

WZB

Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung



Heike Solga, Christian Brzinsky-Fay, Lukas Graf, Cornelia
Gresch, Paula Protsch

Vergleiche innerhalb von Gruppen und institu- tionelle Gelingensbedingungen

Vielversprechende Perspektiven für die Ungleich-
heitsforschung

Discussion Paper

SP I 2013–501

Februar 2013

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Forschungsschwerpunkt

Bildung, Arbeit und Lebenschancen

Forschungsabteilung

Ausbildung und Arbeitsmarkt

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschufer 50
10785 Berlin
www.wzb.eu

Das Urheberrecht liegt bei den Autoren.

Discussion Papers des WZB dienen der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus laufenden Arbeiten im Vorfeld einer späteren Publikation. Sie sollen den Ideenaustausch und die akademische Debatte befördern. Die Zugänglichmachung von Forschungsergebnissen in einem WZB Discussion Paper ist nicht gleichzusetzen mit deren endgültiger Veröffentlichung und steht der Publikation an anderem Ort und in anderer Form ausdrücklich nicht entgegen.

Discussion Papers, die vom WZB herausgegeben werden, geben die Ansichten des/der jeweiligen Autors/Autoren wieder und nicht die der gesamten Institution WZB.

Alle Discussion Papers sind online abrufbar:
<http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/...>

Zusammenfassung

Die Untersuchung sozialer Ungleichheiten gehört zum Hauptgeschäft der Soziologie. Viele Ursache-Wirkungs-Mechanismen für Ungleichheitsphänomene sind gut erforscht, zumeist existieren alternative oder komplementäre Erklärungen für vorhandene Ungleichheiten. Aus dem Wissen, wie Ungleichheiten (in bestimmten Kontexten) entstehen, kann allerdings selten abgeleitet werden, wie sie verringert werden können.

Mit diesem Papier möchten wir daher zwei *komplementäre* Analyseperspektiven vorstellen, die notwendige und vielversprechende Untersuchungsrichtungen definieren und zwei Zielrichtungen verfolgen: 1. eine Spezifizierung der Reichweite von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen und 2. die Identifizierung von institutionellen Gelingensbedingungen für den Abbau sozialer Ungleichheiten. Letzteres meint, institutionelle Bedingungen zu identifizieren, unter denen ein bekannter Mechanismus nicht mehr wirksam ist oder zumindest abgeschwächt wirkt. Die Analyse von Gelingensbedingungen findet dabei ihren Ausgangspunkt in der Feststellung, dass es häufig einen beachtlichen Anteil an Einheiten einer Population gibt, die zwar der benachteiligten Gruppe angehören, die allerdings – entgegen den theoretischen Erwartungen, die uns von den aus der Forschung bekannten sozialen Mechanismen nahegelegt werden – *trotzdem* ein positives Ergebnis erzielen (d. h. nicht oder kaum von der jeweils betrachteten Benachteiligung betroffen sind).

Das Analysepotenzial dieser Perspektiven ist in der soziologischen Ungleichheitsforschung bisher weitgehend ungenutzt. Die Aufmerksamkeit der soziologischen Ungleichheitsforschung ist auf Intergruppenvergleiche, d. h. auf Unterschiede zwischen Subgruppen von Populationen, ausgerichtet. Die hier vorgestellten Analyseperspektiven des *Intragruppenvergleichs* und der Suche nach institutionellen Gelingensbedingungen sind nicht nur theoretisch interessant, sondern auch hinsichtlich politischer Implikationen für die Gestaltung bzw. den Abbau sozialer Ungleichheiten.

Intragruppenvergleiche und Suche nach institutionellen Gelingensbedingungen klingt dabei leichter gesagt als getan, denn mit ihnen sind sowohl theoretische als auch empirische Herausforderungen verbunden. So stattet uns unser theoretisches Handwerkszeug sehr gut damit aus, Ungleichheiten *zwischen* Gruppen zu erklären, anders sieht es hingegen aus, wenn es um Ungleichheiten *innerhalb* von Gruppen geht. Umso größer ist jedoch die Chance, mit diesen Analyseperspektiven auch neue theoretische Beiträge leisten zu können. Gelingt uns diese Perspektivenerweiterung, dann können wir neue *theoretische* Einsichten – insbesondere hinsichtlich der Universalität und Kontextabhängigkeit von Ungleichheitsmechanismen – gewinnen und zugleich eine stärker *policy-relevante* Forschung betreiben. Für diese Perspektivenerweiterung möchten wir mit dem vorliegenden Discussion Paper einen Beitrag leisten.

Inhalt

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Einleitende Bemerkungen | 1 |
| 2. | Grundlagen der Ungleichheitsanalyse und Grenzen der üblichen Herangehensweise | 5 |
| 3. | Potenziale der Analyse der Varianz innerhalb von Gruppen | 11 |
| 3.1 | Intragruppenvergleiche | 12 |
| 3.2 | Institutionelle Gelingensbedingungen | 15 |
| 3.3 | Policy-Implicationen | 19 |
| 4. | Methodische Implikationen von Intragruppenvergleichen und der Untersuchung von institutionellen Gelingensbedingungen | 21 |
| 5. | Beispiele aus der Forschung der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ des WZB | 23 |
| 5.1 | Intragruppenvergleiche | 23 |
| 5.1.1 | Migrationshintergrund und Bildungsbeteiligung: Zur Gefahr der Fehlinterpretation bei der Anwendung herkömmlicher Regressionsverfahren (Gresch) | 23 |
| 5.1.2 | Ungleiche Mechanismen des Ausbildungszugangs in segmentierten Ausbildungsmärkten (Protsch) | 28 |
| 5.1.3 | Beobachtbarkeit nicht-kognitiver Merkmale und ihr relativer Einfluss im Vergleich zu Fachnoten (Solga) | 30 |
| 5.1.4 | Der Einfluss von Bildungs- und Arbeitsmarktinstitutionen auf das Ausmaß von Jugendarbeitslosigkeit (Brzinsky-Fay) | 32 |
| 5.1.5 | Arbeitslosigkeitsrisiko gering Qualifizierter im Ländervergleich (Solga) | 34 |
| 5.2 | Institutionelle Gelingensbedingungen | 36 |
| 5.2.1 | Verringerung der Diskreditierungsgefahr von Hauptschulabgänger/innen (Solga) | 36 |
| 5.2.2 | Institutionelle Gelingensbedingungen für betriebliche Weiterbildung (Wotschack) | 38 |
| 5.2.3 | Duale Studiengänge als „unerwartete“ Form der institutionellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland (Graf) | 41 |
| 5.2.4 | Gelingensbedingungen der inklusiven Schule (Blanck, Edelstein, Powell) | 43 |
| 5.2.5 | Institutionelle Bedingungen der Durchlässigkeit im französischen und deutschen höheren Bildungssystem (Bernhard) | 46 |
| 6. | Literatur | 48 |

1. Einleitende Bemerkungen

Die Untersuchung sozialer Ungleichheiten gehört zum Hauptgeschäft der Soziologie. Viele Ursache-Wirkungs-Mechanismen für Ungleichheitsphänomene scheinen gut erforscht zu sein, zumeist existieren alternative oder komplementäre Erklärungen für vorhandene Ungleichheiten.

Wir wissen beispielsweise einiges darüber, warum die soziale Herkunft die Bildungsbeteiligung in Schule und Ausbildung sowie beim Studium beeinflusst, warum Kinder mit Migrationshintergrund seltener das Gymnasium besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund oder warum Hauptschulabgänger/innen schlechtere Aussichten auf einen Ausbildungsplatz haben als Realschulabgänger/innen. Im Ländervergleich werden Unterschiede im Ausmaß von Ungleichheiten identifiziert und institutionelle Ursachen dafür untersucht. Beispielsweise wissen wir, dass in Ländern mit segregierten Bildungssystemen in der Regel ein stärkerer Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen vorzufinden ist oder dass Länder mit einem betrieblichen Berufsbildungssystem eine geringere Jugendarbeitslosigkeitsquote aufweisen.¹

Mit der Antwort auf die Frage, *warum* es diese Ungleichheiten gibt, d. h. mit dem Nachweis ungleichheitsgenerierender Mechanismen oder sozialer Prozesse, wird die Erwartung verbunden, dass wir daraus auch ein Wissen ableiten können, wie Ungleichheit verringert oder abgebaut werden kann. Wenn beispielsweise nachgewiesen wurde, dass Kinder aus sozial schwächeren Familien deshalb geringere Bildungschancen haben, weil sie in schlechteren Lernumwelten aufwachsen (d. h. sogenannte „primäre Herkunftseffekte“ als ungleichheitsgenerierender Mechanismus relevant sind, vgl. Boudon 1974), dann könnte über Formen der Kompensation dieser schlechteren Lernumwelten nachgedacht werden – entweder direkt bei den Kindern, z. B. im Kindergarten oder in der Schule, oder indirekt bei den Eltern. Welche Maßnahmen jedoch wirklich wirksam sind oder sich als wirksamer erweisen, ist aus dem bloßen Nachweis primärer Herkunftseffekte nicht bekannt. Wären Bildungsentscheidungen (als „sekundäre Herkunftseffekte“, vgl. Boudon 1974) von zentraler Bedeutung für Bildungsungleichheiten, könnten Überlegungen zur Beseitigung dieser Entscheidungsunterschiede folgen. Welche sich allerdings als erfolgreich(er) erweisen – etwa die „Aufklärung“ der Eltern und Kinder über die Wichtigkeit ihrer Entscheidungen und die Zurverfügungstellung der dafür notwendigen Informationen, die Veränderung von Entscheidungsgrundlagen/-kriterien oder die Veränderung des Bildungssystems in einer Art und Weise, dass Bildungsentscheidungen nicht mehr zu treffen sind –, ist anhand der For-

1 Die ersten vier Beispiele (ungleiche Bildungschancen entlang der sozialen Herkunft sowie des Migrationshintergrunds, ungleiche Ausbildungschancen von Bildungsgruppen, Segregation als Ursache für einen stärkeren Zusammenhang von Herkunft und Bildungschancen im Ländervergleich) beziehen sich auf *Chancenungleichheiten* (d. h. auf die Verteilung von Ergebnissen entlang sozialer Merkmale, somit auf soziale Zugangschancen zu bestimmten Ergebnissen); das Beispiel zum Ausmaß der Jugendarbeitslosigkeit im Ländervergleich bezieht sich hingegen auf *Ergebnisungleichheit* (d. h. auf die Verteilung von Ergebnissen selbst). Zur weiteren Begriffsklärung siehe Solga et al. (2009) sowie Solga (2012).

schungsbefunde zur Wirksamkeit von sekundären Herkunftseffekten noch nicht zu klären.

Gleiches gilt auch für die oben genannten Beispiele der Ländervergleiche. Wie eine verhältnismäßig hohe Segregation von Bildungssystemen am besten (im Sinne der Ungleichheitsreduzierung) verringert werden sollte, ist aus dem reinen Nachweis des Zusammenhangs noch nicht abzuleiten. Unklar ist zudem, ob es überhaupt angemessen ist, Segregation allein zu betrachten, oder ob seine nachteilige Wirkung nicht primär durch einen bestimmten Kontext einer gesamten Institutionenkonfiguration und der jeweiligen landesspezifischen kulturellen Grundlagen verursacht wird. Ähnliches gilt für das Beispiel der Jugendarbeitslosigkeit. Inwiefern Länder ohne betriebliches Ausbildungssystem eine Berufsausbildung in gleicher Weise wie Länder mit einem solchen System (von denen die Verringerung von Jugendarbeitslosigkeit abgeleitet wurde) etablieren können und ob dies wirklich die gleichen Effekte hätte, ist erst durch weitere Untersuchungen zu untermauern. Mit dem „Umkehrschluss“ aus dem Wissen, wie Ungleichheiten (in bestimmten Kontexten) entstehen, kann somit selten direkt abgeleitet werden, wie sie verringert werden können.

Zudem übersteigt eine ggf. erforderliche grundlegende Abkehr und Reform von etablierten gesellschaftlichen Institutionen und Allokationsregeln und damit eine direkte Beseitigung der Ungleichheitsursache (oder Aushebelung des jeweiligen ungleichheitsgenerierenden Mechanismus) häufig den Rahmen des Möglichen. Und selbst in Fällen, in denen solche grundlegenden Reformen möglich sind, besteht zum einen das Problem, dass sie erst nach einer gewissen Zeit greifen (z. B. würde eine Abschaffung der Hauptschule zu einem bestimmten Zeitpunkt wenig an der Ausbildungssituation der – bereits „produzierten“ – Hauptschulabgänger/innen zu diesem Zeitpunkt ändern). Für die Individuen in der jeweils gegenwärtigen Situation kommen „große“ Lösungen (d. h. der institutionelle Umbau ganzer Systeme) meist zu spät, so dass „schnellere“ Lösungen – also Lösungen unter den gegebenen institutionellen Bedingungen – auch notwendig sind. Zum anderen werden aufgrund der Einbettung von Institutionen mit diesen „großen“ Veränderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch weitere institutionelle Veränderungen erforderlich, die dann aber eine veränderte Wirkungsweise des ursprünglich identifizierten Mechanismus bedeuten können.

Mit diesem Papier möchten wir daher zwei *komplementäre* Analyseperspektiven vorstellen, die wichtige und vielversprechende Untersuchungsrichtungen definieren und zwei Zielrichtungen verfolgen: (1) eine Spezifizierung der Reichweite von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen und (2) die Identifizierung institutioneller Gelingensbedingungen für den Abbau von sozialen Ungleichheiten. Letzteres meint, Bedingungen zu identifizieren, unter denen ein bekannter Mechanismus nicht mehr wirksam ist oder zumindest abgeschwächt wirkt. Die Analyse von Gelingensbedingungen findet dabei ihren Ausgangspunkt in der Feststellung, dass es häufig einen beachtlichen Anteil an Einheiten einer Population (Individuen, Länder etc.) gibt, die zwar der benachteiligten Gruppe angehören (z. B. Hauptschüler/innen, Länder ohne Berufsbildungssystem), die allerdings – entgegen den theoretischen Erwartungen, die uns von den aus der Forschung bekannten sozialen Mechanismen nahegelegt werden – *trotzdem* ein positives Ergebnis (oder „*success*“

against the odds“) erzielen (d. h. nicht oder kaum von der jeweils betrachteten Benachteiligung betroffen sind).

Die oben genannten Beispiele aufnehmend, hieße dies: Wie kann es *trotz* der theoretisch erwarteten Wirkung von primären und sekundären Herkunftseffekten Kindern aus sozial benachteiligten Familien gelingen, einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben? Unter welchen Bedingungen ist ein segregiertes Bildungssystem mit weniger sozialen Bildungsungleichheiten verbunden? Oder wann ist auch in Ländern ohne betriebliches Berufsausbildungssystem die Jugendarbeitslosigkeit geringer, d. h. wie kann trotz fehlendem Berufsausbildungssystem ein Nexus zwischen Jugendlichen und Betrieben hergestellt und damit der Arbeitsmarkteinstieg erleichtert werden? Das Analysepotenzial dieser (von den theoretischen Erwartungen) „abweichenden Fällen“ ist in der soziologischen Ungleichheitsforschung bisher weitgehend ungenutzt. Darüber hinaus sind die seltenen Beispiele in der Forschung, wo diese Perspektive verwendet wird, zumeist wenig theoretisch dahingehend fundiert, wie sie zu unserem Verständnis der Funktionsweise und Reichweite von Ungleichheitsmechanismen beitragen.

Sofern es sich um Bedingungen handelt, die soziale Ungleichheit trotz ungünstiger Voraussetzungen verringern und darüber hinaus für einen größeren Kreis benachteiligter Personen *institutionalisierbar* sind, bezeichnen wir diese als **institutionelle Gelingensbedingungen**. In Abgrenzung zur psychologischen Resilienzforschung geht es hier nicht um die Identifizierung von individuellen Merkmalen (wie hohe kognitive Fähigkeiten, besondere Persönlichkeitsmerkmale oder Ähnliches), die den Umgang einzelner mit „widrigen“ Bedingungen ermöglichen. Wir fragen aus einer soziologischen Perspektive nach den institutionellen Faktoren, d. h. nach Kontextfaktoren, die eine Verringerung der Wirksamkeit benachteiligender Prozesse ermöglichen.

Institutionelle Gelingensbedingungen sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Damit verbunden ist – wie in Abschnitt 3 diskutiert wird – die Analyse der Varianz *innerhalb* von Subpopulationen als Analysestrategie, die neben einer möglichen Entdeckung von Gelingensbedingungen auch zur Spezifizierung des jeweils untersuchten Mechanismus und/oder seiner Reichweite (Generalisierbarkeit) beitragen kann. Auch dies ist Inhalt des Beitrags.

Mit diesen Analyseperspektiven ist weder intendiert, bestehende ungleichheitsgenerierende Strukturen und institutionelle Barrieren über einen „Erfolg trotz ungünstiger Voraussetzungen“ zu legitimieren, noch „große“ Veränderungen zu deren Beseitigung als unwichtig zu kennzeichnen. Ferner soll damit keinesfalls der bisherige Ansatz der Ungleichheitsforschung (siehe Abschnitt 2) in seiner Bedeutung geschmälert werden. Wie bereits oben erwähnt, geht es vielmehr um einen *komplementären* Ansatz mit folgenden Anliegen:

1. Unterstützung der (genaueren) Identifizierung von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen und ihrer jeweiligen Reichweite;
2. Sensibilisierung für eine stärkere Policy-Relevanz von Ungleichheitsforschung generell;
3. Erhöhung der „Problemlösungskompetenz“ von Ungleichheitsforschung;
4. Weiterentwicklung von Forschungsdesigns und Integration von quantitativen und qualitativen Methoden in die Ungleichheitsforschung.

Im Weiteren werden als Ausgangspunkt die grundlegenden Begrifflichkeiten sowie die allgemeine Herangehensweise und Grenzen von *Intergruppenvergleichen* der Ungleichheitsforschung dargestellt (Abschnitt 2). Daran anschließend werden die Analyseperspektiven von *Intragruppenvergleichen* und institutionellen Gelin-
gensbedingungen vorgestellt (Abschnitt 3). Abschnitt 4 benennt einige methodi-
sche Implikationen und Herausforderungen dieser Analyseperspektiven. Abschlie-
ßend werden einige Beispiele aus der Forschung der Abteilung „Ausbildung und
Arbeitsmarkt“ des WZB zur Illustration präsentiert (Abschnitt 5).

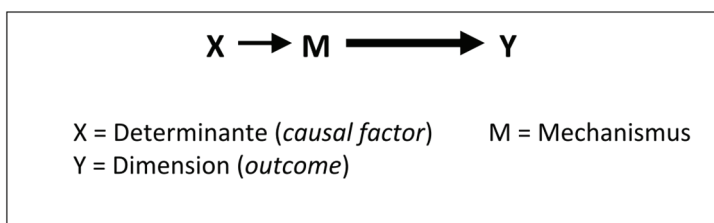
2. Grundlagen der Ungleichheitsanalyse und Grenzen der üblichen Herangehensweise

Zentrales Anliegen der Analyse sozialer Ungleichheiten ist die Identifizierung verschiedener Erscheinungsformen von Ungleichheiten (z. B. Bildungs-, Status- oder Einkommensungleichheiten, Ungleichheiten im Arbeitslosigkeitsrisiko innerhalb von oder zwischen Ländern) sowie die Suche nach (kausalen) Erklärungen für ihre Entstehung und Reproduktion. Mit Bezug auf Gerring (2012) oder Tacq (2011) gilt dabei immer dann, wenn Forscher/innen eine kausale Erklärung beanspruchen (unabhängig davon, ob es sich um qualitative oder quantitative Untersuchungen handelt):

„Whatever the terminology, to say that a factor, X, is a cause of an outcome, Y, is to say that a change in X generates a change in Y relative to what Y would otherwise be (the counterfactual condition), given certain background conditions (*ceteris paribus* assumptions) and scope conditions (the population of the inference). This will serve as a minimal definition of causality.“ (Gerring 2012: 199)²

Als theoretisches Grundgerüst für die Spezifizierung eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs wird davon ausgegangen, dass **eine Determinante X über einen Mechanismus M ein ungleiches Ergebnis in Y herstellt** (siehe Abbildung 1).

Abb. 1: Schematische Darstellung eines kausalen Zusammenhangs von $X \rightarrow Y$



Quelle: Gerring (2012: 200); vgl. auch Solga et al. (2009: 17)

Ein Merkmal x unterteilt zunächst nur eine Population in Subgruppen (z. B. in Bildungs-, Herkunfts-, Geschlechtergruppen, aber auch Ländergruppen oder Kohorten). Es wird erst dann zu einer Determinante (groß) X , wenn es – in Anlehnung an Tacq (2011)³ – mit einem Mechanismus verbunden ist, durch den die jeweilige Gruppeneinteilung und Gruppenzugehörigkeit eine sozial ungleiche Verteilung in Y erzeugt. „X gemeinsam mit M“ ($X \rightarrow M \rightarrow$) kennzeichnen dann die (kausale) Erklärung für einen ungleichen Zugang zu oder die Verteilung von Y . Anders formuliert, es gibt keinen „cause“ ohne einen dazu gehörigen Mechanismus (d. h. ohne eine

2 „Without *ceteris paribus* conditions (implicit or explicit), causal arguments are impossible. Of course, one can change the *ceteris paribus* conditions of a causal argument by specifying how background factors interact with X, or by altering the scope-conditions of the argument.“ (Gerring 2012: 201)

3 „(...) the causal arrow is now being brought inside A [hier: X], so to speak. (...) In other words, the unit of observation and analysis is no longer the thing or the event, but the causal process, the mechanism.“ (Tacq 2011: 270; Hinzufügung durch Autor/innen)

theoretische Erklärung, wie und warum x als Determinante X relevant wird).⁴ Dies gilt für quantitative wie qualitative Untersuchungen der Ursachen sozialer Ungleichheit.

