

SOEPPapers
on Multidisciplinary
Panel Data Research

66

Michaela Sixt



DIW Berlin

German Institute
for Economic Research

SOEP

The German
Socio-Economic
Panel Study

Die strukturelle und individuelle Dimension bei der
Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit

Berlin, November 2007

SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research at DIW Berlin

This series presents research findings based either directly on data from the German Socio-Economic Panel Study (SOEP) or using SOEP data as part of an internationally comparable data set (e.g. CNEF, ECHP, LIS, LWS, CHER/PACO). SOEP is a truly multidisciplinary household panel study covering a wide range of social and behavioral sciences: economics, sociology, psychology, survey methodology, econometrics and applied statistics, educational science, political science, public health, behavioral genetics, demography, geography, and sport science.

The decision to publish a submission in SOEPpapers is made by a board of editors chosen by the DIW Berlin to represent the wide range of disciplines covered by SOEP. There is no external referee process and papers are either accepted or rejected without revision. Papers appear in this series as works in progress and may also appear elsewhere. They often represent preliminary studies and are circulated to encourage discussion. Citation of such a paper should account for its provisional character. A revised version may be requested from the author directly.

Any opinions expressed in this series are those of the author(s) and not those of DIW Berlin. Research disseminated by DIW Berlin may include views on public policy issues, but the institute itself takes no institutional policy positions.

The SOEPpapers are available at
<http://www.diw.de/soeppapers>

Editors:

Georg **Meran** (Vice President DIW Berlin)
Gert G. **Wagner** (Social Sciences)
Joachim R. **Frick** (Empirical Economics)
Jürgen **Schupp** (Sociology)
Conchita **D'Ambrosio** (Public Economics)
Christoph **Breuer** (Sport Science, DIW Research Professor)
Anita I. **Drever** (Geography)
Elke **Holst** (Gender Studies)
Frieder R. **Lang** (Psychology, DIW Research Professor)
Jörg-Peter **Schräpler** (Survey Methodology)
C. Katharina **Spieß** (Educational Science)
Martin **Spieß** (Survey Methodology)
Alan S. **Zuckerman** (Political Science, DIW Research Professor)

ISSN: 1864-6689

German Socio-Economic Panel Study (SOEP)
DIW Berlin
Mohrenstrasse 58
10117 Berlin, Germany

Contact: Uta Rahmann | urahmann@diw.de

Die strukturelle und individuelle Dimension bei der Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit

Michaela Sixt*

Kassel, November 2007

*Universität Kassel

Fachbereich 05

Empirische Sozialforschung

Nora-Platiel-Straße 1

34109 Kassel

michaela.sixt@uni-kassel.de

Abstract

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, ob regionale Strukturen als Determinante von Bildungschancen einen Beitrag zur Erklärung von Bildungsungleichheit leisten können. Es wird die Frage aufgeworfen, ob die elterlichen Bildungsentscheidungen an der Schwelle zum Sekundarsystem des schulischen Bildungssystems durch regionale Angebote und Bedingungen, wie die Bildungsinfra- und Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktstruktur, beeinflusst werden. Um die Lücke in der bisherigen theoretischen Argumentation zur Erklärung regionaler Bildungsungleichheit zu schließen, bezieht die vorliegende Arbeit neben einer strukturellen auch eine individuelle Dimension regionaler Bildungsungleichheit mit ein: sie versucht die Frage zu beantworten in wie fern objektiv gegebene regionale Strukturen schichtspezifisch bewertet werden und daher als schichtspezifische Determinanten die elterliche Bildungsentscheidung beeinflussen. Abgeleitet aus Martina Löws Argumentation zur Wechselwirkung von regionalen Strukturen und menschlichem Handeln und den Thesen zur Aneignung von physischem Raum von Pierre Bourdieu (1991) sowie dem Modell von Bildungsentscheidungen nach Raymond Boudon (1974), wird argumentiert, dass regionale Strukturen im Kontext höherer sozialer Schichten keinen Einfluss auf die elterliche Bildungsentscheidung zeigen. Anders hingegen im Kontext niedrigerer sozialer Schichten: hier wird vermutet, dass regionale Strukturen ein bedeutender Handlungsrahmen sind und als Kosten und Nutzen in die Bildungsentscheidungen eingehen. Der vorliegende theoretische Beitrag stellt abschließend als mögliche Datengrundlage das SOEP und eine mehrbenenanalytische Analysestrategie vor, um die entwickelten Hypothesen empirisch zu überprüfen.

Keywords: Bildungsungleichheit, regionale Herkunft, soziale Herkunft, regionale Strukturen

Inhaltsverzeichnis

1 Dimensionen regionaler Bildungsungleichheit	1
2 Stand der Forschung	2
3 Regionale Strukturen als Determinanten von Bildungsentscheidungen.....	6
4 Theoretische Fundierung regionaler Bildungsungleichheit	7
4.1 Der Raumbegriff in den Sozialwissenschaften	8
4.2 Regionale Strukturen als Determinanten von schichtspezifische Bildungsentscheidungen	11
4.3 Schichtspezifischer Bewertung regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen	13
4.4 Zusammenfassende Darstellung der theoretischen Argumentation.....	15
5 Empirie: Datengrundlage und Analysestrategie	17
5.1 Datengrundlage	17
5.2 Mehrebenenanalytisches Vorgehen	18
5.3 Untersuchungspopulation	20
6 Zusammenfassung und Ausblick	25
Literatur	27

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1 Herkunft der Information zur schulischen Bildung	24
Tabelle 2 Verteilung der Bildungsabschlüsse bzw. besuchte Schulart nach Geschlecht	25

1 Dimensionen regionaler Bildungsungleichheit¹

Die Bildungsforschung stellte in den 1960er Jahren fest, dass insbesondere die Bildungsbeteiligung auf dem Land im Vergleich zur Stadt sehr niedrig war (vgl. Geipel 1965; Peisert 1967). Die Ursachen dieses Stadt-Land-Gefälles wurden u. a. auf eine schlecht ausgebaute Infrastruktur an Bildungseinrichtungen zurückgeführt, die insbesondere Familien unterer Schichten daran hinderte ihre Kinder auf das Gymnasium zu schicken. Trotz Ausbau des Bildungswesens und der Bildungsexpansion belegen Studien heute noch immer, dass strukturelle Dimensionen wie Wohnortgröße bzw. Stadt-Land Charakter des Wohnortes eine Rolle für die Bildungschancen eines Kindes spielen (vgl. Kapitel 2).

Was bisher noch fehlt ist ein theoretischer Ansatz, der die Ursachen für regionale Bildungsungleichheit erklären kann. Dafür ist aber nicht nur die strukturelle Dimension der Stadt-Land Charakterisierung bzw. die Größe des Wohnortes bedeutsam, sondern die differenzierte Berücksichtigung kleinräumiger regionaler Strukturen. Diese stecken einen ersten Handlungsrahmen für Bildungsentscheidungen ab: Es ist anzunehmen, dass Eltern zunächst das regionale Angebot an Bildungsinfrastrukturen mit Ihrem Bildungswunsch vergleichen und möglicherweise auch die künftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktchancen in Betracht ziehen, wenn sie über den Bildungsweg ihrer Kinder entscheiden. Die Frage, die sich anschließt ist nun, ob der Bildungswunsch dann tatsächlich an die vorhandenen regionalen Strukturen angepasst wird und diese so zu einer Determinante von Bildungsentscheidungen werden. Dabei wird eine zweite – individuelle – Dimension regionaler Bildungsungleichheit bedeutsam: Vor dem Hintergrund schichtspezifischer Bildungsentscheidungen stellt sich zudem die Frage, ob der Einfluss regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen schichtspezifisch variiert – und so von individuellen Bewertungen abhängig ist.

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht also die Frage, wie man theoretisch erklären kann, ob regionale Strukturen bei Bildungsentscheidungen eine Rolle spielen und ob es dar-

¹ Für Anmerkungen und eine kritische Diskussion danke ich insbesondere Marek Fuchs sowie Andrea Hense. Dieses Papier ist im Rahmen des Workshops soep@campus2007 entstanden und befasst sich mit der Ausarbeitung eines theoretischen Erklärungsansatzes im Rahmen meiner Dissertation.

über hinaus einen Mechanismus gibt, der zu einer schichtspezifischen Bewertung dieser regionalen Strukturen führt. Dazu werden im folgenden zwei theoretische Argumentationsstränge verbunden: Zum einen wird Raymond Boudons (1974) Modell zur Analyse von Bildungsentscheidungen zu Grunde gelegt, das erklärt wie schichtspezifische Bildungsaspirationen und Kosten-Nutzen-Abwägungen zu sozial ungleichen Bildungschancen führen. Zum anderen wird dieses Modell um Martina Löws (2001) Raumvorstellung erweitert. Regionale Strukturen werden in dieser Vorstellung für menschliches Handeln zu einem Rahmen mit Optionen und Restriktionen, wenn sie mit - schichtspezifisch sozialisierten - individuellen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erinnerungen, in Verbindung gebracht werden. Wie eine empirische Überprüfung dieser Thesen und die Analysestrategie aussehen kann, soll im empirischen Teil der Arbeit angedacht werden. Die Regionalisierung des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) sowie die Anwendung eines mehrebenenanalytischen Verfahrens sollen es ermöglichen, neben den Effekten der individuellen Merkmale, die Kontexteffekte der regionalen Strukturen insbesondere auf der Ebene der Landkreise zu berücksichtigen.

Bevor nun im Folgenden weiter auf die Fragestellung der Arbeit eingegangen wird (vgl. Kapitel 3), wird zunächst der Stand der Forschung zu regionalen Disparitäten dargestellt (vgl. Kapitel 2). Anschließend wird die schichtspezifische Bewertung regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen theoretisch fundiert (vgl. Kapitel 4), bevor die Datengrundlage und die Analysestrategie vorgestellt (vgl. Kapitel 5) und ein zusammenfassender Ausblick gegeben wird (vgl. Kapitel 6).

2 Stand der Forschung

Regionale Bildungsungleichheit, resümiert man den Stand der Forschung, findet sich heute auf verschiedenen Ebenen immer noch. Die Ergebnisse der PISA-Ergänzungsstudien (Bau-mert et al. 2001; Prenzel et al. 2005) zeigen beispielsweise erhebliche Disparitäten zwischen den deutschen Bundesländern hinsichtlich der Kompetenzverteilung, der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf verschiedene Schulzweige und dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen. Als Erklärung für diese bundesländerspezifischen Disparitäten werden u. a. die, auf Grund der Bildungshoheit der Bundesländer bestehenden, Unterschiede in den Bildungssystemen angeführt.

