

Projekt

*Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland*

---

Arbeitspapier Nr. 7 des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe  
der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland

**Steffen Hillmert**

**Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf:  
Zum Verhältnis von Institutionen  
und Entscheidungen**

10/2003

Kontaktadresse:

Dr. Steffen Hillmert

c/o Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Lentzeallee 94  
14195 Berlin

hillmert@mpib-berlin.mpg.de  
<http://www.mpib-berlin.mpg.de>

*Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland* ist seit 1998 ein Projekt am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Forschungsbereich *Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung* (Leiter: Prof. Dr. K.U. Mayer).

Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projektes sind gegenwärtig (10/2003) Dr. Steffen Hillmert (Universität Bamberg, Gastwissenschaftler am MPIB), Prof. Dr. Karl Ulrich Mayer, Dr. Antje Mertens, Holger Seibert, M.A. (Doktorand) und Dr. Heike Trappe. Kooperationspartner am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind Dipl.-Soz. Stefan Bender und Dr. Hans Dietrich.

## Inhalt

1. Einleitung .....	4
2. Dimensionen empirischer Befunde zur sozialen Differenzierung beim Bildungserwerb.....	5
3. Grundprobleme der Analyse von sozialen Bildungsungleichheiten .....	10
3.1 Normative Gesichtspunkte.....	10
3.2 Bildungsungleichheit im Lebensverlauf.....	12
3.3 Theoretische Probleme institutioneller Erklärungen .....	14
4. Elemente einer entscheidungsorientierten Analyse .....	16
4.1 Institutionelle Effekte.....	16
4.2 Bildungssystem und Übergänge im Bildungsverlauf.....	18
4.3 Kompetenzmessung und Leistungsgerechtigkeit.....	21
4.4 Erklärungen sozial selektiver Bildungsentscheidungen .....	22
5. Fazit .....	27
Literatur .....	28

## Zusammenfassung

Dieses Papier diskutiert, inwieweit die Annahme einer unmittelbaren Relevanz institutioneller Strukturen des Bildungssystems für Ausmaß und Formen sozialer Ungleichheiten plausibel ist und sich empirisch stützen lässt. Das zentrale Argument ist, dass institutionelle Eigenschaften ein wesentliches Element bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten darstellen, allerdings nur dann, wenn sie nicht oberflächlich interpretiert werden. Insbesondere ist das Verhältnis zwischen Institutionen und individuellen Entscheidungen genauer zu diskutieren. Das Papier gibt zunächst einen knappen Überblick über empirische Befunde zu sozialen Ungleichheiten im (deutschen) Bildungssystem, um zentrale Vergleichsdimensionen der beobachteten Bildungsunterschiede zu verdeutlichen. Im Anschluss daran werden – ausgehend von einer Reihe aufgezeigter Probleme – Grundzüge eines Forschungsprogramms skizziert, das die Analyse von Bildungsinstitutionen mit jener individuellen Entscheidungsverhaltens zusammenführt. Kernelemente sind eine stärker auf Entscheidungsbedingungen abstellende Beschreibung von Institutionen, eine Berücksichtigung von individuellen Leistungskriterien und eine differenzierte Beschreibung von Entscheidungsprozessen.

## 1. Einleitung

Welche Rolle kann man der Struktur von Bildungssystemen als Erklärungsfaktor für soziale Bildungsungleichheiten zuschreiben? In der öffentlichen wie der wissenschaftlichen Diskussion wird hier häufig ein enger und direkter Zusammenhang unterstellt, nicht zuletzt auch in Debatten um Ergebnisse der PISA-Studie. Ein solcher Zusammenhang interessiert wohl gerade deshalb, weil Bildungsinstitutionen zu den Einflussfaktoren gehören, die prinzipiell politischer Steuerung zugänglich und somit gestaltbar sind. Der vorliegende Beitrag fragt, inwieweit die Annahme einer unmittelbaren Relevanz institutioneller Strukturen des Bildungssystems für Ausmaß und Formen sozialer Ungleichheiten plausibel ist und sich empirisch stützen lässt. Das zentrale Argument ist, dass institutionelle Eigenschaften ein wesentliches Element bei der Erklärung von Bildungsungleichheiten darstellen, allerdings nur dann, wenn sie nicht oberflächlich interpretiert werden. Insbesondere ist das Verhältnis zwischen Institutionen und Entscheidungen genauer zu diskutieren.

Der Beitrag gibt zunächst einen knappen Überblick über empirische Befunde zu sozialen Ungleichheiten im (deutschen) Bildungssystem, um zentrale Vergleichsdimensionen der beobachteten Bildungsunterschiede zu verdeutlichen (Abschnitt 2). Im Anschluss daran werden, ausgehend von einer Reihe aufgezeigter Probleme (Abschnitt 3), Grundzüge eines Forschungsprogramms skizziert, das die Analyse von Bildungsinstitutionen mit jener individuellen Entscheidungsverhaltens zusammenführt (Abschnitt 4). Kernelemente sind eine stärker auf Entscheidungsbedingungen abstellende Beschreibung von Institutionen, eine Berücksichtigung von individuellen Leistungskriterien und eine differenzierte Beschreibung von Entscheidungsprozessen.

Für gegenwärtige, westliche Gesellschaften ist relativ gut dokumentiert, dass es eine starke soziale Differenzierung der Bildungsbeteiligung gibt (für das deutsche Bildungssystem vgl. Cortina et al. 2003). International vergleichende Analysen zeigen, dass in den meisten modernen Industrieländern viele Unterschiede in der Bildungsverteilung nach sozialer Herkunft auch nach Phasen der Bildungsexpansion noch deutlich ausgeprägt sind (Shavit/Blossfeld 1993; Erikson/Jonsson 1996a).

Demgegenüber hat die Forschung wohl in deutlich geringerem Umfang zu gesicherten Erkenntnissen über die Ursachen von Bildungsungleichheiten geführt. Einen besonderen Stellenwert haben institutionelle Erklärungen. Sie gehen von einer zentralen Strukturierungswirkung vor allem staatlicher Institutionen für individuelle Lebensverläufe aus. Insbesondere ist es

plausibel, historische Trends, internationale bzw. regionale Unterschiede im Bildungsverhalten sowie Lebensverlaufseffekte gerade auch auf institutionelle Bedingungen und Veränderungen zurückzuführen. Als Ausgangspunkt der theoretischen Betrachtungen seien daher zunächst Ergebnisse zur Bildungsungleichheit in (West-)Deutschland anhand dieser Dimensionen kurz zusammengefasst.

## 2. Dimensionen empirischer Befunde zur sozialen Differenzierung beim Bildungserwerb

### *Historische Entwicklungen.*

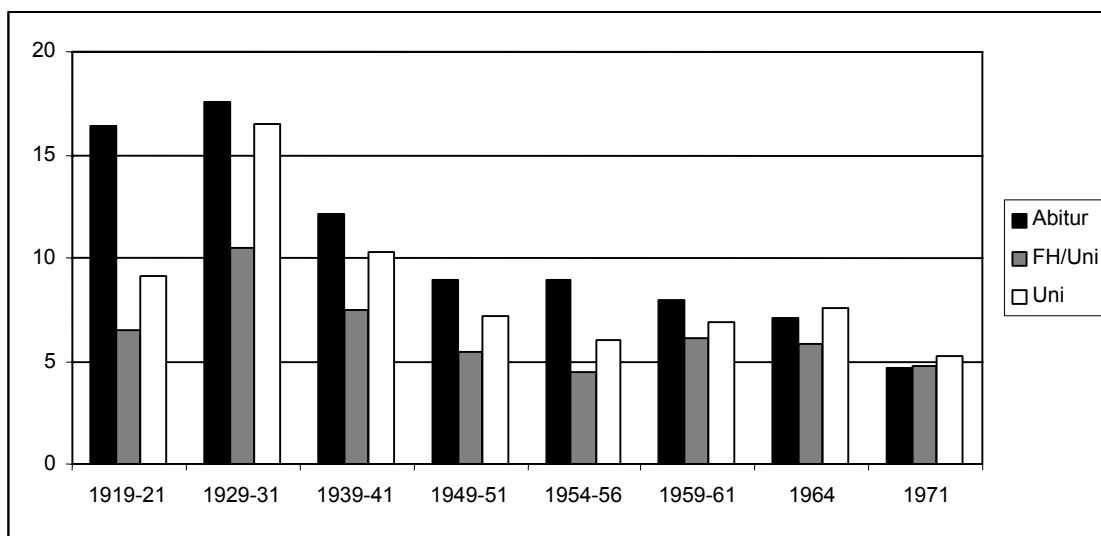
Im historischen Vergleich lässt sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine mehr oder weniger starke Abnahme des Einflusses der sozialen Herkunft auf das Bildungsverhalten erkennen (vgl. Müller/Haun 1994; Henz/Maas 1995; Müller 1998; Schimpl-Neimanns 2000; Mayer et al. 2003; vgl. auch die Überblicke bei Kraus 1996 und Büchner 2003). Diese generelle Tendenz scheint sich zunächst in einem langfristigen Kohortenvergleich<sup>1</sup> der sozialen Selektivität ausgewählter Bildungs- und Ausbildungsniveaus zu bestätigen (Abbildung 1). Allerdings verfügen in allen Kohorten jene Personen, deren Eltern die (Fach-)Hochschulreife besitzen, weit häufiger als andere über höhere Schul- und Ausbildungsabschlüsse. Als Indikatoren, die auch bei Veränderungen in den jeweiligen Randverteilungen vergleichbar sind, dienen hier die relativen Chancenverhältnisse.

Diese Chancenverhältnisse lassen sich wie folgt bestimmen: Von den Kindern, deren Eltern die (Fach-)Hochschulreife besitzen, macht ein bestimmter Teil Abitur, der andere Teil nicht. Somit lässt sich für diese Personengruppe das statistische Chancenverhältnis Abitur vs. Nicht-Abitur berechnen. Analoges gilt für Kinder, deren Eltern kein Abitur besitzen (wobei dieses Chancenverhältnis i.d.R. deutlich kleiner ist, also relativ wenige dieser Kinder das Abitur machen). Der Quotient aus den beiden Chancenverhältnissen ergibt das relative Chancenverhältnis. In Kohorte 1919-21 beispielsweise beträgt es etwa 16 : 1. Für Angehörige dieser Kohorte mit höher gebildeten Eltern war es im Vergleich zu jenen mit geringer gebildeten Eltern also rund 16 mal wahrscheinlicher, das Abitur zu erreichen. Die relativen Chancenverhältnisse für die anderen Kohorten und Bildungsabschlüsse berechnen sich analog.

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieses Beitrags können die empirischen Analysen nur illustrativen Charakter haben. Die hier präsentierten Ergebnisse basieren auf den retrospektiv erhobenen Individualdaten der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie (vgl. Brückner 1993; Mayer/Brückner 1989; Brückner/Mayer 1995; Hillmert, im Erscheinen). Es werden lediglich Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit betrachtet. Die entsprechenden Fallzahlen: n=1412 (Geburtskohorten 1919-21), n=708 (Kohorten 1929-31), n=730 (Kohorten 1939-41), n=733 (Kohorten 1949-51), n=1007 (Kohorten 1954-56), n=1001 (Kohorten 1959-61), n=1416 (Kohorte 1964), n=1335 (Kohorte 1971).

