häufig höhere Bildungsaspirationen haben als Einheimische. Als Begründung geben sie an, dass „es sich bei Migranten um eine hoch selektive, aktiv am gesellschaftlichen Aufstieg interessierte Gruppe handelt“ (Kurz/Paulus 2006, 5492). Die Autoren vermuten außerdem, dass MigrantInnen dadurch eine Möglichkeit sehen, ihren gesellschaftlichen Aufstieg zu sichern und die Verbesserung des Lebensstandards für ihre Kinder zu gewährleisten. Aufgrund der Ergebnisse können Kurz und Paulus ihre Hypothese bestätigen. MigrantInnen wünschen sich häufiger als Einheimische, dass ihre Kinder das Gymnasium besuchen. (Kurz/Paulus 2006, 5501).

Stamm unterscheidet in ihrer Untersuchung nicht zwischen Einheimischen und MigrantInnen. Der Migrationsstatus ist für ihre Erhebung daher nicht relevant und sie führt auch keine Untersuchung in diese Richtung durch.

Der Migrationshintergrund der Familie wird bei Schuchart und Maaz anhand des Geburtslandes der Eltern sowie deren Sprache erfasst. Die AutorInnen berufen sich beim Motiv der hohen Bildungsaspirationen bei MigrantInnen auf frühere Studien. Sie vermuten daher, dass diese auf den Wunsch nach einem sozialen Aufstieg für ihre Kinder zurückzuführen sind. In Verbindung mit einer geringeren Informiertheit über das Schulwesen im Aufenthaltsland können diese hohen Aspirationen entstehen. Ihre Hypothese lautet daher, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund eher einen höheren Hauptschulabschluss wünschen, als Eltern ohne, da sie ihren Kindern in hohem Maße den ihnen verwehrt sozialen Aufstieg ermöglichen wollen. Gleichzeitig vermuten sie aber, dass Migranteneltern schlechter über die Leistungsanforderungen informiert sind. Schuchart und Maaz können mit ihren Ergebnissen ihre Hypothese bestätigen. Eltern mit Migrationshintergrund wünschen sich allgemein einen höheren als den Hauptschulabschluss für ihre Kinder. Die AutorInnen nehmen an, dass der Druck für Eltern mit Migrationshintergrund höher ist, ihre Kinder zu einem höheren Abschluss als den Hauptschulabschluss zu führen, als dies bei Eltern einheimischer Kinder der Fall ist. Sie befürchten auch, dass Eltern mit Migrationshintergrund ihre hohen Aspirationen am Ende der Hauptschulzeit nicht umsetzen können. (Schuchart/Maaz 2007, 659)

3.2.1.6 Trennung von realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen

Kurz und Paulus differenzieren in ihrer Studie den Aspirationsbegriff nach Lewin zwischen idealistischen und realistischen Aspirationen. Kurz und Paulus operationalisieren Bildungsaspirationen nach den Vorschlägen von Volker Stocké (2010a, 2010b).

Die Fragestellungen zu den idealistischen Aspirationen in ihrer Studie lauten:

- „Nun möchte ich gerne von Ihnen wissen, welchen Schulabschluss Sie sich für (Name des Kindes) wünschen, und zwar unabhängig von seinen/ihren derzeitigen Schulleistungen und auch unabhängig davon, welchen Schulabschluss (Name des Kindes) später wahrscheinlich machen wird.“
- „Entspricht ein Hauptschulabschluss Ihrer Idealvorstellung voll und ganz, eher, teils - teils, eher nicht, oder überhaupt nicht?“
- „Und ein Realschulabschluss?“
- „Und wie ist es mit dem Abitur?“

Die Fragestellungen zu den realistischen Aspirationen lauten:

- „Und wenn Sie nun an die Schulleistungen von (Name des Kindes) denken. Halten Sie es für sehr wahrscheinlich, teils – teils, eher unwahrscheinlich oder sehr unwahrscheinlich, dass (Name des Kindes) den Hauptschulabschluss schaffen wird?“
- „Und den Realschulabschluss?“
- „Und wie sieht es mit dem Abitur aus?“ (Kurz/Paulus 2006, 5494)

Stamm unterscheidet in ihrer Studie im Gegensatz zu Kurz und Paulus nicht zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen.