Aber auch in kleinräumigeren Kontexten finden sich Unterschiede: Susanne von Below (1990) sowie Timo Bargel zusammen mit Manfred Kuthe (1992) können in Replikationen einer Studie von Hansgert Peisert (1967) festhalten, dass die eher ländlich geprägten Landkreise bzw. kreisfreien Städte, die schon 1967 unterdurchschnittlich geringe Beteiligungsquoten an höherqualifizierenden Schulen aufwiesen, in den 1990er Jahren noch immer die selben sind. Das verwundert nun auf den ersten Blick, da es insbesondere das Anliegen der Bildungsreformen war, durch einem verstärkten Ausbau des Bildungswesens in diesen ländlich geprägten Kreisen, die Disparitäten auszugleichen. Es stellt sich also die Frage, warum diese Disparitäten trotz Ausbau des Bildungssystems weiterhin feststellbar sind. Um eine Antwort zu finden lohnt sich ein Blick auf die Bildungsforschung der 1960er und 1970er Jahre.

Wie eingangs erwähnt, hatte man in den 1960er Jahren eine deutliche Benachteiligung der Kinder vom Land im Vergleich zu Kindern aus der Stadt festgestellt. Das sogenannte Stadt-Land-Gefälle fand auch in der Metapher des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ (Peisert 1967) seinen Platz. Erklärt wurde die unterproportionale Bildungsbeteiligung von Landkindern aber nicht nur durch die ungenügend ausgebaute Infrastruktur an weiterführenden Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten. Hansgert Peisert (1967) und Robert Geipel (1965) betonen neben dieser strukturellen Dimension des Weiteren eine individuelle Dimension regionaler Bildungsungleichheit: Hansgert Peisert spricht von der „Mentalitätssperre“ (Peisert 1967: 47) und Robert Geipel vom „Transportwiderstand“ (Geipel 1965: 14) der ländlichen Bevölkerung, ihre Kinder auf weiter entfernt liegende Schulen zu schicken – und beide führen diese Einstellungen auf bildungsferne soziale Herkunft der ländlichen Bevölkerung zurück.

In so fern verwundert es also nur auf den ersten Blick, wenn wir heute noch regionale Disparitäten zwischen Kreisen feststellen. Ein Ausbau der Infrastruktur reicht eben nicht um regionale Disparitäten auszugleichen, es kommt auch darauf an, wie sich Menschen mit objektiv gegebenen regionalen Strukturen arrangieren. Studien belegen z.B., dass die Erreichbarkeit der Schule für Eltern mit hohem sozialen Status eher unbedeutend ist, während sie für Eltern mit niedrigerem sozialen Status hingegen von hohem Belang sind: Ist der Schulweg zur höherqualifizierenden Schule länger, wählen letztere lieber die nähergelegene Schule (Bartels 1975; Hansen/Rösner/Weißbach 1980; Bargel/Kuthe 1992; Mahr-George 1999; Ditton 2004). Beiden Aspekten – der strukturellen und deren individuellen Bewertung als Dimension regio-

nalere Bildungsungleichheit – trägt Axel Bolder (1984) in einer Längsschnittanalyse zu Ausbildungsprozessen und deren Zusammenhang mit wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen in einer Region Rechnung. Er zeigt, dass insbesondere die Angehörigen der Arbeiterschicht in einer Region mit restriktiven Bildungsinfra- und Arbeitsmarktstrukturen besonders geringe Chancen haben, sich angemessen zu qualifizieren. Sie würden per se schon in benachteiligten Gebieten leben und von ihrem Milieu nicht gerade motiviert werden sich an weiterführender Bildung zu beteiligen, so Bolders Schlussfolgerungen (Bolder 1984: 184f). Diese Ergebnisse werden auch durch andere Studien gestützt, die zusammenfassend zeigen, dass sich regionale Benachteiligungen besonders stark auf bildungsfernere Schichten auswirken (vgl. auch Bolder 1975; Böttcher/Budde/Klemm 1988; Steinert/Rauin/Weißhaupt 1991; Hansen 1993; Mahr-George 1999; Kramer 2000). Gesondert zu erwähnen sind an dieser Stelle die Ergebnisse der Dissertation von Willy Eirmbter (1975), der den Einfluss von sozialökologischen Faktoren auf das Bildungsverhalten in einer mehrbenenanalytischen Herangehensweise untersucht hat. Auch er findet empirische Hinweise für die Koppelung von regionaler Benachteiligung und sozialer Herkunft – und erklärt sie mit sozialisationstheoretischen Ansätzen über subjektive Bedeutungszuschreibungen einer objektiven Umgebung.

Oft wird allerdings nur die strukturelle Dimension regionaler Herkunft in multivariaten Individualanalysen berücksichtigt. Beispielsweise wird vor dem Hintergrund des Stadt-Land-Gefälles der Effekt eines Wohnortes in der Stadt im Vergleich zu einem auf dem Land untersucht. In mehreren Studien zeigt sich, dass Kinder in Stadtgebieten höhere Start- wie auch Erfolgchancen im Bildungssystem haben als in ländlichen Regionen (Eigler et al. 1980; Nowey 1983; Bertram/Dannenbeck 1990; Bargel/Kuthe 1992; Müller-Hartmann/Henneberger 1995; Müller-Hartmann 2000). Auf der Basis differenzierter Kohortenanalysen kommen Ursula Henz und Inke Maas (1995) hingegen zu dem Ergebnis, dass sich das Stadt-Land-Gefälle bezüglich schulischer Bildung über die Kohorten hinweg verringert hat und in den jüngsten Geburtskohorten für die Bildungschancen von Kindern am Übergang zum Sekundarbereich des Bildungssystems keine Rolle mehr zu spielen scheint. Sie finden eher Hinweise dafür, dass aus der Leitfigur des ‚katholischen Arbeitermädchens vom Lande‘ – zumindest hinsichtlich der schulischen Bildung – ein im sozialen Brennpunkt einer Großstadt lebender Arbeiter-

junge mit Migrationshintergrund geworden ist (vgl. Henz/Maas 1995).² Neben dem ländlichen Charakter wird häufig auch die Größe des Wohnortes als Indikator für strukturelle regionale Bildungsungleichheit in multivariaten Modellen integriert und es zeigt sich zusammenfassend ein signifikant negativer Einfluss: Je kleiner der Wohnort desto geringer die Wahrscheinlichkeit auf einen weiterführenden Bildungsabschluss (Blossfeld 1988b; Trommer-Krug 1980; Wagner 1990; Kramer 1998).

Wie der zusammenfassende Blick auf den Stand der Forschung aber zeigt, ist der Einfluss der regionalen Herkunft auf Bildungschancen allerdings wesentlich vielfältiger als es die sehr groben strukturellen Indikatoren Stadt-Land bzw. Wohnortgröße ahnen lassen. In so fern bieten die meisten Studien zwar Anhaltspunkte für die Bedeutung von regionaler Herkunft von Bildungsungleichheit, allerdings meist mit einem verkürzten Blick. Zum einen werden wie eben erläutert häufig nur sehr grobe strukturellen Indikatoren für regionale Bildungsungleichheit berücksichtigt. Es mag dem Entwicklungsstand der statistischen Analyseverfahren und der Datenlage geschuldet sein, aber es werden auch kaum Aggregats- mit Individualdaten zu einer mehrebenenanalytischen Betrachtungsweise verknüpft und dabei eigenständige Effekte differenzierter kleinräumiger regionaler Strukturen erfasst. Regionale Bildungsungleichheit entsteht zum anderen auch nicht schon per se aus der Verteilung von Ressourcen in einer Region, sondern dann, wenn sich die Menschen in dieser Region mit diesen Strukturen arrangieren müssen – diese individuelle Dimension wird kaum mit der strukturellen in Verbindung gebracht. Drittens wurde noch kein hinreichender Mechanismus gefunden, der erklären kann, wie es zu regionaler Bildungsungleichheit kommt. Auch fehlt die Erklärung dafür, wie es insbesondere bei unteren sozialen Schichten zu kommt, dass regionale Strukturen zu einer Determinante von Bildungschancen werden.

² Die Determinante der Konfessionszugehörigkeit wurde als Artefakt beschrieben und nicht weiter bei der Erklärung variierender Bildungschancen berücksichtigt. Tatsächlich verändert hat sich geschlechtsspezifische Bildungsungleichheit. Es lässt sich zeigen, dass Mädchen zunehmend am schulischen Bildungssystem partizipieren und ihre dortige (vertikale) Benachteiligung ausgleichen - sogar überholen konnten (vgl. Klemm/Rolff 1986; Allmendinger/Aisenbrey 2002; Horstkemper 1995; Diefenbach/Klein 2002). Des Weiteren ist ethnische Herkunft als ‚neue‘ Dimension von Bildungsungleichheit in den Fokus gerückt: der Anteil der nicht-deutschen Kinder und Jugendlichen auf den Sonderschulen und Hauptschulen bzw. deren Anteil ohne Abschluss liegt weit über – auf weiterführenden Schulen deutlich unter - dem der einheimischen deutschen Kinder und Jugendlichen (vgl. Seifert 1992; Alba/Handl/Müller 1994; Büchel/Wagner 1996; Klemm 2000, Kristen 2002; Pott 2002; Kristen/Granato 2004; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Im historischen Verlauf zeigt sich, dass der Einfluss der sozialen Herkunft zwar zu einer deutlichen Anhebung des Bildungsniveaus für alle sozialen Schichten geführt hat. Aber, es gibt keine übereinstimmenden Erkenntnisse darüber, in wie weit sich die Schere zwischen bildungsfernen und bildungsnahen Schichten geschlossen hat (vgl. Müller/Haun 1994; Henz/Maas 1995; Blossfeld 1988b; Mayer/Blossfeld 1990). Unbestritten ist allerdings, dass die soziale Herkunft auch heute noch als eine der wesentlichen Determinanten von Bildungsungleichheit zu sehen ist.

Einen solchen Mechanismus zu finden und näher zu beleuchten ist die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, weshalb hier nun insbesondere das Hauptaugenmerk auf der theoretischen Herleitung eines Erklärungsansatzes zur schichtspezifischen Bewertung regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen liegt.

3 Regionale Strukturen als Determinanten von Bildungsentscheidungen

Wie eben aufgezeigt, geht es in der vorliegende Arbeit um die Erklärung des Einflusses kleinräumiger regionaler Strukturen, wie der regionalen Bildungsinfra-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktstruktur, bei Bildungsentscheidungen. Dabei liegt der Fokus insbesondere auf ihrer Rolle bei der elterlichen Bildungsentscheidung am Übergang zum Sekundarbereich des schulischen Bildungssystems.

Wie Blossfeld (1988a) argumentiert, hängen die Bildungschancen eines Kindes maßgeblich von der Entscheidung der Eltern an der Schwelle vom Primar- zum des Sekundarbereich des schulischen Bildungssystems ab. Es sind elterliche Bildungsentscheidungen, da die Kinder zu diesem Zeitpunkt mit meist 10 Jahren noch zu jung sind, um diese Entscheidung selbst zu treffen.³ Die Entscheidung an dieser Schwelle, ist deshalb so bedeutend, weil sie auf Grund der relativ geringen Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems nur schwer revidierbar ist und daher Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg und letztendlich auch den schulischen und beruflichen Bildungsabschluss des Kindes hat (vgl. Studien zu Schulformwechsel Henz 1997a/b; Rösner 2005; Hillmert/Jacob 2005).