Abb. 1: Langfristige Trends der sozialen Differenzierung bei Schul- und Studienabschlüssen: relative Chancenverhältnisse (nach Bildungsherkunft) im Kohortenvergleich



Westdeutsche Lebensverlaufsstudie.

Verglichen werden jeweils Kinder von Eltern mit (Fach-)Hochschulreife und Kinder anderer Eltern in bezug auf den Erwerb folgender Bildungsabschlüsse: Abitur (inkl. später nachgeholt) vs. kein oder niedrigerer Schulabschluss; FH/Uni (Fachhochschulabschluss oder Äquivalent bzw. Universitätsabschluss ) vs. keine oder niedrigere Ausbildung; Uni (inkl. Promotion und noch im Studium) vs. keine oder niedrigere Ausbildung

Über die Geburtskohorten hinweg zeigt sich zunächst, zumindest ab den Jahrgängen um 1930, ein rückläufiger Trend bei den Chancenungleichheiten im Übergang zum Abitur. Allerdings erfolgte der Rückgang größtenteils in den älteren Geburtskohorten bis 1950. Sieht man einmal von der in jungem Alter befragten jüngsten Kohorte ab, dann sind die Ungleichheitsverhältnisse seit dem Jahrgang 1950 relativ konstant geblieben bzw. haben bei den höheren Bildungsabschlüssen sogar wieder leicht zugenommen.

Lassen sich diese Entwicklungen (auch) mit institutionellen Bedingungen erklären? Während ein großer Teil der Forschung primär deskriptiv orientiert ist, wird dies in der Diskussion um die Wirkungen der Bildungsexpansion wohl implizit vorausgesetzt. Dabei finden sich vor allem Aussagen, die strukturelle Flexibilität tendenziell mit einer reduzierten Bildungsungleichheit gleichsetzen. So formuliert etwa Schimpl-Neimanns (2000: 8), allerdings zunächst nur als Hypothese: „In verschiedenen Bundesländern wurde den Eltern ein größeres, teilweise sogar das entscheidende Recht der Schulartwahl eingeräumt (...) Diese erleichterten Übergangsmöglichkeiten auf weiterführende Schulen (...) können insbesondere ab den 70er Jahren zu einem Rückgang der sozialen Selektivität im Schulbesuch beigetragen haben“. Auf diese Argumentation wird weiter unten noch einmal zurück gekommen. Zunächst ein Blick auf weitere Ergebnisdimensionen.

### *Regionale Variabilität.*

Wohl noch plausibler ist der institutionelle Einfluss beim regionalen Vergleich von Bildungssystemen, sei es international, sei es im nationalen Binnenvergleich. Nicht zuletzt die föderale Struktur großer Teile des Bildungswesens lässt größere regionale Unterschiede im Ausmaß der sozialen Bildungsungleichheit erwarten. Allerdings wurden diese Unterschiede zwischen den Bundesländern während der letzten Jahrzehnte in Forschung und Öffentlichkeit eher wenig thematisiert. Auch deshalb haben die jüngsten Ergebnisse zu Bildungsbeteiligung und Kompetenzverteilung bei Schülern in den einzelnen Bundesländer im Rahmen der PISA-Studie (Baumert et al. 2002) für Aufsehen gesorgt.

Abbildung 2 zeigt auf der Basis aktueller Kohortendaten Unterschiede zwischen ausgewählten Bundesländern<sup>2</sup> im Hinblick auf die soziale Selektivität der Übergänge in allgemeinbildende Schulen nach der Grundschule. Verglichen wird hier wieder das Bildungsverhalten der Kinder von Eltern mit oder ohne (Fach-)Hochschulreife, ausgedrückt in relativen Chancenverhältnissen. Stellt man etwa Gymnasial- und Hauptschulbesuch gegenüber, dann ist die so gemessene soziale Distanz in Bayern mit einem relativen Chancenverhältnis von etwa 14 : 1 ausgeprägter als in den drei anderen hier betrachteten Bundesländern.

Die regionalen Unterschiede lassen sich aber nicht unbedingt als globale Niveauunterschiede interpretieren. die Rangfolge der Länder hinsichtlich der beobachteten Bildungsungleichheit kann sich durchaus ändern, je nachdem, welche Schulzweige jeweils verglichen werden<sup>3</sup>. Beim Vergleich der Übergänge in Haupt- und Realschulen etwa ist die soziale Distanz in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen größer als in den beiden südlichen Ländern.

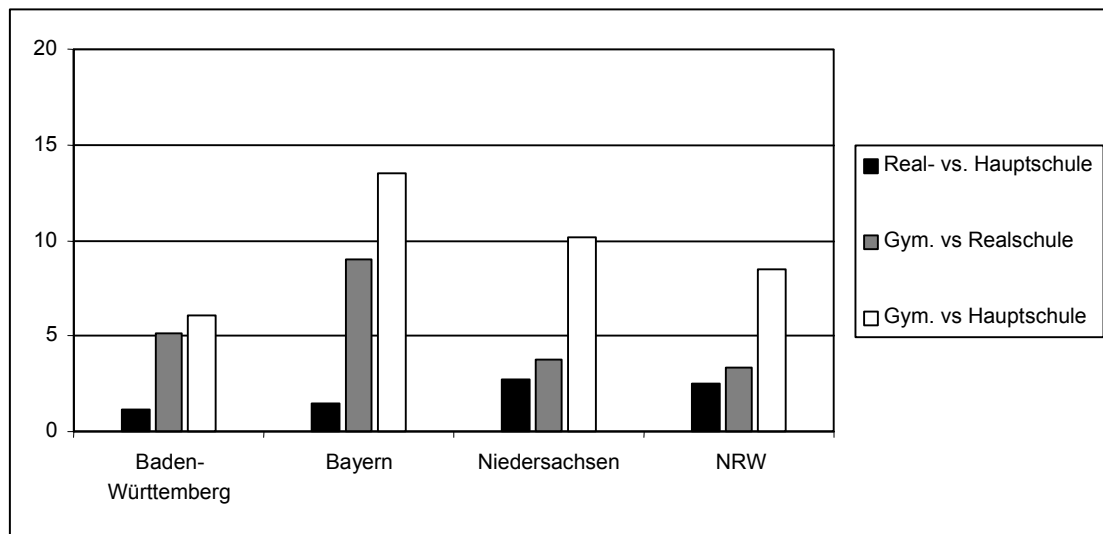
Einmal abgesehen von dieser Differenzierung: Sind die Länderunterschiede Ausdruck unterschiedlicher institutioneller Strukturen in den Bildungssystemen der Bundesländer? Dies ist allein deshalb schwer zu beurteilen, weil die formale Struktur der Bildungssysteme (vorhandene Schulzweige, festgelegte Zeitpunkte für Übergänge etc.) eng mit Eigenschaften wie einer eher konservativ bzw. eher liberalen Ausrichtung der Bildungspolitik, wie sie etwa in den Lehrinhalten zum Ausdruck kommt (von Below 2002), oder auch der quantitativen Versorgung mit entsprechenden Bildungseinrichtungen zusammenhängt.

---

<sup>2</sup> Diese Analysen sind nur für die großen Flächenländer möglich. Die entsprechenden Fallzahlen sind n=450 (Baden-Württemberg), n=464 (Bayern), n=380 (Niedersachsen) und n=682 (Nordrhein-Westfalen).

<sup>3</sup> Ähnliches gilt im Prinzip auch in bezug auf bei historischen Trends, die nicht generell als Ab- oder Zunahme sozialer Differenzierungen zu beschreiben sind. Auch hier dürfte es stark von der jeweiligen Vergleichsgruppe abhängen, ob ein Bildungszweig in sozialer Hinsicht tendenziell offener oder geschlossener geworden ist, und in diesem Sinne können soziale Trennlinien zwischen Zweigen des Bildungssystems tendenziell aufgelöst werden oder neu entstehen.

Abb. 2: Regionale Variation der sozial differenzierten Bildungsbeteiligung: relative Chancenverhältnisse (nach Bildungsherkunft) beim Übergang nach der Grundschule im Ländervergleich



Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1964 und 1971. Verglichen werden jeweils Kinder von Eltern mit (Fach-)Hochschulreife und Kinder anderer Eltern in Bezug auf folgende Bildungsgänge (jew. v.l.n.r.): Übergang nach der Grundschule in Realschule vs. in Hauptschule; Übergang nach der Grundschule ins Gymnasium vs. in Realschule; Übergang nach der Grundschule ins Gymnasium vs. in Hauptschule. Vereinfachte regionale Zuordnung nach dem Wohnort im Alter 10.

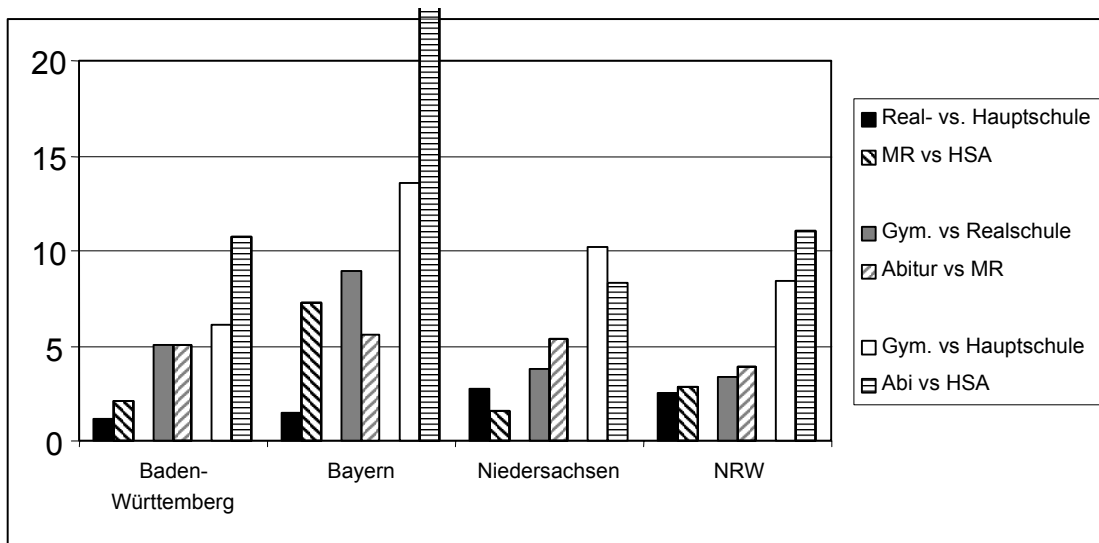
Noch wichtiger ist aber vermutlich die Tatsache, dass das beobachtete Bildungsverhalten keine einfache Funktion des Bildungsangebots, sondern Ausdruck von Entscheidungen ist, die wiederum von einer Vielzahl anderer Faktoren beeinflusst sein können (vgl. dazu den folgenden Abschnitt). Angesichts der wenigen zur Verfügung stehenden Fälle (Länder) ist eine einfache Zurechnung nicht möglich.

#### *Interaktion mit Lebensverlaufseffekten.*

Eine Komplikation kommt noch hinzu. Wie aus Abbildung 3 deutlich wird, bauen sich soziale Distanzen zwischen bestimmten Schulzweigen im Lebenslauf auf oder ab, und auch in Bezug auf diese ‚Lebensverlaufsabhängigkeit‘ der Bildungsungleichheit zeigen sich Unterschiede in den Bundesländern. Hierzu wird die vorangegangene Darstellung (Abbildung 2), die die sozialen Differenzen beim Übergang auf weiterführende Schulen darstellt, um die soziale Verteilung der letztlich erworbenen Schulabschlüsse ergänzt.