Ein Merkmal x kann durch i unterschiedliche Mechanismen („Ursachen“) relevant werden und eine ungleiche Zugangschance oder Verteilung in Y erzeugen. Die Determinante *soziale Herkunft* kann durch unterschiedliche Ursachen, wie etwa ungleiche Lernbedingungen, unterschiedliche Bildungsentscheidungen, unterschiedliche Informationsressourcen, statistische Diskriminierung in Auswahl- oder Empfehlungsprozessen, zu ungleichen Bildungschancen führen. Wichtig ist zweierlei: (a) Es muss *mindestens* einen Mechanismus M geben, damit ein Merkmal x zu einer Determinante X wird; es kann selbstverständlich auch mehrere (komplementäre) Mechanismen geben („ $X \rightarrow M_i \rightarrow Y$ “). (b) Für die Analyse sozialer Ungleichheiten ist der jeweils betrachtete Mechanismus (in Form von Hypothesen oder bei qualitativen Untersuchungsdesigns durch eine entsprechende Auswahl der Untersuchungsfälle, siehe unten) zu spezifizieren. Wird für quantitative Analysen kein Mechanismus benannt und angemessen operationalisiert, handelt es sich um bloße Korrelationen (die selbst keine *Erklärungen* darstellen). Bei qualitativer Forschung muss der Mechanismus anhand des qualitativen Materials nachgewiesen werden (ansonsten handelt es sich „nur“ um Explorationen).

Zudem kann es selbstverständlich weitere Determinanten X_i (einschließlich der mit ihnen verbundenen Ursachen/Mechanismen) geben, die ungleiche Zugangschancen oder eine ungleiche Verteilung in Y erzeugen. Auch hier gilt, dass die jeweiligen Determinanten und deren Mechanismen, deren Wirksamkeit nachgewiesen werden soll, zu spezifizieren sind.

Für beide Fälle (weitere Mechanismen M_i verbunden mit X oder weitere Determinanten X_k plus M_i) ist der Einfluss der jeweils *nicht* zu untersuchenden Faktoren über Kontrollvariablen auszuschließen. Dies bezeichnen wir gemeinhin als *Ceteris-paribus-Bedingungen* (vgl. Gerring 2012: 199). Eine Analogie gibt es hier auch für qualitative Forschungsdesigns (auf individueller wie institutioneller Ebene) durch ein entsprechendes Falldesign (d. h. eine entsprechende Fallauswahl). Mit der Entscheidung für einen „*most similar*“- oder „*most different*“-Fallvergleich werden bestimmte Faktoren in den Analysefokus gerückt und andere Erklärungsfaktoren „ausgeschlossen“, nämlich jene, die durch die jeweilige Fallauswahl nicht beobachtet werden können (vgl. Przeworski/Teune 1970; Sartori 1991). Diese stellen dann in der qualitativen Analyse die *Ceteris-paribus-Bedingungen* dar. Zudem geht die Verwendung von Idealtypen von *Ceteris-paribus-Bedingungen* aus, weil sie unterstellt, dass fallspezifische Faktoren (die nicht in den Kanon der Idealtypeneigenschaften gehören) keinen (bedeutenden) Einfluss auf das zu untersuchende Ungleichheitsphänomen besitzen.

Schließlich ist hervorzuheben, dass – in der quantitativen wie qualitativen Forschung – Mechanismen nicht direkt beobachtbar, sondern zumeist *latent* sind. Das heißt, sie werden über Proxy-Variablen oder Rekonstruktionen aus dem Beob-

4 Die gleiche Auffassung ist auch bei Gerring zu finden: „We have said that causes generate – alter, change, condition, create, effect – outcomes. It follows that there must be a causal mechanism, or mechanisms, at work (...). To clarify, my use of the term mechanism in this book encompasses any factor that is considered part of the generative process by which X affects Y .“ (Gerring 2012: 215)

achtbaren abzubilden und nachzuweisen versucht. Im Idealfall kann (unter Berücksichtigung der Ceteris-paribus-Bedingungen) der Einfluss der Determinante X bei Wirksamkeit vom M vollständig durch die jeweiligen Proxy-Variablen oder Rekonstruktionen „erklärt“ werden:

„(...) we cannot observe the causal arrow [i.e., not directly observe]. But (...) when combining different observations in a judicious way, we can increase or decrease the likelihood of causal statements (...).“ (Tacq 2011: 279; Hinzufügung durch Autor/innen)

„(...) even though they [mechanisms] never can be observed. Mechanisms thus are theoretical constructs that provide hypothetical links between observable events.“ (Hedström/Swedberg 1996: 290; Hinzufügung durch Autor/innen)

Wie bisher dargestellt wurde, richtet sich die Aufmerksamkeit der soziologischen Ungleichheitsforschung auf *Intergruppenvergleiche*, d. h. auf Erklärungen für Unterschiede *zwischen* Subgruppen von Populationen, z. B. hinsichtlich der Benachteiligung von Kindern aus sozial schwächeren Familien ($X=0$) gegenüber Kindern aus sozial höheren Familien ($X=1$) beim Bildungserwerb (Y), auf Unterschiede in den Karrierechancen (Y) von Frauen ($X=0$) und Männern ($X=1$), auf Unterschiede in den Karrierechancen von Frauen (Y) zwischen Beschäftigungsregimen mit gleichstellungsorientierter Familienpolitik ($X=0$) und mit konservativer Familienpolitik ($X=1$) oder zwischen frauen- ($X=0$) und männerdominierten ($X=1$) Berufsfeldern.

Gemeinhin untersuchen wir in unseren empirischen Analysen „Wenn $X=1$, dann $Y=1$ (keine Benachteiligung)“ und bezeichnen dies als Nachweis der Wirksamkeit der Determinante X und des jeweils interessierenden Mechanismus.⁵ Und im Umkehrschluss denken wir, dass „wenn die Gruppe $X=0$ nun $X=1$ wäre“, dann würde sich auch für diese Fälle ein $Y=1$ zeigen (Counterfactual-Annahme). Wie in Experimenten mit Kontrollgruppen wird in quantitativen (Regressions-) oder qualitativen Kontrastgruppendesigns nachzuweisen versucht, dass, wenn $X=1$ (verbunden mit Mechanismus M) vorliegt, $Y=1$ eintritt; und umgekehrt wird davon ausgegangen, dass, wenn $X=0$ ist, $Y=1$ nicht eintreten sollte (wobei andere Einflussfaktoren X_i/M_k kontrolliert sind). Dabei wird zumeist *nicht* ausgewiesen, ob der jeweilige Mechanismus eine notwendige oder eine hinreichende Bedingung für das Eintreten von $Y=1$ spezifiziert. Dies ist jedoch wichtig und würde bedeuten nachzuweisen, dass Folgendes gilt (siehe auch Abbildung 2):

„If X is a *necessary condition* for $Y=1$, then $P(Y=1|X=0)=0$ while $P(Y=1|X=1)>0$. That is, the change from $X=0$ to $X=1$ raises the probability of $Y=1$ from zero to some undefined probability greater than zero. If X is a *sufficient condition* for $Y=1$, then $P(Y=1|X=0)<1$ while $P(Y=1|X=1)=1$. That is, the change from $X=0$ to $X=1$ raises the probability of $Y=1$

5 Die Notation kann – je nach Untersuchungsdesign und Fragestellung – auch umgekehrt sein, so dass $X=1$ für „nachteilige Bedingungen“ und $Y=1$ für „Benachteiligung“ steht (siehe Abbildung 4 in Abschnitt 3.2). Bei dieser Notation sind die obigen Ausführungen entsprechend anzupassen. Hier würde untersucht, wie die Determinante X – verbunden mit dem jeweils interessierenden Mechanismus – zu einer Benachteiligung führt. Dabei wird dann nicht ausgewiesen, warum eine Gruppe mit vorteilhaften Eigenschaften im Vorteil ist, sondern warum eine Gruppe mit nachteiligen Eigenschaften benachteiligt wird.

from something less than one to precisely one.“ (Gerring 2012: 337f.; P = Wahrscheinlichkeit, angepasst an die hier verwendete Notation durch Autor/innen)⁶

Abb. 2: Idealer hinreichender und notwendiger Zusammenhang (M) von $X \rightarrow Y$

| | Y=1 (keine Benachteiligung) | Y=0 (Benachteiligung) |
|------------------------------------|---|---|
| Hinreichend | | |
| X=1 (vorteilhaft) | (a) $X=1 \rightarrow Y=1$ [$P(Y=1 X=1)=1$] | (b) ausgeschlossen: $X=1 \rightarrow Y=0$ [$P(Y=0 X=1)=0$] |
| X=0 (nachteilig) | (c) $X=0 \rightarrow Y=1$ [$P(Y=1 X=0)<1$] | (d) $X=0 \rightarrow Y=0$ [$P(Y=0 X=0)>0$] |
| Notwendig | | |
| X=1 | (a) $X=1 \rightarrow Y=1$ [$P(Y=1 X=1)>0$] | (b) $X=1 \rightarrow Y=0$ [$P(Y=0 X=1)<1$] |
| X=0 | (c) ausgeschlossen: $X=0 \rightarrow Y=1$ [$P(Y=1 X=0)=0$] | (d) $X=0 \rightarrow Y=0$ [$P(Y=0 X=0)>0$] |
| Notwendig & hinreichend | | |
| X=1 | (a) $X=1 \rightarrow Y=1$ [$P(Y=1 X=1)=1$] | (b) ausgeschlossen: ($X=1 \rightarrow Y=0$) [$P(Y=0 X=1)=0$] |
| X=0 | (c) ausgeschlossen: ($X=0 \rightarrow Y=1$) [$P(Y=1 X=0)=0$] | (d) $X=0 \rightarrow Y=0$ [$P(Y=0 X=0)>0$] |

Legende:

Y \equiv Ungleichheitsdimension (*outcome*)

X \equiv Ungleichheitsdeterminante (wobei gilt: $X \rightarrow M$)

P = Schreibweise in Wahrscheinlichkeiten

Grau unterlegt sind jeweils jene Zellen, in denen sich das Ergebnis so darstellen muss, damit die Wirksamkeit als hinreichender bzw. notwendiger (oder notwendiger *und* hinreichender) Zusammenhang als bestätigt gilt.

Hinreichender Zusammenhang: $P(Y=0|X=1)>0$ in Zelle b wäre *nicht* mechanismenkonform.

Notwendiger Zusammenhang: $P(Y=1|X=0)>0$ in Zelle c wäre *nicht* mechanismenkonform.

Für Mechanismen mit notwendigen Bedingungen gilt also, dass Y=1 nicht eintreten darf/sollte, wenn X=0 ist. Für hinreichende Erklärungen hingegen wäre zu erwarten, dass wenn X=1 ist, sollte auch Y=1 sein *und* wenn X=0 ist, wäre Y=1 nur dann möglich, wenn es andere Ursachen/Mechanismen gibt, die Y=1 produzieren.⁷ Das heißt: „For a sufficient cause, the salient result is that in all cases with X [$X=1$], one will also find Y [$Y=1$].“ (Gerring 2012: 338; Hinzufügung durch Autor/innen) Oder: „X always causes Y, though Y also has other causes. This means that one may find Y without X, but one never finds X without Y.“ (Gerring 2012: 337) Notwendige Bedingungen (und insbesondere notwendige und hinreichende Bedingungen) sind dabei in den Sozialwissenschaften eher die Ausnahme.

6 Lesehilfe: $P(Y=1|X=0)=0$ heißt, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Y=1 eintritt, wenn X=0 ist, Null ist; $P(Y=1|X=0)>0$ würde bedeuten, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Y=1 eintritt, wenn X=0 ist, größer als Null ist.

7 Das bedeutet, es kann unterschiedliche Konstellationen geben, die Y herstellen, und X ist Bestandteil all dieser Konstellationen: „Where, on the other hand, *multiple* paths are found to the same outcome (as in QCA), the language of sufficiency is preferred.“ (Gerring 2012: 337). In der Logik von QCA (Qualitative Comparative Analysis) handelt es sich um sogenannte INUS-Bedingungen: „an insufficient but necessary part of a condition which is itself unnecessary but sufficient for the result“ (Mackie 1965: 245; siehe auch Tacq 2011: 280).

Am deutlichsten lassen sich hinreichende und notwendige Zusammenhänge in Experimenten nachweisen. Die reale Welt ist jedoch deutlich „*noisier*“ (oder weniger eindeutig) als ein Experiment, da z. B. der zu untersuchende Mechanismus in unterschiedliche kulturelle Kontexte eingebettet ist, die Angaben meist aus quantitativen oder qualitativen Datenerhebungen stammen (also Angaben von Befragten oder institutionellen Akteuren sind) oder Institutionen nicht singular, sondern in Wechselwirkung mit anderen Institutionen wirken. Daher wird in der Regel von Wahrscheinlichkeiten ausgegangen. Außerhalb von Experimenten ist die (perfekte) „Kontrolle“ der jeweiligen *Ceteris-paribus*-Bedingungen für den jeweils untersuchten Mechanismus deshalb schwer(er).

Trotz dieses Vorteils der „vollständigen Kontrolle“ (und Randomisierung) sind Experimente nicht ausreichend, um die (relative) Relevanz eines Mechanismus nachzuweisen (und zumeist für sozialwissenschaftliche Fragestellungen auch nicht möglich). Die Untersuchung von Ungleichheit mit realen Daten ist daher nicht nur eine „Hilfslösung“, sondern muss notwendigerweise erfolgen. Erstens wird in Experimenten zumeist nur *ein* Mechanismus isoliert betrachtet, so dass die *relative* Bedeutung dieser Ursache der betrachteten sozialen Ungleichheit („erklärte Varianz“ und Größe des Einflussfaktors) im Vergleich zu anderen Ursachen/Mechanismen nicht benannt werden kann. Zweitens besitzen Experimente eine hohe *interne* Validität, aber nur eine geringe *externe* Validität. Das heißt, sie können nur Aussagen über ein bestimmtes Sample in einer bestimmten Umgebung (Experimentalbedingungen) machen. Inwiefern die gefundene Wirkung auch außerhalb des „Labors“ – d. h. in anderen Umgebungen, mit anderen Populationen, Institutionenkonstellationen oder kulturellen Rahmenbedingungen – *generalisierbar* ist, kann nicht angegeben werden: „Randomization in the standard experiment, and even the introduction of a control group, are (...) *a modest start of investigation of the context.*“ (Tacq 2011: 280; Hervorhebungen durch die Autor/innen)

Wichtig ist es daher nicht nur zu untersuchen, ob „ $X \rightarrow M_i \rightarrow Y$ “ gilt, sondern auch unter welchen Bedingungen dies zutrifft. Das heißt, die Reichweite der Wirksamkeit und der Kontextbedingungen ist immer mit anzugeben. Dies wird von Gerring (2012: 199) als „*scope conditions*“ bezeichnet.

Kommen wir daher noch einmal zu Abbildung 2 zurück und fragen danach, welche Aussagen zur *Ursache* von Ungleichheit und zu ihrer *Reichweite* mit dem üblichen Vorgehen von Intergruppenvergleichen möglich sind und inwiefern „Umkehrschlüsse“ für den Abbau von Ungleichheiten eigentlich erlaubt sind. **Das heißt, was lernen wir aus „ $X=1 \rightarrow Y=1$ “ für $X=0$?**

Beginnen wir mit Mechanismen, die eine (zumindest annähernd) **hinreichende Bedingung** spezifizieren. Neben $P(Y=1|X=1)=1$ (oder zumindest $P(Y=1|X=1)$ deutlich größer als $P(Y=1|X=0)$) wäre **(1)** zu hinterfragen, inwieweit es mechanismenabweichende Fälle mit $Y=0$ gibt, obwohl $X=1$ ist (Zelle b), und zu untersuchen, warum es sie gibt. Das heißt, gibt es bspw. eine Kontextbedingung Z , in der $X=1$ (bzw. der Mechanismus) nicht wirksam ist?⁸ Bei Beantwortung dieser Frage mit „Ja“ wäre eine Anpassung der Reichweite des Mechanismus (*scope conditions*) vorzunehmen. **(2)** Es wird deutlich, dass für die Fälle mit $X=0$ keine Aussagen zum

8 Diese Kontextbedingung Z kann bspw. auch die Definition einer Subpopulation in $X=1$ zur Folge haben, für die M nicht wirksam ist.

Eintreten von $Y=1$ oder $Y=0$ gemacht werden können. Für sie gilt somit ein anderer Mechanismus (M_a), durch den das Ergebnis $Y=1$ oder $Y=0$ generiert wird. Wenn dem so ist, dann wäre **(3)** der Umkehrschluss, dass, wenn für sie ($X=0$) nun $X=1$ gelten würde, sich auch $Y=1$ zeigen sollte (und damit – je nach Kodierung von Y – eine Benachteiligung oder ein Vorteil), möglicherweise nur eingeschränkt valide. Denn wir wissen nicht, ob dieser Mechanismus M_a bei einem „Wechsel“ zu $X=1$ nicht mehr wirksam ist, und wir wissen nicht, welche Wirkung eine mögliche Interaktion der beiden Mechanismen M und M_a produzieren würde. Im Unterschied zu der Auffassung von Gerring (2012: 338) – „cases with x [$X=0$] are less useful, for the value of the outcome is inconsistent (sometimes Y [$Y=1$], sometimes y [$Y=0$])“ – sind hinsichtlich (2) und (3) Fälle mit $X=0$ somit (bei hinreichenden Zusammenhängen) sehr wohl für die Ungleichheitsforschung von hohem Interesse.

Analoges gilt für Mechanismen, die eine **notwendige Bedingung** spezifizieren. Neben $P(Y=1|X=0)=0$ (oder zumindest $P(Y=1|X=0)$ deutlich kleiner als $P(Y=1|X=1)$) wäre **(1)** zu hinterfragen, inwieweit es mechanismenabweichende Fälle mit $Y=1$ gibt, obwohl $X=0$ ist (Zelle c), und zu untersuchen, warum es sie gibt. Das heißt, gibt es bspw. eine Kontextbedingung Z , wodurch $X=0$ (bzw. der Mechanismus) nicht wirksam ist? Bei Beantwortung dieser Frage mit „Ja“ wäre eine Anpassung der Reichweite des Mechanismus (*scope conditions*) vorzunehmen. **(2)** Es wird deutlich, dass zu $Y=0$ keine Aussagen hinsichtlich der Wirkung von $X=1$ oder $X=0$ gemacht werden können. Das Eintreten von $Y=0$ wird also durch andere Faktoren (M_a) als X blockiert/ausgehebelt. Wenn dem so ist, dann wäre **(3)** der „Umkehrschluss“, dass $Y=1$ nur dann eintritt, wenn $X=1$ ist, möglicherweise nur eingeschränkt valide. Denn dieser Mechanismus M_a könnte bei einem „Wechsel“ von $X=0$ zu $X=1$ wirksam bleiben und weiterhin für ein $Y=0$ sorgen. Damit gilt wiederum im Unterschied zu der Auffassung von Gerring (2012: 338) – „Cases exemplifying X [$X=1$] are less useful, for the value of the outcome is inconsistent (sometimes Y [$Y=1$], sometimes y [$Y=0$])“ –, dass Fälle mit $X=1$ und die Untersuchung, wann $Y=1$ und wann $Y=0$ eintritt, in der Ungleichheitsforschung mehr Aufmerksamkeit erhalten sollte.

Für beide – für die Suche nach hinreichenden und notwendigen Zusammenhängen – gilt, dass die jeweilige Notation von Bedeutung ist. Die Kodierung von X und Y , d. h. welche Subpopulation als $X=1$ und welches Ergebnis als $Y=1$ gekennzeichnet wird, bestimmt, worüber Aussagen vorgenommen werden können. Ist $X=1$ die vorteilhafte Subgruppe, sind nur eingeschränkt Aussagen über die benachteiligte Subgruppe möglich (und umgekehrt). Ähnliches gilt für Y , wie Abbildung 2 verdeutlicht. Von daher ist der Kodierung von „Variablen“ (sowohl auf der Seite der Einflussfaktoren als auch der Ergebnisseite) besondere Aufmerksamkeit zu schenken (siehe weiterführend in den Abschnitten 3 und 4).

Zusammenfassend: Erklärungen für die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten werden in der Regel durch einen Vergleich *zwischen* Subgruppen (X), die einer At-risk-Population angehören, untersucht. Dabei wird kaum eine Spezifizierung vorgenommen, ob es sich um hinreichende oder notwendige Bedingungen handelt. Vergleiche *innerhalb* von Gruppen (also Subpopulationen von X) im Allgemeinen sowie die Untersuchung vorhandener „abweichender Fälle“ im Besonderen werden weit weniger als Analysepotenzial genutzt. Im Folgenden soll ausgehend von den Ausführungen in Abschnitt 2 das Analysepotenzial dieser beiden Perspektiven für die Ungleichheitsforschung weiter aufgezeigt werden.

3. Potenziale der Analyse der Varianz innerhalb von Gruppen

Die Analyseperspektive von *Intragruppen*varianzen und institutionellen Gelin-
gungsbedingungen baut auf der bestehenden sozialen Ungleichheitsforschung auf
und beinhaltet zunächst die (übliche) soziologische Frage: Durch welche sozialen
(institutionalisierten) Mechanismen werden Ungleichheiten generiert (siehe Ab-
schnitt 2)? Zudem müssen die Bedingungen spezifiziert werden, die den Kontext,
in dem der Mechanismus untersucht wurde (*background* oder *ceteris paribus con-*
ditions), und die Reichweite (*scope conditions*) des Mechanismus definieren. Beide
legen den Geltungsbereich des jeweiligen Mechanismus fest.⁹ Die Varianz inner-
halb der Gruppen¹⁰ $X=1$ und $X=0$ wird dabei zumeist nur in der Hinsicht betrachtet,
dass $X=1$ mit einer höheren Wahrscheinlichkeit mit $Y=1$ verbunden ist, als dies in
der Subgruppe $X=0$ der Fall ist (siehe Abschnitt 2). Bei der quantitativen wie quali-
tativen empirischen Analyse eines solchen Mechanismus können daher einerseits
abweichende Fälle auftreten, die es zu erklären gilt, und andererseits wird der Ein-
fluss von $X=1$ (bei notwendigen Bedingungen) bzw. $X=0$ (bei hinreichenden Bedin-
gungen) für das Eintreten eines Ergebnisses (Y) nur unzureichend betrachtet.