Begreift man regionale Strukturen als Rahmenbedingungen für Bildungsentscheidungen, ist es nahliegend – auch in Ahnlehnung an die Stadt-Land-Debatte der 1970er Jahre – als erstes an das Angebot und Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen zu denken. Es stellt sich also

³ In der Regel entscheidet sich bereits nach der vierten Klasse, welche Schulart die Kinder besuchen werden (Baumert et al. 2005: 55). Je nach bundesländerspezifischen Bildungssystem sind diese Entscheidungen zu verschiedenen Zeitpunkten zu treffen, die im empirischen Teil der Arbeit zu berücksichtigen sein werden.

die Frage nach einem Zusammenhang zwischen regionaler Bildungsinfrastruktur und den Bildungschancen der dort lebenden Kinder. Wenn man Bildungsentscheidungen zudem als weitreichende Entscheidungen über die Zukunft der Kinder betrachtet, stellt sich zum zweiten die Frage in wie weit die Eltern bei ihrer Entscheidung, die künftigen beruflichen Chancen, die dem Kind mit dem jeweiligen Bildungsabschluss offen stehen, berücksichtigen. Daran wiederum schließt sich die Frage an, ob die regionale Nachfrage nach Bildung und damit die regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen eine Rolle bei elterlichen Bildungsentscheidungen spielen.

Dabei bedeutend ist, in wie weit die soziale Herkunft als wichtige Determinante mit einzubeziehen ist: Vor dem Hintergrund schichtspezifischer Bewertung von Bildungsalternativen schließt sich die Überlegung an, ob auch regionale Opportunitätsstrukturen schichtspezifisch bewertet werden. Die Frage ist, ob regionale Bildungsinfrastrukturen und regionale Ausbildungs- bzw. Arbeitsmärkte für die Planung der Bildungskarrieren der Kinder für bildungsnahen Familien den selben Stellenwert einnehmen wie für bildungsferne Familien. Oder ob durch entsprechende Investitionen, beispielsweise in Form von Finanzierung von Internaten, Privatschulen oder Umzügen, fehlende regionale Strukturen kompensiert und so in einer Art und Weise dem Bildungswunsch ‚angepasst‘ werden. Um diese Fragen zu beantworten bedarf es eines theoretischen Erklärungsansatzes, welcher den Mechanismus, der zu einer schichtspezifischen Bewertung regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen führt, aufzeigen kann.

4 Theoretische Fundierung regionaler Bildungsungleichheit

Um den theoretischen Ansatz zu entwickeln, der die Bedeutung regionaler Strukturen für die Planung der Bildungskarrieren von Kindern erklären kann, sind zwei Argumentationsstränge von Bedeutung. Zum einen müssen die Bildungsaspirationen der Familie in den Blick genommen werden, wozu Raymond Boudons (1974) Verständnis schichtspezifischer Bildungsentscheidungen zu Grunde gelegt wird (vgl. Kapitel 4.2). Zum anderen muss überlegt werden, ob und wenn ja, warum regionale Strukturen für menschliches Handeln – wie bspw. bei Bildungsentscheidungen - von Bedeutung sein können, wozu die Arbeiten von Martina Löw (2001) herangezogen werden (vgl. Kapitel 4.1). Darüber hinaus wird anschließend mit einem differenzierteren Blick argumentiert, in wie fern regionale Strukturen bei Bildungsentscheidungen schichtspezifisch bewertet werden. Dazu wird in einem letzten Schritt, das entwickel-

te Konzept mit der Vorstellung der Aneignung von physischem Raum von Pierre Bourdieu (1990) in Verbindung gebracht (vgl. Kapitel 4.3).

4.1 Der Raumbegriff in den Sozialwissenschaften

Die Diskussion um die Bedeutung von Raum für menschliches Handeln hat inzwischen wieder beträchtlich an Aktualität gewonnen, nachdem die Raumperspektive lange aus der Soziologie verschwunden war. Letzteres ist in so fern erstaunlich, da bereits in der ursprünglichen Wortbedeutung die soziologische Bedeutung von Raum angelegt ist: „[...] so weist all dieses auf raum als einen uralten ausdruck der ansiedler hin, der zunächst die handlung des rodens und frei machens einer wildnis für einen siedelplatz bezeichnete“ (Grimm/Grimm 1984: S. 276). Raum ist also etwas, das durch eine menschliche Handlung entsteht. Damit ist die Konstruktion von Raum durchaus im Gegenstandsbereich der Soziologie zu verorten, da er durch menschliches Handeln geschaffen wird. Interessant ist, dass die Diskussion um ein sozialwissenschaftliches Verständnis von Raum eng an die naturwissenschaftlichen Debatte um den absoluten versus relativistischen Raumbegriff gekoppelt ist.

Albert Einstein hat der absoluten Raumvorstellung auch den Begriff der „Schachtel“ (Einstein 1960, XIII) bzw. des Behälters (ebn.) zugeschrieben, welcher vom englischen Begriff des ‚Containers‘ abgeleitet ist. Zugrunde liegt die Annahme, dass es einen Raum unabhängig vom Körper geben kann, was die Existenz eines starren und v. a. leeren Raumes impliziert und jeden Körper zu einem Raum zuordenbar macht (Einstein 1960: XIII). Aus dem Raum ‚an sich‘ folgt für die sozialwissenschaftliche Bedeutung von Raum, dass er zwar eine Plattform für soziales Handeln bieten kann, aus dem Handlungskontext selbst allerdings herausgelöst und damit unbedeutend für menschliches Handeln ist (Löw 2001: 130f).

Gegen diese absolute Vorstellung von Raum als Behälter wendet sich der relativistische Raumbegriff, der auf Albert Einsteins Relativitätstheorie basiert. Im Gegensatz zum absoluten begreift der relativistische Raumbegriff diesen nicht als per se existent, sondern als „Lagerungs-Qualität der Körperwelt“ (Einstein 1960: XIII), womit Raum ohne Körper nicht denkbar ist. Raum besteht in dieser Vorstellung immer erst dann, wenn zwei materielle Dinge in einer Beziehung zueinander stehen. Raum als Beziehungsstruktur zwischen Körpern verändert sich also auch immer dann, wenn sich die Körper bewegen (Löw 2001: 34).

Während nun der absolute Raumbegriff mit der ursprünglichen Wortbedeutung – Konstitution von Raum durch menschliches Handeln – eher nicht vereinbar ist, kommt der relativistische Raumbegriff dieser Bedeutung in so fern nahe, als dass Raum nicht per se existent ist, sondern erst geschaffen werden muss. Die eben vorgestellten Ideen von Raum sind, wie bereits erwähnt, in erster Linie als naturwissenschaftliche Kategorien entwickelt worden, um Raum in der Physik und Mathematik handhabbar zu machen. Aber Philosophen, Wissenschaftshistoriker und Sozialwissenschaftler - beginnend mit Georg Simmel (1903) über Emile Durkheim (1980) und Anthony Giddens (1988) bis hin zu Pierre Bourdieu (1991), um nur einige zu nennen (für einen Überblick siehe u.a. Gosztonyi 1976, Dünne/Günzler 2006) – dienten diese Begriffe als Diskussionsgrundlage.

Auf der Basis der bestehenden sozialwissenschaftlichen Raumbegriffe v. a. der Arbeiten von Pierre Bourdieu und Anthony Giddens, erarbeitete Martina Löw (2001) eine soziologische Begriffsbestimmung vom Raum. In Abgrenzung zum absoluten und relativistischen Raumbegriff spricht die Autorin von einem „relationalen Raum“ (Löw 2001: 67). Martina Löw definiert Raum als „[...] eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001: 224), wobei sie soziale Güter in Anlehnung an Reinhard Kreckels Definition als primär materielle Güter, denen sekundär symbolischer Gehalt zugeschrieben wird, definiert (Löw 2001: 153) – was sie im Prinzip dann auch auf den Prozess der Raumkonstruktion überträgt. Im Zentrum ihres Konzeptes steht eine Wechselseitigkeit von Raum und menschlichem Handeln und damit verbindet sie m.E. die absolute und die relativistische Vorstellung von Raum: Sie geht einerseits – anders als in der relativistischen Vorstellung – davon aus, dass Raum an sich existiert und gleichzeitig – anders als in der absoluten Vorstellung – als Handlungskontext durch die Bezugnahme für menschliches Handeln bedeutsam werden kann und sich dadurch wiederum verändert.

Martina Löw beschreibt den Prozess der Raumkonstruktion bestehend aus zwei gleichzeitig ablaufenden Prozessen: dem Prozess des Spacing und der Syntheseleistung (Löw 2001: 158). Spacing bezeichnet „das Platzieren von sozialen Gütern und Menschen bzw. das Positionieren primär symbolischer Markierungen um Ensembles von Gütern und Menschen als solche kenntlich zu machen (zum Beispiel Ortseingangs- und -ausgangsschilder)“ (Löw 2001: 158). Damit ist die Abgrenzung von Raum in der physischen Welt oder auch der örtliche Bezug von

Dingen beschrieben. Bedeutend für menschliches Handeln wird dieser physische Raum aber erst, wenn er während des Prozesses des Spacings in Beziehung zur eigenen Erfahrungswelt gesetzt wird: Um Raum zu schaffen bedarf es mit den Worten Martina Löws „[...] einer Syntheseleistung, das heißt über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse werden Güter und Menschen zu Räumen zusammengefasst“ (Löw 2001: 159). Ohne diese Syntheseleistung fehlt dem physischen Raum die Bedeutung für menschliches Handeln. Diese Syntheseleistung, so Löw, wird von Kind an gelernt, so dass sie repetitiv und damit zur Routine im alltäglichen Handeln wird (vgl. Löw 2001: 161ff). Sie wird also in der primären Sozialisation institutionalisiert, womit der alltägliche Konstitutionsprozess von Raum - ähnlich wie bei Kommunikation - nicht ständig neu überlegt werden muss sondern automatisch abläuft. Durch diese Institutionalisierung ergeben sich folglich Handlungsmuster, die sich wiederum als Regelmäßigkeit darstellen und als gesellschaftliche Struktur zeigen lassen (vgl. Löw 2001: 166).

Gleichermaßen wie gesellschaftliche Strukturen durch Konstitutionsprozesse entstehen, wirken diese wiederum auf menschliches Handeln zurück. An dieser Stelle betont Martina Löw die Wechselwirkung von Raumkonstruktion und wahrgenommenen Raum. Bereits an der Definition von Martina Löws Raumbegriff - „Raum ist eine relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten“ (Löw 2001: 224) - zeigt sich diese Dualität, wenn sie Raum als Anordnung und Ordnung beschreibt. Mit Anordnung sind der eben beschriebene Prozess des Spacings und die Syntheseleistung gemeint. Als Ordnung beschreibt sie die räumlichen Strukturen, die durch das Anordnen geschaffen wurden. Räumlichen Strukturen zeigen sich ganz konkret in regionalen Strukturen als Ergebnis von Ressourcenverteilung in einer Region. Betrachtet man beispielsweise die regionale Ausbildungs- und Arbeitsmarktstruktur mit Hilfe dieser analytischen Kategorien, so bildet sie eine regionale Ordnung, die durch das Anordnen von sozialen Gütern wie Produktionsstätten, Rohstoffen und Infrastrukturen sowie Menschen, hier Auszubildenden, Arbeitnehmern und Arbeitgebern, zueinander entstanden ist.