Die Fragestellungen zu den elterlichen Aspirationen lauten:

- „Unser/e Sohn/Tochter soll als beruflichen Abschluss mindestens die [Berufslehre, Fachschule, Handelsschule, Meister-/Technikerausbildung, Fachhochschule, universitäre Hochschule] erreichen.“
- „Gute Schulleistungen unseres Kindes sind uns wichtig.“ (Stamm 2005, 284)

Schuchart und Maaz unterscheiden wie Stamm in ihrer Studie im Gegensatz zu Kurz und Paulus nicht zwischen idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen.

Die Fragestellung zu den elterlichen Aspirationen lauten:

- „Welchen Schulabschluss soll ihr Kind erwerben?“ [einfacher oder qualifizierter Hauptschulabschluss, mittlerer Abschluss, Fachhochschulreife oder Hochschulreife] (Schuchart/Maaz 2007, 652).

3.2.2 Beschreibung der Beziehung zwischen den Studien

Kurz und Paulus sowie Schuchart und Maaz verwenden jeweils als Erklärung in ihrer Studie den theoretischen Hintergrund der Rational-Choice-Theorie nach Boudon. Schuchart und Maaz definieren Bildungsaspirationen, nicht zusätzlich über die Wisconsin-Schule. Stamm verwendet für den theoretischen Hintergrund ihrer Studie einen anderen Ansatz, der damit zu begründen wäre, dass sie neben der Entstehung von Bildungsaspirationen auch der Wirkung von Bildungsaspirationen auf den Grund gehen möchte.

Alle AutorInnen verwenden in ihren Konzepten die schulische Leistung eines Kindes als klärende Variable im Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen. Sie kommen aber dabei auf unterschiedliche Ergebnisse. Für Kurz und Paulus stellt die schulische Leistung der Kinder beinahe die zentrale Determinante dar, mit der die Entstehung von Bildungsaspirationen erklärt werden kann. Bei Stamm hängen die Schulleistungen der Kinder stark mit der vorgeprägten Lernumgebung zusammen. Im Grunde geht sie aber auch davon aus, dass die Schulleistung der Kinder Auswirkungen auf Elternaspirationen haben. Schuchart und Maaz können aus ihrer Studie ableiten, dass sich die Elternaspirationen am Ende der Sekundarstufe in einem schwächeren Maße an der Leistung ihrer Kinder orientieren als am Ende der Grundschulzeit.

Für Kurz und Paulus sowie Stamm stellt die Variable „schulische Leistung eines Kindes“ aufgrund ihrer empirischen Ergebnisse, einen starken Einfluss auf die Entstehung von Bildungsaspirationen dar. Wobei hingegen Schuchart und Maaz aufgrund ihrer Ergebnisse, in der Variable „schulische Leistung eines Kindes“ einen eher schwachen Einfluss auf die Entstehung von Bildungsaspirationen sehen.

In allen Studien wird dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern eine starke Einflussgröße im Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen zugesprochen. Die Autoren sind hier alle einer Meinung, dass das Verhältnis von zeitlichen und finanziellen Ressourcen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder und somit in weiterer Folge auf die Bildungsaspirationen der Eltern haben.

Das Motiv des Stuserhaltes wird von allen AutorInnen als eine sehr wichtige Variable im Bezug auf Elternaspirationen gesehen. Empirisch belegt wird dies von Kurz und Paulus sowie Schuchart und Maaz, dabei wird der Thematik aber nicht näher auf den Grund gegangen. Sie begründen dies damit, dass es zu diesem Bereich schon übermäßig viele Untersuchungen gegeben hat, die dieses Motiv bestätigten.