Abb. 3: Regionale Variation und Lebensverlaufseffekte bei der sozial differenzierten Bildungsbeteiligung: relative Chancenverhältnisse (nach Bildungsherkunft) im Ländervergleich



Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1964 und 1971. Verglichen werden jeweils Kinder von Eltern mit (Fach-)Hochschulreife und Kinder anderer Eltern in bezug auf folgende Bildungsgänge (jew. v.l.n.r.): Übergang nach der Grundschule in Realschule vs. in Hauptschule; Höchster Schulabschluss zum Befragungszeitpunkt: Mittlere Reife vs. Hauptschulabschluss; Übergang nach der Grundschule ins Gymnasium vs. in Realschule; Höchster Schulabschluss zum Befragungszeitpunkt: Abitur vs. Mittlere Reife; Übergang nach der Grundschule ins Gymnasium vs. in Hauptschule; Höchster Schulabschluss zum Befragungszeitpunkt: Abitur vs. Hauptschulabschluss. Vereinfachte regionale Zuordnung nach dem Wohnort im Alter 10.

Diese weicht mehr oder weniger stark von jener beim Übergang in die betreffenden Schulzweige ab. In Bayern beispielsweise liegen die hier unterschiedenen Herkunftsruppen beim Übergang in Haupt- und Realschule noch dicht zusammen. Nimmt man spätere Schulartwechsel, Abbrüche und nachgeholt Schulabschlüsse hinzu, unterscheiden sich die relativen Chancenverhältnisse jedoch deutlich. Für den Vergleich zwischen Realschulbesuch (Mittlere Reife) und Gymnasialbesuch (Abitur) gilt tendenziell das Gegenteil: bei den letztlich erworbenen Schulabschlüssen ist die soziale Selektivität geringer als beim Wechsel nach der Grundschule. Dies geht vornehmlich darauf zurück, dass gerade die Kinder mit höherem Bildungshintergrund, die zunächst eine Hauptschule besuchen, tendenziell nicht auf diesem Schulniveau verbleiben, sondern später noch die Mittlere Reife erwerben. Insgesamt baut sich dadurch die soziale Distanz zwischen Hauptschule (Hauptschulabschluss) und Gymnasium (Abitur) im Lebensverlauf deutlich auf. In Nordrhein-Westfalen sind diese zeitbezogenen Unterschiede weit geringer, der soziale Abstand zwischen Hauptschul- und Gymnasialbesuch bzw. -abschluss etwa nimmt im Lebensverlauf nur wenig zu.

Der Blick auf Abbildung 3 macht somit deutlich, dass der Zeitpunkt des Vergleichs (Lebensalter oder auch Bildungsstufe) großen Einfluss auf das Ausmaß der festgestellten sozialen Differenzen und somit die ‚Explananda‘ des Ländervergleichs hat. Darüber hinaus bleibt erneut zu fragen,

inwieweit diese Ergebnisse Strukturunterschieden in den jeweiligen Bildungssystemen zuzurechnen sind.

Soweit eine kurze Übersicht über empirische Befunde. Sie stellt nur einen Ausschnitt dar und konzentriert sich auf das allgemeinbildende Schulsystem, soll aber in ihrer Gliederung für ein Zwischenfazit ausreichen. Soziale Differenzierungen im deutschen Bildungssystem sind in der Literatur zum Teil recht ausführlich beschrieben worden, lange bevor sie durch die Diskussion um die PISA-Studie (wieder) ins öffentliche Bewusstsein gerückt sind. Sie umfassen insbesondere Niveauunterschiede und Trends in den Auswirkungen der sozialen Herkunft (und daneben auch anderer Ungleichheitsdimensionen), regionale Unterschiede und Differenzierungen innerhalb des Bildungssystems sowie Lebensverlaufseffekte. Der Einfluss der Bildungsinstitutionen ist an verschiedenen Stellen plausibel, ohne dass aus den meisten Analysen direkte Zusammenhänge deutlich werden. In zumindest dreifacher Hinsicht lohnt daher eine vertiefende Betrachtung der vorwiegend deskriptiven Ergebnisse.

Erstens: Inwieweit sind bei den Unterschieden in den Bildungsergebnissen inter-individuelle Leistungsunterschiede zu berücksichtigen? Dieser Aspekt ist nicht nur ein zentrales Element der Schulleistungstudien, sondern berührt auch normative Grundfragen der Gesellschaft.

Zweitens: Wie ist gerade vor diesem Hintergrund die Struktur der Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf zu beschreiben?

Drittens und vor allem: Wie sind die empirischen Befunde zu erklären? Inwiefern lassen sich insbesondere Bildungsinstitutionen als für die Trends und Unterschiede verantwortlich machen? Zu diesen Punkten im folgenden Abschnitt einige Erläuterungen.

### **3. Grundprobleme der Analyse von sozialen Bildungsungleichheiten**

#### *3.1 Normative Gesichtspunkte*

Soziale Unterschiede werden nicht per se als ungerechte Ungleichheiten aufgefasst. Hierbei handelt es sich um gesellschaftlich als *illegitim geltende Unterschiede bei der Verteilung gesellschaftlich relevanter Güter*. Referenz ist also stets ein normatives Modell legitimer Unterschiede. Das in westlichen Gesellschaften weitgehend geteilte Modell ist das der *Leistungsgerechtigkeit*, das vereinfacht besagt: Unterschiedliche Belohnungen und Erfolge sind,

zumindest bis zu einem gewissen Ausmaß, erlaubt und gewünscht, wenn sie Folge individueller Leistungsunterschiede (Begabung, Anstrengungen) sind.

In diesem Sinne kann man nur dann von illegitimen sozialen Bildungsungleichheiten sprechen, wenn sich beim Bildungserfolg eine soziale Differenzierung unter Berücksichtigung der primären (legitimen) Übergangskriterien zeigt. Solche Kriterien sind jeweils zu spezifizieren. In Bezug auf die Entscheidung für einen Sekundarschulzweig bedeutet dies etwa, dass Leistungsmerkmale (kognitive Fähigkeiten, Motivation, Wissen) entweder unmittelbar einen Übergang in Hauptschule, Realschule oder Gymnasium nahe legen (absolute Interpretation der Übergangskriterien) oder zumindest eine Rangfolge der Bewerber für die Verteilung auf die ebenfalls geordneten Schulzweige ermöglichen (relative Interpretation).

In den vorliegenden soziologischen Studien zur Bildungsungleichheit werden genau genommen nur soziale Differenzierungen im Bildungsverhalten erfasst. Diese Studien sind aber eben nicht in der Lage, die Frage zu beantworten, inwieweit die sozial unterschiedlichen Übergangsmuster mit dem Prinzip der Leistungsgerechtigkeit verträglich sind<sup>4</sup>. Aufgrund der jeweils (nicht) verfügbaren Daten können die Untersuchungen nicht zwischen dem individuellen Kompetenzniveau, der faktischen Bildungsentscheidung und Bildungschancen differenzieren. Gleichwohl legen es soziologische Überlegungen und nicht zuletzt auch Ergebnisse der PISA-Studie nahe, dass die soziale Verteilung bei Übergangentscheidungen bzw. beim Erwerb unterschiedlicher Schulabschlüsse nicht allein individuelle Kompetenzunterschiede widerspiegelt. Zwar beeinflusst die soziale Herkunft das Kompetenzniveau der Schüler (zumindest in höheren Altersstufen), aber auch bei vergleichbaren Kompetenzen fallen die Entscheidungen für Übergänge auf weiterführende Schulen je nach sozialer Herkunft sehr unterschiedlich aus (Baumert et al. 2002). Eine empirische Berücksichtigung der primären Zuweisungskriterien ist also Voraussetzung, um zumindest die sozialen Ungleichheiten *innerhalb* des Bildungssystems korrekt zu messen. Je nach (Leistungs-)Selektivität der Teilpopulationen wird sonst das reale Ausmaß von sozialen Ungleichheiten über- oder unterschätzt.

Ein anderer normativer Aspekt betrifft den Wert bzw. die Konsequenzen von Bildung. Die Relevanz von Bildungsungleichheiten hängt immer auch ab von der gesellschaftlichen Bedeutung der Bildungsbeteiligung bzw. der Bildungsabschlüsse. Zum einen lässt sich Bildung als Ziel an sich betrachten, wichtig ist aber vor allem, dass Unterschiede in Bildungsbeteiligung und -abschlüssen unmittelbar mit unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsmarktchancen verbunden

---

<sup>4</sup> Betrachtet man die individuelle Entwicklung im Lebensverlauf insgesamt, dann lassen sich natürlich auch Unterschiede in Kompetenzen und Bildungsaspirationen als Ausdruck sozialer Ungleichheit auffassen.

sind. Die diesbezüglichen ‚Distanzen‘ zwischen konkreten Bildungsabschlüssen können sich durchaus verändern (vgl. etwa Müller et al. 1998), und somit werden soziale Unterschiede zwischen bestimmten Bildungsgängen mehr oder weniger relevant.

### 3.2 Bildungsungleichheit im Lebensverlauf

Bildungsverläufe sind durch Episoden und Übergängen gekennzeichnet, die im individuellen Lebensverlauf endogen zusammenhängen. Insofern sollten diese auch jeweils zum tatsächlichen Entscheidungs- bzw. Übergangszeitpunkt beobachtet werden. Dass sich die soziale Ungleichheit im Bildungssystem während des Lebenslaufs einer Kohorte aufgrund sich kumulierender Selektionsprozesse verändert, ist auch eine Grundannahme des sequentiellen Modells von Mare (1980; s. kritisch dazu Cameron/Heckman 1998), das in konzeptioneller Hinsicht einen gewissen Standard für die quantitative Analyse von Bildungsungleichheiten gesetzt hat. Dieses Modell ist jedoch nur begrenzt auf das deutsche Bildungssystem anwendbar. Zum einen folgt das deutsche Bildungssystem nicht unbedingt dem Modell einer Sequenz von ‚school continuation decisions‘. Vielmehr stellt gerade das dreigliedrige Sekundarschulsystem eine Parallelstruktur von Bildungswegen dar (Schimpl-Neimanns 2000; Breen/Jonsson 2000). Zum anderen wird die lineare Sequenz der Entscheidungen für immer höhere Bildungsniveaus auch durch das nennenswerte Ausmaß späterer Schulformwechsel und nachgeholter Schulabschlüsse durchbrochen, die ihrerseits sozial selektiv sind (Henz 1997a,b; Hillmert/Jacob 2003b). ‚Übergänge‘ zu bestimmten Qualifikationsniveaus erfolgen also nicht notwendigerweise zu einem standardisierten Zeitpunkt, sondern können mit dem Lebensalter stark variieren. Gerade auch dies verweist auf die Bedeutung der Lebensverlaufsdimension bei der Analyse von Bildungsungleichheiten.

Dies gilt aber nicht nur in diesem eher technischen Sinn, sondern auch in kausaler Hinsicht, denn der zu einem bestimmten Zeitpunkt bei einer Person beobachtete Bildungsstatus lässt sich nicht unbedingt aus aktuellen Bedingungen erklären. Entscheidend ist oft die individuelle Vorgeschichte, und dies ist auch bei der Analyse von Bildungsungleichheiten zu berücksichtigen.