Wenn nun, um obige Argumentation der Wechselseitigkeit von räumlichen bzw. regionalen Strukturen wieder aufzugreifen, diese regionalen Strukturen in der Syntheseleistung mit individuellen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erinnerungen verbunden werden, d.h. wenn sie vom Handelnden mit seiner Erfahrungswelt in Bezug gebracht werden, werden sie für das

individuelle Handeln bedeutsam. Dadurch, so argumentiert Martina Löw, ermöglichen und verhindern diese räumlichen Strukturen Handeln und werden zum Optionsrahmen von Entscheidungen – eben solange, wie sie in der Syntheseleistung berücksichtigt werden (Löw 2001: 166). Mit Martina Löws relationalen Raumbegriff ist es zusammenfassend also möglich, zu erklären, wie regionale Strukturen zu Determinanten menschlichen Handelns werden können. Weiterhin gilt es für die vorliegende Fragestellung nun zu klären, ob und in wie fern sich diese Relevanz bei Bildungsentscheidungen zeigen lässt.

4.2 Regionale Strukturen als Determinanten von schichtspezifische Bildungsentscheidungen

Der wohl aktuellste Ansatz zur Modellierung von Bildungsentscheidungen geht auf Raymond Boudon (1974) zurück. Er begreift sie als Wahl zwischen verschiedenen Bildungsalternativen, die auf der Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen gegeneinander abgewogen werden. Dabei kommt es zu einer schichtspezifischen Bewertung dieser Kosten und Nutzen, wodurch soziale Bildungsungleichheit erklärt werden kann.⁴

Zentral für die Bestimmung des Nutzens einer Bildungsalternative ist das Stuserhaltungsmotiv der Eltern: Je höher die soziale Position der Eltern desto stärker das Bestreben der Eltern, so Boudon, dem Kind einen Abschluss mitzugeben, der diesen Status erhält. Ein weiteres Element im Entscheidungsprozess ist nach Boudon, die schichtspezifische Bewertung der Erfolgswahrscheinlichkeiten, mit denen die Kinder den angestrebten Bildungsabschluss erreichen. Bildungsnahe Eltern schätzen dabei den Erfolg ihrer Kinder optimistischer ein, als bildungsferne, wodurch Eltern aus bildungsfernen Schichten eher dazu tendieren, für ihre Kinder nicht die höher qualifizierende Alternative zu wählen, da diese mit geringerer Wahrscheinlichkeit erfolgreich beendet werden wird. Für die Kalkulation der Kosten zieht Raymond Boudon die entstehenden monetären Kosten ebenso mit ein, wie die entstehenden Opportunitätskosten in Form von entgangenem Einkommen aus der Nicht-Erwerbstätigkeit des Kindes

⁴ In Raymond Boudons Erklärungsmodell zu sozial ungleichen Bildungschancen kommen neben diesen schichtspezifischen Bildungsentscheidungen, die er als sekundäre Herkunftseffekte bezeichnet, auch primäre Herkunftseffekte zum Tragen. Diese beschreiben sozial ungleiche Startpositionen zu Beginn der Schullaufbahn, die sich während der ersten Jahre im Bildungssystem verstärken. Den Schwerpunkt seiner Argumentation legt er aber auf die sekundären Herkunftseffekte. An dieser Stelle gilt es noch zu überlegen, in wie weit diesen primären Herkunftseffekten weiter Rechnung getragen werden kann – für den vorliegenden Beitrag sind diese aber zunächst nicht weiter von Bedeutung.

zu Gunsten einer längeren Ausbildung. Daraus abgeleitet ergibt sich, dass die Kosten einer Bildungsalternative relativ gesehen für Familien aus höheren sozialen Schichten geringer wiegen, als für Familien mit niedrigerem sozialen Status, da einfach mehr finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen, die investiert werden können.

Zusammenfassend ist die Entscheidung für eine weiterführende Bildungsalternative auf Grund des stärkeren Statuserhaltungsmotives, der höher eingeschätzten Erfolgswahrscheinlichkeit des Kindes und der relativ geringeren Kosten in Familien mit höheren sozialen Status folglich wahrscheinlicher, wodurch sich schichtspezifische Bildungsentscheidungen und im Ergebnis sozial ungleiche Bildungschancen erklären lassen. Raymond Boudons Modell wurde und wird vielfach in der Empirie bestätigt (vgl. bspw. Becker/Lauterbach 2004; Jungbauer-Gans 2006; Hinz/Groß 2006; Ditton/Krüskens 2006) und u. a. von Robert Erikson und Jan O. Jonsson (1996), Richard Breen und John O. Goldthorpe (1997) und Hartmut Esser (1999) weiterentwickelt. Aktuell wird über das Verhältnis von idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen debattiert, wobei sich erstere auf Einstellung und Wertigkeit zu und von Bildung, letztere auf die eben beschriebenen Kosten-Nutzen-Abwägungen beziehen (Stocké 2005a/b), die sich im Entscheidungsprozess auch auf das Statuserhaltungsmotiv auswirken. Karin Kurz und Wibke Paulus (2006) gehen davon aus, dass in bildungsfernen Familien realistische Bildungsaspirationen eine größere Rolle spielen, während in bildungsnahen Familien idealistische Bildungsaspirationen ausschlaggebend sind. Das würde bedeuten, dass die in die Bildungsentscheidung eingehenden Faktoren (Kosten und Nutzen einer Bildungsalternative) für bildungsferne Familien einen stärkeren Effekt zeigen sollten als im Kontext bildungsnaher Familien. So ist auch davon auszugehen, dass Faktoren, die Kosten und den Nutzen einer Bildungsalternative beeinflussen in bildungsnahen Familien weniger bedeutend sind, als in bildungsfernen.

Verbindet man nun Martina Löws Argumentation mit dem Modell zur Erklärung schichtspezifischer Bildungsentscheidungen kann man zeigen, wie regionale Strukturen zu Restriktionen bzw. Kosten und Optionen bzw. Nutzen von Bildungsentscheidungen werden können, denn wie oben erläutert, bieten regionale Strukturen den Handlungsrahmen für Entscheidungen. Als Beispiele wurden der regionale Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wie auch die regionale Bildungsinfrastruktur angeführt. Werden nun Bildungsentscheidungen als Kosten-Nutzen-Abwägungen begriffen, so werden Bildungsinfrastrukturen zur Determinante von Kosten und

Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen zur Determinante des Nutzens einer Bildungsalternative. Denn: Ist in einer Region die Infrastruktur an weiterführenden Bildungseinrichtungen schlecht ausgebaut, so steigen die Kosten einer solchen Bildungsalternative, weil mehr (Fahr-)Zeit und Geld investiert werden muss, um die weiter entfernt liegende Schule zu erreichen – ganz zu schweigen von sozialen Kosten die für das Kind entstehen, wenn unter dem längeren Schulweg auch Freundschaften und Freizeitaktivitäten leiden – was bisher noch gar nicht angedacht wurde. Steigende Kosten reduzieren die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für weiterführende Bildung – während diese durch eine gute Bildungsinfrastruktur erhöht wird.

Begreift man die Bildungsentscheidung des Weiteren als weitreichende Entscheidung über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch den damit erreichbaren Bildungsabschluss, kann die Nachfrage nach (hoch-)qualifizierten Auszubildenden bzw. Arbeitnehmern seitens des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktes den Nutzen einer weiterführenden Bildungsalternative mitbestimmen. Ist die entsprechende Nachfrage niedrig, senkt dies die Wahrscheinlichkeit für die Entscheidung pro weiterführender Bildung. Umgekehrt erhöht eine hohe Nachfrage an Qualifikation den Nutzen weiterführender Bildung und somit die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für einen weiterführenden Bildungsabschluss.

Wenn nun regionale Strukturen als Kosten und Nutzen in schichtspezifisch bewertete Bildungsalternativen eingehen ergibt sich die Frage, ob regionaler Strukturen möglicherweise ebenfalls schichtspezifisch bewertet werden. Auch vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 monierten Versäumnisses der bisherigen Forschung nicht nur die strukturelle sondern auch individuelle Dimension regionaler Bildungsungleichheit zur berücksichtigen, muss der bisher entwickelte Ansatz zur Erklärung von regionaler Bildungsungleichheit noch um die individuelle Bewertung regionaler Strukturen erweitert werden. Dies ist bereits im Konzept von Martina Löw angelegt und soll im folgenden noch mit der Vorstellung der Aneignung von physischem Raum von Pierre Bourdieu (1990) in Verbindung gebracht werden.

4.3 Schichtspezifischer Bewertung regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen

Regionale Strukturen werden, so zusammenfassend die Argumentation von Martina Löw aus Kapitel 4.1, zu Determinanten menschlichen Handelns, wenn sie zur Erfahrungswelt des Handelnden in Bezug gesetzt werden. Die, in der Syntheseleistung bedeutsamen Wahrneh-

mungs-, Vorstellungs- und Erinnerungsmuster werden in der primären Sozialisation institutionalisiert, so dass daraus mehr oder weniger festgelegte Handlungsmuster entstehen. Wie jede Sozialisation, ist nun auch die Sozialisation der Syntheseleistung von den Prinzipien der Klassengesellschaft durchzogen, wie Martina Löw in Anlehnung an Pierre Bourdieus Habitusbegriff begründen kann (Löw 2001: 227). Folglich unterscheiden sich die Syntheseleistungen von Akteuren je nach sozialer Schichtzugehörigkeit.

Es bleibt noch die Frage in welcher Hinsicht sich die Syntheseleistungen schichtspezifisch sozialisiert ist. Zur Klärung dieser Frage kann Pierre Bourdieus (1991) Vorstellung von der Verbindung von physischem und sozialem Raum beitragen. Zunächst geht Pierre Bourdieu davon aus, dass Akteure immer auch örtlich gebunden sind und sich der angeeignete physische Raum als „Indikator für seine [*des Akteurs; M.S.*] Stellung im sozialen Raum“ (Bourdieu 1991: 26) interpretieren lässt. Pierre Bourdieu umschreibt sehr anschaulich, wenn er Beispiele, wie „Ehrenplätze, protokollarisch geordnete Sitzordnungen“ (Bourdieu 1991: 26) anführt oder auf eine entsprechend gute Wohnadresse verweist (ebn.: 26), dass der örtliche Bezug eines Akteurs symbolischen Charakter hat: So werden die vorteilhaften örtlichen Bezüge, die er auch „Raumprofite“ (Bourdieu 1991: 31) nennt, zu symbolischen Kapital und tragen so nicht nur zur Steigerung der Lebensqualität und der Lebenschancen bei (ebn.: 30) sondern des Weiteren zu einer noch besseren Positionierung im sozialen Raum. Zu diesen Profiten zählen Lokalisationsprofite, die sich in Situationsrenditen (Nähe zu erwünschten und Ferne zu unerwünschten Personen und Dingen) und Okkupations- und Raumbelagungsprofite (Quantität des verbrauchten Wohnraum, unverbaubares Blickfeld) unterscheiden lassen, sowie die Positions- und Rangprofite, wie z.B. die Adresse, die wie schon illustriert als besonderes symbolischen Kapital gelten. (Vgl. Dangschat 1999: 345; Bourdieu 1991: 31).