Der Einfluss „signifikanter Anderer“ auf Bildungsaspirationen wird zwar in zwei Studien als wichtig erachtet, aber weder bei Kurz und Paulus noch bei Stamm empirisch belegt. Für Schuchart und Maaz stellt der Einfluss „signifikanter Anderer“ auf Bildungsaspirationen keinen erwähnenswerten Einfluss dar.

Bei Kurz und Paulus sowie bei Schuchart und Maaz wird zwischen Einheimischen und MigrantInnen unterschieden. Die Frage nach dem Migrationsstatus wird von den beiden Studien als sehr starker Einfluss im Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen gesehen.

Die Variablen Informiertheit und externe Regeln sowie die Trennung von realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen werden jeweils von einer Studie als klärende Variable im Bezug auf die Entstehung von Bildungsaspirationen genannt.

3.3 Zusammenfassung und Erkenntnisse

Mit Hilfe der Faktoren, die aus den theoretischen Grundlagen abgeleitet wurden, konnten die drei ausgewählten Studien analysiert und festgestellt werden, mit welchen Faktoren die AutorInnen das Zustandekommen von elterlichen Bildungsaspirationen begründen.

Teilweise wurden ähnliche Ansätze verwendet und zum Teil griffen die AutorInnen auch auf weitere theoretischen Annahmen zurück, um ihre Fragestellungen und Hypothesen zu begründen. Bildungsaspirationen entstehen aus den unterschiedlichsten Motiven und Begründungen heraus. Aus den Theoriekonzepten konnte ich herauslesen, dass für die Begründung häufig das Motiv des Stuserhaltes sowie die Einflüsse von „signifikanten Anderen“ erwähnt werden. Die Ergebnisse der Studien tendieren aber eher zu der Erkenntnis, dass die schulischen Leistungen der Kinder einen starken Einfluss auf die Bildungsaspirationen der Eltern ausüben. Überraschend war die Tatsache, dass der Einfluss von „signifikanten Anderen“ zwar erwähnt, aber in den jeweiligen Studien nicht empirisch untersucht wird. Dieser Aspekt stellt sich somit gegen die in der Theorie aufgestellte Annahme.

Kurz und Paulus untersuchen elterliche Aspirationen am Ende der Grundschulzeit. Schuchart und Maaz beziehen ihre Informationen aus einer Studie, die Bildungsaspirationen von Eltern am Ende der Hauptschulzeit untersuchen. Stamm wiederum untersucht den Zusammenhang von elterlichen Bildungsaspirationen und der Schulkarriere von Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn. Hier werden elterlichen Bildungsaspirationen jeweils bei Abschluss der Primarstufe beziehungsweise der Sekundarstufe eins und zwei untersucht. Es stellt sich hier die Frage ob es überhaupt möglich ist, Bildungsaspirationen von Eltern, deren Kinder sich in einem unterschiedlichen Alter befinden, zu vergleichen. Hat das Alter von Kindern eine Auswirkung auf elterliche Bildungsaspirationen? Da sich Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis circa 17 Jahren in unterschiedlichen Entwicklungsstadien befinden, gilt es zu überprüfen ob ein Zusammenhang zwischen Bildungsaspirationen von Eltern und dem Alter eines Kindes besteht.

Aufgrund des Studienvergleichs konnte ich keine Bemerkungen, Hinweise oder Unterschiede finden, die sich auf die Schulstufe beziehungsweise das Alter der Kinder zurückzuführen ließen. Es ist weiters anzunehmen, dass der elterliche Einfluss bezüglich der weiteren Bildungskarriere des Kindes mit zunehmendem Lebensalter des Kindes abnimmt. Daraus schließe ich, dass der Aspekt des Alters noch genauer untersucht werden sollte.