Wie lässt sich die Entwicklung von sozialen Bildungsungleichheiten im Lebensverlauf verstehen? Eine bedeutsame konzeptionelle Unterscheidung ist hier jene zwischen *primären* und *sekundären* Effekte (Boudon 1974). Diese zielt insbesondere auf soziale Ungleichheiten, die außerhalb des Bildungssystems und bereits vor dem Eintritt ins (vor-)schulische Bildungssystem – also vor allem innerhalb der Herkunftsfamilie – entstehen. Dem gegenüber stehen Ungleichheiten, die während der Verweildauer im Bildungssystem auftreten. Aber auch auf jeder

einzelnen Stufe des Bildungsverlaufs ist eine entsprechende Unterscheidung sinnvoll: die primäre soziale Differenzierung besteht in den jeweiligen ‚Ausgangsbedingungen‘ (Kompetenzen, formale Bildungsabschlüsse), also den jeweils bis zu dieser Stufe auftretenden Unterschieden, die sekundäre Differenzierung beschreibt Unterschiede beim Übergang zur nächsten Stufe.

Damit lassen sich endogene Zusammenhänge im Lebensverlauf auf der individuellen Ebene insbesondere auf drei analytische Faktoren zurückführen. Zunächst einmal die individuelle (Kompetenz-)Entwicklung, die eine wichtige Ausgangsbedingung für folgende Übergänge darstellt. Dabei können sich soziale Differenzen zum einen durch dauerhafte Unterschiede in den familialen und sozialen Umwelten (unterschiedlich verfügbare Ressourcen u.ä.) ergeben. Zum anderen ergeben sich soziale Differenzen aus Unterschieden in den schulischen Umwelten (in die die Gruppen durch frühere Übergänge verteilt wurde); insbesondere handelt es sich hierbei um unterschiedlich gute Förderung in den einzelnen Bildungszweigen. Diese kann auch spezifisch für einzelne Gruppen von Personen gelten<sup>5</sup> – im Negativen bis hin zur Diskriminierung.

Verbunden mit der individuellen Entwicklung ist zweitens die individuelle Kumulation von formalen Bildungstiteln (Abschlüssen). Gerade im deutschen Bildungssystem gelten an verschiedenen Stellen formalisierte Zugangsbedingungen, und vorhandene oder fehlende Qualifikationen können Zugänge ermöglichen oder verschließen. Es gibt hier eine enge Beziehung zur Kompetenzentwicklung, denn die erworbenen Kompetenzen bestimmen maßgeblich, ob eine bestimmte Qualifikationsstufe formal überhaupt erreicht werden kann.

Schließlich ergeben sich Zusammenhänge auch durch das individuelle bzw. das elterliche Entscheidungsverhalten beim entsprechenden Übergang. Dieses Verhalten ist seinerseits an die Entwicklung von Präferenzen, aber auch wieder an die individuelle Leistungsentwicklung des Kindes oder des Jugendlichen gebunden. Erneut zeigt sich somit die Bedeutung einer längsschnittbezogenen Leistungsmessung. Nur so kann entschieden werden, auf welchen Stufen ‚letztlich‘ soziale Selektionen stattfinden bzw. inwiefern die weitere Kompetenzentwicklung, der Erwerb von Zertifikaten und die Genese von Bildungsentscheidungen tendenziell Folgen vorangegangener Ausleseprozesse sind. Die folgende Darstellung wird sich auf den Aspekt der Entscheidungen konzentrieren, da hier ein enger Zusammenhang mit der Grundstruktur der Bildungsinstitutionen (im Sinne wählbarer Optionen) besteht.

---

<sup>5</sup> Gerade an dieser Stelle zeigt sich auch die Unschärfe in der Definition des Begriffs ‚Bildungsinstitutionen‘: ihr Einfluss ist natürlich unterschiedlich, je nachdem ob darunter im engeren Sinne formale Grundstrukturen (vorhandene Bildungszweige) oder etwa konkrete Bildungseinrichtungen (einzelne Schulen o.ä.) verstanden werden. Für eine theoretische Diskussion des Institutionenbegriffs und ein Plädoyer für eine auf ‚Handlungsmöglichkeiten‘ abstellende Definition siehe Rohwer 2002.

### 3.3 Theoretische Probleme institutioneller Erklärungen

Soziologische Befunde zur sozialen Bildungsungleichheit sind auf eine ganze Reihe von Faktoren zurückgeführt worden (vgl. auch Shavit/Blossfeld 1993), wobei sich diese allerdings häufig auf verschiedene Teile des Bildungssystems bzw. unterschiedliche soziale Phänomene und Akteure beziehen. Abgesehen von eher statistischen ‚Erklärungen‘ – wie Kompositionseffekte, Selektivitäten, Sättigungseffekte der Bildungsbeteiligung (Raftery/Hout 1993) usw. – sind hier, wie bereits erwähnt, in erster Linie *institutionelle Erklärungen* zu nennen. Diese gehen (in jüngerer Zeit etwa im Anschluss an Mayer/Müller 1989) von einer zentralen Strukturierungswirkung staatlicher Institutionen für individuelle Lebensverläufe aus. Insbesondere werden historische Trends und internationale Unterschiede im Bildungsverhalten auf institutionelle Veränderungen zurückgeführt. Dabei finden sich in der Diskussion vor allem Aussagen, die strukturelle Flexibilität tendenziell mit einer reduzierten Bildungsungleichheit gleichsetzen.

Unklar bleibt bei einfachen Vergleichen (zwischen historischen Zeitperioden oder auch Bundesländern) zunächst, zu welchen Teilen die beobachteten Unterschiede der Grundstruktur der Bildungsinstitutionen unmittelbar zuzurechnen sind und inwieweit andere Unterschiede (sozio-ökonomische Entwicklung etc.) zum Tragen kommen. Institutionelle Einflüsse können also nur durch Zusatzannahmen gesichert werden. Dies gilt letztlich auch für international vergleichende Untersuchungen, die praktisch immer mit geringen Fallzahlen an Bildungssystemen arbeiten müssen. Gesellschaften unterscheiden sich nicht nur in der Struktur ihrer Bildungssysteme, sondern in einer Vielzahl anderer Merkmale, und die Relevanz einzelner Faktoren kann auf Basis weniger Länder zumindest nicht statistisch belegt werden.

Während dieses Argument aber weiterhin auf den Einfluss (zusätzlicher) struktureller Determinanten verweist, ist ein anderes Problem wohl theoretisch noch entscheidender. Dieses besteht darin, die ‚Nachfrageseite‘ (also die Individuen) außer Acht zu lassen bzw. einen deterministischen Zusammenhang zwischen Strukturen der Bildungsinstitutionen und individuellem Verhalten oder einen Zwangscharakter von Institutionen anzunehmen. Ließe man den individuellen Akteuren freie Hand bei ihren Entscheidungen, so häufig die implizite Annahme bei der Forderung nach ‚institutionellen Erleichterungen‘, dann würden sie sich in ihrem Verhalten erheblich mehr ähneln als unter den Bedingungen institutioneller Vorgaben. Soziologisch gesehen ist diese unterstellte Gleichheit natürlich sehr fraglich, da sie von inter-individuellen Unterschieden in Ressourcen und Präferenzen abstrahiert<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Nur am Rande sei erwähnt, dass diese (etwa über politische Wahlentscheidungen) auch die Struktur von Bildungssystemen beeinflussen können, es also wechselseitige kausale Beziehungen zwischen institutionellen Strukturen und individuellem

Einen Gegenpol zu den institutionellen Erklärungsansätzen bilden daher Erklärungen auf Basis individuellen Handelns. Solche *entscheidungstheoretischen* Modelle wurden vor allem zur Erklärung von Niveaunterschieden im Bildungsverhalten verschiedener sozialer Gruppen verwendet. In den letzten Jahren hat es gerade bei der Formalisierung der Modelle Fortschritte gegeben (vgl. Boudon 1974; Gambetta 1987; Erikson/Jonsson 1996b; Esser 1999: 266-275; Becker 2000). Breen/Goldthorpe (1997) haben hierzu ein Modell vorgestellt, das unterschiedliche Entscheidungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher struktureller Ausgangsbedingungen verständlich macht. Bei der Erklärung herkunftsspezifischer Bildungsentscheidungen beziehen sie sich insbesondere auf soziale Unterschiede in zwei entscheidungsrelevanten Dimensionen. Zum einen handelt es sich hier um Unterschiede im wahrgenommenen Nutzen (Erfolgserwartung für die verschiedenen Schullaufbahnen des Kindes) und den wahrgenommenen ‚Kosten‘ (Risiko des sozialen Abstiegs, der in jedem Fall verhindert werden soll) bei der Wahl weiterführender Schulzweige. Zum anderen geht es um Unterschiede im mittleren Leistungsniveau der Kinder durch vorangegangene Förderung in der Familie bzw. Auslese durch das Bildungssystem (wenn Leistungsunterschiede empirisch zugänglich gemacht werden, sind allerdings nur noch geringe Annahmen über die Verteilung von Leistungsparametern nötig). Eltern aus der Arbeiterschicht wählen nach diesem Modell relativ seltener weiterführende Schulzweige für ihre Kinder, da diese zum einen für den Statuserhalt in der Familie nicht unbedingt notwendig sind und sie zum anderen die Erfolgsaussichten geringer einschätzen.

Immer wieder hat es allerdings Kritik an den vermeintlich voluntaristischen Grundannahmen entscheidungstheoretischer Erklärungen gegeben (etwa bei Lieberson 1998), die die Frage nach den Gelegenheiten der Entscheidungen – und man könnte hinzufügen: den institutionellen Voraussetzungen – außer Acht lassen.

Der Gegensatz von institutionen- und entscheidungsorientierten Erklärungsansätzen ist hier zwar etwas pointiert dargestellt worden. Dennoch gilt, dass Verbindungen zwischen beiden Perspektiven, die sowohl dem Vorwurf deterministischer Grundannahmen als auch jenem voluntaristischer Vorstellungen eindeutig entgehen, eher selten sind. Daher soll im Folgenden versucht werden, institutionen- und entscheidungsorientierte Erklärungen näher zusammen zu bringen. Neben Unterschieden nach sozialer Herkunft, auf die sich die vorliegende Darstellung konzentriert, gibt es eine ganze Reihe anderer Ungleichheitsdimensionen. Theorien zum Zusammenhang zwischen der Struktur von Bildungsinstitutionen und sozialen Ungleichheiten

im Bildungsverhalten sollten nach Möglichkeit in der Lage sein, verschiedene Ungleichheitsdimensionen innerhalb eines einheitlichen Rahmens zu erklären.

#### 4. Elemente einer entscheidungsorientierten Analyse

##### 4.1 Institutionelle Effekte

Welche Rolle spielt nun die Struktur der Bildungsinstitutionen beim Zustandekommen der Ungleichheitsverhältnisse im Lebensverlauf, der seinerseits wiederum von individuellen Entscheidungen abhängt?