Um sich nun diese verschiedenen Raumprofite anzueignen, benötigt der Akteur aber Verfügungsgewalt über verschiedene Kapitalen. Diese sind umso höher, je höher seine soziale Stellung (zur Kapitaltheorie Bourdieu 1983). Folglich haben Akteure mit einer höheren sozialen Stellung mehr Möglichkeiten, sich durch Kapitalumwandlungen physischen Raum und die in ihm verteilten Güter und Dienstleistungen zu erschließen. Werden durch den Kauf eines Hauses in einer entsprechenden Wohngegend (und den dafür notwendigen Umzug) ökonomische Kapitalien investiert, wandeln sich diese nicht nur in symbolisches Kapital sondern verschaffen den Akteuren auch Zugang zu jenen Raumprofiten, die sich in vorteilhaften strukturellen

Ressourcen zeigen, die mit diesem besseren Wohnort verbunden sind. Zu denken ist hierbei beispielsweise an eine besseren infrastrukturellen Anbindung.

Für die Frage der schichtspezifischen Bewertung regionaler Strukturen ist nun wichtig, dass Akteure mit entsprechendem Kapitalvolumen ihren örtlichen Bezug, d.h. den physischen Raum als anpassungsfähig wahrnehmen. Regionale Strukturen als Ressourcen im physischen Raum werden von ihnen nicht als starrer und bindender Handlungsrahmen, sondern durch Kapitalumwandlungen ergänz- und veränderbar wahrgenommen und nachteilhafte regionale Strukturen können kompensiert werden. Dies manifestiert sich nun wiederum in den schichtspezifischen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozessen (= Synteseleistung, vgl. Kap 4.1) der Akteure, aus denen sich wiederum die Bedeutung regionaler Strukturen für Handlungen ergibt. Da regionalen Strukturen für Familien in höheren sozialen Schichten als wandelbar wahrgenommen werden, sollten sie folglich als Handlungsrahmen keine bzw. eine weniger wichtige Rolle spielen. Für Akteure aus niedrigeren sozialen Schichten hingegen ist anzunehmen, dass regionale Strukturen als Restriktion oder Option, d.h. als Rahmen für ihr Handeln, tendenziell eine sehr wichtige Rolle spielen, da regionale Strukturen auf Grund fehlender Kapitalien als Gegeben wahrgenommen werden. Folglich sollten regionale Strukturen als schichtspezifische Determinante für soziales Handeln – wie hier im Fall der Bildungsentscheidungen – Bedeutung erlangen.

4.4 Zusammenfassende Darstellung der theoretischen Argumentation

Aus Martina Löws Argumentation zur Wechselwirkung von regionalen Strukturen und menschlichem Handeln ist abzuleiten, dass regionalen Strukturen als Handlungsrahmen für Familien aus höheren sozialen Schichten eine untergeordnete Rolle spielen, da regionale Strukturen in ihrer Wahrnehmung als veränderbar verankert sind und auch durch Kapitalumwandlungen der zur Verfügung stehenden Kapitalien an den jeweiligen Bildungswunsch angenähert werden können (falls diese eben nicht zur Verfügung stehen). Hinzu kommt, dass bei der Bildungsentscheidung in diesem familiären Kontext – folgt man der Argumentation Raymond Boudons und der aktuellen Debatte – das Statuserhaltungsmotiv so stark im Vordergrund steht, dass die Kosten die mit der Entscheidung für weiterführende Bildung einhergehen, in den Hintergrund treten. Die höheren Investitionen, die auf Grund fehlender örtlicher regionaler Strukturen ggf. nötig wären, fallen auf Grund der hohen Bildungsaspirationen bei der Bildungsentscheidung damit nicht so stark ins Gewicht, wie die hohen Bildungsaspiratio-

nen der Eltern. Es ist daher davon auszugehen, dass regionale Strukturen im Kontext höherer sozialer Schichten keinen Einfluss auf die Bildungschancen von Kindern zeigen.

Anders hingegen für Familien aus niedrigeren sozialen Schichten. Nach der vorangegangenen Argumentation sollten sich regionale Strukturen als bedeutender Handlungsrahmen herausstellen, da diese Familien die Optionen bzw. Restriktionen die sich durch regionale Strukturen ergeben als gegeben wahrnehmen und sich auf Grund fehlender Kapitalien auch nicht entsprechend vorteilhaftere regionale Strukturen aneignen können. In so fern ist auch davon auszugehen, dass in diesem familiären Kontext die Kosten wie auch der Nutzen der verschiedenen Bildungsalternativen in Abhängigkeit der Optionen und Restriktionen der regionalen Strukturen bestimmt werden, da das Statuserhaltungsmotiv bzw. der Bildungswunsch der Eltern hier weniger stark ausgeprägt sein dürfte ist. Es ist daher anzunehmen, dass eine Region mit einer schlecht ausgebauten Bildungsinfrastruktur an weiterführenden Bildungseinrichtungen die Kosten einer solchen Bildungsalternative steigert und insgesamt die Entscheidung für weiterführende Bildung unwahrscheinlicher macht – während diese durch eine gute Bildungsinfrastruktur wahrscheinlich erleichtert wird. Des Weiteren ist anzunehmen, dass wenn die Nachfrage nach (hoch-)qualifizierten Auszubildenden bzw. Arbeitnehmern seitens des Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktes den Nutzen einer weiterführenden Bildungsalternative senkt, die Entscheidung für weiterführende Bildung unwahrscheinlicher wird – und umgekehrt eine hohe Nachfrage an Qualifikation den Nutzen weiterführender Bildung und somit die Wahrscheinlichkeit der Entscheidung für weiterführende Bildung steigert.

Aus der Verknüpfung der eben vorgestellten theoretischen Ansätze ergibt sich also ein Erklärungsmodell das die schichtspezifische Bewertung regionaler Strukturen bei Bildungsentscheidungen erklären kann und damit einen Beitrag leistet, die Blackbox der Entstehung von ungleichen Bildungschancen ein wenig zu erhellen.

5 Empirie: Datengrundlage und Analysestrategie

Da sich der vorliegende Text auf die Herleitung eines theoretischen Erklärungsmodells für die schichtspezifische Bewertung regionaler Strukturen konzentriert, steht die empirische Überprüfung der aufgestellten Hypothesen noch aus. In diesem Kapitel soll jedoch die Datengrundlage und eine mögliche Analysestrategie vorgestellt werden.

5.1 Datengrundlage

Um die entwickelten Hypothesen der schichtspezifischen Bewertung regionaler Strukturen (Bildungsinfrastruktur und Ausbildungs-/Arbeitsmarktstruktur) bei Bildungsentscheidungen zu überprüfen, wird als Datenbasis für die Individualebene das Sozio-Oekonomische Panel (SOEP), welches vom Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW, Berlin) bereitgestellt wird, verwendet werden.

Das SOEP ist eine Langzeitbeobachtung zu Stabilität und Wandel der Lebensverhältnisse mit jährlicher Befragung von Haushalten und der darin lebenden Personen. Erste Erhebungsdaten liegen für das Jahr 1984 vor und inzwischen (2006) bietet das Panel Daten für mehr als 11.000 Haushalte und 22.000 Personen. Das SOEP fragt neben wechselnden Themenschwerpunkten jährlich ein feststehendes Kernfragenprogramm ab, zu welchem detaillierte Fragen zu Bildungsstand und Herkunftsmilieu gehören weshalb es sich u. a. für die vorliegende Fragestellung hervorragend eignet.

Aber nicht nur auf Grund der Bandbreite der zur Verfügung stehenden Variablen und der hohen Fallzahlen wurde das SOEP gewählt, sondern vorwiegend, um das Matching von Strukturdaten auf verschiedenen Ebenen zu ermöglichen. Die Zuordnung auf der Ebene der Bundesländer ist bereits im regulären Datensatz möglich. Darüber hinaus ist es auf einer ersten Stufe der Regionalisierung des Weiteren möglich, die Gebietskennziffern der Raumordnungsregionen (ROR) auf Haushaltsebene anzuspielen. In einem zweiten Schritt ermöglicht das DIW zudem die Regionalisierung des SOEP auf Kreis- bis hin zu Gemeindeebene.

Die Regionalisierung auf Kreisebene ist in so fern erstrebenswert, da Kreise erstens für Bildungsentscheidungen an der Schwelle zum Übergang zum Sekundarbereich in so fern ausschlaggebend, da i. d. R nur aus jenen (öffentlichen) Schulen gewählt werden kann, die sich in einem Kreis befinden. Zweitens ist es zudem eher denkbar, dass der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eines Kreises als Bezugsgröße für die Abschätzung von Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktchancen zu Grunde gelegt, da Raumordnungsregionen, die mehrere Kreise zusammenfassen, zu groß sind, um sie zu überschauen.⁵

Für die Kreise stehen Strukturdaten des Ministeriums für Raumordnung und Bauwesen zur Verfügung, das seit 1984 für jedes Jahr Datensätze und seit 2003 auch Zeitreihen zur Verfügung stellt. Darunter enthalten sind Informationen zur Bevölkerung, Wirtschaft, Arbeitsmarkt, Bildung, Wohnen, Verkehr und Finanzen. Des Weiteren finden sich interessante Aggregatsdaten in der DJI-Regionaldatenbank des Deutschen Jugendinstituts (DJI, München). Das DJI stellt mit der DJI-Regionaldatenbank Daten der Statistischen Ämter auf Kreisebene für den Zeitraum ab 1980 bereit. Darin enthalten sind neben Strukturdaten zum Arbeitsmarkt auch insbesondere Daten zur Bildungsinfrastruktur der Kreise Deutschlands. Hinsichtlich der Daten zu den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmärkten ist es von besonderem Interesse die Möglichkeiten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, Nürnberg) - im Speziellen des IAB regional - in Erwägung zu ziehen.

5.2 Mehrebenenanalytisches Vorgehen

Wie deutlich wird, ist es das Ziel, Kontexthypothesen auf verschiedenen Ebenen zu prüfen. Dazu wird ein mehrebenenanalytisches Vorgehen mit einer binär logistischen Regression im Mittelpunkt stehen, um Effekte von strukturellen Merkmalen der Landkreise bzw. kreisfreien Städten von denen der Individualmerkmale zu trennen.

⁵ Es ist durchaus zu bedenken, dass Kreisgrenzen - wie alle administrativen Grenzen - nicht als feststehende Barrieren für die darin lebenden Menschen anzusehen sind. Insbesondere wenn Familien an den Rändern eines Landkreises leben, ist es denkbar, dass auch der Arbeitsmarkt des Nachbarlandkreises in die Überlegungen zur Bildungsentscheidung mit eingehen - anders wie im Falle der Schulwahl, die in der Regel innerhalb eines Landkreises stattfinden muss. Ohne erschöpfend darüber nachgedacht zu haben, kann es möglicherweise sinnvoll sein, die regionalen Strukturen der umliegenden Landkreise in den Regressionen zu kontrollieren.