In Bezug auf die Auswahl der Variablen der AutorInnen konnte ich feststellen, dass Stamm sowie Schuchart und Maaz auch das Geschlecht des Kindes mit einbezogen. Schuchart und Maaz nahmen an, dass Eltern sich von Mädchen häufiger einen höheren Abschluss wünschen als die Eltern von Buben, da Mädchen weniger als Buben an einem schnellen Einstieg in das Berufsleben interessiert sind. Die AutorInnen kamen aber aufgrund ihrer Untersuchung zum Ergebnis, dass im Bezug auf die Bildungsaspirationen der Eltern kein Geschlechtereffekt festgestellt werden konnte. Bei gleichen Leistungen sind in jedem Bundesland Eltern von Mädchen nicht weniger an einem mittleren Abschluss interessiert als die Eltern von Buben. (Schuchart/Maaz 2007, 652)

Stamm kam mit ihrer Studie zu der Erkenntnis, dass sich Eltern für Mädchen deutlich seltener eine weiterführende Schule oder eine höhere Bildungslaufbahn wünschen als Eltern für ihre Söhne. (Stamm 2005, 286) Kurz und Paulus hingegen beachten den Geschlechteraspekt in ihrer Untersuchung nicht.

Sowohl Kurz und Paulus als auch Schuchart und Maaz untersuchen in ihren Studien außerdem den Zusammenhang von Bildungsaspirationen und der Variable „Merkmale der Werthaltung“ und „Bundesland“. Mit der Variable „Bundesland“ können sie feststellen, inwiefern sich unterschiedliche Zugangskriterien von Schulen auf die Bildungsaspirationen von Eltern auswirken.

3.4 Ausblick für künftige Studien

Wie im vorigen Kapitel zu zeigen versucht wurde, weisen die Ergebnisse des Studienvergleichs zum Entstehungsprozess von Bildungsaspirationen am Ende der Grundschule, der Hauptschule und am Ende der Schulkarriere eine Reihe von Fragen auf, die weiterer Untersuchungen bedürfen. Deshalb soll abschließend versucht werden, eine Reihe von Anforderungen zu formulieren, die an eine empirische Studie, welche das Zustandekommen von Bildungsaspirationen untersuchen will, zu stellen sind. Welche Aspekte sind zu berücksichtigen? Welche Veränderungen der Forschungsdesigns sind gegebenenfalls vorzunehmen?

Mit Hilfe der theoretischen Beiträge aus dem ersten Kapitel zeigte sich, dass in den meisten Studien die Angst vor einem möglichen Statusverlust als die treibende Kraft im Entscheidungsprozess betrachtet wird, die in den unterschiedlichen sozialen Schichten typische Bildungsentscheidungen und Bildungsaspirationen hervorrufen. Hingegen ist es fraglich, ob mit den bisherigen Messungen zu Aspirationen diese zentrale Annahme tatsächlich empirisch überprüft werden kann, da in den meisten Erhebungen nur die Bildungswünsche der Eltern erfragt werden. Die AutorInnen der vorgestellten Studien überprüfen dieses Argument sehr oberflächlich, beziehungsweise beziehen sie sich auf andere Studien. Um aber tatsächlich zu erfahren, ob ein eventueller Statusverlust eine Bedrohung darstellt und somit ein Entscheidungsverhalten bewirkt, ist wahrscheinlich ein genaueres Testinstrumentarium notwendig. Zur Verbesserung des Untersuchungsdesigns schlage ich vor, zu definieren welche Werte, Normen und Bildungsziele den Status einer Bezugsgruppe ausmachen. Es sollten so Wünsche und Zielvorstellungen genauer erfasst und in Bezug zu den in der jeweiligen Bezugsgruppe geltenden Bildungszielen gesetzt werden.

Eine weitere Möglichkeit wäre, in einem Fragebogen nach der höchsten Bildung beziehungsweise dem Beruf der Eltern zu fragen, darüber hinaus sollte erhoben werden welchen Beruf die Eltern sich für ihr Kind wünschen. Somit könnte das Bildungsniveau der Eltern und die Berufserwartungen an ihre Kinder in Zusammenhang gebracht werden. Ein möglicher Wunsch der Eltern nach Aufwärtsmobilität könnte so sichtbar gemacht werden.