Beides wird in quantitativen Analysen und deren Suche nach signifikanten Zu-
sammenhängen von X und Y bzw. der Proxy-Variablen von M und Y (einhergehend
mit einer Dekomposition des Einflusses von X) häufig *nicht* beachtet. Abweichende
Fälle werden zumeist als „Rauschen“ im Rahmen von probabilistischen Aussagen
betrachtet (das die Stärke des Zusammenhangs zwischen X und Y „schwächt“). Das
heißt, die „klassische“ quantitative Forschung stoppt hier in vielen Fällen, da ab-
weichende Fälle lediglich die Stärke des gefundenen ungleichheitsgenerierenden
Mechanismus mindern, so dass nicht vollständig gilt: $P(Y=1|X=1)=1$ oder „the
change from $X=0$ to $X=1$ raises the probability of Y (...) to precisely one“ (*hinrei-*
chend) bzw. $P(Y=1|X=0)=0$ (*notwendig*) (Gerring 2012: 338; Anpassung an die hier im
Beitrag verwendete Notationen durch Autor/innen).

In der qualitativen Forschung können sie eine größere Beachtung finden,
wenn (a) die Fallauswahl und der Zugang zu den Fällen dies zulassen und (b) diese
Fälle auch in der Interpretation eine Berücksichtigung finden. Hinsichtlich (a) ist
einschränkend festzustellen, dass die qualitative Forschung häufig keine „Zufalls-
stichprobenziehung“ verwendet, sondern mit dem Schneeballprinzip arbeitet und
damit relativ homogene Fälle eines Netzwerks betrachtet. Daher bleiben „abwei-
chende Fälle“ (wenn sie nicht den Analysefokus darstellen) systematisch eher au-
ßen vor. Mit Blick auf (b) wird in den Analysen und Veröffentlichungen oft nicht
(transparent) dargestellt, welche der empirisch erhobenen Fälle in die Analyse
tatsächlich eingehen und warum (obgleich häufig mehr Fälle erhoben als ausge-
wertet werden). Bei Ländervergleichen (seien sie quantitativer oder qualitativer

9 Diese Differenzierung in „*background*“ und „*scope conditions*“ basiert auf Gerring (2012); bei Mac-
kie (1974) und Tacq (2011) stecken sie zusammen das „*causal field*“ des Mechanismus ab (siehe Ab-
schnitt 2).

10 Zur einfacheren Darstellung wird hier von einer dichotomen (0/1) Merkmalsausprägung von X
ausgegangen.

Natur) ergeben sich darüber hinaus Einschränkungen daraus, dass (a) zum Teil keine Länderbeispiele für bestimmte Konstellationen existieren und/oder (b) aufgrund der kleinen Grundgesamtheit keine Zufallsauswahlen vorgenommen werden können.

Unabhängig davon, welches Forschungsdesign verwendet wird, werden die Bedeutung von abweichenden Fällen und der Intragruppenvarianz für die Spezifizierung des jeweiligen Mechanismus sowie die Möglichkeit von Policy-Implicationen (Problemlösungskompetenzen der Ungleichheitsforschung) zumeist unterschätzt (oder ignoriert). Mit ihrer Betrachtung können allerdings einerseits Bedingungen identifiziert werden, unter denen der ursprünglich angenommene Mechanismus nicht wirkt und ein „Gelingen“ (bzw. keine Ungleichheit) entgegen den theoretischen Erwartungen vorliegt (siehe Abschnitt 3.2), sowie andererseits die bisher angenommene Reichweite des Mechanismus hinterfragt werden muss (siehe Abschnitt 3.1). Im Folgenden wird darauf näher eingegangen. Da die Analyse von institutionellen Gelingensbedingungen ein Teilphänomen der Varianz innerhalb von Gruppen darstellt, werden zunächst Intragruppenvergleiche diskutiert.

3.1 Intragruppenvergleiche

Intragruppenvergleiche erlauben es, die Varianz in Y bei einer relativ homogenen Gruppe von X zu untersuchen (siehe Abschnitt 2). Ausgehend davon, dass wir zumeist durch *Intergruppenvergleiche* einiges Wissen über die ungleichheitsgenerierenden Mechanismen (M) haben, ermöglicht die Analyse der Y -Varianz im *Intragruppenvergleich* neue Einsichten in folgender Weise:

„A most-similar sample of cases has similar background characteristics but exhibits different outcomes along some parameter of theoretical interest. This allows the researcher to generate hypotheses about the possible causes of an outcome that varies across otherwise similar cases.“ (Gerring 2012: 52/53)

Analyse abweichender Fälle: Wenn wir bei *hinreichenden* Bedingungen die Intragruppenvarianz von $X=1$ analysieren und nach den Bedingungen fragen, die hier das Eintreten von $Y=0$ trotz $X=1$ bewirkt haben, bzw. bei *notwendigen* Bedingungen die Varianz von Y bzgl. $X=0$ untersuchen und hier die Bedingungen eruieren, die trotz $X=0$ ein $Y=1$ generiert haben – so können Befunde derartiger Analysen dazu führen, dass die *Ceteris-paribus*-Annahmen des Mechanismus, die sogenannten „*background conditions*“, und die „*scope conditions*“ (Gerring 2012) – oder das „*causal field*“ bei Mackie (1974) und Tacq (2011) – neu definiert und spezifischer zugeschnitten werden müssen. Der theoretische Mechanismus, der ursprünglich unterstellt wurde, bedarf dann ggf. einer weiteren Spezifizierung. So könnten weitere Bedingungen (Z) erforderlich sein, damit ein Mechanismus Ungleichheit erzeugt.

Dies soll an folgendem Beispiel kurz illustriert werden (siehe ausführlicher Abschnitt 5.1.4). Es gilt als empirisch wie auch theoretisch gesichert, dass sich ein hoher Beschäftigungsschutz ($X=1$) negativ auf Arbeitsmarkteintritte von Schulabgänger/innen auswirkt und in den entsprechenden Ländern zu höherer Jugendarbeitslosigkeit ($Y=1$) führt. Allerdings gibt es unter den Ländern mit einem hohen

Beschäftigungsschutz ($X=1$) auch Länder mit einer relativ niedrigen Jugendarbeitslosigkeit ($Y=0$), wie z. B. Deutschland oder Österreich. Unter Verwendung der *Qualitative Comparative Analysis* (QCA) kann beispielsweise gezeigt werden, dass der hohe Beschäftigungsschutz in Ländern mit einem betrieblichen Berufsbildungssystem, das über standardisierte Ausbildungsinhalte und Zertifikate klare Qualifikationssignale an die Arbeitgeber sendet (Zusatzbedingung $Z=1$), keinen negativen Effekt aufweist, also $X=1$ und $Z=1 \rightarrow Y=0$ sowie $X=1$ und $Z=0 \rightarrow Y=1$ gilt.

Analyse der Intragruppenvarianz in $X=1$ und $X=0$: Eine separate Analyse, wie bei unterschiedlichen Subgruppen (hier $X=1$ und $X=0$) ein Ergebnis Y ($=1$ oder $=0$) erzeugt wird, kann Aufschluss darüber geben, ob in der Tat der gleiche Mechanismus wirksam ist. Wie in Abschnitt 2 dargestellt, können bei Mechanismen mit *hinreichenden* Bedingungen über die Generierung von Y nur Aussagen über die Gruppe $X=1$ getroffen werden. Welche Faktoren für ein bestimmtes Ergebnis Y für $X=0$ ausschlaggebend sind, wäre hingegen separat zu untersuchen. Dies wäre auch deshalb erforderlich, weil erst dann eine Aussage darüber gemacht werden kann, ob für die Situation mit „falls $X=0$ doch $X=1$ “ (*counterfactuals*) – eine Situation, die ja nicht beobachtet werden kann (da Kinder bspw. nicht ihre Eltern wechseln können oder ein Hauptschüler doch zu einem Realschüler „mutiert“) – auch $Y=1$ eintreten könnte oder ob es andere Faktoren gibt, die möglicherweise die Wirksamkeit von M in diesen Fällen behindern würden. Ähnliches gilt – wie in Abschnitt 2 ausgeführt – für die Fälle $X=1$ bei notwendigen Bedingungen.

Mit einem Beispiel aus der Bildungsforschung soll dies kurz illustriert werden (siehe eine ausführlichere Darstellung in Abschnitt 5.1.2). Aus der Forschung ist bekannt, dass Schulleistungen eine Rolle für die Ausbildungschancen spielen: Je höher der Schulabschluss und je besser die Schulleistungen sind, desto höher ist in der Regel die Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden. Dies zeigt sich auch im Vergleich von Jugendlichen mit Real- und Hauptschulabschluss. Wird nun jedoch danach analysiert, was innerhalb der Gruppe der Realschüler und innerhalb der Gruppe der Hauptschüler jeweils eine höhere Ausbildungschance bewirkt, so zeigt sich, dass es zwei unterschiedliche Mechanismen sind: Bei Ersteren sind es die nicht-kognitiven Merkmale, bei Letzteren die Schulnoten (insbesondere in Mathematik). Wie dies zu erklären ist, kann in Abschnitt 5.1.2 nachgelesen werden. An dieser Stelle ist es nur wichtig festzuhalten, dass die höheren Ausbildungschancen von Realschülern im Vergleich zu Hauptschülern (Intergruppenvergleich) nicht durch einen *gemeinsamen* Mechanismus erzeugt werden, sondern durch zwei unterschiedliche *gruppenspezifische* Mechanismen.

Ein weiteres Beispiel sind Unterschiede im Übergang auf das Gymnasium zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (siehe eine ausführlichere Darstellung in Abschnitt 5.1.1). Es ist bekannt, dass die Übergangsempfehlung des Lehrpersonals an Grundschulen eine wichtige Rolle für die Entscheidung von Eltern spielt. Kinder ohne Migrationshintergrund erhalten – wie viele Studien gezeigt haben – häufiger eine Gymnasialempfehlung. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre: Wenn Kinder mit Migrationshintergrund nun gleichfalls häufiger (oder genauso häufig wie Kinder ohne Migrationshintergrund) eine Gymnasialempfehlung erhalten würden, sollte es – *ceteris paribus* – keine Unterschiede im Gymnasialübergang mehr geben. Die Simulationsrechnungen von Cornelia Gresch (in Abschnitt 5.1.1) weisen nun aus, dass bei Konstanzhaltung der Gymnasialempfeh-

lungen für Kinder *ohne* Migrationshintergrund ($X=1$), aber wechselnden Anteilen einer Gymnasialempfehlung für Kinder *mit* Migrationshintergrund ($X=0$) wir stets den *gleichen Befund* für den Einfluss der Gymnasialempfehlung erhalten. Das heißt, die Schlussfolgerung, dass die Übergangsempfehlung wichtig für den tatsächlichen Übergang ins Gymnasium ist, wird im Wesentlichen aus dem Sample der Kinder *ohne* Migrationshintergrund gezogen. (Das entspricht auch der Logik in Abbildung 2 in Abschnitt 2 zu den hinreichenden Bedingungen.) Inwiefern nun aus diesem Befund abgeleitet werden kann, welche Wirkung eine Gymnasialempfehlung bei Kindern *mit* Migrationshintergrund entfaltet, ist zumindest fragwürdig und bedarf einer separaten Analyse. Wie in dem Beispiel 5.1.1 (hinten) durch einen *Vergleich innerhalb der Gruppe der Migrantenkinder* gezeigt wird, ist (auch) bei ihnen eine Gymnasialempfehlung eine hinreichende Bedingung, aber im Unterschied zu jenen ohne Migrationshintergrund gibt es deutlich mehr Übergänge ins Gymnasium *ohne* entsprechende Empfehlung, die es zu erklären gilt.

Ein weiteres Beispiel zu einem Ländervergleich soll veranschaulichen, dass der Intragruppenvergleich nicht nur bei Individualanalysen fruchtbar ist. Die übliche Intergruppenforschung verwendet zumeist Deutschland als den Idealtyp für Länder mit einem ausgebauten betrieblichen Berufsbildungssystem. Ein Vergleich der Länder mit einem betrieblichen Berufsbildungssystem – Deutschland, Österreich und die Schweiz (sowie auch Dänemark) – weist gleichwohl darauf hin, dass es bei aller Gemeinsamkeit als Idealtypus der „dualen Berufsausbildung“ deutliche Unterschiede zwischen diesen Ländern hinsichtlich mehrerer Faktoren gibt (siehe ausführlich in Graf 2012a; vgl. auch Ebner 2009). Sie unterscheiden sich:

- in der Regulierung (*Governance*) der Berufsausbildung (d. h. inwieweit der Staat, die Kommunen, Firmen, Sozialpartner, Länder/Kantone beteiligt sind);
- in der Verbindung von beruflicher und akademischer/höherer allgemeinbildender Berufsausbildung (z. B. in der Möglichkeit einer „Berufsmatura“ in der Schweiz und Österreich, die es in Deutschland nicht gibt);
- in der Marktabhängigkeit des Ausbildungsplatzangebots (das in Deutschland bei einem Überangebot an ausbildungssuchenden Jugendlichen über das sogenannte Übergangssystem, d. h. nicht voll beruflich qualifizierende berufsvorbereitende Maßnahmen, ausgeglichen wird, in Österreich hingegen über alternative, voll qualifizierende schulische Berufsausbildungen); oder
- in der Integrationsfähigkeit leistungsschwacher Jugendlicher (die in Deutschland wiederum über das Übergangssystem bewerkstelligt werden soll, in der Schweiz hingegen durch sogenannte Attestlehren oder in Dänemark durch zeitlich variable Grundausbildungsphasen zu Beginn einer Ausbildung).

Die Analyse dieser Intragruppenvarianz ermöglicht es, genauer zu spezifizieren, warum eine betrieblich angebundene Ausbildung im oben genannten Sinne erfolgreich ist, inwiefern dies auch über unterschiedliche Wege und in unterschiedlichen wirtschaftlichen Kontexten (z. B. eher klein- oder großbetriebliche Wirtschaftsstruktur wie in der Schweiz oder Deutschland, eher hoher oder niedriger Beschäftigungsschutz wie in Deutschland oder Dänemark) erreicht werden kann. Dies hilft zu klären, was hinreichende Bedingungen eines (idealtypisch) „dualen Ausbildungssystems“ für einen strukturierten Arbeitsmarkteinstieg sind. Zudem erlaubt die genauere Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden die-

ser Ländergruppe (also der Intragruppenvarianz) einen detaillierten Blick auf die Wechselwirkung und Einbettung der dualen Ausbildung in das jeweilige (breitere) Institutionengefüge dieser Länder (siehe ausführlicher Beispiel 5.1.4). Dies ermöglicht Erkenntnisse (im Unterschied zur Verwendung eines Landes als „Vertreter“ dieses Idealtypus oder zum Fokus auf Intergruppenvergleiche) darüber, unter welchen Bedingungen sich damit möglicherweise nicht die gewünschten Ergebnisse zeigen (würden), selbst wenn eine betriebliche Ausbildung eingeführt werden würde (siehe Diskussion zu Reichweite/*scope conditions* in Abschnitt 2).

Weitere Beispiele sind in Kapitel 5.1 zu finden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Analyse von abweichenden Fällen sowie von Unterschieden in Y innerhalb von Subgruppen von X in vielerlei Hinsicht die Ungleichheitsforschung befruchten kann:

1. Sie verlangt ein Spezifizieren der Art der Kausalaussage (notwendig/hinreichend) und damit eine präzisere Formulierung von Hypothesen (Mechanismen).
2. Sie erlaubt einen genaueren Blick auf die Reichweite des jeweils spezifizierten Mechanismus.
3. Sie ermöglicht neue Einsichten darüber, wie soziale Ungleichheiten erzeugt werden (inwiefern sie durch universelle oder gruppenspezifische Mechanismen verursacht werden).
4. Dies rüstet die Ungleichheitsforschung besser dafür aus, policy-relevantes Wissen zu produzieren (das nicht dem „Kurzschluss“ des einfachen Umkehrschlusses unterliegt).

Dies wird im Folgenden mit Blick auf institutionelle Gelingensbedingungen noch weiter ausgeführt.

3.2 Institutionelle Gelingensbedingungen

Dem Ziel, Wissen für den Abbau von Benachteiligung zu produzieren, dient die Suche nach institutionellen Gelingensbedingungen, d. h. nach Bedingungen, unter denen eine sonst „übliche“ Benachteiligung nicht (oder nicht in gleichem Maße) vorzufinden ist (siehe Abschnitt 1). Sie stellen einen Spezialfall der Analyse der Varianz innerhalb von Gruppen und der Untersuchung abweichender Fälle, bei denen ein Ergebnis entgegen der (theoretischen) Erwartung vorliegt, dar.

Beginnen wir mit den *abweichenden Fällen* und konzentrieren uns auf Mechanismen mit *hinreichenden* Bedingungen (die häufiger als notwendige Zusammenhänge vorzufinden sind). Dazu ist es erforderlich, die Notation aus Abbildung 2 umzudrehen, da wir sonst keine Aussagen über die benachteiligte Subgruppe vornehmen können (siehe Ausführungen in Abschnitt 2 zu $X=1$ und $X=0$). Sei $Y=1$ daher „Benachteiligung“ und $X=1$ die nachteilige Ausprägung der Ungleichheitsdeterminante X . Bei Wirksamkeit des interessierenden Mechanismus sollte nur die Konstellation $X=1 \rightarrow M \rightarrow Y=1$ (Benachteiligung) gelten und $X=1 \rightarrow M \rightarrow Y=0$ (keine Benachteiligung) dürfte eigentlich nicht vorliegen (siehe Abbildung 3). Ist Letzteres dennoch der Fall, so schränken diese Fälle möglicherweise die Generalisier-

barkeit des hinreichenden Mechanismus ein. Es ist daher zu untersuchen, ob es sich nur um eine „Rauschen“ handelt oder ob es systematisch *Bedingungen Z* gibt, unter denen entgegen der theoretischen Erwartung aus $X=1$ ein $Y=0$ folgt, d. h. Bedingungen, unter denen es den abweichenden Fällen *gelingt*, trotz ungünstiger Ausgangsposition $X=1$ nicht benachteiligt zu werden und $Y=0$ zu erreichen (Zelle b_2 in Abbildung 3).¹¹

Es gilt also, (1) nach Bedingungen (Kontextfaktoren) Z zu suchen, die für die abweichenden Fälle mit $X=1$ und $Y=0$ vorliegen, aber für die typischen Fälle mit $X=1$ und $Y=1$ nicht gegeben sind (so dass – so die Annahme – ohne Z auch die „abweichenden Fälle“ theoriekonform wären). Zudem bedarf es (2) der Benennung einer schlüssigen (theoretisch gehaltvollen) Erklärung dafür, warum der jeweils betrachtete ungleichheitsgenerierende Mechanismus M bei den abweichenden Fällen nicht zur Wirkung kommt. Sind diese Bedingungen institutioneller Natur (oder besteht die Möglichkeit einer Institutionalisierung), werden sie als institutionelle Gelingensbedingungen bezeichnet und sind Gegenstand unserer soziologischen Erklärung.

Abb. 3: Hinreichender Zusammenhang von $X \rightarrow Y$ und Gelingensbedingungen

| | Y=1 (Benachteiligung) | Y=0 (keine Benachteiligung) |
|-----------------------------|--|--|
| X=1 (nachteilig) | (a) $X=1 \rightarrow Y=1$ | (b ₁) ausgeschlossen: $X=1 \rightarrow Y=0$ |
| X=0 | (c) $X=0 \rightarrow Y=1$ | (d) $X=0 \rightarrow Y=0$ |
| Gelingensbedingungen | | |
| X=1 (nachteilig) | (a) $X=1$ und $Z=0 \rightarrow Y=1$ | (b ₂) $X=1$ und $Z=1 \rightarrow Y=0$ |
| X=0 | (c) $X=0 \rightarrow Y=1$ | (d) $X=0 \rightarrow Y=0$ |

Legende:

Y ≙ Ungleichheitsdimension (*outcome*)

X ≙ Ungleichheitsdeterminante (wobei gilt: $X \rightarrow M$)

Grau unterlegt sind jeweils jene Zellen, in denen sich das Ergebnis so darstellen muss, damit die Wirksamkeit als hinreichender Zusammenhang als bestätigt gilt.

Zelle b_2 ≙ „Success against the odds (the mechanism)“

$Z=1$ ≙ Gelingensbedingungen vorhanden („Warum“ gibt es diesen „Erfolg“?)¹²

Gelingensbedingungen Z moderieren somit den unterstellten kausalen Zusammenhang.¹³ Sie verbleiben jedoch, solange wir lediglich an der Identifikation von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen (im Intergruppenvergleich) interessiert sind, unbeobachtet:

11 Unter der Bedingung, dass die Determinante X , der Mechanismus M (unabhängige Variablen) und Ungleichheitsdimension Y (abhängige Variable) richtig operationalisiert und die notwendigen Kontrollvariablen bestmöglich berücksichtigt wurden.

12 Mit der umgekehrten Notation ($X=1$ vorteilhaft und $Y=1$ keine Benachteiligung) würde es sich um „*failure against the odds*“ handeln und die Suche nach „Misslingensbedingungen“ herausfordern. Theoretisch sind derartige Misslingensbedingungen genauso interessant. Unser Fokus auf Gelingensbedingungen ist normativer Natur: Wir möchten wissen, was benachteiligten Gruppen hilft oder was in Ländern mit größeren Ungleichheiten hilft, diese abzubauen (und nicht, was die Situation für privilegierte Gruppen verschlechtert oder was Ungleichheit in vorteilhaften Länderkontexten vergrößert).

13 Im Sinne von Gerring (2012: 215): „A moderator is an intervening variable that alters the nature of an X/Y relationship.“

„Causal heterogeneity – the varying impact of a causal factor, X , on units within a sample – is usually regarded as noise (B). However, in certain situations it may also provide clues to inference. This is so in situations where causal heterogeneity is not stochastic (random), in which the relevant moderators (Z) can be measured, and in which the interaction effect of $X*Z$ on Y is not subject to confounding. (...) What one learns from this sort of analysis may (a) enhance (or decrease) one’s confidence in the measured causal effect and/or (b) shed light on the causal mechanisms at work in a causal effect.“ (Gerring 2012: 315)

Diese Sichtweise wird durch eine explizite Betrachtung der abweichenden Fälle in $X=1$ gestärkt. Teilweise eignen sich Interaktionseffekte zu ihrer Entdeckung. Aber sie sind nur ein Teil der „Story“. Denn wenn es sich um Kontextbedingungen handelt, die nur in der (benachteiligten) Gruppe $X=1$ – und nicht in der Gruppe $X=0$ – wirksam sind und ein $Y=1$ generieren, dann wird dies bei der Schätzung von Interaktionseffekten zumeist nicht sichtbar (da der sogenannte Haupteffekt von Z – der für die Gruppe $X=0$ und $Z=0$ steht – sowie der Teilinteraktionseffekt der Gruppe $X=0$ und $Z=1$ dann nicht signifikant werden) (siehe daher z. B. Protsch/Dieckhoff 2011 sowie Abschnitt 5.1.2).