Das mehrebenenanalytische Design erlaubt eine treuere Schätzung der Koeffizienten, da Effekte berücksichtigt werden können, die bei „normalen“ Regressionen vernachlässigt werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich Elemente einer Einheit, z.B. Haushalt, Klasse oder auch Region, ähnlicher sind, als Elemente aus verschiedenen Einheiten. Daher ist es notwendig, zu kontrollieren, ob sich regressionsanalytisch berechnete Zusammenhänge zwischen den Einheiten unterscheiden (random intercept) (vgl. Engel 2002).⁶ Im Kontext der vorliegenden Fragestellung wird vermutet, dass sich auch auf der Ebene der Kreise Unterschiede ergeben, da davon ausgegangen wird, dass die Strukturen eines Kreises eine einheitliche Handlungsbasis für die Bildungsentscheidung der darin lebenden Eltern bieten.

Für die mehrebenenanalytische Betrachtung schichtspezifischer Bewertung regionaler Strukturen sollen Merkmale auf der individuellen Ebene und der Ebene der Kreise kontrolliert werden. Als erklärende Variablen auf der Ebene der Kreise werden Indizes für die Struktur der regionalen Bildungsinfrastruktur sowie den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gebildet werden. Es bleibt noch zu prüfen welche Indikatoren letztendlich in die Indizes eingehen können, aber zur Messung der regionalen Bildungsinfrastruktur sind beispielsweise die Verteilung und Dichte der weiterführenden Schulen in einem Kreis und deren Relation zu den Schülerzahlen geeignet. Um den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu messen kann die Arbeitslosenquote – insbesondere unter Jugendlichen – berücksichtigt werden, ebenso, wie die regionale Wirtschaftsstruktur oder auch Migrationsbewegungen. Es bleibt noch zu prüfen, welche Indikatoren das IAB zur Verfügung stellt, die sich möglicherweise besser eignen, die regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu klassifizieren.

Auf der Ebene der individuellen Merkmale ist es grundlegend Alter und Geschlecht sowie die Familienstruktur zu berücksichtigen (Einzelkind bzw. Geschwister im Haushalt, Ein-Eltern-Familie). Zentral für die Fragestellung ist die Messung der sozialen Herkunft. Es ist ange-dacht das Einkommen, berufliche Prestige und den Bildungsabschluss der Eltern - soweit möglich zeitnah zur Bildungsentscheidung – zu verwenden. Da im SOEP nicht nur Einkommen, sondern auch Vermögen erfasst wird, wird angestrebt auch diesen zunehmend wichtigen

⁶ Die mehrebenenanalytische Vorgehensweise bietet zudem die Möglichkeit, zu berücksichtigen, ob sich die Determinanten zwischen den Einheiten hinsichtlich ihrer Effektstärke unterscheiden (random slope) (Engel 2002).

Faktor bei der Messung der sozialen Herkunft zu berücksichtigen. Wie im theoretischen Kapitel 4.3 angesprochen, ist es auch bedeutend, die Kapitalien der Eltern im Sinne Bourdieus Kapitaltheorie (1983) zu berücksichtigen, wobei noch zu prüfen ist, in wie fern dies für die gewählte Untersuchungspopulation überhaupt möglich ist.

Als abhängige Variable wird die Wahrscheinlichkeit geschätzt werden, die (Fach-)Hochschulreife erreicht zu haben bzw. nach Lage der Dinge zu erreichen (vgl. Kapitel 5.4). Zunächst soll in leeren Modellen die Gesamtvarianz der abhängigen Variable geschätzt werden, um dann die erklärbare Varianz auf Kreisebene abzuschätzen. Nachdem die Kontrollvariablen eingeführt sind, sollen schrittweise die erklärenden Variablen - zunächst auf den beiden regionalen Ebenen eingeführt werden. Aus den Hypothesen abgeleitet, sollten sich signifikante Effekte der regionalen Bildungsinfra- sowie Ausbildungs- und Arbeitsmarktstruktur eines Kreises zeigen. Da es insbesondere um den Effekt schichtspezifischer Bewertungen regionaler Strukturen geht und die formulierten Hypothesen zu dem Schluss kommen, dass es sich um unterschiedliche Effekte nach sozialer Herkunft handelt - bei Befragten aus niedrigeren sozialen Schichten um positive Effekte, wohingegen bei Befragten aus höheren sozialen Schichten keine Effekte erwartet werden (vgl. Kapitel 4.4) – wird angedacht, die Analysen für diese beiden Gruppen getrennt zu rechnen. Werden dann in den Modellen die Merkmale der sozialen Herkunft kontrolliert, sollte die Signifikanz der Effekte der regionalen Strukturen für höhere sozialen Schichten verschwinden und für niedrigeren sozialen Schichten erhalten bleiben.

5.3 Untersuchungspopulation

Für die vorliegende Fragestellung wird aus der Gesamtstichprobe des SOEP eine Auswahl getroffen. Berücksichtigt werden dabei zwar alle Wellen und Teilsamples, aber nur Personen bzw. Kinder, die bei der Erstbefragung einem westdeutschen Haushalt angehören. Haushalte in den neuen Bundesländern wurden von den Analysen ausgeschlossen, weil sich die dortige Bildungs- und Ausbildungssituation auch heute noch sehr von der Situation in den alten Bundesländern unterscheidet – und insbesondere weil sich die dortigen regionalen Strukturen besonders stark im Umbruch befunden haben und noch immer befinden. Zu denken ist hierbei

beispielsweise an die hohen Abwanderungsquoten in den neuen Bundesländern.⁷ Es ist auch davon auszugehen, dass den Bildungsentscheidungen in den neuen Bundesländern auf Grund des Umbruchs im politischen System andere Mechanismen zu Grunde liegen als in den alten, weshalb die Hypothesen nur für die alten Bundesländer getestet werden sollen. Weiter sind alle Personen aus den Analysen ausgeschlossen, die nicht in Deutschland geboren sind bzw. nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, um die Effekte des Migrationshintergrundes, der wie vielfach belegt eine wichtige Determinante von Bildungschancen darstellt und zu dessen Erklärung ebenfalls andere Mechanismen zum Tragen kommen als bei einheimischen Deutschen, auszuschließen. Auch Personen deren Eltern eine andere Staatsangehörigkeit als deutsch haben, wurden von den Analysen ausgeschlossen.

Die wichtigste Beschränkung der Untersuchungspopulation betrifft die Auswahl der untersuchten Geburtskohorte. Dazu sind inhaltliche, aber auch pragmatische Gründe anzuführen, wobei letztere an Restriktionen der Daten festzumachen sind. Naheliegend ist, dass die Bildungsentscheidung der Eltern gefallen sein muss, um sie beobachten zu können, d.h. die jüngste Kohorte der Kinder muss zum Befragungszeitpunkt 2006 das Alter von mindestens zehn Jahren erreicht haben und somit spätestens 1996 geboren sein. Insbesondere für diese Geburtskohorte 1996 kann es aber sein, dass die Bildungsentscheidung noch aussteht, wenn die Kinder in der zweiten Hälfte des Jahres geboren sind bzw. später eingeschult wurden und daher noch die vierte Klasse besuchen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass im Jahr 1996 in den alten Bundesländern Gebietsreformen stattgefunden haben, weshalb nicht ohne letzte Sicherheit festgestellt werden kann, zu welcher Region der Einzelfall zum Zeitpunkt der Bildungsentscheidung zuzuordnen ist (Goebel 2007). Daher wurde die Geburtskohorte 1996 aus den Analysen ausgeschlossen und die obere Grenze auf das Jahr 1995 festgelegt. Für die untere Grenze gilt zu berücksichtigen, dass die vorliegenden Aggregatsdaten (s. o.) frühestens ab den 1980er Jahren kontinuierlich zu Verfügung stehen. Für die Analysen bedeutet das, dass die regionalen Daten erst für Bildungsentscheidungen in den 1980er Jahren vorliegen und zugespielt werden können, weshalb die untere Grenze der Geburtskohorten bei 1970 zu ziehen ist.

⁷ Hinzu kommt, dass sich durch Gebietsreformen in den 1993-1996 Jahren in den neuen Bundesländern die Zuordnung zu Raumordnungsregionen verändert hat und sie sich somit auf andere Gebiete beziehen (Goebel 2007, 2f).

Insgesamt umfasst die abgegrenzte Teilstichprobe 7974 Personen der Geburtskohorten 1970-1995 ohne Migrationshintergrund in westdeutschen Haushalten. Das DIW empfiehlt seinen Nutzern eine Hochrechnung der Daten mit den bereitgestellten Hochrechnungsfaktoren, um Designeffekte und Non-Response auszugleichen. Die Hochrechnungsfaktoren der Personenebene wurden auf die Stichprobengröße ($n = 7974$) normiert und als Gewichtungsfaktoren verwendet.

Das untersuchte Teilsample – Zugehörigkeit zu den Geburtskohorten 1970 bis 1995 sowie zu einem westdeutschen Samplehaushalt und ohne Migrationshintergrund – umfasst also 7974 Fälle, wovon 3928 (49 %) männlich und 4046 (51 %) weiblich sind, womit die Verteilung der Geschlechter im Sample ausgeglichen ist. Im Schnitt wurden die Befragten im Jahr 1981 ($\text{stddev} = 7$), geboren, was bedeutet, dass die Bildungsentscheidung im Schnitt auf das Jahr 1991 gefallen ist. Für die Mehrheit der Befragten liegt diese also prinzipiell in der Panellaufzeit. Das ist in so fern bedeutsam, da dies die Voraussetzung ist, um die erklärenden Merkmale auf der Individualebene zeitkonsistent messen zu können. Allerdings ist bei dieser Überlegung noch zu berücksichtigen, dass die individuelle Panelteilnahme bereits vor der Bildungsentscheidung geendet bzw. erst nach ihr begonnen haben könnte. Folglich wären keine zeitkonsistenten Angaben verfügbar, auch wenn die Bildungsentscheidung zwischen 1984 und 2006, also der Panellaufzeit, liegt.

Eine Überprüfung ergibt, dass die Bildungsentscheidung für nur 1245 Befragte auch in den Zeitraum der Panelteilnahme fällt und daher für nur 16 % der Befragten eine zeitkonsistente Erfassung der erklärenden Merkmale möglich ist. Für 6058 Befragte (76 %) liegt das Jahr der Bildungsentscheidung vor der ersten und in 8 % der Fälle nach der letzten Befragung. Es ist noch zu überlegen, wie man sich einer zeitkonsistenten Messung der Merkmale auf Individualebene annähern kann ohne die Datenbasis zu schmälern und größere Verzerrungen in Kauf nehmen zu müssen. Möglicherweise ist es hilfreich, die Werte des dem Jahr der Bildungsentscheidung am nächsten liegenden Befragungszeitpunktes einzusetzen. Dann müsste aber zum einen die Kontinuität der regionalen Strukturen überprüft werden und weitergehend gewährleistet, dass die Region in der sich die Befragten zum Zeitpunkt der Erstbefragung befinden die selbe ist, wie die, in der sie sich zum Zeitpunkt der Bildungsentscheidung befunden haben.