Zwei weitere Anforderungen ergeben sich speziell für die Befragung von Eltern mit Migrationshintergrund. Gerade bei Familien mit Migrationshintergrund ist es von besonderer Bedeutung, dass ein angemessenes Erhebungsinstrument angeboten wird. Wie aus den empirischen Studien als auch aus der Theorie hervorgeht, scheint sich diese Bevölkerungsgruppe erstaunlich hohe Bildungsziele zu setzen. Bereits Becker erwähnte,

dass spezifische Bedingungen des Migrationshintergrundes sowie deren Lebensumwelt berücksichtigt werden müssen. Im besten Fall sollte die Befragung in der jeweiligen Landesbeziehungsweise Herkunftssprache durchgeführt werden. Dies erscheint als ein wesentlicher Aspekt, um die unterschiedlichen Höhen in den Bildungsaspirationen empirisch besser überprüfen zu können.

Eine weitere Anforderung kann auch in Bezug auf den Einfluss von „signifikanten Anderen“ formuliert werden. Eltern stellen selbstverständlich nicht die gesamte bildungs- und sozialisationsrelevante Umwelt der SchülerInnen dar. LehrerInnen, Freunde und Bekannte ändern sich mit jedem Alter, es kommen immer mehr Personen hinzu, die Meinungen äußern und Einflüsse ausüben. Welche sozialen Umweltfaktoren zusätzlich eine Rolle spielen, kann nicht unmittelbar aus den vorliegenden Studien abgeleitet werden. Hierfür müssten die Einflüsse, die Peers, LehrerInnen oder andere Freizeit- Umwelten auf die schulische Umwelt der SchülerInnen ausüben, erhoben werden. Ebenso sollte dem Einfluss, den nahestehende Familienangehörige wie Geschwister und Verwandte ausüben, mehr Beachtung geschenkt werden.

Interessant für eine weitere Erhebung ist ebenfalls die Überlegung, dem Ausbildungsgrad der Eltern keine Beachtung zu schenken, sondern den Fokus darauf zu richten, wie Eltern sich ihren Kindern gegenüber verhalten. Beispielsweise könnte der Frage nachgegangen werden, ob es eine Analogie oder eine Anomalie zwischen den Aspirationen der Eltern und den Ambitionen der Kinder gibt.

Kurz und Paulus sowie Schuchart und Maaz versuchen mit Hilfe der Variable „Bundesland“ soziografische Kontexte zu untersuchen. Mittels geografischer Kategorien können gesellschaftliche Zusammenhänge erforscht werden. Die AutorInnen wollen dadurch herausfinden, inwiefern sich Bundesland-spezifische Zugangskriterien von Schulen auf die Bildungsaspirationen von Eltern auswirken.

Diesem Aspekt wurde in der Theorie kaum Beachtung geschenkt. Dass die Lage und somit die Erreichbarkeit sowie die Aufnahmekapazitäten der einzelnen Schulstandorte Auswirkungen auf Bildungsaspirationen haben, ist empirisch belegt und kann daher als eine weitere Anforderung gesehen werden.

Ebenso wäre es interessant, die untersuchten Studien zu Elternaspirationen mit den Abschlussaspirationen der Kinder in Beziehung zu setzen. Hier müssten mit Hilfe einer Längsschnittstudie die Zusammenhänge zwischen Bildungsaspirationen der Eltern und letztendlichen Entscheidungen von Kindern und Jugendlichen an späteren Übergangsschwellen ins Zentrum des Interesses gerückt werden.

4 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, einen Überblick über den Stand der Forschung zu geben, die sich mit der Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen auseinandersetzt. In einem ersten Schritt wurde hierzu der theoretische Hintergrund dargestellt, der den Begriff Aspiration definiert. Rational-Choice-Modelle, die Rahmenbedingungen für die jeweilige Entscheidung über die Schullaufbahn erklären, werden als Erklärung für Bildungswegentscheidung herangezogen. Boudons, Erikson und Jonssons sowie Breen und Goldthorpes Modelle wurden hierbei genauer erläutert. Die Modelle von Erikson und Jonsson als auch von Breen und Goldthorpe bauen auf Boudons Überlegungen zum primären und sekundären Herkunftseffekt auf. Die Beschreibung der Kalkulation von Kosten, Erträgen und Erfolgswahrscheinlichkeiten sowie die Auswirkung des primären Herkunftseffektes bilden das Hauptaugenmerk dieser Modelle. In einem Zusatzkapitel wird der Zusammenhang zwischen Migrationsstatus und Bildungsaspirationen theoretisch beschrieben. Das Motiv des gesellschaftlichen Aufstiegs, Informationsdefizite, schlechte Erfahrungen mit Testungen sowie der Einfluss von ethnischen Netzwerken könnten Gründe darstellen, weshalb MigrantInnen zu höheren Bildungsaspirationen neigen als Einheimische.