In der Summe bedeutet dies: Bei der Existenz von Gelingensbedingungen gibt es einen ungleichheitsgenerierenden Mechanismus, der allerdings – innerhalb der untersuchten Gruppe – nur eine beschränkte Reichweite aufweist und dementsprechend nur innerhalb eines bestimmten Geltungsbereichs zutrifft. Das heißt, der betrachtete Mechanismus, der die Beziehung von $X \rightarrow Y$ produziert, hat für einen Teil der Untersuchungspopulation nicht die postulierte Wirkung. In letzter Konsequenz weist dies auf die oben bereits angesprochene dynamische Komponente der Identifizierung von Gelingensbedingungen: Sobald Gelingensbedingungen „entdeckt“ worden sind, führt dies dazu, dass die Annahmen um den Wirkungszusammenhang „wenn $Z=1$, dann gilt nicht: $X \rightarrow Y$ “ ergänzt und damit auch die Reichweite und der angenommene Kontext des untersuchten Mechanismus – also sein Geltungsbereich oder die *scope conditions* bei Gerring (2012) – weiter spezifiziert werden müssen. Liegen Gelingensbedingungen hingegen nicht vor (d. h. es gibt keine Fälle in Feld b in Abbildung 3 oder nur solche, die eher auf ein „Rauschen“ zurückzuführen sind, also nicht systematisch erklärt werden können), so können wir den untersuchten Mechanismus in seinem Geltungsbereich bestätigen.

Diese Art von institutionellen Gelingensbedingungen sind in den Beispielen zur Verringerung der Diskreditierungsgefahr von Hauptschüler/innen beim Zugang zu Ausbildungsstellen (siehe Abschnitt 5.2.1) sowie zur Frage, unter welchen Bedingungen betriebliche Weiterbildung bei benachteiligten Gruppen gelingen kann (siehe Abschnitt 5.2.2), hinten dargestellt. Einschlägige Beispiele aus der qualitativen Forschung sind wiederum in Abschnitt 5.2.2 sowie in den Abschnitten 5.2.3 (zu hybriden Ausbildungsformen in Deutschland) und 5.2.4 (zu inklusiver Bildung in Deutschland) zu finden. Einen Methodenmix aus qualitativer und quantitativer Forschung stellen die Beispiele in den Abschnitten 5.1.2 und 5.1.4 dar.

Über die Betrachtung von abweichenden Fällen hinaus bieten sich Vergleiche innerhalb der benachteiligten Gruppen *generell* als Analysestrategie für institutionelle Gelingensbedingungen bei hinreichenden Zusammenhängen an (siehe Abbildung 4). Dabei spielt die jeweils gewählte Notation (und deren Verbindung zur je-

weiligen Aussagekraft der „normalen“ Intergruppenvergleiche) eine wichtige Rolle. Ist $X=1$ die nachteilige Gruppe und steht $Y=1$ für Benachteiligung, dann ist zu untersuchen, unter welchen (Gelingens-)Bedingungen Z die Benachteiligung entgegen der Erwartung nicht eintritt. Dies ist im oberen Teil (a.) von Abbildung 4 dargestellt. Es handelt sich also um einen Intragruppenvergleich der Gruppe $X=1$, bei dem die vom Mechanismus „abweichenden“ Fälle untersucht werden sollten (dies ist mit dem unteren Teil von Abbildung 3 identisch).

Ist die Notation hingegen mit $X=0$ als nachteilige Gruppe und $Y=1$ als „keine Benachteiligung“, so kann – wie in Abschnitt 2 beschrieben – keine Aussage für die Gruppe mit nachteiligen Eigenschaften ($X=0$) darüber getroffen werden, wann für sie eine Benachteiligung vorzufinden ist und wann nicht. Diese Situation ist im unteren Teil (b.) von Abbildung 4 wiedergegeben. Der Intragruppenvergleich der Gruppe $X=0$ und die Spezifizierung der dort wirksamen Ursachen für vorteilhafte und nachteilige Ergebnisse erlaubt gleichfalls die Suche nach Gelingensbedingungen. Diese können einerseits darin bestehen, dass es sich um einen anderen Mechanismus als für $X=1$ handelt (der in Abschnitt 2 mit M_a bezeichnet wurde, wofür in dieser Betrachtung hier nun Z steht). Andererseits könnte auch untersucht werden, ob der für die Gruppe für $X=1$ (vorteilhaft) vorhandene Mechanismus M gilt und ob zudem eine Interaktion mit Z (= Gelingensbedingungen) besteht. Letzteres würde bedeuten, dass der Mechanismus für beide Gruppen ($X=1$ und $X=0$) zutrifft, aber unter den Bedingungen $Z=1$ (Gelingensbedingungen vorhanden) außer Kraft gesetzt wird.

Abb. 4: Analyse von Gelingensbedingungen mittels Intragruppenvergleichen bei Mechanismen mit hinreichenden Bedingungen

| a. Untersuchung des „Ausgeschlossenen“ (Intragruppenvergleich der Subpopulation $X=1$) | | |
|---|--|--|
| | Y=1 (Benachteiligung) | Y=0 (keine Benachteiligung) |
| X=1 (nachteilig) | (a₁) $X=1$ und $Z=0 \rightarrow Y=1$ | (b₁) ausgeschlossen: $X=1$ und $Z=1 \rightarrow Y=0$ |
| X=0 (vorteilhaft) | (c ₁) $X=0 \rightarrow Y=1$ | (d ₁) $X=0 \rightarrow Y=0$ |
| b. Untersuchung der „unbeachteten“ Subpopulation (Intragruppenvergleich der Subpopulation $X=0$) | | |
| | Y=1 (keine Benachteiligung) | Y=0 (Benachteiligung) |
| X=1 (vorteilhaft) | (a ₂) $X=1 \rightarrow Y=1$ | (b ₂) ausgeschlossen: $X=1 \rightarrow Y=0$ |
| X=0 (nachteilig) | (c₂) $X=0$ und $Z=1 \rightarrow Y=1$ | (d₂) $X=0$ und $Z=0 \rightarrow Y=0$ |

Legende:

$Y \equiv$ Ungleichheitsdimension (*outcome*)

$X \equiv$ Ungleichheitsdeterminante (wobei gilt: $X \rightarrow M = \text{causal factor/Mechanismus}$)

Grau unterlegt sind die jeweils interessierenden Zellen.

Zellen b_1 und $c_2 \equiv$ „*Success against the odds (the mechanism)*“

$Z=1 \equiv$ Gelingensbedingungen vorhanden („Warum“ gibt es diesen „Erfolg“?)

Intragruppenvergleiche und die Suche nach institutionellen Gelingensbedingungen klingen leichter gesagt als getan, denn mit ihnen sind sowohl theoretische als auch empirische Herausforderungen verbunden (siehe Abschnitte 2 und 3 bzw. Abschnitt 4). So stattet uns unser theoretisches Handwerkszeug sehr gut damit aus, Ungleichheiten zwischen Gruppen zu erklären, anders sieht es hingegen aus,

wenn es um Ungleichheiten *innerhalb* von Gruppen geht (die *homogen* zu sein scheinen). Zudem ist in historischen oder Ländervergleichen das institutionelle Wissen für derartige Analysen sehr wichtig. Was können wir wirklich aus anderen Ländern oder anderen Zeiten lernen? Wie übertragbar sind hier Erkenntnisse? Produzieren die identifizierten institutionellen Faktoren wirklich weniger Ungleichheit, wenn sie in andere institutionelle Kontextbedingungen und kulturelle Bedingungen eingebettet sind – Bedingungen, die jeweils als Gelingens- oder Misslingensbedingungen die Reichweite der Mechanismen beeinflussen können? Die übliche Analyse des separierten (als unabhängig von anderen Institutionen wirkenden) Einflusses der jeweils betrachteten Institutionen im Ländervergleich geht davon aus. Dies sind jedoch starke Annahmen und sollten jeweils hinterfragt und diskutiert werden. Zwei Beispiele aus unserer Forschung, die hierfür interessante Einsichten vermitteln, sind in den Abschnitten 5.4.1 und 5.2.5 zu finden.

Trotz oder gerade angesichts dieser Herausforderungen ist die Chance umso größer, mit diesen Analyseperspektiven auch neue theoretische Beiträge leisten zu können. Gelingt uns diese Perspektivenerweiterung, dann können wir neue *theoretische* Einsichten – insbesondere hinsichtlich der Universalität und Kontextabhängigkeit von Ungleichheitsmechanismen – gewinnen und zugleich eine stärker policy-relevante Forschung betreiben (siehe Abschnitt 3.3).

3.3 Policy-Implikationen

Die Analyseperspektiven von Intragruppenvergleichen und institutionellen Gelingensbedingungen sind nicht nur theoretisch interessant, sondern auch hinsichtlich politischer Implikationen für die Gestaltung bzw. den Abbau sozialer Ungleichheiten. Wie bereits erwähnt, ist es oft nicht möglich, X oder M direkt zu beeinflussen (z. B. den Schulabschluss, wenn die Jugendlichen bereits die Schule verlassen haben, oder soziale Herkunftsfaktoren wie etwa die Bildung der Eltern). Häufiger kann es jedoch möglich sein, die Kontextbedingungen so zu verändern, dass X=1 (nachteilig) nicht zu Y=1 (Benachteiligung) führt. Siehe dazu entsprechende Beispiele in Abschnitt 5.

Ferner schützen Intragruppenvergleiche uns davor, nicht zulässige Umkehrschlüsse zum Abbau von Ungleichheit von einer privilegierten Subpopulation auf die benachteiligte Subpopulation vorzunehmen. Einfache Umkehrschlüsse sind – wie in den Abschnitten 2 und 3 – meist nicht angebracht. Zudem wird mit derartigen Umkehrschlüssen unterstellt, dass die „Überführung“ der benachteiligten Subpopulation in die privilegierte Gruppe ohne weitere Veränderungen der *ceteris paribus conditions* sowie der *scope conditions* möglich wäre. Doch wenn es die benachteiligte Subpopulation nicht mehr gäbe – oder nur noch in geringerem Maße –, wären mit dieser Veränderung sehr wahrscheinlich auch *weitere Veränderungen* eingetreten.¹⁴ Zum einen gab/gibt es sicherlich „nicht umsonst“ die Untertei-

¹⁴ Ein Beispiel dafür ist, dass mit der Verringerung der Gruppe gering qualifizierter Jugendlicher (also der „Überführung“ eines Anteils der benachteiligten Gruppe in die privilegierte Gruppe) sich einerseits deren soziale Gruppenzusammensetzung, soziale Identität sowie der Signalwert ihres fehlenden oder niedrigen Bildungsschlusses verändert haben (siehe Solga 2005) sowie auch die

lung in $X=1$ und $X=0$ (als Ungleichheit und Privilegiensicherung). Zum anderen könnten die *Neuen* in der privilegierten Gruppe immer noch in anderer Hinsicht mit anderen Kontexten verbunden sein als die *Alten* der privilegierten Gruppe. Der Mechanismus M könnte so in veränderter Form weiterwirken und nicht das gleiche Ergebnis Y für die neuen und alten Mitglieder der privilegierten Gruppe herstellen. Das heißt, die Ceteris-paribus-Bedingungen würden damit verändert (Gering 2012: 212). Von daher ist es relevant, für den Abbau von Ungleichheiten auch zu „entdecken“, inwieweit es möglich ist, dass der Mechanismus M unter bestimmten institutionellen Gelingensbedingungen für die benachteiligte Subpopulation selbst keine Benachteiligung produziert.

Zudem lernen wir aus der Entdeckung von institutionellen Gelingensbedingungen Z zum Zeitpunkt t_0 , wie möglicherweise durch „kleinere“ (umsetzbare) Reformen bis zum Zeitpunkt t_1 diese Bedingungen auch für die benachteiligte Subpopulation (oder einen möglichst großen Teil dieser Subpopulation) geschaffen werden können. Schließlich können wir etwas darüber erfahren, wie die Wirksamkeit des ungleichheitsproduzierenden Mechanismus M zumindest abgeschwächt oder im Idealfall generell beendet werden kann.

Merkmale und möglicherweise die kulturelle Bedeutung der Gruppe der höher Qualifizierten (durch ihre Expansion und den Zustrom der früheren gering Qualifizierten). Ein weiteres Beispiel ist, wenn die Entscheidung über den weiteren Bildungsverlauf nicht mehr auf Basis von Zeugnissen und Noten, sondern auf Basis von Testergebnissen – und ohne „Elternwille“ oder Lehrerempfehlung – erfolgen würde. Dies würde mit hoher Wahrscheinlichkeit zwar Ungleichheiten aufgrund sekundärer Herkunftseffekte verringern, allerdings die primären Herkunftseffekte durch eine höhere Investition der privilegierten Gruppe (sozial höhere Schichten) in die Vorbereitung dieser Tests und damit ein besseres Abschneiden herausfordern (siehe dazu die Forschung in den USA). Im Ergebnis könnte es sein, dass sich am Ausmaß der sozialen Bildungsungleichheiten nichts ändern würde (nur die relative Bedeutung von primären im Vergleich zu sekundären Herkunftseffekten).

4. Methodische Implikationen von Intragruppenvergleichen und der Untersuchung von institutionellen Gelingensbedingungen

Methodologischer Ausgangspunkt der Analyseperspektiven von Intragruppenvergleichen und Gelingensbedingungen ist die Einsicht, dass theoretische Annahmen bezüglich der Wirkung von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen oftmals einen probabilistischen Charakter aufweisen oder nur für bestimmte Kontexte, d. h. nur für ein bestimmtes *causal field* (Tacq 2011) oder nur unter bestimmten *scope conditions* (Gerring 2012), Gültigkeit haben. Aufgrund dieses Wahrscheinlichkeitscharakters gibt es mit Blick auf die Theorie meist einen substantiellen Anteil an „abweichenden“ Fällen.

Im klassischen Regressionsmodell werden dabei Abweichungen, für die nicht andere unabhängige Variablen verantwortlich sind, so lange im Fehlerterm aufgefangen, bis sie stark genug sind, in diesem eine systematische Tendenz zu erzeugen. Im besten Fall wird diese Tendenz regressionsdiagnostisch erkannt und das Modell entsprechend modifiziert. In der Praxis gehen „Ausreißer“ im Gesamtmodell auf, ohne dass der/die Forschende ihnen Aufmerksamkeit schenkt, oder werden ganz von der Analyse ausgeschlossen.

Für die Spezifizierung der Reichweite von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen und die Entdeckung von Gelingensbedingungen müssen wir die Ebene des Intergruppenvergleichs verlassen und im Intragruppenvergleich analysieren, durch welche (institutionellen) Kontextfaktoren sich die „abweichend“ nicht benachteiligten von den erwartungsgemäß benachteiligten Fällen innerhalb der benachteiligten Subpopulation unterscheiden. Zu untersuchen ist, ob und welche Bedingungen vorliegen, durch die der ungleichheitsgenerierende Mechanismus „außer Kraft gesetzt werden“ kann bzw. warum er nicht für sie wirksam wurde. Die beiden Forschungsfragen lauten dann: (1) Bewegen sich die „abweichenden“ Fälle – unter Kontrolle der *Ceteris-paribus*-Bedingungen – in anderen institutionellen Kontexten (z. B. Schulen, Arbeitsmarktsegmenten, Ländern) anders als die theoriekonform benachteiligten Fälle? (2) Wenn ja, sind diese Kontexte (oder entscheidende Elemente dieser Kontexte) theoretisch auch auf andere Einheiten aus der betrachteten Subpopulation transferierbar? Können beide Fragen mit „Ja“ beantwortet werden, war die Suche nach institutionellen Gelingensbedingungen erfolgreich. Ungeachtet der Frage nach der Transferierbarkeit von Gelingensbedingungen können mögliche Befunde bzw. Antworten auf die erste Frage (= zur Intragruppenvarianz) dazu beitragen, die Reichweite (oder die *scope conditions*) des (jeweils untersuchten) theoretisch hergeleitete Kausalmechanismus zu spezifizieren.

Mit der hier skizzierten Analyseperspektive verbinden sich einige empirische Herausforderungen:

- a. Wir brauchen neben den üblichen Intergruppenvergleichen mehr Intragruppenvergleiche, um abweichende Fälle aufzuspüren und für ihre Abweichung nach Erklärungen suchen zu können. Dies setzt einerseits eine gute Kenntnis

und Darlegung des Forschungsstandes zu den relevanten Intergruppenvergleichen und ihren Erkenntnissen voraus. Andererseits sind zusätzliche Analyseschritte in die „Tiefe“ erforderlich, für die wir hinsichtlich des Forschungsdesigns innovative Ideen haben müssen (und weniger auf vorhandene Forschung zurückgreifen können). Zudem ist der (häufig geforderte) „Begründungszwang“, warum eine relative „homogene“ Untersuchungspopulation Auskunft über die (Re-)Produktion von Ungleichheit geben kann, größer. Dafür können die Ausführungen in den Abschnitten 2 und 3 herangezogen werden.

- b. Bei Intragruppenvergleichen sowie „abweichenden“ Fällen haben wir es häufig mit kleine(re)n Fallzahlen zu tun. Dies verlangt einerseits eine genauere Überlegung des Analysedesigns sowie der Operationalisierung, damit empirische Analysen durchgeführt werden können. Andererseits können Multi-method-Designs, bei denen neben quantitativen Methoden unterschiedliche qualitative Methoden oder auch QCA (Qualitative Comparative Analysis) eine größere Rolle als üblich spielen, hilfreich sein.
- c. Eine solche Notwendigkeit eines Multi-method-Designs ergibt sich zudem aus der Tatsache, dass wir häufig nicht einfach auf vorhandene Hypothesen, die es „nur noch“ zu prüfen gilt, zurückgreifen können. Wir müssen häufig eine hypothesengenerierende Forschung vorschalten, bei der wir unterschiedliche theoretische Perspektiven miteinander verbinden und tiefer in die Subpopulationen hineingehen müssen. Von daher kann es gerade bei der Identifizierung von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen innerhalb von („homogenen“) Subpopulationen und von Gelingensbedingungen sinnvoll sein, quantitative Analysen durch qualitative Elemente zu ergänzen. So hält eine quantitative Datenbasis nicht immer die entsprechend notwendigen Informationen bereit, die uns über die „traditionell“ erhobenen Merkmale/Variablen (erhoben mit Blick auf *Intergruppenvergleiche*) hinausblicken lässt.
- d. In der qualitativen Ungleichheitsforschung bedarf es umgekehrt einer stärkeren Sensibilität für eine analytisch getriebene Fallauswahl, um so die Suche nach Gelingensbedingungen zu ermöglichen.
- e. Insgesamt resultiert dies in einer größeren Methodenvielfalt, für die entsprechende Kompetenzen angeeignet oder entsprechende Kooperationen eingegangen werden müssen.

5. Beispiele aus der Forschung der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“ des WZB

Im Folgenden werden zur Illustration und Bekräftigung des Potenzials der hier vorgestellten Analyseperspektiven einige Beispiele präsentiert. Dabei handelt es sich sowohl um Beispiele mit Populationen von Individuen als auch Ländern sowie um Beispiele für Intragruppenanalysen und Gelingensbedingungen.

Wenn die Beispiele zitiert werden, bitte die Autoren der Beispiele angeben:

Autorenname/n (2013). [Titel des Beispiels], in: H. Solga et al., Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen – vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung. WZB Discussion Paper SP I 2013–501. Berlin: WZB, S. xx–xx.

5.1 Intragruppenvergleiche

5.1.1 Migrationshintergrund und Bildungsbeteiligung: Zur Gefahr der Fehlinterpretation bei der Anwendung herkömmlicher Regressionsverfahren

Cornelia Gresch¹⁵

Im folgenden Beispiel wird exemplarisch anhand einer Simulationsstudie gezeigt, wo Grenzen „herkömmlicher“ Verfahren für Aussagen zu Ungleichheitsfaktoren liegen. Es handelt sich hierbei in erster Linie um ein Gedankenexperiment (auf Basis von Simulationen). Inhaltlich bedient sich das Beispiel einer bereits häufig untersuchten Fragestellung aus der ethnischen Ungleichheitsforschung: den Hintergründen der geringeren Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern beim Übergang in die Sekundarstufe I (vgl. u. a. Dollmann 2010; Gresch/Becker 2010; Gresch 2012). Demnach wechseln Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund deutlich seltener auf das Gymnasium als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Als eine Ursache für diese Ungleichheit wurden in der Forschung die schulischen Leistungen identifiziert, die sich in Noten und schließlich in den Übergangsempfehlungen von Lehrkräften widerspiegeln. Werden beispielsweise Unterschiede in den schulischen Leistungen und der Häufigkeit der Gymnasialempfehlung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund statistisch kontrolliert, so ist keine Ungleichheit (mehr) vorzufinden. Kann aus diesem Befund jedoch auch im „Umkehrschluss“ abgeleitet werden, dass sich bei einer Veränderung der Praxis der Vergabe von Gymnasialempfehlungen die Ungleichheit zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund beseitigt würde?

¹⁵ Cornelia Gresch ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel“ des WZB.