Anzumerken ist, an dieser Stelle des Weiteren, dass 27 % (n = 2192) des Subsample noch gar nicht selbst befragt wurden, weil sie entweder das 17. Lebensjahr und damit das Befragungsalter noch nicht erreicht haben (n = 1328) bzw. einem Befragungshaushalt zwar zugehörig sind, aber dennoch nicht befragt wurden (n = 864). Für diese Personen stehen dennoch Proxy-Informationen zur Verfügung, da im Haushaltsfragebogen Informationen über sie erhoben wurden.

Wie eben erläutert, ist es nicht möglich, auch wenn das SOEP als Längsschnitt angelegt ist, die Bildungsentscheidungen der Geburtskohorten von 1970-1995 direkt im Panel zu beobachten. Für die Zwecke dieser Analysen wird die Bildungsentscheidung der Eltern daher an ihrem Ergebnis, dem höchsten erreichten allgemein bildenden Schulabschluss gemessen, der von den Befragten angegeben wurde. Da ein Teil der Geburtskohorten aber noch die Schule besucht, wurde in diesen 26,7 % der Fälle (n = 1833 von 6868; vgl. Tabelle 1), die vom Kind besuchte Sekundarschule, eine Proxy-Information aus dem Haushaltsfragebogen, als Hinweis auf den voraussichtlich erreichten Bildungsabschluss verwendet.

Aus Tabelle 1 geht hervor, dass für 680 der 7974 (8,5 %) Personen aus der Untersuchungspopulation keine Informationen zur schulischen Bildung vorliegen und für 5,3 % (n = 425) der Befragten aus der abgegrenzten Geburtskohorte noch keine Bildungsentscheidung zum Zeitpunkt der letzten Befragung gefallen ist.⁸ Diese beiden Gruppen werden daher auch von den folgenden Analysen ausgeschlossen. Für die Berechnungen bleiben insgesamt 6868 Befragte mit Angaben zur schulischen Bildung.

⁸ Wie aus dem nächsten Abschnitt hervorgeht, wurden, falls es sich um Befragte handelt, die noch keinen Schulabschluss erreicht haben, die Informationen über die momentan besuchte Sekundarschule imputiert. Das bedeutet, dass für diese 680 Fälle weder die Information über die besuchte Schulart, noch die über einen erreichten Schulabschluss vorliegt.

Tabelle 1 **Herkunft der Information zur schulischen Bildung**

	N	
Gesamt	7974	100 %
Keine Information zum Bildungsabschluss	680	9 %
Besuch der Grundschule	425	5 %
Gesamt	6868	86 %
davon		
Angestrebter Bildungsabschluss	1833	27 % ¹
Höchster erreichter Schulabschluss	5035	73 % ¹
Quelle: SOEP, eigene Substichprobe, gewichtete Daten, wegen der Gewichtung sind die Fallzahlen nicht von "Hand" nachvollziehbar, Rundungsdifferenzen. (1) Die Prozentwerte beziehen sich auf die neue Berechnungsbasis von n = 6868 Fällen.		

Tabelle 2 informiert über die Verteilung der Bildungsabschlüsse in der Untersuchungspopulation. Während die Anteile der Befragten ohne Abschluss (n = 178) bzw. mit einem sonstigen Abschluss (n = 179) mit je etwa 3 % in der untersuchten Kohorte relativ gering sind, beträgt der Anteil mit Hauptschulabschluss etwa ein Viertel (n = 1671; 24%). Deutlich mehr, je ein gutes Drittel der untersuchten Geburtskohorten, erreichen den Realschulabschluss (n = 2383; 35 %) bzw. die (Fach-)Hochschulreife (n = 2458; 36%), womit die Verteilung der Abschlüsse im Datensatz auf die verschiedenen Abschlussarten, der in der Literatur berichteten der Tendenz nach entspricht (vgl. Geißler 2002).

Tabelle 2 Verteilung der Bildungsabschlüsse bzw. besuchte Schulart nach Geschlecht

	Höchster erreichter schulischer Bildungsabschluss			Zum letzten Befragungszeitpunkt besuchte Schulart*, die zu einem ... führt			Gesamt		
	männlich	weiblich	Gesamt	männlich	weiblich	Gesamt	männlich	weiblich	Gesamt
Kein Abschluss	4 % (98)	3 % (80)	4 % (178)	---	---	---	3 % (98)	2 % (80)	3 % (178)
Sonstiger Abschluss	2 % (42)	2 % (56)	2 % (98)	5 % (48)	4 % (33)	4 % (81)	3 % (90)	3 % (89)	3 % (179)
Hauptschulabschluss	29 % (705)	21 % (547)	25 % (1252)	25 % (235)	20 % (183)	23 % (418)	28 % (940)	21 % (731)	24 % (1671)
Realschulabschluss	30 % (732)	38 % (988)	34 % (1720)	37 % (339)	36 % (324)	36 % (663)	32 % (1071)	37 % (1312)	35 % (2383)
(Fach-) Hochschulreife	34 % (826)	37 % (961)	35 % (1787)	33 % (303)	40 % (367)	37 % (670)	34 % (1130)	38 % (1328)	36 % (2458)
Gesamt	100 % (2403)	100 % (2632)	100 % (5035)	100 % (925)	100 % (907)	100 % (1832)	100 % (3329)	100 % (3540)	100 % (6869)

Quelle: SOEP, eigene Substichprobe, gewichtete Daten, wegen der Gewichtung sind die Fallzahlen nicht von "Hand" nachvollziehbar, Rundungsdifferenzen. *Für Kinder die eine Gesamtschule besuchen wurde unterstellt, dass sie einen Realschulabschluss erreichen werden. Diese Verzerrung wurde in Kauf genommen, um die Anteile der (Fach-) Hochschulabsolventen lieber zu unter- als zu überschätzen.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, ob die Bildungsentscheidung von Eltern an der Stufe zum Sekundarsystem des schulischen Bildungssystems durch vorhandene regionale Strukturen beeinflusst werden. Um die Lücke im theoretischen Erklärungsansatz zu regionaler Bildungsungleichheit zu schließen, bezieht die vorliegende Argumentation eine strukturelle und auch eine individuelle Dimension regionaler Bildungsungleichheit mit ein: sie versucht die Frage zu beantworten in wie fern regionale Strukturen schichtspezifisch bewertet werden und daher als schichtspezifische Determinanten die elterliche Bildungsentscheidung beeinflussen. Als regionale Strukturen werden hierbei regionale Angebote und Bedingungen, wie die Bildungsinfra- und Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktstruktur, verstanden, die es erlauben weit aus kleinräumigere und differenziertere strukturelle Dimensionen zu betrachten, als bisher mit den Indikatoren Stadt-Land oder Wohnortgröße möglich.

Abgeleitet aus Martina Löws Argumentation zur Wechselwirkung von regionalen Strukturen und menschlichem Handeln und den Thesen zur Aneignung von physischem Raum von Pierre Bourdieu (1991) sowie dem Modell von Bildungsentscheidungen nach Raymond Boudon (1974), wird argumentiert, dass regionale Strukturen durch Kapitalumwandlungen für Familien aus höheren sozialen Schichten weniger verbindlich und wandelbar wahrgenommen werden und so an den jeweiligen Bildungswunsch angepasst werden können. Es wird daher die Hypothese formuliert, dass regionale Strukturen im Kontext höherer sozialer Schichten keinen Einfluss auf die elterliche Bildungsentscheidung zeigen. Anders hingegen die Schlussfolgerung für Familien aus niedrigeren sozialen Schichten, für die vermutet wird, dass sich auf Grund fehlender Kapitalien die regionalen Strukturen als bedeutender Handlungsrahmen herausstellen und gut ausgebaute regionale Strukturen die Bildungschancen der Kinder aus diesen Familien erhöhen.

Wie aus der Darstellung hervorgeht, wird angestrebt die aus der theoretischen Argumentation angeleiteten Hypothesen mit dem Regionalisierten SOEP und einer mehrbenenanalytischen Analysestrategie empirisch zu überprüfen. Work in process ...

Literatur

- Alba*, Richard D., *Johann Handl*, *Walter Müller* (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *KZfSS*, 46/2, S. 209-238.
- Allmendinger*, Jutta, *Silke Aisenbrey* (2002): Soziologische Bildungsforschung. In: *Rudolf Tippelt* (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 41-60.
- Bargel*, Timo, *Manfred Kuthe* (1992): Regionale Disparitäten und Ungleichheiten im Schulwesen. In: *Peter Zedler* (Hg.): *Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I*. Weinheim: Juventa, S. 41-105.
- Bartels*, Jörg (1975): Interdependenzen zwischen dem Angebot und der Nachfrage nach Plätzen der Sekundarschulstufe bei Angehörigen unterschiedlicher Schichtzugehörigkeit in einer Großstadt. Berlin: Universität Berlin.
- Baumert*, Jürgen, *Cordula Artelt*, *Eckhard Klieme*, *Michael Neubrand*, *Manfred Prenzel*, *Ulrich Schiefele*, *Wolfgang Schneider*, *Klaus-Jürgen Tillmann*, *Manfred Weiß* (2001): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske & Budrich.
- Becker*, Rolf, *Wolfgang Lauterbach* (2004): Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen und Wirkungen. In: *Rolf Becker*, *Wolfgang Lauterbach* (Hg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden, S. 9-40.
- Below*, Susanne v. (1990): Die Entwicklung regionaler Bildungsbeteiligung. Diplomarbeit.
- Below*, Susanne von (2002): Bildungssysteme und soziale Ungleichheit. Das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: Leske & Budrich.
- Bertram*, Hans, *Clemens Dannenbeck* (1990): Pluralisierung von Lebenslagen und Individualisierung von Lebensführung. Zur Theorie und Empirie regionaler Disparitäten in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Soziale Welt*, Sonderband 7: *Peter A Berger.*, *Stefan Hradil* (Hg.): *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile*. Göttingen: Verlag Otto Schwarz & Co., S. 207-229.
- Blossfeld*, Hans-Peter (1988a) Sensible Phasen im Bildungsverlauf. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34/1, S. 47–63.
- Blossfeld*, Hans-Peter (1988b): Bildungsverläufe im historischen Wandel. Eine Längsschnittanalyse über die Veränderung der Bildungsbeteiligung im Lebenslauf dreier Geburtskohorten. In: *Hans Joachim Bodenhöfer* (Hg.): *Bildung, Beruf und Arbeitsmarkt*. Schriften des Vereins für Socialpolitik. Band 174.
- Breen*, Richard, *John H. Goldthorpe* (1997) Explaining Educational Differentials. *Towards a Formal Rational Action Theory, Rationality and Society* 9 (3): 275-305.
- Bolder*, Axel (1975): Strukturelle und sozioökonomische Determinanten des Ausbildungswegs (Zu den Auswirkungen horizontaler und vertikaler Disparitäten im Bildungsbereich). Dissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Bolder*, Axel (1984): Regionale Berechnungen des Zusammenhangs zwischen regionalen Umwelten und individuellen Ausbildungschancen. *MittAB* 17/1984.
- Böttcher*, Wolfgang, *Hermann Budde*, *Klaus Klemm* (1988): Schulentwicklung im Ländervergleich. Föderalismus, Nord-Süd-Gefälle und Schulentwicklung. In: *Hans-Günter Rolf* et al. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band 1*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag: S. 49-74.
- Boudon*, Raymond (1974): *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.