Dass ein einfacher Schluss von institutionellen Strukturen auf individuelles Verhalten nicht zwingend ist, liegt zunächst an grundlegenden Bewertungsunterschieden gegenüber Bildungsinstitutionen (vgl. auch Turner 1960). Zum einen wird argumentiert, dass Bildungsinstitutionen und insbesondere ihre Gliederung deshalb Ungleichheiten produzieren, weil sie Ausdruck der herrschenden Elite sind (Bourdieu/Passeron 1971). Auch wurden wiederholt Belege für sozial diskriminierendes Lehrerverhalten gefunden. Geht man von einem derartigen Charakter des Bildungssystems aus, dann würde ein reduzierter Einfluss der Schule auf Bildungsübergänge automatisch den Abbau von sozialen Ungleichheiten bedeuten. Andererseits wird nicht nur aus einer funktionalistischen Sicht darauf hingewiesen, dass gerade Bildungseinrichtungen (insbesondere die Schule) gesellschaftliche Orte der Kompensation herkunftsbezogener Ungleichheiten sind, da hier universelle (leistungsbezogene) Standards angelegt werden, während die Wahrnehmung von Schülern und Eltern stärker durch lebensweltliche soziale Abhängigkeiten geprägt ist.<sup>7</sup>

Solchen Bewertungsunterschieden vorgelagert ist dabei die Frage, inwieweit die unterschiedlichen Akteure jeweils überhaupt wirksam werden können. Wie gesehen, hängen Bildungsverläufe von Entscheidungen ab. Dies sind aber nicht nur Entscheidungen der Individuen (oder ihrer Familien). Häufig handelt es sich auch um die Entscheidungen anderer individueller und kollektiver Akteure (Organisationen). Die jeweilige (Aus-)Bildungsform bestimmt, wie stark Selbst- und Fremdauswahl jeweils zu gewichten sind. So hängt der Ausbildungsvertrag einer Lehrausbildung unmittelbar vom Entscheidungsverhalten des jeweiligen

---

<sup>7</sup> Empirisch ist es zumindest eine offene Frage, ob beispielsweise Schulempfehlungen die soziale Selektivität von Bildungsentscheidungen noch verstärken (Ditton 1992; Lehmann et al. 1997) oder eher ein Korrektiv dagegen darstellen (Baumert et al. 2003). Darüber hinaus zeigt sich, dass soziale Unterschiede in der Leistungsentwicklung nicht nur während des Schuljahres (also innerhalb der Bildungsinstitutionen) auftreten. So finden US-amerikanische Studien, dass die größten soziale Unterschiede beim Wissen während der Ferien, und zwar durch (nicht vorhandene) Zusatzförderung, entstehen (Heyns 1978).



Ausbildungsbetriebes ab, während andere Bildungseinrichtungen die individuelle Entscheidung für eine Ausbildung nur wenig beschränken. Ob nun eigene lebenslaufrelevante Entscheidungen oder Entscheidungen anderer – in jedem Fall erfolgen sie nicht voraussetzungslos, sondern innerhalb mehr oder weniger großer Spielräume. Insofern hängen Lebensverläufe mittelbar stark von den Bedingungen ab, unter denen die Entscheidungen stattfinden.

Somit lassen sich zwei Arten von Randbedingungen unterscheiden. Zum einen handelt es sich um *institutionelle* Rahmenbedingungen, also mehr oder weniger formale Regelungen, die sowohl individuelle Entscheidungsmöglichkeiten als auch ihre Grenzen definieren. Bildungsinstitutionen beeinflussen insbesondere:

- Im Sinne *unmittelbarer Vorgaben*: allgemein durch Strukturvorgaben (zur Auswahl stehende Bildungsgänge, Quoten verfügbarer Plätze) und spezieller durch ggf. die Festlegung formaler Zugangskriterien (insbesondere Zertifikate, sowie zum Teil auch Noten und andere Leistungsindikatoren) bzw. -beschränkungen (Altersgrenzen etc.) oder gezielter Anreize
- Im Sinne *mittelbarer Einflüsse* (nämlich als *Interaktionen* mit anderen Bedingungsfaktoren): insbesondere durch die Festlegung der entscheidenden Akteure. Davon hängt es wiederum ab, inwieweit sich Präferenz- und Ressourcenunterschiede zwischen den Akteuren letztlich in unterschiedlichem Bildungsverhalten ausdrücken (können).

Insbesondere Entscheidungen anderer (von denen individuelle Lebensverläufe abhängen) werden noch durch eine weitere Art von Bedingungen beeinflusst: *Markt- bzw. Konkurrenzbedingungen* bestimmen darüber, welche Alternativen etwa Arbeitgeber und Ausbildungsbetriebe bei Rekrutierungsentscheidungen haben, und damit letztlich, welche Chancen ein konkretes Individuum bei dieser ‚Fremdauswahl‘ hat. Auszubildende und Arbeitnehmer können dies wiederum bei ihrer eigenen Lebensplanung berücksichtigen. Insofern unterliegen ihre Entscheidungen auch dieser Art von Rahmenbedingungen.

Bildungsinstitutionen und Entscheidungen im Lebensverlauf hängen also eng zusammen. Ziel zukünftiger Forschungen sollte es sein, diesen Bezug auch empirisch besser zu untermauern. Dies kann insbesondere geschehen durch eine stärker auf *Entscheidungsbedingungen* abstellende Beschreibung von Institutionen, eine stärkere Berücksichtigung von Leistungskriterien und eine differenzierte Beschreibung von Entscheidungsprozessen vor dem Hintergrund der gegebenen Entscheidungssituationen. Im Folgenden soll dies näher erläutert werden.

#### 4.2 Bildungssystem und Übergänge im Bildungsverlauf

In einer stärker entscheidungsbezogenen Klassifikation einzelner Teile des Bildungssystems treten zwei Merkmale in den Vordergrund. Zum einen sind dies die *institutionell vorgegebenen Entscheidungsspielräume*, also die Vorgaben der jeweiligen Entscheidungsalternativen und Zugangskriterien, zum anderen handelt es sich (insbesondere bei starker Abhängigkeit von Entscheidungen anderer) um die Verknüpfung der Bildungsübergänge mit den aktuellen *Konkurrenzbedingungen*. Dies bestimmt etwa, inwieweit hier konjunkturelle Schwankungen zu erwarten sind. Hinzu kommt die Dimension der *Standardisierung*. Diese ist zunächst für die Forschung interessant, denn sie bestimmt, inwieweit generalisierende Aussagen über die Situation in diesem Teil des Bildungssystems überhaupt möglich sind. Zum anderen kann diese Dimension aber auch für die Akteure selbst entscheidungsrelevant sein. Wichtig wird sie vor allem dann, wenn es um Zugangsbedingungen für nachfolgende Stufen im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt geht.

Wohlgemerkt handelt es sich bei dem hier vorgestellten theoretischen Rahmen generell (noch) nicht um eine Theorie, aus der unmittelbare Verhaltenshypothesen abgeleitet werden. Dies wäre nur bei Annahme eines direkten, deterministischen Zusammenhangs zwischen institutionellen Strukturen und individuellem Verhalten möglich, und diese Annahme erscheint unrealistisch. Der Rahmen dient zunächst lediglich dazu, zu bestimmen, wo (also insbesondere: bei welchen Akteuren und ihren Eigenschaften) Ursachen für Unterschiede im Bildungsverhalten zu suchen sind. Etwas vereinfacht ausgedrückt: kennt man die Regeln und Teilnehmer eines Spiels, dann kennt man noch nicht den Sieger. Man weiß aber zumindest, wer dafür in Frage kommt – und vielleicht auch schon, welche Eigenschaften ausschlaggebend sein werden. Allerdings besteht auch gar nicht die Notwendigkeit, sich bei der Hypothesenbildung auf die Vorhersage einfacher Niveauunterschiede zu beschränken. Es ist hierbei eine erheblich größere Vielfalt denkbar. Beispielsweise könnte man bei einem geringen Grad institutioneller Strukturierung und einer stärkeren Marktabhängigkeit der Bildungsbeteiligung eine erhöhte Volatilität der Ungleichheitsverhältnisse (Schwankungen im Zeitverlauf) vermuten.

Entlang der hier eingeführten Dimensionen – Entscheidungsspielräume, Konkurrenzbedingungen und Standardisierung – sind deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Elementen des deutschen Bildungssystems<sup>8</sup> zu beobachten. Diese werden im Folgenden exemplarisch dargestellt (vgl. auch Tabelle 1):

---

<sup>8</sup> Das deutsche Bildungssystem ist erheblich komplexer, als es hier dargestellt werden kann. Die aufgeführten Beispiele sollten aber ausreichen, um auch andere Bildungsgänge hinsichtlich der genannten Dimensionen genauer charakterisieren zu können.

### *Vorschulerziehung:*

Einrichtungen der vorschulischen Erziehung werden häufig nicht als Teil des Bildungssystems, sondern eher unter dem Aspekt der Betreuung wahrgenommen. Nicht zuletzt aus diesem Grund gibt es wenige gemeinsame Standards. Das Ende der Vorschulerziehung wird durch die Einschulung markiert. Diese ist an individuelle Merkmale (Schulreife) gebunden. Bei der Schuleingangsentscheidung wird im Zusammenwirken zwischen Eltern, Kindergarten und Schule und ggf. unter Einsatz diagnostischer Verfahren geklärt, zu welchem Zeitpunkt der Schuleintritt erfolgen soll (vgl. Faust-Siehl 1995; Roßbach 2001).

### *Allgemeinbildendes Schulsystem:*

Eine wichtige institutionelle Vorgabe ist zunächst, dass es nur in diesem Teil des deutschen Bildungssystems eine Pflicht zum Besuch der Bildungseinrichtungen gibt. Für den Grundschulbesuch gilt darüber hinaus, zumindest prinzipiell, eine enge lokale Bindung an den Wohnort (Sprengeprinzip). Im deutschen Bildungssystem gibt es eine relativ frühe Aufteilung auf die Zweige der Sekundarschulen. Sie erfolgt zumeist nach der vierten Klasse der Grundschule (also etwa im Alter 10), teilweise auch nach einer zweijährigen Orientierungsphase. Bei der Übertrittsentscheidung wirken Elternrecht und Einfluss der Schule grundsätzlich zusammen. Die Bundesländer unterscheiden sich aber beträchtlich im Hinblick auf die Modalitäten des Übergangs (Avenarius/Jeand'Heur 1992, von Below 2002) wie der Festlegung von Mindestnoten, dem Vorhandensein von Übergangsprüfungen, der Bindungswirkung der Empfehlungen der Grundschullehrer und somit dem Entscheidungsspielraum der Eltern.

Wie oben gesehen, gibt es im späteren Verlauf eine gewisse Durchlässigkeit der Schulzweige nach der ersten Übergangsentscheidung. Mit Blick auf soziale Ungleichheiten sind diese ‚zweiten Chancen‘ aber nicht automatisch als Kompensation zu verstehen (Hillmert/Jacob 2003b); vielmehr ist es wohl gerade die Kombination von früher Differenzierung in hierarchische Schulzweige und der Möglichkeit, auch durch spätere Aktivitäten Bildungserfolge zu erzielen, die zusätzliche, sozial selektiv wirkende individuelle und elterliche Entscheidungsspielräume eröffnet.

Nicht nur für den Bereich des allgemeinbildenden Schulsystems gilt, dass eine Entscheidung für einen Bildungszweig i.d.R. nicht abstrakt erfolgt, sondern eng verbunden ist mit der Entscheidung für eine ganz konkrete Bildungseinrichtung; empirisch wird dies aber bisher nur in kleineren Regionalstudien berücksichtigt (vgl. Mahr-George 1999).