Auf dieses Themengebiet aufbauend wurde ein Modell von Becker vorgestellt, das die Entstehung und die Umsetzung von Bildungsaspirationen darstellt. Da sich das Modell aber nur auf die Theorien und Zusammenhänge aus den ersten Kapiteln bezieht, ist es nicht im Stande, alle Ursachen und Wirkungen vollständig darzustellen. Mit Hilfe dieses Modells, in dem Bildungsaspirationen in realistische und idealistische Aspirationen getrennt werden, werden die Ursachen für die Entstehung von Bildungsaspirationen genauer angesprochen. Der Einfluss von „signifikanten Anderen“, die schulische Leistung des Kindes sowie Wertvorstellungen aus dem kulturellen und sozialen Kapital bilden den Grundstein dieses Modells. Ebenso wurden mögliche Unterschiede zwischen MigrantInnen und Einheimischen angesprochen. Aufgrund dieser Überlegungen könnte das Motiv des Stuserhaltes als eine Hauptursache für das Zustandekommen von Bildungsaspirationen genannt werden. Als ein weiteres Motiv konnte der Einfluss „signifikanter Anderer“ genannt werden.

Mit Hilfe von Beckers Modell und den dargestellten theoretischen Grundlagen wurden Faktoren gebildet. Merkmale, die Kosten-Nutzen-Aspekte erfassen, Informiertheit bezüglich externer Regelungen, Einfluss „signifikanter Anderer“, theoretischer Hintergrund, Migrationshintergrund sowie die Trennung von realistischen und idealistischen Bildungsaspirationen wurden als Faktoren genannt.

Die zuvor herausgearbeiteten Faktoren wurden für den weiteren Analyseprozess herangezogen. Sie dienten vor allem dazu, in den ausgewählten Studien die Entstehung von Bildungsaspirationen überprüfen zu können. Die Faktorenauswahl stellte einen Leitfaden dar, nach welchen Argumenten in den jeweiligen Studien gesucht werden kann, um festzustellen, wie die AutorInnen die Entstehung von Bildungsaspirationen begründen.

Überprüft wurde in weiterer Folge, mit welchen Theorien die AutorInnen arbeiteten, um Bildungsaspirationen zu operationalisieren. In einem nächsten Schritt wurden drei Studien, eine aus der Schweiz und zwei aus Deutschland, inhaltlich und nach äußeren Rahmenbedingungen vorgestellt. Die drei Studien befassen sich mit der Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen an verschiedenen Bildungsübergängen. Danach erfolgte ein Literaturvergleich, im Rahmen dessen drei ausgewählte Studien nach zuvor generierten Faktoren untersucht wurden.

Aus diesen Faktoren wurde in weiterer Folge ein Modell abgeleitet, in dem die Einflüsse und Beziehungen der drei Studien sichtbar gemacht wurden. Mit Hilfe einer Grafik konnten die Stärke der Einflüsse, Gemeinsamkeiten, Einzelannahmen sowie empirisch nachgewiesene Annahmen dargestellt und genau analysiert werden. Durch die genaue Beschreibung der Beziehungen zwischen den Studien konnte ein Einblick in die theoretische Argumentation der AutorInnen gewonnen und untersucht werden, wie sie die Entstehung von elterlichen Bildungsaspirationen begründen. Die Erkenntnisse daraus wurden in einem eigenen Kapitel angeführt und mit der Theorie aus dem ersten Kapitel in Verbindung gesetzt und zusammengefasst.