Dieser Frage wird im Weiteren mit Blick auf die Grenzen der herkömmlichen Analyseperspektive und der Potenziale von Intragruppenvergleichen mit Hilfe eines simulierten Datensatzes von Viertklässlern am Ende der Grundschulzeit (N = 4.000 Schülerinnen und Schülern) nachgegangen. Von diesen Schülerinnen und Schülern sind 400 (bzw. 11%) türkischer Herkunft. Die untersuchte Ungleichheit (als abhängige Variable) ist der Übergang auf das Gymnasium (1 = Gymnasium vs. 0 = andere Schulform). Als Mechanismus der Benachteiligung von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund (X=1) wird die erhaltene Übergangsempfehlung des Grundschullehrpersonals verwendet (Gymnasialempfehlung: ja/nein). Im Rahmen der Simulation wurden 1.000 zufällige Datensätze erstellt, in denen die generierten Variablen jeweils eine zufällige Auswahl innerhalb der vorgegebenen Randverteilung darstellen. Bei den Befunden handelt es sich daher um Mittelwerte. Eine Darstellung der zugrunde liegenden Verteilung befindet sich in Tabelle 1. Die Randverteilungen und Zusammenhänge wurden insgesamt so modelliert, dass sie den empirischen Befunden von Gresch (2012) entsprechen.¹⁶

Tab. 1: Anteil der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben bzw. auf das Gymnasium wechseln

| | Türkische Herkunft | Ohne Migrationshintergrund | Gesamt |
|--------------------------------|--------------------|----------------------------|--------|
| Gymnasialempfehlung (%) | 18,5 | 45,6 | 42,6 |
| Übergang auf das Gymnasium (%) | 28,1 | 45,8 | 43,9 |
| Gesamt (N) | 440 | 3.560 | 4.000 |

Quelle: eigene Berechnungen; Simulation

Mit diesem Datensatz wurden zunächst lineare Wahrscheinlichkeitsmodelle zur Vorhersage des Übergangs auf das Gymnasium berechnet (vgl. Mood 2010). Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt. Modell 1 zeigt, dass bei Schüler/innen mit türkischer Herkunft die Wahrscheinlichkeit, auf das Gymnasium zu wechseln, um 18% geringer ausfällt als bei Kindern ohne Migrationshintergrund. Unter zusätzlicher Berücksichtigung der erhaltenen Übergangsempfehlung (Gymnasialempfehlung vs. andere Empfehlung) finden sich allerdings keine weiteren Nachteile für Schüler/innen türkischer Herkunft (vgl. Modell 2). Befunde wie diese konnten – wie bereits oben erwähnt – in verschiedenen Studien nachgewiesen werden. Dies legt das Fazit nahe, dass eine zentrale Erklärung für die ethnische Ungleichheit in der Übergangsempfehlung (als Indikator für die schulischen Leistungen) liegt. Doch geben diese Analysen auch Auskunft für die Wirkung von Gymnasialempfehlungen bei Kindern türkischer Herkunft?

Um diese Frage zu beantworten, wurden zwei Variationen des Ausgangsdatsatzes (wiederum basierend auf jeweils 1.000 Simulationen) vorgenommen: In Variante 1 wurde der Datensatz dahingehend geändert, dass einer zufälligen Auswahl von 50% derjenigen Schüler/innen türkischer Herkunft, die ursprünglich eine

¹⁶ An dieser Stelle danke ich Maarten Buis (wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“) für seine Hilfe bei der technischen Umsetzung (vgl. auch Buis 2007).

Gymnasialempfehlung erhalten hatten, eine andere Empfehlung zugewiesen wurde (d. h. der Wert Gymnasialempfehlung = 0). In diesem Datensatz erhielten somit nur 14,3% der türkischstämmigen Migranten eine Gymnasialempfehlung unter Konstanzhaltung aller anderen Verteilungen. In Variante 2 erhielt – ebenfalls unter Konstanzhaltung der anderen Verteilungen – *keine/r* der türkischstämmigen Schüler/innen eine Gymnasialempfehlung.

Tab. 2: *Wahrscheinlichkeit des Wechsels auf das Gymnasium in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund und der Übergangsempfehlung – Veränderung der Modellaussagen in Abhängigkeit von den Anteilen an Kindern türkischer Herkunft mit einer Gymnasialempfehlung*

| | Ausgangsdatensatz (entsprechend Tab. 1) | | Variation 1 (50% mit GE) | | Variation 2 (0% mit GE) | |
|---|--|----------|-----------------------------|----------|----------------------------|----------|
| | Modell 1 | Modell 2 | Modell 3 | Modell 4 | Modell 5 | Modell 6 |
| Türkische Herkunft (Ref. kein Migrationshintergrund) | -0,18*** | 0,02 | -0,18*** | 0,02 | -0,18*** | 0,02 |
| Gymnasialempfehlung (Ref. andere Empfehlung) | - | 0,75*** | - | 0,74*** | - | 0,74*** |
| Konstante | 0,46*** | 0,12*** | 0,46*** | 0,12*** | 0,46*** | 0,12*** |
| R ² | 0,01 | 0,55 | 0,01 | 0,55 | 0,01 | 0,55 |

Ref. = Referenzkategorie (X=0); GE = Gymnasialempfehlung; N=4.000; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001

Quelle: eigene Berechnungen; Simulation

Die Konsequenzen dieser „Umverteilung“ für das lineare Wahrscheinlichkeitsmodell sind in den Modellen 3 bis 6 in Tabelle 2 ausgewiesen. Ohne Kontrolle der Gymnasialempfehlung zeigt sich der gleiche Effekt für den Migrationshintergrund wie im Ausgangsmodell 1: Noch immer wechseln 18% weniger türkischstämmige Schüler/innen auf das Gymnasium. Unter Kontrolle der Übergangsempfehlung findet sich zum einen gleichfalls eine unverminderte Reduktion des Effekts des Migrationshintergrundes (auf 0,02). Zum anderen – und dies ist entscheidender – ist auch der Effekt für den Einfluss der Gymnasialempfehlung in den Modellen 4 und 6 unverändert im Vergleich zu Modell 2 (0,74 bzw. 0,75). Somit wird der Einfluss der Gymnasialempfehlung in erster Linie aus den Daten der Kinder *ohne* Migrationshintergrund (bei denen sich die Verteilungen über die Modelle hinweg nicht verändern) abgeleitet.

Ferner existiert der empirische Befund, dass der Migrationshintergrund durch Kontrolle der Gymnasialempfehlung keine Rolle mehr spielt, unabhängig davon, ob die Hälfte oder keine/r der Schüler/innen türkischer Herkunft tatsächlich auch eine Gymnasialempfehlung erhalten hat. Allein die Tatsache, dass deutlich mehr Schüler/innen *ohne* Migrationshintergrund eine Gymnasialempfehlung erhalten und dass sie dann auch häufiger auf das Gymnasium wechseln, führt zu den in Modell 4 und 6 dargestellten Ergebnissen. Unsere herkömmliche Regressionsanalyse im *Intergruppenvergleich* lässt folglich *keine* Schlüsse darüber zu, ob eine

Gymnasialempfehlung auch zu einem höheren Gymnasialübergang bei Migranten führt.

Dazu ist es erforderlich, einen *Intragruppenvergleich* unter den Migrantenkindern vorzunehmen und für sie separat herauszufinden, wie der „Erfolg“ der 28,1% der Kinder mit türkischer Herkunft, die auf das Gymnasium wechseln (siehe Tabelle 1), zu erklären ist. Analysegrundlage sind daher im Folgenden nur die Kinder türkischer Herkunft. In einem ersten Schritt erfolgt zunächst eine Ist-Zustandsbeschreibung des Gymnasialübergangs (ja/nein) in Abhängigkeit von der Gymnasialempfehlung. Das heißt, es wird quantifiziert, welche und wie viele Schüler/innen aus der benachteiligten Gruppe überhaupt von dem Mechanismus betroffen sind. In einem zweiten Schritt gilt es dann, die Schüler/innen türkischer Herkunft, die es ohne Gymnasialempfehlung auf das Gymnasium „schaffen“ (abweichende Fälle), zu betrachten.

Wie Tabelle 3 ausweist, stellt die Gymnasialempfehlung auch für die Schüler/innen mit türkischer Herkunft einen *hinreichenden* Prädiktor für den Übergang auf das Gymnasium dar. Rund 92% mit einer Gymnasialempfehlung wechseln auf das Gymnasium; nur 8% besuchen trotz Gymnasialempfehlung eine andere Schulform (siehe Zeile „Mit Gymnasialempfehlung“). Die Übergangsempfehlung ist somit auch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund ein zentraler (hinreichender) Mechanismus (vgl. Abbildung 2 in Abschnitt 2). Gleichzeitig wird allerdings deutlich, dass von allen Migrantenkindern, die letztlich ein Gymnasium besuchen, nur 60% auch eine entsprechende Empfehlung erhalten haben, während für rund 40% eine andere Ursache (Gelingensbedingung) den Übergang befördert hat (siehe Spalte „Übergang auf das Gymnasium“).

Tab. 3: Verteilung der Übergangsempfehlung und des Übergangs bei Schüler/innen mit türkischer Herkunft

| | Übergang auf das Gymnasium (Y=1) | Übergang auf eine andere Schulform (Y=0) | Anteile insgesamt |
|--------------------------------|----------------------------------|--|-------------------|
| Mit Gymnasialempfehlung (X=1) | 91,5 60,2 | 8,5 2,2 | 100,0 18,5 |
| Ohne Gymnasialempfehlung (X=0) | 13,7 39,8 | 86,3 97,8 | 100,0 81,5 |
| Anteile insgesamt | 28,1 100,0 | 71,9 100,0 | 100,0 100,0 |

N=440

Quelle: eigene Berechnungen; Simulation

Im Unterschied dazu geht in der Gruppe ohne Migrationshintergrund die überwiegende Mehrheit der Übergänge ins Gymnasium mit einer entsprechenden Gymnasialempfehlung einher (d. h. im simulierten Datensatz hatten 86% derjenige, die einen Übergang hatten, auch eine entsprechende Empfehlung – im Vergleich zu 60% bei den Migrantenkindern). Während in der Gruppe ohne Migrationshintergrund die Gymnasialempfehlung somit fast schon eine hinreichende und notwendige Bedingung darstellt (siehe Abbildung 2 in Abschnitt 2), gibt es bei jenen mit

Migrationshintergrund deutlich mehr Übergänge ins Gymnasium *ohne* entsprechende Empfehlung (rund 40% im Vergleich zu 14% bei denen ohne Migrationshintergrund; vgl. hierzu auch Gresch 2012: 172f.). Hier könnte (und sollte) weitere Forschung ansetzen, mit der versucht wird zu erklären, welche Ursachen hinter dem Gelingen dieser 40% liegen und inwiefern hier institutionell beeinflussbare Einflussfaktoren eine Rolle spielen.

Insgesamt hat das Beispiel verdeutlicht, dass herkömmliche Verfahren zur Identifikation von ungleichheitsgenerierenden Mechanismen, bei denen keine Subgruppenanalyse für einzelne benachteiligte Gruppen vorgenommen wird, Gefahr laufen können, Mechanismen zu verallgemeinern, die für die benachteiligte Subgruppe eine geringe(re) oder gar untergeordnete Rolle spielen.

5.1.2 Ungleiche Mechanismen des Ausbildungszugangs in segmentierten Ausbildungsmärkten

Paula Protsch

Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben geringere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als Jugendliche mit Realschulabschluss oder Abitur. Als Erklärung für diese ungleichen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt wird häufig das Warteschlangenmodell von Thurow (1975) herangezogen (vgl. Müller 2001; Steinmann 2000). Arbeitgeber würden demnach Abiturient/innen und Jugendliche mit Realschulabschluss und guten Schulnoten ganz oben in der Bewerberschlange einordnen, da sie die höchste Lernfähigkeit signalisieren. Jugendliche mit Hauptschulabschluss und schlechten Schulnoten würden in diesem Ranking ganz unten stehen und nur bei einem Mangel an höher gebildeten Bewerber/innen ausgewählt werden. Wir beobachten jedoch, dass viele Jugendliche ohne eine Lehrstelle verbleiben, obwohl gleichzeitig viele Ausbildungsplätze unbesetzt sind. Zudem ist der eingeschränkte Zugang der Hauptschüler/innen zu Ausbildung nicht berufsübergreifend über gestiegene kognitive und nicht-kognitive Anforderungen zu erklären (Protsch 2013). Stattdessen sind Hauptschüler/innen heute in vielen attraktiveren Berufssegmenten zunehmend von Diskriminierungs- und Diskreditierungsprozessen betroffen. Bessere Chancen bestehen hingegen in Ausbildungsberufen, die mit einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko einhergehen. Diese Segmentierungstendenzen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten verfestigt.

Die Segmentierung von Ausbildungsmärkten impliziert zugleich, dass – im Gegensatz zum einfachen Warteschlangenmodell – nicht von *einer* Bewerberschlange, *einer* Ausbildungsplatzschlange und daher *einem* Allokationsmechanismus auszugehen ist, sondern dass sich die Zugangsmechanismen zwischen attraktiveren und weniger attraktiveren Segmenten unterscheiden. Da die Segmentierung entlang des Schulabschlussniveaus besteht, ist anzunehmen, dass sich ungleiche Zugangsmechanismen daran aufzeigen lassen, dass *je nach der Bildungsgruppe andere Faktoren für eine erfolgreiche Ausbildungssuche relevant sind*. Um dies zu überprüfen, muss die (in der quantitativ-empirischen Forschung) bisher „gewohnte“ Perspektive des Vergleichs *zwischen* Bildungsgruppen verlassen und ein Vergleich *innerhalb* von Bildungsgruppen vorgenommen werden (siehe Abschnitt 2 und 3.1).

Mit dem Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) wurden daher für Jugendliche mit Haupt- und Jugendliche mit Realschulabschluss – getrennt – diskrete Hazardratenmodelle berechnet, und es wurde die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine voll qualifizierende Ausbildung untersucht (siehe dazu Protsch 2012; Protsch/Dieckhoff 2011).¹⁷ Für die Gruppe der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss zeigte sich, dass diejenigen erfolgreich sind, die gute Noten in Mathematik vorweisen können. Anzunehmen ist, dass gute Schulnoten in weniger attraktiven Ausbildungssegmenten notwendig sind, um sich in erster Linie gegen Mitbewerber/innen aus der eigenen Bildungsgruppe durchsetzen zu können. Hingegen konnte

17 Die berichteten Regressionsergebnisse haben auch dann Bestand, wenn verschiedene sozioökonomische Merkmale sowie föderale Unterschiede in der Bildungspolitik statistisch kontrolliert werden.

weder für die kognitiven Grundfähigkeiten¹⁸ noch für den Big-Five-Persönlichkeitsfaktor *Gewissenhaftigkeit*, der für arbeitsmarktrelevante nicht-kognitive Fähigkeiten steht, ein signifikanter Effekt nachgewiesen werden. Auch innerhalb der Gruppe der Realschüler/innen spielen kognitive Grundfähigkeiten keine Rolle.¹⁹ Ein schneller Ausbildungsstart ist für sie allerdings – auch bei einer schlechteren Mathematiknote – eher möglich als für Hauptschüler/innen. Während eine bessere Note für Realschüler/innen die Übergangswahrscheinlichkeiten nicht erhöht, zeigt sich ein signifikanter Effekt von *Gewissenhaftigkeit*. Denkbar ist daher, dass Realschüler/innen durch ein gewissenhaftes Suchverhalten und/oder ein entsprechendes Auftreten in den mehrstufigen Bewerbungsverfahren in attraktiveren Ausbildungssegmenten eher schlechtere Schulleistungen kompensieren können als Hauptschüler/innen.

Mit der hier angewandten Analysestrategie lässt sich ferner der Frage nachgehen, ob sich die „erfolgreichen Fälle“ – also jene, die einen Ausbildungsplatz gefunden haben – in der benachteiligten Gruppe der Hauptschüler/innen auf institutionalisierbare Gelingensbedingungen zurückführen lassen.²⁰ Hier zeigt sich, dass bei der Ausbildungssuche auch jene Jugendlichen mit Hauptschulabschluss erfolgreich sind, die durch ihre Eltern ratgebende Unterstützung erhalten, sowie diejenigen, die in einem Bundesland mit einem hohen Anteil an Hauptschüler/innen zur Schule gegangen sind. Aus diesen Befunden können zwei Dinge für die Verbesserung der Situation von benachteiligten Jugendlichen gelernt werden: Zum einen könnte eine sozialpädagogische Begleitung des Übergangsprozesses „Schule – Ausbildungsmarkt“ stärker institutionalisiert werden, auch wenn sie eine Unterstützung durch das Elternhaus sicherlich nicht ersetzen kann. Zum anderen werden Jugendliche mit Hauptschulabschluss in jenen Teilen Deutschlands weniger diskriminiert bzw. diskreditiert, in denen sie keine „soziale Minderheit“ darstellen (vgl. Solga 2005). Hier werden sie als eine Bewerbergruppe wahrgenommen, die durchaus *ausbildungsfähig* ist. „Ausbildungsreife“ ist damit kontextabhängig und nicht absolut definiert (vgl. auch Kohlrausch/Solga 2012). Dies unterstützt das Fazit aus Beispiel 5.2.1, dass Ausbildungsbetriebe bereit sind, Jugendliche mit Hauptschulabschluss auszubilden, wenn Betriebe Gelegenheiten haben, diese Jugendlichen besser kennenzulernen.

18 Kognitive Grundfähigkeiten sind nicht mit schulischen Leistungen oder Kompetenzen gleichzusetzen. Sie weisen das Lernpotenzial von Personen aus, das jedoch erst durch Lernprozesse in Leistungen und Kompetenzen transferiert wird (vgl. Solga et al. 2005; Uhlig et al. 2009).

19 Eine Ursache dafür ist, dass, selbst wenn Betriebe Tests im Auswahlverfahren verwenden, diese Tests zumeist das Schulwissen (und nicht kognitive Grundfähigkeiten, z. B. in Form von Intelligenztests) abfragen (vgl. Protsch/Solga 2012).

20 An dieser Stelle ist anzumerken, dass Gelingen hinsichtlich des Zugangs zu Ausbildung entgegen der hier verkürzten Darstellung (mindestens) zweistufig zu definieren ist. Zunächst ist es wichtig, Ausbildungslosigkeit zu vermeiden. Steht dieses Gelingen im Vordergrund, ist jede Art von einer voll qualifizierenden Ausbildung als ein Erfolg zu werten. Zweitens stellt sich die Frage, um was für eine Ausbildung es sich handelt und mit welchen Erwerbchancen und -risiken Absolvent/innen rechnen müssen. Ein Erfolg wider die Erwartung wäre dann innerhalb der Subpopulation der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss darüber zu definieren, ob ein Ausbildungsberuf erlernt wird, der z. B. mit einer hohen Beschäftigungssicherheit einhergeht.

5.1.3 Beobachtbarkeit nicht-kognitiver Merkmale und ihr relativer Einfluss im Vergleich zu Fachnoten²¹

Heike Solga

Mit dem folgenden Beispiel soll der Intragruppenvergleich für Jugendliche mit Hauptschulabschluss (siehe Abschnitt 5.1.2) weiter vertieft werden – und zwar für die Gruppe jener, die bereits nach der 9. Klasse die Schule verlassen. Zudem soll über ein spezielles Untersuchungsdesign der Frage nachgegangen werden, unter welchen Bedingungen auch bei ihnen nicht-kognitive Kompetenzen eine Rolle für den Übergang in eine Ausbildung spielen können.

Je nachdem, welche Merkmale von Individuen in Rekrutierungsprozessen beobachtbar sind, können sie in unterschiedlicher Weise die Rekrutierungschancen von Individuen beeinflussen. Ob beispielsweise nicht-kognitive Merkmale oder kognitive Kompetenzen im Vergleich zu Bildungsabschlüssen oder Schulnoten eine Rolle spielen, hängt auch davon ab, ob nicht-kognitive Merkmale oder kognitive Kompetenzen in irgendeiner Form in Bewerbungsunterlagen (z. B. als Noten für Sozialverhalten oder als Testergebnisse) ausgewiesen sind oder durch das Rekrutierungsverfahren (in Gesprächen oder Tests) beobachtet werden können. „Beobachtbarkeit“ wäre hier also die Zusatzbedingung Z (siehe Abschnitt 3). Sind nicht-kognitive Eigenschaften nicht beobachtbar für Betriebe, dann können sie das betriebliche Rekrutierungsverhalten nicht beeinflussen – und unter diesen Bedingungen werden Zertifikate logischerweise eine größere Bedeutung haben als (nicht beobachtbare oder beobachtete) soziale Kompetenzen, Persönlichkeitseigenschaften oder Fachkompetenzen.

Zur Untersuchung des relativen Einflusses dieser unterschiedlichen (Produktivitäts-)Merkmale auf die Ausbildungs- oder Arbeitsmarktchancen ist es sinnvoll, ein Analysedesign zu wählen, in dem eine Bildungsgruppe nicht nur nach diesen Merkmalen differenziert werden kann (d. h. für diese Merkmale Informationen zur Verfügung stehen), sondern auch danach, ob nicht-kognitive Merkmale und Fachleistungen wahrgenommen werden können oder nicht. Es sind also unterschiedliche Kontexte für Rekrutierungen als Analysedesign erforderlich. Für einen Datensatz von Abgänger/innen der 9. Klassen von Niedersächsischen Hauptschulen (siehe Solga/Kohlrausch 2012) liegt ein solches Design vor. Zum einen gibt es Informationen über die Abschlussnoten in Deutsch und Mathematik sowie im Arbeits- und im Sozialverhalten und über die Gewissenhaftigkeit (gemessen mit dem sogenannten Big-Five-Instrumentarium). Zum anderen unterscheiden sich diese Abgänger/innen danach, ob sie in der 8. und 9. Klasse wöchentlich Betriebspraktika hatten oder nicht. Im Unterschied zu vielen vorhanden Datensätzen bestehen hier also folgende Vorteile für die Untersuchung der oben genannten Forschungsfrage: (1) Betriebe haben auf den Zeugnissen Indikatoren sowohl für die Fachleistungen als auch die nicht-kognitiven Leistungen (in Form von sogenannten Kopfnoten). (2) Für diese Jugendlichen waren die Betriebe in unterschiedlichem Maße in der Lage, Persönlichkeitsunterschiede zu beobachten – je nachdem, ob die Jugendlichen regelmäßige Betriebspraktika hatten oder nicht.

²¹ Ausführlicher nachzulesen in Solga/Kohlrausch (2012).

Hypothesen, die aus unterschiedlichen theoretischen Überlegungen zum sogenannten „Verdrängungsmechanismus“ (oder *crowding out*) abgeleitet werden könnten (vgl. Solga/Kohlrausch 2012), sind folgende:

- H1: Je besser die Note im Arbeitsverhalten sind, desto höher sollten – *ceteris paribus* – die Ausbildungschancen sein.
- H2: Angesichts der geringen fachlichen Erwartungen, die Arbeitgeber gegenüber Hauptschulabsolventen haben, sollten – *ceteris paribus* – Noten im Arbeitsverhalten einen größeren Einfluss auf die Ausbildungschancen haben als die Fachleistungen.
- H3: Über die Note im Arbeitsverhalten hinaus sollten Persönlichkeitseigenschaften nur bei jenen die Ausbildungschancen beeinflussen, bei denen Betriebe diese durch längere und regelmäßige Praktika beobachten konnten.