- Bourdieu, Pierre* (1983): Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In: Soziale Welt, Sonderband 2: Reinhard *Krekel* (Hg.): Soziale Ungleichheit. Göttingen: Verlag Otto Schwarz & Co., S.138-198.
- Bourdieu, Pierre* (1991): Physischer, sozialer und physisch angeeigneter Raum. In: Martin *Wentz* (Hg.): Stadt-Räume. Frankfurt, New York: Campus-Verlag, S. 25-35.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron* (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens in Frankreich. *MPOI für Bildungsforschung* (Hg.) Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Ernst Klett Verlag,.
- Büchel, Felix, Gert Wagner* (1996): Soziale Differenzierung der Bildungschancen in Deutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In Wolfgang *Zapf*, Jürgen *Schupp*, Roland *Habich* (Hg.): Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt a. M.: Campus, S. 80-96.
- Dangschat, Jens S.* (1999): Lebensstile in der Stadt. Raumbezug und konkreter Ort von Lebensstilen und Lebensstilisierungen. In: Jens S. *Dangschat*, Jörg *Blasius* (Hg.): Lebensstile in den Städten. Konzepte und Methoden. Opladen: Leske & Budrich, S. 335-354.
- Diefenbach, Heike, Michael Klein* (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 48/6: 938-958.
- Ditton, Hartmut* (2004): Schule und sozial-regional Ungleichheit. In: Werner *Helsper*, Jeanette *Böhm*, (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.605-624.
- Ditton, Hartmut, Jan Krüskens* (2006): Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: *ZfE*, 9. Jg. (2006), H. 3, S. 348-372.
- Dünne, Jörg, Stephan Günzel* (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Durkheim, Emile* (1980): Regeln der soziologischen Methode. In: Rene *König* (Hg.) Soziologische Texte, Band 3, 6. Auflage. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Einstein, Albert* (1960): Vorwort von Albert Einstein. In: Max *Jammer* (Hg.): Das Problem des Raumes. Die Entwicklung der Raumtheorien, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. XI-XV.
- Eigler, Hans, Rolf Hansen, Klaus Klemm, Hans Koch*, (1980): Quantitative Entwicklungen. Wem hat die Bildungsexpansion genutzt? In: Hans-Günter *Rollf* et al. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 1. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S, 45-71.
- Eirnbter, Willy H.* (1975): Ökologische und strukturelle Aspekte der Bildungsbeteiligung. Inauguraldissertation. Beltz Forschungsberichte.
- Engel, Uwe* (1998): Einführung in die Mehrebenenanalyse. Grundlagen, Auswertungsverfahren und praktische Beispiele. Westdeutscher Verlag.
- Erikson, Robert, Jan O. Jonsson* (1996): Explaining class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Dies. (Hg.): Can Education be equalized? Boulder: Westview Press, S. 1-63.
- Esser, Hartmut* (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1 Situationslogik und Handeln. Campus, Frankfurt am Main.
- Geipel, Robert* (1965): Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens. Frankfurt am Main–Berlin–Bonn–München: Verlag Moritz Diesterweg.
- Geißler, Rainer* (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. 3. Auflage. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Grimm, Jakob, Wilhelm Grimm* (1984): Deutsches Wörterbuch. Band 14. München: dtv Verlag.

- Giddens, Anthony* (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Goebel, Jan* (2007): Kurzinformationen zum SOEP-Geocode. Berlin: DIW Berlin (http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/74806/ror_dokumentation.pdf).
- Gosztonyi, Alexander* (1976): Der Raum. Geschichte seiner Probleme in der Philosophie und Wissenschaft. Freiburg, München: Alber Verlag.
- Hansen, Rolf* (1993): Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD. Dortmund: Projekt Verlag.
- Hansen, Rolf, Ernst Rösner, Barbara Weißbach* (1980): Der Übergang in die Sekundarstufe I. In: Hans-Günter Rolff, Klaus Klemm, Klaus-Jürgen Tillmann (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 6. Weinheim, Basel: Juventa: 70-101.
- Henz, Ursula* (1997a): Der Beitrag von Schulformwechseln zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. Zeitschrift für Soziologie: 53-69.
- Henz, Ursula* (1997b): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. Analysen zur quantitativen Entwicklung und sozialer Selektivität. KZfSS/2: 223-241.
- Henz, Ursula, Inke Maas* (1995): Chancengleichheit durch Bildungsexpansion? In: KZfSS 47/ 4, S. 605-633.
- Hinz, Thomas, Jochen Groß* (2006): Schulempfehlung und Leseleistung in Abhängigkeit von Bildungsherkunft und kulturellem Kapital. In: Werner Georg (2006): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft: S. 199-225.
- Hillmert, Steffen, Marita Jacob*, (2005): Institutionelle und individuelle Variation. Zur Entwicklung herkunftsbezogener Ungleichheiten im Bildungsverlauf. In: KZfSS 57/3: 414-442.
- Horstkemper, Marianne* (1995): Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In: Wolfgang Böttcher, Klaus Klemm (Hg.): Bildung in Zahlen – Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim: Juventa, S. 188-216.
- Jungbauer-Gans, Monika* (2006): Kulturelles Kapital und Mathematikleistungen – eine Analyse der PISA 2003-Daten für Deutschland. In: Werner Georg (Hg.): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft: 175-189.
- Klemm, Klaus* (2000): Bildung. In: Jutta Allmendinger, Wolfgang Ludwig-Mayerhofer (Hg.): Soziologie des Sozialstaats. Weinheim, München: Juventa, S. 145-165.
- Klemm, Klaus, Hans-Günter Rolff, Klaus-Jürgen Tillmann* (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Kristen, Cornelia* (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium. In: KZfSS, 54/3, S. 534-552.
- Kristen, Cornelia, Nadia Granato* (2004): Bildungsinvestition in Migrantenfamilien. IMIS-Beiträge 23.
- Konsortium Bildungsberichterstattung* (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.
- Kramer, Caroline* (1998): Regionale Disparitäten im Bildungswesen. In: Michael Braun, Peter Mohler: Soziale Ungleichheiten in Deutschland. Blickpunkt Gesellschaft 4. Opladen, Wiesbaden: Westdt. Verl., S.77-113.
- Kramer, Caroline* (2000): Regionale Disparitäten im Bildungswesen – objektive und subjektive Indikatoren zur regionalen Ungleichheit. In: Hans Bertram, Bernhard Nauck, Thomas Klein (Hg.): Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung. Opladen: Leske&Budrich, S. 163-198.

- Kurz, Karin, Wiebke von Paulus, (2006):* Übergänge im Grundschulalter: Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen Vortrag in der Ad-hoc-Gruppe „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Bildungssystem“ im Rahmen des 33. Kongresses der Gesellschaft für Soziologie ‚Natur der Gesellschaft‘, 13.10.2006, Kassel.
- Loreth, Hans (1972):* Das soziale und regionale Bildungsgefälle. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl 20/3: 93-99.
- Löw, Martina (2001):* Raumsoziologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Mahr-George, Holger (1999):* Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Opladen: Leske& Budrich.
- Mayer, Karl-Ulrich, Hans-Peter Blossfeld (1990):* Die gesellschaftliche Konstruktion sozialer Ungleichheit im Lebensverlauf. In: Soziale Welt, Sonderband 7, Peter Berger, Stefan Hradil (Hg.): Lebenslagen, Lebensverläufe, Lebenssituationen. Göttingen: Otto Schwartz und Co, S. 297-318.
- Müller, Walter, Dietmar Haun (1994):* Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: KZfSS 46, S. 1-42.
- Müller-Hartmann, Irene (2000):* Zur Bildungsentwicklung und intergenerationellen Bildungsmobilität in Regionen der neuen und alten Bundesländer. In: Hans Bertram, Bernhard Nauck, Thomas Klein (Hg.): Solidarität, Lebensformen und regionale Entwicklung. Opladen: Leske & Budrich, S. 225-250.
- Müller-Hartmann, Irene, Sabine Henneberger (1995)* Regionale Bildungsdisparitäten in Ostdeutschland. In: Bernhard Nauck, Hans Bertram (Hg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familien Survey 5. Opladen: Leske & Budrich, S. 295-331.
- Nowey, Waldemar (1983):* Das Bildungsverhalten in den urbanisierten und ländlichen Kleinräumen Bayerns. Schulwege. Übertritte an weiterführende Schulen, Schülerneigungen und -leistungen. Lehrereinstellungen. München: Mering.
- Peisert, Hansgert (1967):* Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Pott, Andreas (2002):* Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungserfolg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: Leske & Budrich.
- Prenzel, Manfred, Jürgen Baumert, Werner Blum, Rainer Lehmann, Detlev Leutner, Werner Neubrand, Reinhard Pekrun, Jürgen Rost, Ulrich Schiefele (2005):* PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland - Was wissen und können Jugendliche. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- OECD (1999):* Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries. Online-Ressource - <https://www.oecd.org/dataoecd/7/2/1962350.pdf>.
- Rösner, Erich (2005):* Von erfolgreichen Verlierern und verlustreichen Absteigern. In: Heinz Günter Holtappels, Katrin Höhnemann (2005): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit: Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim: Juventa: 131-13
- Seifert, Wolfgang (1992):* Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtung in der Berufseinstiegsphase. KZfSS 22/4, S. 677-696.
- Simmel, Georg (1903):* Soziologie des Raumes. In: Gustav von Schmoller (Hg.): Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaftslehre im Deutschen Reich, Jg. 1 Heft 1, S. 27-71.
- Steinert, B., U. Raurin, H. Weisshaupt (1991):* Rahmenbedingungen für mehr Schulqualität in Hessen. Modellrechnungen zur Schulentwicklung im Sekundarbereich in den 90er Jahren. Frankfurt a.M.

- Stocké Volker* (2005a): Idealistische Bildungsaspirationen. In: Angelika *Glöckner-Rist* (Hg): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00. Mannheim.
- Stocké Volker* (2005b): Realistische Bildungsaspirationen. In: Angelika *Glöckner-Rist* (Hg): ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente. Version 9.00. Mannheim.
- Trommer-Krug, Luitgard* (1980): Soziale Herkunft und Schulbesuch. In: MPI für Bildungsforschung, *Projektgruppe Bildungsbericht* (Hg.): Bildung in der BRD. Daten und Analysen. Bd. 1. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt& Klett, S. 217-281.
- Wagner, Michael* (1990): Regionale Herkunft und Lebenslauf. In: Lothar *Bertels, Ulfert Herlyn* (Hg.): Lebenslauf und Raumordnung. Biographie und Gesellschaft 9. Opladen: Leske&Budrich. S. 123-140.