Dabei konnte auf eine Reihe von Unklarheiten verwiesen werden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen wurden zum Schluss Anforderungen formuliert, die an zukünftige Erhebungen zu stellen sind, welche die empirische Überprüfung einer entsprechenden theoretischen Modellierung ermöglichen sollen.

Welche Schlussfolgerungen können nun für zukünftige Studien aus diesem Überblick abgeleitet werden?

- Im Bezug auf das Motiv des Statuserhaltes sollte ein besonderes Augenmerk auf die Verfolgung von Bildungszielen gerichtet werden. Bildungsaspirationen sollten nicht als einfache Wünsche und Zielvorstellungen formuliert werden, sondern unter Einbezug der Realisierungswahrscheinlichkeiten in der jeweiligen Bezugsgruppe und deren vorherrschenden Bildungszielen, untersucht werden.
- Bei der Untersuchung der Bildungsaspirationen von MigrantInnen lassen sich ohne entsprechende Datengrundlage nur schwer Erklärungsansätze erheben. Hier

müssten deshalb geeignete Daten erhoben werden, die es erlauben, die Entscheidungsprozesse in verschiedenen ethnischen Gruppen zu verfolgen.

- Das Feld sollte um „signifikante Andere“ Personen, die ein Mitspracherecht bei Bildungsentscheidungen haben könnten, erweitert werden.
- Spannend wäre eine vergleichende Analyse der Elternaspirationen mit den Bildungsaspirationen ihrer Kinder. Durch einen solchen Vergleich könnten möglicherweise Rückschlüsse auf die realistischen wie auch idealistischen Bildungsaspirationen gezogen werden.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wisconsin-Modell: Becker 2010, 5

Abbildung 2: Modell für die Entstehung und Reproduktion von sozialer Ungleichheit der Bildungschancen nach Boudon: Becker R. 2008, 168

Abbildung 3: Modell zu den Determinanten und der Umsetzung von Bildungsaspirationen: Becker 2010, 16

Abbildung 4: Grafik zu Bildungsaspirationen nach Entstehungsvariablen: eigene Darstellung

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kurz, K., Paulus, W. (2006): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspiration. Rehberg, K. (Hrsg.) In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Campus: Frankfurt am Main: 5489-5503.: eigene Darstellung

Tabelle 2: Stamm, M. (2005): Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (2). Academic Press: Fribourg 277-297.: eigene Darstellung

Tabelle 3: Schuchart, C., Maaz, K. (2007): Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4): 640 – 666.: eigene Darstellung

Literaturverzeichnis

- Alexander, K., Cook M. (1979): The Motivational Relevance of Educational Plans: Questioning the Conventional Wisdom. In: Social Psychology Quarterly 42, 3: 202-213.
- Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12
- Becker, B. (2010): Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; Nr.137: Mannheim
- Becker, R. (2008): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, R., Lauterbacher, W. (Hrsg.)(2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: 161 – 189
- Becker, R., Lauterbacher, W. (Hrsg.)(2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Böttcher, W. (1985): Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Ulrich Schallwig Verlag: Bochum
- Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. Wiley & Sons: New York
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen. Suhrkamp: Frankfurt am Main
- Bourdieu, P. (1997): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. VSA Verlag: Hamburg
- Breen, R., Goldthorpe J.H (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory, Rationality and Society 9 (3): 275-305.

- Delgado-Gaitan, C. (1992): School Matters in the Mexican-American Home: Socializing Children to Education. In: American Educational Research Journal 29, 3: 495-513.
- Ditton, H. (2007a): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Waxmann Verlag GmbH: Münster
- Ditton, H. (2007b): Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. Kasper, O., Schuchart, C., Schulzeck, U. (Hrsg.) In: Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung. Waxmann Verlag GmbH: Münster
- Ditton, H. (2008): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. Becker, R. Lauterbacher, W. (Hrsg.) In: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 3. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Erikson, R., Jonsson, J. O (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. Erikson, R. et al. (Hrsg.) In: Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective, Westview Press: Stockholm:1-63.
- Esser, H. (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Campus Verlag GmbH: Frankfurt am Main
- Esser, H. (2008): Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: Kalter, F.(Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 48. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: 81- 108
- Haller, A. (1968): On the Concept of Aspiration. In: Rural Sociology 33, 4: 484-487.
- Kalter, F. (2008) (Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 48. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden: 9 - 36
- Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; Nr.5: Mannheim