Empirisch konnte sowohl Hypothese 1 als auch Hypothese 2 verifiziert werden. Dies signalisiert, dass, wenn Betriebe für leistungsschwache Jugendliche Indikatoren für ihr soziales Verhalten haben, vor allem Letztere ihre Ausbildungschancen differenzieren. Hypothese 3 konnte hingegen empirisch nicht bestätigt werden (für eine Erklärung siehe Solga/Kohlrausch 2012).

Was lernen wir aus diesen Befunden? Analysen zum Verdrängungsmechanismus müssen – wie das Beispiel in Abschnitt 5.1.2 gezeigt hat – einerseits die Segmentierung von Ausbildungsmärkten in Rechnung stellen. Andererseits müssen sie kognitive und nicht-kognitive Signale berücksichtigen und spezifizieren, wie der Auswahlprozess erfolgt, d. h. ob und wie diese unterschiedlichen Signale von betrieblicher Seite aus beobachtet werden können. Können nicht-kognitive Signale bei leistungsschwachen Bewerber/innen im Rekrutierungsprozess beobachtet werden, dann spielen sie eine größere Rolle als die (ohnehin meist eher geringen) fachlichen Kompetenzen.

Ist eine derartiges Analysedesign, wie es hier verwendet wurde, nicht möglich – weil die Datengrundlage es nicht erlaubt oder weil in der Realität keine unterschiedlichen Beobachtungssettings existieren –, so ist zumindest darauf hinzuweisen, was die übliche Beobachtungssituation ist, und dabei zu reflektieren (oder zu untersuchen), wie es mit der Beobachtbarkeit unterschiedlicher Merkmale in Rekrutierungsprozessen bestellt ist.

Ein weiteres prominentes Beispiel in dieser Hinsicht sind anonymisierte Online-Bewerbungen, in denen die Beobachtbarkeit der Geschlechterzugehörigkeit, des Namens (und darüber ggf. Annahmen zum Migrationshintergrund) oder des Alters ausgeschaltet werden. Der Vergleich der Chancen dieser Personengruppen zu Rekrutierungssituationen, in denen dieses Merkmal/diese Merkmale sichtbar sind, erlaubt es dann abzuschätzen, ob statistische Diskriminierungsprozesse am Werk sind und wie groß ihr relativer Beitrag bei den real beobachtbar ungleichen Rekrutierungschancen ist.

5.1.4 Der Einfluss von Bildungs- und Arbeitsmarktinstitutionen auf das Ausmaß von Jugendarbeitslosigkeit

Christian Brzinsky-Fay

Ein weiteres Beispiel für den Mehrwert von Intragruppenvergleichen stellt die Anwendung von Qualitative Comparative Analysis (QCA) (vgl. Schneider/Wagemann 2012) auf der Makroebene zur Analyse von Institutioneneffekten dar. Es existiert zwar eine Reihe von theoretischen Ansätzen zur Wirkung von Makroeigenschaften (so z. B. Regimetheorien wie *Varieties of Capitalism* oder Wohlfahrtsstaatstypologien), die empirischen Evidenzen dafür sind hingegen rar und unterkomplex. Die Anwendung von QCA führt Forscher/innen zu einer differenzierteren Betrachtung von kausalen Prozessen und verlangt eine Unterscheidung der beiden kausalen Dimensionen „notwendig“ und „hinreichend“. Darüber hinaus ist QCA in der Lage, komplexe Kausalprozesse zu untersuchen, die im quantitativen Standardmodell gar nicht oder nur unzureichend berücksichtigt werden können. Von daher steht QCA aus methodischer Sicht stark im Einklang mit der Perspektive von Intragruppenvergleichen (sowie auch von institutionellen Gelingensbedingungen).

Dies soll am Beispiel der Untersuchung von institutionellen Bedingungen für die Jugendarbeitslosigkeitsquote gezeigt werden (Brzinsky-Fay, o.J.). Hier gilt es als empirisch wie auch theoretisch gesichert, dass sich ein hoher Beschäftigungsschutz ($X=1$) negativ auf Arbeitsmarkteintritte von Schulabgänger/innen auswirkt und in den entsprechenden Ländern zu einer höheren Jugendarbeitslosigkeitsquote ($Y=1$) führt (siehe z. B. Breen 2005; Julkunen 2010; van der Velden/Wolbers 2003). Allerdings gibt es in der Gruppe der Länder mit hohem Beschäftigungsschutz auch solche mit einer relativ niedrigen Jugendarbeitslosigkeitsquote, wie z. B. Deutschland oder Österreich. Die Anwendung von QCA erlaubt nun über einen Intragruppenvergleich weiterführende Aussagen in zweierlei Hinsicht: Erstens werden Ausreißer ($X=1$, aber $Y=0$) als logische Widersprüche explizit sichtbar und müssen durch Erweiterung des *causal field* (oder eine weitere Spezifizierung der *ceteris-paribus conditions* und *scope conditions*) aufgehoben werden. Das wird in der Regel dadurch erreicht, dass weitere Bedingungen in die Analyse mit einbezogen werden. Zweitens ist diese Methode in der Lage, andere kausale Pfade zu identifizieren („Äquifinalität“), die als alternative oder ergänzende Erklärungen dienen können. Es handelt sich hierbei um den Umstand, dass ein Ergebnis (hier niedrige Jugendarbeitslosigkeitsquote) auf verschiedenen Wegen erreicht werden kann (z. B. durch einen niedrigen Beschäftigungsschutz *oder* durch ein betriebliches Berufsausbildungssystem).

In diesem Beispiel wird daher für 30 OECD-Länder neben dem Beschäftigungsschutz nach weiteren institutionellen Merkmalen des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems (und der entsprechenden Kombinationen) gesucht, die hinreichend oder notwendig für eine hohe bzw. niedrige Jugendarbeitslosigkeitsquote sind. Als weitere institutionelle Merkmale werden – auf Basis unterschiedlicher theoretischer Überlegungen – die Stratifizierung und Standardisierung von Bildungssystemen, die Kompetenzunterschiede von Schüler/innen, der Anteil der Sekundarbildung mit beruflichen Ausbildungsinhalten sowie der gewerkschaftliche Einfluss untersucht. Es wäre beispielsweise nun denkbar, dass ein hoher Beschäftigungs-

schutz nur dann einen negativen Effekt auf das Niveau von Jugendarbeitslosigkeit hat, wenn gleichzeitig eine geringe Standardisierung von Bildungsabschlüssen vorliegt. Ferner ist es möglich, asymmetrische Kausalprozesse mit QCA zu erfassen. Das heißt, ein Zusammenhang von hohem Beschäftigungsschutz und hoher Jugendarbeitslosigkeitsquote geht hier nicht zwingend mit dem umgekehrten Zusammenhang von niedrigem Beschäftigungsschutz und niedriger Jugendarbeitslosigkeitsquote einher. Die Bedingungen für eine hohe Jugendarbeitslosigkeitsquote können sich grundlegend von den Bedingungen für niedrige Jugendarbeitslosigkeitsquote unterscheiden. Folglich werden die Analysen mit QCA immer getrennt für positive (hohe) und negative (niedrige) Ausprägungen des jeweils untersuchten Ergebnisses (Y) durchgeführt.

Diesbezüglich wurden mit QCA kausale Kombinationen erkannt (auch bezeichnet als INUS-Bedingungen) (vgl. Mackie 1974; Mahoney 2008). Empirisch zeigte sich nun unter anderem, dass innerhalb der Gruppe der Länder mit hohem Beschäftigungsschutz ($X=1$) eine bemerkenswerte Varianz im Ausmaß von Jugendarbeitslosigkeit (Y) existiert. In Deutschland und Österreich ist der Beschäftigungsschutz relativ hoch, die Jugendarbeitslosigkeitsquote jedoch relativ niedrig. Demzufolge müssen für beide Länder weitere Bedingungen existieren, die den theoretischen Kausalmechanismus außer Kraft setzen oder zumindest abschwächen. In der Analyse zeigte sich bspw. das Ergebnis, dass der Beschäftigungsschutz nur dann entsprechend dem ungleichheitsgenerierenden Mechanismus wirkt, wenn gleichzeitig die Standardisierung der Bildungszertifikate niedrig ist, d. h. ein hoher Beschäftigungsschutz führt nur unter der Bedingung einer niedrigen Standardisierung des Bildungssystems zu einer hohen Jugendarbeitslosigkeitsquote. Dies erklärt, warum in Deutschland und Österreich der Beschäftigungsschutz hoch, die Jugendarbeitslosigkeitsquote aber niedrig ist, denn in beiden Ländern ist der zweite Teil der Bedingung – niedrige Standardisierung – nicht erfüllt. Somit kann der hohe Beschäftigungsschutz seine Wirkung nicht entfalten. Insofern stellen standardisierte Ausbildungsinhalte und -zertifikate als klare Qualifikationssignale an die Arbeitgeber eine Zusatzbedingung Z für den Zusammenhang von Beschäftigungsschutz (X) und Ausmaß an Jugendarbeitslosigkeit (Y) dar (es gilt also: $X=1$ und $Z=0 \rightarrow Y=1$ sowie $X=1$ und $Z=1 \rightarrow Y=0$). Dem entspricht auch das generelle Ergebnis dieser Untersuchung: Keines der untersuchten Merkmale stellt allein, d. h. unabhängig von anderen, eine hinreichende oder notwendige Bedingung für eine hohe oder niedrige Jugendarbeitslosigkeitsquote dar.

5.1.5 Arbeitslosigkeitsrisiko gering Qualifizierter im Ländervergleich

Heike Solga

Es ist bekannt, dass für gering Qualifizierte in der Regel ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko besteht als für höher Qualifizierte (vgl. Gesthuizen et al. 2011; Solga 2008). Hier gibt es jedoch deutliche Länderunterschiede: In Italien, den Niederlanden oder Finnland bspw. ist das relative Arbeitslosigkeitsrisiko von gering Qualifizierten deutlich geringer als in Deutschland, Norwegen oder der Schweiz.

In der Forschung gibt es nun mehrere Erklärungen dafür, warum gering Qualifizierte ein höheres Arbeitslosigkeitsrisiko haben. Eine prominente Erklärung ist die statistische Diskriminierung, d. h. die Beurteilung der Leistungsfähigkeit des einzelnen Individuums auf Basis seiner Gruppenzugehörigkeiten. Wird nun davon ausgegangen, dass mit steigender Bildungsbeteiligung der Bevölkerung geringe Bildung nicht mehr als ein strukturelles Problem, sondern als eine individuelle Leistungsschwäche gesehen wird – so wäre im Ländervergleich zu erwarten, dass statistische Diskriminierungsprozesse häufiger in jenen Ländern auftreten, in denen gering Qualifizierte eine „von der herrschenden Bildungsnorm abweichende Minderheit“ darstellen (vgl. Solga 2005). Empirisch heißt das: Je kleiner die Gruppe gering Qualifizierter ist, desto höher sollte die Diskriminierungsgefahr und damit ihr Arbeitslosigkeitsrisiko sein. Und in der Tat gibt es einen derartigen Zusammenhang von Gruppengröße und Arbeitslosigkeitsquote bei gering Qualifizierten, wie international vergleichende Analysen zeigen, in denen in Mehrebenenmodellen neben der Gruppengröße für eine Vielzahl weiterer individueller und wirtschaftlicher Faktoren, die das Arbeitslosigkeitsrisiko gleichfalls beeinflussen können, kontrolliert wurde (siehe Gesthuizen et al. 2011; Solga 2008).

Dieser Befund eines erhöhten Diskriminierungsrisikos ist sicherlich interessant und wurde als eine Ursachenerklärung in der *Scientific Community* akzeptiert. Doch was lernen wir aus diesem Befund, wenn wir nach den Möglichkeiten der Verringerung des relativen Arbeitslosigkeitsrisikos fragen? Sollte man Ländern mit einem geringen Anteil an gering Qualifizierten – wie bspw. Deutschland – wirklich raten: Vergrößert wieder die Gruppe der gering Qualifizierten, dann werden diese weniger diskriminiert und die Ungleichheit verringert sich? Dies wäre sicherlich weder in individueller noch in wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht sinnvoll. Der einfache Umkehrschluss führt hier zu keiner „sinnvollen“ Erkenntnis dafür, wie diese Ungleichheit abgebaut werden kann.

Hier kommt nun die Analyseperspektive von Intragruppenvergleichen ins Spiel. Das heißt, wird berücksichtigt, dass es sich bei diesem Befund um eine Wahrscheinlichkeitsaussage handelt, dann gibt es auch „abweichende Fälle“. In diesem Beispiel sind das jene Länder, in denen das relative Arbeitslosigkeitsrisiko von gering Qualifizierten vergleichsweise gering ist ($Y=0$), obgleich die Gruppe der gering Qualifizierten eine „Minderheit“ darstellt ($X=1$). Das sind z. B. Finnland, Dänemark und Kanada. Die spannende Frage ist nun: Warum spielen in diesen Ländern Diskriminierungsprozesse eine geringere Rolle? Das heißt, worin unterscheiden sie sich bspw. von Ländern wie Deutschland, Norwegen und der Schweiz, die gleichfalls einen kleinen Anteil an gering Qualifizierten ($X=1$) haben, aber ein theoriekonform hohes relatives Arbeitslosigkeitsrisiko ($Y=1$)?

Hier zeigt sich folgender interessanter Unterschied: In den abweichenden Ländern ist der Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft deutlich geringer als in den theoriekonformen Ländern. Damit ist die Gruppe der gering Qualifizierten in den theoriekonformen Ländern sozial selektiver als in den abweichenden Ländern. Zusammengedacht heißt das: Der Minderheitenstatus führt vor allem dann zu einem höheren Arbeitslosigkeitsrisiko, wenn die soziale Selektivität (oder „die soziale Verarmung“) der Gruppe der gering Qualifizierten – Zusatzbedingung Z – groß ist. Das bedeutet: Diskriminierungsprozesse sind vor allem dann von Bedeutung, wenn der Minderheitenstatus nicht durch arbeitsmarktrelevante Netzwerkressourcen kompensiert werden kann. Angesichts dieses Befunds wäre nicht die Gruppengröße per se das Problem, vielmehr müssten soziale Disparitäten im Bildungszugang abgebaut werden, um so die soziale Durchmischung von Bildungsgruppen zu erhöhen und dadurch das relative Arbeitslosigkeitsrisiko gering qualifizierter Personen zu verringern.

5.2 Institutionelle Gelingensbedingungen

5.2.1 Verringerung der Diskreditierungsgefahr von Hauptschulabgänger/innen²²

Heike Solga

Statistische Diskriminierung – und zugespitzt, Diskreditierung – wurde als ein zentraler Mechanismus der Benachteiligung von gering qualifizierten Jugendlichen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mehrfach nachgewiesen (vgl. z. B. Bills 1988; Rosenbaum/Binder 1997; Solga 2005, 2008). Mit einem Intragruppenvergleich von besonders benachteiligten Jugendlichen – Hauptschulabgänger/innen nach der 9. Klasse – auf dem deutschen Ausbildungsmarkt kann einerseits untersucht werden, ob Diskreditierungsprozesse wirklich eine zentrale Rolle spielen und ob es andererseits Möglichkeiten gibt, diesen Prozessen entgegenzuwirken.

Die zentrale Hypothese für Diskreditierung ist, dass diese Jugendlichen nicht nur geringere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben, sondern dass sie oft gänzlich aus der Bewerberschlange aussortiert werden. Erklärt wird dies unter anderem mit sozialpsychologischen Prozessen auf Seiten der Arbeitgeber – im Sinne von: Je kleiner eine negativ konnotierte Gruppe ist, desto größer ist die Gefahr, dass negative Attributionen verstärkt werden und positive Merkmale der Gruppenmitglieder nicht mehr ins Blickfeld geraten (können) (vgl. Fiske 1998: 370; Jones et al. 1984: 315).

Unter der Voraussetzung, dass der Mechanismus korrekt spezifiziert wurde, gilt es also zu fragen, unter welchen Bedingungen Z wir einen Übergang in eine Ausbildung ($Y=1$) bei gering(st) qualifizierten Jugendlichen ($X=1$) finden oder, anders formuliert, unter welchen Bedingungen sie seltener aussortiert werden. Wie können Betriebe von ihrer „Ausbildungsfähigkeit“ erfahren? Die Arbeitsmarktforschung hat hier gezeigt, dass ein „Klebeffekt“ sich positiv bei (Langzeit-)Arbeitslosen auf deren Wahrnehmung als „Beschäftigungsfähige“ auswirken kann und diesen zu einem (Wieder-)Einstieg in Beschäftigung verhelfen kann (vgl. De Graaf-Zijl et al. 2004; Gash 2008; de Koning 1993). Wendet man dies auf den Ausbildungsmarkt an, so könnte sich zeigen, dass längere und regelmäßige Praktika von Hauptschulabgänger/innen Betrieben die Möglichkeit geben, positive Screening-Erfahrungen zu machen. Im Ergebnis könnten dadurch die Ausbildungschancen erhöht werden. Diese Erfahrungen sollten zudem davon abhängig sein, welche Aufgaben Jugendliche während dieser Praktika ausführen. Von daher wäre von folgenden Hypothesen auszugehen:

H1: Gering qualifizierte Jugendliche mit regelmäßigen betrieblichen Praxistagen haben – ceteris paribus – eine höhere Ausbildungschance als gering qualifizierte Jugendliche ohne regelmäßige Praxistage.

H2: Je länger der Verbleib im selben Betrieb bei diesen regelmäßigen betrieblichen Praxistagen ist, desto höher sollte – ceteris paribus – zudem die Ausbildungschance sein.

²² Ausführlicher nachzulesen in Solga/Kohlrausch (2012).

H3: Der positive Effekt dieser regelmäßigen betrieblichen Praxistage sollte zudem größer sein, wenn auch die Note für das Arbeitsverhalten gut ist, da gleichgerichtete Einschätzungen von Betrieben und Lehrer/innen der Diskreditierung stärker entgegenwirken sollten.

H4: Der positive Effekt dieser regelmäßigen betrieblichen Praxistage sollte ferner größer sein bei Jugendlichen, die qualifizierte Tätigkeiten an diesen Tagen ausüben, da hier häufiger schon die „Stärken“ der Jugendlichen entdeckt wurden.

Für die Analysen wird ein Datensatz von Abgänger/innen der 9. Klassen von niedersächsischen Hauptschulen verwendet (siehe Solga/Kohlrausch 2012). Diese Abgänger/innen unterscheiden sich danach, ob sie in der 8. und 9. Klasse wöchentlich Betriebspraktika hatten oder nicht.

Empirisch konnten drei der vier Hypothesen bestätigt werden: H1, H2 und H4. Für Hypothese H3 waren die Befunde nicht signifikant (gingen aber in die richtige Richtung). Diese Befunde weisen darauf hin, dass gering qualifizierte Jugendliche üblicherweise ganz am unteren Ende der Bewerberschlange platziert oder sogar aussortiert werden. Wenn Betriebe allerdings die Gelegenheit haben, diese Jugendlichen kennenzulernen und damit auch ihre Stärken und Motivationen, so erhöht sich die Chance, dass sie diesen Jugendlichen wieder einen Ausbildungsplatz geben, und die Diskriminierungsgefahr wurde wirksam verringert. Dies unterstützt zugleich die theoretische Überlegung, dass statistische Diskriminierung auf einem Mangel an Erfahrung mit benachteiligten Gruppen beruht.

Im Sinne von institutionellen Gelingensbedingungen ermöglicht diese Analyse die Schlussfolgerung, dass die Ausbildungssituation von leistungsschwachen Jugendlichen durch längerfristige und regelmäßige Formen einer betrieblichen An- und Einbindung verbessert werden kann – wie z. B. durch die Praxistage in Niedersachsen und Bayern oder die Einstiegsqualifizierung der Bundesagentur für Arbeit (wenn Letztere nicht selektiv den eher besser qualifizierten Ausbildungssuchenden, d. h. jenen mit Realschulabschluss, vorbehalten blieben; vgl. Baethge et al. 2007: 53f.).

5.2.2 Institutionelle Gelingensbedingungen für betriebliche Weiterbildung

Philip Wotschack

Das Projekt „Betriebliche Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik im Lebensverlauf“²³ fragt nach den institutionellen Gelingensbedingungen für Lebenslanges Lernen im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung. Es stellt ein Beispiel aus der qualitativen Betriebsfallforschung dar, bei der auf Basis einer intensiven Analyse von („untypischen“) weiterbildungsaktiven Betrieben Hypothesen zu förderlichen institutionellen Rahmenbedingungen der betrieblichen Weiterbildung entwickelt werden. Um die Allgemeingültigkeit dieser Hypothesen zu überprüfen, werden die durch qualitative Analysen identifizierten Wirkungszusammenhänge in einem zweiten (noch nicht abgeschlossenen) Analyseschritt anhand von Daten des IAB-Betriebspanels überprüft.