Tab. 1: Merkmale der wichtigsten Stufen des deutschen Bildungssystems

	Vorschul- erziehung	Schule	Berufsausbildung	Studium	Weiter- bildung
<b>Formale individuelle Entscheidungs- spielräume</b>	Elternwille, Übergang in die Grundschule geregelt	Schulpflicht; z.T. Wohnortprinzip; Elternwille, aber z.T. formale Aufnahmever- fahren	Freiheit der Berufswahl, keine formalen Zugangsvoraus- setzung, aber Abhängigkeit vom Ausbildungsbetrieb	Groß, aber formale Zugangsvoraus- setzung	I.d.R. groß (bei Selbst- finanzierung)
<b>Konkurrenz- abhängigkeit</b>	Häufig Probleme der Versorgung	Direkte Konkurrenz i.d.R. gering	Für betrieblichen Ausbildungen oft relativ hoch	Große Unter- schiede nach Studiengängen	Zumeist gering
<b>Standardisierung</b>	Gering	Länder- spezifische Regelungen	I.d.R. hoch (vgl. BBiG, Ausbildungs- ordnungen etc.)	Teilweise sehr gering, in den Professionen höher	Zumeist gering

#### *Berufsausbildung:*

Im Bereich der Berufsausbildung quantitativ weitaus am bedeutendsten ist die Lehrausbildung im dualen System. Für diese Ausbildungen gelten zumeist keine formalen Zugangsvoraussetzungen, und die individuelle Berufswahlfreiheit ist sogar durch das Grundgesetz geschützt. Da die Grundlage der Ausbildung aber der Vertrag mit einem Ausbildungsbetrieb bildet, kommt den Arbeitgebern hier eine entscheidende Rolle bei der Auswahl der Bewerber zu. Da die Anzahl der Ausbildungsplätze i.d.R. begrenzt ist, erfolgt deren Besetzung unter Konkurrenzbedingungen. Die individuellen Ausbildungschancen hängen damit sowohl vom aktuellen Angebot an Ausbildungsplätzen als auch von der Anzahl und den Qualitäten (und hierzu zählen wiederum insbesondere die Schulleistungen) der Mitbewerber ab.

Daneben gibt es einen nennenswerten Anteil von Ausbildungen an Berufsfachschulen (einschließlich Schulen des Gesundheitswesens u.ä.), die teilweise höhere formale Zugangsvoraussetzungen (Schulausbildung) haben, aber zumeist elastischer gegenüber der aktuellen Nachfrage nach den Ausbildungen sind.

#### *Studium:*

Im Bereich der Ausbildung an Universitäten und Fachhochschulen gelten im Vergleich zur Berufsausbildung teilweise umgekehrte Verhältnisse. Einerseits gelten relativ strikte formale Zugangsvoraussetzungen (Hochschulreife oder Fachhochschulreife), andererseits ist der Grad der

Auswahl durch die aufnehmenden Bildungseinrichtungen bislang gering. Der individuelle Entscheidungsspielraum ist also relativ groß. Allerdings existieren für eine ganze Reihe von Studiengängen bundesweite oder lokale Zugangsbeschränkungen aufgrund von Leistungskriterien (in relativ einfacher und formalisierter Form wie beim Numerus Clausus).

#### *Weiterbildung:*

Der Bereich der beruflichen Weiterbildung ist hinsichtlich Angeboten, Qualität und Anforderungen sehr heterogen. Die Initiative zu einer beruflichen Weiterbildung kann sowohl von Arbeitgebern als auch Arbeitnehmern ausgehen. In beiden Fällen steht zu erwarten, dass dem individuellen Verhalten eine große Bedeutung zukommt.

Bedient man sich eines solchen (institutionenbezogenen) Rahmens, so scheint der Ausbau von zwei Forschungsperspektiven besonders sinnvoll, für die die gegenwärtig vorhandenen soziologischen Daten häufig noch nicht ausreichen: zum einen die stärkere Einbeziehung von individuellen Leistungsindikatoren und anderen als legitim angesehenen Auswahlkriterien, um das Ausmaß von ‚Ungerechtigkeit‘ besser bestimmen und Entwicklungs- und Übergangseffekte unterscheiden zu können (4.3), und zum anderen die genaue empirische Rekonstruktion individueller Entscheidungen im Lebensverlauf (4.4).

#### *4.3 Kompetenzmessung und Leistungsgerechtigkeit*

Wie oben gesehen, haben Leistungsindikatoren eine große Bedeutung für Bildungsübergänge nicht nur, weil viele Auswahlentscheidungen darauf formal oder faktisch aufbauen, sondern auch, weil das Modell der ‚Leistungsgerechtigkeit‘ den normativen Hintergrund bildet. In empirischen Studien sollten daher mögliche soziale *Ungleichheiten* bei Bildungsentscheidungen unter Berücksichtigung der *legitimen Zuweisungskriterien* analysiert werden.

Relevant sind die Leistungsmerkmale nicht nur im Kontext der Bildungsentscheidungen, sondern auch im Hinblick auf mögliche soziale Unterschiede in der Leistungs- und Kompetenzentwicklung, die ihrerseits eine der Grundlagen für Bildungsentscheidungen darstellt. Darüber hinaus können sie dazu beitragen, bei der Messung von ‚Bildungsrenditen‘ (also den Konsequenzen von Bildung) besser zwischen dem Anteil individueller, produktivitätsrelevanter Eigenschaften und der Bedeutung von formalen Zertifikaten unterscheiden zu können.

Der Verweis auf Leistungskriterien ist nicht mit der Annahme eines genetischen Determinismus zu verwechseln. Im übrigen legen es jüngere Forschungen nahe, konzeptionellen Fragen nach individueller Leistungsfähigkeit auch aus lerntheoretischer Perspektive größere Aufmerksamkeit

und Sorgfalt als bisher zukommen zu lassen. So sind für den Lernfortschritt nicht allein kognitive Grundfertigkeiten relevant, sondern auch Motivation, Vorwissen bzw. vorhandene Vorstellungen von Sachverhalten etc. (Stern 2001).

Aus soziologischer Perspektive bleibt jedoch eine Unschärfe. ‚Leistung‘ ist immer nur ungefähr bestimmbar und geht in ihrer Komplexität über die Notengebung in einem Fachgebiet deutlich hinaus. Insbesondere gibt es hier zwei Probleme. Zum einen ist die ‚Leistung‘, die für Bildungsübergänge jeweils relevant ist, als relativ umfassend und multidimensional zu verstehen. Insofern lassen etwa Unterschiede im Bildungsverhalten auch „bei gleicher kognitiver Grundfähigkeit“ noch nicht auf eine Abweichung vom Modell der Leistungsgerechtigkeit schließen. Denn eigentlich müssten jeweils genau jene Leistungsdimensionen gemessen werden, die legitimerweise Bildungsübergänge und -erfolge bestimmen (sollen). Damit zusammen hängt zum anderen die fehlende Explikation bzw. Objektivität des Leistungsbegriffs. Was jeweils als ‚Leistung‘ zählt (Begabung, Anstrengung usw.) ist definitionsabhängig und variabel<sup>9</sup>. Allerdings dürften fachspezifische Leistungsindikatoren (Noten, Testwerte) gerade bei zentralen Kompetenzen wie dem Sprachvermögen in vielen Fällen eine gute Annäherung an die interessierende ‚Leistung‘ darstellen.

Im Gegensatz zu vielen konventionellen Untersuchungen zum Thema Bildungsungleichheit folgt aus der Bedeutung von Leistungsmerkmalen nahezu zwangsläufig die Verwendung eines Längsschnittdesigns. Leistungsindikatoren und leistungsbezogene Konsequenzen können praktisch nur in einem Längsschnittdesign valide gemessen werden. Querschnittsdaten lassen im Prinzip nur auf den jeweiligen Zeitpunkt bezogene Zusammenhangsanalysen zu. Die PISA-Studie, die die Merkmale der Schüler ebenfalls nur zu einem einzigen Zeitpunkt erheben, behilft sich dadurch, dass bestimmte kognitive Dispositionen als stabil und daher auch retrospektiv gültig angenommen werden. Bereits vor dem Hintergrund einer schul(art)spezifischen Sozialisation erscheint diese Annahme aber problematisch, und das vorhandene empirische Material kann daher nur unzureichende Hinweise auf die tatsächliche Kompetenzentwicklung geben.

#### *4.4 Erklärungen sozial selektiver Bildungsentscheidungen*

Erstaunlicherweise weiß man bis heute relativ wenig darüber, wie Bildungsentscheidungen letztlich getroffen werden. Im Hinblick auf aussagekräftige Erklärungen bzw. in theoretischer Hinsicht kann deutlich über den gegenwärtigen Forschungsstand hinausgegangen werden, wenn

---

<sup>9</sup> Das gilt im übrigen auch aus professionspolitischen Gründen. Ganze Berufsstände definieren sich wohl (auch) darüber, dass sie entsprechende Leistungen feststellen (können, dürfen).

man einen breiteren Zugang als in den meisten konventionellen, quantitativ orientierten Ansätzen wählt. Allerdings dürfte ein unstrukturierter empirischer Zugang wenig erfolgversprechend sein. Vielmehr muss er theoriegeleitet erfolgen. Es bietet sich an, auf entscheidungstheoretische Modelle individuellen Handelns zurückzugreifen, deren Variablen jeweils genauer operationalisiert werden können. Ein erstes Ziel kann sein, vorhandene entscheidungstheoretischen Modelle im Hinblick auf die hier interessierenden Bildungsübergänge zu modifizieren, die Modelle formal zu präzisieren und damit ihre Vorhersagen zu spezifizieren. In einem zweiten Schritt können dann alternative Modelle betrachtet werden. Im Sinne einer Primärforschung geht es aber auch darum, zentrale Modellvariablen empirisch zu messen. Genau gesagt handelt es sich hier nicht um eine Prüfung der aus den einfachen Modellen ableitbaren *Hypothesen* (über den Vorhersageerfolg), sondern um eine direkte Prüfung der *Modellannahmen*. Die empirische Messung von Modellgrößen erlaubt von Beginn an die Überprüfung verschiedener Erklärungsmodelle, u.a. im Hinblick auf die sozial selektive Verteilung der Modellparameter. Bei der Analyse von Entscheidungen geht es nicht um die Rekonstruktion individueller Fallgeschichten, sondern um die Suche nach *systematischen Unterschieden* zwischen sozialen Gruppen und ihrer Erklärung<sup>10</sup>. Drei zentrale Entscheidungsheuristiken – die für Selbst- und Fremdentcheidung relevant sein können – seien hier genannt. Die Darstellung konzentriert sich auf Unterschiede nach sozialer Herkunft, die Modelle sind aber grundsätzlich auch zur Analyse anderer Differenzierungen geeignet.

#### *(1) Rationale Wahl: Statuserhalt und Bildungsinvestitionen*

Einen geeigneten Ausgangspunkt bilden – nicht zuletzt aufgrund ihrer formalen Klarheit – Modelle der rationalen Entscheidungsfindung, wie sie oben dargestellt wurden. Allerdings können sie an verschiedenen Stellen modifiziert werden. So ist auch hier zu berücksichtigen, dass der tatsächliche Entscheidungsspielraum eine variable und u.a. institutionell bedingte Größe ist, und die Bildungsentscheidungen der Eltern hängen von den individuell und strukturell jeweils verfügbaren Optionen ab. Es ist also nicht nur eine Frage der individuellen Kompetenzen, ob das Kind z. B. fristgerecht eingeschult wird oder am Ende der Grundschulzeit für eine weiterführende Schule in Frage kommt. Vielmehr sind die jeweils geltenden formalen Regelungen zu berücksichtigen.