- Kroneberg, C. (2005): Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure. Ein allgemeines Modell des Handelns. In: Zeitschrift für Soziologie 34, 5: 344-363.
- Klein, O., Biedinger, N. (2009): Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; Nr.121: Mannheim
- Kleine, L., Birnbaum, N., Zielonka, M., Doll, J., Blossfeld, H-P. (2010): Auswirkungen institutioneller Rahmenbedingungen auf das Bildungsstreben der Eltern und die Bedeutung der Lehrerempfehlung. Journal für Bildungsforschung Online. No. 1: Waxmann:72- 93.
- Kleine, L., Paulus, W., Blossfeld, H-P. (2010): Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Baumert, J., Maaz, K., Trautwein, U. (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12: 103-125
- Kurz, K., Paulus, W. (2006): Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspiration. Rehberg, K. (Hrsg.) In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Campus: Frankfurt am Main: 5489-5503.
- Lachmayr, N. (2009): Bundesweite Erhebung zur sozialen Situation von Bildungswegentscheidungen. Follow – Up – Erhebung 2008. öibf: Wien
- Marjoribanks, K. (1998): Family Background, Social and Academic Capital, and Adolescents' Aspirations: A Mediation Analysis. In: Social Psychology of Education 2, 2: 177-197.
- Morgan, S. (2006): Expectations and Aspirations. George Ritzer (Ed.) In: The Blackwell Encyclopedia of Sociology Online. Malden, MA: Blackwell, 1528-1531.
- Paulus, W., Blossfeld H.P. (2007): Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (4): 491-508.

Schuchart, C., Maaz, K. (2007): *Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe I.* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 59 (4): 640 – 666.

Stamm, M. (2005): *Bildungsaspiration, Begabung und Schullaufbahn: Eltern als Erfolgspromotoren?* *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (2). Academic Press: Fribourg 277-297.

Stocké, V. (2010a): *Idealistische Bildungsaspirationen.* Glöckner-Rist, A. (Hrsg.) In: *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00.* GESIS: Bonn

Stocké, V. (2010b): *Realistische Bildungsaspirationen.* Glöckner-Rist, A. (Hrsg.) In: *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 14.00.* GESIS: Bonn

Internetseiten

Pisa 2009: Internationaler Schülerfragebogen: <https://www.bifie.at/node/276> (30. 10. 2011)

Abletis, J. (25.10.2010): <http://www.scribd.com/doc/40085014/Excerpts-From-Richard-Breen-amp-John-H-Goldthorpe-s-Explaining-Educational-Differentials>

Lebenslauf

Zur Person

Name: Christine Stix

Geboren: 10.04.1980

Geburtsort: Linz (OÖ)

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1990 -1998: Bundesrealgymnasium, Auf der Schmelz 4, 1150 Wien
Reifeprüfung 1998

1986 -1990: Volksschule, Märzstraße 180, 1140 Wien

Studium

Seit SS 2006 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien
(Schwerpunkte: Schulpädagogik / Heilpädagogik und Integrative Pädagogik)

2006 - 2008: Universitätslehrgang Fachbezogenes Bildungsmanagement an der
Universität Klagenfurt

1998 - 2001: Lehramt für Hauptschule in Mathematik und Leibeserziehung an der
Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Ettenreichgasse 45a,
1100 Wien (Diplomarbeit: Angst und Wagnis im Sport)
(Zusatzdidaktik: Werkerziehung / techn. Bereich, Reformpädagogik,
Interkulturelle Pädagogik)

Beruf

Seit 9/2001 Hauptschullehrerin der Stadt Wien