Ausgangspunkt des Projekts ist die Beobachtung, dass die Mehrheit der Betriebe und Beschäftigten in Deutschland sich durch eine eher geringe Weiterbildungsbeteiligung auszeichnet. Nach Daten des IAB hat 2011 rund die Hälfte der Betriebe Weiterbildungsmaßnahmen zeitlich oder finanziell gefördert (vgl. Bechmann et al. 2012). Nur ein Fünftel der Betriebe hat dies von 2000 bis 2008 kontinuierlich (sprich: jedes Jahr) getan (vgl. Bechmann et al. 2010). Die Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten lag 2011 bei weniger als einem Drittel. Bestimmte Gruppen, wie gering qualifizierte oder weibliche Beschäftigte mit Betreuungs- oder Pflegeverpflichtungen, sind dabei besonders selten vertreten (Gillen et al. 2010). Eine wichtige Ursache für die geringe Weiterbildungsbeteiligung sind Transaktionskostenprobleme, die mit Weiterbildungsentscheidungen verbunden sind (vgl. Wotschack et al. 2012; Wotschack 2012): Die Kosten für Weiterbildung (in Form von Zeit- und Geldinvestitionen) müssen bereits in der Gegenwart getragen werden, während der zukünftige Nutzen für Beschäftigte wie Betriebe im Prinzip unsicher ist (vgl. Crouch 2004). Beschäftigte sind mit dem Risiko konfrontiert, dass die mit Weiterbildung anvisierten Vorteile, wie Arbeitsplatzsicherheit, beruflicher Aufstieg oder finanzielle Vorteile, vom Arbeitgeber verwehrt werden können. Betriebe sind mit dem Risiko konfrontiert, dass Weiterbildungsinvestitionen nicht die gewünschten Produktivitätseffekte erbringen bzw. durch Erwerbsunterbrechungen oder einen möglichen Arbeitgeberwechsel verloren gehen. Die Kosten für Weiterbildung (in Form von Zeit und Geld) stehen ferner in Konkurrenz zum teilweise akuten Zeit- und Geldbedarf der Betriebe und Haushalte. Bei Betrieben und Beschäftigten, bei denen die verfügbaren Ressourcen gering und der Nutzen von Bildungsinvestitionen mit größeren Unsicherheiten verbunden sind, stellt Weiterbildung somit besonders häufig ein Problem dar. Transaktionskostenprobleme (*Mechanismus M*) bei betrieblichen Weiterbildungsentscheidungen führen also dazu, dass Beschäftigte mit bestimmten Merkmalen ($X=1$), wie zum Beispiel einer geringen Qualifikation oder einem hohen außerberuflichen Betreuungsbedarf, nicht an betrieblicher Weiterbildung teilhaben (Ergebnis $Y=1$).²⁴

23 Projekt „Betriebliche Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik im Lebensverlauf“, Leitung: Prof. Dr. Heike Solga, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (12/2009-06/2013), gefördert von der Hans-Böckler-Stiftung.

24 Siehe Abbildung 3 in Abschnitt 3.2.

Betriebe, in denen auch diese Beschäftigtengruppen regelmäßig und intensiv an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, schränken die Generalisierbarkeit dieses Mechanismus als *hinreichend* ein. Offensichtlich wirken hier Bedingungen (Z), die die skizzierten Transaktionskostenprobleme reduzieren oder sogar aufheben. Diese Bedingungen zu identifizieren, ist ein zentrales Ziel des Projekts. Ausgehend vom methodischen Ansatz der exemplarisch vertiefenden Fallstudienforschung (vgl. Pongratz/Trinczek 2010) wurden dazu zehn „Vorreiterbetriebe“ identifiziert, die sich durch eine intensive Weiterbildungsaktivität auszeichnen und dabei auch typischerweise benachteiligte Beschäftigtengruppen, wie gering qualifizierte oder weibliche Beschäftigte in der Familienphase, einbeziehen. Durch umfassende Recherchen und Vorgespräche wurden letztlich zehn Betriebe herausgefiltert, die diese Kriterien am besten erfüllen. Dabei wurde zugleich eine Varianz hinsichtlich der Größe der Betriebe, Beschäftigtenstruktur und Wirtschaftssektoren sichergestellt (siehe zum Projektdesign ausführlich Wotschack et al. 2011). Im Rahmen von zehn kurzen und fünf intensiven Fallstudien (basierend auf Dokumentenanalysen, Beschäftigteninterviews sowie ausführlichen Expertengesprächen mit Vertretern und Vertreterinnen der Personalleitung, des Betriebsrats und weiterer Arbeitnehmervertretungen) sind die betrieblichen und überbetrieblichen Bedingungskonstellationen herausgearbeitet worden, die im Resultat zu einer hohen betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung führen.

Theoretisch geht das Projekt mit der Transaktionskostentheorie (Williamson 1985) davon aus, dass institutionelle Arrangements (oder Governance-Strukturen) im Sinne formeller und informeller Vereinbarungen, Regelungen und Normen eine wichtige Lösung für Transaktionskostenprobleme darstellen (vgl. Nienhüser et al. 2012). Wir nehmen an, dass Betriebe und Beschäftigte bei Weiterbildungsentscheidungen die damit verbundenen Kosten (in Form von Zeit- und Geldinvestitionen) und Risiken (in Form des möglichen Verlusts der Investition oder der Nichterreicherung der angestrebten Vorteile) antizipieren. Institutionelle Arrangements können diese Kalküle in dreifacher Hinsicht beeinflussen und damit zur Überwindung von Transaktionskostenproblemen in der betrieblichen Weiterbildung beitragen.

1. Sie können *die betrieblichen Kosten von Weiterbildung (in Form von Zeit und Geld) senken*, wenn beispielsweise eigene oder regionale Ausbildungseinrichtungen und Bildungsprogramme bestehen, auf die zurückgegriffen werden kann oder wenn passende staatliche Fördermittel (etwa im Falle von Qualifizierungsmaßnahmen in der Kurzarbeit) zur Verfügung stehen.
2. Sie können *Unsicherheiten und Risiken von Weiterbildungsaktivitäten vermindern*, indem sie Verbindlichkeit und Transparenz herstellen und mögliche Risiken für Beschäftigte und Betriebe abfedern. Als Unsicherheit reduzierende Faktoren erwiesen sich in unserer Untersuchung: starke industrielle Beziehungen, gut funktionierende Kooperationen zwischen den betrieblichen und regionalen arbeitspolitischen Akteuren, eine hohe Dichte und Transparenz betrieblicher und tariflicher Regelungen im Bereich der Weiterbildung sowie Branchen-, Haustarifverträge oder Unternehmensrichtlinien, die Instrumente zum Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit einfordern, wie etwa verbindliche Altersstrukturanalysen und Qualifizierungsbedarfsanalysen.

3. Sie können *die Entscheidungskalküle selbst verändern*, so dass opportunistische Ziele und betriebswirtschaftliche Kriterien zugunsten solidarischer Interessen und langfristiger Ziele der betrieblichen Akteure in den Hintergrund treten.

In allen von uns untersuchten Vorreiterbetrieben finden wir Regelungen und Normen (Zusatz- oder Gelingensbedingungen Z), die eine langfristige Kooperation von Betrieb und Mitarbeiter stützen. Beispiele dafür sind eine hohe funktionale Interdependenz der betrieblichen Akteure, langfristige Beschäftigungsverhältnisse, gute innerbetriebliche Entwicklungsmöglichkeiten und stark ausgeprägte Solidaritätsnormen. Durch einen solchen Handlungsrahmen wird das Opportunismusprinzip (und damit eine Grundannahme der Transaktionskostentheorie) außer Kraft gesetzt; der Erklärungs- oder ungleichheitsgenerierende Mechanismus verliert seine Wirkung (d. h. es gilt: $X=1$ und $Z=1 \rightarrow Y=0$; siehe Abbildung 3 in Abschnitt 3.2).

5.2.3 Duale Studiengänge als „unerwartete“ Form der institutionellen Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland

Lukas Graf

Deutschland ist bekannt für sein umfassend ausgebautes System der dualen Lehre. Die starke Präsenz des dualen Ausbildungssystems geht jedoch mit einer historisch geprägten institutionellen Trennung zwischen Berufs- und Hochschulbildung einher. Diese Trennung wird von Baethge (2006; Baethge et al. 2007) als Bildungsschisma bezeichnet, dem zugleich eine große Beständigkeit zugesprochen wird. Es lässt sich daher von zwei getrennten Organisationsfeldern sprechen. Diese folgen jeweils unterschiedlichen institutionellen Logiken und Entwicklungspfaden. In den vergangenen zwei Jahrzehnten ist das Bildungsschisma, welches zugleich eine Barriere für soziale und institutionelle Durchlässigkeit darstellt, zunehmend in die Kritik geraten (z. B. Powell/Solga 2010). Dies ist vor allem durch Faktoren wie die erhöhten Qualifikationsanforderungen in der Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft sowie die gestiegenen Bildungsaspirationen junger Menschen bedingt. Aufgrund starker Pfadabhängigkeiten im jeweiligen Organisationsfeld ist jedoch nicht mit einem radikalen Wandel in Bezug auf das Verhältnis zwischen Berufs- und Hochschulsystem zu rechnen. Ein Grund hierfür sind die Partikularinteressen der jeweiligen Stakeholder. Beispielsweise gibt es im Berufsbildungssystem eine Reihe von Akteuren, die daran interessiert sind, die eng an betrieblichen Kontexten ausgerichteten Berufsprofile aufrechtzuerhalten. Im Hochschulsystem dagegen bremsen etwa elitäre Ansprüche des Bildungsbürgertums eine bessere Anpassung des universitären Lehrbetriebs an die Bedürfnisse nicht-traditioneller Studierender.

In der Tat lassen sich die unterschiedlichen Organisationsformen im deutschen Bildungssystem in der Regel eindeutig einem der beiden Organisationsfelder zuordnen. Eine Ausnahme bilden hier die sogenannten dualen Studiengänge. Sie wurden seit Anfang der 1970er Jahre zunächst in Baden-Württemberg und nach und nach auch in anderen Bundesländern eingeführt. Duale Studiengänge verbinden charakteristische Elemente des Berufsbildungs- und des Hochschulsystems. Das deutlichste Beispiel hierfür sind die ausbildungsintegrierenden dualen Studiengänge, die einen formellen Abschluss aus dem Berufsbildungssystem und einen Bachelorabschluss gleichzeitig erlauben. Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge verbinden somit die Lernorte Betrieb und Hochschule oder Berufsakademie, oftmals unter zusätzlicher Einbindung von Berufsschulen. Duale Studiengänge lassen sich demnach als hybride Organisationen bezeichnen (vgl. Graf 2012a). Indem sie regulative, normative und kulturell-kognitive Elemente aus beiden Organisationsfeldern verknüpfen²⁵, stellen diese Studiengänge aus Sicht der oben beschriebenen Konzeption des Bildungsschismas *eine unerwartete Form der institutionellen Durchlässigkeit* dar. Dies ist umso mehr der Fall, als die Zahl der dualen Studiengänge – insbesondere in den betriebswirtschaftlichen, technischen und naturwissenschaftlichen Fächern – derzeit rapide anwächst (BIBB 2011: 24).

25 Siehe Scott (2008) zum entsprechenden Institutionenbegriff.

Es stellt sich somit die Frage nach den Gelingensbedingungen für die unerwartete Expansion hybrider Organisationsformen: Wie kam es zu der Ausweitung dualer Studiengänge trotz der im theoretischen Konzept des Bildungs-Schismas verkörperten „widrigen“ institutionellen Umstände (vgl. Graf 2012b)?²⁶

Die Genese der dualen Studiengänge lässt sich zunächst auf die Eigeninitiative großer Industriebetriebe in Baden-Württemberg Anfang der 1970er Jahre zurückführen. Duale Studiengänge stellen somit keine von langer Hand geplanten Bildungsprogramme dar – sie entstanden vielmehr in einer Phase historischer Kontingenz. Die darauf folgende Phase der Expansion dualer Studiengänge lässt sich als ein Prozess des institutionellen „Layering“ beschreiben.²⁷ Da sich die dualen Studiengänge dabei in einer Nische zwischen Berufs- und Hochschulbildung herausbilden, bleiben die beiden traditionellen Organisationsfelder in ihrer jeweiligen institutionellen Logik vorerst unberührt. In der durch dieses „Layering“ geschaffenen Grauzone zwischen Berufs- und Hochschulbildung entgehen die dualen Studiengänge dem Widerstand der um den Erhalt des Status quo ringenden Stakeholder in den beiden etablierten Organisationsfeldern. Gleichzeitig symbolisieren die dualen Studiengänge im Kontext der oben genannten sozioökonomischen Herausforderungen an das deutsche Bildungssystem ein „Experimentierfeld“. Die Expansion der dualen Studiengänge wird dabei weniger von durch die Bildungspolitik von oben herab gesteuert, als vielmehr durch die Kooperation mittelgroßer und großer Betriebe mit Hochschulen, die an innovativen Studienprogrammen interessiert sind, vorangetrieben. Weiterhin erfüllen duale Studiengänge die Erwartungen einer wachsenden Gruppe von hochschulzugangsberechtigten Individuen, die nach einer schnellen, praktisch orientierten – sowie entlohnten – akademischen Ausbildung mit relativ sicherer Jobperspektive streben.

Auch wenn die langfristigen Implikationen der Expansion dualer Studiengänge in Bezug auf traditionelle Bildungsgänge sowie den Grad der sozialen Mobilität im deutschen Bildungssystem ungeklärt sind, lässt sich doch festhalten, dass eine entscheidende Gelingensbedingung für die Entwicklung dualer Studiengänge der strategische Aufbau neuer Organisationsstrukturen an den Rändern der in sich relativ starren Organisationsfelder der Berufs- und Hochschulbildung ist.

26 Eine ausführlichere Beantwortung dieser Fragestellung findet sich bei Graf (2012a).

27 Siehe Streeck/Thelen (2005: 22-24) für eine konzeptionelle Beschreibung von „Layering“ als einem der Modi des graduellen institutionellen Wandels.

5.2.4 Gelingensbedingungen der inklusiven Schule

Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein und Justin J.W. Powell

In diesem Beispiel²⁸ wird der für Deutschland „abweichende Fall“ Schleswig-Holstein für eine integrative Beschulung von Kindern vorgestellt. Dieser Fall gibt Aufschluss darüber, unter welchen Bedingungen sich die Reproduktionsmechanismen des Sonderschulwesens aushebeln lassen, und offenbart damit institutionelle Gelingensbedingungen für integrative und möglicherweise auch inklusive Schulentwicklung.

In Deutschland wird im internationalen Vergleich ein besonders hoher Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) an Sonderschulen unterrichtet (Powell 2011). Die vermeintlichen Vorteile einer Unterrichtung von Schülern mit SPF in *separaten* Sonder-/Förderschulen werden jedoch von reformorientierten Eltern und Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Praxis sowie internationalen Organisationen seit Jahrzehnten in Frage gestellt. Denn die Bilanz des Sonderschulwesens ist verheerend (Pfahl/Powell 2011): Etwa drei Viertel aller Sonderschüler verlassen die Schule ohne Schulabschluss (KMK 2012). Absolventen haben kaum Chancen auf einen erfolgreichen Übergang in Berufsausbildung und Arbeitsmarkt; viele kämpfen jahrelang mit dem Stigma der „Anormalität“ (Pfahl 2011).

Trotz dieser offenkundigen Defizite ist das Sonderschulwesen – zumindest bis zur Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 – in kaum einem Bundesland schulpolitisch grundsätzlich infrage gestellt worden, denn als Bestandteil des gegliederten Schulsystems ist diese Institution gesellschaftlich tief verwurzelt: In den mehr als einhundert Jahren ihrer gesamtdeutschen Expansion hat die Hilfsschule (später: Sonder- oder Förderschule) massive Beharrungskräfte entfaltet, die einer grundlegenden Abkehr von dieser defizitären Institution zugunsten der viel geforderten inklusiven Beschulung entgegenstehen. So herrscht auch heute in den meisten Bundesländern ein beträchtliches Maß an Kontinuität.

Aus einer neoinstitutionalistischen Perspektive lässt sich das Beharrungsvermögen des deutschen Sonderschulwesens als Folge einer pfadabhängigen Entwicklung begreifen. In einer solchen Entwicklung setzt die Entscheidung für eine von mehreren institutionellen Alternativen (in unserem Fall: die Beschulung von Schülern mit SPF in Sonderschulen außerhalb allgemeiner Schulen) positive Rückkopplungsprozesse in Gang. In der Konsequenz verlaufen nachfolgende Entwicklungen in hohem Maße deterministisch, und es kommt zur Festigung und Expansion des eingeschlagenen Pfades. Mit der Zeit werden vormals verfügbare institutionelle Alternativen (in unserem Fall: die integrative/inklusive Beschulung von Schülern mit SPF an allgemeinen Schulen) zunehmend unerreichbar, da kumulierte Verpflichtungen und Investitionen auf dem eingeschlagenen Pfad substantielle Veränderungen erschweren. Unter diesen Bedingungen kann sich das

28 Dieser Beitrag basiert auf: Jonna M. Blanck, Benjamin Edelstein, Justin J.W. Powell (2013, im Erscheinen): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Jg. 39, H. 2, Sonderband „Change and Reforms in Educational Systems and Organizations“, hrsg. von Moritz Rosenmund, Regula Julia Leemann, Christian Imdorf und Philipp Gonon.

ursprünglich etablierte institutionelle Arrangement „festsetzen“, selbst wenn es sich mittel- oder langfristig gegenüber alternativen Arrangements als nachteilig erweist (vgl. Ebbinghaus 2009; Mahoney 2000; Pierson 2000).

Die Mechanismen, die der pfadabhängigen Persistenz einer Institution zugrunde liegen, werden als *institutionelle Reproduktionsmechanismen* bezeichnet (Pierson 2000; Thelen 1999); sie können utilitaristischer, funktionalistischer, macht- und legitimationsbasierter Natur sein (vgl. Mahoney 2000) und können zugleich als Reformhindernisse verstanden werden. Institutionen sind ausgesprochen veränderungsresistent, solange ihre spezifischen Reproduktionsmechanismen ungestört wirken. Erodieren sie jedoch oder werden außer Kraft gesetzt, so entstehen Spielräume für Wandel, die reformorientierte Akteure für gezielte Veränderungen nutzen können (vgl. Ebbinghaus 2009; Goldstone 2003), bis hin zu grundlegenden Reformen, die einem Verlassen des etablierten Entwicklungspfades gleichkommen.

Zum Verständnis der langjährigen Stabilität des deutschen Sonderschulwesens sind alle vier Reproduktionsmechanismen von Bedeutung: Die Legitimation separater Förderschulen beruht auf der bereits widerlegten (vgl. z. B. Hildes Schmidt/Sander 1996), aber dennoch verbreiteten Überzeugung, es müsse für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen „Schonraum“ geben. Mitglieder der sonderpädagogischen Profession haben ferner selbst ein starkes Interesse am Fortbestand eigenständiger Sonderschulen. Deren Auflösung wäre für sie mit beruflichen Unsicherheiten verbunden, die unter anderem ihre Arbeitsbedingungen und Besoldung betreffen. Als Sachverständige können sie ihre auf die Erhaltung des Sonderschulwesens ausgerichteten beruflichen Interessen und professionellen Überzeugungen politisch wirksam artikulieren. Eine grundlegende Reform wäre zudem organisatorisch sehr aufwendig und übergangsweise mit Zusatzkosten verbunden. Verwaltungsroutinen (wie die Feststellung des Förderbedarfs) und pädagogische Praktiken müssten angepasst werden. Die Ausbildung von Sonderpädagogen und Lehrkräften allgemeiner Schulen müsste reformiert und das jetzige Personal für den gemeinsamen Unterricht weitergebildet werden – und das in Zeiten knapper Mittel und einer finanziellen Abstinenz des Bundes wegen des sogenannten Kooperationsverbots. Daher werden die Kosten der Integration oder gar Inklusion von der Politik deutlich wahrgenommen, die gesamtgesellschaftlichen Folgekosten des Sonderschulwesens werden dagegen bislang kaum berücksichtigt. Schließlich steht der Anspruch auf inklusive Bildung in einem gemeinsamen Unterricht für alle im Widerspruch zur Gliederung des allgemeinen Schulsystems selbst. Eine vollständige Auflösung des Sonderschulwesens würde das gesamte Schulsystem unter Veränderungsdruck setzen, weil die Aufgabe der „besonderen Förderung“ vermeintlich nicht bildungsfähiger und anormaler Schüler dann innerhalb allgemeiner Schulen stattfinden müsste.

Trotz dieser schwerwiegenden Reformhindernisse ist es reformorientierten Akteuren in einigen Bundesländern seit den 1970er Jahren gelungen, zumindest parallel zum Sonderschulwesen integrative Formen der sonderpädagogischen Förderung zu schaffen. Warum dies in manchen Bundesländern besser gelang als in anderen, lässt sich am Beispiel des im schulischen Bereich vergleichsweise inklusiven Bundeslandes Schleswig-Holstein gut zeigen.

In Schleswig-Holstein wurde die Integration durch ein gezieltes Vorgehen von Akteuren auf der gehobenen Verwaltungsebene über Jahrzehnte vorangetrieben

und von SPD-Politikern auf Landesebene bereits Ende der 1980er Jahre offiziell als schulpolitisches Ziel postuliert. Aufbauend auf einer systematischen Analyse möglicher Reformhindernisse wurden gezielt Strategien zu deren Beseitigung entwickelt. Ein Hauptanliegen war es hier, nicht gegen die Interessen von allgemeinen und Sonderpädagogen zu agieren, sondern diese für die Umsetzung der Integration zu gewinnen. Wichtige Bausteine dafür waren z. B. verschiedene Erlasse, die regelten, dass den Sonderpädagogen durch die integrative Arbeit keine Nachteile entstanden (zum Beispiel konnten Fahrzeiten zwischen verschiedenen Schulen als Arbeitszeit angerechnet werden) und die zur Vermeidung von Konflikten zwischen allgemeinen und Sonderpädagogen beitragen sollten. Darüber hinaus wurde insbesondere die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für die integrative Förderung vorangetrieben und durch flankierende Maßnahmen der Bewusstseinsbildung auch in der Öffentlichkeit Akzeptanz für Integration geschaffen. Um die Kosten für die Ausweitung der Integration überschaubar zu halten und damit haushaltspolitische Vorbehalte entkräften zu können, entschied man sich in Schleswig-Holstein frühzeitig unter anderem gegen den Aufbau einer teuren Doppelstruktur „Sonderschule plus Integration“. Stattdessen verfolgte man das Ziel, die sonderpädagogische Förderung langfristig in die allgemeinen Schulen zu verlagern und Sonderschulen in „Schulen ohne Schüler“ zu verwandeln. Wichtige Erfahrungen konnte man hier im Pionierprojekt „Landesförderzentrum Sehen“ in Schleswig sammeln, das seit den 1980er Jahren alle Schüler mit Sehbehinderungen integrativ fördert. Nicht zuletzt wurden durch die Einführung der Gemeinschaftsschule im Rahmen der Schulgesetznovelle von 2007 günstige Bedingungen für Integration und Inklusion geschaffen, denn in dieser Schulform wird weitestgehend auf die Leistungshomogenisierung von Lerngruppen verzichtet.