---

<sup>10</sup> Insofern dienen dient die Messung der eher psychologischen Merkmale nicht unbedingt der zusätzlichen Varianzerklärung, sondern der Validierung eines Erklärungszusammenhangs.

Empirisch haben sich Zusammenhänge zwischen dem Bildungsverhalten und einer ganzen Reihe von ‚Kapital‘-Formen neben den berufsbezogenen Variablen (vgl. auch Hillmert 2002) gezeigt. Hierzu zählen weitere ökonomische Parameter (z.B. die Beschäftigungssicherheit der Eltern), soziales Kapital (persönliche Netzwerke, vgl. Coleman 1988), kulturelle Ressourcen (etwa das Freizeit- und Konsumverhalten der Eltern; vgl. Bourdieu 1983; De Graaf 1988) oder auch das individuelle Zeitbudget.

Schließlich können Kosten und Nutzen formaler Bildung etwa im Sinne der Humankapitaltheorie (Becker 1964) präzisiert werden. Dabei dürfte der jeweilige *Zeithorizont* der individuellen Bildungsplanung (vgl. Hillmert/Jacob 2003a) eine wichtige Größe darstellen. Entscheidend ist auch, zu spezifizieren, welche Bildungsalternativen im konkreten Fall zur Verfügung stehen.

In einem weiteren Schritt lassen sich einige der grundlegenden Annahmen des Modells rationaler Bildungsentscheidungen lockern. Dies bedeutet zunächst keine generelle Abkehr von der Rationalitätsannahme, aber über die genannten Parameter hinaus werden zusätzliche Bedingungen nicht mehr als gleichverteilt zwischen sozialen Gruppen, sondern als gruppenspezifisch angenommen. Zunächst wird generell das Leistungsniveau in der (elterlichen) Entscheidungssituation durch die *Leistungsperzeption* (Kenntnis der Schulnoten und anderer Leistungsmerkmale; Kommunikation zwischen Eltern und Kindern) bzw. Leistungsinterpretation (Selbst- bzw. Fremdattribution von Erfolgen und Misserfolgen) vermittelt. Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, dass es hier soziale Unterschiede gibt: Auch bei gleicher ‚objektiver‘ Leistung gehen also Leistungsmerkmale in unterschiedlicher Art und Weise in die subjektive Entscheidung ein. Ein wesentliches Element der Entscheidung ist ferner die *Kenntnis* der verfügbaren Optionen und ihrer Konsequenzen. Gerade für Eltern aus unteren sozialen Schichten könnte es schwer sein, höhere Ausbildungsgänge bzw. deren Erfolgsaussichten einzuschätzen, weil sie über diese Alternativen aus eigener lebensweltlicher Erfahrung wenig wissen. Schließlich stellt sich allgemein die Frage nach einem sozial selektiven *Informationsverhalten*. Es ist weitgehend unklar, wie sich für verschiedene sozialen Gruppen die Kosten der (zusätzlichen) Informationsbeschaffung bei Bildungsentscheidungen darstellen. Man kann allerdings davon ausgehen, dass sich die Eltern – häufig unbewusst – bestimmte Schwellenwerte setzen, bei deren Erreichen sie die Suche nach weiteren Informationen einstellen (zur Idee des *Satisficing* vgl. Simon 1954).



## *(2) Soziokulturelle Nähe*

Inwieweit ist die Annahme der Rationalität im Sinne einer ‚Bildungsinvestition‘ generell gerechtfertigt? Oft werden alternative Handlungsweisen in Abgrenzung zu diesem Standard unspezifisch als nicht-rational gesehen, ohne dass genauer untersucht wird, *wie* diese Entscheidungen tatsächlich zustande kommen. Daher ist genauer nach weiteren möglichen Rationalitäten bei Bildungsentscheidungen im Sinne erfahrungsweltlich vermittelter Bedeutungs- und Relevanzstrukturen der Lebenswelt zu fragen. Es geht dabei um schichtspezifische Erfahrungen und Sinnstrukturen, die für die Bildungsentscheidungen in den Familien zentral sein können (Grundmann et al. 2003). Entscheidend für die ungleichheitsrelevanten Rationalitäten ist die ‚Passung‘ der erfahrungsweltlichen Relevanzstrukturen mit den schulischen Anforderungen. Dies kann den unterschiedlichen sozialen Klassen mehr oder weniger gut gelingen.

Unter Verzicht auf ihre gesellschaftspolitischen Implikationen kann auch die Theorie Pierre Bourdieus durchaus im Sinne eines vereinfachenden Entscheidungsmodells reformuliert werden. Eine Grundidee in der Theorie Bourdieus (1982) besteht darin, von der Vorstellung einer universalisierbaren Definition von Leistung wie auch eines allgemeinen Handlungsmusters der Bildungsinvestition abzugehen. Vielmehr sind Bildungsentscheidungen milieuspezifisch zu verstehen. In sozialen Großgruppen gibt es unterschiedliche Vorstellungen darüber, „was man können muss“, „was sich gehört“ usw., die sozialisatorisch erworben und durchaus auch (informell) sanktioniert werden können. In diesem Sinne verweisen vermeintlich irrationale Entscheidungen nicht unbedingt auf ‚Defizite‘, sondern sie können im jeweiligen sozialen Kontext funktional sein. Im Bildungssystem hingegen werden üblicherweise nur ganz bestimmte Handlungsstile und Wissensbestände, nämlich jene, mit denen die Mittelschicht vertraut ist, akzeptiert (was bei Bourdieu nicht auf ‚objektive‘ Gründe, sondern auf die gesellschaftliche Machtverteilung zurückgeführt wird). Allerdings gibt es hier mit Sicherheit Abstufungen, die eine mehr oder weniger große Nähe zwischen Herkunftsmilieu und Schulumilieu anzeigen, und in diesem Sinne werden subjektiv wahrgenommene Kosten und Nutzen der Bildungsentscheidung modifiziert.

Gerade im Hinblick auf den ‚heimlichen Lehrplan‘ stellt sich auch die Frage nach möglicher unmittelbarer Diskriminierung durch Dritte, und insofern spielt die Ebene der sozialen Interaktion hier eine große Rolle. Bereits Aussagen wie „weil sich das Kind dort nicht so wohlfühlt...“ können auf spezifische soziale Umgebungen verweisen. Eine weitere Frage ist,

inwieweit etwa Schulempfehlungen durch Lehrer ‚objektiv‘ sind und sich in ihnen bereits spezifische Erwartungen widerspiegeln, die eher auf der sozialen Herkunft als der Persönlichkeit des Kindes beruhen. Dabei weist aber etwa Becker (2000) auch darauf hin, dass die jeweils gleichen Lehrerurteile von der Herkunftsfamilie sozial spezifisch wahrgenommen werden.

### *(3) Gelegenheitsorientiertes und Nachahmungsverhalten*

Im Fall der kulturellen Gesichtspunkte geht es noch immer um eine, wenn auch nicht ‚ökonomisch-rationale‘, Entscheidung, die den jeweiligen Umständen möglichst individuell gerecht werden möchte. Abschließend soll noch ein Schritt weitergegangen werden und auch diese Annahme aufgegeben werden. Vor dem Hintergrund der vielfältigen Unsicherheiten bei Bildungsentscheidungen macht es die Unbestimmtheit der konkreten Handlungssituation nämlich möglicherweise strukturell unmöglich, i.e.S. ‚rational‘ zu handeln (vgl. Heiner 1983). Die Individuen sind gezwungen, auf Handlungsmechanismen zurückgreifen, die die Unbestimmtheit möglicher Alternativen reduzieren und selektive Aufmerksamkeiten produzieren können. Bei diesen Mechanismen kann es sich um kulturelle Traditionen oder Normen handeln, die als bewährte Verhaltensregeln in komplexen Entscheidungssituationen eingesetzt werden. Im Anschluss an Lindenberg (1983) und Esser (1991) lassen sich solche ‚Habits‘ und ‚Frames‘ unter anderem als klassen- und schichtspezifische Handlungs- und Interpretationskontexte deuten.

Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, dass ein solches Entscheidungsverhalten nicht per se als irrational im Sinne von unsinnig oder nicht nachvollziehbar zu verstehen ist (vgl. Gigerenzer et al. 1999), sondern als ein relativ effizientes Mittel der Problemlösung (‚bounded rationality‘), gerade im sozialen Kontext (‚ökologisch‘) bzw. für die langfristige Gruppenentwicklung. Allerdings stützt sich die Forschung zu nicht-rationalem Verhalten bisher i.d.R. auf vereinfachte Experimente, die eher wenig über die Bedeutung dieser Verhaltensweisen in realen Situationen aussagen. Soziologisch gesehen ist auch weniger die Tatsache relevant, dass es solche Phänomene vereinfachter Entscheidungsheuristiken gibt, sondern die Frage, welche dieser Regeln jeweils von *welchen Personen* bzw. in *welchen Situationen* verwendet werden.

Eine Richtschnur in unsicheren Entscheidungssituationen kann auf der *Mikro-Ebene* bereits die Erfahrung des Individuums selbst bzw. die Erfahrung der eigenen Familie sein. Dies betrifft etwa eine Orientierung am eigenen Verhalten in der Vergangenheit oder auch den Bildungsentscheidungen der Geschwister. In diesem Zusammenhang dürften Selbstwirksam-

keitserfahrungen der Eltern (d.h. die Erfahrungen, eigene Ziele und Interessen selbstständig zu erreichen) und Konflikt- und Ambiguitätserfahrungen eine besondere Rolle spielen. Auf der *Meso-Ebene* des persönlichen Umfeldes zählt zu diesem Verhaltenstyp einerseits die direkte Orientierung an den Entscheidungen relevanter Bezugspersonen, andererseits aber auch ein Verhalten, das sich mit Eigeninitiative eher zurückhält und jeweils die aktuellen Gelegenheiten nutzt. Wichtige Indikatoren sind hier die bildungsrelevanten Kompetenzen in den jeweiligen Bezugsgruppen der Eltern und in den Freundschaftsgruppen der Kinder sowie die konkrete Gelegenheitsstruktur (Bildungseinrichtungen) vor Ort. Auch auf der *Makro-Ebene* gibt es eine Orientierung an relevanten Bezugsgruppen. Diesmal geht es aber nicht um konkrete persönliche Beziehungen, sondern um generalisierte Bezugsgruppen i.S. von Makromilieus. Um sich nicht der Gefahr der Tautologie auszusetzen, ist nachzuweisen, dass sich die Mitglieder dieser Gruppen tatsächlich als ähnlich wahrnehmen und sie das Verhalten anderer explizit für ihre Entscheidung berücksichtigen.

Entscheidungsmodelle wie sie durch die drei hier genannten Typen – rationale Bildungsinvestitionen, soziokulturell nahegelegte Bildungsentscheidungen und stark abgekürzte Entscheidungsprozesse – repräsentiert werden, können bei entsprechender Spezifikation empirisch überprüft und verglichen werden, wobei eine Auswahl der zu messenden Variablen zu treffen ist. Da Merkmale wie Bildungsherkunft, materielle Situation, stark korrelieren, unterscheiden sich einfache Hypothesen über sozialstrukturelle Unterschiede aber nur wenig. Es ist auch nicht unbedingt von einem generell besten Modell auszugehen, sondern auch die Möglichkeit einer klassen- bzw. milieuspezifischen Dominanz bestimmter Handlungsrationalitäten zu berücksichtigen. Zur Unterscheidung der Modelle bieten sich daher nicht unbedingt einfache Mittelwertvergleiche, sondern etwa auch Vergleiche von Extremgruppen u.ä. an. Außerdem kann stärker auf qualitative Untersuchungsverfahren zurückgegriffen werden.