Auf Basis der Erkenntnisse dieser Fallstudie lassen sich konkrete Empfehlungen an die Politik geben: Für das Gelingen inklusiver Schulreformen bedarf es einer systematischen Herangehensweise zur Überwindung der Reformhindernisse. Darüber hinaus erlaubte die Untersuchung des *success against the odds* aber auch theoretische Erkenntnisse: So kann zum einen die Bedeutung inkrementeller Prozesse für institutionellen Wandel mit – im Ergebnis – transformativer Wirkung aufgezeigt werden. Zum anderen wird durch die Untersuchung deutlich, wie *change agents* einen wichtigen Beitrag zu institutionellem Wandel leisten.

5.2.5 Institutionelle Bedingungen der Durchlässigkeit im französischen und deutschen höheren Bildungssystem

Nadine Bernhard

Wir wissen, dass Bildungsbeteiligung im tertiären Sektor in Ländern mit durchlässigen Bildungsstrukturen besser gelingt und dass insbesondere Länder mit einer stark institutionalisierten Berufsbildung wie Deutschland eine geringere Beteiligung aufweisen, die einhergeht mit einer geringen Durchlässigkeit zwischen den Organisationsfeldern der Berufs- und Hochschulbildung (Powell/Solga 2011). Insbesondere in Deutschland besteht somit das Problem, dass beruflich Qualifizierte über institutionalisierte Schließungsprozesse systematisch der Zugang zum und der Abschluss eines Hochschulstudiums erschwert wird und ihnen damit einhergehend bestimmte Karrierewege verschlossen bleiben.

Es stellt sich die Frage, wie institutionelle (Gelingens-)Bedingungen beschaffen sein müssen, damit eine größere Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung ermöglicht wird. Anhand eines Ländervergleichs zwischen Deutschland und Frankreich, d. h. einem Land, das bereits Ende des letzten Jahrhunderts viele Regelungen eingeführt hat, die das Bildungssystem formal durchlässig machen, können die institutionalisierten Kontextbedingungen für Durchlässigkeit herausgearbeitet werden.

Man könnte annehmen, dass formale Regelungen, die offene Zugänge zwischen Berufs- und Hochschulbildung und auch Anrechnungsverfahren für Kompetenzen aus diesen Bildungsbereichen gewähren, automatisch zu verstärkter Durchlässigkeit führen. Durch die Analyse der institutionellen Entwicklungen in Frankreich kann aber gezeigt werden, dass formale Regelungen allein nicht automatisch zu Durchlässigkeit im Bildungssystem führen, wenn sich diese Veränderungen auf der regulativen Ebene nicht auch auf der normativen und kognitiven institutionellen Ebene (vgl. Scott 2008) widerspiegeln. Nur im Zusammenspiel aller Dimensionen (oder Ebenen) kann die Komplexität der institutionellen Gegebenheiten herausgearbeitet und es können mögliche Gelingensbedingungen identifiziert werden.

So besteht in Frankreich trotz formaler Öffnung des Hochschulzugangs das Problem einer systematisch und stark erhöhten Studienabbrecherquote von Studierenden aus den beruflichen (Abiturs-)Bildungszweigen (vgl. Duru-Bellat/Kieffer 2008). Bedingt wird dieses Phänomen durch mehrere institutionelle Kontexte, die zusammenwirken (vgl. Bernhard 2010). So fehlt es zum Beispiel an einer angemessenen Anpassung der Hochschulorganisationen Frankreichs an die gewachsene Heterogenität der Studentenschaft (normative Dimension). Gleichzeitig haben die beruflichen Abiturienten eine geringere Chance, an die für sie eher passenden beruflichen Hochschulprogramme zu kommen, da deren Zugang stark selektiv ist und Abiturienten aus den höher angesehenen technologischen und allgemeinen Zweigen bevorzugt werden (normative und kulturell kognitive Dimension).

Für Deutschland, d. h. ein Land, in dem die Trennung zwischen Berufs- und Hochschulbildung stärker verwurzelt ist als in Frankreich, könnte somit gelernt werden, dass eine erhöhte Durchlässigkeit nicht allein über regulative Veränderungen zu erreichen ist, sondern auch die kulturell-kognitive und normative Dimension mit diesen Regelungen in Kongruenz stehen sollten. Der institutionelle

Ländervergleich bietet daher nicht nur Aufschlüsse darüber, wodurch sich durchlässigere Systeme auszeichnen, sondern auch darüber, wo mögliche institutionelle Gelingensbedingungen liegen.

6. Literatur

- Baethge, M. (2006) Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. *SOFI-Mitteilungen No. 34*. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, S. 13-27.
- Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, M. (2007). *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung (online: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>, letzter Zugriff: 23.1.2013).
- Bechmann, S.; Dahms, V.; Fischer, A.; Frei, M.; Leber, U. (2010). *20 Jahre Deutsche Einheit – Ein Vergleich der west- und ostdeutschen Betriebslandschaft im Krisenjahr 2009*. IAB-Forschungsbericht 6/2010. Nürnberg: IAB.
- Bechmann, S.; Dahms, V.; Tschersich, N.; Frei, M.; Leber, U.; Schwengler, B. (2012). *Fachkräfte und unbesetzte Stellen in einer alternden Gesellschaft. Problemlagen und betriebliche Reaktionen*. IAB-Forschungsbericht 13/2012. Nürnberg: IAB.
- Bernhard, N. (2010). *The Question of Permeability of the French Educational System*. Präsentation auf dem INVEST-Workshop „Institutional Change at the Nexus of Vocational and Higher Education“, 1.7.2010. Berlin: WZB.
- BIBB (2011). *AusbildungPlus in Zahlen – Trends und Analysen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bills, D.B. (1988). Educational Credentials and Hiring Decisions. *Research in Social Stratification and Mobility* 7: 71-97.
- Blanck, J.M.; Edelstein, B.; Powell, J.J.W. (2013, im Erscheinen). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: M. von Rosenmund; R.J. Leemann; C. Imdorf; P. Gonon (Hrsg.), *Wandel und Reformen in Bildungssystemen und Bildungsorganisation*. Sonderband der Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie 39 (2).
- Breen, R. (2005). Explaining Cross-National Variation in Youth Unemployment. *European Sociological Review* 21: 125-134.
- Brzinsky-Fay, C. (o.J.). *Labour Market and Education Institutions and Youth Unemployment in the OECD*. Berlin: WZB (unveröffentlichtes MS., erscheint 2013 als Discussion Paper des WZB).
- Buis, M. (2007). Stata tip 48: Discrete uses for uniform(). *The Stata Journal* 7 (3): 434-435.
- Crouch, C. (2004). Skill Formation Systems. In: S. Ackroyd; R. Batt; P. Thompson; P.S. Tolbert (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Work and Organization*. Oxford: Oxford University Press.
- De Graaf-Zijl, M.; Van den Berg, G.J.; Heyma, A. (2004). *Stepping Stones for the Unemployed*. IZA Discussion Paper No. 1241. Bonn: IZA.
- Dollmann, J. (2010). *Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Duru-Bellat, M.; Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités. *Population* 1: 123-157.
- Ebbinghaus, B. (2009). Can path dependence explain institutional change? In: L. Magnusson; J. Ottosson (Hrsg.), *The evolution of path dependence*. Cheltenham: Edward Elgar, S. 191-212.
- Ebner, C. (2009). *Neue Wege für die duale Berufsausbildung – ein Blick auf Österreich, die Schweiz und Dänemark*. WZBrief Arbeit 04/2009. Berlin: WZB (online: http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbrief/wzbriearbeit042009_ebner.pdf, letzter Zugriff: 13.1.2013).

- Fiske, S.T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In: D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology*. New York: McGraw-Hill, S. 357-411.
- Gash, V. (2008). Bridge or Trap? Temporary Workers' Transitions to Unemployment and to the Standard Employment Contract. *European Sociological Review* 24: 651-668.
- Gerring, J. (2012). *Social Science Methodology. A Unified Framework* (2. Aufl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gesthuizen, M., Solga, H., Künster, R. (2011). Context Matters: Economic Marginalisation of Low-Educated Workers in Cross-National Perspective. *European Sociological Review* 27: 264-280.
- Gillen, J.; Elsholz, U.; Meyer, R. (2010). *Soziale Ungleichheit in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung*. Arbeitspapier 191. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Goldstone, J. (2003). Comparative historical analysis and knowledge accumulation in the study of revolutions. In: J. Mahoney; D. Rueschemeyer (Hrsg.), *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 41-90.
- Graf, L. (2012a). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany and Switzerland*. Dissertationsschrift. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Graf, L. (2012b). Wachstum in der Nische. Mit dualen Studiengängen entstehen Hybride von Berufs- und Hochschulbildung. *WZB-Mitteilungen* 138: 49-52 (online: http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/s49-52_graf.pdf, letzter Zugriff: 13.1.2013).
- Gresch, C. (2012). *Der Übergang in die Sekundarstufe I. Leistungsbeurteilung, Bildungsaspiration und rechtlicher Kontext bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gresch, C.; Becker, M. (2010). Sozial- und leistungsbedingte Disparitäten im Übergangsverhalten bei türkischstämmigen Kindern und Kindern aus (Spät-)Aussiedlerfamilien. In: K. Maaz; J. Baumert; C. Gresch; N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: BMBF, S. 181-200.
- Hedström, P., Swedberg, R. (Hrsg.) (1996). *Social Mechanisms*. New York: Cambridge University Press.
- Hildeschmidt, A.; Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: H. Eberwein (Hg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen*. Weinheim: Beltz, S. 115-134.
- Jones, E.E.; Farina, A.; Hastorf, A.H.; Markus, H.; Miller, D.T.; Scott, R.A. (1984). *Social stigma*. New York: Freeman.
- Julkunen, I. (2010). Youth Unemployment and Marginalization. In: A. Furlong (Hg.), *Handbook of Youth and Young Adulthood*. London: Routledge, S. 157-166.
- KMK (2012). *Dokumentation 196: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010*. Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Kohlrausch, B.; Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die „Ausbildungsreife“? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15 (4): 753-773.
- Koning, J. de (1993). Measuring the placement effects of two wage-subsidy schemes for the long-term unemployed. *Empirical Economics* 18: 447-468.
- Mackie, J.L. (1965). Causes and Conditions. *American Philosophical Quarterly* 2: 245-264.
- Mackie, J.L. (1974). *The Cement of the Universe. A Study of Causation*. Oxford: Oxford University Press.
- Mahoney, J. (2000). Path dependence in historical sociology. *Theory & Society* 29 (4): 507-548.
- Mahoney, J. (2008). Toward a Unified Theory of Causality. *Comparative Political Studies* 41: 412-436.

- Mood, C. (2010). Logistic regression: Why we Cannot do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. *European Sociological Review* 26 (1): 67-82.
- Müller, W. (2001). Das Verhältnis von Bildung und Beruf in Deutschland. In: P.A. Berger; D. Konietzka (Hrsg.), *Die Erwerbsgesellschaft: Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten*. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-63.
- Nienhüser, W.; Jans, M.; Köckeritz, M. (2012). *Grundbegriffe und Grundideen der Transaktionskostentheorie – am Beispiel von „Make-or-Buy“-Entscheidungen über Weiterbildungsmaßnahmen* (online: <http://www.uni-due.de/personal/GrundbegriffeTAKT.pdf>, letzter Zugriff: 3.1.2013)
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: Transcript.
- Pfahl, L.; Powell, J.J.W. (2011). Legitimizing school segregation. *Disability & Society* 26 (4): 449-462.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review* 94 (2): 251-267.
- Pongratz, H.J.; Trinczek, R. (2010). *Industriesoziologische Fallstudien*. Berlin: Edition Sigma.
- Powell, J.J.W. (2011). *Barriers to inclusion. Special education in the United States and Germany*. Boulder: Paradigm.
- Powell, J.J.W.; Solga, H. (2010). Analyzing the Nexus of Higher Education and Vocational Training in Europe: A comparative-Institutional Framework. *Studies in Higher Education* 35 (6): 705-721.
- Powell, J.J.W.; Solga, H. (2011). Why Are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. *Journal of Education and Work* 24 (1-2): 49-68.
- Protsch, P. (2012). *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Dissertationsschrift. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Protsch, P. (2013). Höhere Anforderungen in der beruflichen Erstausbildung? *WSI-Mitteilungen* 65 (1): 15-22.
- Protsch, P.; Dieckhoff, M. (2011). What Matters in the Transition from School to Vocational Training in Germany – Educational Credentials, Cognitive Abilities or Personality? *European Societies* 13 (1): 69-91.
- Protsch, P.; Solga, H. (2012). Wie Betriebe auswählen? Warum Jugendliche mit Hauptschulabschluss bei der Lehrstellensuche scheitern. *WZB-Mitteilungen* 138: 45-48 (online: http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzb_mitteilungen/s45-48_11_12_2012.pdf, letzter Zugriff: 13.1.2013).
- Przeworski, A.; Teune, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York: Wiley & Sons.
- Rosenbaum, J.A.; Binder, A. (1997). Do employers really need more educated youth? *Sociology of Education* 70: 68-85.
- Sartori, G. (1991). Comparing and Miscomparing. *Journal of Theoretical Politics* 3 (3): 243-257.
- Schneider, C.Q.; Wagemann, C. (2012). *Set-Theoretic Methods for the Social Sciences. A Guide to Qualitative Comparative Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, W.R. (2008). *Institutions and Organizations* (3. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Solga, H. (2008). Lack of Training – The Employment Opportunities of Low-Skilled Persons from a Sociological and Micro-economic Perspective. In: K.U. Mayer; H. Solga (Hrsg.), *Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives*. New York: Cambridge University Press, S. 173-204.

- Solga, H. (2012). Bildung und materielle Ungleichheiten – Der investive Sozialstaat auf dem Prüfstand. In: R. Becker; H. Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 459-487.
- Solga, H.; Stern, E.; v. Rosenblatt, B.; Schupp, J.; Wagner, G.G. (2005). *The measurement and importance of general reasoning potentials in schools and labor markets*. DIW Research Notes 10/2005. Berlin: DIW (online: http://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.43951.de/rn10.pdf, letzter Zugriff: 13.1.2013).
- Solga, H., Berger, P.A., Powell, J.J.W. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: H. Solga; J.J.W. Powell; P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt: Campus, S. 11-22.
- Solga, H.; Kohlrausch, B. (2012). How low-achieving German youth beat the odds and gain access to vocational training – Insights from within-group variation. *European Sociological Review*. DOI:10.1093/esr/jcs083 (advanced access: 6.12.2012).
- Steinmann, S. (2000). *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Streeck, W.; Thelen, K. (Hrsg.) (2005). *Beyond Continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies*. New York: Oxford University Press.
- Tacq, J. (2011). Causality in Qualitative and Quantitative Research. *Quality & Quantity* 45: 263-291.
- Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science* (2): 369-404.
- Thurow, L.C. (1975). *Generating inequality*. New York: Basic Books.
- Uhlig, J.; Solga, H.; Schupp, J. (2009). Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang? *Zeitschrift für Soziologie* 38 (5): 418-440.
- van der Velden, R.; Wolbers, M.H.J. (2003). The Integration of Young People into the Labour Market. In: W. Müller; M. Gangl (Hrsg.), *Transitions from Education to Work in Europe: the Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford: Oxford University Press, S. 174-199.
- Williamson, O.E. (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*. New York: Free Press.
- Wotschack, P. (2012). Keine Zeit für die Auszeit. Lebensarbeitszeit als Aspekt sozialer Ungleichheit. *Soziale Welt* 63 (1): 25-44.
- Wotschack, P.; Scheier, F.; Schulte-Braucks, P. (2012). Bildungsfreundliche Arbeitszeiten etablieren. *Personal Quarterly – Wissenschaftsjournal für die Personalpraxis* 64 (2): 24-29.
- Wotschack, P.; Scheier, F.; Schulte-Braucks, P.; Solga, H. (2011). Zeit für lebenslanges Lernen. Neue Ansätze der betrieblichen Arbeitszeit- und Qualifizierungspolitik. *WSI Mitteilungen* 64 (10): 541-547.

Bücher der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(nur über den Buchhandel erhältlich)

2012

Becker, Rolf, Heike Solga (Hg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52. Wiesbaden: Springer VS

2011

Söhn, Janina (2011): Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Sozialstrukturanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Disability Studies. Bielefeld: transcript

Powell, Justin J.W. (2011): Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany. Boulder, CO: Paradigm Publishers

Richardson, John G., Justin J.W. Powell (2011): Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes. Stanford, CA: Stanford University Press

2009

Hildebrandt, Eckart, Philip Wotschack, Almut Kirschbaum (unter Mitarbeit von Svenja Pfahl und Franziska Scheier) (2009): Zeit auf der hohen Kante. Langzeitkonten in der betrieblichen Praxis und Lebensgestaltung von Beschäftigten. Forschung aus der Hans-Böckler-Stiftung, Bd. 98. Berlin: edition sigma

Solga, Heike, Justin Powell, Peter A. Berger (Hg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Wotschack, Philip (2009): Household Governance and Time Allocation. Four Studies on the Combination of Work and Care. ICS Dissertation Series, Bd. 157. Amsterdam: Thela Thesis

2008

Mayer, Karl Ulrich, Heike Solga (Eds.) (2008): Skill Formation – Interdisciplinary and Cross-National Perspectives. New York: Cambridge University Press

Söhn, Janina (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung. Die Bedeutung von Staatsbürgerschaft für AusländerInnen in der Bundesrepublik Deutschland – Analysen zu den 1990er-Jahren. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller

2007

Baethge, Martin, Heike Solga, Markus Wieck (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. (auch online verfügbar: <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/04258/studie.pdf>)

Martens, Kerstin, Alessandra Rusconi, Kathrin Leuze (Eds.) (2007): New Arenas of Educational Governance – The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policymaking. Houndmills, Basingstoke: Palgrave

2006

Rusconi, Alessandra (2006): Leaving the Parental Home in Italy and West Germany: Opportunities and Constraints. Aachen: Shaker Verlag

2005

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Discussion Papers der Abteilung „Ausbildung und Arbeitsmarkt“

(online: <http://www.wzb.eu/de/publikationen/discussion-paper/bildung-und-arbeit>)

Bestelladresse: Informations- und Kommunikationsreferat,
Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietschufer 50,
10785 Berlin)

2013

SPI 2013-501

Heike Solga, Christian Brzinsky-Fay, Lukas Graf, Cornelia Gresch, Paula Protsch, Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen – Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung, 51 S.

2012

SPI 2012-501

Uwe Ruß, Bildung, Meritokratie und Ungleichheit. Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bildungsungleichheiten, Meritokratiegläubigen und der Verteilung der Einkommen in fortgeschrittenen Gesellschaften?, 52 S.

2011

SPI 2011-501

Philip Wotschack, Franziska Scheier, Philipp Schulte-Braucks, Heike Solga, Mehr Zeit für Weiterbildung. Neue Wege der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung, 22 S.

SPI 2011-502

Paula Protsch, Zugang zu Ausbildung – Eine historisch vergleichende Perspektive auf den segmentierten Ausbildungsmarkt in (West-)Deutschland, 36 S.

SPI 2011-503

Claudia Finger, The Social Selectivity of International Mobility among German University Students. A Multi-Level Analysis of the Impact of the Bologna Process, 106 S.

2010

SPI 2010-501

Phyllis Moen, From 'Work-Family' to the 'Gendered Life Course' and 'Fit:' Five Challenges to the Field, 19 S.

SPI 2010-502

Philip Wotschack, Working-Time Options over the Life Course – New Challenges to German Companies in Times of Crisis, 18 S.

SP I 2010-503

Heike Solga, Claudia Kretschmann, *Follow-up-Studie zur Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“*, 24 S.

SP I 2010-504

Lisa Pfahl, Justin J.W. Powell, *The Special Education Profession and the Discourse of Learning Disability in Germany*, 16 S.

SP I 2010-505

Philip Wotschack, *Lebensarbeitszeitkonten in der Perspektive sozialer Ungleichheit. Kumulation oder Abbau sozialer Benachteiligungen im Lebensverlauf?*, 44 S.

SP I 2010-506

Franziska Scheier, Eckart Hildebrandt, *Arbeitszeit – eine wichtige Zeitdimension für die Lebenslaufperspektive?*, 61 S.

SP I 2010-507

Christian Brzinsky-Fay, *The Concept of Transitional Labour Markets. A Theoretical and Methodological Inventory*, 21 S.

2009

SP I 2009-501

Kathrin Leuze, Alessandra Rusconi, *Should I Stay or Should I Go? Gender Differences in Professional Employment*, 26 S.

SP I 2009-502

Heike Solga, Lisa Pfahl, *Doing Gender im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich*, 57 S.

SP I 2009-503

Johannes Uhlig, Heike Solga, Jürgen Schupp, *Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen *Underachievement* und Persönlichkeitsstruktur dabei?*, 33 S.

SP I 2009 504

Martina Dieckhoff, Nadia Steiber, *In Search of Gender Differences in Access to Continuing Training: Is there a Gender Training Gap and if yes, why?*, 25 S.

SP I 2009-505

Günther Schmid, Paula Protsch, *Wandel der Erwerbsformen in Deutschland und Europa*, 46 S.

SP I 2009-506

Justin J.W. Powell, Laurence Coutrot, Lukas Graf, Nadine Bernhard, Annick Kieffer, Heike Solga, *Comparing the Relationship between Vocational and Higher Education in Germany and France*, 57 S.

SPI 2009-507

Heike Solga, Der Blick nach vorn: Herausforderungen an das deutsche Ausbildungssystem. Thesenpapier zum Symposium des WZB am 19.11.2009, 26 S.

2008

SPI 2008-501

Justin J.W. Powell, Heike Solga, Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach, 49 S.

SPI 2008-502

Anja P. Jakobi, Alessandra Rusconi, Opening of Higher Education? A Lifelong Learning Perspective on the Bologna Process, 32 S.

SPI 2008-503

Janina Söhn, Bildungschancen junger Aussiedler(innen) und anderer Migrant(inn)en der ersten Generation. Ergebnisse des DJI-Jugendsurveys zu den Einwandererkohorten seit Ende der 1980er-Jahre, 37 S.

SPI 2008-504

Lisa Pfahl, Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert, 42 S.

SPI 2008-505

Alessandra Rusconi, Heike Solga, A Systematic Reflection upon Dual Career Couples, 32 S.

SPI 2008-506

Paula Protsch, Einkommensverluste in Wiederbeschäftigung. Wachsende Unsicherheiten durch Arbeitslosigkeit, 27 S.

SPI 2008-507

Lukas Graf, Applying the Varieties of Capitalism Approach to Higher Education: A Case Study of the Internationalisation Strategies of German and British Universities, 65 S.