## 5. Fazit

Abschließend sei noch einmal auf drei konzeptionelle Probleme bzw. Implikationen der entscheidungsbezogenen Analyse hingewiesen:

(1) Auch mit Blick auf die eingangs geschilderten Trends ist zu berücksichtigen, dass sich die Forschung zu Bildungsungleichheiten insofern immer auf ‚unsicherem Boden‘ bewegt, als sie die Relevanz von Bildungsabschlüssen i.d.R. (implizit) als konstant annimmt. Dies ist nicht notwendigerweise der Fall, und die Kategorien der Forschung bedürfen daher selbst einer ständigen Überprüfung. Im Extremfall ließe sich Bildungsungleichheit sogar (nominell) ab-

schaffen, etwa durch einen einheitlichen Schulabschluss. Die Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion dürften sich dann aber lediglich auf andere Merkmale verlagern. In diesem Sinne sollte Bildungsungleichheit immer im Zusammenhang mit anderen Dimensionen der sozialen Ungleichheit, insbesondere dem (Gesamt-)Prozess der inter-generationalen Statusreproduktion, gesehen werden.

(2) Das Konzept der individuellen Leistung und Leistungsfähigkeit ist unscharf. Aus analytischen wie aus normativen Gründen (Modell der Leistungsgerechtigkeit) bleibt es unverzichtbar. Allerdings muss immer wieder gefragt werden, ob es sich im konkreten Fall um eine legitime Auswahl nach Leistungsmerkmalen handelt oder ob der Verweis auf dies nur zur Rechtfertigung anderer Ungleichheiten dient.

(3) Um das Phänomen der Bildungsungleichheit hinreichend erklären zu können, ist sowohl der Blick auf individuelle Entscheidungen als auch auf ihre Bedingungen (Entscheidungssituationen, Relevanz der Entscheidungen) notwendig. Institutionelle Einflüsse können dabei zum großen Teil nicht direkt, sondern als Interaktionen auf das Bildungsverhalten wirken. Dies hat Konsequenzen für bildungspolitische Interventionsmöglichkeiten. So dürften etwa strukturelle Reformen, die eine größere Flexibilität, ‚mehr Eigenverantwortung‘ u.ä. umzusetzen versuchen, nicht automatisch zu mehr Gleichheit führen. Vielmehr verschieben sie nur Entscheidungsspielräume bzw. das relative Gewicht unterschiedlicher Akteure. Von den Eigenschaften, Präferenzen, Ressourcen, und letztlich: den Entscheidungen der Akteure hängt es dann ab, welche Konsequenzen sich für soziale Ungleichheiten im Bildungssystem ergeben.

## Literatur

Avenarius, Hermann/Jeand'Heur, Bernd (1992): Elternwille und staatliches Bestimmungsrecht bei der Wahl der Schullaufbahn: die gesetzlichen Grundlagen und Grenzen der Ausgestaltung von Aufnahme- bzw. Übergangsverfahren für den Besuch weiterführender Schulen. Berlin: Duncker & Humblot.

Baumert, Jürgen et al. (Hg.) (2002): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Baumert, Jürgen/Watermann, Rainer/Schümer, Gundel (2003): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 1/2003, 46-71.

Becker, Gary Stanley (1964): Human capital. New York: Columbia Univ. Press.

Becker, Rolf (2000): Klassenlagen und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungs-Theorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 3/2000, 450-474.

Below, Susanne von (2002): Bildungssysteme und soziale Ungleichheit: das Beispiel der neuen Bundesländer. Opladen: Leske+Budrich.

- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband der Sozialen Welt. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett, 1971.
- Breen, Richard/Goldthorpe, John. H. (1997): Explaining Educational Differentials. Towards a formal rational action theory, *Rationality and Society* 9, 275-305.
- Breen, Richard/Jonsson, Jan O. (2000): Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American Sociological Review* 65, 754-772.
- Brückner, Erika (1993): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1919 - 1921. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Brückner, Hannah/Mayer, Karl Ulrich (1995): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel: Konzeption, Design und Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1954-1956, 1959-1961. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Büchner, Peter (2003): Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 1/2003, 5-24.
- Cameron, Stephen V./Heckman, James J. (1998): Life cycle schooling and dynamic selection bias: models and evidence for five cohorts of American males. *Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- Coleman, James S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *Supplement to American Journal of Sociology* 94, S95-S120.
- Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgard (Hg.) (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt.
- De Graaf, Paul M. (1988): Parents' financial and cultural resources, grades and transition to secondary school in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 4, 3/1988, 209-221.
- Ditton, Hartmut (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim: Beltz.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996a): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, CO: Westview Press.
- Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (1996b): Introduction. Explaining class inequality in education: the Swedish test case. In Erikson, Robert/Jonsson, Jan O. (Hg.): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective. Boulder, CO: Westview Press, 1-64.
- Esser, Hartmut (1991): Alltagshandeln und Verstehen. Tübingen: Mohr.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie: Spezielle Grundlagen. Bd. 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/Main, Campus.
- Faust-Siehl, Gabriele (1995): Schulfähigkeit, Zurückstellung und Integrativer Schulanfang. *Die Grundschulzeitschrift* 85, 26-31.
- Gambetta, Diego (1987): Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

- Gigerenzer, Gerd/Todd, Peter M./ABC Research Group (1999): Simple heuristics that make us smart. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Grundmann, Matthias/Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6, 1/2002, 25-45.
- Heiner, Ronald A. (1983): The origin of predictable behavior. *The American Economic Review*, 73, 560-595.
- Henz, Ursula/Maas, Ineke (1995): Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47, 605-633.
- Henz, Ursula (1997a): Der Beitrag von Schulformwechsellern zur Offenheit des allgemeinbildenden Schulsystems. *Zeitschrift für Soziologie* 26, 1/1997, 53-69.
- Henz, Ursula (1997b): Der nachgeholte Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49, 2/1997, 223-241.
- Heyns, Barbara (1978): *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic Press.
- Hillmert, Steffen (2002): Familiäre Ressourcen und Bildungschancen: Konsequenzen eines frühzeitigen Elternverlustes. *Zeitschrift für Familienforschung* 14, 1/2002, 44-69.
- Hillmert, Steffen (Im Erscheinen): Die Lebensverlaufsstudie 64/71: Projekt, Datenerhebung und Edition. In: Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hg.): *Geboren 1964 und 1971*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2003a): Social inequality in higher education: is vocational training a pathway leading to or away from university? *European Sociological Review* 19, 3/2003, 319-334.
- Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2003b): Zweite Chance? Zur sozialen Selektivität ‚später‘ Bildungsentscheidungen. Vortrag auf der Tagung ‚Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft‘ der DGS-Sektionen ‚Bildungssoziologie‘ und ‚Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse‘, Universität Rostock, Juli 2003.
- Krais, Beate (1996): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Jahrbuch '96 Bildung und Arbeit* (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit. Opladen: Leske + Budrich, 119-146.
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Liebertson, Stanley (1998): Causal analysis and comparative research: what can we learn from studies based on a small number of cases? In: Blossfeld, Hans-Peter/Prein, Gerald (Hg.): *Rational choice theory and large-scale data analysis*. Boulder/CO: Westview Press, 129-145.
- Lindenberg, Siegwart (1983): Utility and morality. *Kyklos* 36, 450-468.
- Mahr-George, Holger (1999): *Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mare, Robert D. (1980): Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association* 75, 295-305.
- Mayer, Karl Ulrich/Brückner, Erika (1989): *Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung. Konzeption, Design und*

- Methodik der Erhebung von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951. Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Mayer, Karl Ulrich/Müller, Walter (1989): Lebensverläufe im Wohlfahrtsstaat. In: Weymann, Ansgar (Hg.): Handlungsspielräume. Stuttgart: Enke, 41-60.
- Mayer, Karl Ulrich/Müller, Walter/Pollak, Reinhard (2003): Institutional change and inequalities of access in German higher education. Revised paper presented at the First Workshop of the International Comparative Project on Higher Education: Expansion, Institutional Forms and Equality of Opportunity, Prag, Juni 2002.
- Müller, Walter (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38: Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, 81-112.
- Müller, Walter/Haun, Dietmar (1994): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 46, 1-42.
- Müller, Walter/Steinmann, Susanne/Ell, Renate (1998): Education and labour-market in Germany. In: Shavit, Yossi/Müller, Walter (Hg.): From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford: Clarendon Press, 143-188.
- Raftery, Adrian E. /Hout, Michael (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-1975. In: Sociology of Education, 66, 41-62.
- Rohwer, Götz (2002): Ein Vorschlag zur Definition eines analytischen Institutionenbegriffs. Manuskript. Bochum: Ruhr-Universität.
- Roßbach, Hans-Günther (2001): Die Einschulung in den Bundesländern. In Faust-Siehl, Gabriele/Speck-Hamdan, Angelika (Hg.): Schulanfang ohne Umwege. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule, 145-174.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1999. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 4/2000, 636-669.
- Shavit, Yossi/Blossfeld, Hans-Peter (1993): Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder, CO: Westview Press, 129-145.
- Simon, Herbert A. (1954): A behavioral theory of rational choice. Quarterly Journal of Economics 69, 99-118.
- Stern, Elsbeth (2001): Intelligence, prior knowledge, and learning. In: Smelser, Neil J./Baltes, Paul B. (Hg.): International encyclopedia of the social and behavioral sciences, vol. 11. Oxford: Elsevier, 7670-7674.
- Turner, Ralph H. (1960): Sponsored and contest mobility and the school system. American Sociological Review 25, 855-867.

In der Reihe **Arbeitspapiere des Projektes Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland** sind bisher folgende Titel erschienen:

2001

**Nr. 1** Michael Corsten/ Steffen Hillmert  
**Qualifikation, Berufseinstieg und Arbeitsmarktverhalten unter Bedingungen erhöhter Konkurrenz**  
Was prägt Bildungs- und Erwerbsverläufe in den achtziger und neunziger Jahren?

**Nr. 2** Steffen Hillmert  
**Kohortendynamik und Konkurrenz an den zwei Schwellen des dualen Ausbildungssystems**  
Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt im Kontext ökonomischen und demographischen Wandels

**Nr. 3** Marita Jacob  
**Ausmaß und Strukturen von Mehrfachausbildungen**  
Eine Analyse der Ausbildungswege in den achtziger und neunziger Jahren

2002

**Nr. 4** Steffen Hillmert  
**Die Edition von Lebensverlaufsdaten**  
Einzelfallprüfungen, Korrekturentscheidungen und ihre Relevanz

**Nr. 5** Steffen Hillmert/ Marita Jacob  
**Soziale Ungleichheit beim Hochschulzugang:  
Wen führt das System der Berufsausbildung zur Universität, wen nicht ... und warum?**  
Überlegungen aus einer humankapitaltheoretischen Perspektive

2003

**Nr. 6** Holger Seibert  
**"Wer zu spät kommt..."**  
**Schulausbildung und der Erwerbseinstieg von Ausbildungsabsolventen ausländischer Herkunft in Deutschland**

**Nr. 7** Steffen Hillmert  
**Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf**  
Zum Verhältnis von Institutionen und Entscheidungen